

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

VOLUMEN / VOLUME

26

NUMERO / NUMBER

2

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 en 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 Psicologia, 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, Canada 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, No.2

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 Diaz-Guerrero.
Universidad Nacional Autónoma de México. MEXICO.

Rolando Diaz Loving.
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. Malmo.
McGill University. CANADA.

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

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

Muritza 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 de Guadalajara. 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.

Euclides Sánchez.
Universidad Central de Venezuela. VENEZUELA.

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. U.S.A.

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, No.2

CONTENIDOS/CONTENTS/SUMARIO

ARTICULOS/ ARTICLES/ ARTIGOS

- Applying cognitive psychology in the Americas: Literacy, critical thinking and critical pedagogy** 117
Aplicação de psicologia cognitiva nas Américas: Alfabetização, pensamento crítico e pedagogia crítica.
Robert E. Grinder
- Monoud y Strauss: Dos propuestas sobre el desarrollo cognitivo para la década de los noventa** 129
Monoud and Strauss: Two proposals about cognitive development for the nineties.
Rebeca Puche Navarro
- Maternal behavior and feminine work: Study with Belgian mothers with infants** 143
Conducta maternal y trabajo femenino: Un estudio con madres belgas con hijos pequeños.
Sílvia Magalhães Batista and Raymond Berte
- Efectos de dos tipos de contingencias de reforzamiento sobre la conducta creativa: Un estudio de validación social** 159
Effectos of two types of reinforcement contingencies on creative behavior: A study of social validation.
Rosa Lacasella

Desarrollo de una versión en español de un instrumento de medida de la ansiedad manifiesta en niños y adolescentes	179
<i>Development of a Spanish version of an instrument to measure manifest anxiety in children and adolescents.</i>	
Gustavo Rodrigo y Mabel Lusiardo	

Estudios de caso sobre el trastorno por déficit atencional (TDA): Una revisión de la literatura	195
<i>Case studies on the attentional deficit disorder (ADD): A review of the literature.</i>	
Hugo Román y Guillermo Bernal	

PREMIO ESTUDIANTIL/STUDENT PRIZE

Identificación de estados depresivos: La entrevista evaluativa de depresión en la niñez	215
<i>Identifying depressive states: Evaluative interviewing for depression in childhood.</i>	
Beatriz Mcéndez y Sarah del P. Rivera	

INFORMES BREVES/BRIEF REPORTS/RELATORIOS BREVES

Emerging trends in developmental psychology in Brazil	223
<i>Tendências teóricas em psicologia do desenvolvimento no Brasil.</i>	
Angela M. B. Biaggio	

Índice acumulativo/Cumulative index 1988-1992	231
--	------------

Instrucciones para los autores	
Instructions to authors	
Instruções aos autores	

APPLYING COGNITIVE PSYCHOLOGY IN THE AMERICAS: LITERACY, CRITICAL THINKING, AND CRITICAL PEDAGOGY

Robert E. Grinder
Arizona State University

ABSTRACT

The problem of empowering disenfranchised, first-and third- world youth to think analytically is given major emphasis in this paper. First, literacy criteria and opportunity for critical thinking are interpreted as modulating the meaningfulness of culture. This view point is examined from two perspectives: (1) cultural conservatism is promoted by training in literacy and (2) potential for cultural change is optimized by training in critical thinking. Second, development of sense of selfhood is discussed relative to characteristics of literacy and critical thinking. Third, strategies are reviewed for enhancing the empowerment of youth, via Freire's model of critical pedagogy and Gardner's theory of intellectual competence.

ABSTRATO

O problema de capacitar a juventude negligenciada do primeiro e terceiro mundo, a pensar analiticamente é dado grande ênfase neste trabalho. Primeiro, critérios de alfabetização e oportunidades para o pensamento crítico são interpretados como moduladores do sentido de cultura. Este ponto de vista é examinado de duas perspectivas: (1) Conservatismo cultural é promovido através do treinamento no processo de ler e escrever; e (2) O potencial para mudança cultural é otimizado através de treinamento em métodos de pensamento crítico. Segundo, o desenvolvimento do sentido de individualidade é discutido em relação às características de alfabetização e pensamento crítico. Terceiro, estratégias são examinadas para aprimorar a habilitação da juventude, através do modelo de pedagogia crítica de Freire e da teoria de competência intelectual de Gardner.

Author's address: College of Education, Division of Psychology and Education, Arizona State University, Tempe, Arizona, 85287-0611.

Interest in cognition has grown apace during the second half of the twentieth century. Bruner (1990) characterizes the tempo of events as a "cognitive revolution". According to conventional wisdom, it began following WWII. During the first half of the century, psychologists struggled to elevate the rigor of their research to that attained in the physical sciences. Behavioral analyses of learning and personality based upon observable data predominated. This research eventually reached theoretical and practical limits. When interest began to center on *what* people said about *why* they acted toward something, realms of new research possibilities emerged.

The notion that a cognitive revolution occurred, however, is an illusion. History reveals that cognitive psychology, as we know it today, was born five years before Wilhelm Wundt founded in 1879 the first laboratory of psychology in Leipzig. It began with publication in 1874 of Franz Brentano's *Psychology from an Empirical Standpoint*. Brentano focused on the significance of conscious judgement and interpretation in understanding behavior. His findings derived from people's statements about their actions. Whereas Wundt was interested in the cognitive content of sensations, Brentano was interested in the subjective meaning attributed to them. Brentano thus was among the first to introduce the study of meaningfulness to psychology (Hothersall, 1990).

What is imputed to have been a "cognitive revolution" in the discipline of psychology during the 1950s is, indeed, an extension or revitalization of Brentano's initiative. Bruner (1990), who was one of the leaders of the movement, stated recently: "Its aim was to discover and to describe formally the meanings that human beings created out of their encounters with the world" (p. 2). His declaration thus brings to mind a metaphor having to do with "reinventing the wheel."

Nevertheless, Bruner (1990) has identified subtle shifts in the trajectory of the movement. He states that three major acknowledgments have fuelled renewed emphasis regarding the study of meaningfulness: (1) mental powers are realized through culture, (2) human beings communicate within culture by shared procedures of interpretation and negotiation, and (3) culture shapes human beings to its requirements (pp. 12-15).

Bruner (1990) identifies related scholarship--that which is coalescing from several branches of the social sciences-- as "cultural psychology". Bruner's particular interest centers on how sense of selfhood is affected by interpretations of meaningfulness during social interactions. My commentary, in extending his discussion, examines two major social influences that may qualify the interpretations: (1) training in literacy, which, I contend, promotes cultural status quo, and thereby, constrains meaningful interchange; (2) training in critical thinking, which, I believe, optimizes potential for social change, and consequently, heightens the significance of social interactions.

A subsidiary purpose of my essay is to suggest how the synergism generated by cognitive activity in cultural contexts affects sense of selfhood, and, in turn, impetus for social change. The focus of my interest is the Americas. I draw insights from Howard Gardner's theory of competence and from Paulo Freire's critical-pedagogy model for enhancing youth's involvement in Latinamerican societies. Gardner's theory suggests how intelligence can be nurtured using pedagogical techniques; Freire's model has become an inspiration to idealists, egalitarians, and reformers, and it is among the most prominent of applied programs predicated on cognitive psychology.

OVERVIEW

The dynamics of cognition-context synergism are revealed in interactions between mind and culture. Each is partially a product of the other. Mind has evolved phylogenetically within culture, as a function of successful adaptation and survival. Culture has changed increasingly in novel and complex ways as mind has attained the capability of redefining it. Cultural institutions, including those associated with politics, economics, and religions have evolved to provide structure and stability. Sometimes the synergism has accelerated moral, social, and technical progress and, at other times, impeded it. During the ontological period of any given generation of people, however, the goal of preserving ongoing adaptations supersedes that of changes considerations. Consequently, conservative tendencies usually force culture to be simultaneously encircling, intrusive, and dominating relative to cognitive activity generated by citizenry.

Standards of literacy emerge to ensure that citizenry acquire the requisite cognitive skills for communicating with one another in the context of existing cultural objectives. When inherent instabilities in the status quo arise as a result of marketplace and technological alterations, as in contemporary times, critical thinking is stimulated in hopes of improving meaningfulness between culture and mind. Citizenry are inspired, thereby, to modify the cultures in which they live, and in turn, pass the revisions on to subsequent generations.

LITERACY

Literacy criteria are derived from minimal performance expectations. Human beings acquire literacy as they learn the conduct requirements of their cultures. Two major problems arise when dealing with the issue of literacy. First, who is to set the standards? (Crandall & Inel, 1991). Ideally, standards should change to accommodate the needs and aspirations of individuals of particular times and social contexts. Practically, they are expressions of cultural traditions and current social imperatives. Cultural survival, therefore, foreordains that literacy should represent

an endstate that is defined in terms of minimal competencies, which members of a society are expected to attain. A minimal level of literacy is prerequisite to functional social interaction and communication. To the extent that literacy serves the cultural status quo, it carries teleological implications, that is, debate about specific performance standards that members of a society *ought* to attain overshadows consideration of what standards they *are* to attain.

Second, given the pressures of culture, even minimal standards of literacy are relatively intimidating. As the twentieth-century draws to a close, for example, both first- and third-world imperatives of economic growth define literacy as that which serves commerce and trade. The extent to which citizens in these countries are expected uniformly to attain a marketplace literacy is revealed in the expectations of the Educational Testing Service (ETS) for a new literacy test that its researchers have developed. ETS proclaim "the first pragmatic measures of adult literacy based on materials drawn from the real world are now available for use...The tests measure literacy skills in three distinct areas: prose literacy, document literacy, and quantitative literacy" (ETS, 1991, p. 2). They can be administered in 40 minutes and scored in five by a clerk. ETS claims that the tests apply to "virtually any setting."

The ETS assertion fits neatly within the cultural framework of industrial, information-saturated settings. It hardly represents, for example, the segment of the U.S. culture that views industrial progress as subordinate to resource management and environmental conservation, the Peruvian culture, where social chaos prevails, and the greater Brazilian culture, where industrial and barter economies exist side-by-side; it is wholly irrelevant to the culture of the Yanomami, who live at the upper reaches of the Amazon river. Presumptuous definitions of literacy, like that of ETS, are atavisms of social Darwinism. Such definitions fortify a view of society that is singularly utilitarian over views that would advance different literacy objectives.

How, then, are citizens to break the teleological lock that standards of literacy impose? How can they work within their cultures to enhance responsiveness to their needs? The answer lies in improving skills in critical thinking.

CRITICAL THINKING

Critical thinking bridges the gap between minimal performance expectations and inquiries about meaningfulness. Whereas literacy addresses the status quo, critical thinking encourages examining it. Critical thinking inspires individuals to elevate their cultures to new planes of rationality, and thereby, relevance. Critical thinking is a synonym for cognitive activity during which problems are solved and/or new products are created.

Crucial mental abilities of critical thinking include (1) knowledge transfer: ability to match that which is already known in memory to that which is not yet

meaningful; (2) logical analysis: ability to make use of the rules of logic (comparing, contrasting, inspecting) for establishing concepts, propositions, and syllogisms, which, in turn, promote speculation about probable relationship and identification of new possibilities; (3) orientation: ability to distinguish between trivial and critical problems and products, and thereby, minimize cognitive effort expended relative to social costs and benefits.

Crucial attitude of critical thinking encompass (1) persistence: willingness to expend effort searching for alternatives and to view critical thinking as a systematic process that unfolds over time and demands self-regulation; (2) openmindedness: willingness to tolerate ambiguity, take risks, and withstand disgrace when failure ensues; and (3) objectivity: willingness to decide dispassionately and deliberately which among alternative solutions is most likely to affect desirable cultural change.

Each of the six mental abilities and attitudes identified above: knowledge transfer, logical analysis, orientation, openmindedness, persistence and objectivity; collectively define critical thinking. Each is a necessary attribute; none singularly is sufficient to account for the dynamics of critical thinking. They constitute an interactive combination; however, "interactive" understates the dynamics of critical thinking. People may oscillate between closure and exploration with such intensity and frequency that their processes of reasoning appear self-contradictory.

Educators in the United States regard critical thinking to be a neglected component of schooling. National commissions and professional organizations, which have investigated educational practices during the past decade, liken children's potential for critical thinking to an untapped treasure. Current reform efforts, however, for two reasons, are unlikely to inspire young people to elevate the scope of their reasoning to a point that enable them to challenge the cultural status quo.

First, training in critical thinking is viewed mainly as a means to thinking effectively about utilitarian problems. It is not seen as a strategy for challenging existing cultural imperatives. A nation-wide television presentation of the American Broadcasting Company, entitled "Teaching and Understanding Thinking Skills", illustrates the extent to which ideology dictates curricular content. The distinguished TV commentator, Barbara Walters, narrated in 1989 this hour-long special. The rationale for the presentation was predicated on the assumption that the development of thinking skills in young people is necessary to produce adults who will keep the United States competitive in world markets. Toward this end, program segments described schools in the United States as generally fostering rote learning, defined "critical thinking" as a strategy for reacting to specific problems as they arise, and instructed viewers in ways schools and parents might encourage young people to think accordingly.

Second, instructional programs designed to foster critical thinking in young people are usually targeted for a given end. In the press to address priorities,

educators often ignore routinely one or more of the multiple but necessary attributes of critical thinking. For example, as a function of particular agendas, they may emphasize detecting advertising biases, identifying propaganda, or solving problems. Topics of study may range from maths and science to social studies and humanities; focus is typically upon attaining answers or solutions.

Proponents of such exercises in critical thinking seek, thereby, to enhance students' consciousness of their capabilities both to think and to attain resolutions. Lip service is paid to Socratic questioning and inferential logic, but seldom are detailed aspects of propositional assertion, deductive and inductive analyses, and hierarchical knowledge structures considered.

Sometimes students are asked during group discussion to engage problems, on the grounds that via peers they may learn different ways of addressing issues. Unfortunately, group members may learn little from one another, especially if they are hurried into completing assignments. Group critical thinking will also accentuate differences in rates of comprehension when one or more group members fall behind during initial stages of problem solving and are unable to keep pace with their peers.

To the extent that training programs in critical thinking overlook crucial individual differences (a) in students' abilities to effect knowledge transfer, deal with logic, and weight effort expended in thinking against social costs for that expenditure; and (b) in students' attitudes regarding task persistence, open mindedness, and objectivity, they are not likely to be successful. Good intentions will lead nowhere in the absence of addressing integrally each and every one of the attributes of critical thinking.

SENSE OF SELFHOOD AND CULTURE

As outlined by Bruner (1990), cultural forces shape cognition ontologically, formulate procedure of social communication, and mold citizenry to their requirements. The study of cultural psychology, he said, "seeks out the rules that human beings bring to bear in creating meanings in cultural contexts" (p. 118). From the day that the young child begins to differentiate facets of "what I am" from those of "what I am not," the cultural shaping of a sense of self is underway. Selfhood represents an ongoing melding of both historical and contemporary meanings.

Selfhood is assumed traditionally to be comprised of arrays or role concepts, performance expectations, and subjective feelings about attributes of performances. Whereas concepts and performances furnish to an individual knowledge about cultural fitness, feelings coalesce to yield global self-esteem. When self-esteem is burdened by despondency, linkage with culture is impaired and motivation for constructive participation in society is diminished. In contrast, when self-esteem is strengthened by confidence and self-assurance, connections with culture are well-

anchored and motivation for involvement is intensified. Self-esteem, as an aspect of sense of selfhood, thus, affects mastery of cultural rules differentially.

A useful starting point in the process of understanding how cognition-culture synergism impacts sense of selfhood is to speculate about what happens to self-esteem when social conditions either sustain literacy or call for critical thinking.

On the one hand, literacy bends sense of selfhood towards conformity. It directs cognitive reasoning into functional pathways, which, in turn, facilitates acquisition of appropriate skills in social negotiation. Responsible conduct, as defined in terms of meeting the expectations of culture, produces usually a heavy flow of gratitude from members of society-at-large. As a consequence, stabilization of self-esteem within a broad zone of self-satisfaction is likely.

On the other hand, critical thinking is stimulated when the synergism loses equilibrium. Sense of selfhood may be alternately depressed or exhilarated, depending on the interplay of cognitive activity and social circumstances. When the status quo is challenged, and while new interpretations of meaningfulness gain footholds, sense of selfhood and self-esteem may rock back and forth between despair and optimism. Self-esteem, being a motivational force, withdrawal from constructive participation in societal affairs may occur; when it is strengthened, however, social involvement inspired by successful critical analysis and problem solving may ensue.

CRITICAL PEDAGOGY

Critical thinking incorporates biogenetic and learned abilities. The abilities to store, recall and reason logically about knowledge are natural givens. To realize the potential of these abilities, human beings must acquire the cultural skill to separate important from trivial problems. The latter is a function, in part, of culturally attained attitudes that enhance task persistence, inspire willingness to face ambiguity, risk, and failure, and, finally, produce objectivity in problem solving. How then, can all these facets of critical thinking be nurtured so that meaningfulness dominates interaction between cognition and context?

Paulo Freire's model of critical pedagogy provides the basis of an instructive approach. Freire has for decades assisted young people in Brazil escape from poverty and illiteracy (Freire, 1973). Freire engages young people analytically in the construction of social knowledge. He asserts that they become knowledgeable and culturally literate not by memorizing cultural information, but through "conscientization", by which social, political, and economic contradictions are resolved via active dialogue. Conscientization, which is essentially a dialectic process, empowers young people to become active questioners of social values. As they acquire knowledge of political and economic circumstances, customs and practices; and cultural forms (art, music, drama, etc.), they attain sufficient understanding to

“descontextualize” the dimensions of social institutions that obscure underlying ideological meaning. Then, Freire asserts, young people can objectively deal with power relations among political constituencies and envisage equitable social contexts.

Critical pedagogy, as conceived by Freire (Freire & Macedo, 1987) involves sophisticated understanding of both art forms and political and economic systems. Such literacy, once it is achieved, produces a sense of empowerment, that is, young people believe that how they think and how they choose to engage society will have consequences for how the world in which they live unfolds.

Freirean ideology stems from a utopian vision of humanity based on the transcendence of freedom and justice. “Humanization”, or social equality, is the goal. Class, gender, ethnic, and racial disharmonies in social institutions are to be dissolved. Literacy expectations of the particular culture in which young people live are transitional. Such learning is a means to comprehending and acting objectively upon sources of social disequilibrium. The essential curricula is derived from shared knowledge about a common situation. It is assumed that spirited dialogue will heighten desire to enhance meaningfulness, which in turn, will empower young people collectively into righteous action.

Whether critical pedagogy works in contingent on whether its programs instill in young people via dialogue the abilities and attitudes of critical thinking. Specifically, critical thinking collectively about substantive issues must generate sufficient motivation in young people individually to challenge the cultural status quo. The probability that programs in critical pedagogy will succeed in a wide variety of first-and third-world environments, requires, therefore, that two considerations be addressed: (1) freedom and justice are epistemologically antithetical; therefore, programs must help youth recognize that inevitable harmony or equality is politically unrealistic, that is, seeking equality in reality is something like looking for a pot of gold at the end of a rainbow; (2) initiation into dialogue for most participants will be from illiteracy; therefore, programs must be designed to sustain youths’ interest until they believe themselves empowered and prepared by attaining, individually, sufficient self-esteem and adequate critical thinking skills to address social issues.

Freedom and justice. Freedom implies warrant to pursue self- interest whereas justice signifies necessity of conformity to rules of equity. The two concepts are epistemologically and functionally antithetical. They can be proportioned as attributes during human interactions, but they cannot be unified. An assumption of inevitable harmony is thus politically unrealistic. Whereas a cluster of young people in a critical-pedagogy program might include members of comparable class background, the youth may be heterogeneous relative to gender, race, and ethnicity. Each subgroup possesses a particular historical and social identity, which fosters articulating its own subjectivism and its own interests. Hence, common interests are

likely to be subverted, and sense of selfhood and esteem are likely to be destabilized.

Since fully shared beliefs among individuals who hold relatively common objectives is unattainable in reality, critical pedagogues must never cease fostering critical thinking. Social circumstances require ceaseless examination in order to preserve the vitality and meaningfulness of interpretations.

Preparation of youth. The circumstances of youth who are growing up today in Medellín, Colombia, offer an exceptional example in the Americas of the hiatus between goals of critical pedagogy and magnitude of social illiteracy (Guillermoprieto, 1991a). In 1989, the most violent year up to then in the history of the city, more than 300 hundred police officers and 3,000 youth between the ages of fourteen and twenty-five were killed. Alonso Salazar collected a series of oral histories, beginning in 1988, which he has turned into a book, *No nacimos pa' semilla [We Weren't Born to Bear Seed]*. The oral histories were provided by youth known variously as pistoleros [crazy guns], los muchachos de las bandas [gang members], and sicarios [hired assassins]. Most of the youth whom he interviewed are now dead. They were largely unemployed, they had no patience, and many were hooked on basuco, a highly addictive cocaine derivative. They were kids who in their lives had never known the slightest power. Although they had no place in the world, and no one had shown interest in making room for the, they sought through fashion wear and other familiar status symbols to make a place for themselves in the present.

Other less striking examples abound. In Rio de Janeiro, a third or more of the citizenry lives in favelas, squatters camps, or impecunious neighborhoods. Marauding youth, drug wars, kidnappings, assaults, and death squads have made residential streets unsafe, including Avenida Copacabana at noon (Guillermoprieto, 1991b). In the United States, among youth ages 15 to 19, suicide and homicide rates have tripled during the past generation ("Study Finds," 1992). The young people who are the subjects of these grim statistics treat the death of a human being "as lightly as the death of a stray animal" and "have in short, lost one of the things that sets human beings apart from animals: a sense of the future" (Raspberry, 1988).

Given the essential role of empowerment in critical pedagogy, a strategy must be devised to motivate young people to think analytically. Reformers have struggled for centuries with the issue, and the insights that they have attained are noteworthy. John Comenius (1592-1670) observed early in the 17th century that engaging activities enhanced youth's motivation to learn. A short time later, John Locke (1632-1704) compared the mind at birth to a blank tablet on which successions of simple impressions give rise to complex ideas. Jean Jacques Rousseau (1712-1778), born eight years after Locke's death, found in the works of Comenius and Locke a prescription for using youth's natural inclinations, impulses and feeling as a source of empowerment.

The fundamental idea of deriving empowerment from enlightened self-interest has been explored in myriad ways through the centuries. Gardner (1991) has revived

it recently in advancing a pluralistic notion of intelligence. Gardner aims to find effective ways of engaging people's minds. He believes that phylogenetic development enables human beings to carry out at least seven forms of cognitive analysis. Each form is viewed as a competence (Kornhaber, Krechevsky & Gardner, 1990, p. 183). Gardner sees each as an intelligence to be developed. He rejects the traditional view that they exist "in the head" and can be measured independent of context. He holds explicitly: "Intelligence is always an interaction between biological proclivities and opportunities for learning in a particular cultural context" (Gardner, 1991, p. 18).

Gardner (1991) identifies the seven competence as *linguistic* (as in a poet); *logical-mathematical* (as in a scientist); *musical* (as in a composer); *spatial* (as in a sculptor or airplane pilot); *bodily-kinesthetic* (as in an athlete or dancer); *interpersonal* (as in a salesman or teacher); and *intrapersonal* (as in an individual with accurate self-perception). Each competence is presumed to have a relatively autonomous developmental trajectory, but the trajectories may be highly correlated; therefore, endstates will vary widely within and among individuals to form different "profiles". (Kornhaber et al, 1990).

Gardner and his colleagues are devising widely applicable curricula to aid young people in developing their personal competence (Kornhaber et al, 1990). For example, "domain-projects" offer sets of exercises that present ideas, concepts, or practices within the domains of competence. Each exercise features a cycle of perceptual, reflective, and productive activities and several opportunities for assessments by self, by peers and by knowledgeable teachers or experts. "Portafolios" contain personal records of steps through which young people pass while executing domain-projects. Portafolios include initial plans, drafts, self-evaluations, feedback from peers, teachers, and other experts, and plans for potential subsequent projects.

CONCLUSION

Both Gardner and Freire share common goals. Both seek to empower young people to take personal responsibility for their destiny; both attempt to inspire young people to surpass conventional literacy expectations by achieving competence and self-esteem and by instilling in themselves a compulsion for meaningfulness, even if it means challenging the status quo. Additionally, Gardner's curricula possesses the potential to augment the extensive reliance upon dialogue in critical pedagogy. It reflects bases for connecting commonsense knowledge highly valued by culture to cognitive and performance activities.

Whereas cross-cultural differences lead young people to novel expressions of competence and to unique profiles, the processes of acquiring critical-thinking abilities and attitudes are comparable across cultures. Adaptations throughout the

Americas of approaches like "domain-projects", and "portafolios", even when the youth are illiterate, are within the realm of possibility. Carefully tuned, such adaptations would ensure that the crucial attributes of critical thinking (e.g., knowledge transfer, logical analysis, social awareness, task persistence, open-mindedness, and objectivity) are thoroughly nurtured and developed on individual bases. Perhaps, thereby, deeper understanding of the dynamics of synergism between cognition and culture will emerge and the American continents will become more hospitable for humanity.

REFERENCES

- Bruner, J.B. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Crandalla, J. & Imel, S. (1991). Issues in adult literacy education. *Eric Review*, 1, 2-7.
- ETS. (1991). New Tests from ETS use realistic tasks from everyday life to assess the literacy skills of adults. *ETS Developments*, 36, 2.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Scabury Press.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Gardner, H. (1991). Intelligence in seven steps. *Harvard Alumni Review*, 36, 18-19.
- Guillermoprieto, A. (1991a). Letter from Medellin. *New Yorker*, (April 22), pp. 96-109.
- Guillermoprieto, A. (1991b). Letter from Rio. *New Yorker*, (December 2), pp. 116-131.
- Hothersall, D. (1990) *History of Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Kornhaber, M., Krechevsky, M. & Gardner, H. (1990). Engaging intelligence. *Educational Psychologist*, 25, 177-199.
- Krechevsky, M. & Gardner, H. (1990). Approaching school intelligently: An infusion approach. In D. Kuha (Ed.), *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills. Vol. 1: Contribution to Human Development*. New York: Karger.

Raspberry, W. (1988). Losing sense of future. *Arizona Republic*, (November 6), p. A15.

Study finds America's youth: Fatter, more suicidal, deadlier. (1992). *Arizona Republic*, January 3.

MOUNOUD Y STRAUSS: DOS PROPUESTAS SOBRE EL DESARROLLO COGNITIVO PARA LA DECADA DE LOS NOVENTA

Rebecca Puche Navarro
Universidad del Valle

RESUMEN

Se examinan las concepciones sobre el desarrollo cognitivo de S. Strauss y P. Mounoud tanto en sus soportes empíricos como en sus implicaciones teóricas, a la luz de problemáticas actuales: relaciones entre el microdesarrollo y el macrodesarrollo; entre un sistema práctico y un sistema formal; una forma singular o formas diversificadas de desarrollo; herencias y rupturas con Piaget. La concepción de Strauss parte de un modelo extrínseco y estudia la manera en que se construyen y adquieren las nociones; la de Mounoud por el contrario, aborda el desarrollo intrínseco a través del itinerario de las acciones, para establecer su evolución. Se plantea la cuestión de la compatibilidad teórica y metodológica entre ellas, y su posible inserción en la investigación educacional aplicada y la investigación básica de los procesos cognitivos.

ABSTRACT

The empirical foundations and theoretical implications of S. Strauss and P. Mounoud's conceptions of cognitive development are analysed in relation to current issues: relationships between micro and macro development; practical and formal systems; unique or diversified development forms; and Piagetian contribution. Strauss' conceptions, originated in an extrinsic model, studies how notions are acquired and built; Mounoud's establishes its evolution tackling intrinsic development through the movement and itinerary of actions. Theoretical and methodological compatibility between them is discussed, as well as their possible insertion in applied educational research and basic research on cognitive processes.

* Dirección de la autora: Postgrado Psicología del Niño. Dpto. de Psicología. Universidad del Valle, Apartado Aéreo 25360, Cali, Colombia.

** Quiero agradecer las lecturas cuidadosas y críticas ofrecidos por los dos consultores editoriales anónimos, así como las sugerencias importantes del profesor Hernán Lozano.

PRESENTACION

Cuando se inician las décadas es frecuente realizar balances y formular propuestas sobre los desarrollos de las disciplinas. La pertinencia de ese balances es muy fuerte en el campo del desarrollo cognitivo, toda vez que las décadas del setenta y del ochenta introdujeron rupturas decisivas. La problemática sobre las capacidades insospechadas de los recién nacidos, o las manifestaciones empíricas sobre formas de desarrollo distintas al modelo creciente y acumulativo, fueron resultado de nuevas condiciones metodológicas que pusieron en evidencia conductas no previstas en edades muy tempranas. Estos desajustes se formularon bajo formas de desarrollo con regresiones, reorganizaciones y rupturas. La polémica entre posiciones que intentaban explicar el desarrollo a partir de la descripción de estados y estadios (concepciones estructuralistas), versus concepciones que intentaban acceder a la descripción de los procesos de ese desarrollo, ocupó buena parte de la bibliografía. La neuropsicología, el procedimiento de la información, el control motor, como también la resolución de problemas, ofrecieron nuevas informaciones sobre aspectos procesuales. Entre 1975 y 1985 se situó el momento crucial de esa transición, reformulándose muchas de esas temáticas en direcciones innovadoras que hicieron cada vez más patente la necesidad de acceder a teorías más económicas, predictivas y completas.

Se han seleccionado dos autores representativos de conceptualización del desarrollo en la década de los ochenta: Sidney Strauss y Pierre Mounoud. Ambos trabajan en el campo del desarrollo cognitivo y tienen en común su relación con la concepción piagetiana, origen básico de sus planteamientos. Igualmente los identifica la influencia de trabajos en inteligencia artificial y el paradigma de resolución de problemas. Los distancia su interés en la psicología educacional y en el control motor respectivamente. Pero tal vez lo más importante es que sus propuestas responden a la problemática del desarrollo en diversos niveles. ¿Cómo evoluciona el sujeto? ¿Cómo se apropia de los conocimientos? ¿Cómo construye o adquiere una conducta nueva? ¿Lo hace a través de un proceso que va de lo simple a lo complejo? ¿De lo elemental a lo compuesto? ¿De la no-coordinación a la coordinación? A estas preguntas fundamentales, las respuestas de estos autores resultan ejemplares y orientadoras, porque comparten elaboraciones cercanas, aunque se ubican en etapas distintas del desarrollo. La cuestión primordial en este texto es debatir la complementaridad o exclusión entre esas dos propuestas.

STRAUSS O EL DESARROLLO COMO EL CONFLICTO ENTRE DOS SISTEMAS DE REPRESENTACION

Sidney Strauss, formado en las Universidades de Harvard y Berkeley, trabaja desde hace por lo menos 10 años en la Universidad de Tel Aviv. Su obra representa

una síntesis muy particular de los trabajos de Piaget con las teorías del procesamiento de la información. Strauss abre un área llamada psicología del desarrollo educacional, que surge en la intersección de la psicología del desarrollo y la educacional. Su propósito es delinear las secuencias del desarrollo desde una perspectiva de intervención. Sin embargo, Strauss no considera su propuesta como perteneciente al campo de la psicología aplicada, pues su objetivo es el estudio de las organizaciones mentales de nivel intermedio. Estas organizaciones resultan de la interacción entre organizaciones cognitivas básicas y un medio ambiente organizado y/o escolarizado (Strauss, 1986). Conceptos como representación, organización mental de nivel intermedio, nociones físicas intensivas, pertenecen al arsenal de su planteamiento.

Strauss parte del problema de las notaciones o lenguajes que permiten representar lo que se conoce y encuentra el problema de los conflictos entre distintos tipos de representación. Las notaciones cuantitativas, por ejemplo, ofrecen para el niño muchas más dificultades que las notaciones cualitativas y en algunos casos surgen conflictos entre ellas. El estudio de nociones y conceptos particulares, como las nociones y conceptos físicos intensivos a los que corresponde la "temperatura", toma un lugar preponderante en su obra. La temperatura es un caso privilegiado en el que dos tipos de representaciones, la cuantitativa y la cualitativa, entran en conflicto y el resultado de esas contradicciones se observa en un desajuste en la evolución de esa información. Se observa la influencia del modelo piagetiano en la metodología. Desde el punto de vista experimental y de manera muy similar a las situaciones clásicas de Piaget, se le presentan al niño dos recipientes con igual cantidad de agua a la misma temperatura que luego se vierten en un tercer vaso. El niño debe responder sobre la temperatura del agua de este tercer vaso. Los niños de 4 años resuelven y argumentan correctamente la cuestión, "es lo mismo que antes, entonces son lo mismo ahora". Sin embargo, los niños un poco mayores contestan con un juicio incorrecto, que justifican con operaciones típicas al tratamiento de las cantidades extensivas aditivas, el vaso con más agua es más caliente o más fría dependiendo de la temperatura inicial del agua. Finalmente, niños mayores que los precedentes formulan un juicio correcto que acompañan con una justificación de identidad.

No se trata en este caso de aislar la variable cantidad de agua como en las situaciones piagetianas, se trata de aislar otra propiedad, su temperatura y luego operar sobre los cambios que se producen en ella. La adición de dos cantidades extensivas produce la duplicación de su valor, pero no ocurre lo mismo con cantidades físicas intensivas, que al adicionarlas no duplican su valor.

Otro aporte de Strauss es su conceptualización del desempeño de los niños, en términos de patrones de funcionamiento. Esta presentación de las actividades del niño en términos de patrones, implica por una parte la utilización de un modelo lógico de operaciones a la manera piagetiana, y la implementación del llamado

procesamiento cualitativo de la información. En efecto, Strauss prolonga la propuesta de Piaget de analizar las conductas como indicadores de las operaciones propias del agrupamiento lógico-matemático. La innovación radica en complementar ese modelo con un análisis de la tarea para la noción de temperatura, producto del enfoque de procesamiento de la información. Este trabajo de formalización de las situaciones experimentales le permite identificar las conductas que traducen la función directa, la función inversa, la proporción y la cantidad intensiva, como operaciones fundamentales para que el niño resuelva la tarea.

El resultado más conocido de estos trabajos es haber identificado que los niños más jóvenes (4 años), responden mejor que los mayores (8 años), y solo el grupo de niños de más edad (12 años) es el que logra una respuesta más completa. Estas diferencias entre los desempeños ha dado lugar a las llamadas curvas en U, que tanto dieron que hablar en la década pasada. Los niños de 4 años mostraban, respecto a la cantidad intensiva, un desempeño más adecuado (65%) que los niños de 8 años (30%) (Strauss, 1983).

Strauss pone en evidencia que para la noción de temperatura existe un conflicto entre la representación cualitativa de sentido común y su representación en el sistema numérico. A través de esas situaciones se pueden objetivar las relaciones entre dos formas de representar el conocimiento, la notación cuantitativa y la cualitativa. La representación cualitativa de la temperatura corresponde al sentido común. En cambio la representación numérica de la noción de temperatura, requiere de instrucción antes de entrar a formar parte del repertorio conceptual del individuo (Strauss, 1982). El problema surge cuando esos dos sistemas de representación entran en conflicto y Strauss tiene el mérito de ser uno de esos pocos autores en llamar la atención sobre la naturaleza de esa relación. En los estudios del desarrollo y a pesar de su importancia, ese problema aparece poco explorado. Algunos autores lo formulan de una manera más general, como el tránsito entre un sistema adaptativo práctico y un sistema de conocimientos formal (Bresson, 1984). El paso del uno al otro no es natural, como pretendía Piaget, aunque se trata de un paso obligado en toda cultura y frente a cualquier proceso de aprendizaje. El estudio de ese tránsito se puede abordar desde el punto de vista del sistema adaptativo, o como lo hace Strauss, desde las perspectivas del sistema de conocimientos científicos. El problema de la adquisición de nociones, adquisición temprana o tardía, parte de la perspectiva del carácter científico o del sistema formal de dicha noción. Esa noción implica un riesgo al colocarse en un punto de vista externo al propio sujeto en desarrollo, pero evidentemente resulta más eficaz; y posiblemente tiene dentro de la historia del conocimiento científico, más elementos para un trabajo a corto plazo. No puede sin embargo, desdeñarse la alternativa de considerar el problema desde el punto de vista del sistema adaptativo práctico, aunque los trabajos en esa zona son también muy escasos.

La manera como Strauss conceptualiza estos comportamientos paradójicos del niño, corresponde a una formulación previamente elaborada por Vigotsky. Según esa concepción, existen dos tipos de conocimientos: los de sentido común, y los científicos. Los conocimientos de sentido común son las representaciones habituales de nueva vida cotidiana, originados en la experiencia personal del niño. Esos conocimientos son universalmente adquiridos y son llamados por Vigotsky "conceptos espontáneos". Los conocimientos científicos en cambio, requieren de una instrucción formalizada antes de pasar a ser parte del repertorio conceptual del individuo y se inscriben en una historia cultural particular, como lo es la historia del conocimiento científico (Strauss, 1983).

El desarrollo es visto por Strauss como la relación, contradicción, y/o paso entre estos dos sistemas de representación. Problemas que aparecen por ejemplo, cuando el aprendizaje de nociones matemáticas o físicas contradice la forma como espontáneamente el niño conceptualiza el problema. En el caso cuando el niño ya iniciado en notaciones cuantitativas, "deforma" por así decirlo, el análisis de la información cualitativa.

El interés de Strauss en el estudio de los conocimientos propios de la instrucción escolar (Strauss, 1986), corresponde perfectamente a su proyecto del desarrollo. Al estudiar la adquisición de nociones específicas, como la del calor y la temperatura, aborda el análisis de la oposición que resulta entre dos sistemas de representación cualitativo y cuantitativo. Sin embargo el conflicto resultante entre esos dos sistemas de representación es un caso particular en la adquisición de un cierto tipo de conocimientos científicos pero que no se aplica ni resulta explicativa del funcionamiento del desarrollo global del niño.

La posición de Strauss, al partir de nociones específicas de una disciplina, (la matemática, la física, etc.) para estudiar la manera como el niño las construye, puede considerarse como una visión de esa década de los ochenta que se puede prolongar en los noventa. Su aporte coincide con el de otros post-piagetianos, R. Case, J. Pascual-Leone, entre otros, y significa un avance pues formula nuevos problemas del desarrollo, tales como el estudio de las secuencias que el niño muestra en la resolución de tareas. El estudio de las secuencias en tareas específicas y su relación con las grandes líneas del desarrollo ontogénico puede aclarar las relaciones entre el microdesarrollo y el macrodesarrollo (Karmiloff-Smith, 1982). Desde esa perspectiva cabe preguntarse si existen determinantes únicos en el desarrollo, si distintas conductas requieren las mismas condiciones para su desarrollo, o si todas las conductas pasan por las mismas etapas en su proceso de construcción. Igualmente válido, es cuestionar el valor de los datos y patrones de funcionamiento como fuente de información procesual, o su permanencia dentro de concepciones estructurales.

Strauss plantea el problema de los sistemas y las herramientas con las cuales el psicólogo describe los comportamientos. Cuestiona si esas herramientas de trabajo del psicólogo, válidas para una edad, son aptas para el estudio en todos los momentos

del desarrollo. Para Strauss lo que cambia o lo que se desarrolla a través del tiempo, son los sistemas de notación o de lenguaje (Strauss, 1983). En ese punto reencuentra a Mounoud y a otros postpiagetianos. Sin embargo lo que absorbe su atención en los últimos trabajos es la organización mental a nivel intermedio, que parece más tributaria de la especificidad de nociones estudiadas, que de aspectos procesuales. El interés en esas organizaciones cognitivas de nivel intermedio, se explica igualmente, porque ellas ofrecen el lugar privilegiado donde se puede intervenir para lograr el cambio.

MOUNOUD O EL DESARROLLO COMO UNA EVOLUCION DE LA ORGANIZACION A LA DESORGANIZACION

Pierre Mounoud es un psicólogo formado en la escuela de Ginebra. Sus trabajos sobre los procesos de *Instrumentación en el niño*, en 1970; y luego sobre las *Conservaciones prácticas*, en 1974, pusieron en evidencia que bajo otras metodologías de interrogar e investigar al niño, se podían mostrar desempeños más tempranos e insospechados desde la mirada de la teoría estructural clásica. Su concepción del desarrollo cognitivo involucra conceptos como representación, programas de acción y supone una síntesis novedosa de su herencia piagetiana, con aportes del redescubierto campo del desarrollo motor, en el cual las conductas son vistas en términos de planificación, control corrección y mecanismos reguladores (Prinz & Sanders, 1984; Wade & Whiting, 1986; Thelen, 1989). Esa síntesis permite planear la hipótesis según la cual el desarrollo de habilidades motrices no es distinto del desarrollo de habilidades cognitivas.

Para respaldar su propuesta del desarrollo, Mounoud propone un estudio empírico y una reconceptualización de todo el conocimiento acumulado y sistematizado sobre conductas de prehensión, desde el nacimiento hasta los 18 meses. Esos estudios revelan que el bebé, desde los primeros días de nacido, es capaz de dirigir su brazo en dirección del objeto que visualiza. Los movimientos de prehensión que el bebé ejecuta muestran impresionantes coordinaciones entre la información visual, táctil-kinestésica y postural (Mounoud, 1983, p. 91). En esta primera etapa, las coordinaciones intersensoriales permiten al autor postular la existencia de representaciones globales sincréticas. El desarrollo entre las 4 y las 8 semanas de vida, se caracteriza porque pasa de un estado inicial, de representaciones globales y de conjunto altamente organizadas, a una segunda etapa de descomposición de esas representaciones globales sincréticas para dar paso, a un nuevo nivel de organización. Son muchos los estudios empíricos de la actividad de prehensión que ofrecen información sobre cambios radicales de esa conducta alrededor de la sexta semana, (ejm. Bresson & de Schonen, 1984). Las actividades visuomotrices y las táctil-kinestésicas pasan por un proceso de segmentación, lo mismo que las fases de lanzamiento y captura. La explicación para Mounoud radica

en el proceso de reorganización por el que atraviesa la información. En la primera etapa existe un código sensorial que cede luego su lugar a un código perceptivo en la segunda etapa, con el que surge la organización perceptivo-motriz. La tercera etapa tiene lugar entre las 16 y las 26 semanas, cuando las conductas de prehensión empiezan a revelar que el sujeto tiene en cuenta, nuevamente, propiedades del objeto tales como distancia, dirección, velocidad, etc., y cuando el movimiento parece ser el resultado de programas de conjunto (Mounoud, 1983). Es el momento en que la organización perceptivo-motriz ha reemplazado completamente a la organización sensorio-motriz. Mounoud habla nuevamente de representaciones totales y rígidas, que no se descomponen, ni se pueden analizar, por lo que el bebé no puede realizar correcciones ni controles después de programada la acción. La cuarta etapa entre las 26-32 semanas es de elaboración de propiedades relacionales, tanto del objeto como de la acción. Esta etapa se caracteriza porque las propiedades intrínsecas del objeto, tales como la forma y la orientación, son progresivamente tenidas en cuenta en la planeación del movimiento aunque la integración no es completa. La quinta y última etapa muestra una completa integración de las dos clases de movimientos: los aspectos guiados del movimiento que aparecen modulados y flexibles, y su unión con los aspectos pre-programados de él. Este tipo de movimiento continuo muestra un alto grado de predicción y anticipación de las estructuras internas del sujeto.

En la teoría de Mounoud la herencia de Piaget se observa en un concepto del desarrollo concebido como un largo proceso de reconstrucciones y diferenciaciones de distintas propiedades del objeto. La ruptura con esa herencia aparece, al mostrar el desarrollo a partir de tres grandes estadios definidos como niveles de organización, (perceptivo motor, concepto motor y semiótico motor), que dan lugar a una misma sucesión de etapas. Lo característico de estos tres grandes estadios, es mostrar que el desarrollo parte siempre de un estado inicial en que se tienen representaciones globales de conjunto, altamente organizados, luego se pasa a otra fase en la que parece operarse una segmentación de ese estado inicial, que da lugar a representaciones parciales e incompletas en que se opera una redefinición de propiedades de objetos y finalmente, pasar a una tercera etapa con representaciones que son nuevamente globales. En todos los niveles, las acciones están determinadas por representaciones internas y ellas guían en parte el desarrollo de las secuencias, es imposible no ver la afinidad allí con las estructuras piagetianas. En efecto, este modelo considera que la manera como el sujeto percibe y actúa sobre el mundo está determinada por el conjunto de representaciones que ha elaborado previamente.

La conceptualización del desarrollo, que parte de una primera etapa de organización, pasa a una etapa de desorganización y finalmente a una etapa de organización, es quizás la más insólita, pero a la vez la más pertinente. Se trata de un itinerario que puede resultar sorprendente pero que no es por ello menos verificable. Mounoud no se interesa tanto por los procesos de organización en la adquisición de las conductas, como ocurre con la mayor parte de las teorías del

desarrollo. Lo novedoso de su propuesta es poner todo el énfasis en los procesos de desorganización y segmentación de esas conductas. El estudio de este proceso de fragmentación puede dar respuestas más precisas de lo procesual. Este énfasis en la segmentación implica sin embargo un cierto riesgo, que puede tener consecuencias teóricas fundamentales. El énfasis particular sobre el carácter de reorganización que adquieren las realidades del sujeto a lo largo de su desarrollo, puede considerarse un singular aporte de esta teoría. Desde Piaget hasta las teorías más recientes del desarrollo basadas en un modelo de procesamiento de la información, han puesto inexorablemente el acento en los aspectos organizativos y de integración del desarrollo: la equilibración y el "chunking", serían muestras de ello (Mounoud, 1986). Estas tendencias, (procedimiento de la información, modelos lingüísticos, etc.) han estado principalmente orientados a considerar como fundamental, la capacidad de reagrupar y coordinar conductas o segmentos de conductas, llamadas por algunos subrutinas (Bruner, 1974), o representaciones parciales, en organizaciones más largas y más complejas que coordinan dichas conductas (Mounoud, 1986). Sin subestimar la importancia de ese proceso fundamental, Mounoud elige profundizar en el proceso inverso o complementario: la fragmentación.

Con Mounoud se ha dejado de hablar del desarrollo como adquisición de nociones y conceptos y se ha pasado a concebirlo como programas de acción. Ahora bien, considera Mounoud que existe un desarrollo único y general respecto del cual las conductas específicas no son sino una ilustración? Su primera respuesta es retomar el estudio del desarrollo motor: las conductas de locomoción, de prehensión, las coordinaciones visuomotrices, etc. El conocimiento exhaustivo de estas conductas básicas del desarrollo, (que no requiere de sistemas y aparatos educativos especiales para su construcción), constituye un primer paso. Su estudio es condición para conocer otras conductas posteriores que requieren de un definido proceso de intermediarios para su construcción. Un ejemplo privilegiado es la prehensión. Cuando se conocen las etapas de formación de las conductas de prehensión, se tiene un excelente modelo de lo que puede ser el itinerario de otras conductas sean estas de desarrollo motor o la construcción del lenguaje (Mounoud, 1985). De ahí, a la idea de defender un desarrollo unitario, no hay mucha distancia.

La relación entre acción y conocimiento es otra cuestión fundamental para este autor, pero este es un problema que por su extensión y complejidad debe tomarse como objeto de otro artículo. Conviene sin embargo retener el planteamiento según el cual habilidades motrices y cognitivas, comparten una sincronía en lo que se refiere a las etapas propias de su evolución y tal vez lo más importante: dan cuenta de analogías en los problemas encontrados por el niño (Mounoud, 1986). Las habilidades cognitivas se manifiestan en acciones prácticas, pero las relaciones pueden también ser establecidas o descubiertas en el curso de la acción, se trata en este caso de correcciones (feedback) y entonces se hablará de un ajuste motor

(Mounoud, 1986). Esos dos modos de funcionamiento parecen confirmar la proposición de Mounoud "Lo que experimentamos a través de nuestras acciones (ajustes empíricos) nos permite elaborar nuevos conocimientos, y es a partir de lo que conocemos (representaciones abstractas) que nuestras acciones están determinadas (planificadas desde el comienzo)" (Mounoud, 1986).

A MODO DE CONCLUSION

Por provisional que resulte, es necesario recuperar críticamente las relaciones entre estos dos autores. La primera comparación se refiere a sus respectivas relaciones con la teoría piagetiana. Como lo muestra el cuadro comparativo de las conceptualizaciones de Strauss y Mounoud (Ver Tabla 1) ambos autores integran conceptual y metodológicamente la noción de estructura y esquema, en sus planteamientos. Para Strauss la cuestión crucial de esa conceptualización del desarrollo en estructuras es el estudio de la organización de nivel intermedio, para Mounoud esa conceptualización se formula en el estudio de las representaciones, vale la pena insistir en que para ese autor, las acciones siempre están determinadas por representaciones internas. En lo que se refiere a las diferencias con la teoría piagetiana ambos autores le reconocen un papel indudable a los aspectos preprogramados del desarrollo, organización mental profunda, la denomina Strauss, instrumentos de codificación innatos, los considera Mounoud. (Ver Tabla 1).

TABLA 1

CUADRO COMPARATIVO DE LAS CONCEPTUALIZACIONES DE MOUNOUD Y STRAUSS

	MOUNOUD	STRAUSS
Relación con Piaget		
Semejanzas	<p>Parte de la noción del desarrollo en estructuras</p> <p>Influencia de postulados teóricos y formas de reflexión.</p>	<p>Parte de la noción del desarrollo en estructuras</p> <p>Influencia metodológica ejm. situaciones experimentales.</p>
Postulados Teóricos	<p>El sujeto de Mounoud percibe y actúa en el mundo, determinado por el conjunto de representaciones que ha elaborado previamente.</p>	<p>El sujeto de Strauss aprende y adquiere nociones y conocimientos.</p>

	MOUNOUD	STRAUSS
Diferencias	Estructuras cognitivas constituidas por instrumentos innatos para tratar la información y por modelos o representaciones construidas.	Estructuras cognitivas caracterizadas por una organización mental profunda predeterminada biológicamente y por organizaciones cognitivas de nivel intermedio modificables por ambientes planeados.
Otros Aspectos		
Procesamiento de información	Utilización de nociones como representación, procedimientos, programas.	Utilización de nociones como representación, procedimientos, análisis de tarea,
Control Motor	Movimiento, corrección, feedback, control visualmente elicitado versus guiado.	
Psicología Educativa		Unidades curriculares, adquisición de nociones.
Concepción del Desarrollo	Teoría del desarrollo en fases cíclicas que parten de lo organizado y evolucionan hacia lo desorganizado, para alcanzar al final un nuevo nivel de organización.	Teoría del desarrollo como conflicto entre dos sistemas de representación, uno de conocimientos espontáneos y otro de conocimientos a partir de instrucción formalizada
Enfasis	Procesos de segmentación de las conductas y rupturas o reorganizaciones en el desarrollo.	Contradicción entre los dos sistemas de representación. Curvas en U.

En la opción de Strauss, la propuesta implica el estudio de nociones y por esa vía el uso de modelos externos que omite factores intrínsecos básicos sobre el desarrollo. El análisis de tarea es quizá, metodológicamente hablando, el gran aporte de esta opción teórica. La selectividad de los problemas es crucial en la definición misma de la psicología educativa, sin embargo el peligro de esta elección es desembocar en problemas muy puntuales y particulares (como los de las curvas en

U) que no dan una comprensión global del desarrollo. Mounoud, opta en cambio, por el estudio de los programas de acción que a su vez implican el estudio del procesamiento cognitivo. Esta opción le permite además metodológicamente, trabajar con diseños limpios y claros que encierran ideas innovadoras acerca del desarrollo. Conceptualmente la estrategia de investigar los programas de acción permite acceder a secuencias fundamentales del desarrollo global. Los riesgos están en creer que el estudio de conductas básicas, como el estudio de la prehensión, de la coordinación manual, etc. economiza o reemplaza el estudio de conductas específicas tales como la construcción del lenguaje escrito o de las matemáticas, aspectos que requieren un aprendizaje formal.

Strauss propone una conceptualización de la adquisición escolar y Mounoud una conceptualización de los mecanismos motores básicos del desarrollo que no requieren escolarización. Sin embargo, las dos propuestas se complementan en la perspectiva de la investigación cognitiva de los noventa. Es más, la necesidad de buscar el diálogo (confrontación y complementación) de una y otra forma de estudiar al niño son condiciones indisolubles para llegar a comprender los mecanismos últimos del desarrollo.

Otro aspecto es el estatuto de problemas que derivan de estas propuestas. De los planteamientos de Strauss surgen respuestas concretas a problemas ineludibles, como el de las relaciones cognitivas del niño en la escuela, la cuestión de lo curricular y las aplicaciones del conocer el funcionamiento cognitivo en la comprensión de ciertas disciplinas. A este respecto, otros autores concuerdan con Strauss en señalar que cada vez es menos posible separar el análisis del desarrollo cognitivo del análisis de la experiencia escolar del sujeto. (Vergnaud, 1989, Karmiloff-Smith, 1990). Los planteamientos de Mounoud, llevan a cuestiones menos inmediatas, pero que parafraseando a Strauss, tienen implicaciones dentro y fuera de la escuela.

La idea del desarrollo como un proceso plural o unitario, constituye lo fundamental de estas propuestas, y no solamente desde el punto de vista de una elección metodológica. Es claro que la infancia ofrece condiciones y posibilidades de acceder a respuestas sobre el desarrollo, que en edades más avanzadas, resultan más problemáticas. Dentro de la primera infancia, la singularidad de conductas tales como la prehensión y exploración de objetos, la resolución de problemas simples, la coordinación de programas visuomotrices, pueden ilustrar etapas de desarrollo que sirven de modelo para el estudio de conductas posteriores, en la medida en que todo el desarrollo tiene un itinerario semejante. El estudio de procesos básicos es menos susceptible a interferencias tales como las que se encuentran en la escuela. Resulta refrescante abordar el estudio de disciplinas específicas a partir del estudio de procesos básicos. En contextos donde la práctica investigativa está tan marcada por problemas urgentes, y por soluciones a corto plazo, esta alternativa cobra la función de advertencia importante.

La concepción del desarrollo en secuencias cíclicas tal y como la propone Mounoud, parecería integrar dentro de un sistema global y completo aspectos como las regresiones ocasionadas por el conflicto entre dos sistemas de representación que plantea Strauss. En el cuadro al que ha hecho mención antes, se equipara la conceptualización de los desarrollos en U, frente al planteamiento de Mounoud del desarrollo visto como proceso de segmentación en el desarrollo de conductas. No resulta sorprendente plantear ese mismo respecto, el que los retrocesos en el desempeño del niño de los que habla Strauss, puedan ser comprendidos dentro de una conceptualización en la que esos retrocesos ilustran los procesos de fragmentación de las conductas, etapa necesaria antes de que las conductas puedan integrarse en un nivel más global. Planteado así, el estudio sobre la secuencia que toma el desarrollo, abre luces sobre muchas problemáticas, por ejemplo, las relaciones entre el micro y el macrodesarrollo. En este sentido, las curvas en U son un epifenómeno, lo importante no son los retrocesos sino la concepción que da cuenta de ellos a la luz de todo el desarrollo. La investigación sobre procesos básicos tales como los procesos de integración, en la construcción de las representaciones, puede eventualmente aclarar los mecanismos de transición de un estadio al siguiente. El impacto del trabajo sobre estas nuevas vetas se dejará sentir en los años venideros. Si bien, es una empresa arriesgada suscribirse a propuestas específicas sobre el desarrollo; gran parte del problema está en saber elegir los campos que conduzcan a problemas centrales que vertebran ellos mismos las cuestiones de fondo y por un más largo espacio de tiempo. Las propuestas de Strauss y de Mounoud cubren campos distintos con condiciones comunes lo que las hace susceptibles de ser manejados en forma complementaria.

REFERENCIAS

- Bresson, F. & de Schonen S. (1984). Cuando tener un brazo es mejor que dos. *Cuadernos de Psicología*, 6, 25-45.
- Bresson, F. (1984). Entrevista con Bresson. En R. Puche (Eds.) *Después de Piaget*. Cali: Cleps.
- Hauert, C.A. (1987). Apports de la psychologie du developpement aux apprentissages sensori-moteurs. En M. Laurent & P. Thernic (Eds.) *Recherches en APS*. Centre de Recherche des Actions Motrices Complexes. pp. 89-110.
- Karniloff-Smith, A. (1979). Micro and Macro developmental changes in language acquisition and other representational systems. *Cognitive Science*, 3, 91-118.

- Mounoud, P. (1983). L'évolution des conduites de prehension. En S. de Schonen (Ed.). *Le développement dans la première année*. Paris: PUF.
- Mounoud, P. (1986). Action et connaissance: le développement des habilités cognitives et motrices. En M. Wade & H. Whiting (Eds.). *Motor Development in Children*. Dordrecht: M. Nijhoff.
- Mounoud, P. (1986). Similarities between developmental sequences at different age periods. En L. Levin (Ed.). *Stage and Structure*, Norwood NJ: Ablex.
- Prinz, W. & Sanders, A.F. (1984). *Cognition and Motor Processes*. Berlin: Springer-Verlag.
- Puche Navarro, R. (1984). *Después de Piaget*. Cali: Cleps.
- Puche Navarro, R. (1984). Miradas recientes sobre el recién nacido. *Cuadernos de Psicología*, 6, 1-12.
- Strauss, S. (1982). Desarrollo dentro y fuera de la Escuela. *Lecturas Presimposio*. Cali: Cleps.
- Strauss, S. (1983). Investigaciones en Psicología Cognitiva aplicada al diseño curricular. En R. Puche (Ed.). *Cognición y Desarrollo*. Cali: Cleps.
- Strauss, S. (1986). Tres fuentes de diferencias entre las psicologías educacional y del desarrollo: la psicología del desarrollo educativa como respuesta. *Cuadernos de Psicología*, 8, 135-153.
- Thelen, E. (1989). The (re)discovery of motor development: learning new things from an old field. *Developmental Psychology*, 25, 946-949.
- Vergnaud, G. (1989). Questions vives de la psychologie du développement. *Bulletin de Psychologie*, 360, 450-457.
- Wade, M. & Whiting, H. (1985). *Motor Development in Children*. Dordrecht: M. Nijhoff.

SISTEMA CIRINO

PARA LA
PLANIFICACION DE CARRERAS

Nuevas Formas E
Revisada 1992

Es la alternativa para el Consejero y la respuesta para el estudiante

El Sistema Cirino para la Planificación de Carreras es un valioso recurso para el consejero y consejera que trabaja en el campo de la consejería ocupacional y personal. Este constituye un programa completo para la orientación vocacional.

Ayuda al estudiante a que conozca más de sí mismo, del mundo ocupacional y de cómo sus características de personalidad, intereses, valores ocupacionales y habilidades pueden ayudarlo a definir posibles profesiones a seguir.

COMPONENTES DEL SISTEMA CIRINO:

Inventario Cirino de Intereses Vocacionales
Forma E (Revisado 1992)

Unico Inventario Normalizado y Validado para la población
Puertorriqueña

Guía para la Planificación - Forma E (Revisada 1992)

Planificación Ocupacional

Planificación Educativa

Planificación de Actividades Recreativas

Plan escrito de exploración de carreras

Pronto: Informes Narrativos Computarizados

PARA MAS INFORMACION COMUNIQUESE CON:

Corporación Psicométrica - Avenida Muñoz Rivera N° 1007
Oficina 1202 Edif.: Darlington - Río Piedras, Puerto Rico 00925
Tel. y Fax: (809) 751.0304

MATERNAL BEHAVIOR AND FEMININE WORK: STUDY WITH BELGIAN MOTHERS WITH INFANTS

Silvia Magalhães Batista
Universidade Federal do Espírito Santo

Raymond Berte
Université Catholique de Louvain

ABSTRACT

Most studies of the effects of maternal employment concentrate on the infant's development and behaviour; few emphasize the possible influences of this work on the mothers own behavior. The aim of this study was to examine the mother-child emotional relationship, their educational practices and their feeling of satisfaction with their status in regard to working or not working. The study was conducted with 32 Belgian mothers who had only one child (aged 12 months), half with full-time employment. The data, obtained by interview with the mothers, were submitted to content and factor analyses. The results show that among the differences favouring the working mothers not one was intimately linked to the child; the results of the nonworking mothers suggests that continuous contact between mother and child during this period fosters the mother's emotional identification with her child. The differential degree of satisfaction expressed by working and non working women was related to their educational level.

RESUMO

A maioria dos estudos sobre os efeitos do trabalho materno focaliza sua atenção sobre o comportamento e desenvolvimento da criança. Raros estudos tratam da questão dos possíveis efeitos desse trabalho sobre as próprias mães. O objetivo deste estudo é de examinar a relação emocional mãe-criança, as práticas educativas maternas e o sentimento de satisfação dessas mães com relação à sua situação (trabalhar ou não fora). A amostra é composta de 32 mães belgas com um único filho na idade de 12 meses. Dezesesseis mães exerciam uma atividade profissional em tempo integral desde o final da licença de gestação. Os dados, obtidos através de uma entrevista, foram submetidos à uma análise de conteúdo e completados por uma análise fatorial. Os resultados mostram que entre as diferenças que favorecem as mães que exercem uma atividade profissional, nenhuma está intimamente ligada à criança; por outro lado, as mães que não trabalham fora manifestam um maior envolvimento com a criança e não desejam modificar sua situação no momento atual. Esses resultados sugerem que o contacto contínuo entre mãe e criança durante este período estimula a identificação emocional da mãe com a criança.

Based on a paper presented at the 1st European Congress of Psychology, Amsterdam, Holland, July 1989.

We are especially grateful to Dr. Karen Currie de Carvalho for the revision of the English version. Correspondence concerning this article should be addressed to Silvia Magalhães Batista, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Campus Universitário - 29000 Vitória, Espírito Santo, Brasil.

INTRODUCTION

During the last few years several studies have highlighted the alarming increase in the number of mothers of young children working professionally outside the home (Barglow, Vaughan & Molitor, 1988; Brazelton, 1986; Chase-Landsdale & Owen, 1987; Clarke-Stewart, 1989; Gamble & Zigler, 1986; Hoffman, 1989; Klein, 1985; Magalhães Batista, 1981; Stith & Davis, 1984). This situation naturally attracted the attention of psychologists concerned with the possible negative effects on the child's development due to his separation from his mother and due to his experience of day care. However, the studies undertaken up to the present have not reached satisfactory conclusions as to the effects of this early experience on the subsequent development of the child. Clarke-Stewart (1989), in a recent review of the literature concerning the effects of day care, concluded that more studies were necessary dealing specifically with the factors moderating and mediating the effects of infant day-care.

It should be noted that the studies dealing directly with working mothers have dealt almost exclusively with the behavioral and developmental effects in the child. The effects of the mothers' work on the mothers themselves as the focal point of research have only emerged gradually however.

The importance of the effects of the mother's feelings of satisfaction with their situation on their attitudes has been pointed out by various authors (Bronfenbrenner & Crouter, 1982; Farel, 1980; Hoffman, 1963, 1989; Woods, 1972). Yarrow, Scott, De Leuwe & Heining (1962), in a study about the educational practices of working and non-working mothers, observed that the highest scores for maternal adequacy were achieved by those nonworking mothers who were satisfied with their status, whereas the lowest scores were obtained by those working mothers who expressed dissatisfaction.

In recent years research has shown that maternal employment can boost mother's morale, and can have positive effects on the mother's mental health and on the marital relationship (Bronfenbrenner & Crouter, 1982; Etaugh, 1991; Hoffman, 1989).

Some authors however who have investigated the effects of maternal employment on the mothers themselves have expressed considerable reservation. They ask themselves whether the fact that a full-time job demanding a separation of 8 to 10 hours per day will have an effect upon the development of the mothers' bonding, thus producing evidence of detachment and the renunciation of her educative responsibilities (Moore, 1969; Yudkin & Holme, 1969; Murray, 1975). Referring to this problem, Cadwell, Wright, Honing & Tannenbaum (1970) found there to be no essential differences between the mothers' bonding whether she had been looking after the child since his birth or whether the child had been placed in a creche. However, considering the methodological problems in this study, as

pointed out by Belsky & Steinberg (1978), these results should be examined with great care. Research concerning maternal employment has become a target for criticisms referring specifically to methodology, particularly concerning the control of variables (Bronfenbrenner & Crouter, 1982; Etaugh, 1991; Hoffman, 1974, 1989). Some improvements have been observed (taking into consideration the age and sex of the child, the number of hours the mother works per week and the duration of the mothers' employment), but the control of most other mediating variables such as the mothers' and father's educational achievements or family size, have not yet been controlled in the majority of studies carried out during the 1980's (DeVinney & Merritt, 1991).

The question of maternal employment is a very complex one, the effects depending on a series of mediating factors. Thus the necessity of examining the intervening conditions which mediate the effects on the child and on the mothers themselves has been emphasized by several authors (Bronfenbrenner & Crouter, 1982; Etaugh, 1991; Hoffman, 1989).

In view of this situation, we studied the mother-child relationship in two types of family groups: one where the mother is employed professionally full-time, and the other where the mother is not professionally employed. This study aims to verify the influence of full-time employment, from the time of birth of the child, on mothers' behaviour.

METHOD

Subjects

Subjects for this study were 32 Belgian mothers of only children, of whom 16 had been employed full-time ever since the end of their maternity leave (the MTE group), and 16 had remained at home since the child's birth (the MFO group). The nonworking mothers were recruited from the Child Consultation Service of the "Oeuvre Nationale de l'Enfance" (ONE), and the working mothers from various day-care centres in different districts of Greater Brussels. The criteria for participation in this study were: (a) husband's salary; (b) the mother's level of education: high school (diploma A2) or technical college degree (diploma A1); (c) family structure (father, mother and only child); (d) the child's age (12 months old at the time of data collection); (e) feelings of satisfaction expressed by the mother in relation to her situation. For the working mothers, the daily separations of the child from the mother ranged between 8 and 10 hours, and the child had been maintained in same day-care unit since the end of the mother's maternity leave (from 18 weeks at the latest).

There were 7 girls and 9 boys included in the MTE group, and 5 girls and 11 boys in the MFO group. All of the children were born at full term and none of

the children required any special treatment after birth. The children in the MTE group were placed in day care at an average age of 3.8 months.

The average age of the fathers was 25.0 for the MTE group, and 28.9 for the MFO group, while for the mothers it was 24.0 for the MTE group and 25.6 for the MFO group. Regarding the educational qualifications, 25.0% of the MTE group mothers and 56.2% of the MFO group held A1 diplomas (technical college). 6.2% of the fathers in the MTE group and 43.7% in the MFO group held university diplomas; while 25.0% of the fathers in the MTE group and 31.2% in the MFO group held technical college diplomas (A1).

All of the nonworking mothers had been professionally employed prior to the birth of their child, the majority interrupting their professional activities at the time of birth (50%) or during pregnancy (31.2%).

Procedure

The data collection was carried out at the mother's home, and consisted of three direct observations of the mother-child relationship and an interview with the mother.

Each observation period lasted one hour. For non-working mothers these observations took place at different times of the day. For the working mothers two observations were carried out at night after their return from work, and the third during the weekend or on a holiday. The three observation periods for each mother were carried out within the same week. During the first 30 minutes notes were taken following formal outlines in order to get the mother accustomed to the presence of the observer. During the last thirty minutes the behaviour of the mother and child were recorded as abbreviations in two separate columns - on the left the mother's behaviour, and on the right, the child's. When actions occurred simultaneously they were recorded on the same line, and when they occurred one after the other, consecutive lines were used. The observation record was marked at 10 second intervals according to a beeper in the observer's car. The observation categories used were based upon those of Clarke-Stewart (1973).

The interview was conducted with the mother on the fourth visit to the family home and was recorded in its entirety. The interview questions were based upon four basic assumptions found in studies which deal with the effects of maternal employment. The following areas were covered: (a) Educational practices adopted (for example: Which things is your child not allowed to touch? When your child makes a mess, what do you usually do?); (b) Family roles (In certain families the work is more or less divided between husband and wife, for example housework and child-care are attended to by the woman while house repairs and gardening are done by the man. I am going to list several activities and I would like you to tell me how they are dealt with in your family.); (c) The mother-child relationship:

emotional involvement (What are the things you most like to do with your child? What are the three moments in the day which you enjoy most/ And the three which you like least?); feelings held as regards maternity (Can you remember how things were when you were pregnant with X? Some mothers think that having a child changes your life. What do you think?) and concern about the maternal role (A large number of mothers feel very worried about their fulfilment as a mother, especially with their first child. How do you feel about this?); (d) Their status level and their resultant level of satisfaction (What are your main reasons for choosing professional employment or not? Mothers who work outside the home frequently say that at times it is difficult to be a mother and a professional. What do you think? Mothers who do not work outside the home frequently say that it is difficult to spend the whole day with the child. What do you think?).

The whole text of the interview was subjected to a content analysis and the entire transcription of the recordings served as a basis for the present analysis. The scheme of the content analysis was based upon three major themes: (1) the educational philosophy adopted (permissions and demands); (2) the quality of the mother-child relationship (attention, satisfaction dependency); (3) the professional status held (satisfaction and desires for a change). For more details see Magalhães Batista (1981).

The present study specifically examines the results of the content analysis (as applied to the interview questions) and the results derived from a 'factor analysis' applied to a group of variables representing the behaviour patterns of all 32 mothers as observed directly and as arising from the interview situation.

RESULTS

Content Analysis

Comparisons between the interviews of mothers in the MTE and MFO groups, not taking into consideration the differences in diplomas held. (See Table 1).

TABLE I

COMPARISON BETWEEN THE INTERVIEWS OF WORKING MOTHERS (MTE) AND NONWORKING MOTHERS (MFO)*

Variable's Number	Variables	Mean rank		U	p<
		MTE	MOF		
11.	touching bans	12.56	20.44	65.0	.02
13.	circulation bans	12.50	20.50	64.0	.02
20.	positive quality attributes	12.31	20.69	61.0	.1
22.	satisfaction specifically related to child's presence	12.41	20.59	62.5	.01
30.	dissatisfaction not necessarily related to child's presence	20.66	12.34	61.5	.01
32.	dependency on the child	12.47	20.53	63.5	.01
37.	lack of time	20.06	12.94	71.0	.03
38.	strong personal involvement reactions	11.28	21.72	44.5	.001
42.	bans with explanations	12.31	20.69	61.0	.01
52.	no desire for change	11.75	21.25	52.0	.003
54.	desire for slight changes in future	13.00	20.00	72.0	.04
55.	desire for immediate radical changes	20.16	12.84	69.5	.05
58.	bans in general	12.59	20.41	65.5	.02
59.	satisfaction including child's presence	12.47	20.53	63.5	.01
65.	emotional involvement	12.19	20.81	59.0	.01

* The Statistical Package for Social Sciences (SPSS) was used in order to analyse the data

The nonworking mothers make more demands on their children than the working mothers (variable 58, $p < .02$). Amongst these demands, the most conspicuous differences lie: in the denial of free movement to the child (variable 13, $p < .02$) and the ban on touching certain objects (variable 11, $p < .02$). Nonworking mothers, more than working mothers, use bans followed by explanations (variable 42, $p < .01$). These mothers attribute noticeably more positive qualities to their children (variable 20, $p < .01$), demonstrating more pleasure related exclusively to the child's presence (variable 22, $p < .01$), showing more dependency with regards to their children (variable 32, $p < .01$), and reactions reflecting their strong personal involvement with the child (variable 38, $p < .001$). Indeed they respond immediately to the child when he/she asks for attention, if necessary abandoning whatever she has been doing.

The working mothers talk at greater length about their lack of time, the necessity of rushing themselves, of 'making do' (variable 37, $p < .03$). More than the nonworking mothers, the working mothers express their desires for radical and immediate changes in their situation, principally expressed by their desire to interrupt their professional activities for a short time (variable 55, $p < .05$). Nonworking mothers, on the other hand, are characterized by their wish to maintain their situation as it is (variable 52, $p < .003$), and if any change should come about, they tend to think in terms of slight changes in the future (variable 54, $p < .04$) when the children become of school age.

A series of X^2 were computed in order to analyse working conditions as related to: (a) strong reactions involving the child (variable 38) and reactions not involving the child at all (variable 40)- a markedly higher percentage of reactions of deep involvement with the child was found to be held by the MFO group ($X^2 = 4,45$; $df = 1$; $p < .05$); (b) pleasure felt directly linked to the child (variable 59) and pleasure not linked to the child (variable 60)- a markedly higher level of reactions on the part of the nonworking mother was evidenced regarding child-related satisfaction ($X^2 = 4,34$; $df = 1$; $p < .05$); (c) satisfaction and dissatisfaction related to the child's presence (variable 59 and 61)-the MFO group displayed proportionately more satisfaction and the MTE group more dissatisfaction ($X^2 = 4,31$; $df = 1$; $p < .05$); (d) mother's dependency on the child (variable 32) and mother's independence (variable 33)-the MFO group showed a markedly superior proportion of dependency ($X^2 = 11,51$; $df = 1$; $p < .001$).

In general, the mothers belonging to the MFO group display strong emotional involvement with the child ($p < .01$). This conclusion is based upon the group of variables from the content analysis which indicate psychological proximity between the mother and child: attention directed to the child, positive competence evaluation, emotional and positive quality attributes, satisfaction related to the child's presence, dissatisfaction related to the child's absence, dependency on the child and strong personal involvement reactions to the child. In fact, during the content analysis

various differences within this component favoured the nonworking mothers, while, regarding the working mothers, none of the difference favouring this group were observed to be directly related to the child.

Results based on the comparison of mothers' interviews taking diploma type into consideration.

1. *Comparison between the interviews of working mothers and nonworking mothers holding A1 diplomas:* The working mothers displayed much more satisfaction with their situation. This conclusion is arrived at by means of the satisfaction expressed directly by these mothers ($p < .003$). When this variable is added to that representing the desire to maintain their present situation ($p < .02$), these mothers still present a higher level of satisfaction. The conversation of these mothers also reflect their feelings of lack of time ($p < .006$). The nonworking mothers present more pleasure related directly to the child's conduct ($p < .01$), showing more pleasure related directly to the child's presence ($p < .05$) and a stronger emotional involvement ($p < .03$).

2. *Comparison between the interview of working mothers and nonworking mothers holding A2 diplomas:* More than the nonworking mothers, the working mothers express the desire for an immediate radical change ($p < .02$), above all represented by the wish to interrupt their professional activities for a short time. The nonworking mothers, on the other hand, are characterised by the wish to maintain their present situation ($p < .02$) and by their reactions towards their children with whom they show strong involvement ($p < .01$).

3. *The MTE group: Interviews with mothers holding A1 diplomas and those holding A2 diplomas:* The working mothers who hold A1 diplomas are significantly more satisfied with their present situation. This is demonstrated by the satisfaction expressed specifically by the mothers ($p < .01$). Conjoined to their desire to maintain their present situation, they also present a higher level of satisfaction ($p < .001$). On the hand the working mothers holding A2 diplomas clearly express their desire for an immediate radical change ($p < .03$) represented by the interruption of their professional activities for a short period.

4. *The MFO group: Interviews with mothers holding A1 diplomas and those holding A2 diplomas:* The nonworking mothers who hold A1 diploma express the desire to maintain their situation ($p < .03$) more so than the others. They also present more simple observations about their child's conduct ($p < .05$). Whereas the nonworking mothers holding A2 diplomas complain more about their lack of time ($p < .05$).

Factor Analysis

Amongst the five factors highlighted by a factor analysis (attentive control, physical proximity, stimulation, restriction and tension) the nonworking mothers were characterised by two of them: attentive control ($p < .05$) and the stimulation factor ($p < .02$). Regarding the first, the maternal attitude is expressed by the demands made on the child but also involves a psychological proximity to the child. With reference to the second, the stimulating and enriching aspects of the maternal attitude is the link existing between the variables. In fact, this factor analysis emphasized the findings obtained previously, that demands and stimuli were more important for the MFO group and that restrictions dominated the MTE group (Magalhães Batista, 1981).

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Throughout the content analysis, the presence of the child was observed to have a stronger effect on the nonworking mothers. In effect, they are noticeably more involved emotionally. They attribute more positive qualities to the child and show markedly more pleasure linked directly to the presence of the child, demonstrating a higher level of dependency and more reactions displaying strong emotional involvement. Furthermore, based on observations of the interaction between mother and child, it was noted that these mothers are much more attentive to the child and more responsive to the social signals emitted by the child (Magalhães Batista & Berte, 1990). Also, the content analysis showed that amongst the differences favouring the working mothers none was intimately linked to the child, and that the only favourable difference, and that only with marginal significance, concerned independence with regard to the child.

It was also observed, when comparing the interviews of the working mothers and the nonworking mothers taking into account the qualifications held, that the differences favouring the nonworking mother (holding either an A1 or an A2 diploma) were all intimately linked to the child. The mothers of the MTE group holding A1 diplomas, on the other hand, were characterised by their feelings of satisfaction with their situation and their lack of time. This higher level of dependency related to the child observed in the nonworking mothers confirms the study carried out by Caldwell et al. (1963).

The working mothers talk markedly more about their lack of time. This obviously decreases their availability to the child and prevents paying attention to the child as they would like to do, thus confirming Moore's point of view (1969). In effect, as shown by another study (Magalhães Batista, 1984), these mothers regret and lament their lack of contact with the child but convince themselves, in an attempt to reduce their feelings of guilt, that their relationship with the child will not suffer

because of this lack of contact. They tend to project this problem into the future towards the time when the child will become of school age. Amongst the difficulties encountered it was also noted that the working mothers had not imagined the increase in work load nor the necessity for organization and availability which the birth of a child necessarily demands. The fact that the majority of children take their bath in the day-care centre, together with the unequal division of responsibilities between the parents, may however be associated with the lack of time expressed by these mothers. All of the aforementioned factors explain why these mothers demonstrate a more marked desire for change than the other group. They want an immediate and radical change in their situation, albeit a temporary one.

The disciplinary techniques used by both groups are similar. The only difference encountered being the use of bans followed by explanations much more prevalent amongst the non-working mothers. This may perhaps be related to the more didactic style adopted by this group observed during the mother-child interactions (Magalhães Batista, 1981).

Our results show that, in general, the nonworking mothers make more demands on their children than the working mothers. Hoffman (1963) demonstrated that mothers of children between 8 and 11 years old who worked professionally outside the home and who were satisfied with their situation were less severe than mothers of children of the same age who did not work outside the home (however, the author does not reveal the type of control used by the parents). It is possible, as the author suggests, that this is the result of a conscious effort on the part of the mother to compensate for her absence. It is also possible that the child's age will have an effects, since the present study does not confirm these findings. On the other hand, the current use of physical punishment (slaps on the children's hands), rejection (Magalhães Batista, 1981) and the pattern of less involvement shown by the working mothers might lead us to think that the manifestation of weak demands may be more closely linked to a certain lassitude as sometimes expressed by some of these mothers. Also, in the factor analysis, the demands were still associated with the variables related to the psychological proximity to the child, and the nonworking mothers were characterised by the presence of this factor. The firm control utilised by these mothers seems to be accompanied by a greater interest in the child. As Baumrind (1971) observes, authoritarian behaviour of the parents which combines human warmth and firm control is associated with the development of social and cognitive competence in children.

An analysis of the interview, taking into consideration the level of qualifications held by the mothers indicated that satisfaction with their present situation may be influenced by the type of diploma held. Indeed, we note that amongst the mothers of the MTE and the MFO groups who hold AI diplomas (technical college degree), the working mothers were seen to be most satisfied with their situation. On the other hand, amongst the mothers of the MTE and MFO groups

who hold A2 diplomas (high school), the nonworking mothers are the most satisfied. In fact we find that while the latter do not wish to change their present situation, the working mothers express a stronger desire for a radical albeit temporary change in their present situation. Possibly a higher level of education guarantees a greater level of fulfilment when she is professionally employed. This feeling of satisfaction with the present situation is also observed to be true for those working and nonworking mothers who hold A1 diplomas compared with those who hold A2 diplomas. It is probable that, for the MTE group, the type of work undertaken by the mothers with A1 diplomas provokes stronger feelings of job satisfaction, thus explaining the desire felt by the mothers with A2 diplomas for a radical, though temporary, change. As regards the MFO group, it is possible that the actual decision to interrupt their professional activities, despite holding better professional qualifications, reflects the mothers' commitment to maternity thus explaining their greater satisfaction with their actual situation.

In conclusion, taking all the different comparisons into consideration, the present study has shown that working mothers are essentially characterised by their satisfaction with their professional activities as well as their lack of time. In no single comparison made throughout this research did these mothers stand out as possessing any of the characteristics directly related to the child as opposed to the characteristics shown by the nonworking mothers. Indeed it was noted that all of the differences which favoured the latter were directly linked to the presence of the child. It was also indicated that the nonworking mothers expressed the desire to maintain their present situation, only thinking of changing their present situation by working part-time when the child reached school age. These results seem to confirm Moore's (1969) view that continuous contact between mother and child during this period fosters mother's emotional identification, in the same way that too little contact promotes detachment. It is also possible that the results reflect the consequences of characteristics found in the mothers themselves, or past experiences leading to their decision to interrupt their professional activities while their children are young. Commentaries made by some of the mothers tell of their past experiences and how they do not wish to repeat these experiences with their own children.

...'' when I got home from school my mother was never at home, I would go to meet her in the shop and she would say: 'come on, hurry up. Get home to do your homework. Daddy will be home soon and he will be angry if he finds that you're in the shop, when he doesn't see you at home.... go home quickly...''.

...''a parent's meeting... I never saw my mother at a parents' meeting because she had to be at work... today I understand her, I don't wish her any harm at all, but I said to myself... if my children could come home from school and

find their bread and jam ready... that's a different thing altogether... to be able to talk to your mother, tell her about your day..."

..."when I arrived home and my mother was there I was happy because there was somebody at home... but when she was working and I arrived and there was nobody, I felt alone... you know... lonely... I used to turn on the radio so as not to feel alone... and now, I don't want my child to come home and not find anyone... for him to be hungry and have to make his own bread and jam, and not be able to talk to anyone... I feel that he would be less sociable because he would get into the habit of being on his own, coping by himself... I don't know..."

It is to be hoped that the results of this research will stimulate further research to be carried out urgently, concerning full-time and part-time employment for mothers, examining both the long term and the short term effects on their children as well as on the mothers themselves. Such new research should contain extremely detailed descriptions of the methods employed and the factors included for consideration (such as past experiences of the mothers as children, the type of work which the mothers undertake together with their working conditions, the time when they start to work, the different forms of day-care given to the child: whether in the form of nursery schools, baby-minders, family; the quality and stability of care; the relationship between the father and the child in both types of family; the family role models available, etc.) in order that a precise definition of the effects can be described. As has been emphasized (Bronfenbrenner & Crouter, 1982; Hoffman, 1989) the fact that a mother works is not the single strongest factor which determines the differences between the two groups. In fact, maternal employment creates powerful reciprocal reactions between the world of employment and the family. Thus it becomes particularly necessary to examine the effect of those intermediary factors which influence the effect of employment on the child and on the mother herself.

REFERENCES

- Barglow, P., Vaughn, B. & Molitor, N. (1987). "Effects of maternal absence due to employment on the quality of infant- mother attachment in a low-risk sample". *Child Development*, 58, 945-954.
- Baumrid, D. (1971). "Current patterns of parental authority". *Development Psychology Monograph*, 4 (No. 1, Part 2), 1-103.

- Belsky, J. & Steinberg, L. (1978). The effects of day-care: a critical review. *Child Development, 49*, 929-949.
- Brazelton, T. B. (1986). "Issues for working parents". *American Journal of Orthopsychiatry, 56*, 14-25.
- Bronfenbrenner, U. & Crouter, A. (1982). "Work and family through time and space". In S.B. Kamerman & C.D. Hayes. (Eds). *Families That Work: Children in Changing World*. Washington, D.C. National Academy Press.
- Caldwell, B., Hersher, L., Lipton, E., Richmond, J., Stern, G., Eddy, E., Drachman, R. & Rothman, A. (1963). "Mother-infant interaction in monometric and polymeric families". *American Journal of Orthopsychiatry, 33*, 653-664.
- Caldwell, B., Wright, C., Honing, A. & Tannenbaum, J. (1970) Infant day-care and attachment. *American Journal of Orthopsychiatry, 40*, 397-412.
- Chase-Landsdale, P.L. & Owen, M.T. (1987). "Maternal employment in a family context: effects on infant-mother and infant- father attachment". *Child Development, 58*, 1505-1512.
- Clarke-Stewart, K.A. (1973). Interactions between mothers and their young children: characteristics and consequences. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 38*, 1-108.
- Clarke-Stewart, K.A. (1989). "Infant day-care: maligned or malignant". *American Psychologist, 44*, 266-273.
- DeVinney, S. & Merritt, R.D. (1991). *The effects of women's employment on children: Methodological changes in the research across the past two decades*. Paper presented at the meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, May.
- Etaugh, C. (1991). Reconceptualizing research on the effects of maternal employment on young children. In J. Worell (chair) *Transformations: Reconceptualizing theory and method in research with women*. Symposium conducted at the meeting of the American Psychological Association, San Francisco, August.
- Farel, A.N. (1980). Effects of preferred maternal roles, maternal employment and sociographic status on school adjustment and competence. *Child Development, 50*, 1179-1186.

- Gamble, T.J. & Zigler, E. (1986). "Effects of infant day care: another look at the evidence". *American Journal of Orthopsychiatry*, 56,26-42.
- Hoffman, L.W. (1963). Mother's enjoyment of work and effects on the child. In F.I. Nyc & L.W. Hoffman (Eds). *The employed mother in America*. Chicago: Rand Mc Nally.
- Hoffman, L.W. (1974). "Effects of maternal employment on the child a review of the research". *Developmental Psychology*, 10, 204-228.
- Hoffman, L.W. (1989). "Effects of maternal employment in the two-parent family". *American Psychologist*, 14, 283-292.
- Klein, R. (1985). "Care-giving arrangements by employed women with children under 1 year of age". *Developmental Psychology*, 21, 403-406.
- Magalhães Batista, S. (1981). *Comportement maternel et travail de la femme*. Unpublished doctoral dissertation. Université Catholique de Louvain, Louvain-la Neuve, Belgique.
- Magalhães Batista, S. (1984). Maternidade e exercício profissional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 36,45- 58.
- Magalhães Batista, S. & Berte, R. (1990). *Comportement maternel et travail féminin* - recherche sur des dayades mère-enfant à l'âge d'un an. Unpublished manuscript.
- Moore, T. W. (1969). "Children of working mothers". In Yudkin, S. & Holme, A. *Working mothers and their children*. London: Sphere Books.
- Murray, A. (1975). Maternal employment reconsidered: effects on infants. *American Journal Orthopsychiatry*, 45, 773-790.
- Stith, S.M. & Davis, A.J. (1984). Employed mothers and family day-care substitutive care-givers: a comparative analysis of infant care. *Child Development*, 55, 1340-1348.
- Woods, M.B. (1972). The unsupervised child of working mother. *Developmental Psychology*, 6, 14-25.

- Yarrow, M.R., Scott, P., De Leeuw, L. & Heining, C. (1962). Child-rearing in families of working and nonworking mothers. *Sociometry*, 25, 122-140.
- Young, K.T. & Zigler, E. (1986). Infant and toddler day care: regulations and policy implications. *American Journal of Orthopsychiatry*, 56, 43-55.
- Yudkin, S. & Holme, A. (1969). *Working mothers and their children*. London: Sphere Books.

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGIA Y EDUCACION

La Revista Intercontinental de Psicología y Educación, está dedicada a la publicación de artículos de carácter teórico, descriptivo y experimental en todas las áreas y enfoques de la psicología y de la educación, que contribuyan al avance científico de las mismas.

La Revista Intercontinental de Psicología y Educación publica artículos en todas las áreas y enfoques de la psicología y educación, de autores latinoamericanos y de otras partes del continente. Los artículos deben ser enviados a:

Luis Oblitas, Editor
Universidad Intercontinental
Insurgentes Sur, N° 4135
Tlalpan, D. F.
México 14000 D. F.
México

La suscripción anual de la revista (dos números, Junio y Diciembre), es de 30,000 pesos (residentes en México), y de 20 dólares para todos los otros países. El precio para bibliotecas e instituciones es de 50,000 pesos (México), y de 30 dólares (extranjero).

EFFECTOS DE DOS TIPOS DE CONTINGENCIAS DE REFORZAMIENTO SOBRE LA CONDUCTA CREATIVA: UN ESTUDIO DE VALIDACION SOCIAL

Rosa Lacasella
Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

Se evaluó el efecto de dos tipos de contingencias de reforzamiento sobre la conducta creativa en la actividad del collage sobre el papel. La muestra estuvo constituida por 18 niños de 7 años de edad cursantes del primer año de educación básica. Las variables dependientes se definieron según los factores identificados por Guilford como indicadores de creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración; y se tomaron originalidad y flexibilidad para estudiar la generalización inter-factores. Igualmente, el trabajo de los niños fue evaluado por expertos y se administró el Test de Pensamiento Creativo de Torrance. La variable independiente consistió en administrar dos tipos de contingencias de reforzamiento: reforzamiento descriptivo-social y reforzamiento social. Se utilizó un diseño balanceado completo con dos grupos experimentales, en donde el orden de presentación de las condiciones fue diferente para cada grupo. También se incluyó un grupo control. Los resultados permiten concluir que la conducta creativa, o cuando menos, algunos aspectos de ella, es susceptible de ser entrenada y sensible a los efectos del reforzamiento descriptivo-social. Nuestros resultados corroboran los de estudios anteriores en el sentido de que la creatividad es una destreza específica.

ABSTRACT

The effect of two kinds of reinforcing contingencies upon creative behavior was assessed in a task which consisted in making a collage on paper. Subjects were 15 seven year old first graders. The dependent variables were operationally defined upon the basis of creativity factors proposed by J.P. Guilford. Subjects were trained in fluency and elaboration while measures of originality and flexibility were used for studying generalization between-factors. In addition, children's drawing were rated by experts and Torrance's Creative Thinking Test was administered. Descriptive and general praises were the two different kinds of reinforcing contingencies considered as the independent variable. A complete balanced design was used with both experimental groups in which the order of presentation of experimental conditions was different. A control group was also included. Result suggest that creative behavior or at least, some components can be trained, and that the variable is sensible to social-descriptive reinforcement. Creativity was found to be a specific skill, in agreement with preliminary studies.

Basado en el Trabajo de Grado para optar al título de Magister Scientiarum en Psicología, Mención Análisis Experimental de la Conducta, Universidad Central de Venezuela.

Dirección de la autora: Instituto de Psicología, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Apartado 47.563, Caracas 1041-A, Venezuela.

Tanto psicólogos como educadores han considerado el estudio de la creatividad, no sólo por su significación social sino también por la importancia que su explicación tiene para la ciencia de la conducta. En el análisis conductual, la investigación sistemática de la creatividad es, sin embargo, reciente. La mayoría de los estudios se inician en la década de los 70 y han tenido como objetivo fundamental determinar los factores que inciden sobre la conducta creativa así como derivar estrategias para su entrenamiento. Los sujetos han sido, en su mayoría, niños preescolares, escolares y jóvenes, a quienes se ha intentado entrenar en actividades tales como dibujo libre con creyones (Benmaman & Gómez, 1983; Reimers, 1982; Ryan & Winston, 1978); dibujo con marcadores (Goetz, 1982; Holman, Goetz & Baer, 1977; Lane, Lane, Friedman, Goetz & Pinkston, 1982); dibujo con plantillas (Llorens & Gómez, 1985); pintura sobre caballete (Goetz, 1982; Holman, Goetz & Baer, 1977); construcción con bloques (Chambers, Goldman & Kovesdy, 1977; Goetz, 1981, 1982; Goetz & Baer, 1973; Holman, Goetz & Baer, 1977); expresión corporal (Dodds, 1978); historias escritas (Ballard & Glynn, 1975; Brigham, Graurbard & Stands, 1972; Carvajal & González, 1983; Maloney & Hopkins, 1973; Maloney, Jacobson & Hopkins, 1975); empleo inusual de palabras (Cooney & Ash, 1980; Glover & Gary, 1976; Glover, 1980; Locurto & Walsh, 1976); improvisación en el uso de herramientas (Parsonson & Baer, 1978). Para medir el efecto del entrenamiento, en la mayoría de las investigaciones señaladas, los autores usaron medidas de creatividad derivadas de los factores definidos por Guilford (1959) y Torrence (1962), a saber: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Sin embargo, los investigadores generalmente, se han limitado al estudio de dos o tres de estos factores, predominantemente fluidez y originalidad, dejándose fuera la flexibilidad y la elaboración.

El estudio de la creatividad ha hecho surgir muchas interrogantes a las cuales aún no se ha dado respuesta. Winston y Baker (1985) han señalado que en los estudios realizados hasta el presente se ha puesto más énfasis en el producto que en el proceso creativo y que debería prestarse más atención a esto último.

Otro problema lo constituye la definición de la conducta creativa. Si bien muchos autores parten de las definiciones de Guilford y Torrance, se cuestiona el que el incremento en uno o varios de los factores descritos por estos autores se traduzca en un producto que la comunidad en general y los expertos, en particular, consideran más creativo. Por ejemplo, al incrementar el uso de mayor número y diversidad de verbos, adverbios o adjetivos ¿Se produce un texto que sería considerado o evaluado como más creativo? Se trata, en síntesis, de la necesidad de incorporar en los estudios de creatividad, procedimientos de Validación Social (Wolf, 1978; Van Houten, 1979), aspecto hasta ahora soslayado.

Por último, son pocos los estudios en los cuales se ha tomado en cuenta el mantenimiento y la generalización de conductas entrenadas, ya sea entre tareas (Glover & Gary, 1976, Glover, 1980; Holman, Goetz & Baer, 1977; Lane, Lane,

Friedman, Goetz & Pinkston, 1982; Maltzman, Bogartz & Breger, 1958; Parsonson & Baer, 1978), entre factores (Goetz, 1982; Goetz & Baer, 1973; Goetz, 1981; Holman, Goetz & Baer, 1977; Llorenz & Gómez, 1985) o entre situaciones (Lane, Lane, Friedman, Goetz & Pinkston, 1982; Llorens & Gómez, 1985). Cabría preguntarse al respecto, si la creatividad es una habilidad general ¿Podemos, entrenando un factor en una tarea determinada, esperar que esto se generalice a otro factor, a otra tarea o a otra situación? En ese sentido, Goetz (1982) ha señalado que la Creatividad parece no ser una habilidad general y que, por tanto, habría que plantearse cómo programar su generalización o transferencia (Stokes & Baer, 1977).

OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación fue el de evaluar, experimentalmente, el efecto de dos tipos de contingencias de reforzamiento sobre algunos componentes de la conducta creativa. Se utilizó para ello una tarea de collage, la cual consistió en elaborar un objeto o figura pegando sobre una superficie, fragmentos o recortes de cartulina de colores.

Los objetivos específicos del estudio fueron:

- 1) Estudiar los efectos de dos tipos de contingencias de reforzamiento (reforzamiento descriptivo-social y reforzamiento social) sobre algunos factores de la creatividad: fluidez y elaboración.
- 2) Evaluar el efecto del entrenamiento en fluidez y elaboración sobre otros factores de la conducta creativa: flexibilidad y originalidad (generalización entre factores).
- 3) Evaluar la transferencia del entrenamiento en fluidez y elaboración de una tarea entrenada (collage) a otra no entrenada (dibujo libre con creyones).
- 4) Estudiar el efecto del entrenamiento sobre los puntajes del Test de Pensamiento Creativo de Torrance.
- 5) Estudiar si las medidas conductuales de la creatividad utilizadas en el presente estudio, coinciden con los juicios de expertos al evaluar estos los collages elaborados por los niños, es decir, si los efectos de la intervención se reflejan en la evaluación de los productos, realizada por jueces independientes (validación social).

METODO

Sujetos

Los sujetos fueron 18 niños, 12 varones y 6 hembras, todos con edad de 7 años, cursantes del primer año de la escuela básica.

Ambiente

La investigación se realizó en un local de la escuela donde los niños cursaban sus estudios. El local se encontraba en un sitio silencioso y disponía del mobiliario apropiado para que los niños trabajaran independientemente sin interferir ni copiarse unos de otros.

El estudio se llevó a cabo dentro del horario regular de clase, durante 26 días, con una sesión diaria que tenía de 45 a 60 minutos de duración.

Materiales

A continuación se especifican los materiales usados por los niños, en ambas tareas y los empleados por el experimentador.

Materiales usados por los niños: Hojas de cartulina blanca, tamaño 275 x 350 mm; goma de pegar, servilletas, creyones y lápices; calcomanías, bandejas para presentar los materiales al niño; figuras con las cuales los niños elaborarían sus collages, elaboradas con cartulina de construcción. En la figura 1 se presentan las figuras geométricas y los colores de las mismas utilizadas por los niños.

Figura 1
Material usado para hacer los collages.

Figuras										
Colores	Amarillo	Naranja Oscuro	Naranja	Azul Oscuro	Azul Claro	Naranja Claro	Negro	Rojo	Rosado	Verde Claro

Todas las formas descritas fueron presentadas en dos tamaños: 5 cm. x 5 cm. aprox. (grande) y 3 cm. x 3 cm. aprox. (mediano), un total de 20 figuras.

Materiales usados por el experimentador: Hojas de registro, reloj, cronómetro, lápices; folletos de Test de Pensamiento Creativo de Torrance, Forma A.

Variable Dependiente

La variable dependiente en este estudio fue la conducta creativa, evaluada de tres maneras diferentes.

a) Evaluación a través de medidas objetivas derivadas a partir de los factores propuestos por Guilford (1959) y Torrance (1962), en la tarea experimental (elaboración de un collage). Dichos factores se definieron como sigue:

Fluidez: número de combinaciones en cada sesión de collage.

Flexibilidad: Número de usos diferentes de cada figura, en combinación, a través de todos los collages.

Elaboración: Número de figuras utilizadas en cada combinación.

Originalidad: Número de combinaciones nuevas a través de todas las sesiones.

Se definió como una combinación, la utilización de dos o más figuras para producir una forma diferente. Se consideraba que dos o más figuras conformaban una combinación si estaban superpuestas o existía entre ellas una distancia no mayor de un centímetro.

b) Evaluación realizada por jueces. Se escogieron seis jueces independientes, tres expertos en artes plásticas y tres maestros de escuela básica. Los jueces evaluaban tanto los collages como los dibujos con una escala de tres puntos (1 = poco creativo; 2 = medianamente creativo; 3 = muy creativo).

c) Finalmente, se evaluó el efecto de la intervención a través de los puntajes obtenidos en el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (Torrance, 1974, 1972).

Variable Independiente

Esta consistió en la administración de dos tipos de contingencias de reforzamiento: Reforzamiento Descriptivo-Social (RDS), definido por un comentario verbal cuyo contenido incluía tanto un elogio como la descripción de los aspectos que estaban siendo reforzados y Reforzamiento Social (RS): definido como un comentario cuyo contenido incluía sólo un elogio social sin especificación de ningún aspecto.

Confiabilidad

Puesto que la conducta estudiada originaba un producto permanente, el registro y evaluación se hacían después de finalizada la sesión. Dos personas evaluaban los trabajos de los niños y llenaban la hoja de registro. Para todos los factores definidos, la confiabilidad entre evaluadores fue de un 100%.

Diseño

Se usó un diseño balanceado completo (Underwood, 1972) con dos grupos experimentales, en donde el orden de presentación de las condiciones fue diferente para cada grupo. También se incluyó un Grupo Control, al cual no se le administró ningún tipo de contingencia. Además el diseño contempló varias pruebas iniciales y finales de las evaluaciones de la variable dependiente (Pre-Tests A, B y C; Post-Tests E, F y G) y una medida de Línea Base (D) esta última con la finalidad de tener un punto de referencia con el cual comparar el comportamiento del niño durante la intervención.

Tabla I
Descripción del Diseño.

	Pre-Tests			L.B.	Cond. exp.		Post-Tests		
	Aula	Sit exp	Torr				Torr	Sit exn	Aula
GI	A	B	C	D	RDS	RS	E	F	G
GII	A	B	C	D	RS	RDS	E	F	G
GIII	A	B	C	D			E	F	G

Procedimiento

Fase preliminar de validación social: Con el objeto de investigar si los componentes conductuales que se habían definido para evaluar la actividad creativa eran similares a los que los expertos tomarían en cuenta para juzgar la creatividad, se realizaron diez entrevistas estructuradas a diseñadores gráficos y profesores de diseño.

Pre-Test: El pre-Test I en situación natural fue aplicado a todos los niños del salón de clase (N=40). Este consistió en una tarea de dibujo libre con creyones y tuvo como objetivo: a) Seleccionar los sujetos que posteriormente serían asignados a los diferentes grupos experimentales y b) Evaluar la transferencia de aprendizaje de una tarea entrenada a otra no entrenada. Las instrucciones para el pre-Test I de dibujo fueron las siguientes:

“Les voy a entregar una hoja de block para dibujo y algunos creyones para que ustedes hagan un dibujo libre. Pueden dibujar lo que quieran y como lo quieran. Cuando hayan terminado levanten la mano. Recuerden que deben ponerle un nombre al dibujo y escribir su nombre también”.

El Pre-Test II en situación experimental fue aplicado sólo a los 18 sujetos ya seleccionados. Este se realizó con materiales similares a los de las fases experimentales y tuvo como objetivo primordial la evaluación del efecto de la variable independiente. Además, sirvió para igualar los grupos experimentales. Las instrucciones para el Pre-Test II fueron las siguientes:

“Aquí tenemos una serie de materiales. Como pueden ver (se muestran), éstos tienen diferentes formas, colores y tamaños. Con estos materiales, ustedes deben hacer un afiche o un cuadro. Pueden usar todos los materiales que quieran pero no los pueden romper, rasgar, cortar ni doblar. Deben usarlos tal como se los doy. Cuando terminen, me lo entregan y les daré a escoger una de estas calcomanías”.

Cuando los niños entregaban los collages, se les preguntaba cómo se llamaba su diseño o qué cosas habían representado y estos comentarios se anotaban sobre el mismo collage.

El Test de Pensamiento Creativo de Torrance se aplicó antes de la intervención, a continuación de los dos Pre-Tests.

Línea Base: En esta fase se emplearon instrucciones similares a las del Pre-Test y su finalidad fue recabar información sobre la conducta de entrada de los sujetos. Durante ese lapso, el empleo del reforzamiento sólo perseguía mantener las motivaciones por la tarea.

Fases Experimentales I y II: A continuación se introdujeron las variables experimentales. En el GI, después de la línea base, se comenzó a reforzar fluidez y/o elaboración con reforzamiento descriptivo-social. Luego de un número pre-establecido de sesiones (cinco), se siguió reforzando pero con reforzamiento social. En el GII, el procedimiento fue similar, sólo que se cambió la secuencia de administración del reforzamiento. El GIII no recibió ningún tipo de reforzamiento específico sino que permaneció en línea base.

Post-Test: Estos se realizaron en las mismas condiciones específicas para los pre-tests, tanto en situación experimental como en situación natural. Antes de aplicar los post-tests, se administró la prueba de Torrance.

Fase Experimental III: Un análisis preliminar de los datos reveló que no se podían apreciar claras diferencias entre los dos tratamientos experimentales ni entre los dos grupos experimentales. Por esta razón no se suspendió el estudio una vez administrados los post-tests, sino que éste se prolongó, diseñándose una fase más. En la fase adicional se procedió como sigue: se trabajó solamente con los sujetos de los Grupos I y II. Se analizaron los puntajes obtenidos por estos niños, en todas las fases anteriores, tanto en fluidez como en elaboración. Sobre la base de este análisis, se reorganizaron los grupos, colocándose en el GI', los seis niños con bajos puntajes en elaboración y en el GII', los seis niños con bajos puntajes en fluidez. Se decidió que el GI' recibiría reforzamiento descriptivo-social únicamente sobre el componente elaboración y el GII' lo recibiría sobre fluidez. El reforzamiento descriptivo-social fue reformulado: se le explicaba muy específicamente al niño que había hecho y qué se estaba reforzando. Además, se agregó una calificación numérica que le permitía al niño apreciar de una manera cuantificada, su avance. Los demás aspectos procedimentales permanecieron iguales (ambiente, horario, materiales, etc.). Al final de esta fase, cuya duración fue de cinco secciones, se realizaron otros dos post-tests, uno en situación experimental y el otro en situación natural.

RESULTADOS

Análisis de las entrevistas con expertos

Se realizaron 10 entrevistas estructuradas con personas vinculadas a las artes plásticas: pintores, diseñadores gráficos y profesores de arte. Una de las preguntas que se les hacía durante la entrevista era: ¿Qué es la creatividad para Usted? Al analizarse las respuestas a esta pregunta se intentó detectar si los comentarios coincidían con las dimensiones de creatividad de Guilford (1959) y Torrance (1962). Los resultados de este análisis de contenido se presentan en la tabla 2.

Tabla 2
Resumen de la información obtenida de las entrevistas con los expertos.

Criterio nombrado por los entrevistados.	Cantidad de entrevistados que nombró el criterio.	Porcentaje de entrevistados que mencionó el criterio.
Novedad (*)	8	80%
Fluidez	7	70%
Flexibilidad	5	50%
Elaboración	5	50%

(*) Según los entrevistados, novedad consistía en hacer algo que antes no existía y dependía de los marcos de referencia sociales existentes en un momento histórico determinado.

Otros criterios mencionados fueron: Integración, temática, modificación del material, comentarios verbales respecto a la obra, uso del espacio, etc.

Otra pregunta se refería a la enseñanza de actividades artísticas. La mayoría de los entrevistados indicó que: darían la menor cantidad de instrucciones, enseñarían técnicas y destrezas necesarias para desarrollar esas actividades, utilizarían el elogio descriptivo-social pero no reforzadores, estimularían la libertad de expresión y presentarían algunos modelos.

Análisis de los resultados de los experimentos I y II.

El análisis de los resultados se hizo considerando la investigación dividida en dos etapas. Una primera etapa comprendió el pre-test, la línea base, las fases experimentales I y II y el post-test I; la segunda etapa comprendió, además del pre-test y línea base, la fase experimental III y el post-test II. Los datos del pre-test y línea base son comunes para ambas etapas.

Primera Etapa

Diferencias entre grupos: Utilizando la prueba t de Student (Glass & Stanley, 1985) se encontraron diferencias significativas a nivel del 0,05 entre el grupo control y los grupos experimentales. No se encontraron diferencias significativas entre los grupos experimentales I y II. La tabla 3 muestra los factores en los cuales se dieron las diferencias y las fases del estudio en las cuales estas diferencias se pusieron de manifiesto.

Tabla 3
Diferencias significativas entre los grupos experimentales y el grupo control en algunos factores de creatividad.

Factores	Grupos entre los cuales se dieron las diferencias	Fases en las cuales se dieron las diferencias
Fluidez	Control/Experimental Control/Experimental II	I,II y Post-Test I I y Post-Test I
Flexibilidad		
Originalidad	Control/Experimental I	I,II y Post-Test I
Elaboración	Control/Experimental I Control/Experimental II	I,II y Post-Test I I y Post-Test I

Diferencias entre fases: No se encontraron diferencias significativas entre las fases para los grupos experimentales I y II. Sin embargo, es importante destacar que, en el grupo control si se dieron diferencias significativas entre las fases las cuales señalan un deterioro progresivo en la ejecución (ver tabla 4).

Tabla 4
Puntaje promedio obtenidos por el grupo control en las diversas fases para cada uno de los factores estudiados (*).

Factores	Fases				
	Pre-Test	L.B.	FI	FII	Post-Test
Fluidez	3,33	3,83	2,2	1,83	1,67
Elaboración	4,34	3,34	4,07	4,32	3,33
Originalidad	----	3,33	1,67	1,53	1,50
Flexibilidad	----	22,3	26,7	29,8	----

(*) Obsérvese el deterioro progresivo de los promedios en los factores Fluidez y Originalidad.

Diferencias entre sujetos: Cuando se compararon los puntajes de cada uno de los sujetos en las diversas fases, en las variables fluidez, elaboración, originalidad y flexibilidad, los resultados obtenidos corroboraron lo ya observado a nivel de grupos; no se dieron cambios consistentes o sistemáticos en ninguna de las variables consideradas, pero sí se dió un decremento progresivo en los puntajes de los niños del grupo control, en especial en las variables fluidez y originalidad.

Como se hizo notorio en el análisis de los datos de la primera etapa de la investigación, no se encontraron cambios sistemáticos ni sustanciales a nivel inter-grupal ni intra-grupal que permitiesen derivar conclusiones sobre la efectividad de uno u otro tipo de reforzamiento. Esta falta de claridad pudo obedecer a que: a) El efecto de la variable independiente pudo haberse confundido con el efecto del número de sesiones de entrenamiento; b) El reforzamiento descriptivo-social no resultó ser suficientemente específico. A fin de aclarar la efectividad del reforzamiento descriptivo social, se llevó a cabo la segunda etapa de la investigación.

Segunda Etapa

Diferencias entre grupos: En esta etapa se recordará que al GI' se le administró reforzamiento descriptivo-social por elaboración y al GII' se le aplicó el mismo tipo de reforzamiento por fluidez. Como se observa en la Tabla 5, cada grupo obtuvo sus mayores incrementos a través de las fases en el factor reforzado, comprobándose así la efectividad de la variable independiente.

Tabla 5

Promedios grupales en las variables fluidez elaboración, originalidad y flexibilidad en la segunda etapa.

	Fluidez	Elaboración	Originalidad	Flexibilidad
GI'	3,67	6,95	3,13	76,5
GII'	5,92	2,46	3,84	44,2

Diferencias entre fases: En el GI' se observaron diferencias significativas entre la línea base y la fase de intervención, en las variables elaboración (variable reforzada) y flexibilidad. En el GII', se hallaron diferencias estadísticas entre la línea base y la fase de intervención, en las variables fluidez (variable reforzada), originalidad y flexibilidad.

Diferencias entre sujetos: A nivel individual, todos los niños del GI' y GII' incrementaron sus puntajes en elaboración y fluidez, respectivamente, poniéndose de manifiesto el efecto sistemático del reforzamiento descriptivo-social sobre las variables consideradas. También se aprecia una clara evidencia de generalización de respuesta, ya que todos los sujetos incrementaron sus puntajes en flexibilidad, variable que no fue directamente intervenida.

Validación Social: Análisis de las evaluaciones de los jueces

En primer instancia se intentó obtener un estimado de la confiabilidad de los juicios sobre la creatividad. Con los datos obtenidos se realizaron dos tipos de análisis: En el primero, se contaron en cuantos collages coincidían determinado número de jueces y para el segundo, se aplicó el coeficiente de concordancia de Kendall (Siegel, 1979). Se encontró que el acuerdo entre tres o más jueces fue del 93%. El coeficiente de concordancia de Kendall para los seis jueces independientes fue de 0,36, significativo al nivel del 0,05 para 46 gl. El mismo análisis se realizó por separado, para los tres jueces expertos y los tres jueces maestros, obteniéndose resultados similares a los anteriores.

Se analizó, por otra parte la coincidencia entre los criterios de los jueces expertos y los de los maestros. Se encontró sustancial acuerdo en 25 de los 47 collage evaluados (53,2%).

Posteriormente, se hizo un análisis para indagar si los jueces tomaban en cuenta para su evaluación la intencionalidad del diseño. Es decir, si las descripciones

verbales que los sujetos hacían de su propio trabajo alteraban las evaluaciones previas de los jueces. En este sentido, se encontró que: a) Cuando se efectuaron cambios de calificación, éstos fueron en dirección positiva (incremento de puntuación); b) De 282 posibilidades para hacer un cambio de puntaje, apenas se verificaron 82 (29%), es decir, los jueces no cambiaron mucho su criterio de evaluación ante el conocimiento de la conducta verbal de los niños acerca de sus obras. Al parecer, prevaleció el criterio estético-plástico en la calificación de los trabajos, aunque los jueces reconocieron que modificaron su evaluación cuando verificaron que la solución plástica al concepto propuesto por el niño era muy novedosa.

Debido a que a nivel de las medidas objetivas se apreciaron cambios significativos entre pre-test y post-test (sobre todo en el post-test II) se quiso evaluar si los criterios de los jueces reflejaban también los cambios atribuibles a la intervención. Como se observa en las tablas 6 y 7, en opinión tanto de los expertos como de los maestros, los collage más creativos fueron los del post-Test II, el cual se realizó a continuación de la fase experimental III. En cuanto a los niños del grupo control, ambos tipos de jueces estuvieron de acuerdo en destacar un decremento evidente en casi todos los sujetos de este grupo.

Tabla 6
Promedios de los puntajes ponderados de los jueces
en pre-test, post-test I y post-test II.

Fases / Grupos	Grupos Experimentales	Grupo Control
Pre-test	4,79	5,75
Post-test I	5,29	4,92
Post-test II	6,91	

Tabla 7

Número y porcentaje de niños que presentaron cambios de puntaje en los post-tests, respecto a sus puntajes en el pre-test.

Fases / Categorías	Grupos Experimentales		Grupo Control
	Post-test I	Post-test II	Post-test I
Número y porcentaje de niños que incrementaron su puntaje con respecto al Pre-test	5 (42%)	9 (82%)	1 (17%)
Número y porcentaje de niños que mantuvieron su puntaje	3 (25%)	1 (9%)	0 (0%)
Número y porcentaje de niños que decrementaron su puntaje con respecto al Pre-test	4 (33%)	1 (9%)	5 (83%)
	12 niños	11 niños	6 niños

Por último, pareció conveniente comparar los resultados obtenidos a través de las medidas objetivas con los criterios de los jueces, como un intento por establecer la validez social de las medidas de fluidez, elaboración y originalidad como índices de creatividad. Como se aprecia en la tabla 8, los criterios de los jueces correlacionan bien con las medidas objetivas de estas variables.

Tabla 8

Promedio de los puntajes obtenidos en las medidas objetivas como en los índices ponderados de los jueces.

Fases / Variables	Grupos Experimentales			Grupo Control	
	Pre-test	Post-test I	Post-test II	Pre-test	Post-test
Jueces (índices pon.)	4,79	5,29	6,91	5,75	4,92
Fluidez (prom)	3	4,58	5	3,33	1,67
Elaboración (prom)	3,25	2,71	7,32	4,34	3,33
Originalidad (prom)	-	2,58	3,36	-	1,5

Transferencia del entrenamiento de la actividad del collage a una tarea no entrenada: Dibujo libre en el salón de clase.

Al igual que con los collage, en la tarea de dibujo se trató, en primera instancia de obtener un estimado de la confiabilidad de los juicios sobre creatividad. Para el análisis de estos datos se siguió el mismo procedimiento usado con los collages y se encontró que el acuerdo entre tres o más jueces sobrepasó el 90%. El coeficiente de concordancia de Kendall para los seis jueces independientes fue de 0,37, significativo al nivel del 0,05 para 53 gl. En síntesis, los juicios relativos al dibujo libre tuvieron una confiabilidad semejante a la obtenida para juicios sobre collage. Igualmente, no se apreciaron diferencias entre los expertos y maestros en lo que a confiabilidad se refiere.

Con el estudio de la transferencia de aprendizaje de una situación experimental a una natural y de una tarea entrenada a otra no entrenada, se quería verificar si la creatividad es una habilidad global como algunos autores han expresado o si lo que se aprende son estrategias que, sólo a través de un entrenamiento apropiado, logran transferirse a otras actividades. Considerando los datos en las tablas 9 y 10, se aprecia una diferencia muy pequeña entre los puntajes de dibujo en el pre-test y post-test II. Esto nos llevaría a concluir que no hay suficiente evidencia de la presencia de algún proceso de transferencia de aprendizaje de los collage a la ejecución en dibujo libre. Este resultado confirma hallazgos de otros estudios (Holman, Goetz & Baer, 1977; Lane, Lane, Friedman, Goetz & Pinkston, 1982; Llorens & Gómez 1985; Parsonson & Baer, 1978) en lo que a transferencia del entrenamiento en creatividad se refiere.

Tabla 9
Efectos de transferencia evaluados a través de los índices ponderados de los jueces en la tarea de dibujo libre.

Fases Grupos	Grupos Expe- rimentales	Grupo Control
Pre-test	5,33	5
Post-test I	5,75	5,33
Post-test II	6,62	5,58

Tabla 10

Efectos de transferencia evaluados a través del número y porcentaje de niños que modificaron sus puntajes en los post-tests, respecto a sus puntajes en el pre-test.

Fases / Categorías	Grupos Experimentales		Grupo Control	
	Post-test I	Post-test II	Post-test I	Post-test II
Número y porcentaje de niños que incrementaron su puntaje con respecto al Pre-test	4 (33%)	8 (67%)	3 (50%)	3 (50%)
Número y porcentaje de niños que mantuvieron su puntaje	2 (17%)	2 (17%)	1 (17%)	1 (17%)
Número y porcentaje de niños que decrementaron su puntaje con respecto al Pre-test	6 (50%)	2 (16%)	2 (33%)	2 (33%)
	12 niños	12 niños	11 niños	6 niños

Resultados de la administración del Test de Pensamiento Creativo de Torrance

No se encontraron diferencias significativas entre los puntajes obtenidos en esta prueba en el pre-test y post-test, posiblemente porque no hubo oportunidad de aplicarla a continuación de la intervención más exitosa que fue la que se llevó a cabo en la fase experimental III.

CONCLUSIONES

1) El entrenamiento en una tarea de collage con el uso de reforzamiento descriptivo-social produce cambios significativos en algunos de los factores considerados como componentes de la creatividad. Parece que este tipo de reforzamiento, como han resaltado otros autores (Goetz & Baer (1973); Goetz, 1982) tiene un componente instruccional potencial que posiblemente actúa como estímulo discriminativo para emitir conductas diferentes, lo que confirma nuevamente que la probabilidad de ocurrencia de una respuesta se incrementa ante ciertos estímulos antecedentes. A su vez, se puede decir que el reforzamiento social aún cuando no incrementa drásticamente los factores medidos, por lo menos los mantiene en cierto nivel de ejecución, por lo que podría concluirse que para enseñar destrezas creativas se debería utilizar reforzamiento descriptivo-social pero luego, podría usarse el

reforzamiento social para mantener esos comportamientos en el tiempo. Por otra parte, se puede concluir, que los efectos observados no son atribuibles a la práctica o la ejercitación en este tipo de tarea. Esta conclusión se fundamenta en los resultados obtenidos por el grupo control.

2) En relación a originalidad, no se pudo apreciar si ocurrió una generalización de respuesta a este factor, debido a la interacción entre fluidez y elaboración.

3) En lo que se refiere a la variable flexibilidad, se puede indicar que ésta se modificó sustancialmente, cuando las variables fluidez y elaboración fueron reforzadas por separado. Por consiguiente, se produjo una generalización inter-factor, de fluidez o elaboración a flexibilidad. Esto concuerda con los hallazgos de otros autores (Goetz & Baer, 1973; Holman, Goetz & Baer, 1977; Goetz, 1981; Llorens & Gómez, 1985).

4) El otro problema abordado en el presente trabajo fue el de la validación social de los factores fluidez y elaboración como componentes definitorios de la creatividad. En relación con este aspecto podemos concluir:

a) El grado de acuerdo entre los jueces fue relativamente alto, tanto para los expertos como para los maestros.

b) No se encontraron diferencias significativas entre las evaluaciones de los expertos y los maestros.

c) Se pudo apreciar, explícitamente a través de las entrevistas e implícitamente por el acuerdo entre los jueces que algunos criterios sobre Creatividad forman parte de nuestro bagaje cultural.

d) La **intencionalidad** del producto, reflejada a través de las descripciones verbales que hacían los sujetos de sus trabajos, no alteraron sustancialmente las evaluaciones de los jueces. Apparently, las evaluaciones se realizaron sobre la base de la apreciación plástica más que sobre el comentario añadido del niño. En oportunidades, los jueces cambiaron su calificación cuando verificaron que la solución plástica al concepto propuesto por el niño era muy novedosa. Esto haría pensar que la conducta verbal es importante para la evaluación del comportamiento creativo, ya que da cuenta de algunas fuentes de control del mismo (Sloane, Endo y Della-Piana, 1980), si bien el presente estudio no pudo constatarlo.

e) Al incrementarse considerablemente los puntajes en fluidez y elaboración, en la fase experimental III, las estimaciones de los jueces también mejoraron y esta concordancia revela que, en efecto, los factores fluidez y elaboración son componentes del criterio socio-cultural. Por otra parte, las evaluaciones de los jueces tomadas como variable dependiente del estudio, confirman el efecto positivo y sustancial del reforzamiento descriptivo-social sobre la creatividad.

5) No se produjo transferencia de una actividad entrenada (collage) a otra no entrenada (dibujo libre) ni de una situación experimental a otra natural (salón de clase). Estos resultados confirman los obtenidos por otros investigadores (Parsonson & Baer, 1978; Lane, Lane, Friedman, Goetz & Pinkston, 1982; Llorens & Gómez, 1985).

Finalmente, será pertinente sugerir algunas fuentes ulteriores de investigación que parten tanto de los estudios revisados como del presente trabajo:

- Sistematizar registros de confiabilidad para la relación experimentador-sujeto.

- Incrementar en los estudios, procedimientos de validación social.

- Estudiar a fondo tanto los estímulos consecuentes como los antecedentes a este tipo de comportamientos.

- Se debe explorar con mayor precisión el proceso de generalización de estímulos en la tarea de collage así como la transferencia de aprendizaje, puesto que estos procesos representan un avance poderoso para la enseñanza en ambientes escolares de las destrezas creativas.

- Estudiar el proceso creativo, a través de sistemas precisos de observación conductual.

- Investigar sobre los efectos diferenciales de varios tipos de contingencias grupales sobre los comportamientos creativos.

Estas sugerencias son algunos de los caminos por seguir en el estudio del fenómeno de la creatividad. Es evidente que este tipo de conducta no sólo es importante por el hecho científico mismo, sino que desde el punto de vista educativo representa uno de los aportes más necesarios. La tecnología de la enseñanza no puede tener como objetivo único la formación académica de una persona sin tomar en cuenta su individualidad. Esto no sólo va en contra de su personalidad sino de su evolución social. Es conveniente enseñar las destrezas que lleven a comportamientos más creativos, hay que conocer cómo disponer las contingencias ambientales para que tal enseñanza y aprendizaje sea lo más eficaz posible. Se espera que este trabajo represente una pequeña aproximación al problema planteado: El desafío de la enseñanza de la creatividad.

REFERENCIAS

- Ballard, K. & Glynn, T. (1975). Behavioral self-management in story writing with elementary school children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 387-398.
- Benmaman, J. & Gómez, M. (1983). *Efectos del reforzamiento directo y el reforzamiento vicario sobre dos dimensiones del dibujo en niños pre-escolares*. Manuscrito no publicado, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela.

- Brigham, T., Graubard, P. & Stands, A. (1972). Analysis of the effects of sequential reinforcement contingencies on aspects of composition. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 421-429.
- Carvajal, A. & González, G. (1983). *Un estudio del efecto del reforzamiento positivo sobre algunos componentes de la escritura creativa en niños de segundo grado y su valoración social*. Tesis de Licenciatura no publicada, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela.
- Cooney, J. & Ash, M. (1980). The role of cognition and reinforcement in the production of novel responses. *The Journal of Creative Behavior*, 14, 269.
- Chambers, K., Goldman, L. & Kovesdy, P. (1977). Effect of positive reinforcement on creativity. *Perceptual and Motor Skills*, 44, 322.
- Doods, P. (1978). Creativity in movement: Models for analysis. *The Journal of Creative Behavior*, 12, 265-273.
- Glass, G. & Stanley, J. (1985). *Métodos Estadísticos aplicados a las Ciencias Sociales*. New York: Prentice Hall International.
- Glover, J. (1980). A creativity-training workshop: short-term, long-term and transfer effects. *The Journal of Genetic Psychology*, 136, 3-16.
- Glover, J. & Gary, A. (1976). Procedure to increase some aspects of creativity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 79-84.
- Goetz, E. (1981). The effects of minimal praise on the creative blockbuilding of three years olds. *Child Study Journal*, 11, 55-67.
- Goetz, E. (1982). A review of functional analysis of pre-school children's creative behaviors. *Education and Treatment of Children*, 5, 157-177.
- Goetz, E. & Baer, D. (1973). Social control of form diversity and the emergence of new forms in children's blockbuilding. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 209-217.
- Guilford, J. (1959). Traits of Creativity. En P.E. Vernon (1972). *Creativity*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.

- Holman, J., Goetz, E. & Baer, D. (1977). The training of creativity as an operant and an examination of its generalization characteristics". En B. Etzel, J. Le Blanc & D. Baer. *New Developments in Behavioral Research: Theory, Method and Application*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lane, T., Lane, M., Friedman, B., Goetz, E. & Pinkston, E. (1982). A creativity enhancement program for pre-school children in an inner city parent-child center. En E. Pinkston, J. Levitt, G. Green, N. Linsk & T. Rzepnicki. *Effective Social Work Practice: Advanced Techniques for Behavioral Intervention with Individuals, Families and institutional Staff*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Llorens, M. y Gómez, A. (1985). *Generalización intra e inter-factores en el estudio de la creatividad a nivel pre-escolar*. Manuscrito no publicado, Maestría de Análisis Experimental de la Conducta, Universidad Central de Venezuela.
- Locurto, C. & Walsh, J. (1976). Reinforcement and self-reinforcement; their effects on originality. *American Journal of Psychology*, 89, 281-291.
- Maloney, K. & Hopkins, B. (1973). The modification of sentence structure and its relationship to subjective judgements of creativity in writing. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 425-433.
- Maloney, K., Jacobson, C. & Hopkins, B. (1975). An analysis of the effects of lectures, requests, teacher praise and free time on the creative writing behaviors of third-grade children. En E. Ramp & G. Semb. *Behavior Analysis: Areas of Research and Application*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maltzman, I., Bogartz, W. & Bregger, L. (1958). A procedure for increasing word association originality and its transfer effects. *Journal of Experimental Psychology*, 56, 392-398.
- Parsonson, B. & Baer, D. (1978). Training generalized improvisation of tools by pre-school children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 363-380.
- Reimers, F. (1982). Una comparación experimental de contingencias grupales. *Acta Científica Venezolana*, 33, Suplemento 1.
- Ryan, B. & Winston, A. (1978). Dimensions of creativity in children's drawings: A social validation study. *Journal of Educational Psychology*, 70, 651-656.
- Siegel, S. (1979). *Estadística no paramétrica*. Trillas: México.

- Sloane, H., Endo, G. & Della-Piana, G. (1980). Creative behavior. *The Behavior Analyst*, 3, 11-21.
- Stokes, T. & Baer, D. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 349-367.
- Torrance, E. (1962). *Orientación del Talento Creador*. Buenos Aires: Troquel.
- Torrance, E. (1974). *Torrance Test of Creative Thinking (Norms-Technical Manual)*. Bensenville, Ill.: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. (1972). *Torrance Test of Creative Thinking (Directions Manual and Scoring Guide). Figural Test Booklet A*. Bensenville, Ill.: Scholastic Testing Service
- Underwood, B. (1972). *Psicología Experimental*. Trillas: México.
- Van Houten, R. (1979). Social validation: The evolution of standards of competency for target behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 581-591.
- Winston, A. & Baker, J. (1985). Behavior analytic studies of creativity : A critical review. *The Behavior Analyst*, 8, 191-205.
- Wolf, M. (1978). Social validity: The cases for subjective measurement or How Applied Behavior Analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203-214.

DESARROLLO DE UNA VERSION EN ESPAÑOL DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA DE LA ANSIEDAD MANIFIESTA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

Gustavo Rodrigo
Mabel Lusiardo
Universidad Católica de Uruguay

RESUMEN

La ansiedad es una condición de la existencia humana presentándose en todos los grupos culturales. Su importancia en el marco del estudio del comportamiento normal o patológico es evidente. Adicionalmente, uno de los problemas más importantes para los psicólogos de América Latina lo constituye la carencia de instrumentos de medida de los diferentes constructos psicológicos adecuadamente estandarizados. Los autores llevan a cabo una revisión que incluye los antecedentes así como sus estudios sobre el desarrollo de una versión en español de una escala de medida de la ansiedad manifiesta en niños y adolescentes: la *Revised Children's Manifest Anxiety Scale* de Reynolds y Richmond. El instrumento en su nueva forma presenta propiedades psicométricas adecuadas, lo que lo convierte en un test de utilidad para su uso en los países de habla hispana.

ABSTRACT

Anxiety is a basic condition of human existence and it occurs in all cultural groups. The importance of anxiety and its measurement in studying normal as well abnormal behavior is evident. In the other hand, one of the most important problem in Latin America is the absence of appropriate and well standardized instruments to measure the personality constructs. The authors presents a review of their work about the development of a Spanish version of the Reynolds and Richmond's "Revised Children's Manifest Anxiety Scale". This version shows adequate psychometric properties and it may have value as a measure of anxiety in children and adolescents in the Spanish speaking Latin American countries.

El tema de la ansiedad ha seguido en las últimas décadas una serie de variados caminos teóricos y empíricos. Términos como ansiedad, angustia y otras palabras afines han designado una compleja gama de modos vivenciales, aspectos de la conducta y condiciones externas frecuentemente difíciles de ordenar e interpretar científicamente (Amelang & Bartussek, 1986). Así, la palabra ansiedad ha sido utilizada alternativamente para describir un estado afectivo desagradable evocado a partir de la percepción de una situación como psicológica o físicamente peligrosa, como un impulso (drive), o como la señal de un proceso instintivo inaceptable que está aflorando a la conciencia (Winokur, 1988).

La importancia de distinguir a la ansiedad como un fenómeno emocional fue establecida inicialmente por Catell & Scheier (1961). Actualmente, la concepción prevalente es la distinción entre ansiedad estado (state anxiety) y ansiedad rasgo (trait anxiety) debida a Spielberger (1972). Este autor define la ansiedad como una condición emocional transitoria del organismo caracterizada por sentimientos de tensión y aprensión así como por una activación del sistema nervioso vegetativo, pudiendo variar en el tiempo y fluctuar en intensidad. Por otro lado, la ansiedad rasgo consiste en un aspecto más permanente que describe la personalidad de un individuo que frecuentemente experimenta ansiedad. Esta distinción teórica ha sido legitimada por diversos autores mediante el análisis factorial (Catell & Scheier, 1961; Catell, 1966; Catell, 1973).

Dentro de la perspectiva anterior, la ansiedad como fenómeno universal y condición básica de la existencia humana, corresponde a un síntoma de estrés o a un indicador, el más frecuente, de trastornos psíquicos. Por esta razón constituye un motivo de consulta habitual, ya sea en niños, adolescentes y adultos, pudiéndola referir en el marco de las depresiones, neurosis, psicosis, relaciones interpersonales, aprendizaje y otras situaciones. Surge así en forma clara la necesidad de contar con una medida objetiva de la ansiedad, la que puede incluirse, por ejemplo, en una evaluación psicopedagógica de un niño o adolescente con trastornos del aprendizaje, o en un psicodiagnóstico complementado a otros datos obtenidos objetiva o subjetivamente.

Krause (1961) mediante una extensa revisión de la literatura psicológica y psiquiátrica, estableció que la ansiedad puede ser inferida a partir de: a) autoevaluaciones, b) signos fisiológicos, c) comportamiento, d) rendimiento en ciertas tareas y e) clínicamente. Así mismo, también estableció que la autoevaluación constituye el procedimiento más frecuentemente utilizado para describir y medir la ansiedad. Los instrumentos de autoevaluación se basan en la idea de que la respuesta a un ítem refleja el comportamiento visible o no del sujeto; adicionalmente cuantifican el fenómeno clínico, utilizándose para evaluar la presencia y la severidad de los síntomas de ansiedad tanto en poblaciones normales como patológicas, así como para medir las modificaciones inducidas por diversas formas de terapia y evaluar hipótesis de investigación (Roberts, Vargo & Ferguson, 1989).

Las escalas e inventarios constituyen métodos estandarizados para evaluar la ansiedad o la tendencia a desarrollarla. Ellos ofrecen la ventaja de permitir evaluar sus propiedades psicométricas como confiabilidad y validez, y facilitan la comparación entre las personas (Scott Hickey & Baer, 1988). Estos instrumentos pueden ser categorizados sobre la base de dos dimensiones. La primera de ella es la dimensión estado-rasgo. Las medidas de la ansiedad estado están diseñadas para evaluar los síntomas transitorios de ansiedad manifiesta en respuesta a algún estresor; por ejemplo, el State Anxiety for Children de Spielberg (1973). Por otro lado, las medidas de ansiedad rasgo como por ejemplo, Trait Anxiety for Children de Spielberg o Revised Children's Manifest Anxiety Scale de Reynolds y Richmond (1978), fueron construidas para evaluar síntomas estables característicos de ansiedad. Finalmente, la segunda dimensión corresponde a la ansiedad situacional, como por ejemplo, el S-R Inventory for General Trait Anxiousness (Endler & Okada, 1975), o el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (Miguel Tobal & Cano Vindel, 1986), desarrollado en España.

Uno de los problemas más importantes para los psicólogos y otros profesionales vinculados a los campos de la salud y educación en América Latina, lo constituye la carencia de instrumentos para medir los diferentes constructos psicológicos adecuadamente estandarizados. Habitualmente, se utilizan tests desarrollados en ámbitos culturales y sociales muy diferentes, y cuyas traducciones se consideran a priori como confiables y válidas (Marín, Kennedy & Campbell Royce 1987; Richmond, Rodrigo & Lusiardo, 1989a). Por estas razones, ha sido el propósito de los autores llevar a cabo una revisión donde son presentadas las características más importantes de la versión original así como los resultados más significativos de los trabajos sobre el desarrollo y estandarización en el Uruguay de una versión en Español de la Escala Revisada de Ansiedad Manifiesta en Niños (Revised Children's Manifest Anxiety Scale: RCMAS) de Reynolds y Richmond (1978), con el fin de difundir su utilización por parte de los psicólogos hispanoamericanos.

DESARROLLO DE LA ESCALA REVISADA DE ANSIEDAD MANIFIESTA (RCMAS).

Uno de los esfuerzos más tempranos para establecer una medida objetiva de la ansiedad fue llevado a cabo por Taylor (1951), quien mediante una selección de items pertenecientes al Inventario de Personalidad Multifásico de Minnesota (Hathaway & McKinley, 1942), creó la Escala de Ansiedad Manifiesta (Manifest Anxiety Scale: MAS). Unos pocos años después, Castaneda, McCandless y Palermo (1956) elaboraron una versión para niños de la escala de Taylor a la que denominaron Escala de Ansiedad Manifiesta para Niños (Children's Manifest Anxiety Scale: CMAS). Más de 100 artículos publicados durante dos décadas

atestiguan el uso dado a la CMAS; sin embargo, le fueron hechas diversas críticas como por ejemplo, dificultades en la comprensión de ciertas palabras, ausencia de evaluación en algunas áreas de la ansiedad, así como problemas, de tipo psicométrico. Por esta razón, Reynolds y Richmond (1978) decidieron llevar a cabo una revisión de la CMAS, y así nace la Escala Revisada de Ansiedad Manifiesta en Niños (Revised Children's Manifest Anxiety Scale: RCMAS).

Propiedades psicométricas de la RCMAS

La RCMAS ha sido estandarizado originalmente en los Estados Unidos de América a partir de una muestra constituida por miles de niños y adolescentes (Reynolds & Richmond, 1985). A partir de ella numerosos trabajos han mostrado las excelentes propiedades psicométricas de esta escala (Lee & Piersel, 1988; Reynolds, 1980, 1981, 1982; Reynolds & Paget, 1983; Reynolds, Plake & Harding, 1983; Wisniewski, Mullik, Genshaft & Coury, 1987).

El análisis factorial de los 28 ítems de ansiedad apoya su estructura de tres factores (Reynolds & Richmond, 1979; Reynolds & Paget, 1981). También ha mostrado una adecuada conservación de sus propiedades psicométricas originales en diversas poblaciones con características especiales como adolescentes, gimnastas, niños con trastornos por ansiedad, niños con trastornos del aprendizaje, preescolares y niños con cociente intelectual elevado (Bernstein, Garfinkel & Hoberman, 1989; Lufi, Porat & Tenenbaum, 1986; Mattison & Bagnato, 1987; Mattison, Bagnato & Brubaker, 1988; Paget & Reynolds, 1984; Reynolds, 1985; Reynolds, Bradley & Steele, 1980; Scholwinski & Reynolds, 1985).

Finalmente, como un reflejo del interés despertado por esta escala, se han desarrollado versiones en diferentes idiomas así como numerosos estudios interculturales (Argulewicz & Miller, 1984a, 1984b; Boehnke, Silbereisen, Reynolds & Richmond, 1984; Ginter, Lufi, Trotzky & Richmond, 1989; Pela & Reynolds, 1982; Richmond & Millar, 1984; Richmond, Sukemune, Ohmoto, Kawamoto & Hamazaki, 1984).

EL INSTRUMENTO

Administración y Puntuación

La Escala Revisada de Ansiedad Manifiesta en Niños (RCMAS) de Reynolds y Richmond (1985) es un instrumento de autoevaluación que contiene un total de 37 ítems, diseñado para medir la intensidad y naturaleza de la ansiedad rasgo en niños y adolescentes entre 6 y 19 años de edad. Su administración puede ser individual o grupal. A partir del tercer año de primaria puede ser aplicado grupalmente; la administración individual se recomienda en niños con dificultades de la lectura u

otros problemas. Cuando el niño no comprende el sentido de alguna palabra, esta puede ser explicada brevemente en términos diferentes.

El RCMAS genera 5 puntajes. El puntaje de Ansiedad Total comprende 28 items los que se dividen a su vez en 3 subescalas de ansiedad: Ansiedad Fisiológica, Preocupación/Hipersensibilidad, e Interés Social/Concentración. Los nueve items adicionales son parte de una Escala Falsa. Los puntajes de Ansiedad Total y de cada una de las subescalas corresponden al número de items señalados con un "si". Mediante tablas (los autores poseen tablas estandarizadas diferenciadas por sexo y edad para el Uruguay, las que pueden ser solicitadas), el puntaje de Ansiedad Total y de cada una de las subescalas son convertidos en percentiles y puntajes estandar. Para Ansiedad Total el puntaje escalar presenta una media de 50 y una desviación estandar de 10, lo que constituye la conocida puntuación T ampliamente utilizada en muchos tests. Para las subescalas, los puntajes escalares tiene una media de 10 y una desviación estandar de 3.

Tabla I

Items contenidos en las cuatro escalas del RCMA5

Ansiedad Fisiológica	Preocupación Social	Interés	Escala Falsa
<p>1. Tengo dificultades en decidir lo que voy a hacer.</p> <p>5. Frecuentemente me falta el aire o me cuesta respirar.</p> <p>9. Me pongo furioso fácilmente.</p> <p>13. Tengo dificultad en dormir cuando voy a la cama.</p> <p>17. Frecuentemente no me siento bien del estómago.</p> <p>19. Siento las manos sudorosas.</p> <p>21. Me siento cansado buena parte del tiempo.</p> <p>25. Sueño con cosas malas.</p> <p>29. Algunas veces me despierto asustado.</p> <p>33. Me muevo mucho en mi asiento.</p>	<p>2. Me pongo nervioso cuando las cosas me empiezan a salir mal.</p> <p>6. Estoy preocupado gran parte del tiempo.</p> <p>7. Tengo miedo de muchas cosas.</p> <p>10. Me preocupa lo que mis padres dirán de mí.</p> <p>18. Me lastiman fácilmente los sentimientos.</p> <p>22. Me preocupa lo que pasará en el futuro.</p> <p>26. Cuando me retan, lastiman fácilmente mis sentimientos.</p> <p>30. Tengo preocupación cuando voy a dormir.</p> <p>34. Soy nervioso.</p> <p>37. Frecuentemente me preocupo de que algo malo va a sucederme.</p>	<p>3. Parece que las cosas son más fáciles para los demás.</p> <p>11. Siento que a los demás no les parece bien como hago las cosas.</p> <p>15. Me siento solo aún cuando estoy con otros.</p> <p>23. Los demás son más felices que yo.</p> <p>27. Me parece que alguien me va a decir que no hago las cosas bien.</p> <p>31. Me es difícil concentrarme en las tareas de la escuela.</p> <p>35. Muchas personas están en contra mía.</p>	<p>4. Me gustan todas las personas que conozco.</p> <p>8. Siempre soy cariñoso.</p> <p>12. Siempre tengo buenos modales.</p> <p>16. Siempre soy bueno.</p> <p>20. Siempre soy muy agradable con los demás.</p> <p>24. En cualquier situación, siempre digo la verdad.</p> <p>28. Nunca me enojo.</p> <p>32. Nunca digo cosas que no se deben.</p> <p>36. Nunca miento.</p>

Las 3 subescalas (Tabla 1) representan diferentes áreas en las que se manifiesta la ansiedad, correspondientes a los tres sistemas habituales de respuesta: el cognitivo, el fisiológico y el del comportamiento. La subescala de Ansiedad Fisiológica está compuesta por 10 ítems, los que se encuentran asociados con las manifestaciones fisiológicas de la ansiedad, como son los trastornos del sueño, la fatiga y la sudoración. La subescala de Preocupación/ Hipersensibilidad consiste en 11 ítems, y se encuentra vinculada con preocupaciones obsesivas acerca de una variedad de cosas, muchas de las cuales son vagas y mal definidas, asociadas con temor a ser dañado o aislado emocionalmente. Finalmente, la subescala de Interés Social/ Concentración está formada por 7 ítems y como su nombre lo indica, está relacionada con pensamientos y ciertos temores, muchos de ellos de naturaleza social e interpersonal que conducen a dificultades en la concentración o atención. Debido al tamaño reducido de estas subescalas, deben usarse e interpretarse con cautela.

La Escala Falsa con 9 ítems, se encuentra diseñada para detectar necesidad de aceptación social (social desirability) o actitud defensiva (defensiveness), o simplemente respuestas realizadas en forma deliberada con el fin de presentar una imagen agradable de si mismo. Como regla general, se debe ser precavido cuando el puntaje excede la media por una desviación estandar (>13).

Interpretación y uso clínico

Puntaje de Ansiedad Total

El puntaje bruto puede variar de 0 a 28. El primer paso en la interpretación del RCMAS consiste en la determinación de la puntuación T correspondiente. Debido a que la mayoría de las puntuaciones caen dentro de una desviación estandar por encima o por debajo de la media, la obtención de un puntaje fuera de este rango ($T > 60$) presenta mayor significación.

Subescalas de ansiedad

La subescala de Ansiedad Fisiológica es un índice de las manifestaciones físicas de la ansiedad. Un puntaje alto sugiere que el niño o adolescente posee ciertas respuestas fisiológicas que son típicamente experimentadas durante la ansiedad.

La segunda subescala, Preocupación/Hipersensibilidad posee ítems con la palabra "preocupación", sugiriendo que la persona se encuentra asustada, nerviosa, de alguna manera hipersensible a las presiones del medio ambiente. Un puntaje alto sugiere que el niño o el adolescente internaliza parte de la ansiedad experimentada.

La tercera subescala denominada Interés Social/ Concentración expresa una preocupación del individuo con relación a otras personas, o también puede expresar dificultades en la concentración. La mayor preocupación de estas personas parece

ser que no se sienten tan capaces o efectivos como los demás, lo que constituye un sentimiento relacionado con la ansiedad.

Escala Falsa

Expresada en unidades de puntuación bruta puede variar de 0 a 9. Un repaso de sus ítems indica que estos revelan una imagen de un sujeto "ideal". Un puntaje alto (>13) puede indicar una autoevaluación inexacta relacionada con el deseo de dar una imagen falsa como por ejemplo, tratar de convencernos de que se trata de una persona ideal. En otras ocasiones expresa necesidad de aceptación social. En otros casos se relaciona con sentimientos de aislamiento social o rechazo. Existe la tendencia en los niños pequeños a presentar puntuaciones altas.

ESTANDARIZACION DE UNA VERSION EN ESPAÑOL DE LA RCMAS

Una vez identificada la RCMAS como una escala adecuada para la medida de la ansiedad manifiesta en niños y adolescentes, se procedió al desarrollo de una versión en idioma español de la misma. La traducción fue llevada a cabo por psicólogos uruguayos competentes en el uso del idioma inglés, tratando de asegurar la utilización de aspectos idiomáticos adecuados.

Es un hecho reconocido que la mera traducción de un test no asegura por sí misma las propiedades de su versión original. Aquí es pertinente recordar el estándar 13.4 de Standards for Educational and Psychological Testing (American Psychological Association, 1985) el que dice: "Cuando un test es traducido de un idioma a otro, deberá determinarse la confiabilidad y validez del test en aquellos grupos que serán testados" (p.75). Por esta razón se llevaron a cabo diversos trabajos con la finalidad de determinar las propiedades psicométricas de esta nueva versión.

En primer lugar, fueron testados con la versión en Español del RCMAS 1423 niños y Adolescentes (771 de sexo femenino y 652 de sexo masculino), distribuidos proporcionalmente en los 12 grados académicos que constituyen la enseñanza primaria y secundaria del Uruguay, y representando a tres niveles socio-económicos (NSE) diferentes (Richmond, Rodrigo & Lusiardo, 1989b). Los valores medios y los desvíos estandar para la Ansiedad Total por grado, NSE y sexo se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Medias y desvíos standar para Ansiedad Total por grado, NSE y sexo.

Nivel Socioeconómico									
Grado	Bajo			Medio			Alto		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Varones									
1	20	18.05	3.74	13	11.92	6.19	17	10.55	5.13
2	19	11.05	3.80	20	10.50	4.81	18	11.63	5.69
3	20	10.95	4.79	20	16.00	3.96	16	9.43	4.28
4	20	10.20	4.64	23	9.86	5.22	36	9.72	4.72
5	20	9.90	3.79	25	11.32	4.22	18	8.22	5.28
6	20	9.80	4.36	22	8.45	3.78	16	10.12	3.55
7	26	7.30	4.13	21	10.00	4.73	20	10.35	3.82
8	10	9.20	4.63	22	9.00	3.30	16	7.75	5.23
9	8	8.00	3.29	21	8.28	4.11	19	10.20	5.77
10	8	10.87	4.23	24	9.50	4.19	22	7.68	3.15
11	11	9.18	2.22	17	10.35	5.79	14	7.85	4.09
12	3	8.33	5.03	15	11.14	6.03	12	8.08	3.67
Total	185	10.23	4.00	243	10.52	4.69	224	9.29	4.53
Mujeres									
1	20	16.55	2.96	14	13.00	5.23	18	13.55	6.72
2	21	8.35	5.00	20	10.90	4.93	17	11.61	3.36
3	20	13.55	3.99	19	15.00	3.65	19	12.26	5.87
4	20	10.25	5.00	21	13.90	5.78	34	9.17	4.92
5	20	11.75	6.60	22	12.18	3.82	17	10.55	5.58
6	20	9.20	3.69	21	10.63	5.50	19	7.89	3.38
7	14	9.35	4.48	20	10.14	3.52	19	11.15	4.33
8	27	11.37	4.51	23	10.90	4.71	24	8.04	5.92
9	31	11.41	5.59	25	10.88	5.23	20	10.25	4.24
10	31	14.29	4.54	17	9.58	4.45	17	11.94	5.42
11	38	12.13	4.06	38	11.10	4.72	18	9.11	4.29
12	39	10.55	4.15	23	11.65	5.15	15	10.60	5.16
Total	271	11.56	4.54	263	11.60	4.72	237	10.51	4.93

Adicionalmente, estos datos fueron procesados mediante un análisis de la varianza con el grado, el NSE y el sexo como variables independientes. Así, se obtuvieron variaciones significativas para el grado escolar, $F(11, 1372)=3.20$, $p<.0003$, (los primeros años mostraron mayor ansiedad que el resto), el NSE,

$F(2, 1372)=12.32, p<.0001$, (los niños y adolescentes de los niveles bajos y medio presentaron más ansiedad que los del nivel alto), y el sexo, $F(1, 1372)=20.94, p<.0001$ (las mujeres tuvieron más ansiedad que los varones). Estos datos fueron congruentes con las investigaciones previas (Reynolds & Richmond, 1978). Toda la información se resume en la Tabla 3.

Tabla 3

Medias y desvíos estandar para Ansiedad Total por grado, sexo y NSE.

Variable	n	Media	DS
Grado			
1	102	14.53	4.79
2	115	10.83	4.54
3	114	13.19	4.22
4	154	10.78	4.99
5	122	10.88	4.69
6	118	9.90	3.90
7	120	9.87	3.86
8	122	9.73	4.44
9	124	10.50	4.56
10	119	10.78	3.86
11	136	10.78	4.06
12	77	10.68	4.26
Sexo			
Varones	652	10.36	4.16
Mujeres	771	11.52	4.52
Nivel Socio-Económico			
Bajo	456	11.42	4.11
Medio	506	11.42	4.40
Alto	461	10.09	4.55

A partir de los puntajes de Ansiedad Total se calculó el coeficiente alfa (Cronbach, 1984) como una medida de la consistencia interna del test. El valor obtenido fue de .80, nivel similar al hallado en la versión estadounidense.

En última instancia, se llevó a cabo el análisis factorial del test como forma de evaluar la validez del constructo (Richmond, Rodrigo & de Rodrigo, 1988). Se analizaron los 28 ítems de ansiedad mediante el método de los factores principales, utilizando una rotación ortogonal (varimax), el que reveló 3 factores de ansiedad

(Factor 1: Ansiedad Fisiológica; Factor 2: Preocupación y Factor 3: Interés Social), muy similares a los encontrados en la versión original (Tabla 4). Solo 4 ítems presentaron cargas factoriales más altas en diferentes factores con respecto a los originales (ítems 6, 10, 30 y 34).

Tabla 4

Carga factorial de los ítems de la RCMAS para Uruguay.

Item	Carga Factorial		
	I	II	III
1. Tengo dificultades en decidir lo que voy a hacer.	.23	.17	.20
5. Frecuentemente me falta el aire o me cuesta respirar.	.34	.04	.09
9. Me pongo furioso fácilmente.	.32	.02	.07
13. Tengo dificultades en dormir cuando voy a la cama.	.61	.02	.07
17. Frecuentemente no me siento bien del estómago.	.38	.03	.16
19. Siento las manos sudorosas.	.31	.03	.06
21. Me siento cansado buena parte del tiempo.	.39	.02	.28
25. Sueño con cosas malas.	.56	.01	.18
29. Algunas veces me despierto	.50	.18	.07
30. Tengo preocupaciones cuando me voy a dormir	.46	.28	.17
33. Me muevo mucho en mi asiento.	.42	.15	.01
34. Soy nervioso.	.40	.35	.01
2. Me pongo nervioso cuando las cosas me empiezan a salir mal.	.04	.44	.09
7. Tengo miedo de muchas cosas	.28	.30	.27
10. Me preocupa lo que mis padres dirán de mí.	.11	.57	.01
14. Me preocupa lo que la gente piensa de mí.	.10	.56	.21
18. Me lastiman fácilmente los sentimientos.	.27	.52	.02
22. Me preocupa lo que pasará en el futuro.	.05	.55	.01
26. Cuando me retan, lastiman fácilmente mis sentimientos.	.24	.47	.02
37. Frecuentemente me preocupo de que algo malo va a sucederme.	.19	.37	.35
3. Parece que las cosas son más fáciles para los demás.	.02	.10	.59
6. Estoy preocupado gran parte del tiempo.	.30	.20	.34
11. Siento que a los demás no les parece bien como hago las cosas.	.01	.08	.65
15. Me siento solo aún cuando estoy con otros.	.27	.02	.43
23. Los demás son más felices que yo.	.14	.03	.59
27. Me parece que alguien me va a decir que no hago bien las cosas.	.14	.28	.50
31. Me es difícil concentrarme en las tareas de la escuela.	.35	.09	.49
Eigenvalues	2.778	2.321	2.534
% de la varianza	9.92	8.29	9.05

En un segundo estudio (Rodrigo & Lusiardo, 1989), fueron testados 108 estudiantes de edades comprendidas entre 16 y 19 años, pertenecientes a una institución de enseñanza media, comprendidos entre los grados 9 y 12. Se hallaron coeficientes alfa de .82 para la Ansiedad Total, mientras que para las tres subescalas se ubicó entre .61 y .70. También fue determinada la validez concurrente a través de correlaciones con una versión en Español del Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo de Spielberg (1982) de .69 ($p < .01$) con la escala de ansiedad rasgo, y .19 ($p < .05$) con la escala de ansiedad estado (Rodrigo & Lusiardo, 1989).

Finalmente, los niños y adolescentes uruguayos mostraron niveles de ansiedad significativamente superiores a los de la muestra original (Lusiardo & Rodrigo, 1987).

CONCLUSIONES

El esfuerzo para desarrollar una versión en español del RCMAS parece satisfactorio. El instrumento presenta en su nueva versión propiedades psicométricas comparables a las originales, las que lo hacen adecuado para medir la intensidad y naturaleza de la ansiedad rasgo en niños y adolescentes. Este conjunto inicial de investigación sugiere que el RCMAS puede constituirse en un test de utilidad en otros países de habla hispana de América Latina.

REFERENCIAS

- Amelang, M. & Bartussek, D. (1986). *Psicología diferencial e investigación de la personalidad*. Barcelona: Editorial Herder.
- American Psychological Association (1985). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington: APA.
- Argulewicz, E.N. & Miller, D.C. (1984a). Validity of self-report measures of anxiety for use with Anglo-American, Mexican-American and Black students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2, 233-238.
- Argulewicz, E.N. & Miller, D.C. (1986b). Self-report measures of anxiety: A cross-cultural investigation of bias. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 6, 397-406.
- Bernstein, M.D., Garfinkel, B.D. & Hoberman, H.M. (1989). Self-reported anxiety in adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 146, 383-386.

- Boehnke, K., Silbereisen, R.K., Reynolds, C.R. & Richmond, B.O. (1986). What I Think and Feel-German experience with the revised form of the Children's Manifest Anxiety Scales. *Personality and Individual Differences*, 7, 553-560.
- Castaneda, A., McCandless, B. & Palermo, D.(1956). The children's form of the Manifest Anxiety Scale. *Child Development*, 27, 317-326.
- Catell, R.B. (1986). Anxiety and motivation: Theory and crucial experiments. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior*. New York: Academic Press.
- Catell, R.B. (1973). *Personality and mood by questionnaire*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Catell, R.B. & Scheier, I.H. (1961). *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety*. New York: Ronald Press.
- Cronbach, L.J. (1984). *Essentials of psychological testing (4th. edition)*. New York: Harper & Row.
- Endler, N.S. & Okada, M.A. (1975). A multidimensional measure of trait anxiety: The S-R inventory of general trait anxiousness. *Journal Consulting Clinical Psychology*, 43, 319-329.
- Ginter, E.J., Lufi, D., Trotzky, A.S. & Richmond, B.O. (1989). Anxiety among children in Israel. *Psychological Reports*, 65, 803-809.
- Hathaway, S.R. & McKinley, J.C. (1942). *The Minnesota Multiphasic Personality Inventory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Krause, M.S. (1961). The measurement of transitory anxiety. *Psychological Review*, 68, 178-189.
- Lee, S.W. & Piersel, W.C. (1988). Concurrent validity of the Revised Children's Manifest Anxiety Scale for adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 429-433.
- Lufi, D., Porat, J. & Tennenbaum, G. (1986). Psychological predictors of competitive performance in young gymnasts. *Perceptual and Motor Skills*, 63, 59-64.

- Lusiardo, M. & Rodrigo, G. (1987). Experiencia uruguayana con un instrumento de medida de la ansiedad manifiesta en niños y adolescentes. *Estudios de Ciencias y Letras, 14-15*, 139-152.
- Marín, G., Kennedy, S. & Campbell Boyce, B. (1987). *Latin American Psychology: A Guide to Research and Training*. Washington: APA.
- Mattison, R.E. & Bagnato, S.J. (1987). Empirical measurement of overanxious disorders in boys 8 to 12 years old. *Journal of the American Academy of Childhood and Adolescent Psychiatry, 26*, 536-540.
- Mattison, R.E., Bagnato, S.J. & Brubaker, B.H. (1988). Diagnostic utility of the Revised Children's Manifest Anxiety Scale in children with DSM-III anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders, 2*, 147-155.
- Miguel Tobal, J.J. & Cano Vindel, A.R.(1988). *Inventario de situaciones y respuestas de ansiedad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Paget, K.D. & Reynolds, C.R. (1984). Dimensions, levels and reliabilities on the Revised Children's Manifest Anxiety Scale with learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities, 17*, 137-141.
- Pela, O.A. & Reynolds, C.R. (1982). Cross-cultural application of the Revised Children's Manifest Anxiety Scale: Normative and reliability data for Nigerian primary school children. *Psychological Reports, 51*, 1135-1138.
- Reynolds, C.R. (1980). Concurrent validity of 'What I Think and Feel': The Revised Children's Manifest Anxiety Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48*, 774-775.
- Reynolds, C.R. (1981). Long-term stability of scores on the Revised Children's Manifest Anxiety Scale. *Perceptual and Motor Skills, 53*, 702.
- Reynolds, C.R. (1982). Convergent and divergent validity of the Revised Children's Manifest Anxiety Scale. *Educational and Psychological Measurement, 42*, 1205-1212.
- Reynolds, C.R. (1985). Multitrait validation of the Revised Children's Manifest Anxiety Scale for children of high intelligence. *Psychological Reports, 53*, 402.

- Reynolds, C.R., Bradley, M. & Steele, C. (1980). Preliminary norms and technical data for use of the Revised Children's Manifest Anxiety Scale with kindergarten children. *Psychology in the Schools, 17*, 163-167.
- Reynolds, C.R., & Paget, K.D. (1981). Factor analysis of the Revised Children's Manifest Anxiety Scale for blacks, whites, males and females with a national normative sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49*, 352-359.
- Reynolds, C.R. & Paget, K.D. (1983). National normative and reliability data for the Revised Children's Manifest Anxiety Scale. *School Psychology Review, 12*, 324-336.
- Reynolds, C.R., Plake, B.S. & Harding, R.E. (1983). Item bias in the assessment of children anxiety: Race and sex interaction on items of the Revised Children's Manifest Anxiety Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 1*, 17-24.
- Reynolds, C.R. & Richmond, B.O. (1978). "What I think and Feel": A revised measure of children's manifest anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology, 6*, 271-280.
- Reynolds, C.R. & Richmond, B.O. (1979). Factor structure and construct validity of "What I Think and Feel". The Revised Children's Manifest Anxiety Scale. *Journal of Personality Assessment, 43*, 281-283.
- Reynolds, C.R. & Richmond, B.O. (1985). *Revised Children's Manifest Anxiety Scale Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Richmond, B.O. & Millar, G.W. (1984). "What I Think and Feel": A cross-cultural study of anxiety in children. *Psychology in the Schools, 21*, 255-257.
- Richmond, B.O., Rodrigo, G. & de Rodrigo, M. (1988). Factor structure of a Spanish version of the Revised Children's Manifest Anxiety Scale in Uruguay. *Journal of Personality Assessment, 52*, 165-170.
- Richmond, B.O., Rodrigo, G. & Lusiardo, M. (1989a). *Estandarización de un test de medida de la ansiedad para niños y adolescentes del Uruguay*. Trabajo presentado en el XXII Congreso Interamericano de Psicología, Buenos Aires.
- Richmond, B.O., Rodrigo, G. & Lusiardo, M. (1989b). Measuring anxiety among children in Uruguay. In R. Schwarzer, H. J. Van der Ploeg, & C.D. Spielberger (Eds.). *Advances in Test Anxiety Research 6*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

- Richmond, B.O., Sukemune, S., Ohmoto, M., Kawamoto, H. & Hamazaki, T. (1984). Anxiety among Canadian, Japanese and American children. *Journal of Psychology, 116*, 3-6.
- Roberts, N., Vargo, B. & Ferguson, H.B. (1988). Measurement of anxiety and depression in children and adolescents. *Psychiatric Clinics of North America, 12*, 837-858.
- Rodrigo, G. & Lusiardo, M. (1989). Spanish version of the Revised Children's Manifest Anxiety Scale in Uruguay: Reliability and concurrent validity. *Psychological Reports, 65*, 94.
- Scholwinski, E. & Reynolds, C.R. (1985). Dimensions of anxiety among high IQ children. *Gifted Child Quarterly, 29*, 125-130.
- Scott Hickey, J. & Baer, P.E. (1988). Psychological approaches to the assessment and treatment of anxiety and depression. *Medical Clinics of North America, 72*, 911-927.
- Spielberger, C.D. (1972). Anxiety as an emotional state. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C.D. (1973). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory for Children*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. & Lushene, R.E. (1982). *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Taylor, J.A. (1951). The relationship of anxiety to the conditioned eyelid response. *Journal of Experimental Psychology, 41*, 81-94.
- Winokur, G. (1988). Anxiety disorders: Relationships to other psychiatric illness. *Psychiatric Clinics of North America, 11*, 287-293.
- Wisniewski, J.J., Mulick, J.A., Genshaft, J.L. & Curry, D.L. (1987). Test-retest reliability of the Revised Children's Manifest Anxiety Scale. *Perceptual and Motor Skills, 65*, 67-70.

ESTUDIOS DE CASO SOBRE EL TRASTORNO POR DEFICIT ATENCIONAL (TDA): UNA REVISION DE LA LITERATURA

Hugo Román
Guillermo Bernal
Universidad de Puerto Rico

RESUMEN

Se presenta una revisión de la literatura sobre estudios de caso en torno a diversos tratamientos del trastorno por déficit atencional (TDA). Se evaluaron cincuenta y dos estudios de caso entre el 1972 y el 1989. De los 21 estudios que utilizaron un estimulante como tratamiento, sólo 53% hallaron resultados positivos. El 100% de los 25 estudios que utilizaron intervenciones conductuales, cognitivas y otras intervenciones psicológicas, encontró resultados positivos. Los resultados apuntan hacia la necesidad de estudios comparativos sobre tratamientos combinados. La heterogeneidad que caracteriza al TDA nos obliga a considerar un enfoque pluralista de intervención donde se consideren múltiples factores según las idiosincrasias, contexto y necesidades particulares de cada individuo. Finalmente, se discute de forma sucinta la importancia de un paradigma pluralista de intervención frente al TDA.

ABSTRACT

A review of case studies about treatments for attention deficit disorder (ADD) is presented. Fifty two case studies between 1972 and 1989 were evaluated. Of the 21 studies that employed a stimulant as a independent variable, only 53% found positive results. Of the 25 studies that employed behavioral, cognitive and other psychological interventions, 100% found positive results. The results point out the need for comparative studies of combined treatments. The heterogeneous nature that characterizes ADD compels us to consider a pluralistic approach of intervention, where multiple factors of each particular individual are taken into account. Finally, we discuss briefly the importance of a pluralistic paradigm for the treatment of ADD.

Este artículo está basado en la Tesis de Maestría de Hugo Román bajo la dirección de Guillermo Bernal en el Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico. Solicitudes de copias deben dirigirse a Guillermo Bernal, Apartado 23174, Estación de la U.P.R., Río Piedras, P.R. 00931.

Los autores agradecen la contribución y los comentarios de José J. Bauermeister en la realización de este artículo.

El objetivo de este artículo es evaluar tratamientos para el trastorno por déficit atencional (TDA) que se hayan presentado utilizando estudios de caso. Aunque los estudios grupales muestran la efectividad de diversos tratamientos, los de caso deben de evaluarse a fondo para auscultar su potencial en torno a cómo pueden contribuir en la búsqueda de un conglomerado terapéutico capaz de minimizar los efectos adversos del TDA (Pérez, 1991). También presentamos la necesidad de implementar un sistema de evaluación integrado y global antes de llegar a diagnósticos como el TDA. Finalmente, comentamos nuestra posición en torno a la pertinencia de introducir programas múltiples de tratamiento.

En las últimas décadas ha incrementado la necesidad de interpretar evaluaciones clínicas teniendo en consideración el contexto del individuo; especialmente al considerar minorías étnicas como niños/as latinoamericanos/as en los EE.UU. (Bauermeister, Berrios, Jiménez, Acevedo & Gordon, 1990). Desde esta perspectiva, la evaluación comprensiva de niños/as con indicadores de un posible diagnóstico de TDA requiere de intervenciones polifacéticas que incluyan entrevistas con padres, maestros/as y el propio niño o niña (al igual que escalas, medidas conductuales y otras técnicas psicodiagnósticas).

Definiciones en torno al TDA

El TDA se ha definido en más de veinte formas distintas en los últimos ochenta años (Barkley, 1981). De hecho, estudios sobre la variabilidad en la prevalencia del desorden indican que una de las razones de esta variación pueden ser problemas en la misma definición de la hiperactividad (Bauermeister, 1986; Barkley, 1981).

La definición que establece el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Third Edition-Revised (DSM-III-R) (American Psychiatric Association, 1987) combina la hiperactividad con impulsividad e inatención. Esta definición es la más común actualmente pero no la más apropiada necesariamente. Dicho instrumento describe catorce síntomas o indicadores, de los cuales una persona tendría que manifestar por lo menos ocho en un período de por lo menos seis meses, antes de cumplir 7 años de edad, para recibir este diagnóstico.

Entre los indicadores del DSM-III-R para este desorden se encuentran: agitación en las manos y/o pies mientras está sentado/a; dificultad en mantenerse sentado/a; fácil distracción por estímulos externos; dificultad en esperar su turno en actividades de grupo o juegos; contesta a las preguntas antes de ser completadas; dificultad en seguir instrucciones de otros/as; dificultad a mantener atención en tareas; cambio brusco de una tarea incompleta a otra; dificultad en jugar tranquilamente; hablar en exceso; interrupción constante; no aparentar escuchar lo que se le comunica; pérdida constante de accesorios esenciales para realizar tareas; involucrarse en actividades peligrosas sin darse cuenta de las consecuencias (American Psychiatric Association, 1987). Estos comportamientos deben ser más

frecuentes en el/la niño/a que recibe este diagnóstico que los percibidos en otros/as niños/as de la misma edad mental antes de los siete años.

Prevalencia del TDA

El TDA es uno de los trastornos más prevalentes entre niños/as puertorriqueños/as, tomando como índice los supuestos teóricos del DSM-III-R2*. En estudios recientes (Bird et al., 1988; Bird, Gould, Yager, Staghezza & Canino, 1988) se encontró un 16.2% de prevalencia en este desorden utilizando los criterios diagnósticos del DSM-III**. Al utilizarse un criterio adicional de impedimento psiquiátrico, la prevalencia de este trastorno disminuyó a un 9.5% en niños/as entre las edades de 4 a 16 años. Esta información refleja que, según los criterios del DSM-III y condicionado a su validez teórica y metodológica, aproximadamente entre 13,000 y 26,000 niños/as sufren del TDA en Puerto Rico. Se puede deducir entonces que aún con la reducción de un 16.2% a un 9.5% la cantidad de casos extrapolados sigue siendo alta.

Justificación del estudio

Debido a la alta prevalencia de TDA en Puerto Rico, cobra gran importancia la búsqueda de tratamientos capaces de lidiar con este trastorno. Dichos tratamientos deben ser lo suficientemente efectivos de tal forma que provean alternativas de cambio a corto y largo plazo para aquéllos/as afectados/as. Los estudios grupales ya han reflejado diversos tratamientos con potencial de efectividad (Pérez, 1991). Los estudios de caso pueden aportar también en esta tarea. Precisamente nuestro interés estriba en dilucidar en qué medida pueden contribuir los estudios de caso ante la necesidad de tratamientos efectivos frente al mencionado trastorno.

* Los criterios que presenta el DSM-III-R son difíciles de aplicar en el contexto puertorriqueño. Nuestra hipótesis es que muchos/as de los/as niños/as puertorriqueños/as que cumplen los requisitos establecidos por el DSM-III-R de hiperactividad no necesariamente reflejan patología dentro del contexto puertorriqueño. Este problema es parte de la crítica al DSM-III-R cuando se aplican dichos criterios sin considerar asuntos transculturales. Es un error utilizar acríticamente los criterios de trastornos del DSM-III-R, fundamentados en la cultura estadounidense, y aplicarlos a la población puertorriqueña (Bernal & Rodríguez, 1991).

** Los criterios para el diagnóstico de TDA no han variado fundamentalmente entre el DSM-III y el DSM-III-R. Los cambios se pueden resumir en dos áreas: el DSM-III-R ya no distingue entre TDA con o sin hiperactividad y ya no agrupa los indicadores diagnósticos en tres subgrupos de Inatención, Impulsividad e Hiperactividad como lo hacía el DSM-III.

METODO

Seleccionamos sólo aquellos estudios de caso que cumplieran con dos requisitos de inclusión/exclusión. Primero, que se documentara cómo se llegó al diagnóstico de TDA ya que los/as niños/as con TDA pueden variar en sus características dependiendo del criterio diagnóstico utilizado; que al menos tuviera los criterios requeridos por el DSM-III o el DSM-III-R. Segundo, que fuese un estudio de caso en sentido riguroso, es decir según la definición operacional y sistemática de Yin (1989). Se incluyeron estudios de caso únicos o múltiples.

El período de la revisión de los casos comenzó en enero de 1989 y culminó en marzo de 1990. Encontramos un total de 52 estudios de caso publicados entre el 1972 y el 1988. No se halló estudios para el 1980 por lo que no se incluyeron trabajos de ese año.

Procedimos a desarrollar una tabla de contenido con el propósito de ilustrar los resultados de forma visual y sistemática, partiendo de cinco dimensiones básicas: referencia bibliográfica, número de casos, tratamiento, diagnóstico y resultados. La tabla no provee toda la riqueza de cada estudio, pero ofrece una visión panorámica de los hallazgos.

La tabla también cuenta con un sistema de codificación preliminar. Este sistema consta de dos categorías generales, resultados favorables y resultados desfavorables, que a su vez se subdividen en dos categorías, a saber: más de una conducta mejorada (+ +), una conducta mejorada (+), ninguna disminución de síntomas informada (-), repercusiones secundarias adversas (- -). El término "conducta mejorada" implica una reducción de la magnitud o severidad de los síntomas del TDA. Es importante recalcar la naturaleza heurística de este sistema de codificación rudimentario. Nuestro interés estriba en promover futuros estudios donde se trabaje con sistemas de codificación para estudios de caso sobre el TDA. El sistema de codificación que presentamos puede servir de guía para otros tipos de sistemas, o bien puede ser modificado. Otros estudios deben trabajar la confiabilidad y la validez de este tipo de categorías de codificación para constatar su grado de viabilidad y utilidad.

RESULTADOS

Los estudios de caso sobre tratamientos frente al TDA hallados en la revisión de literatura se desglosan en el anexo 1. La mayoría de éstos se concentra en las ventajas y desventajas del uso de medicamentos y en técnicas conductuales. Los criterios para evaluar los resultados consistieron en examinar si los diversos tratamientos implementados habían obtenido algún grado de efectividad en lo que respecta a alguna disminución en la severidad de los síntomas del TDA.

Se observó que de 21 estudios de caso que utilizaron como tratamiento medicamentos psicoestimulantes para contrarrestar el TDA, sólo un 53% de los mismos informó mejoras en términos de disminuir la severidad de los síntomas de la hiperactividad. Por otro lado, los 13 estudios de caso que emplearon técnicas conductuales y los 12 estudios de caso que integraron enfoques diversos de tratamiento psicológico lograron disminuir la severidad de los síntomas del TDA. Finalmente, los seis estudios de caso hallados sobre regulaciones dietéticas, técnicas de relajación, bioretroalimentación y utilización contingente de música, informaron mejorías en términos de disminuir la severidad de los síntomas del mencionado trastorno.

Dichos resultados sugieren que las intervenciones conductuales parecen tener un impacto beneficioso vis-a-vis el TDA, así como también aquellos enfoques que integren algunas dimensiones, tales como: cognoscitivas, conductuales, médicas, biopsicosociales, educativas y de consejería. Por su parte, la utilización aislada de medicamentos psicoestimulantes aparentó ser exitosa frente al TDA sólo en la mitad de los estudios de caso evaluados. Entonces, parece ser más provechoso integrar el uso de medicamentos con estrategias conductuales o con algunas de las modalidades de intervención mencionadas. Aunque hallamos pocos estudios de caso con enfoques dietéticos, de relajación, bioretroalimentación y con el uso contingente de música, los resultados obtenidos al respecto reflejan que dichos enfoques de tratamiento podrían tener posibilidades en el desarrollo de un conglomerado terapéutico capaz de minimizar los efectos adversos del TDA.

DISCUSION

A partir de los resultados obtenidos en los estudios de caso y los estudios grupales parece evidente que una modalidad de intervención por sí sola confrontará serias dificultades para lidiar efectivamente frente al TDA. Los tratamientos conductuales han obtenido los resultados más favorables en torno a disminuir los síntomas del mencionado trastorno. Las estrategias conductuales han tenido gran impacto en entornos educativos donde ha proliferado la introducción del marco operante instrumental (enfazando costos y recompensas).

En términos de enfoques genéricos y más tradicionales, la psicoterapia y la consejería continúan siendo muy prevalentes aunque existe evidencia precaria sobre su eficacia frente al desorden que nos concierne (Henker & Whalen, 1989). Los enfoques conductuales-cognoscitivos aparentan optimizar el vínculo entre el problema y el tratamiento al enfocarse en enriquecer la habilidad del/la niño/a para regular su propio comportamiento y las consecuencias del mismo; sin embargo, la literatura no demuestra su efectividad a largo plazo (J. J. Bauermeister, comunicación personal, 1991). Por cierto, no hay información disponible sobre la eficacia relativa a largo plazo de los diversos tratamientos que intentan lidiar con el TDA.

Estamos ante una situación donde es apremiante desarrollar criterios más robustos de replicabilidad y diseños que provean mecanismos para descartar explicaciones alternas plausibles sobre por qué un determinado tratamiento fue exitoso.

Una implicación que resalta inmediatamente es la prerrogativa de diseñar intervenciones de tratamiento frente al TDA de forma combinada. Hasta el momento, los resultados obtenidos sobre la implementación de modalidades de intervención individuales han sido por lo menos inconsistentes. Estos resultados nos conducen a re-examinar nuestro trabajo clínico con aquellos/as niños/as diagnosticados/as con TDA. Parece ser que debemos dirigirnos a diseñar tratamientos que incluyan enfoques de intervención diversos, de tal forma que se puedan acoplar a las necesidades de cada niño/a.

Otra implicación para la clínica es el desarrollo de constructos más funcionales que las entidades nosológicas diagnósticas que actualmente imperan en la investigación de este campo. A su vez, se necesita más evidencia empírica sobre las características de subgrupos omitidos, especialmente nos referimos a las niñas con este desorden (Henker & Whalen, 1989). La necesidad de constructos más funcionales también está vinculada con el hecho de que aunque se considera el TDA como un síndrome complejo, comúnmente cada modalidad terapéutica tiende a centrarse en un área de funcionamiento particular. Dichos enfoques particulares agudizan la dicotomía organismo-ambiente que conlleva la compartimentalización del ser humano y de donde surge la proclividad a conceptualizar el TDA de forma reduccionista, ya sea exclusivamente como un trastorno de naturaleza individual, escolar, marital o familiar (Smith, Smith & L'Abate, 1985).

A pesar de que cada enfoque teórico y praxiológico tiene su mérito, la heterogeneidad que caracteriza al TDA requiere la consideración de un enfoque pluralista de intervención. Nos referimos a la necesidad de programas de tratamiento múltiples y flexibles, en la medida que los enfoques constituyentes de los distintos programas no sean estáticos sino dinámicos. Esto es, que varíen según las peculiaridades de la persona, su entorno y la manifestación particular del TDA en ese individuo. A su vez, hay que considerar los recursos, redes de apoyo, y fortalezas de cada persona para diseñar consecuentemente un plan de intervención y recomendaciones a tono con sus peculiaridades. El diseño de alternativas de tratamientos debe atemperarse a las características de cada individuo y debe tenerse presente la inadecuación de enfoques de intervención que conceptualizan al ser humano como un ente fragmentado.

Cuando mencionamos anteriormente la importancia de que los programas de tratamiento tomaran en consideración el entorno de cada persona nos referíamos a que el comportamiento característico de este trastorno sólo se puede comprender a cabalidad en función del contexto donde se manifiesta. La realidad es que el TDA es selectivo (no se observa en todas las conductas del/la niño/a en todos los momentos) y tiende a ser situacional o contextual (no se manifiesta necesariamente en todos los contornos significativos de la persona) (Smith et al., 1985).

Reiterando este punto, Salzinger, Antrobus & Glick (1980) plantean que de producirse algún cambio en la conducta del/la niño/a con TDA, ésta sólo se mantendrá en tanto sea reforzada por el contexto que le delimita. O sea, que un tratamiento idóneo para lidiar con el TDA debe incluir objetivos e implicaciones más allá de los relacionados directamente con la conducta del/la niño/a; debe involucrar también a su familia, al contexto escolar y médico de forma integrada.

CONCLUSION

Basado en la revisión de los estudios de caso examinados, este campo debe seguir una trayectoria integradora a la hora de considerar las modalidades de intervención más idóneas frente al TDA. Los hallazgos de esta revisión apuntan hacia la prerrogativa de combinar diversos enfoques de tratamiento para lidiar efectivamente con el TDA. El desarrollo de estudios de caso sobre el TDA debe orientarse en el futuro hacia la combinación de modalidades terapéuticas que provea la alternativa más fructífera, según las idiosincrasias y el contexto de cada individuo evaluado. Como mínimo, los hallazgos apuntan al estudio comparativo de farmacoterapia y terapia psicológica y/o al desarrollo de tratamientos que integren lo mejor de los tratamientos farmacológicos y lo mejor de los tratamientos psicológicos que han demostrado resultados positivos.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Revised*. Washington, D.C.: APA.
- Bacza, M. C. & Martínez, J. M. (1984). Intrasubject designs and school behavior changes: An application to two hyperactive subjects. *Análisis y Modificación de Conducta*, 10, 535-550.
- Ball, T. S. & Irwin, A. E. (1976). A portable automated device applied to training a hyperactive child. *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry*, 7, 185-187.
- Barkley, R. A. (1981). *Hyperactive Children: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: Guilford.
- Bauermeister, J. J. (1986). *ADD/hyperactivity in Puerto Rican children: Norms for relevant assessment procedures*. Manuscrito presentado en la reunión anual de la Asociación Americana de Psicología, Washington, D.C.

- Bauermeister, J. J., Berrios, V., Jiménez, A. L., Acevedo, L. & Gordon, M. (1990). Some issues and instruments for the assessment of attention-deficit hyperactivity disorder in Puerto Rican children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 9-16.
- Bernal, G. & Rodríguez, W. (Eds.) (1991). *La clasificación diagnóstica en Puerto Rico: problemas teóricos, metodológicos y socio-políticos*. Río Piedras, Puerto Rico: Ediciones Puertorriqueñas.
- Bird, H. R., Canino, G., Rubio-Stipec, M., Gould, M. S., Ribera, J.C., Secman, M., Woodbury, M., Huertas-Goldman, S., Pagán, A., Sánchez-Lacay, A. & Moscoso, M. (1988). Estimates of the prevalence of childhood maladjustment in a community survey in Puerto Rico: The use of combined measures. *Archives of General Psychiatry*, 44, 821-824.
- Bird, H.R., Gould, M.S., Yager, T., Staghezza, M.P.H. & Canino, G. (1988). *Risk factors for maladjustment in Puerto Rican children*. Manuscrito sometido a publicación.
- Bloom, A. S., Russell, L. J., Weisskopf, B. & Blackerby, J. L. (1988). Methylphenidate-induced delusional disorder in a child with Attention Deficit Disorder with Hyperactivity. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 27, 88-89.
- Braud, L. W., Lupin, M. N. & Braud, W. G. (1975). The use of electromyographic biofeedback in the control of hyperactivity. *Journal of Learning Disabilities*, 8, 420-425.
- Brown, R. P., Ingber, P. S. & Tross, S. (1983). Pemoline and lithium in a patient with attention deficit disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 44, 146-148.
- Brown, R. T., Borden, K. A., Spunt, A. L. & Medenis, R. (1985). Depression following pemoline withdrawal in a hyperactive child. *Clinical Pediatrics*, 24, 174.
- Burlton-Bennet, J. A. & Robinson, V. M. (1987). A single subject evaluation of the K-P diet for hyperkinesis. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 331-335.
- Carter, E. N. & Reynolds, J. N. (1976). Imitation in the treatment of a hyperactive child. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 13, 160-161.

- Chase, S. N. & Clement, P. W. (1985). Effects of self-reinforcement and stimulants on academic performance in children with Attention Deficit Disorder. *Journal of Clinical Child Psychology, 14*, 323-333.
- Cocores, J. A., Patel, M. D., Gold, M. S. & Pottash, A. C. (1987). Cocaine abuse, attention deficit disorder and bipolar disorder. *Journal of Nervous & Mental Disease, 175*, 431-432.
- Cowin, P. (1978). Teaching the times tables to a hyperactive boy. *Academic Therapy, 13*, 569-577.
- Cunningham, C. E. & Barkley, R. A. (1978). The effects of methylphenidate on the mother-child interactions of hyperactive identical twins. *Developmental Medicine & Child Neurology, 20*, 634-642.
- Daniels, L. K. (1973). Parental treatment of hyperactivity in a child with ulcerative colitis. *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry, 4*, 183-185.
- Dillon, D. C., Salzman, I. J. & Schulsinger, D. A. (1985). The use of imipramine in Tourette's syndrome and attention deficit disorder: Case report. *Journal of Clinical Psychiatry, 46*, 348-349.
- Eaton, M., Sells, C. J. & Lucas, B. (1977). Psychoactive medication and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 10*, 403-410.
- Etscheidt, M. A. & Ayllon, T. (1987). Contingent exercise to decrease hyperactivity. *Journal of Child & Adolescent Psychotherapy, 4*, 192-198.
- Fejes, K. E. & Prieto, A. G. (1987). The potential of relaxation training for the hyperkinetic trainable mentally retarded child. *Child & Family Behavior Therapy, 9*, 55-66.
- Finestone, D. H., Larson, D. B., Whanger, A. D. & Cavenar, J. O. (1982). Hyperactivity in senile dementia. *Journal of the American Geriatrics Society, 30*, 521-523.
- Frazier, J. R. & Schneider, H. (1975). Parental management of inappropriate hyperactivity in a young retarded child. *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry, 6*, 246-247.

- Furman, S. & Feighner, A. (1973). Video feedback in treating hyperkinetic children: A preliminary report. *American Journal of Psychiatry*, 130, 792-796.
- Geller, B., Guttmacher, L. B. & Bleeck, M. (1981). Coexistence of childhood onset pervasive developmental disorder and attention deficit disorder with hyperactivity. *American Journal of Psychiatry*, 138, 388-389.
- Goyer, P. F., Davis, G. C. & Rapoport, J. L. (1979). Abuse of prescribed stimulant medication by a 15-year-old hyperactive boy. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 18, 170-175.
- Gualtieri, C. T. & Patterson, D. R. (1986). Neuroleptic-induced tics in two hyperactive children. *American Journal of Psychiatry*, 143, 1176-1177.
- Harlin, V. K. (1972). Help for the hyperkinetic child in school. *Journal of School Health*, 42, 587-592.
- Henker, B. & Whalen, C.K. (1989). Hyperactivity and attention deficits. *American Psychologist*, 44, 216-223.
- Hoge, S. K. & Biederman, J. (1986). A case of Tourette's syndrome with symptoms of attention deficit disorder treated with desipramine. *Journal of Clinical Psychiatry*, 47, 478-479.
- Hogg, C., Callias, M. & Pellegrini, D. (1986). Treatment of a 7-year-old hyperactive boy with educational problems. *Behavioural Psychotherapy*, 14, 145-161.
- Horn, W. F., Chatoor, I. & Conners, C. K. (1983). Additive effects of dexedrine and self-control training. *Behavior Modification*, 7, 383-402.
- Kelly, L. M., Sonis, W., Fialkov, J. & Kazdin, A. E. (1986). Behavioral assessment of methylphenidate in a child with frontal lobe damage. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 8, 47-54.
- Kochler-Troy, C., Strober, M. & Malenbaum, R. (1986). Methylphenidate-induced mania in a prepubertal child. *Journal of Clinical Psychiatry*, 47, 566-567.
- Miklich, D. R. (1973). Operant conditioning procedures with systematic desensitization in a hyperkinetic asthmatic boy. *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry*, 4, 177-182.

- Paniagua, F. A. (1987). Management of hyperactive children through correspondence training procedures: A preliminary study. *Behavioral Residential Treatment*, 2, 1-23.
- Paniagua, F. A., Pumariega, A. J. & Black, S. A. (1988). Clinical effects of correspondence training in the management of hyperactive children. *Behavioral Residential Treatment*, 3, 19-40.
- Pelham, W. E. (1977). Withdrawal of a stimulant drug and concurrent behavioral intervention in the treatment of a hyperactive child. *Behavior Therapy*, 8, 473-479.
- Pérez, L. (1991). *Meta-análisis de estudios de resultado de tratamientos psicológicos, médicos y combinados para el Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad*. Manuscrito no publicado, Universidad de Puerto Rico.
- Rapport, M. D. (1988). Attention deficit disorder with hyperactivity. En M. Hersen & C. G. Last (Eds.), *Child Behavior Therapy Casebook*. New York: Plenum Press.
- Reid, D. H., Hill, B. K., Rowers, R. J. & Montegar, C. A. (1975). The use of contingent music in teaching social skills to a nonverbal, hyperactive boy. *Journal of Music Therapy*, 12, 2-18.
- Rosen, L. A., O'Leary, S. G. & Conway, G. (1985). The withdrawal of stimulant medication for hyperactivity: Overcoming detrimental attributions. *Behavior Therapy*, 16, 538-544.
- Rosenfeld, A. A. (1979). Depression and psychotic regression following prolonged methylphenidate use and withdrawal: Case report. *American Journal of Psychiatry*, 136, 226-228.
- Rumain, B. (1988). Efficacy of behavior management versus methylphenidate in a hyperactive child: The role of dynamics. *Journal of Orthopsychiatry*, 58, 466-469.
- Salzinger, S., Antrobus, J. & Glick, J. (Eds.) (1980). *The ecosystem of the sick child*. New York: Academic Press.
- Satel, S., Southwick, S. & Denton, C. (1988). Use of imipramine for attention deficit disorder in a borderline patient. *Journal of Nervous & Mental Disease*, 176, 305-307.

- Schell, R. M., Pelham, W. E., Bender, M. E. & Andree, J. A. (1986). The concurrent assessment of behavioral and psychostimulant interventions: A controlled case study. *Behavioral Assessment*, 8, 373-384.
- Shaw, W. J. & Walker, C. E. (1979). Use of relaxation in the short-term treatment of fetishistic behavior: An exploratory case study. *Journal of Pediatric Psychology*, 4, 403-407.
- Shepp, M. S. & Jensen, B. F. (1983). A comparison of the treatment effects of an operant strategy, a cognitive strategy and a combined approach with a hyperactive boy. *School Psychology Review*, 12, 199-204.
- Smith, M.T., Smith, M.P. & L'Abate, L. (1985). Systems intervention with hyperactive children: An interdisciplinary perspective. En L. L'Abate (Ed.), *Handbook of Family, Psychology and Therapy*. Vol. 1. Illinois: Dorsey Press.
- Sokol, M. S., Campbell, M., Goldstein, M. & Kriebelman, A. M. (1987). Attention deficit disorder with hyperactivity and the dopamine hypothesis: Case presentations with theoretical background. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 26, 428-433.
- Speltz, M. L., Varley, C. K., Paterson, K. & Beilke, R. L. (1988). Effects of dextroamphetamine and contingency management on a preschooler with ADD and oppositional defiant disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 27, 175-178.
- Stine, J. J. (1976). Symptom alleviation in the hyperactive child by dietary modification: A report of two cases. *Journal of Orthopsychiatry*, 46, 637-645.
- Wendorf, B. (1987). Attention Deficit Disorder: Addressing the biological issues in behavioral disorders. *Family Systems Medicine*, 5, 293-303.
- White, J. H. (1981). The hyperactive child in adolescence: Some pharmacological approaches. *Journal of Adolescence*, 4, 79-86.
- Whyman, A. (1976). Phenothiazine death: An unusual case report. *Journal of Nervous & Mental Disease*, 163, 214-217.
- Williamson, D. A., Calpin, J. P., DiLorenzo, T. M., Garris, R. P. & Petti, T. A. (1981). Treating hyperactivity with dexedrine and activity feedback. *Behavior Modification*, 5, 399-416.

- Wiltz, N. A. & Gordon, S. B. (1974). Parental modification of a child's behavior in an experimental residence. *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry*, 5, 107-109.
- Workman, E. A. & Dickinson, D. J. (1979). The use of covert positive reinforcement in the treatment of a hyperactive child: An empirical case study. *Journal of School Psychology*, 17, 67-73.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Anexo 1

Estudios de caso sobre el tratamiento para el Trastorno por Déficit Atencional organizados por autor, número de casos, diagnóstico, tratamiento, resultados y codificación de los resultados

Autor/es	# de casos	Diagnóstico	Tratamiento	Resultados	Codificación
Harlin (1972)	4	TDA	Intervenciones a nivel del hogar y escuela; uso moderado de medicamentos.	Disminución de conductas hiper-activas.	+
Daniels (1973)	1	TDA y colitis ulceral.	Condicionamiento operante.	Conductas hiperactivas bajo control.	+
Furman & Feighner (1973)	3	TDA	Retroalimentación educativa, quimioterapia y consejería de padres.	Corrección de patrones sociales maladaptativos.	+
Miklich (1973)	1	TDA y asma.	Condicionamiento operante.	Disminución de conductas hiper-activas y del asma.	++
Wiltz & Gordon (1974)	1	TDA	Modificación de conducta.	Disminución de conductas destructivas y mayor obediencia.	++
Braud, Lupin & Braud (1975)	1	TDA	Bioretroalimentación.	Disminución de tensión muscular y de sobreactividad.	++
Frazier & Schneider (1975)	1	TDA y retardo mental.	Dirección parental a nivel del hogar basada en atención contingente.	Disminución considerable de conductas hiperactivas.	+
Reid, Hill, Rawers & Montegar (1975)	1	TDA	Uso contingente de música.	Desarrollo de destrezas sociales.	+
Ball & Irwin (1976)	1	TDA	Dispositivo portátil automático.	Incremento del comportamiento asociado con mantener sentado a un niño hiperactivo.	+

(anexo continúa)

Anexo 1 (continuación)

Autor/es	# de casos	Diagnóstico	Tratamiento	Resultados	Codificación
Carter & Reynolds (1976)	1	TDA	Economía de fichas.	Mejoría dramática en la conducta de la niña.	+
Stine (1976)	2	TDA; problemas cognitivos y emocionales.	Plan dietético.	Disminución de conductas hiper-activas.	+
Whyman (1976)	1	TDA	Tranquilizantes; fenotiazinas	Muerte; estipulación de una degeneración en los centros medulares respiratorios de la corriente cerebral.	--
Eaton, Sells & Lucas (1977)	1	TDA, prob. de aprendizaje	Ritalina & dextroanfetamina	Mejorías en el desenvolvimiento social. Se minimizaron las dificultades escolares.	++
Pelham (1977)	1	TDA	Intervención conductual; destrezas contingentes de refuerzo positivo	Reducción de la conducta hiper-activa en el hogar y escuela.	+
Cowin (1978)	1	TDA	Ritalina	Disminución relativa del TDA +, -- Efectos secundarios adversos: disminución en concentración y comprensión.	+, --
Cunningham & Barkley (1978)	2	TDA	Ritalina	Mejoría en la calidad de conductas sociales; incremento de obediencia y atención.	++
Baxley & Ullman (1979)	1	TDA	Ritalina	Disminución de conductas hiper-activas y mejoría en ejecución académica.	++
Geyer, Davis & Rapoport (1979)	1	TDA	Ritalina	Identificación de predisposición a abuso de psicoestimulantes a partir de prescripciones médicas a niños/as con TDA en etapas de desarrollo pre-pubertad.	-
Rosenfeld (1979)	1	TDA	Ritalina	Depresión y desorden psicótico transitorio.	--

(anexo continúa)

Anexo I (continuación)

Autor/es	# de casos	Diagnóstico	Tratamiento	Resultados	Codificación
Shaw & Walker I (1979)		PKU; retardación mental; TDA; respuestas sexuales inapropiadas.	Adiestramiento intensivo de relajación.	Significante disminución en la frecuencia de la conducta se- xual fetichista; reducción re- lativa de conductas intranqui- las.	++
Workman & I Dickinson (1979)	1	TDA	Intervención conductual: refuerzos positivos.	Mejorías en tres conductas: reducciones a no estar sen- tado, a efectuar ruidos exce- sivos, y a movimientos irregu- lares en el salón de clase.	++
Geller, Guttmacher & Bleeg (1981)	2	TDA;	Dextroanfetamina desorden de desarrollo infantil.	Cierto grado de éxito para tra- tar el TDA; no empeoró el desor- den de desarrollo infantil.	+
White (1981)	3	TDA	Pemolina e imipramina.	Mejoría en los problemas conductuales y emocionales de los tres niños.	++
Williamson, Calpin, DiLorenzo, Garris & Petti (1981) terapéuticas.	1	TDA	Dexedrina y técnicas conductuales.	La dexedrina aislada tuvo efec- tos limitados; la retroalimenta- ción activa aparenta reducir conductas hiperactivas si se integra con otras modalidades	+
Finestone, Larson, Whanger & Cavenar (1982)	3	TDA y demencia senil	Medicamentos psicoestimulan- tes.	Dificultades al introducir los medicamentos; sugiere la necesi- dad de controlar y disminuir las dosis según un programa pre-estructurado que aténue las complicaciones del TDA.	-
Brown, Ingber & Tross (1983)	1	TDA	Pemolina y litium.	Mejoría en la conducta y reacciones favorables a los medicamentos.	+
Horn, Chatoor & Connors (1983)	1	TDA	Medicamentos psicoestimulantes y técnicas de auto-control.	Incremento en las capacidades atencionales; reducción de la hiperactividad, distracción e impulsividad. Ninguno de los dos tratamientos logró mejorar la ejecución académica del niño.	++

(anexo continúa)

TRASTORNOS DE DEFICIT ATENCIONAL | 211

Anexo I (continuación)

Autor/es	# de casos	Diagnóstico	Tratamiento	Resultados	Codificación
Shepp & Jensen (1983)	1	TDA	Estrategias operantes y cognitivas.	El niño mantiene mayor atención y concentración en tareas cuando se introducen estrategias operantes.	+
Baeza & Martínez (1984)	2	TDA	Modificación de conducta escolar.	Mejoría académica, reducción de conductas destructivas y uno de los niños reflejó mayor adecuación interpersonal.	++
Brown, Borden, Spunt & Medenis (1985)	1	TDA	Pemolina y ritalina.	Severa sintomatología depresiva luego de discontinuar la pemolina; menos depresión tras la incorporación de ritalina.	--
Chase & Clement (1985)	6	TDA	Auto-refuerzos y estimulantes.	La combinación de ritalina y auto-refuerzos mejoró la ejecución académica de los niños.	+
Dillon, Salzman & Schulsinger (1985)	1	TDA y síndrome de Tourette.	Imipramina	Disminución substancial del TDA; no hubo efectos negativos en la sintomatología del síndrome de Tourette.	+
Rosén, O'Leary & Conway (1985)	1	TDA	Intervención conductual y cognoscitiva.	Mejorías sustanciales en las atribuciones disfuncionales del individuo.	+
Gualtieri & Patterson (1986)	2	TDA	Medicamentos estimulantes.	Desarrollo de ties fónicas y motores.	--
Hoge & Biederman (1986)	1	TDA y síndrome de Tourette.	Desipramina	Disminución de las conductas asociadas con el TDA y el síndrome de Tourette.	++
Hogg, Callias & Pellegrini (1986)	1	TDA	Ritalina y adiestramiento cognitivo-conductual.	Mejoría en la conducta del niño y en su aprovechamiento académico.	++
Kelly, Sonis, Fialkov & Kazdin (1986)	1	Daño cerebral; conductas impulsivas e hiperactivas; inatención.	Intervención integradora: técnicas médicas, educacionales y conductuales.	Mejorías sustanciales en el comportamiento escolar del individuo en el período en que fue prescrito el medicamento (ritalina).	+

(anexo continúa)

Anexo I (continuación)

Autor/es	# de casos	Diagnóstico	Tratamiento	Resultados	Codificación
Koehler-Troy, 1 Strober & Malenbaum (1986)		TDA	Ritalina	Desorden de manía.	--
Schell, 1 Pelham, Bender & Andree (1986)		TDA	Ritalina y técnicas de refuerzo.	Reducción de conducta desafi- ante al utilizar ritalina y re- fuerzos; mayor obediencia del niño al introducir la ritalina sin las técnicas de refuerzo.	+
Burlton-Bennet 1 & Robinson (1987)		TDA	Regulación dietética.	La dieta fue efectiva contro- lando el TDA.	+
Cocores, Patel, 2 Gold & Pottash (1987)		TDA; adie- ción a cocaína; de- sorden bipo- lar atípico.	Bromocriptina	Reducción considerable de inatención, distracción, intranquilidad, impulsividad y afecto inestable.	++
Etscheidt & 1 Ayllon (1987)		TDA	Ejercicio contingente.	Reducción de conductas hiperactivas y mejora de ejecución académica.	++
Fejes & 1 Prieto (1987)		TDA y retardo mental moderado.	Técnicas de relajación.	Reducción de tensión muscular.	+
Paniagua (1987) 3		TDA	Adiestramiento correspondiente.	Altos niveles consistentes de correspondencia durante el tratamiento y en fases de se- guimiento; inhibición sustan- cial de conducta hiperactiva.	+
Sokol, 4 Campbell, Goldstein & Kriechman (1987)		TDA	Ritalina	Conductas auto-destructivas.	--
Wendorf (1987) 1		TDA	Tratamiento sistémico a nivel biopsico- social.	Disminución de conductas hiperactivas.	+
Bloom, 1 Russell, Weisskopf & Blackerby (1988)		TDA	Ritalina	Disturbio psicótico.	--

(anexo continúa)

TRASTORNOS DE DEFICIT ATENCIONAL | 213

Anexo I (continuación)

Autor/es	# de casos	Diagnóstico	Tratamiento	Resultados	Codificación
Paniagua, Pumariega & Black (1988)	3	TDA	Adiestramiento correspondiente.	Altos niveles de correspondencia durante la intervención y en etapas de seguimiento; reducción de tres conductas: sobreactividad, inatención y ruidos inapropiados.	++
Rapport (1988)	1	TDA	Ritalina y estrategias conductuales.	Mejorías relativas a la dosis de ritalina administrada. Areas de progreso incluyen: habilidades para sostener atención, rasgos disminuidos de impulsividad, ejecución escolar y conducta en el hogar.	++
Rumain (1988)	1	TDA	Modificación de conducta.	Mejoría en la conducta del niño y en la calidad de interacciones con sus maestros/as.	++
Satel, Southwick & Denton (1988)	1	TDA; desorden de personalidad fronteriza.	Ritalina e imipramina.	Respuesta adversa a la ritalina. La imipramina reduce síntomas de intranquilidad, inatención, impulsividad, ansiedad y afecto embotado.	-, ++
Speltz, Varley, Peterson & Beilke (1988)	1	TDA; desorden oposicional.	Dextroanfetamina	Cambios significativos en términos de disminuir conductas agresivas y mejorar hábitos de trabajo.	++

**PREMIO ESTUDIANTIL / STUDENT PRIZE /
PREMIO ESTUDANTIL**

**IDENTIFICACION DE ESTADOS DEPRESIVOS:
LA ENTREVISTA EVALUATIVA DE DEPRESION
EN LA NIÑEZ**

Beatriz Menéndez
Sarah del P. Rivera
Universidad de Puerto Rico

RESUMEN

Se diseñó una entrevista para la evaluación de estados depresivos en niñas y niños puertorriqueñas/os, de seis a doce años. Se tomó como modelo la "Children's Depression Rating Scale-Revised" (CDRS-R). Se realizó una traducción, revisión y adaptación de la CDRS-R y de estas revisiones surgió la Entrevista Evaluativa de Depresión en la Niñez (EEDN), con la cual se llevó a cabo un estudio inicial de confiabilidad. Se obtuvo un coeficiente de correlación de .81 para las puntuaciones totales asignadas por dos entrevistadoras. Se computó un coeficiente alfa para evaluar la consistencia interna de la EEDN. Los coeficientes obtenidos fueron .82 para una entrevistadora y .94 para la otra. Los coeficientes de correlación de ítem contra escala fluctuaron entre .07 y .77 para una entrevistadora y entre .27 y .87 para la otra. Los resultados de estos análisis demuestran que la EEDN tiene un alto grado de consistencia interna.

ABSTRACT

An interview guide for evaluating depressive states in Puerto Rican boys and girls was elaborated. The "Children's Depression Rating Scale-Revised" (CDRS-R) was translated, revised and adapted to create the "Entrevista Evaluativa de Depresión en la Niñez" (EEDN), which was used to carry out an initial confiability study. A correlation of .81 was obtained on overall scores assigned by two interviewers. Alpha coefficients of .82 and .94 were obtained, respectively, for the two interviewers. The item-total scale correlations fluctuated between .07 and .77 for one of the interviewers, and between .27 and .87 for the other. The results show the EEDN as a reliable instrument.

El presente trabajo recibió Mención Honorífica en el Concurso Bi-Anual (1991) promovido por la Sociedad Interamericana de Psicología
This paper received Honorable Mention in the Interamerican Society of Psychology Bi-Annual Contest (1991).

Dirección de las autoras: Departamento de Psicología, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, P.R. 00913

En las últimas décadas ha surgido gran interés en el estudio de las técnicas e instrumentos para el diagnóstico e investigación de la depresión en la niñez en distintos países (Birleson, 1981; Cardoze-Comanto, 1985; Lang & Tisher, 1978). Uno de los obstáculos conceptuales y metodológicos que confronta el estudio de la depresión en la niñez es el uso de instrumentos creados en otros países que, no pese al mérito de éstos puedan tener, no se adaptan a la idiosincracia de las niñas y los niños de países distintos.

En nuestro interés desarrollar un instrumento, adaptado y modificado para una población de niñas y niños puertorriqueñas/os, que permita identificar estados depresivos en esta población. En el desarrollo de este instrumento se consideraron patrones sociales y culturales idiosincráticos de Puerto Rico y el proceso de desarrollo de las niñas y los niños. Entendemos que el proceso de desarrollo en la niñez diversifica la manifestación de un estado depresivo (Rutter, 1986).

Como parte del proceso investigativo se revisaron algunos marcos teóricos y modelos que se entienden aportan criterios diagnósticos de depresión en la niñez. Estos fueron el modelo adulto de depresión resumido en el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Revised(DSM-III-R) (American Psychiatric Association, 1987), la teoría cognoscitiva y el modelo de desarrollo o evolutivo, entre otros. El modelo adulto de depresión asume que hay un continuo o por lo menos un mecanismo común entre la depresión adulta y la depresión en la niñez (Bemporad & Schwab, 1986). Esto ha motivado, por ejemplo, el que se adapten escalas de depresión para adultas/os a las/os niñas/os. La teoría cognoscitiva postula que la persona tiende a percibirse a sí misma, el mundo que la rodea y su futuro de forma negativa (Beck et al, 1979). Por otro lado, el enfoque evolutivo considera la depresión como un estado afectivo que se va a manifestar de forma distinta en las diferentes etapas de desarrollo (Wenar, 1982). Como se puede observar, cada enfoque tiene un razonamiento diferente; sin embargo, coinciden en los aspectos descriptivos de la manifestación del episodio depresivo. Para efectos de este trabajo un episodio depresivo está basado en: criterios de profesionales de distintos marcos teóricos en el campo de la psicología y de la psiquiatría clínica, con experiencia en niñas y niños puertorriqueñas/os, y los criterios descriptivos del DSM III-R. Para la construcción de los ítems se han tomado en consideración los postulados de la teoría evolutiva, además del género y el nivel socio-económico de las niñas y los niños. El propósito específico de esta investigación fue desarrollar una entrevista semi-estructurada que incorpora los postulados básicos para el diagnóstico de la depresión en la niñez. Una entrevista semi-estructurada le ofrece a la entrevistadora o entrevistador la flexibilidad para interactuar con la niña o el niño y hacer del proceso de entrevista una experiencia terapéutica. La entrevista desarrollada en este trabajo se conoce como Entrevista Evaluativa de Depresión en la Niñez (EEDN) y va dirigida a la población de niñas y niños puertorriqueñas/os de seis a doce años de edad.

En la búsqueda de un instrumento que cumpliera con los objetivos anteriormente planteados encontramos que la Children's Depression Rating Scale Revised (CDRS-R) (Poznanski, Freeman & Mokros, 1985) podría ser un buen modelo. La CDRS-R consta de 17 ítemes o áreas de estudio donde los primeros 14 son evaluados a base de la información obtenida en la entrevista y los últimos tres son evaluados por la entrevistadora o el entrevistador a base del comportamiento verbal de la niña o el niño. Los ítemes que se refieren al estado de ánimo son sentimientos depresivos (verbal y no-verbal), irritabilidad y llanto. Los que se refieren a somatizaciones abarcan quejas físicas, disturbios en el patrón alimenticio, disturbios en el sueño, fatiga excesiva, tempo del habla e hipoactividad e hiperactividad.

Los ítemes que exploran las expresiones subjetivas de la niña o el niño incluyen auto-estima, culpa, ideas mórbidas y suicidas. Los ítemes de conducta manifiesta incluyen capacidad para divertirse (anhedonia), aislamiento social y trabajo escolar. La CDRS-R es uno de los instrumentos más utilizados en Estados Unidos para reconocer la depresión en niñas y niños y medir su severidad. La experiencia que se ha obtenido en investigaciones con muestras de niñas y niños diagnosticadas/os como deprimidas/os en los Estados Unidos han demostrado que la CDRS-R es un instrumento válido y confiable (Poznanski et al, 1984).

La CDRS-R ha sido creada para una población distinta a la puertorriqueña. La depresión en la niñez puertorriqueña no ha sido estudiada profundamente, ni existen instrumentos publicados para el diagnóstico exclusivo de la misma. La información recogida en este estudio ha sido obtenida directamente de las/os profesionales de la salud que trabajan con niñas y niños en Puerto Rico. Al estudiar la depresión en la niñez puertorriqueña se debe tener en cuenta que es muy poco lo que se tiene de base para comenzar.

METODO

Este trabajo se desarrolló en tres fases. La primera fase incluye un desarrollo inicial de la entrevista que consta de la traducción, adaptación y ampliación de la CDRS-R hasta el desarrollo de la EEDN. La segunda fase incluye recomendaciones de psicólogos/as y psiquiatras con experiencia terapéutica en niñas y niños puertorriqueñas/os y modificaciones a la entrevista. La tercera fase consistió de un estudio inicial de confiabilidad.

Fase I: Traducción, Adaptación y Ampliación Inicial de la CDRS-R

Se llevó a cabo una traducción de la CDRS-R al español, haciendo cambios en el vocabulario y expresiones idiomáticas. Para acercar la entrevista a la realidad de la niña y el niño puertorriqueña/o fue necesario establecer un nivel básico de

comprensión de las preguntas que se inclufan en cada área evaluada. Para lograr ésto se hizo un estudio inicial donde se entrevistó un grupo de once niñas y niños de seis a doce años de edad con la intención de explorar si las preguntas eran entendidas correctamente. Se tradujo, además, la introducción de la CDRS-R en lo que se conoce ahora como el Manual Explicativo de la Entrevista Evaluativa de Depresión en la Niñez (EEDN).

Fase II: Revisión de la EEDN por Psicólogas/os y Psiquiatras

Para esta parte del trabajo se solicitó la participación de ocho psicólogas/os y psiquiatras, con experiencia en trabajo terapéutico con niñas y niños puertorriqueñas/os. Esta parte de la investigación tuvo dos propósitos: primero, que se evaluara la EEDN de forma que se corroborara si la traducción, adaptación y ampliación que se había hecho de la CDRS-R era confiable y segundo, corroborar si la EEDN respondía a los criterios diagnósticos de un episodio depresivo en niñas y niños de seis a doce años.

Fase III: Estudio Inicial de Confiabilidad de la Entrevista Evaluativa de Depresión en la Niñez

Participantes: En esta fase del estudio participaron un total de 33 niñas y niños entre las edades de seis a doce años. La distribución por género fué la siguiente: 16 niñas y 17 niños.

Procedimiento: Las niñas y los niños fueron entrevistadas/os por una de las entrevistadoras mientras que la otra observaba. Este procedimiento se repitió de forma alternada. Las entrevistas fueron grabadas en audio. La información obtenida en el proceso de entrevista fue anotada en un protocolo. Cada entrevistadora evaluó a la niña o niño en forma independiente.

RESULTADOS

Fase I: Traducción, Adaptación y Ampliación Inicial de la CDRS-R

El primer resultado de esta fase fue la traducción de la CDRS-R, la cual incluyó cambios en el vocabulario y expresiones idiomáticas. Un ejemplo puede ser el cambio de la frase idiomática; "pick on you" a "Las niñas y los niños ¿te molestan?". En la CDRS-R se incluyen preguntas directas sobre intensidad, frecuencia y duración de un sentimiento o experiencia. Se decidió crear escalas sustituyendo dichas preguntas. Por ejemplo, para las preguntas: "Are you ever bored? How often?" se hizo el siguiente cambio: "¿Te has sentido aburrida/o? ¿Cuántas veces? a) Muchas veces b) Algunas veces c) Pocas veces.

Una vez finalizado el estudio exploratorio se incorporaron los cambios necesarios, surgiendo la tercera revisión de la entrevista junto al manual explicativo. Este manual incluye una descripción de la escala, la forma en que se administra, una descripción de las áreas a evaluar y ejemplos de puntuaciones.

Fase II: Revisión de la EEDN por Psicólogas/os y Psiquiatras

Este proceso de consulta resultó muy valioso ya que profesionales con distintos marcos teóricos pudieron evaluar la pertinencia y utilidad de la entrevista tomando como base su experiencia en el trabajo terapéutico con niñas y niños puertorriqueñas/os.

Una incorporación novedosa que se le hace a la entrevista en esta fase es la utilización de una escala visual análoga para medir los conceptos de duración, frecuencia e intensidad. Esta escala está representada en un semicreudlo de cartón en el cual la niña o el niño puede mover una manecilla para indicar su sentir en una escala de 1 (nunca) a 5 (siempre). Esta escala le permite a la niña o al niño comunicar su apreciación sobre la intensidad, frecuencia y duración de las áreas evaluadas, añadiendo un elemento dinámico al proceso de la entrevista ya que es la misma niña o el mismo niño quien manipula la escala.

Las revisiones hechas en la Fase II del estudio fueron incorporadas a la cuarta versión de la EEDN, la cual consta de 18 áreas. Cada área es evaluada y puntuada por medio de una escala ascendente según la severidad. Las áreas evaluadas por la EEDN son: Trabajo Escolar, Capacidad para Divertirse, Retrainimiento Social, Patrón Alimenticio, Patrón de Sueño, Quejas Físicas, Fatiga Excesiva, Irritabilidad, Auto-Estima, Culpa, Llanto, Sentimientos Depresivos, Ideas Mórbidas, Ideas Suicidas, Desesperanza, Afecto Deprimido, Tempo del Habla y Nivel de Actividad. Cada una de estas áreas se compone, a su vez, de una serie de preguntas las cuales se evalúan en conjunto y se establece una puntuación para el área en general. De las 18 áreas, quince son evaluadas de acuerdo a las respuestas de la niña o el niño entrevistada/o y tres son evaluadas y puntuadas por la entrevistadora o entrevistador a base de la conducta no- verbal de la niña o el niño durante la entrevista. Las áreas de patrón de sueño, patrón alimenticio, tempo del habla y nivel de actividad son evaluados por medio de una escala con valores entre 1 y 5. Para las áreas restantes, la puntuación de la escala fluctúa entre 1 y 7. Una puntuación general mínima en la EEDN sería de 18 y una puntuación máxima 118. Esta cuarta versión fue la que se utilizó en la tercera fase de este trabajo.

Fase III: Estudio Inicial de Confiabilidad

La consistencia interna de la EEDN se calculó utilizando el coeficiente alfa y mediante el cómputo de correlación entre cada ítem y la puntuación total, menos la

puntuación de dicho ítem. Como puede verse en la Tabla 1, el coeficiente alfa para la primera entrevistadora resultó ser .82 y para la segunda .94.

Tabla 1

Correlaciones entre los Reactivos y el Total
de la Escala y Coeficientes Alfa

Area	Entrevistadora 1	Entrevistadora 2
Trabajo Escolar	.29	.75*
Capacidad Divertirse	.43*	.77*
Retraimiento Social	.32	.83*
Patrón de Sueño	.77*	.82*
Patrón Alimenticio	.36	.78*
Fatiga Excesiva	.36	.87*
Quejas Físicas	.37*	.76*
Irritabilidad	.16	.42*
Culpa	.07	.50*
Auto Estima	.55*	.74*
Desesperanza	.32	.67*
Sentimientos Depresivos	.65*	.73*
Llanto	.44*	.69*
Ideas Mórbidas	.73*	.54*
Ideas Suicidas	.51*	.52*
Afecto Deprimido	.56*	.52*
Tempo del Habla	-	.58*
Nivel Atípico Actividad	-	.27
Coeficiente Alfa	.82	.94

* $p < .05$; g.l. = 28

Se computó un coeficiente de correlación Pearson para determinar el grado de asociación entre las puntuaciones de las dos entrevistadoras. El coeficiente obtenido fue de .81 ($p < .01$). Se compararon las medias aritméticas de las dos puntuaciones mediante una prueba *t* para grupos correlacionados. El valor obtenido fue $t=3.28$, el cual es estadísticamente significativo ($p < .003$, dos colas; g.l. = 32).

DISCUSION

Esta investigación tuvo como propósito el traducir, adaptar y ampliar la CDRS-R, la cual a partir de este trabajo se conocerá como la Entrevista Evaluativa de Depresión en la Niñez, de manera que fuera útil en la evaluación de episodios

depresivos en niñas y niños puertorriqueñas/os de seis a doce años. En la primera fase de este trabajo se llevó a cabo la traducción de la CDRS-R al español, haciéndose los cambios pertinentes en el vocabulario y expresiones idiomáticas y con la intención de que la entrevista quedara a un nivel comprensible por las niñas y los niños. En la segunda fase, y como resultado del proceso de consulta a las psicólogas/os y psiquiatras, se incorporaron aquellas recomendaciones dirigidas hacia aspectos descriptivos de la manifestación de la depresión en la niñez. La versión de la EEDN resultante de esta fase fue la que se utilizó en el estudio inicial de confiabilidad.

En esta última fase se estudió la consistencia interna y la confiabilidad entre entrevistadoras. El estudio de consistencia interna demuestra que la EEDN tiene un alto grado de consistencia interna. Los resultados obtenidos para la correlación entre los ítems y la puntuación total de la EEDN también apoyan esta conclusión. Los ítems de Nivel Atípico de Actividad, Irritabilidad y Culpa obtuvieron los índices más bajos. Una posible explicación a estos resultados es la homogeneidad de la muestra de niñas y niños estudiados. Sería recomendable en estudios posteriores incluir una muestra de niñas/os diagnosticadas/os con depresión o más heterogénea en la cual se pueda evaluar la confiabilidad de estos tres ítems. Otra posible explicación, como se discutirá más adelante, es el hecho de que los criterios de puntuación para algunas áreas no están adecuadamente elaborados. En síntesis, la EEDN muestra un alto grado de consistencia interna según demostrado por los coeficientes alfa obtenidos y por los coeficientes de ítems contra escala. Este resultado confirma la utilidad de la EEDN en la identificación de episodios depresivos.

El estudio inicial de confiabilidad entre entrevistadoras parece indicar un alto grado de relación entre los resultados obtenidos por las entrevistadoras.

Al comparar los promedios de las puntuaciones de la EEDN asignadas por las dos entrevistadoras se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Este resultado podría explicarse en términos de las diferencias en la forma de interpretar la escala de evaluación para las preguntas de cada área y, por ende, la manera de asignar puntuaciones. Los resultados señalan que la entrevista fue confiable para evaluar manifestaciones depresivas en las niñas y los niños evaluadas/os para efectos de este trabajo. Esto implica que aunque las entrevistadoras coincidan en identificar la presencia de señales de depresión, podrían diferir en la apreciación de la severidad de la misma. El grado de severidad podría variar según el criterio de la persona que lleva a cabo la evaluación, lo cual constituye una limitación de la EEDN en su forma actual, toda vez que los criterios de puntuación para algunas de las áreas que cubre la entrevista son poco precisos. Al momento presente las autoras están revisando los criterios de puntuación de la EEDN y diseñando estudios adicionales de confiabilidad y validez.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Revised*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Back, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F. & Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. New York: Human Science Press.
- Beniporad, J.R. & Schwab, M.E. (1986). The DSM-III and clinical child psychiatry. In T. Millon & G. L. Klerman (Eds.). *Contemporary Directions in Psychopathology: Towards the DSM-IV*. New York: The Guilford Press.
- Birleson, P. (1981). The validity of depressive disorder in childhood and the development of a self-rating scale for depressive disorder in childhood (Depression Self-Rating Scale). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 43-60.
- Cardoze-Comanto, D. (1985). Observación y registro de la depresión en el niño. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 17, 227-245.
- Lang, M. & Tisher, M. (1978). *Children's Depression Scale*. Victoria Australia: Australian Council for Educational Research.
- Poznanski, E.O., Freeman, L.N. & Mokros, H.B. (1985). Children's Depression Rating Scale-Revised. *Psychopharmacology Bulletin*, 21, 979-989.
- Poznanski, E.O., Grossman, J.A. & Buchsbaum, Y. (1984). Preliminary studies of validity of the Children's Depression Rating Scale. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23, 191-197.
- Rutter, M. (1986). The developmental psychopathology of depression: issues and perspectives. In M. Rutter, C. E. Izard & P. B. Read (Eds.). *Depression in Young People*. New York: The Guilford Press.
- Wenar, C. (1982). *Psychopathology from Infancy through Adolescence*. New York: Random House.

**INFORMES BREVES /
RELATORIOS BREVES**

BRIEF REPORT /

**EMERGING TRENDS IN DEVELOPMENTAL
PSYCHOLOGY IN BRAZIL**

Angela M.B. Biaggio

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Developmental Psychology is an area of Psychology whose boundaries are difficult to determine, because of its intersections with other areas of Psychology, as well as with other disciplines outside Psychology.

The concept of development is itself subject to polemic, as Bronfenbrenner, White, Kessel and Kessen's 1986 article in the *American Psychologist* shows. Entitled "Towards a critical social history of developmental psychology: A propedeutical discussion", it questions the theoretical and methodological approaches utilized in Developmental Psychology and discusses the historical, social and ethical implications of the discipline.

The chronological conception of development which was prevalent a few decades ago has lost ground. Age and the passing of time are no longer invoked as explanatory concepts for development. Maturation is not a construct currently in use, although Gesell's contribution to the field is still acknowledged (Zigler, 1963).

The field of developmental psychology is currently defined as the study of the acquisition and modification of behavior as a function of the interaction between internal (physiological) and external (environmental) factors. Since this definition might coincide with that of all of psychology, What in particular characterizes Developmental Psychology?: It is a long standing concern with developmental changes. This is often associated with the postulation of stages.

But not only stage theories such as those of Piaget, Kohlberg, Freud, Erikson, Loevinger that fall within the realm of Developmental Psychology. No one would deny the contributions of behaviorism to the field, and Bandura's social learning theory is certainly a major theory in Development Psychology, although no stages are postulated. In fact, the idea of stages is rejected as in Bandura and McDonald (1963) study of the effects of reinforcement and modeling of children's moral judgements. Bandura's present position on reciprocal determinism and self-efficacy is cognitivistic and there seems to be no room for the concept of stages within it.

With respect to the overlap of Developmental Psychology with other areas of Psychology, let us consider Social Psychology. How would we categorize studies on locus of control and causal attribution by children, as those of Brazilian psychologist C. Piccinini (1988)? Is it Cognitive Psychology, Personality or Learning? Why not Developmental Psychology?

In addition to the above there is the question of the intersection with other disciplines such as Biology or Genetics. How should we consider Sandra Scarr's work on the heredability of intelligence or Eysenck's work on the biological bases of introversion/extroversion and neuroticism? Or Frank Farley's work on Type-T (thrill-seeking) behavior? There are obvious intersections with Linguistics (when we study children's language development) and with Sociology (studies on adolescent delinquent behavior).

In spite of these difficulties in defining Developmental Psychology, there is some kind of consensus that it deals with the study of development of behavior from conception until death. It is a very productive area of research.

A concern for children's development is or should be a major concern for any nation, perhaps more so in developing countries like Brazil, where a large percentage of the population is young, and where a high proportion of these children are not cared for adequately, because of poverty. It is estimated that there are three million abandoned children in Brazil. How can developmental psychologists respond to this fact.

This paper tries to describe the theoretical orientations of current psychological research in Brazil. According to Clarke-Stewart, Friedman and Koch (1985) besides the three classical orientations (Cognitive, Behaviorist and Psychoanalytic), there are currently other approaches: the ethological, the ecological, the dialectical, information processing and the sociobiological. The way in which some of these approaches are developing in Brazil is outlined below.

Before describing the type of research that is being done in Developmental Psychology in Brazil, it is worth mentioning that research in Brazil is carried out mainly at the Universities that have a graduate program in psychology. There are 20 such centers in the country. Most of the are located in Sao Paulo or Rio de Janeiro. However, research in Developmental Psychology is also well represented in the Northeast (Recife and Joao Pessoa) and in the extreme south (Rio Grande do Sul).

Cognitive Psychology

Cognitive psychology in Brazil is heavily influenced by Piaget's theory. Other cognitive approaches, for example Grindler's work on adolescents' logical reasoning and critical thinking are not well known. A great deal of work is done, trying to adapt Piagetian theory to learning problems of children from poor socioeconomic groups, especially at the Federal University of Pernambuco (Recife), where the work

of Carraher, Carraher and Schliemann (1985) on mathematical reasoning of street vendors and fisherman has been conducted. Their work is influenced by British psychologists such as Peter Bryant and Paul Light. Macedo(1983) at the University of São Paulo, applies Piaget's theory to school problems and Fagundes at the Federal University of Rio Grande do Sul combines Piagetian theory with computer utilization by children. Language and cognitive development are studied at Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro (Lampreia and Nicolacci da Costa,1986) and by Seminerio and Seidl de Moura formely of Foundation Getulio Vargas and now at the Federal and the State Universities of Rio de Janeiro respectively. Creativity in children, and teacher programs to increase pupils' creativity are studied at the University of Brasilia by Alencar(1988) and Wechsler(1985). Moral judgment is studied at the extreme geographical points (Paraiba and Rio Grande do Sul) by Camino et al(1988) and by Biaggio (1988,1990) respectively , using the theoretical framework developed by Piaget and by Kohlberg.

Behaviorism

The behaviorist approach became popular in Brazil in the late 1960's and in the 1970's, due to the influence of Skinnerian psychologists such as Fred Keller and Robert Berryman who were very influential in Sao Paulo and in Brasilia. This influence upon Brazilian developmental psychology is still felt in the work of behavior modification at the Federal University of Sao Carlos, which has a strong program in special education. Other behaviorists are concentrated in the state of Sao Paulo (De Rose, 1988; Windholz, 1988). From the late 1960s onwards there was a flourish of work based on Social Learning theory in schools of education, more than in departments of psychology in which the psychoanalytic approach has always been dominant. Individual researchers with a Social Learning approach can also be found, such as Hutz (1988) at Federal University of Rio Grande do Sul.

Psychoanalysis

The influence of psychoanalytic theory on Developmental Psychology in Brazil has always been strong, with the work of Freud and Melanie Klein central to it. Psychoanalysis comes to Brazil from France, sometimes via Argentina. The writing of Brazilian authors are usually theoretical or take the form of case studies and do not quite conform to the "hard science" standards of research to which developmental psychologists in the cognitive and social learning approaches aspire. The emphasis is more on professional training than research.

CURRENT ALTERNATIVE APPROACHES

Ethological

The ethological approach in Developmental Psychology is placed together with the three classical theories (cognitive, psychoanalytical and behaviorist) by Achenbach (1977). This approach was inspired by the work of biologists such as Lorenz and Tinbergen and has reached Developmental Psychology through the work of Bowlby in England and Ainsworth in the United States on the development of mother-child attachment and such phenomena as separation anxiety and stranger anxiety. It emphasizes the use of observation in natural or in laboratory situations. In Brazil, this approach has been utilized in replication studies in which some slight cultural differences have been found (Biaggio, 1977; Rossetti-Ferreira, 1986; Piccinini, 1988). Biaggio (1979) found more crying in Brazilian babies in the "baby alone" episode and less crying in the "stranger" episodes. It was speculated that Brazilian babies have more contact with a variety of adults (relatives, live-in maids, neighbors) and are seldom left alone, thus leading to less distress in the stranger episodes and more distress when left alone. But the general pattern of stranger anxiety and separation anxiety and development of attachment confirm Bowlby's and Ainsworth's notions. See also Mettel et al (1988).

Ecological

The ecological approach proposed by Bronfenbrenner (1977) emphasizes the importance of the wider environment, comprising not only the micro-system (nuclear family) but also the meso-system (relationships between family, church, school, neighborhood), the exo-system (facts that indirectly affect the child, such as event in the parents work environment) and the macro-system (ideology of the culture).

The ecological approach stresses the importance of observation of behavior in natural settings. Bronfenbrenner's criticism of experimental child psychology as the science of behavior of children in a strange environment, interacting with strange people, is well known. In Brazil, the work of Rossetti-Ferreira, with studies of pre-school children and the effect of environmental factors such as arrangement of preschool furniture upon their behavior, reflects this approach. Bronfenbrenner's attention to the effects of the ideology of the culture is also appealing to Brazilian developmental psychologists. These tendencies appear in research and seem to have something in common with the work on social representations by French authors, such as Moscovici and Jodelet.

Information Processing

Information processing is an approach that extends cognitive psychology beyond Piaget. This movement reached psychology through linguistics, computer sciences and communication theory. Work along these lines is still incipient in Brazil

Dialectical

The dialectical approach is associated with the names of Soviet psychologists (Vygotsky, Luria), the German born Klaus Riegel (1976) and Paul Baltes. The major tenets are that development is a process of continuous change from thesis to antithesis to synthesis, in the Hegelian sense. The dialectical view focuses on the inevitable flow of human development, rather than on periods of stability and equilibrium. This view has also emphasized a life-span developmental perspective. In Brazil, authors like Mosquera (1979) have worked on adult development and on Vygotsky's dialectical view of cognitive development.

It is interesting to note that Phillips (1987) in *Philosophy, Science and Social Inquiry* considers Bandura's reciprocal determinism (Bandura, 1983) to be dialectical, although criticizing him for lack of historical perspective.

Sociobiology

Wilson's and Triver's sociobiology is an important influence in current developmental psychology. This became apparent from Donald Campbell's 1976 presidential address at APA, when he discussed the genetic basis of altruism. Thus, children's prosocial and altruistic behavior is no longer attributed solely to social learning factors.

The biological bases of many behaviors, as well as intelligence and personality traits have also been discussed. In Brazil, the University of Sao Paulo at Ribeirao Preto has a graduate program in psychobiology led by L. M. Olivera, L. Bueno and J.A. da Silva, among others. The work of Frank Farley on thrill-seeking or risk-taking behavior (Type-T) has also received some attention with the work of Lummertz and Biaggio (1991) on the relationship between risk-taking, anxiety and anger.

Finally, I would like to note the importance of research on developmental psychology in Brazil. Twenty seven percent of all papers presented at the annual meeting of psychology in Ribeirao Preto, one of the major events in Brazilian psychology, could be classified as developmental psychology. In 1989 ISSBD (International Society for the Study of Behavioral Development) held the first Latin American symposium on developmental psychology in Recife, Brazil. This included

10 mayor invited addresses, half of which were by Brazilian researchers. Seventy nine papers were presented of which 70 were by Brazilians. In 1990, the third meeting of ANPEPP (The National Association for Research and Graduate Study in Psychology) was held in Aguas de Sao Pedro, Sao Paulo. Two out of the five major symposia dealt with developmental psychology: Reading and Writing and Problems of Brazilian Adolescents. Out of the 15 task forces that met there, seven dealt with problems relevant to developmental psychology: Teacher Training, Family Structure, School Failure, Cognitive Processes in Social Interaction, Play and Games, Special Education and Moral Development.

One can sense that Brazilian developmental psychologists are trying to deal with pressing problems in their society: the problems of cognitive, affective and moral development; issues of education and health regarding the behavior of street children and rural children-the children of the poor. This is coupled with an attempt to deal with the issues in a scientific manner and giving attention to basic research.

REFERENCES

- Achenbach, T.M.(1977). *Research in Developmental Psychology*. New York: Free Press.
- Ainsworth, M.D.S. & Bowlby, J.(1991).An ethological approach to Personality Development. *American Psychologist*, 46, 333-341.
- Alencar, E.M.S.(1988). *Leisure activities among Brazilian students*. Paper presented at the I International Conference on Leisure Time Activities of Gifted Children. Berlin.
- Bandura, A.(1983). Temporal dynamics and decomposition of reciprocal determinism. *Psychological Review*, 90.
- Bandura, A. & McDonald, F.J.(1963). The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 174-181.
- Biaggio, A.M.B.(1979). Ansiedade de separação e ansiedade de estranhos em bebês brasileiros de um ano de idade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 31, 45-60.
- Biaggio, A.M.B.(1988). *Psicologia do Desenvolvimento*. Petropolis: Editora Vozes.

- Biaggio, A.M.B.(1990). *Moral education programs in Brazil: peculiarities of the Brazilian culture*. Paper presented at the Conference Moral Education for the New Milenium. Notre Dame, Indiana.
- Bronfenbrenner, U.(1977).*The Ecology of Human Development: Experiments by Design and Nature*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U.,White, S.,Kesscl, F. & Kessen, W. (1986). Towards a critical social history of developmental psychology: A propedeutic discussion. *American Psychologist*, 41,1218-1230.
- Camino, C. et al.(1988). *First results of the adaptation of the DIT to Brazil*.XVIII Annual Meeting of the Sociedade de Psicologia de Riberáo Pricto. Sao Paulo.
- Carraher, T.N. & Bryant, P.E.(1987). *Addition and Substracting as everyday mathematical concepts*. Paper presented at the ISSBD Satelite Conference, Beijing, China.
- Carraher, T.N., Carraher, D.W. & Schliemann, A.D. (1985). Mathematics in the street and in schools. *British Journal of Developmental Psychology*,3,21-29.
- Clarke-Stewart, A., Friedman, S. & Koch, J.(1985). *Child Development: A topical approach*. New York:Wiley.
- De Rose,J.C. et al.(1988). Estudos sobre aprendizagem de leitura por alunos de escolas de periferia com dificuldade de aprendizagem. *I Brazilian Symposium for Research and Scientific Interchange in Psychology*. Caruaró, Pernambuco.
- Farley, F. (1986). The big T in personality. *Psychology Today*,20,45-52.
- Hutz, C.S.(1988). O desenho infantil como instrumento de avaliação do desenvolvimento cognitivo, afectivo e psicomotor. *I Brazilian Symposium for Research and Scientific Interchange in Psychology*. Caruaró, Pernambuco.
- Lampreia, C. & Nicolaci da Costa, A.M.(1986). O papel da lingugeni no desenvolvimento cognitivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*,2,101-105.
- Macedo,L. de (1983). *Nivel operatorio de escolares (11-15) conforme a EDLP de Longeot: estudo intercultural, transversal e longitudinal*. Sao Paulo: Universidade de Sao Paulo Free Professorship Thesis.

- Mettel, T.P.L. et al (1988). A função do objeto na relação criança-criança. Estudo exploratório No.2. *XVIII Annual Meeting of the Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. São Paulo.
- Mosqueda, J.(1978). *Vida Adulta: Personalidade e Desenvolvimento*. Porto Alegre: Sulina.
- Phillips, D.C.(1987). *Philosophy, Science and Social Inquiry*. New York: Pergamon Press.
- Piccinini, C.A.(1988). A teoria da atribuição da causalidade e a percepção de sucesso e fracasso em crianças. *XVIII Annual Meeting of the Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. São Paulo.
- Riegel, K.(1976). The dialectics of human development. *American Psychologist*, 10, 689-699.
- Rossetti-Ferreira, M.C.(1986). *Mãe e criança. Separação e reencontro*. São Paulo: Edicon.
- Wechsler, S.(1985). Assessment of verbal creativity strengths in Brazilian adults. *School Psychology International*, 6, 133-138.
- Windholz, M.H. & Pellicciotti, L.W.(1988). *Treino de emissão fonêmica hierarquizado e sistemático para crianças deficientes auditivas: Seguimento e alfabetização*. XVIII Annual Meeting of the Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. São Paulo, Brazil.
- Zigler, E.(1963). Metatheoretical issues in developmental psychology. In H. Stevenson (Ed). *Child Psychology*. Chicago: University of Chicago Press.

INDICE ACUMULATIVO CUMULATIVE INDEX 1988-1992

ARTICULOS/ARTICLES/ARTIGOS

Arias, Claudia Biassoni de Serra, Ester Cristina	Un estudio sobre la habilidad para estructurar material sonoro	1992 26(1)	71 - 86
Bernal, Guillermo Alvarez, Ana Isabel	Psicología y terapia familiar desde Latinoamerica: Introducción al Número Especial	1989 23(1&2)	1 - 4
Bernal, Guillermo Alvarez, Ana Isabel	Bibliografía de terapia y psicología familiar en español	1989 23 (1&2)	119 - 149
Biassoni de Serra, Ester Cristina	Efectos de la contaminación sonora sobre la comprensión del lenguaje oral en escolares	1990 24(2)	173 - 188
Bravo, Milagros Serrano-García, Irma Bernal, Guillermo	Estrs: Desarrollo histórico del concepto y aspectos somáticos del proceso	1988 22(1&2)	21 - 40
Bravo, Milagros Serrano-García, Irma Bernal, Guillermo	La perspectiva biopsicosocial de la salud vis a vis la biondica como esquema teórico para enmarcar el proceso de estrés	1991 25(1)	35 - 52
Bruner, Carlos A. Vargas, Ins	El efecto de dos programas de rescate sobre la actividad de la rata en una situación de nado	1991 25(2)	161 - 170
Cirino-Gerena, Gabriel Prez-Chiesa, Marta Medina-Pizarro, María D. Prez Morales, Lidia E.	Validez comparada del Sistema Cirino para la Planificación de Carreras y el Sistema de Toma de Decisiones de Harrington y O'Shea	1991 25(1)	93 - 102
Díaz-Guerrero, Rogelio	La psicología de la personalidad en el siglo XXI	1992 26(1)	37 - 52
Feldman, Nusia de	Desarrollo de la terapia familiar en Venezuela	1989 23(1&2)	5 - 20
Fernández Bauz", Edwin	La terapia familiar en el contexto puertorriqueño	1989 23(1&2)	21 - 32
Ferro-Bucher, Julia S. N.	Terapia familiar: Su enseñanza e investigación en el	1989 23(1&2)	31 - 51

232 | INDICE ACUMULATIVO 1988/1992

contexto brasileño

Fishbein, Martin	AIDS and behavior change: An analysis based on the Theory of Reasoned Action	1990 24(1)	37 - 56
Fried Schnitman, Dora	Multiplicidad de la experiencia humana: Una perspectiva-histórica sistémica	1989 23(1&2)	53 - 66
Fogliatto, Hermelinda Prez, Edgardo	El Cuestionario de Intereses Profesionales: Desarrollo y Descripción	1990 24(1)	69 - 80
Friedman, Silvia	Fluncia, disfluncia, gagueira	1991 25(1)	83 - 92
Gamba, Raymond J.	Attitudes and expected behaviors towards persons with AIDS: The importance of information	1990 24(1)	57 - 68
González Rey, Fernando	Personalidad y salud humana	1991 25(1)	53 - 62
Granell, Elena Vivas, Eleonora Feldman, Lya	Dimensiones de problemas de conducta infantil según el informe del maestro: Análisis factorial en una muestra venezolana	1988 22(1&2)	75 - 96
Grinder, Robert E.	Applying cognitive psychology in the Americas: Literacy, critical thinking and critical pedagogy	1992 26(2)	117 - 128
Gyarmati, Gabriel	La Psicología en una perspectiva interdisciplinaria	1990 24(1)	81 - 96
Kaschak, Ellyn Sharait, Sara	Gender Roles in Costa Rica: The effect of the presence of presence of males or females	1988 22 (1&2)	67 - 74
Lacasella, Rosa	Efectos de dos tipos de contingencias de reforzamiento sobre la conducta creativa: Un estudio de validación social	1992 26(2)	159 - 178
Lodato, Francis J. Lodato, Janice	An ethical model for sports psychologist	1992 26(1)	99 - 102
Lucca Irizarry, Nydia Pacheco, Angel M.	Metas para la crianza en dos generaciones de madres puertorriqueñas: Implicaciones para la terapia familiar	1989 23(1&2)	83 - 102
Magalhães, Silvia Berte, Raymond	Maternal behavior and femenine work: Study with Belgian mothers with infants	1992 26(2)	143 - 157
Manrique, Beatriz Contasti, Max Alvarado, María A. Cos, Cristina Zypman, Mónica	Aplicación de un modelo educativo multifactorial a familias de los barrios pobres de Caracas: Primeros resultados	1991 25(2)	171 - 184
Marchioni, Kathryn Clopton, James R. Check List	Validation of Spanish translations of the Velten Mood Induction Procedure and the Multiple Affective Adjective	1991 25(1)	63 - 70

Martín-Baró, Ignacio	(Trabajador alegre o trabajador explotado?. La identidad nacional del salvadoreño	1990 24(1)	1 - 24
Martínez-Taboas, Alfonso	Casos de personalidad múltiple en Puerto Rico	1988 22(1&2)	57 - 66
Martínez-Taboas, Alfonso	Braunstein, psicología y ciencia: Hacia un análisis pluralista de nuestro quehacer psicológico	1991 25(2)	185 - 208
Mas Condes, Carmen Caraveo, Jorge	La medicina folklórica. Un estudio sobre la salud mental	1991 25(2)	147 - 160
Mercado, Dolores Fernández, Gustavo Contreras, Filiberto	Falta de homogeneidad y validez de la forma A del inventario de personalidad de D.N. Jackson	1991 25(1)	71 - 82
Middlestadt, Susan E.	Medical problems of symphony orchestra musicians: From counting people with problems to evaluating interventions	1990 24(2)	159 - 172
Morgado, Ines A. Cangemi, Joseph P. Miller, Richard O'Connor, John	Accuracy of decoding facial expressions in those engaged in people oriented activities vs. those engaged in non-people oriented activities	1992 26(1)	63 - 70
Newbrough, J. R. Comunitaria	Hacia una teoría de la comunidad para la Psicología	1991 25(1)	1 - 22
Oakland, Thomas Wechsler, Solange	School Psychology in South America: A 1989 Perspective	1988 22(1&2)	41 - 56
Pakman, Marcelo	Ética y estética del sentir: La terapia familiar sistémica como un arte narrativo	1989 23(1&2)	67 - 82
Puche Navarro, Rebeca	Monoud y Strauss: Dos propuestas sobre el desarrollo cognitivo para la década de los noventa	1992 26(2)	129 - 141
Richaud, María C.	La percepción de la amenaza y la formación de recursos para el afrontamiento del estrés. Un estudio en niños	1991 25(1)	23 - 34
Rivera Medina, Eduardo	Poder, privilegio y penuria	1992 26(1)	1 - 18
Rodrigo, Gustavo Lusiardo, Mabel	Desarrollo de una versión en español de un instrumento de medida de la ansiedad manifiesta en niños y adolescentes	1992 26(2)	179 - 194
Rodrigues, Aroldo Leal, Evcline María	On some aspects of distributive justice in Brazil	1988 22(1&2)	1 - 20
Román, Hugo Bernal, Guillermo	Estudios de caso sobre el trastorno por déficit atencional (TDA): Una revisión de la literatura	1992 26(2)	195 - 214

234 | INDICE ACUMULATIVO 1988/1992

Rychlak, Joseph F.	Culture as shared predications: Evidence for a common denominator in human cognition	1990 24(1)	25 - 36
Serrano-García, Irma Ramos-Fontán, Aida Rodríguez Cruz, Nilda	Política pública para la familia: Análisis crítico de programas de servicios en Puerto Rico	1989 23(1&2)	103 - 118
Sloan, Tod S.	(Una psicología de la modernización?)	1990 24(2)	189 - 198
Suedfeld, Peter Wallbaum, Alistair	Modifying integrative complexity in political thought: Value conflict and audience disagreement	1992 26(1)	19 - 36
Triandis, Harry C.	Towards cross-cultural studies of individualism and collectivism in Latin America	1990 24(2)	199 - 210
Valera, Jacobo A.	A general law for Psychology	1990 24(2)	121 - 138
Vigano, Deonira Lucía Díaz Loving, Rolando	Desarrollo y análisis psicométrico del EMACM: Escala Multidimensional de Autoritarismo en la Cultura Mexicana	1990 24(2)	139 - 158
Villegas, Eleanora	Desarrollo del razonamiento moral y del yo en adolescentes venezolanos	1991 25(2)	117 - 134
Vivas, Eleonora	Análisis e ilustración de un modelo para la intervención en prevención	1992 26(1)	53 - 62
Zea, María Cecilia Tyler, Forrest B. Franco, Maria Cristina	Psychosocial competence in Colombian university students	1991 25(2)	135 - 146

PREMIO ESTUDIANTIL/STUDENT PRIZE/PREMIO ESTUDIANTIL

Díaz-Martínez, Félix	Explicaciones de la guerra dados por estudiantes universitarios salvadoreños	1992 26(1)	87 - 98
Gandica, Catalina	La representación social del cuerpo en estudiantes de medicina	1991 25(2)	209 - 218
Menéndez, Beatriz Rivera, Sarah del P.	Identificación de estados depresivos: La entrevista evaluativa de depresión en la niñez	1992 26(2)	215 - 222

INFORMES BREVES/BRIEF REPORTS/RELATORIOS BREVES

Biaggio, Angela M. B.	Emerging trends in developmental psychology in Brazil	1992 26(2)	223 - 230
Casullo, María Marta Isuardi, Luis	Grupos humanos en situaciones de aislamiento: Psicología Antártica	1990 24(2)	211 - 214

CUMULATIVE INDEX 1988/1992 | 235

Cronick, Karen	Análisis de una manifestación de damnificados sin techo en Caracas	1988 22(1&2)	97 - 102
De Queiroz Pérez-Ramos, Aydil M.	Actuación del docente en la función preventiva	1992 26(1)	103 - 106
Finley, Gordon E. Ardila, Alfredo Roselli, Mónica	Cognitive aging in illiterate Colombian adults: A reversal of the classical aging pattern	1991 25(1)	103 - 106
Finley, Gordon E. Rothberg, Sharon	Retrieval strategies of older and younger adults for recalling names and misplaced objects	1991 25(2)	221 - 222
Jimnez Armas, Elisa	Una experiencia latinoamericana en el área de la educación sexual: AVESA	1988 22(1&2)	103 - 106
Montero, Maritza	Consecuencias ideológicas de la definición de familia para la política social	1991 25(1)	107 - 110
Morales, Francisco	Procedimientos de evaluación de factores psicosociales de riesgo de enfermar	1990 24(2)	215 - 221
Sorin, Mónica	El psicodrama en la formación del psicólogo: Una experiencia vivenciada	1990 24(1)	99 - 104

LIBROS/BOOKS/LIVROS

Aragones, Juan T. Jiménez, Carmen y otros	Experiencias del niño en su entorno urbano	1990 24(1)	105 - 108
Blanco, Amalio	Cinco Tradiciones en Psicología Social	1988 22(1&2)	107 - 110
Friedman, Silvia	Cartas con un paciente (coautor): Un proceso de terapia para la tartamudez	1991 25(2)	223 - 226
López, María M. Zuñiga, Ricardo	Perspectivas críticas de la Psicología Social	1990 24(1)	109 - 112
Martínez-Taboas, Alfonso	Personalidad múltiple: Una exploración psicológica	1992 26(1)	107 - 110

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 cuádruplicado 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 separatas 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.