

ISSN: 0034-9690

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

VOLUMEN / VOLUME

28

NUMERO / NUMBER

1

1994

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 \$50 en América Latina y \$60 en USA y Canadá. 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 \$50 in Latin America and \$60 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 psicología do continente, tanto na perspectiva teórica como na aplicada ou profissional: ao realizá-la procura-se promover a comunicação e a colaboração entre os psicólogos dos diferentes países da América. A Revista é publicada duas vezes ao ano e aceita originais em todas as áreas da Psicología, em inglês, espanhol e português. É enviada a todos os membros solventes da Sociedade Interamericana de Psicología.

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

A assinatura anual para instituições é de US\$50 para a América Latina e de \$60 para os Estados Unidos, Canadá e outros países. Para tanto escreva para Pedro Rodríguez, Gerente Editorial, Apartado 47018, Caracas, 1041-A, Venezuela.

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

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

1994

Vol. 28, No. 1

DIRECTOR/EDITOR

José Miguel Salazar
Universidad Central de Venezuela

DIRECTORES ASOCIADOS/ ASSOCIATE EDITORS

Barbara VanOss Marin
University of California, San Francisco

Guillermo Bernal
Universidad de Puerto Rico

GERENTE EDITORIAL/MANAGING EDITOR

Pedro Rodríguez C.
Universidad Central de Venezuela

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

Reynaldo Alarcón.
Universidad Peruana Cayetano Heredia. PERU.

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

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

Rubén Ardila.
Universidad Nacional de Colombia. COLOMBIA.

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

Ramón Bayés.
Universidad Autónoma de Barcelona. ESPAÑA.

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

Amalio Blanco.
Universidad Autónoma de Madrid. ESPAÑA.

Victor Colotla.
Workers' Compensation Board of B. C. CANADA

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

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

Rolando Díaz 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.

Martin Fishbein.
University of Illinois. 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.
Universidade Estadual de Campinas. BRASIL.

Silvia T. M. Lane
Pontificia Universidade Católica de São Paulo. BRASIL.

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

Robert B. Malmö.
McGill University. CANADA.

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

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

Maritza Montero.
Universidad Central de Venezuela. VENEZUELA.

Frederic Munné
Universitat de Barcelona. ESPAÑA

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.

Susan Pick de Weiss
Universidad Nacional Autónoma de México. MEXICO.

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

Manuel Ramírez 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.
California State University. Fresno. U.S.A.

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

Euclides Sánchez.
Universidad Central de Venezuela. VENEZUELA.

Nelson Serrano Jara.
Quito. ECUADOR.

Mónica Sorin.
Universidad de La Habana. CUBA.

Arthur W. Statts.
University of Hawai 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.

María Inés Winkler.
Universidad de Santiago de Chile. CHILE.

REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA INTERAMERICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

1994

Vol. 28, No. 1

CONTENIDO/ CONTENTS/ SUMARIO

ARTICULOS/ ARTICLES/ ARTIGOS

- The value base of distributive justice: Testing Deutsch's hypotheses in a different culture** 1
La base valórica de la justicia distributiva: Sometiendo las hipótesis de Deutsch a prueba en una cultura diferente
Eveline María Leal Assmar and Aroldo Rodrigues
- Apoyo social y maltrato infantil: Un estudio en España y Colombia** 13
Social support and child abuse: An intercultural study in Spain and Colombia
Enrique Gracia, Gonzalo Musitu, Fernando García y Guillermo Arango
- Exposure to war violence, separation from parents, post-traumatic stress, and cognitive functioning in Hispanic children** 27
La relación entre el estar expuestos a violencia de guerra, separación de los padres, tensión post-traumática y el funcionamiento cognitivo en niños hispanos
Virginia A. Diehl, María Cecilia Zea and Conchita M. Espino
- Evaluación integral y tratamiento del temor a hablar en público en estudiantes universitarios** 45
Evaluation and treatment of fear of public speaking among university students
Lya Feldman de Chaberman, Nuri Bagés y Grace Chacón-Puignau
- Relação entre ordem de nascimento e freqüência de encaminhamento de crianças brasileiras a uma clinica escola de Psicologia** 65
Birth order and frequency of attendance to a psychology clinic among brazilian children
Sandra Regina Gimenez e Edwiges Ferreira de Mattos Silveiras

Estudio transcultural México-Estados Unidos del Cuestionario de Estilos Atribucionales	77
<i>Cross-cultural study Mexico-U.S.A. of the Attributional Style Questionnaire</i>	
Dolores Mercado, Laura García, Gustavo Fernández y Javier Gómez.	
La representación social de los países americanos: Un estudio en Argentina y Estados Unidos	93
<i>The social representation of American countries. A study in Argentina and the U.S.A.</i>	
Orlando J. D'Adamo y Virginia García Beaudoux	
Construccionismo y Psicología	105
<i>Constructionism and Psychology</i>	
Tomás Ibáñez	
PREMIO ESTUDIANTIL/ STUDENT PRIZE/ PREMIO ESTUDANTIL	
Autopercepción de riesgo y uso del condón en estudiantes universitarios mexicanos	123
<i>Perception of personal risk and use of condom in Mexican university students</i>	
Gabina Villagrán Vásquez	
INFORMES BREVES/ BRIEF REPORTS/ RELATORIOS BREVES	
Desarrollo de la versión computarizada del Cuestionario de Intereses Profesionales	131
<i>Development of the computer version of the Professional Interests Questionnaire</i>	
Hermelinda M. Foggliatto	
Instrucciones para los autores	135
Instructions to authors	136
Instruções aos autores	137

THE VALUE BASE OF DISTRIBUTIVE JUSTICE: TESTING DEUTSCH'S HYPOTHESES IN A DIFFERENT CULTURE

Eveline Maria Leal Assmar
Universidade Gama Filho
Aroldo Rodrigues
California State University

ABSTRACT

This study is part of a broader research on distributive justice, conducted with Brazilian subjects, which investigates the role performed by personality and situational variables on the social behavior of resource allocation. The specific aim of the present research is to test the validity of Deutsch's hypotheses in a culture different from the one in which they have been tested and confirmed. 217 Ss enrolled in universities located in the city of Rio de Janeiro were given an ad hoc questionnaire designed to verify the influence of situational variables and the choice of one of the three main principles of distributive justice - equity, equality and need - in a situation of reward distribution. The situational variables were those contemplated by Deutsch's hypotheses, namely, those in which economic productivity, fostering of enjoyable social relations, and promotion of personal development and welfare were the goal of the relationship. The results gave clear empirical support to Deutsch's hypotheses, thus showing their validity in a culture with values and traditions different from those found where such hypotheses have previously been confirmed.

RESUMO

Este estudo é parte de um programa mais amplo sobre justiça distributiva, conduzido com Ss brasileiros, que investiga o papel desempenhado por variáveis situacionais e de personalidade no comportamento social de alocação de recursos. A finalidade precisa de pesquisa aqui relatada é a de testar a validade das hipóteses de Deutsch numa cultura diferente daquela em que elas foram testadas e confirmadas. 217 Ss matriculados em universidades situadas na cidade do Rio de Janeiro receberam questionários ad hoc construídos para verificar a influência de variáveis situacionais na escolha de um dos três princípios mais importantes de justiça distributiva: equidade, igualdade e necessidade, numa situação de alocação de recompensa. As variáveis situacionais foram aquelas consideradas por Deutsch em suas hipóteses, isto é, aquelas em que produtividade econômica, manutenção de relações sociais agradáveis e promoção de desenvolvimento e bem estar pessoal eram o objetivo da relação.

Os resultados deram claro apoio empírico às hipóteses de Deutsch, mostrando assim sua validade numa cultura com valores e tradições diferentes daqueles encontrados onde estas hipóteses foram originalmente confirmadas.

The concern with the social-psychological consequences of fairness and unfairness in interpersonal relations was made salient by equity theorists, primarily by Adams (1963, 1965) and Walster et al. (1973, 1975, 1978). The main proposition of equity theory derives from the Aristotelian principle that a just distribution is one that is proportional to the contributions of those involved in it. This notion is also shared by, at least, some jurists. Barbosa (1922), a Brazilian expert in law, once said: "the rule of equality consists of allocating (resources) unequally to the unequals insofar as they are unequals... To treat unequally the equals or equally the unequals would be clear inequality and not true equality. The human desires imagined to reverse the universal norm of creation, pretending not to give each one in proportion to his or her worth, but to attribute the same to all, as though all were equivalent" (p. 36-37).

Although there is little dispute concerning the role of equity as *one* guiding principle in the distribution of scarce resources, several authors have pointed out that other principles can be invoked as well in such situation (e.g., Deutsch, 1975, 1985; Lerner, 1975; Sampson, 1975). Two other principles of distributive justice often mentioned are equality and need.

Philosophers have also been concerned with the problem. Aristotle, as mentioned earlier, seems to favor the rule of equity; Rawls, Galston, Marx, and others place a good deal of weight on the rules of equality and need. It appears that all three rules serve, in certain circumstances, as the guiding principle for the allocation of scarce resources in the fairest possible way.

The closest approximation to the identification of the psychological situations in which one or the other of such rules would be considered as the fairest, insofar as resource allocations are concerned, is presented by Deutsch (1975, 1985). He identified some circumstances under which one or another of the three values mentioned earlier—equity, equality or need—is most likely to be used as a base for distributing outcomes in cooperative relations. Deutsch (1975, 1985) proposes the following hypotheses: (1) in cooperative relations in which economic productivity is a primary goal, equity rather than equality or need will be the dominant principle of distributive justice; (2) in cooperative relations in which the fostering or maintenance of enjoyable social relations in the common goal, equality will be the dominant principle of distributive justice; (3) in cooperative relations in which the fostering of personal development and personal welfare is the common goal, need will be the dominant principle of distributive justice" (Deutsch, 1985, p. 38) These hypotheses constitute an important part of Deutsch's theoretical thinking of the topic of distributive justice. As he states: "elsewhere (Deutsch, 1975), and in subsequent chapters in this book), I have suggested that 'need' may be the predominant value of distributive justice in family or other caring institutions, that 'equality may be the predominant values in friendships and other solidarity relationships, and that 'winner-takes-all' may be the key value in competitive relationships. I have also hypothesized that 'equity' tends to be the predominant value in impersonal, economic relations" (Deutsch, 1985, 29-30).

Deutsch's predictions have received empirical support in laboratory experiments carried out not only by him and his colleagues (Deutsch, 1985), but also by other social psychologists (Peterson, 1975, 1987; Austin, 1989; Stake, 1983; Maruffi, 1985). In addition, some field studies have been carried out with the purpose of testing Deutsch's hypotheses. Lansberg (1984), for example, presents a partial field test of Deutsch's prediction that the equity norm will be the dominant principle of distributive justice in organizations and business settings. All such tests of Deutsch's hypotheses have been carried out with subjects from the U.S.A.

Will they hold in another culture, rather different in values and traditions from the American culture? To this questions the present investigation is addressed. Indeed, several authors have indicated that culture is a relevant variable in the choice of principles of distributive justice (see, for example, Leugen, 1988; Marin, 1985; Rodrigues, 1985; Sampson, 1975) Marin (1985) has shown that allocentric cultures are more prone to invoke the equality rule in reward allocation, whereas idiocentric ones value more the equity norm. Sampson (1975) argues that historical and cultural factors are responsible for the preference for equity in the Western civilizations, particularly in the United States. The value placed in the capitalistic economic system and the emphasis on an individualistic and competitive society can very well make the equity principle dominant in a given culture; such would not be the case in societies where communalism, cooperation and collectivism were prevailing values. Similar position is taken by Deutsch (1975).

Leung & Bond (1984), taking into account the individualism/ collectivism dimension, point out that such dimension, which varies across cultures, is an important variable in justice behavior. According to Leung & Bond (1984), in ingroup situations, collectivists prefer equality whereas individualists favor equity. This does not occur, however, if outgroup members are involved. In the latter instance, collectivists act as individualists, and follow the equity rule.

In a recent review on the relevance of culture to justice behavior, Leung (1988) points out that after Major & Deaux' (1982) conclusion that "although a variety of observations and analyses suggest national differences in justice behavior, research on actual behavioral differences is as yet too sparse for strong conclusions to be made (p.59)", a fair amount of knowledge has been produced after that which, in his judgement, "may lead to a more optimistic conclusion" (p. 219). In Leung's review, several cross-cultural findings related to justice behavior are interpreted according to Feather's (1975) expectancy-value theory. Different cultures value different things, and this, in turn, influences their members' behavior in reward allocation. Consequently, according to the value placed within different cultures upon variables such as perceived potency of certain justice behaviors, collectivism/ individualism, resource scarcity, and Calvinism, for example, one or another rule of distributive justice is followed. Leung's (1988) proposition highlights the influence of culture as an important variable in justice behavior.

Based on the plausible assertion that culture is an important factor in the determination of the value base of distributive justice, we decided to test Deutsch's hypotheses in Brazil. We wanted to see if the importance of different situations in the choice of a dominant value base of distributive justice goes beyond cultural differences, or if it is restricted to a given type of historical antecedents and cultural traditions. Since Brazil differs from the United States in several aspects (e.g., stage of economic development, historical background, dominant religion and, as shown by Lobel & Rodrigues (1987), is predominantly an allocentric culture, whereas the US is an idiocentric one), we reasoned that a test of Deutsch's hypotheses with Brazilian subjects would provide a good indication of their generality. To the authors' knowledge, the only test of Deutsch's hypotheses in a culture other than the American culture has been carried out by Leung & Park (1986) with Korean subjects. These authors confirmed two of Deutsch's hypotheses (those related to the predominant use of equity and equality). The hypothesis concerning preference for the need norm has not been tested by these authors. The present paper reports a research designed to test all three hypotheses presented by Deutsch (1985) with Brazilian subjects.

METHOD

Subjects

Two hundred and sixty-seven subjects, all enrolled in universities located in the city of Rio de Janeiro, served as voluntary subjects. Among them, 217 (81.27%) were females, and 50 (18.73%) were males; the mean age of the group was 24.4 years. Their task consisted of answering a questionnaire ad hoc prepared to test Deutsch's hypotheses concerning the influence of the three types of interpersonal relations on the choice of the value base of distributive justice.

In addition to the specific task to which this paper is addressed, the Ss were also asked to answer a scale of rationality/emotionality (Assmar & Rodrigues, 1989), one of need for achievement, (Mehrabian, 1969; adapted by Salom de Bustamante, 1981), and another of need for affiliation. The data thus collected (and used to test other hypotheses between psychological dimensions and preference for distribution rules) will not concern us here and have been reported on a separate document (Assmar, 1988).

Procedure

Ss were approached in their classrooms with previous consent of their instructors. After a brief explanation to establish rapport, the four instruments were handed them. The questionnaire contained fictitious cooperative situations of the three types mentioned in Deutsch's hypotheses (namely, some involving economic productivity, some aiming at fostering enjoyable social relations, and some intending to promote

personal development and welfare). There were nine scenarios - three of each type suggested by Deutsch - related to work, family, school, hospital, and personal welfare. Each scenario described briefly a problem concerning which the Ss were asked to make a decision and, following each scenario, there were four alternatives and the Ss were instructed to rank them according to their preference, that is, according to which alternative the Ss considered to represent the fairest decision in the situation. More specifically, the Ss was instructed to rank as 1 the alternative that most adequately represented what he or she judged to be the fairest of all four; to rank as 2, the second fairest; and so on. Among the four alternatives, one was a distractor, one valued the equity rule, another the equality norm, and the fourth, the need principle. In the data analysis, the rank assigned to the distractor was disregarded, and the ranks assigned to the alternatives related to each value base of distributive justice were considered, 1 meaning the alternative ranked as the fairest and 3, as the least fair.

Examples of scenarios portraying each of the three situations described in Deutsch's hypotheses are presented below.

Example of a scenario in which economic productivity is the main objective of the social relationship:

You are responsible for the production line of a firm, in which the work of each employee depends upon the work of the others. With the purpose of improving performance in your section the Board of Directors decide to offer an opportunity for promotion in order to increase worker's productivity.

Which of the following alternatives do you consider to be the fairest in such situation? (Assign number 1 to it and write it on the proper space; then go on assigning ranks 2, 3 and 4 to other alternatives, 4 meaning the least fair of them all).

to consider only the final product, inasmuch as there is interdependence of tasks and suggest the promotion of all.

to establish individual levels of performance and propose the promotion of those who achieved the highest levels.

to propose a promotion based on the personal need of each worker, regardless of his or her performance.

to propose for promotion only the best worker.

JUSTIFY YOUR ANSWER

Example of a scenario in which fostering or maintenance of enjoyable social relations is the main goal of the social relationship:

Suppose you are the father (or the mother) of three male children and the opportunity arises for sending abroad one of the three, so that he can be enrolled in a course of special training with a scholarship awarded by the firm in which you

work. You maintain harmonious relationships with all three and you know that they are all very much interested in taking advantage of this opportunity. Which of the following alternatives do you consider the fairest in such situation? (Same instructions of the first example).

- to decide through a draw, so that all had equal chances.
- to pick the one who needed the most this type of help.
- to pick the one who showed the best qualities to profit the most from this opportunity.
- to gather the family and leave the decision to be taken by consensus.

JUSTIFY YOUR ANSWER

Example a scenario in which fostering of personal development and welfare is the main purpose of the social relationship:

You are the director of a shelter home for underprivileged children which housed one hundred such children. At the age of five, you are supposed to send, each year, some children to public schools, inasmuch as your shelter home does not have sufficient funds to have its own school. However, the number of openings that are offered you is always inferior to the number of children in school age.

Which of the following alternatives do you consider the fairest in the choice of which children should be sent to public school? (same instructions of the first example).

- to send the neediest children and those that needed the necessary stimulation to learn how to read and write;
- to have a draw so that all children have the same chance;
- to send those in better physical and mental conditions so that they can profit the most from the opportunity;
- to leave to the public school the responsibility to establish the selection procedure to pick the children.

JUSTIFY YOUR ANSWER

Two other similar scenarios for each type of social relationship were also presented to the subjects and the same ranking of the fairness of the alternatives were also presented to the subjects, and the same ranking of the fairness of the alternatives given was asked of them.

RESULTS

As indicated in the description of the procedure, each of the alternatives (except, of course, the distractor) represented a behavior based on one of the three principles of distributive justice here considered, namely: equity, equality and need.

We then obtained the sum of the ranks assigned by the Ss, in every group of three scenarios of each type of possible behaviors, guided by one of the three principles of stake. Consequently, if a S indicated the alternative in which equity was the dominant principle as the fairest in all three vignettes involving economic productivity, his or her score would be three; if, on these same vignettes, he or she ranked the alternative based on need, for example, as the least fair in all three scenarios, his or her score would be nine. The maximum possible range of scores was 3 to 9, for each S and in each group of scenarios related to each value base of distributive justice. Table 1 shows the mean rank obtained for each group of scenarios and for each value base involved in the alternative presented.

Table 1
 Mean Ranks of Fairness of Different Alternatives
 Related to Equity, Equality or Need in
 the Three Types of Scenarios

Value Base of the Alter- native Given	Type of Scenario	Mean	F	p
		Rank		
Equity	- Economic productivity	5.33	135.0	<.001
	- Fostering of enjoyable social relations	6.02		
	- Fostering of personal develop. and welfare	6.96		
Equality	- Economic productivity	6.53	101.63	<.001
	- Fostering of enjoyable social relations	5.08		
	- Fostering of personal develop. and welfare	5.37		
Need	- Economic productivity	6.18	82.58	<.001
	- Fostering of enjoyable social relations	6.91		
	- Fostering of personal develop. and welfare	5.69		

Note: All bold type figures within each value base is significant different from the other two means, as indicated by Duncan's *a posteriori* test.

The results of a parametric ANOVA, in a Randomized Blocks Design (repeated measures), also showed in Table 1, give clear support to Deutsch's hypotheses. In fact, the mean rank obtained for equity in the situations in which the primary goal was economic productivity was significantly lower (thus indicating greater preference) than those obtained for equality and need.

Similarly, the lowest mean rank was obtained for equality in the situations in which the main goal was the establishment of friendly social relations; and the lowest mean rank was attained for need in the situations in which the main objective was the promotion of personal welfare and personal growth.

In addition to the analysis of variance performed within each group of same type scenarios, Duncan's a posteriori tests were carried out to test the differences between each pair within each group of type of scenarios. The results showed that, in the "economic productivity" type of scenarios, the mean rank assigned to equity is significantly lower than those assigned to equality and need; in the "fostering of enjoyable social relations" group, the mean rank assigned to equality is significantly lower than those assigned to the other two value bases; finally, in the "fostering of personal development and welfare" group, need presents a mean rank that is significantly lower than those assigned to equity and equality. All the reported differences are significant at better than .001, with the exception of one, which is significant at better than the .01 level.

In addition, a Friedman analysis of variance in a randomized block design was also carried out, and the results confirmed the conclusions obtained with the parametric ANOVA (all three values of χ^2 were significant beyond the .001 level).

DISCUSSION

The main conclusion of this study is that Deutsch's hypotheses received strong support in its first test with Brazilian subjects. Therefore, the influence of the nature of the social relations within groups and institutions is an important determinant of the preference for one or another principle of reward allocation and transcends cultural characteristics. Thus, equity is clearly considered the fairest value base for allocating outcomes when economic productivity is the primary goal of cooperative relations; likewise, equality and need prevail as the fairest value base when fostering of friendly social relations and fostering of personal development and welfare, respectively, are the dominant objective of the relationship.

The results here reported point to the direction that the intended goal of the relationship is so crucial in the choice of the fairest value base of distributive justice that its effects prevail upon possible cultural idiosyncrasies. In other words, we can probably say that we might be dealing here with one "universal of social behavior" (Triandis, 1978) or with an etic on transcultural phenomenon, particularly if we add to these findings those obtained by Leung & Park (1986) with Koreans. We hope that the

importance of the theme of Justice in social life will encourage other researchers to test Deutsch's hypotheses in other cultures.

Finally, it is important to point out that the authors are aware of the fact that the procedure used in this study (as well as in Leung & Park's research), namely, vignettes ad hoc prepared distributive justice, is not the ideal way to test the hypotheses proposed by Deutsch. In fact, real life situations, involving Ss in concrete situations of distribution of rewards or costs would be a much more adequate procedure to test the influence of situational variables on justice behavior. We are persuaded that further experiments on this topic with Brazilians must be carried out to confirm these preliminary findings, specially if we consider that research on justice behavior in Brazil is as yet too sparse for strong conclusions to be derived. Another variable awaiting further tests to assess its importance in the Brazilian culture is the variable sex. Unfortunately, in our study the number of males was too small to allow meaningful comparisons, within each condition, between males and females. We suggest that future studies investigate the role of sex, and perhaps, also that of gender, in the preference for the value base of distributive justice in different social situations. We hope that this research will pave the way for other researchers to seek more knowledge about this important and relevant topic of social psychology.

REFERENCES

- Adams, J.S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422-436.
- Adams, J.S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz & E. Walster (Eds). *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol 2. New York: Academic Press.
- Assmar, E.M.L. (1988). *Justiça distributiva: Variáveis de personalidade e variáveis situacionais*. Tesis de Maestrado. Rio de Janeiro: FGV/ISOP.
- Assmar, E.M.L. & Rodrigues, A. (1989). Uma escala para medir racionalidade/emocionalidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 41, 22-28.
- Austin, W. (1980). Friendship and fairness: Effects of type of relationship and task performance on choice distribution rule. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 402-407.
- Barbosa, R. (1922). *Oração aos Moços*. Rio de Janeiro: Ed. Ministério da Educação e Saúde.
- Deutsch, M. (1975). Equity, equality and need: What determines which value will be used as the base of distributive justice. *Journal of Social Issues*, 31, 127-149.

- Deutsch, M. (1985). *Distributive Justice: A Social-Psychological Perspective*. New Haven: Yale University Press.
- Feather, N.T. (1975). *Values in Education and Society*. New York: The Free Press.
- Lansberg, I. (1984). Hierarchy as mediator of fairness: A contingency approach to distributive justice in organizations. *Journal of Applied Social Psychology*, *14*, 124-135.
- Lerner, M.J. (1975). The justice motive in social behavior: An introduction. *Journal of Social Issues*, *31*, 1-19.
- Leung, K. (1988). Some theoretic advances in justice behavior: A cross-cultural perspective. In M. H. Bond (Ed.). *The Cross-Cultural Challenge to Social Psychology*. Beverly Hills: Sage.
- Leung, K. & Bond, M.H. (1984). The impact of cultural collectivism on reward allocation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *47*, 793-804.
- Leung, K. & Park, H.J. (1986). Effects of interactional goal on choice of allocation rules: A cross-national study. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *37*, 111-120.
- Lobel, A.L. & Rodrigues, A. (1987). Allocentrism and idiocentrism among Brazilian university students. *Interdisciplinaria*, *8*, 25-40.
- Major, B. & Deaux, K. (1982). Individual differences in justice behavior. In J. Greenberg & R.I. Cohen (Eds.). *Equity and Justice in Social Behavior*. New York: Academic Press.
- Marin, G. (1985). *Validez transcultural del principio de equidad*. Paper presented at the XX Interamerican Congress of Psychology. Caracas, Venezuela.
- Maruffi, B. (1985). The impact of distributive systems and gender on perceptions of social relations. *Journal of Applied Social Psychology*, *15*, 46-58.
- Mehrabian, A. (1969). A measure of achieving tendency. *Educational and Psychological Measurement*, *29*, 445-451.
- Peterson, C. (1985). Distributive Justice within and outside the family. *The Journal of Psychology*, *90*, 127-132.
- Peterson, C. (1987). Need, equity and equality in the adult family. *The Journal of Social Psychology*, *127*, 543-544.
- Rodrigues, A. (1985). *Equidad, igualdad o necesidad: Un estudio sobre justicia distributiva en el Brasil*. Invited address presented at the XX Interamerican Congress of Psychology. Caracas, Venezuela.
- Salom de Bustamante, C. (1981). *Dos medidas de necesidad de logro: Una comparación*. Mérida: Centro de Investigaciones Psicológicas. Publicación No. 25.
- Sampson, E.E. (1975). On justice as equality. *Journal of Social Issues*, *31*, 45-64.

- Steake, J.E. (1983). Factors in reward distribution: Allocator motive guides and protestant ethics endorsement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 410-418.
- Triandis, H.C. (1978). Some universals of social behavior, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 1-16.
- Walster, E., Berscheid, E. & Walster, G.W. (1973). New Directions in equity research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 151-156.
- Walster, E. & Walster, G. W. (1975). Equity and social justice. *Journal of Social Issues*, 31, 21-43.
- Walster, E., Walster, G.W. & Berscheid, E. (1978). *Equity Theory and Research*. Boston: Allyn & Bacon.

MAJOR NEW IUP RELEASES!

THE BABEL OF THE UNCONSCIOUS

Mother Tongue and Foreign Languages in the Psychoanalytic Dimension

Jacqueline Amati-Mehler,
Simona Argentieri, and Jorge Canestri

"A jewel." —Theodore Shapiro

350 p./BN 00530/93-21077/0-8236-0530-7/\$50.00

DREAM READER

Psychoanalytic Articles on Dreams

Edited by Toni M. Alston,
Roy C. Calogeras, and Heinrich Deserno

"Excellent." —Rudolf Ekstein

790 p./BN 01452/93-17645/0-8236-1452-2/\$95.00

THE COURSE OF LIFE

Volume VI: Late Adulthood

Edited by George H. Pollock
and Stanley I. Greenspan

"Outstanding." —Gene Usdin

560 p./BN 01128/88-28465/0-8236-1128-0/\$65.00

PERSISTENT SHADOWS OF THE HOLOCAUST

Its Meaning to Those Not Directly Affected

Edited by Rafael Moses

"Absorbing." —Martin S. Bergmann

298 p./BN 04062/93-16464/0-8236-4062-0/\$37.50

Mental Health Library Series, Monograph 2

THE PLEASURES AND PERILS OF GENIUS: MOSTLY MOZART

Edited by Peter Ostwald
and Leonard S. Zegans

"Essential." —William A. Frosch

242 p./BN 04162/93-24461/0-8236-4162-7/\$32.00

Monograph 6 in the ZERO TO THREE/National Center for Clinical Infant Programs Series

DEVELOPMENT IN JEOPARDY

Clinical Responses to Infants and Families

Edited by Emily Fenichel
and Sally Provence

"Remarkable." —Lewis P. Lipsitt

340 p./BN 01227/93-2032/0-8236-1227-9/\$45.00

THREE INSTANCES OF INJUSTICE

K. R. Eissler

"A fine achievement." —Clifford Yorke

272 p./BN 06530/93-21078/0-8236-6530-5/\$37.50

RECONSTRUCTION IN PSYCHOANALYSIS

Childhood Revisited and Recreated

Harold P. Blum

"A milestone." —Leo Rangell

206 p./BN 05783/93-38933/0-8236-5783-3/\$30.00

CLINICAL HANDBOOK OF CHILD ABUSE AND NEGLECT

Lane J. Veltkamp and Thomas W. Miller

"Very usable." —Debra DePrato

188 p./BN 00950/93-15721/0-8236-0950-2/\$25.00

Forthcoming!

HANDBOOK OF CULTURE AND MENTAL ILLNESS

An International Perspective

Edited by Ihsan Al-Issa

318 p./BN 02288/0-8236-2288-6/\$45.00 (tent.)



INTERNATIONAL
UNIVERSITIES PRESS, INC.
59 Boston Post Rd., P.O. Box 1524,
Madison, CT 06443

Tel: (203) 245-4000 Fax: (203) 245-0775

Please send me: Title BN Price

Name _____

Address _____

City _____

State/Zip _____

U.S. Postage & Handling (Add \$4.00 for first book; \$2.50 each additional)—Outside

U.S., add \$5.00 to U.S. total \$ _____

Remittance in U.S. \$'s enclosed \$ _____

Prices subject to change without notice. SL 8110

APOYO SOCIAL Y MALTRATO INFANTIL: UN ESTUDIO EN ESPAÑA Y COLOMBIA

Enrique Gracia
Gonzalo Musitu
Fernando García
Universitat de València

Guillermo Arango
Universidad del Quindío (Colombia)

RESUMEN

Los objetivos de la presente investigación son: 1) Elaborar el perfil diferencial de las culturas colombiana y española en relación al apoyo social y 2) Analizar las relaciones entre las variables del apoyo social y el maltrato infantil en ambas culturas. Con el objetivo de evaluar el grado de integración/ aislamiento social, la participación y pertenencia a grupos y organizaciones formales e informales, así como el uso de recursos comunitarios de apoyo social, se utilizó el Cuestionario de Apoyo Social Comunitario, AC-90 (Gracia y Musitu, 1990). La muestra, en su conjunto, consta de 344 familias normales y 100 familias con problemas de maltrato. El análisis de perfiles de ambas culturas permite observar algunas diferencias en relación a los aspectos del apoyo social examinados. El análisis comparativo de las relaciones de apoyo social-maltrato infantil, revela, sin embargo, patrones muy similares que demuestran el aislamiento social, la escasa participación en actividades sociales y vinculación a grupos u organizaciones y el alejamiento de fuentes potenciales de apoyo social de los padres que maltratan sus hijos.

ABSTRACT

This study was conducted to determine: 1) The differences between Spanish and Colombian cultures in relation to social support variables, and 2) The relationship between social support variables and child abuse in both cultures. The study is based on 344 non-abusive families and 100 abusive families. The parents were asked to complete the Community Social Support Questionnaire - AC-90- (Gracia & Musitu, 1990). This instrument measures community social support in terms of community integration

Esta investigación ha sido subvencionada por el Ministerio de Educación y Ciencia de España (Programa de Cooperación Científica con Iberoamérica y Dirección General de Investigación Científica y Técnica-Proyecto PB90-0428-)

Dirección del primer autor: Facultad de Psicología; Area de Psicología Social; Avda., Blasco Ibañez, 21; 46010-VALENCIA, ESPAÑA

and satisfaction, membership in voluntary organizations and community participation, and use of organized services. For the non-abusive groups there were differences in the pattern of social support in the two cultures. However, the relationships between social support and child abuse were similar cross-culturally. Our results indicate that in both culture abusive parents show lower levels of community integration, participation in community social activities and use of formal and informal organizations than the parents that provide adequate care.

INTRODUCCION

Con frecuencia, las familias en las que el maltrato infantil tiene lugar se encuentran aisladas no sólo de instituciones y sistemas formales de apoyo social, sino también de redes informales de apoyo social tales como familiares, vecinos y amigos. En este sentido, son abundantes los estudios que han confirmado la estrecha relación existente entre el aislamiento social y el maltrato infantil. La ausencia de contactos sociales, la escasa o nula participación en grupos y organizaciones, así como factores actitudinales hacia el vecindario y comunidad, han sido variables claramente asociadas con el maltrato infantil (Justice y Duncan, 1976; Garbarino y Crouter, 1978; Garbarino y Sherman, 1980; Egeland et al., 1980; Gaudin y Pollane, 1983; Salzinger et al., 1983; Howze y Kotch, 1984; Justice et al., 1985; Straus y Kantor, 1987; Gracia y Musitu, 1990).

Además, como señalan Garbarino et al. (1986), parece existir una relación circular negativa entre las familias violentas y su comunidad. En este sentido, Polansky y Gaudin (1983) constataron que no sólo los padres violentos o negligentes perciben la comunidad como un entorno no apoyativo y se distancian evitando el contacto social, sino que, además, los miembros de la comunidad tienden a distanciarse de los padres que maltratan a sus hijos, incrementándose así el círculo vicioso de la negatividad y el aislamiento.

Esto no significa, sin embargo, que el aislamiento social sea una causa directa del maltrato infantil. El aislamiento social supone, por una parte, el aislamiento de estructuras y redes sociales que pueden proporcionar a la familia modelos de conducta, feedback, apoyo material y emocional, así como oportunidades y recursos para contrarrestar los efectos negativos del estrés (Garbarino y Stocking, 1980; Tiejten, 1980); y, por otra parte, supone asimismo la frustración de necesidades tales como la afiliación, pertenencia, respeto, afecto y reconocimiento social (Caplan, 1974; Turner, 1981; Aneshensel y Stone, 1982). El empobrecimiento y de privación social de la familia puede incrementar el riesgo de que el clima familiar se deteriore y se genere un contexto peligroso en las relaciones padres-hijos que puede conducir al maltrato infantil.

De acuerdo con un acercamiento ecológico, el contexto social tiene una importancia crucial en numerosos ámbitos del desarrollo humano y, en particular, en las relaciones padres-hijos (Bronfenbrenner, 1977, 1979). Desde esta perspectiva, existe una estrecha relación entre la "calidad" de la vida familiar y un entorno

socialmente rico. Así mismo desde un modelo ecológico, la comprensión del maltrato infantil debe ampliarse desde las características personales y los patrones de interacción de los miembros de la familia, para incluir el entorno social y cultural en el que la familia se encuentra inmersa (Garbarino, 1977; Belsky, 1980).

En este sentido, y en el contexto de un acercamiento ecológico, Garbarino (1977) ha sugerido que el aislamiento social de las familias de fuentes potenciales de apoyo social, es un elemento central en la aplicación de maltrato infantil. La premisa que subyace a esta afirmación, es que las relaciones padres- hijos se encuentran profundamente moduladas por el entorno social que rodea a la familia-familiares, amigos, vecinos, comunidad, cultura (Bronfenbrenner, 1977. 1979; 1980; Garbarino et al. 1986). De acuerdo con este planteamiento, cuando el ajuste entre la familia y su entorno fracasa, se incrementa el riesgo de que el clima familiar se deteriore y se generen patrones de interacción negativos, deterioro del cual el maltrato infantil es una manifestación potencial.

Pocos estudios, sin embargo, han examinado en detalle la influencia que las diferentes categorías y dimensiones del apoyo social ejercen en la conducta parental. El objetivo de la presente investigación, es analizar las relaciones entre los distintos aspectos estructurales del apoyo social (Cohen y Wills, 1985; Gracia et al., 1989) y el maltrato infantil, desde una perspectiva intercultural.

METODOLOGIA

Muestra

La muestra, en su conjunto, consta de 344 padres de familia cuyas relaciones con los hijos no presentan (o no se conocen problemas de maltrato), y 100 padres de los que existen informes señalando la existencia de maltratos físicos, emocionales o negligencia. En Colombia, la muestra se compone de 202 padres en el grupo de no-maltrato y 66 padres de familia con problemas de maltrato. En España, la muestra se compone de 142 padres en el grupo de no-maltrato y 34 padres en el grupo de maltrato.

La identificación de los casos de maltrato fue realizada, en ambos países, fundamentalmente por profesores de escuela, (en su mayoría psicólogos y pedagogos realizando, en el momento de la investigación, un curso de postgrado en Psicología Comunitaria), quienes, a su vez, establecieron el contacto con los padres y acordaron su colaboración. La identificación y clasificación de los niños en las distintas categorías de maltrato fueron realizadas utilizando, como criterio único compartido, una lista elaborada al efecto con las definiciones y principales indicadores físicos y conductuales de las distintas formas de maltrato infantil. En ambos países, la muestra procede de una zona urbana estando los niños en todos los casos escolarizados (el rango de edad de los niños comprendía de los 7 a los 13 años).

Instrumento

El instrumento utilizado para la evaluación del apoyo social ha sido el Cuestionario de Apoyo Social Comunitario, AC-90 (Gracia y Musitu, 1990). Este instrumento recoge los aspectos estructurales del apoyo social (Cohen y Wills, 1985; Cohen y Syme, 1985; Gracia et al., 1989) y, en concreto, los niveles y estratos más externos de las relaciones sociales. Permite obtener un índice del grado de integración en la estructura social más amplia y del sentido de pertenencia a una comunidad (Sarason, 1974). El AC-90 se compone de tres escalas:

I. *Integración y Satisfacción en la Comunidad.* Esta dimensión recoge el grado y extensión con que un individuo se identifica y participa en su entorno social (integración social) y ofrece un indicador del sentido de pertenencia a una comunidad. Esta dimensión recoge, asimismo, aspectos cualitativos de las relaciones que se establecen con la comunidad. Esta escala está integrada por los siguientes factores:

1. *Vecindario.* Este factor hace referencia a las relaciones sociales que establecen con los vecinos y miembros del barrio, y recoge aspectos tales como la interacción, actitudes y satisfacción con este tipo de relaciones sociales.

2. *Integración en la Comunidad.* Este factor evalúa aspectos cualitativos tales como actitudes y sentimientos hacia la comunidad, entendida esta en su sentido más amplio.

3. *Participación en la Comunidad.* Este factor se refiere al grado en que el individuo interactúa y participa activamente en actividades sociales.

II. *Asociación y Participación Comunitaria.* Esta dimensión hace referencia al grado de vinculación e interacción con grupos y asociaciones de carácter voluntario, así como instituciones sociales.

Esta dimensión agrupa dos factores:

4. *Participación en Instituciones Sociales.* Este factor proporciona información acerca del grado de participación en actividades organizadas por instituciones sociales tales como la iglesia o la escuela.

5. *Afiliación y Asociación.* Este factor se refiere a la pertenencia a asociaciones y organizaciones tales como sindicatos o asociaciones (vecinos, consumidores...).

III. *Recursos Institucionales y Comunitarios de Apoyo Social.* Esta última dimensión agrupa aquellos recursos y servicios organizados de apoyo social que la comunidad pone a disposición de sus miembros. Se compone de los siguientes factores:

6. *Servicios de Salud Comunitaria.* Este factor aglutina distintos servicios de la comunidad relacionados con la salud, y hace referencia a su uso en caso de necesidad.

7. *Instituciones sociales.* Este factor se refiere al carácter potencial de instituciones sociales como la iglesia o la escuela como recursos comunitarios de apoyo social.

8. *Servicios Sociales.* Agrupa sistemas formales de apoyo social tales como servicios sociales comunitarios.

RESULTADOS

En primer lugar, y con el objeto de elaborar un perfil diferencial de las culturas colombiana y española en relación al apoyo social, se analizaron las diferencias entre los grupos de no-maltrato de cada cultura en todas las variables del apoyo social. La técnica de análisis empleada fue el ANOVA.

Como puede observarse en la tabla 1, aparecen diferencias significativas entre los grupos de no-maltrato de cada cultura en los factores: Participación en la Comunidad: $F= 17.385, p<.001$; Participación en Instituciones Sociales: $F= 49.358, p<.001$; Instituciones Sociales: $F= 4.903, p= .027$ y Servicios Sociales: $F= 7.038, p= .008$. Como revela un examen de la dirección de las medias (medias estandarizadas), en la cultura colombiana, en relación a la española, es mayor el grado de interacción social, así como la participación en las actividades de la comunidad, lo que indica un elevado sentido de pertenencia e implicación en la comunidad. Asimismo, cabe destacar, de acuerdo con las diferencias obtenidas en los factores Participación en Instituciones Sociales e Instituciones Sociales, que en la cultura colombiana no solo el grado de participación activa en actividades organizadas por instituciones sociales como la iglesia y la escuela es mayor, sino que, además, estas instituciones tiene una mayor importancia como recursos comunitarios de apoyo social que en la cultura española. Finalmente, las diferencias obtenidas en el factor Servicios Sociales sugieren una mayor presencia e importancia en la cultura española de los sistemas formales y servicios organizados como fuentes potenciales de apoyo social.

Tabla 1

ANOVA entre padres en los grupos de no-maltrato de España y Colombia en las variables de apoyo social

Variable	SC	GL	MC	F	P	españoles	colombianos
Vecindario	1.472	1	1.472	2.109	0.147	0.071	0.205
Integración en la Comunidad	0.627	1	0.627	0.731	0.393	0.210	0.123
Participación en la Comunidad	14.399	1	14.399	17.385	<0.001	-0.123	0.293
Participación en Instit. Soc	41.951	1	41.951	49.358	<0.001	-0.389	0.322
Afiliación y Asociación	4.086	1	4.086	3.823	0.051	0.222	-0.000
Servicios de Salud Comunit.	0.312	1	0.312	0.337	0.562	0.008	-0.053
Instituciones Sociales	4.858	1	4.858	4.903	0.027	-0.114	0.128
Servicios Sociales	6.968	1	6.968	7.038	0.008	0.160	-0.130

En segundo lugar, siguiendo el mismo procedimiento, se analizaron las diferencias entre los grupos de maltrato de cada cultura en todas las variables del apoyo social (análisis diferenciales previos no indicaron diferencias significativas entre las distintas categorías de maltrato infantil: maltrato físico, negligencia y abuso emocional, ni en las variables del apoyo social, por lo que en ambas culturas, se han considerado conjuntamente en un sólo grupo: grupo de maltrato). Como puede observarse en la tabla 2, las diferencias significativas entre los grupos de maltrato de cada cultura se sitúan únicamente en dos factores: Participación en la Comunidad: $F= 4.723$, $p= .032$ y Servicios Sociales: $F= 19.205$, $p<.001$. Estos resultados sin embargo, deben ser interpretados con cautela puesto que en los grupos de no-maltrato se obtuvieron diferencias en estos factores y, por tanto, pueden ser debidas a factores culturales. Es interesante destacar, no obstante, el descenso que se produce en las medias de los grupos de maltrato, en ambas culturas, en la variable Participación en la Comunidad, lo que indica una menor integración social de los padres que maltratan a sus hijos. Destaca asimismo, el mayor uso de servicios sociales comunitarios en el grupo de maltrato de la muestra española, lo que confirma la mayor implantación de estos sistemas formales de apoyo social. Estos resultados no permiten afirmar relaciones entre estas variables y el maltrato infantil en cada cultura.

Tabla 2 -

ANOVA entre padres en los grupos de maltrato de España y Colombia en las variables de apoyo social

Variable	SC	GL	MC	F	P	españoles	colombianos
Vecindario	3.584	1	3.584	2.126	0.148	-0.788	-0.385
Integración en la Comunidad	0.782	1	0.782	0.699	0.405	-0.674	-0.486
Participación en la Comunidad	5.640	1	5.640	4.723	0.032	-0.760	-0.253
Participación en Insit. Soc	3.600	1	3.600	3.350	0.070	-0.373	0.031
Afiliación y Asociación	0.994	1	0.994	1.642	0.203	-0.174	-0.387
Servicios de Salud Comunit.	1.392	1	1.392	1.099	0.297	0.264	0.012
Instituciones Sociales	0.071	1	0.071	0.071	0.791	-0.060	-0.116
Servicios Sociales	15.910	1	15.910	19.205	<0.001	0.604	-0.246

Finalmente con el propósito de examinar las relaciones entre el apoyo social y el maltrato infantil desde una perspectiva intercultural, se analizaron en cada cultura las diferencias entre los grupos de maltrato y no-maltrato en todas las variables del apoyo social.

En la muestra española, como se desprende de los resultados obtenidos, se han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de maltrato y no-maltrato en los factores Vecindario: $F= 17.558$, $p<.001$, Integración en la Comunidad: $F= 20.885$, $p<.001$, Participación en la Comunidad: $F= 9.962$, $p=.002$ y Afiliación y Asociación: $F= 4.097$, $p=.045$. En el resto de los factores no se han obtenido diferencias significativas.

Tabla 3

ANOVA entre padres españoles en los grupos de maltrato y no-maltrato en las variables de apoyo social

Variable	SC	GL	MC	F	P	no maltrato	maltrato
Vecindario	19.773	1	19.773	17.558	<0.001	0.071	-0.788
Integración en la Comunidad	20.887	1	20.887	20.885	<0.001	0.210	-0.674
Participación en la Comunidad	10.824	1	10.824	9.962	0.002	-0.123	-0.760
Participación en Instit. Soc	0.006	1	0.006	0.009	0.925	-0.389	-0.373
Afiliación y Asociación	4.187	1	4.187	4.097	0.045	0.222	-0.174
Servicios de Salud Comunit.	1.744	1	1.744	1.385	0.241	0.008	0.264
Instituciones Sociales	0.080	1	0.080	0.080	0.778	-0.114	-0.060
Servicios Sociales	5.282	1	5.282	3.837	0.052	0.160	0.604

En la muestra colombiana, se obtienen resultados muy similares a los obtenidos en la cultura española (ver tabla 4). De hecho, las diferencias significativas observadas entre los grupos de maltrato y no-maltrato en la cultura colombiana, se encuentran en los mismos factores que también resultaron significativos en la muestra española-Vecindario: $F=22.117$, $p<.001$, Integración en la Comunidad: $F=21.364$, $p<.001$, Participación en la Comunidad: $F=18.687$, $p<.001$ y Afiliación y Asociación: $F=7.987$, $p=.005$ -; si bien, en la cultura colombiana, también se han encontrado diferencias significativas en el factor Participaciones en Instituciones Sociales: $F=4.139$, $p=.043$.

Tabla 4

ANOVA entre padres colombianos en los grupos de maltrato y no-maltrato en las variables de apoyo social

Variable	SC	GL	MC	F	P	no maltrato	maltrato
Vecindario	17.282	1	17.282	22.117	<0.001	0.205	-0.385
Integración en la Comunidad	18.407	1	18.407	21.364	<0.001	0.123	-0.486
Participación en la Comunidad	14.847	1	14.847	18.687	<0.001	0.293	-0.253
Participación en Instit. Soc	4.203	1	4.203	4.139	0.043	0.322	0.031
Afiliación y Asociación	7.429	1	7.429	7.987	0.005	-0.000	-0.387
Servicios de Salud Comunit.	0.211	1	0.211	0.253	0.615	-0.053	0.012
Instituciones Sociales	2.959	1	2.959	3.000	0.084	0.128	-0.116
Servicios Sociales	0.673	1	0.673	0.988	0.321	-0.130	-0.246

Por la dirección de las medias se infiere que, tanto para la cultura española como para la colombiana, los padres que maltratan a sus hijos se encuentran más aislados socialmente y sus actitudes y sentimientos hacia el vecindario y la comunidad son más negativos. Asimismo, son los padres en el grupo de maltrato quienes interactúan y participan con menor frecuencia en actividades de la comunidad y quienes muestran un menor grado de implicación y afiliación en grupos, asociaciones y organizaciones de carácter voluntario. Por otra parte hemos comprobado que la escasa vinculación

y participación activa en actividades organizadas por instituciones sociales como la iglesia o la escuela, es una variable relacionada con el maltrato infantil en la cultura colombiana, aunque no exista tal relación en la cultura española.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Del análisis de los perfiles obtenidos en nuestro estudio transcultural, destacan algunas diferencias entre las culturas española y colombiana en relación a los aspectos del apoyo social examinados. Previamente el análisis y discusión, creemos de interés hacer la siguiente consideración metodológica: Al desglosar la muestra de 444 sujetos en submuestras a partir de las categorías de nacionalidad y condición - maltrato y no maltrato-, estas no son estrictamente proporcionales, lo cual podría generar algunos efectos contaminantes en las diferencias estadísticamente significativas observadas en el presente trabajo. No obstante esta limitación consideramos que los resultados son de gran interés tanto por sus contribuciones al tema específico del apoyo como a los estudios transculturales.

Se ha comprobado que el grado de interacción y participación en actividades sociales es mayor en la muestra colombiana, lo que indica comparativamente, un menor sentido de pertenencia e implicación en la comunidad en la muestra española. El mayor grado de interacción social, así como de participación en las actividades de la comunidad en la cultura colombiana, con respecto a la española, se debe, según Arango (1990, 1993), a la existencia de mejores condiciones para la participación en Colombia, que en España. Esas condiciones para la participación son:

- La existencia de políticas oficiales que promueven la participación comunitaria en la solución de sus problemas y en el desarrollo de los programas institucionales.

- La existencia de canales formales que sirven de facilitadores para la participación comunitaria. Por ejemplo, en la actualidad existen en Colombia Juntas Administradoras Locales en cada barrio, cuyos miembros son elegidos democráticamente por la comunidad de base y son tenidos en cuenta para consultar la conveniencia de los proyectos institucionales. También existen grupos de base y organizaciones populares que promueven y defienden los procesos de participación social (Letelier, 1990).

- La existencia de movimientos sociales, grupos de base y organizaciones populares que promueven y defienden los procesos de participación social y que han desarrollado una metodología de intervención participativa fundamentándose en los valores culturales tradicionales de los sectores populares (indígenas, campesinos). (De Roux, 1990).

- La existencia de una ideología de la participación colectiva que hace parte de la cultura y es efectiva en la práctica (Arango y Varela, 1988).

En el caso de la cultura española nos encontramos con un proceso de desarrollo social donde el discurso de la participación comunitaria no es parte de las ideas y valores de la vida cotidiana de las personas, y si bien figura como un elemento contemplado en la legislación, no está plenamente integrado en las políticas oficiales

y en la práctica de los programas institucionales. En este sentido, la sociedad española sería un ejemplo de sociedad que privilegia más los procesos de modernización técnica que los de concientización y educación para la democracia, reemplazando las carencias con subvenciones que limitan las iniciativas para la participación.

Asimismo, hemos constatado en la cultura colombiana un mayor contacto y participación en instituciones sociales como la iglesia o la escuela, así como una mayor presencia y relevancia de estas instituciones como fuentes potenciales de apoyo social. Por el contrario, en la muestra española hemos observado, en términos comparativos, un mayor peso específico de sistemas formales de apoyo social como los servicios sociales comunitarios.

Estos resultados podrían explicarse por el hecho de que el proceso de desarrollo social colombiano, sobre todo en las zonas rurales, ha estado fuertemente influido por la poca presencia estatal, la carencia de servicios públicos, de programas de desarrollo que permitan a los colombianos contar con redes de apoyo formales para la satisfacción de sus necesidades (De Roux, 1990). Por lo tanto, la comunidad ha desarrollado de una manera autogestionada redes de apoyo informales, que tienen como núcleos orientadores los nexos familiares y como lugar de reunión la escuela y la iglesia (García y Velasco, 1993). Por tal motivo, estas organizaciones poseen un gran potencial participativo. La ausencia de un desarrollo de apoyo formal ha posibilitado el fortalecimiento de las redes informales de apoyo social.

Como señala Arango (1990), en diversos sectores populares colombianos existe una larga tradición participativa, que parte de sus raíces indígenas y de las relaciones propias de la vida rural, donde no se ha dado un desarrollo altamente tecnificado. Por ejemplo, existe un Movimiento Pedagógico Colombiano, que se ha replanteado hace muchos años la relación escuela-comunidad, determinándose un cambio de actitudes y de estrategias de trabajo escolar que privilegian la aplicación de la enseñanza hacia el análisis de la vida cotidiana y la promoción de la participación de la comunidad. Una experiencia que describe este tipo de procesos se encuentra en Arango (1990).

El hecho de que en la cultura española los sistemas formales de apoyo tengan una mayor presencia puede explicarse en primer lugar, por la mayor disponibilidad de recursos financieros que permiten una mayor oferta de servicios, los cuales son utilizados de una manera individualizada por los usuarios sin que se requiera de su iniciativa o participación.

En segundo lugar, las condiciones de vida en España permiten satisfacer las necesidades de una manera más individualizada, lo que no requiere tanto de los sistemas de apoyo informal, mientras que en el caso de Colombia las condiciones no son las mismas (De Roux, 1990). Finalmente, los sistemas de apoyo informales en España han experimentado un proceso de automatización como producto de las políticas asistenciales de los servicios sociales.

El análisis intercultural de las relaciones apoyo social- maltrato infantil revela, sin embargo, patrones muy similares en ambas culturas. Nuestros resultados nos han permitido comprobar, en ambos países, una menor integración, un mayor aislamiento social y un pobre sentido de pertenencia e implicación en la comunidad de los padres que maltratan a sus hijos. También hemos constatado que, en ambas culturas, estos

padres muestran un menor grado de interacción e implicación con grupos y asociaciones de carácter voluntario, lo que demuestra su escasa integración en la estructura social más amplia y su alejamiento de estas fuentes potenciales de apoyo social.

Estos resultados suponen un fuerte respaldo a los numerosos estudios que han demostrado repetidamente la estrecha relación entre el aislamiento social y el maltrato infantil y, desde nuestra perspectiva, cobran una especial relevancia al confirmar esta relación en contextos culturales, como el colombiano y el español, distintos del ámbito anglosajón de donde proceden la practica totalidad de las investigaciones.

La incorporación de la idea de que el maltrato infantil no es solo un problema de individuos y sus víctimas, sino también de los contextos en que estos individuos viven y se relacionan, enriquece, sin duda, los planteamientos que subyacen en los programas de prevención e intervención en el maltrato infantil. Los servicios sociales comunitarios y, en general, los sistemas formales de apoyo social pueden desempeñar un importante rol en la reducción del aislamiento social de las familias. No obstante, resultados como los obtenidos en este trabajo ponen de manifiesto el gran potencial que los sistemas informales de apoyo social, así como la red de relaciones sociales que se establecen en el vecindario y la comunidad, pueden desempeñar en la prevención de problemáticas familiares como el maltrato infantil.

Indudablemente, para la prevención y tratamiento del maltrato es necesario impulsar programas y proyectos que promuevan la interacción social y que capaciten a las personas y familias a comportarse participativamente, sobre todo con relación al análisis de los problemas que hacen parte de su vida cotidiana y en particular de las relaciones entre padres e hijos. Una experiencia de intervención en este sentido fue la realizada por Arango (1993).

En el caso de España, es necesario buscar estrategias para que el discurso de la participación comunitaria llegue a ser parte efectiva de la cultura institucional, así como de la cultura popular, de tal manera que las personas se impliquen más en la resolución colectiva y no individualizada de los problemas.

REFERENCIAS

- Aneshensel, C. & Stone, J.D. (1982). Stress and Depression: A test of the buffering model of social support. *Archives of General Psychiatry*, 39, 1392-1396.
- Arango, C. (1980). *El Departamento de Psicología de la Universidad del Valle y la idea de lo Comunitario*. Documento de circulación interna. Dpto. de Psicología.
- Arango, C. (1990). El papel de la Antropología Social en la Psicología Comunitaria. En G. Musitu et al. *Psicología Comunitaria*. Valencia: Nau llibres.
- Arango, C. (1993). Comportamiento participativo y educación popular: El caso de Tumaco. En G. Musitu, E. Berjano, E. Gracia y J.R. Bueno. *Intervención Psicosocial: Programas y experiencias*. Madrid: Edit. Popular.

- Arango, C & Varela, M. (1988). Una mano lava a otra y las dos lavan la cara: Un análisis psicológico del comportamiento participativo en una comunidad del Litoral Pacífico. *Boletín de Avepsa*, 11, 29-41.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Experimental Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Caplan, G. (1974). Support-Systems. En G. Caplan (Ed.). *Support Systems and Community Mental Health*. New York: Basic Books.
- Cohen, S. & Syme, S. L. (1985). Issues in the study and application of social support. En S. Cohen y S.L. Syme (Eds.). *Social Support and Health*. New York, Academic Press.
- Cohen, S. y Wills, T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-57.
- De Roux, G.I. (1990). Todos contra el computador: Investigación, acción participativa y la lucha de los negros del norte del Cauca por servicios públicos. En G. Musitu et al. *Psicología Comunitaria*. Valencia: Nau llibres. 1992.
- Egeland, B., Breitenbucher, M. & Rosenberg, D. (1980). Prospective study of the significance of life stress in the etiology of child abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 195-205.
- Garbarino, J. (1977). The human ecology of child maltreatment: A conceptual model for research. *Journal of Marriage and Family*, 39, 721-736.
- Garbarino, J. y Crouter, A.C. (1978). Defining the community context of parent-child relations. *Child Development*, 49, 604- 616.
- Garbarino, J. & Sherman, D. (1980). High-risk neighborhoods and high-risk families: The human ecology of child maltreatment. *Child Development*, 51, 188-198.
- Garbarino, J. & Stocking, S.H. (1980). The social context of child maltreatment. En J. Garbarino & S.H Stocking (Eds.). *Protecting Children from Abuse and Neglect*. London: Jossey Bass.
- Garbarino, J., Guttman, D. & Seeley, J.W. (1986). *The Psychologically Battered Child*. London: Jossey-Bass.
- García, F. & Velasco, O. (1993). Programa de Psicología Comunitaria dirigido a escolares en desventaja. En G. Musitu, E. Berjano, E. Gracia & J. R. Bueno. *Intervención Psicosocial: Programas y experiencias*. Madrid: Editorial Popular.
- Gaudin, J.M. & Pollane, L.P. (1983). Social networks, stress and child abuse. *Children and Youth Services Review*, 5, 91-102.

- Gracia, E. & Musitu, G. (1990). Integración y participación en la comunidad: Una conceptualización empírica del apoyo social comunitario. En G. Musitu, E. Berjano y J.R. Bueno (Eds.), *Psicología Comunitaria*. Valencia: Nau Libres.
- Gracia, E., Musitu, G. y García, F. (1989). *El apoyo social en los programas de intervención comunitaria: Una propuesta de evaluación*. Trabajo presentado en la Conferencia Internacional. "A Psicología e os Psicólogos Hoje". Lisboa.
- Howze, D.C. & Kotch, J.B. (1984). Disentangling life events, stress and social support: Implications for the primary prevention of child abuse and neglect. *Child Abuse and Neglect*, 8, 401-409.
- Justice, B. & Duncan, D.F. (1976). Life crisis as a precursor to child abuse. *Public Health Reports*, 91, 110-115.
- Justice, B., Calvert, A. & Justice, R. (1985). Factors mediating child abuse as a response to stress. *Child Abuse and Neglect*, 9, 359-363.
- Letelier, S. (1990). La relación comunidad-institución y el proceso de participación comunitaria: Reflexiones en torno a una experiencia. En G. Musitu et al., *Psicología Comunitaria*. Valencia: Nau llibres.
- Polansky, N.A. & Gaudin, J. (1993). *Preventing child abuse through public awareness activities*. Working paper no. 019. Chicago: National Committee for Prevention and Child abuse.
- Salzinger, S., Kaplan, S. & Artemyeff, C. (1993). Mother's personal social networks and child maltreatment. *Journal of Abnormal Psychology*, 92, 68-76.
- Sarason, S.B. (1974). *The Psychological Sense of Community: Prospects for a Community Psychology*. San Francisco: Josey-Bass.
- Straus, M.A. & Kantor, G.K. (1987). Stress and child abuse. En R.E Helfer y R.S. Kempe (Eds.), *The Battered Child* (4ta edición). Chicago: University of Chicago Press.
- Tiejten, A.N. (1980). Integrating formal and informal support systems: The Swedish experience. En J. Garbarino y S.H Stocking (Eds.). *Protecting Children from Abuse and Neglect*. London: Jossey-Bass.
- Turner, R.J. (1981). Social support as a contingency in psychological well-being: Theoretical possibilities. En I.G. Sarason y B. Sarason (Eds.). *Social Support: Theory, Research and Applications*. The Hague: Martinus Nijhof.

EXPOSURE TO WAR VIOLENCE, SEPARATION FROM PARENTS, POST-TRAUMATIC STRESS AND COGNITIVE FUNCTIONING IN HISPANIC CHILDREN

Virginia A. Diehl
Western Illinois University

Maria Cecilia Zea
George Washington University

Conchita M. Espino
World Bank

ABSTRACT

The relationship between exposure to war violence, separation from parents, post-traumatic stress disorder (PTSD) symptoms, and cognitive functioning was investigated. A sample of 63 Hispanic children from a community agency in Washington, D.C., 52 of whom were born in Central America, was used. Exposure to war violence and PTSD symptoms were measured with checklists; cognitive functioning was measured with the Wide Range Achievement Test-Revised (WRAT-R), and the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised. Age of entry to the United States was used as a measure of formal education received in their country of origin and this measure was always forced to enter the regression analyses first. Exposure to war violence was found to be a strong and consistent predictor of cognitive functioning and number of PTSD symptoms, suggesting that such exposure has a negative effect on cognitive and emotional development. Separation from parents predicted the WRAT-R Reading Score consistently; however, it was only erratically associated with the other outcome measures.

RESUMEN

Se investigó la relación entre exposición a violencia en situaciones de guerra, separación de los padres, síntomas de síndrome de stress post-traumático (SSPT), y funcionamiento cognitivo utilizando una muestra de 63 niños Hispánicos de una agencia comunitaria en Washington D. C., de los cuales cincuenta

The authors would like to thank Patricia Sanguinetti and Fernando Moreno, who did much of the data collection and scoring, and Carol Sigelman and several anonymous reviewers, who provided valuable comments on an earlier draft of this manuscript. Requests for reprints should be sent to Virginia A. Diehl, Psychology Department, Western Illinois University, Macomb, IL 61455.

y dos habían nacido en Centroamérica. Exposición a violencia en situaciones de guerra y síntomas de SSPT fueron evaluados utilizando inventarios; funcionamiento cognitivo fué medido con el test de "Wide Rate Achievement" (WRAT-R, test de desempeño general), edición revisada, y la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-Revisada. La edad de ingreso a los Estados Unidos -- utilizada como medida de educación formal recibida en el país de origen -- fue forzada al primer lugar en los análisis de regresión. Exposición a violencia en situaciones de guerra fue un buen y consistente predictor de funcionamiento cognitivo y número de síntomas de SSPT, lo cual sugiere que dicha exposición tiene un efecto negativo sobre el desarrollo emocional y cognitivo. La separación de los padres predijo consistentemente los puntajes de lectura del WRAT-R; sin embargo, estaba asociada erráticamente con los otros resultados.

This study was conducted to investigate the relationship between the extent of Hispanic children's experience of war-related traumatic events and their cognitive functioning. We considered two types of trauma: the shocking trauma of exposure to the violence of war and the cumulative trauma resulting from separation from parents. Many of the children in the present study were from El Salvador. It was not uncommon in that war-torn country for fathers to leave their families to avoid being forced into military service. These men would either go into hiding within the country or come to the United States. Mothers often came to the United States for economic reasons. They would either bring their children along, or leave them in the care of other relatives until they could send for them. Meanwhile, depending on the part of the country in which they lived, the children were exposed to differing types and amounts of war violence.

Most studies that have examined the effects of war-related traumatic events have explored the impact of these experiences on adults' psychosocial functioning (e.g. Hendin, Haas and Singer, 1981). Few have examined the impact of war-related violence on children, particularly with respect to their cognitive functioning.

Post-traumatic stress disorder (PTSD) has been documented as a consequence of exposure to war violence (e.g. Arroyo and Eth, 1985). The definition of PTSD requires that the experienced events be "outside the range of usual human experience" (American Psychiatric Association, 1980). Symptoms of PTSD may include sleep and appetite disturbances, extreme anxiety, a tendency to relive the trauma, startle responses, and guilt about survival. These symptoms can be intense enough to lead to significant impairment in children (Green, 1985). In this study we attempted to specify the extent and type of violence to which each child was exposed, as well as the presence or absence of PTSD symptoms. Exposure to violence does not always lead to significant impairment. A study by Tsoi, Yu and Lieh-Mak (1986) of Vietnamese refugee children who had experienced war violence indicated very little dysfunction. The authors suggested that their apparent normality was due to the social cohesiveness of the community in which they lived, which had a protective effect. Similarly, a study by Ziv and Israeli (1973) compared anxiety levels in children whose kibbutz had been frequently shelled with those who were never under fire. They found that, while there were some differences between the groups on individual scale items, there were no overall differences in anxiety

level. The authors explained this finding in terms of adaptation level: because the children believed that they were safe, they were able to incorporate the shelling into their lives without its having a disruptive effect. In addition, the children were provided with both internal support (because of the community structure in which they lived) and external support (from citizens outside the kibbutz).

However, in situations in which there is a lack of "buffering," the effects of exposure to violence appear to be quite profound. For example, in a follow-up study of the effects of the Chowchilla school bus kidnapping episode, Terr (1983) reported that four years after the incident all of the children exhibited post-traumatic effects. These effects often appeared to be related to the overwhelming sense of helplessness and vulnerability that the children experienced during the ordeal. In addition, children from multiproblem families showed more severe effects, as did children with prior physical or emotional vulnerabilities.

Kinzie, Sack, Angell, Manson and Rath (1986) found that Cambodian children exposed to severe war violence who had remained with a nuclear family member were less likely to receive a psychiatric diagnosis such as PTSD or severe depression than those who had lived with a foster family or alone. The former also had significantly higher Childhood Global Assessment scores than the latter. The family appeared to have a buffering effect protecting children from the otherwise negative effects of trauma. In a three-year follow-up of these children, Kinzie, Sack, Angell, Clarke and Ben (1989) reported that the prevalence of PTSD was high. However, it was not related to living without a family member or a foster family. The mitigating effect of the family was less evident than in the earlier study (Kinzie et al., 1986).

The relationship between exposure to war violence and the presence of PTSD symptoms in children generally appears to depend on the availability of a cohesive community which can provide some stability and support. The sudden departure of a family member seems to leave children more vulnerable to war's effects. However, over time, the effects of separation appear to diminish.

Exposure to violence has been related to cognitive impairment in a number of studies. Arroyo and Eth (1985) studied Central American children who had been traumatized by war, poverty, separation, domestic violence, and abuse. They found that the school performance of these children was often adversely affected by the intrusion of memories of trauma. In a review of the literature on children traumatized by physical abuse, Green (1985) noted that these children devoted an excessive amount of their attention looking for signs of potential danger and, as a result, did not learn effectively. They were frequently mentally retarded (Sandgrund, Gaines & Green, 1974) and exhibited specific cognitive impairments in the areas of speech and language (Elmer & Gregg, 1967). Sandgrund et al. (1974) found that children who had experienced neglect and deprivation without being physically abused demonstrated the same degree of cognitive impairment as the abused sample. In addition, Jaffe, Wolfe, Wilson and Zak (1986) found that boys who had

been exposed to violence but had not been direct victims had adjustment difficulties that resembled problems shown by abused boys and differed significantly from boys from nonviolent families.

However, cognitive impairment as a consequence of exposure to violence has not always been documented. Sack, Angell, Kinzie, and Rath (1986) compared 40 Cambodian children who had survived concentration camps and who had been exposed to severe violence with 6 Cambodian children who had not experienced exposure to violence nor concentration camp internment. These researchers found that while the interred group was more likely to present psychiatric symptoms than the non-interred group, no difference was found between the groups in grade point averages or teachers' academic ratings. A limitation of this study is that no cognitive measures other than GPA and teacher ratings were collected. In addition, the disparity in numbers between these two samples is too drastic for the results to be conclusive.

Exposure to violence, whether it be from war or physical abuse, is related to cognitive deficits. These deficits frequently appear to be the result of attentional problems. Children who witness violence are affected in ways similar to children who are direct victims.

Research which can clarify the relationship between children's exposure to war violence, separation from parents due to war, and cognitive functioning is much needed as war and war-related events continue to take place worldwide. We predicted that exposure to war violence and separation from parents would be independently and positively related to PTSD symptomatology. In addition, we predicted that these trauma variables would be negatively related to cognitive functioning as measured by standardized tests. Further, we explored which of the PTSD symptoms appeared to be most closely related to cognitive impairment.

METHOD

The difficulties inherent in research involving the effects of war on children are many-fold. In the present study, it was often very difficult to get background information on the children. Some came to the United States unaccompanied, and there was no way to corroborate their reports or fill in missing information because their parents were unsure of what the children had experienced. In addition, it was not possible to establish a true comparison group, i.e., children who were from a war-torn country who were not exposed to violence. Unfortunately, the vast majority of children in our sample from El Salvador had been exposed to war violence. In order to have some type of baseline, we included children from countries who were not involved in war.

An approach combining standardized psychological testing and structured clinical interviewing was employed. Two types of information was gathered from parents. The first involved background information on the child's parents; the

second, background information on the child. The child's interview was centered around experiences in his or her country of origin and any present effects of those events. Data from the clinical interviews were quantified through the development and use of checklists. All interviews were conducted in the same setting and were taped so that they could be independently assessed.

Participants

The participants were 63 Hispanic children who were members of various activity groups at a community agency in Washington, D.C. The children's ages ranged between 7 and 16 years, with an average age of 11.86 years. Of the 63 children, 27 were girls and 36 were boys. The number of years they had lived in the United States ranged between 0 and 9, with an average of 3.11 years. Out of their entire academic history, the children had missed between 0 and 10 years of formal education in the United States, with an average of 4.12 years missed. Their birthplaces were as follows: El Salvador, 80%; Other Central America, 3%; South America, 11%; and United States, 6%. Of the 59 children for whom separation data were available, 71% were separated from their mothers and 83% were separated from their fathers. With few exceptions, children who were separated from their mothers were also separated from their fathers. At the time of the study, most of the children who had been separated from both parents had been reunited with at least one of them.

Written consent was obtained from each child's parent or guardian. All of the children gave verbal consent prior to participation. The research was carried out in accordance with the Ethical Guidelines of the American Psychological Association.

Instruments

Structured interviews with the parents and the children were conducted. Several indices and checklists were developed to organize the data gathered from the interviews.

Exposure to Violence Index. In order to operationalize exposure to war violence a 12-item index based on the first five interviews was developed (see Appendix A). The items included general experiences such as witnessing maneuvers and bombing and specific experiences such as witnessing the killing of a family member. Actual assault or trauma to the child was also specified. If it was known that a child was from a country without war violence (e.g., Argentina), the interviewer did not ask the child about his or her war experiences. This index was scored by the interviewer conducting the interview and by a second scorer who listened to the tape. The interrater reliability for the scale as a whole was high ($r = .97$). Internal consistency as measured by Cronbach's alpha was .78. Both raters

also scored each child's experience on a 5-point global measure. A score of one reflected no exposure to war-related violence, while a score of five reflected severe and specific exposure to violence (e.g., seeing a family member killed as a result of the war). The interrater reliability for the global ratings was .88. The mean of the global measures from the two raters was used in the statistical analyses.

Post-traumatic Stress Disorder (PTSD) Symptom Checklist. A 15-item checklist was developed (see Appendix B) to be consistent with the revised DSM-III diagnosis of Post-traumatic Stress Disorder (American Psychiatric Association, 1980). The checklist was completed by the interviewer based on information gathered from the parent's interview, the child's own report, and the interviewer's own observations of the child. Cronbach's alpha for this checklist was .65. The PTSD score (PTSD Sum) was the total number of items that the child was reported to have experienced.

Separation from Mother and Separation from Father. These measures indicated whether or not the child had been separated from his or her mother and/or father.

In order to measure the children's cognitive functioning and academic experiences, several additional instruments were used.

Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R). Standardized administration of the WISC-R (Wechsler, 1974) in Spanish yielded a general estimate of cognitive functioning. Verbal IQ and Performance IQ scores were used in the analyses.

When assessing Hispanic children's cognitive functioning, bias in testing is a salient issue. According to Geisinger (1992), bias can be related to at least two issues: language differences in test administration and interpretation, and cultural differences. The WISC-R Spanish version was used to avoid cultural and language bias. One problem that remains is that there are many regional variations among Latino immigrants and that may make the use of standard Spanish inappropriate in some cases (Marin & Marin, 1991).

Wide Range Achievement Test-Revised (WRAT-R). The spelling and reading sections of the WRAT-R (Jastak, Wilkinson, & Jastak, 1984) were individually administered in English. The spelling and reading standard scores were used in the analyses.

There was no validated Spanish version of the WRAT-R at the time of data collection. Instead of translating it, it was decided to use the English version because within the American school system, spelling and reading are two tasks that these children have to face in English. The English version of the WRAT-R provided a more or less accurate picture of how these children fare in English, although it would not necessarily be representative of these children's levels of spelling and reading in Spanish. On the other hand, the Spanish version of the

WISC-R would provide a good approximation of their I.Q. regardless of their knowledge of English.

Age of Entry to the United States. This measure was the age at which the child came to the United States. It was used as an indicator of the amount of formal education in the United States the child had received. It was also an index of the extent of acculturation to the United States educational system. If the age of entry was less than or equal to six, the index was set to six. As the index increased, the amount of formal education in the United States which the child had had received decreased.

Procedure

Information was gathered from three different sources: First, a parent interview based on a structured questionnaire yielded demographic data, information relevant to the child's social and individual history, and information regarding traumatic experiences known to the parent that the child had experienced. The parents were also asked about symptoms observed in their children, such as nightmares, regression, and exaggerated startle responses.

Second, a structured interview with the child was conducted to elicit experiences related to war violence (when applicable) or other traumas and to explore the presence of PTSD symptoms. All but four of the interviews were conducted by an experienced Hispanic counselor who had worked extensively with children in the agency. The second interviewer was a clinical psychologist and the children she interviewed were her patients.

Third, the WISC-R (in Spanish) and WRAT-R (in English) were administered individually. All three examiners administering these tests were from Spanish-speaking countries and their primary language was Spanish. All had achieved an advanced degree in psychology in their country of origin and had been trained and were familiar with the instruments. In addition, a training session was held in order to assure standard administration of the tests.

Typically, the parents attended one session and the children attended approximately three sessions over a period of four to five months. Because of limits on staff time and scheduling difficulties, the order of the sessions varied from child to child. The interviewers conducting the parent and child interviews were blind to the results of the testing and the examiners administering the tests were blind to the content of the interviews.

RESULTS

Although there were 63 children in the sample, all children were not measured on all of the variables. The number of scores available or degrees of freedom are provided with each of the following analyses. Except where specifically noted, a .05 level of significance was used. Table 1 shows the means and standard deviations of the

Table 1
Means and Standard Deviations of the Cognitive and PTSD Measures, Broken Down by Exposure to War Violence and Separation from Parent

	Trauma Variables								
	Exposure to Violence ¹					Separation from Mother		Separation from Father	
	1	2	3	4	5	No Separation	Separation	No Separation	Separation
WRAT (Reading)									
<i>M</i>	95.00	51.25	54.00	52.00	46.58	76.85	55.55	99.67	56.19
<i>SD</i>	26.45	13.68	22.94	19.25	2.02	31.24	22.55	27.54	22.60
<i>n</i>	12	8	10	11	12	13	40	6	47
WRAT (Spelling)									
<i>M</i>	87.67	56.12	54.80	55.64	53.42	64.77	61.50	77.83	60.32
<i>SD</i>	31.18	17.02	17.31	22.59	14.17	27.85	24.46	33.35	23.57
WISC-R (Verbal IQ)									
<i>M</i>	95.18	82.56	88.80	84.73	81.55	92.06	85.68	93.60	86.29
<i>SD</i>	15.88	7.45	11.30	9.87	11.99	17.38	10.53	15.70	12.29
<i>n</i>	17	9	10	11	11	17	41	10	48
WISC-R (Performance IQ)									
<i>M</i>	104.06	87.22	93.50	85.82	81.55	99.24	88.85	99.30	90.35
<i>SD</i>	18.20	15.75	12.48	12.07	11.99	8.46	15.13	17.80	16.24
PTSD Sum									
<i>M</i>	.41	1.33	1.90	3.55	3.58	1.65	2.19	.50	2.35
<i>SD</i>	.94	1.41	1.45	1.75	1.56	2.29	1.73	1.58	1.82
<i>n</i>	17	9	10	11	12	17	42	10	49

¹ Exposure to Violence levels range from 1 (no exposure) to 5 (specific and extreme exposure).

cognitive variables and the PTSD measure, broken down by Exposure to Violence and Separation from Parents. Note that the means on the cognitive measures were consistently lower when the children were separated from their parent and when they were exposed to war-related violence. Similarly, on average, the number of PTSD symptoms was higher under these circumstances. The large variation in the standard deviations of the WRAT-R are due to the fact that the scores of the children who were not exposed to violence had a very large range, while those who were exposed to severe and specific violence had consistently low scores.

One goal of this research was to determine to what extent the trauma variables (separation from parent and exposure to war violence) were related to the cognitive variables and to the extent of PTSD symptoms. It seemed probable that the amount of time the child had spent in the United States (and, therefore, the amount of formal education the child had received there) would be correlated with their performance on tests related to academic experience. The results which follow indicate that this did occur. We first present these correlations, then correlations of our predictor (trauma) variables with our outcome (WISC-R, WRAT-R, and PTSD Sum) variables, followed by regression analyses. Finally we look more closely at the relationship between PTSD symptoms and the cognitive variables.

Age of Entry to the United States

We expected that the later the child came to the United States, the poorer he or she would perform on the cognitive tests. This relationship was found for each of the measures (Performance IQ, $r(61) = -.45$; Verbal IQ, $r(61) = -.24$; WRAT-R Reading Score, $r(47) = -.45$; WRAT-R Spelling Score, $r(47) = -.31$).

It was also expected that there would be a positive correlation between the age of the child upon arrival in the United States and the trauma variables. The expected relationship was found between Age of Entry to the United States and Exposure to Violence ($r(52) = .36$), Separation from Mother ($r(52) = .26$), and Separation from Father ($r(52) = .28$). The older the children were when they came to the United States, the greater the exposure to violence and the more likely they were separated from their mother and father. However, the extent of PTSD symptoms (PTSD Sum) was unrelated to Age of Entry to the United States ($r(52) = .08$, $p > .05$).

Relationship Between the Trauma and Cognitive Variables

A negative relationship was expected between the cognitive and the trauma variables. As can be seen in Table 2, correlations between the WISC-R and WRAT-R measures and Exposure to Violence were significant. Separation from Mother was negatively and significantly related to WRAT-R Reading Score and to both of the WISC-R measures, but not to WRAT-R Spelling Score. Separation from Father was significantly related only to the WRAT-R Reading measure. While the separation measures were not all significant, the direction of the correlations suggests that exposure to war violence and separation from parents both had a detrimental effect on cognitive functioning in this sample.

Table 2 also shows the expected positive relationship between PTSD Sum and the trauma variables. Correlations were significant for Exposure to Violence and Separation from Father; however, that between PTSD Sum and Separation from Mother was not significant.

Table 2
Correlations of traumatic events with measures of cognitive functioning
and PTSD symptoms

	Traumatic Event		
	Exposure to Violence	Separation from Mother	Separation from Father
Cognitive Measures			
Wechsler Intelligence Scale			
For Children (WISC-R), n = 58			
Verbal IQ	-.33 **	-.22*	-.21
Performance IQ	-.46 ***	-.29*	-.20
Wide Range Achievement			
Test (WRAT-R), n = 53			
Reading	-.56 ***	-.35**	-.49***
Spelling	-.43 ***	-.06	-.22
Number of PTSD Symptoms, n = 59			
	.69 ***	.13	.37**
* p < .05			
** p < .01			
*** p < .001			

Regression Analyses

Regression analyses were then performed for two purposes. The first was to determine if the trauma variables could account for a significant proportion of the variance in the cognitive variables and PTSD Sum, once the effect of Age of Entry to the United States (a measure of formal education in the United States) had been removed. The second purpose was to determine whether the trauma variables could account for a significant proportion of the variance in the outcome measures uniquely, that is, once the other variables had been entered. For example, to determine the unique contribution of Separation from Mother, that variable would be entered last after Age of Entry and Exposure to War Violence. Using a stepwise regression technique, Age of Entry to the United States was always entered first.

Then one of the separation measures and Exposure to Violence were forced to enter both second and third. Entering one of the trauma variables second indicated the proportion of variance accounted for by that variable, once the variance due to formal education in the United States had been removed. Entering a variable third indicated the proportion of variance that variable accounted for uniquely. Separate regressions were carried out for the two separation measures because they were highly correlated with each other ($r = .61$).

Table 3 shows the results of these analyses. Entered first, Age of Entry to the

Table 3
 Proportion of Variance in the Outcome Measures Accounted for by the Trauma Variables When Age of Entry to the United States Was Entered First

Outcome Measure	R-Squared	Trauma Measure	Age of Entry in U.S.		R-Squared Change When Separation	
			Entered Second	Entered Last	From Mother Used in Equation	From Father Used in Equation
WRAT Reading	.20**	Exposure to Violence	.20***	.19***	.20***	.11**
		Separation from Mother	.09*	.08*	—	—
		Separation from Father	—	—	.18***	.10**
WRAT Spelling	.10*	Exposure to Violence	.12*	.12*	.12*	.09*
		Separation from Mother	.00	.00	—	—
		Separation from Father	—	—	.03	.01
Verbal IQ	.06	Exposure to Violence	.10*	.08*	.10*	.07*
		Separation from Mother	.04	.02	—	—
		Separation from Father	—	—	.03	.01
Performance IQ	.19**	Exposure to Violence	.14**	.12**	.14**	.13**
		Separation for Mother	.04	.02	—	—
		Separation from Father	—	—	.01	.00
PTSD Sum	.006	Exposure to Violence	.55***	.54***	.55***	.43***
		Separation from Mother	.02	.00	—	—
		Separation from Father	—	—	.13**	.01

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Note: Age of Entry in the United States was used as a measure of formal education in the United States (see text). It was always entered first. The Exposure to Violence and Separation from Parent R-squareds indicate the R-squared change upon entry of that variable into the regression equation.

United States accounted for a significant proportion of the variance in all of the outcome measures, except for Verbal IQ and PTSD Sum. When it was entered second, Exposure to Violence was a significant predictor for all of the outcome variables. When it was entered third, after either Separation from Mother or Separation from Father, Exposure to Violence continued to account for a significant proportion of the variance in all of the outcome measures. Separation from Mother was significant only for WRAT-R Reading Score when it was entered either second or third. When Separation from Father was entered second, it accounted for a significant proportion of the variance in the WRAT-R Reading Scores and in PTSD Sum. However, when it was entered after Exposure to Violence, it was significant only for the WRAT-R Reading Score.

Relationship between PTSD and Cognitive Variables

It was expected that the more PTSD symptoms a child presented, the worse he or she would score on the cognitive tests. This was found to be the case without exception [WRAT-R Reading Score, $r(51) = -.40$; WRAT-R Spelling Score, $r(51) = -.33$; Verbal IQ, $r(56) = -.29$; Performance IQ, $r(56) = -.31$]. We also correlated each item on the PTSD scale with each of the cognitive variables (see Appendix B for a listing of the PTSD items). Only items 1, 2, 3, and 4 were significantly related to the WISC-R and/or the WRAT-R. Note that these four items are all based on the child's report. None of the items based on the parent interview reached significance. Item 1 (involuntary memories of violence) was significantly correlated with both of the WISC-R measures (Verbal IQ, $r(56) = -.27$; Performance IQ, $r(56) = -.28$), though not with the WRAT-R Reading Score ($r(51) = -.23$, $p > .05$) or the WRAT-R Spelling Score ($r(51) = -.19$, $p > .05$). Item 2 (dreams of violent occurrences) was significantly correlated only with Performance IQ and WRAT-R Reading Score ($r(56) = -.27$ and $r(51) = -.29$, respectively), although correlations were in the expected direction for all other measures (Verbal IQ, $r(56) = -.24$; WRAT-R Spelling Score, $r(51) = -.26$; both with $p > .05$). Item 3 (nightmares) was significantly related to both of the WRAT-R measures (WRAT-R Reading Score, $r(51) = -.47$; WRAT-R Spelling Score, $r(51) = -.42$) and the Performance IQ ($r(56) = -.31$), but not the Verbal IQ ($r(56) = -.20$, $p > .05$). Item 4 (re-experiencing feelings of violence) was significant for Performance IQ ($r(56) = -.26$), but not for Verbal IQ ($r(56) = -.20$) or either of the WRAT-R measures (WRAT-R Reading Score, $r(51) = -.14$; WRAT-R Spelling Score, $r(51) = -.03$).

DISCUSSION

Generally, a negative relationship was found between the experience of trauma and cognitive performance. That is, when the children were separated from their parents and/or exposed to war violence, their scores on the WRAT-R and

WISC-R tended to be lower. The strongest and most consistent trauma variable was Exposure to War Violence. In the regression analyses, this variable always accounted for a significant proportion of the variance in each of the outcome measures, both when it was entered second (after Age of Entry to the United States) and last (after separation from a parent in the context of war). In particular, it accounted for between 43 and 55 percent of the variance in PTSD Sum. The demonstration of a close relationship between the type and extent of exposure to war violence and the occurrence of PTSD symptoms in children was one goal of this research.

The means in Table 1 suggest that, while PTSD symptoms occurred at all levels of exposure to violence, it was at the two highest levels that the number of symptoms increased dramatically, and there was no difference between those levels. This is important because the type of exposure was different in these two groups: children with ratings of five had *themselves* seen, for example, mutilation and death, or had been kidnapped, whereas children with ratings of four were exposed to large amounts of violence of a less specific kind. This suggests that children do not have to be the recipients of violence in order to be affected by it. This finding is consistent with that of Jaffe et al. (1986), who found similar adjustment problems in boys who had themselves been abused and boys who merely witnessed violence being perpetrated on others.

While the number of PTSD symptoms increased with greater exposure to violence, there was no such trend for the cognitive measures (accounting for the lower R-squared). For these measures, there was a consistent dropoff between group 1 (no exposure) and group 2, and then the scores remained fairly consistent across groups 2, 3, 4, and 5 (specific and extreme exposure). The regression analyses demonstrated that while the relationship between exposure to war violence and cognitive performance is, in part, due to differences in the amount of formal education children received in the United States, this explanation is not sufficient. Exposure to war violence accounted uniquely for between 7 and 19% of the variance in the cognitive measures. In additional analyses, we found that this continued to hold true even after we controlled for child abuse and domestic violence. While these percentages are not large in an absolute sense, they suggest that exposure to war violence, no matter what the extent or type, can have a nontrivial effect on cognitive functioning. This is clearly shown for Performance IQ, for which exposure to violence was associated with a deficit of between about 10 and 22 points.

The lower scores on the cognitive measures in all of the groups exposed to war violence are consistent with the findings of Sandgrund et al. (1974). They found that children who had been neglected and deprived were as cognitively impaired as those who had been physically abused. Similarly, the present findings suggest that even relatively mild exposure to war violence may have effects as disruptive as those of extreme and specific exposure.

Exposure to violence appeared to have a generally stronger effect on the WRAT-R than on the WISC-R. While the WRAT-R was administered in English and the WISC-R in Spanish, this does not fully account for the disparity. Espino, Sanguinetti, Moreno, Diehl, and Zea (1987) found a similar discrepancy using the California Test of Basic Skills administered in Spanish. This suggests that, while these children's IQs are affected by exposure to war violence, their school achievement is being affected more.

Separation from parents due to war-related events had less consistent effects than exposure to violence. With the exception of a significant, independent effect on WRAT-R Reading Score, separation from mother or father did not make a unique contribution to predicting outcomes. While it is possible that separation from parents does not have a consistent effect on cognitive and academic performance, it is more likely that problems with the measure used (separated vs. not separated) could account for its weakness. First, there was a dramatic discrepancy between the number of children separated and the number not separated from their mothers and fathers (i.e., most were separated). Second, this measure may not contain enough information. Freud and Burlingham (1973) noted that the circumstances surrounding separation affect how much the child will be disturbed.

For the majority of children in the present study, the separation was sudden, but we do not know the extent to which the children were prepared for it. In most cases, the father left first; the mother either remained with the children until they were able to leave their country of origin together or left the children under the care of relatives. In addition, most of the children were simultaneously being exposed to war violence. Many were the victims of child abuse and some were exposed to domestic violence. Thus, while the separation variables were, more often than not, significantly correlated with the outcome measures, the other types of trauma that the children experienced may have made the relationship between separation and cognitive functioning less clear. One factor which may have attenuated the effect of separation was that most of the separated children in the present study had been reunited with their parent(s) for several years. Kinzie et al. (1989), in a three-year follow-up study of Cambodian children, found that while the children continued to show symptoms of PTSD, its relationship to the availability of family support was no longer evident. In spite of this, separation from a parent, even with exposure to war violence and age of entry to the United States controlled, predicted low reading achievement.

Several factors render this study's conclusions suggestive. As noted earlier, a comparison group of children who had similar backgrounds but who were not exposed to war violence was not available. While some competing variables (e.g., amount of formal education in the United States, violence in the home) were accounted for in the present study, alternative explanations cannot be ruled out completely. In addition, while it is often difficult to acquire background information in studies of this type, it would be beneficial to be familiar with as many relevant

details as possible of the children's lives, both before and after they came to the United States.

The present study clearly demonstrates that exposure to war violence is related to cognitive deficits as measured both by intelligence and academic achievement tests. It also shows a clear positive relationship between exposure to war and the presence of PTSD symptoms, even years after leaving the site of war-related trauma. It has long been a truism that children are the victims of war; the present study adds to the body of evidence in support of this notion.

REFERENCES

- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (3rd ed.). Washington, D.C.: Author.
- Arroyo, W. & Eth, S. (1985). Children traumatized by Central American warfare. In S. Eth & R. Pynoos (Eds.). *Post-Traumatic Stress Disorder in Children*. Washington, D.C.: American Psychiatric Press.
- Espino, C., Sanguinetti, P., Moreno, F., Diehl, V., & Zea, M.C. (1987, August). Testing of Central American children: Effects of war violence. In L. Comas-Dias (Chair), *Psychological Testing with Hispanics: New Research Findings*. Symposium conducted at the meeting of the American Psychological Association, New York.
- Elmer, E. & Gregg, C. (1967). Developmental characteristics of abused children. *Pediatrics*, 40, 596-602.
- Freud, A. & Burlingham, D. (1973). *The Writings of Anna Freud: Vol. 3. Infants Without Families. Reports on the Hampstead Nurseries, 1939-1945* (pp. 142-211). New York: International Universities Press.
- Geisinger, K.F. (1992). Fairness and selected psychometric issues in the psychological testing of Hispanics. In K.F. Geisinger (Ed.). *Psychological Testing of Hispanics*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Green, A.H. (1985). Children traumatized by physical abuse. In S. Eth & R. Pynoos (Eds.). *Post-Traumatic Stress Disorder in Children*. Washington, D.C.: American Psychiatric Press.
- Hendin, H., Haas, A. & Singer, P. (1981). Meanings of combat and the development of post-traumatic stress disorder. *American Journal of Psychiatry*, 138, 1490-1493.
- Jaffe, P., Wolfe, D., Wilson, S. & Zak, L. (1986). Similarities in behavioral and social maladjustment among child victims and witnesses to family violence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 56, 142-146.
- Jastek, S., Wilkinson, G. & Jastak, J. (1984). *Wide-Range Achievement Test*. Wilmington, DE: Jastak Associates, Inc.

- Kinzie, J., Sack, W., Angell, R., Clarke, G. & Ben, R. (1989). A three-year follow-up of Cambodian young people traumatized as children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 501-504.
- Kinzie, J., Sack, W., Angell, R., Manson, S. & Rath, B. (1986). The psychiatric effects of massive trauma on Cambodian children: I. The children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25, 370-376.
- Marin, G. & Marin, B. (1991). *Research with Hispanic Populations*. Newbury Park: Sage.
- Sack, W., Angell, R., Kinzie, J. & Rath, B. The psychiatric effects of massive trauma on Cambodian children: I. The family, the home, and the school. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25, 377-383.
- Sandgrund, A., Gaines, R. & Green, A. (1974). Child abuse and mental retardation: A problem of cause and effect. *American Journal of Mental Deficiency*, 79, 327-330.
- Terr, L. (1983). Chowchilla revisited: The effects of psychic trauma four years after a school-bus kidnapping. *The American Journal of Psychiatry*, 140, 1543-1550.
- Tsoi, M., Yu, G. & Lieh-Mak, F. (1986). Vietnamese refugee children in camps in Hong Kong. *Social Science and Medicine*, 23, 1147-1150.
- Wechsler, D. (1974). *The Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised*. New York: Psychological Corporation.
- Ziv, A. & Israeli, R. (1973). Effects of bombardment on the manifest anxiety level of children living in kibbutzim. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 287-291.

Appendix A

Index of Exposure to War Violence

1. *Heard* bombs or shooting or the movement of troops in their town or nearby. Saw soldiers practicing maneuvers or target practicing.
2. *Heard* of soldiers or guerrillas engaging in specific actions such as raiding a house, taking food or clothing or interrogating someone. This may include pressure to join the forces.
3. *Heard* of soldiers or guerrillas engaging in specific action such as killing or raping or actual kidnapping.
4. *Saw* a person who is not a family member injured or traumatized as a result of the war.
5. *Saw* a person who is not a family member killed or dead as a result of the war.
6. *Heard* of a family member injured or traumatized as a result of the war.
7. *Heard* of a family member being killed as a result of the war.

8. *Saw* a family member injured or traumatized as a result of the war.
9. *Saw* a family member killed or dead as a result of the war.
10. *Child* was threatened by or temporarily held hostage by guerrillas or soldiers or was present when family was forced to cooperate against their will with guerrillas or soldiers by giving food or shelter.
11. *Child* was injured or traumatized by guerrillas or soldiers.
12. *Child* had a traumatic border crossing which was experienced by the child as dangerous or frightening.

Note: Interviewers marked “Yes” or “No” for each of these items based on the child interview. They also provided a 5-point global assessment of degree of exposure to war violence. “As a result of the war” includes the general disorganization that might take place in a town because of the influence of the war. This could include barroom brawls and violence among town members.

Appendix B

Post-traumatic Stress Disorder Index

(Items 1 - 4 Based on Interview with Child)

1. Have you remembered without wanting to violent things that happened?
2. Have you had dreams about violent things that happened?
3. Have you had nightmares?
4. Have you suddenly felt that the same thing is happening again?

(Items 4 - 15 Based on Observation and Parent Interview)

5. Child seemed to lose interest in activities that she or he used to like.
6. Child felt detached from others.
7. Child has shown little affect.
8. Child reports recurrent memories of trauma(s).
9. Child appears to be hyperalert and to have an exaggerated startle response.
10. Child has sleep disturbances.
11. Child demonstrates guilt about survival.
12. Child has memory impairment or concentration difficulties.
13. Child avoids activities that remind him or her of trauma. (This could include statements about wishing to avoid places or events that are associated with the trauma.)
14. Symptoms increase by remembering trauma.
15. There is a history of loss of function (i.e., speech, toilet training or separation-individuation milestones).

Note: Interviewers checked “Yes” or “No” for each of these items, based on observation of the child and/or parent or child interviews.



SIP

*Sociedad Interamericana de Psicología
Interamerican Society of Psychology*

La Sociedad Interamericana de Psicología anuncia el

XXV CONGRESO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA **Centro de Convenciones, San Juan, Puerto Rico** **9-14 de julio de 1995**

Actividades de interés especial: Las actividades incluyen conferenciantes por invitación, sesiones temáticas, carteles, mesas redondas y debates. Este Congreso se distinguirá, además, por contribuciones en las siguientes áreas:

- * Celebración del Aniversario de Plata de Congresos de la SIP con actividades que recalquen su historia.
- * Simposios centrales en áreas como cognición, evolución y modelos integrativos en la psicoterapia, VIH/SIDA, entre otros.
- * Presentación de proyectos y programas innovadores.
- * Énfasis en la Psicología del Caribe.
- * Feria con agencias financiadoras internacionales.
- * Minicongresos en las áreas de salud, educación y trabajo.

El Congreso fomenta contribuciones interdisciplinarias.

Información adicional: Próximamente estará lista la convocatoria para someter trabajos. Para recibir esta y otra información adicional, llene el talonario y envíelo a la siguiente dirección:

Dra. Irma Serrano-García
Presidenta de la Comisión Ejecutiva
XXV Congreso Interamericano de Psicología Inc.
Apartado 21836 UPR Station
San Juan, Puerto Rico 00931-1836
Teléf. 764-0000, Ext. 4200, 1381. Fax 764-3705
INTERNET I_Serrano @ upr 1. upr. clu. edu.

Nombre: _____

Dirección Postal: _____

Teléfono: _____ Fax: _____ Correo Electrónico: _____

Psicólogo / a: _____ Estudiante de Psicología: _____

Otro: _____

EVALUACION INTEGRAL Y TRATAMIENTO DEL TEMOR A HABLAR EN PUBLICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Lya Feldman de Chaberman

Nuri Bagés

Grace Chacón-Puignau

Universidad Simón Bolívar

RESUMEN

Se plantea estudiar la respuesta en vivo del temor a hablar en público y evaluar la eficacia de un paquete de intervención para su disminución y control. El Grupo Experimental recibió un entrenamiento basado en técnicas cognitivo-conductuales. Las comparaciones inter-grupales indicaron diferencias significativas en el post-test favorables al Grupo Experimental. Estas diferencias fueron mayores para los indicadores subjetivos y las categorías conductuales de "contacto visual" y "duración de la exposición". No se observaron diferencias en el componente fisiológico. Los resultados intragrupalmente mostraron una importante disminución en el grupo experimental, especialmente en los indicadores subjetivos. Los resultados se discuten en función de los elementos contenidos en el paquete de tratamiento y las características de la medición de la respuesta en vivo.

ABSTRACT

This study has two main purposes: first, to evaluate the fear for public speaking in a natural setting; and second, to evaluate the efficacy of a cognitive-behavioral program aimed at the reduction and control of that fear. Subjects were 64 university students, of which 33 received a training in cognitive-behavioral techniques. The intergroup results indicate that significant changes were found in the experimental group. These changes were greater in subjective indicators and in the behavioral categories "visual contact" and "duration of speech". No differences were observed in the physiological component. The intra-group comparisons indicated an important decrease in the experimental group, particularly in the subjective indicators. The results are discussed as a function of the elements contained in the treatment

Esta investigación pudo realizarse gracias al financiamiento del Decanato de Investigaciones de la Universidad Simón Bolívar. Asimismo, queremos agradecer al Grupo de Bioelectrónica en especial a la Ing. Liliana Gavidia, al Ing. De Luccia y a los Profesores Fernando Mora y Gianfranco Passariello por el diseño del equipo modulador-demodulador de la onda cardíaca.

Dirección: Universidad Simón Bolívar. Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento.
Apartado Postal 89.000- Caracas 108, Venezuela.

INTRODUCCION

El temor a hablar ante un grupo, clase o auditorio constituye una de las situaciones que más preocupa y desencadena temor y ansiedad en los estudiantes, debido fundamentalmente a las interferencias que le puede causar en su desenvolvimiento académico y futuro profesional.

La prevalencia y significación de este temor en diferentes grupos de edad y ocupación, ya ha sido reportado en otros trabajos (Grossberg & Wilson, 1965; Granell & Feldman, 1986; Feldman, 1984). Asimismo, se han realizado numerosos estudios con el fin de probar diferentes estrategias de intervención bien sea para su disminución y corrección o para su prevención (Cradock et al., 1978; Deffenbacher et al., 1980; Fawcett & Miller, 1975; Fremouw & Ritter, 1978; Fremouw & Harmatz, 1975; Gatchel et al., 1977; Meichenbaum et al., 1971; De La Rosa, 1983; Barrios, 1983; Lucks, 1984; Torres, 1984; Feldman, 1984; González, 1985; Courlender, 1988).

De acuerdo a Granell y Feldman (1990), la intervención eficaz del temor a hablar en público exige una evaluación sistemática, rigurosa, objetiva, integral y continua de las variables o componentes que se relacionan con dicho temor. Sin embargo, la literatura revisada por estas autoras demuestra la enorme variedad de medidas y procedimientos utilizados con el fin de determinar la eficacia de las técnicas de intervención. De los 57 estudios incluidos en esa revisión, sólo un 24% hacen una evaluación integral tomando en cuenta los componentes subjetivo, fisiológico y conductual de la respuesta de temor de acuerdo a lo propuesto por Lang (1968); Rachman (1978) y Hugdahl (1981). El componente subjetivo o cognitivo constituye el indicador más frecuentemente utilizado, seguido por la combinación de este con el conductual. Solamente 15 estudios evalúan el componente fisiológico (Trexler & Karst, 1972; Karst & Most, 1973; Borkovec & Col., 1974; Gatchel & Proctor, 1976; Jeger & Goldfried, 1976; Gatchel et al., 1977; Slutsky & Allen, 1978; Gross & Fremouw, 1982; Courlender, 1988; entre otros). La gran mayoría, registran la actividad autonómica de la respuesta de temor a hablar en público, generalmente a través de la respuesta cardíaca, y lo hacen en los momentos justamente previos a la presentación de la exposición ya sea para comparar reactividad antes y después de tratamientos específicos (Gross & Fremouw, 1982; Goldfried & Powers, 1977; Slutsky & Allen, 1978), o para evaluar efectos situacionales en relación a la respuesta de temor (Jeger & Goldfried, 1976).

El presente estudio se planteó dos objetivos fundamentales. En primer lugar, la evaluación integral de la respuesta de temor a hablar en público, considerando los tres componentes, durante una exposición antes & después de una intervención. En segundo lugar, evaluar el efecto de un programa de autocontrol grupal en este tipo de respuesta de temor.

METODOLOGIA

Sujetos

Los sujetos fueron estudiantes universitarios con más de un año de permanencia en la Universidad, que inscribieron cursos de asignaturas de Estudios Generales. La muestra quedó conformada por 55 sujetos ($M=33$; $F=22$), de estos 33 constituyeron el grupo experimental ($M=20$; $F=13$) y 22 el grupo control ($M=14$; $F=8$). La edad promedio fue de 19,2 años.

Los sujetos del grupo experimental fueron tomados de un grupo de estudiantes que atendían a un curso denominado **Análisis y Control del Temor a Hablar en Público** y los sujetos del grupo control eran estudiantes de otras asignaturas de Estudios Generales. A pesar de que todos los estudiantes de esos cursos participaron en el estudio, sólo se analizaron los datos de aquellos sujetos que obtuvieron un puntaje superior a media desviación típica por encima de la media del grupo total en el Cuestionario sobre Exposiciones en Público (Granell & Feldman, 1990). Es decir, los que tenían 68 puntos o más.

Los sujetos seleccionados a su vez, fueron clasificados con base en la intensidad del temor en: "Grupo con temor" para aquellos sujetos que obtuvieron un puntaje superior a media desviación hasta una desviación típica (es decir, de 68 a 75 puntos) y "Grupo con alto temor" (76 puntos o más).

Instrumentos

Para obtener información lo más completa posible acerca del temor a hablar en público, se utilizaron un conjunto de instrumentos y registros tendientes a evaluar los componentes subjetivo, fisiológico y conductual.

Componente Subjetivo

Cuestionario sobre Exposiciones en Público (CEP). (Granell & Feldman, 1990).

Este Cuestionario tiene sus orígenes en el *Cuestionario de Exposiciones en Público* de Paul (1966). Con base en la experiencia administrando este cuestionario y a los análisis de ítems y confiabilidad realizados con varios grupos, el mismo quedó constituido por 27 ítems calificados con base en una escala de 4 puntos de acuerdo a la intensidad del temor (1= no siente temor; 4= máximo temor). La versión utilizada corresponde a la última revisión hecha al Cuestionario por Granell y Feldman, 1990.

La confiabilidad del Cuestionario ha sido estimada en varias oportunidades utilizando diferentes procedimientos. La misma oscila entre .82 y .88 con el coeficiente Alfa (Granell & Feldman, 1987); .92, según el método de Kuder-

Richardson (Courleander, 1988), entre .74 y .88 utilizando Test-Retest con intervalos de 1 mes (Torres, 1984; González, 1985). El puntaje mínimo del Cuestionario es de 27 puntos y el máximo de 108.

Inventario de Temores. (Granell & Feldman, 1981)

Este instrumento tiene sus orígenes en el Inventario de Wolpe-Lang (1979) y consta de 108 ítemes. El mismo fue traducido y adaptado a nuestro medio por Granell y Feldman (1981a). Con base en los análisis de ítemes, confiabilidad y validez factorial (Granell, 1982), el Inventario quedó integrado por 64 ítemes, calificados con base en una escala de 5 puntos según la intensidad del temor y demostró ser un instrumento apropiado para identificar en una primera fase, respuestas de temor específicas. Este Inventario incluye un ítem específico denominado "Temor a hablar en público", el cual también fue utilizado en el presente estudio como indicador de temor.

Termómetro de Tensión. (Walk, 1956).

Consiste en una escala de estimación de temor de 1 a 10, en la cual el sujeto debe indicar la intensidad del temor experimentado antes y después de desarrollar la actividad en público. El 1 indica mínimo nivel de temor y el 10 temor de máxima intensidad. Esta escala de autoreporte ha sido utilizada en diversas investigaciones (Zemore, 1975; Courleander, 1988), y con algunas variantes relacionadas con el tamaño de la escala (Karst & Most, 1973; Fremouw & Harmatz, 1975; Barrios, 1983).

Componente Conductual

Se utilizó la *Escala de Observación Conductual del Expositor* de Granell (1987). La misma consta de seis categorías, integradas por conductas observables, indicadoras de ansiedad. Las mismas fueron definidas operacionalmente y registradas por observadores previamente entrenados en situaciones en vivo durante los 6 minutos de exposición que realizaron cada uno de los sujetos integrantes de la muestra. Esta escala se califica con base en la presencia o ausencia de la conducta en un intervalo determinado como a la intensidad con una escala de 10 puntos.

La confiabilidad entre observadores se calculó en varios momentos de la investigación. Durante la fase experimental, el promedio de acuerdo fue de 89%. Asimismo, se calculó la confiabilidad para cada una de las categorías de conductas que integraban la escala. La fórmula utilizada fue:

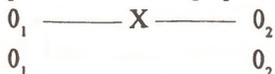
$$C.Ob = \frac{\text{número de acuerdos}}{\text{número de acuerdos} + \text{número de desacuerdos}} \times 100$$

Se variaron los observadores con el objeto de demostrar que las conductas estaban definidas correctamente.

Componente Fisiológico

Para evaluar el componente fisiológico se tomó como medida la señal cardíaca, y específicamente, la frecuencia cardíaca (FC). Para ello, se utilizó un modulador-demodulador de la onda cardíaca, el cual fue diseñado especialmente para el presente estudio por el Grupo de Bioelectrónica de la Universidad Simón Bolívar. Este equipo permite registrar la señal cardíaca en el mismo momento en que se realiza la exposición. La señal se almacena en cassettes magnéticos, mediante el uso de un grabador de audio conectado al equipo. Posteriormente, la señal almacenada se analiza mediante su graficación en un polígrafo Grass, modelo 79D. Para grabar la señal se utilizaron dos electrodos desechables de plata/cloruro de plata (Ag/AgCl) con un gel conductor para el monitoreo del electrocardiograma (ECG). Los electrodos de registro fueron colocados en los espacios intercostales a ambos lados del tórax y el de tierra (electrodo de placa) se ubicó en la región estomacal. Los electrodos no impedían los movimientos usuales de un individuo durante la exposición ya que el cable de conexión al equipo era lo suficientemente largo (1.50 mts.). El mismo salía de la cintura por la espalda del sujeto y se conectaba al equipo ubicado en una mesa detrás del sujeto.

Se utilizó un diseño cuasi-experimental de dos grupos con medidas antes y después.



0_1 = Pretest X = Intervención experimental

0_2 = Posttest

Procedimiento

Durante la primera sesión de clase se administraron los cuestionarios sobre Exposiciones en Público y el Inventario de Temores, tanto al grupo experimental como al control. A los sujetos del grupo experimental se les explicaron los objetivos del curso de Análisis y Control del Temor a Hablar en Público, que eran los mismos del estudio, y a los del grupo control se les señaló que como parte de sus actividades debían preparar dos exposiciones de 5 minutos sobre un tema libre, una para la clase siguiente y otra para la penúltima semana de clases. Asimismo, se les indicó a ambos grupos que debían acudir a una cita en el Laboratorio con el objeto de familiarizarse con el equipo electrocardiográfico. Ese mismo día, se les tomaría un registro de línea base en situación de reposo. Para esto último, los sujetos se mantuvieron sentados en una silla reclinable, con luz tenue y breves instrucciones de relajación por un período de siete minutos.

Durante las exposiciones individuales, se llevaron a cabo registros en vivo de los tres componentes de respuesta (subjetivo, fisiológico y conductual). Las exposiciones se llevaron a cabo en un salón de clases de la Universidad. La audiencia estuvo constituida por estudiantes, compañeros de esa asignatura y osciló entre 15 y 25 estudiantes. La misma audiencia se mantuvo para cada grupo. La medida de posttest se realizó 9 semanas después.

Tratamiento Experimental

El Programa de Autocontrol del Temor a Hablar en Público diseñado para la presente investigación se fundamentó en las siguientes premisas generales que se desprenden de otros estudios realizados sobre esta misma problemática (Granell & Feldman, 1987). A saber: "En primer lugar, el análisis del temor a hablar en público difiere de un individuo a otro y de situación a situación. Por lo tanto, el programa de intervención requiere de un **análisis individualizado** del temor. En segundo lugar, la presencia de los tres componentes de respuestas, poco relacionados entre sí, plantea la necesidad de desarrollar programas de intervención dirigidos al control de los indicadores de tensión a nivel **cognitivo, fisiológico y conductual**. En tercer lugar, el efecto y el mantenimiento de la conducta aumenta considerablemente si el programa se implementa en el ambiente natural y si el individuo aprende a controlar por sí mismo sus respuestas. Por lo tanto, los programas de **Autocontrol**, tienen efectos más duraderos y pueden utilizarse como técnicas de carácter preventivo. En cuarto lugar, **la práctica real de la conducta a exponer** constituye un aspecto fundamental. Finalmente, el temor disminuye notablemente cuando el individuo se encuentra bien preparado y cuenta con las habilidades para desempeñarse conductualmente ante una audiencia. Por lo tanto el programa de intervención debería incluir algunas indicaciones sobre **como exponer más eficazmente**." (pp. 6 y 7).

Desde esta perspectiva se diseñó el Programa de Autocontrol. Específicamente, el mismo estuvo integrado en primer lugar, por información general acerca del temor, variables asociadas, mecanismos de adquisición, mantenimiento y técnicas de control del temor a hablar en público así como sugerencias para hacer una buena exposición. Las técnicas grupales utilizadas estuvieron orientadas hacia el manejo y control de los tres componentes. Las mismas fueron: Manejo de auto-verbalizaciones; técnicas de relajación y respiración; enfrentamiento en imagen y en vivo; modelaje y feed-back por parte de la audiencia sobre su ejecución. Por otra parte, se les proveyó de una *Guía de Autocontrol* (Granell, 1989), diseñada especialmente para tal fin. Esta Guía fue evaluada en un estudio previo con 62 estudiantes durante tres trimestres consecutivos, demostrando su utilidad (Granell & Feldman, 1987). La misma incluye un "Cassette de Instrucciones para la Relajación Muscular" de aproximadamente 20 minutos de duración y consiste en una modalidad abreviada de la Técnica de Jacobson (1938). La Guía se compone

de tres partes: 1. Información en relación al temor a hablar en público; 2. Técnicas de evaluación y control del temor; y 3. Sugerencias de cómo preparar una exposición. El seguimiento de esta Guía exige, además, la práctica ante un grupo con sus correspondientes evaluaciones conductuales tanto por parte de un observador entrenado como por los integrantes de la audiencia. Los estudiantes tuvieron que realizar tres presentaciones orales como parte de su programa: una al inicio del programa, como línea de base, y otra como prueba y entrenamiento, una vez leída la Guía con las sugerencias individuales, y una tercera que sirve como prueba final del programa y como punto de comparación con las dos anteriores.

Complementario a esta Guía y a las sugerencias generales, a cada estudiante una vez completadas las medidas de pretest, se le hacía una entrevista a fin de establecer metas particulares adecuadas a sus necesidades individuales. A lo largo de la etapa de intervención se hizo seguimiento en relación a las dificultades encontradas y logros obtenidos. El programa se aplicó a lo largo de 10 sesiones de 3 horas de duración cada una. Al grupo control únicamente se le tomaron las medidas de pretest y postest.

RESULTADOS

A través de análisis de varianza (Kruskal-Wallis) se estableció la equivalencia inicial entre los grupos, encontrándose que no existían diferencias significativas entre los grupos en las variables subjetivas, conductuales y fisiológicas.

Comparaciones intra-grupos en las medidas de pretest y postest

Variables Subjetivas

Tal como lo indica la tabla 1, se encontró una disminución general en los valores de la mediana de ambos grupos en el *Cuestionario sobre Exposiciones en Público* entre las medidas de pretest y postest. Esta diferencia resultó estadísticamente significativa para el grupo experimental ($p < .001$).

Con respecto al *Inventario de Temores*, se repite el mismo patrón en el sentido de observarse una disminución significativa entre las medidas de pretest y postest en los puntajes del grupo experimental ($p < .001$). En el grupo control, a pesar de observarse un incremento en la medida de postest, el mismo no resultó ser estadísticamente significativo.

En el *Item 3 del Inventario de Temores* ("Temor a hablar en público") nuevamente se observaron cambios en la mediana los cuales resultaron ser estadísticamente significativos ($p < .01$) para el grupo experimental, no así para el control.

Con respecto al *Termómetro de Tensión*, los datos descriptivos de ambos grupos indicaron que había una disminución en la percepción del temor tanto al

inicio de la exposición como al final, cuando se comparan la primera y segunda exposición, la cual resultó ser estadísticamente significativa para los grupos experimental y control ($p < .001$ y $.01$ respectivamente).

Tabla 1
Comparaciones intragrupo del componente Subjetivo para los grupos experimental y control. Valores de la mediana

VARIABLES	GRUPOS			
	Experimental		Control	
	Pre	Post	Pre	Post
Cuest. Exposiciones en público	76,00	61,00 ***	75,50	75,50
Inventario de Temores	19,50	77,00 ***	105,00	122,50
Item 3 Inv. de Temores	3,00	2,00 **	3,00	3,00
Termómetro de Tensión antes	6,50	5,00 ***	6,00	4,00 **
Termómetro de Tensión después	4,00	2,00 ***	6,00	2,00 **

Prueba Wilcoxon: ** $p < .01$; *** $p < .001$

Cuando se dividieron los grupos de acuerdo a la intensidad del temor, los experimentales tanto de temor como de alto temor mostraron cambios significativos en todas las variables subjetivas ($p < .05$). En la variable Termómetro de Tensión en la evaluación previa a la exposición del grupo control de alto temor se encontraron cambios estadísticamente significativos entre las medidas pretest-postest ($p < .05$).

En general, las pruebas aplicadas indicaron que sí existían disminuciones significativas en la percepción cognitiva de amenaza y temor para el grupo experimental en todas las variables subjetivas cuando se compararon las medidas pretest y postest. Para el grupo control únicamente se observaron cambios significativos en el Termómetro de Tensión.

Variables Conductuales

Las medidas de la mediana en la *Escala de Observación Conductual del Expositor* indicaron que ambos grupos, disminuyeron sus indicadores conductuales de ansiedad del pre al postest en la exposición frente a su grupo natural. Sin embargo, este cambio fue más notable para el grupo experimental.

Tabla 2
 Comparaciones intragrupo del componente conductual para los grupos experimental y control. Valores de la mediana

VARIABLES	GRUPOS			
	Experimental		Control	
	Pre	Post	Pre	Post
Contacto Visual	6,00	3,00 ***	7,00	4,50
Expresión de Tensión	5,00	2,50 ***	3,50	3,50
Voz	1,00	1,00	2,00	1,00 *
Dificultad de Expresión	3,00	2,00 **	1,50	1,50
Tensión Física	2,00	1,00 **	2,00	1,10
Gestos	3,00	2,50	2,00	3,00
Duración de Exposición	5,00	6,00	3,00	5,00 **

Prueba Wilcoxon: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tal como se observa en la tabla 2, las categorías de Contacto Visual ($p < .001$), Expresión de Tensión ($p < .001$), Dificultad de Expresión ($p < .01$) y Estimación General de Tensión ($p < .01$), mostraron cambios estadísticamente significativos entre las medidas de pretest y posttest del grupo experimental. Para el grupo control, se observaron cambios conductuales estadísticamente significativos para las categorías de Voz ($p < .05$) y Duración de la Exposición ($p < .01$).

En el grupo "con temor", tanto para el grupo experimental como control se observó un cambio estadísticamente significativo en la categoría de Expresión de Tensión ($p < .05$). Aquellos clasificados como de "alto temor" dentro del grupo experimental, mostraron cambios significativos, para el grupo experimental en las categorías de Contacto Visual ($p < .05$) y Expresión de Tensión ($p < .05$). Los cambios en la categoría de Dificultad de Expresión resultaron significativos para ambos grupos ($p < .05$).

Variable Fisiológica

Para el análisis de la variable fisiológica se tomó la FC durante el minuto 6 del reposo inicial, como medida de línea base. Durante la exposición se hizo un

registro continuo el cual fue analizado globalmente y minuto a minuto.

Tal como se observa en la tabla 3, las pruebas de significación indicaron que sólo los sujetos del grupo control, disminuyeron significativamente durante el primer minuto entre el pre y el postest ($p < .05$).

Tabla 3
Comparaciones intragrupo del Componente Fisiológico para los grupos experimental y control. Valores de la mediana

VARIABLES	GRUPOS			
	Experimental		Control	
	Pre	Post	Pre	Post
Frec. Cardíaca primer minuto	117,50	116,00	114,50	103,50 *
Frec. Cardíaca último minuto	120,50	109,00	112,50	106,00

Prueba Wilcoxon: * $p < .05$

Comparaciones entre grupos en la medida de postest

Variable Subjetiva

La prueba "U" de Mann-Whitney indicó disminuciones significativas en los puntajes del grupo experimental en general y del grupo experimental con alto temor en comparación a sus respectivos grupos controles en el *Cuestionario sobre Exposiciones en Público* ($p < .05$).

En relación al *Inventario de Temores*, se observó una disminución significativa de los temores reportados en el grupo experimental general y de acuerdo a la intensidad del temor en las medidas posteriores al tratamiento ($p < .05$).

Con respecto al Item 3 del *Inventario de Temores*, se observó una diferencia significativa entre los grupos experimental y control. Únicamente resultó significativa la percepción del temor en el grupo experimental en general ($p < .05$).

Variable Conductual

La evaluación de los indicadores conductuales de tensión en la medida de postest favoreció nuevamente al grupo experimental y, en especial al grupo experimental con alto temor, cuando se comparan con sus respectivos grupos

controles. Se encontraron cambios significativos en la dirección deseada en la categoría de contacto visual ($p < .05$) para el grupo experimental general y en las categorías de contacto visual y expresión de tensión en el grupo experimental con alto temor ($p < .05$).

Variable fisiológica

No se encontraron diferencias significativas en la FC entre los dos grupos en las medidas de postest.

DISCUSION

Los resultados de este estudio muestran que los sujetos del grupo experimental, quienes recibieron un tratamiento grupal para la reducción del temor a hablar en público, lograron disminuir sus puntajes en algunos de los indicadores de temor en las medidas posteriores a la intervención, en comparación al grupo control que no recibió ningún tratamiento. Estas disminuciones fueron más evidentes en el componente subjetivo, especialmente en las puntuaciones del *Cuestionario sobre Exposiciones en Público*, en el ítem 3 del *Inventario de Temores* y en el *Inventario de Temores* en general. Estos cambios en las variables subjetivas, coinciden con los ya obtenidos en otras investigaciones (Weissberg, 1975; Cradock et al., 1978; Osberg, 1981; Torres, 1982, 1984; Feldman, 1984; Courlender, 1986, 1988). A diferencia de lo encontrado en otros estudios, en la presente investigación no se encontraron cambios en el *Termómetro de Tensión* cuando se comparan los dos grupos.

Los efectos de la intervención también se vieron reflejados en el componente conductual de la respuesta de temor, aunque no de manera tan pronunciada. En realidad, si bien se logró una mejoría en las medidas de postest de algunas de las categorías de este componente en el grupo experimental (contacto visual, expresión de tensión, expresión general y tensión física), los sujetos del grupo control también lograron mejoras en este sentido en las categorías de voz, tensión física y duración. Como se puede observar solo coinciden las disminuciones en la categoría de tensión física. Para una interpretación adecuada de estos resultados sería conveniente realizar medidas de seguimiento a fin de precisar si estos cambios son consistentes en el tiempo ya que en el programa de tratamiento no se hizo ningún énfasis diferencial en las distintas categorías a excepción del contacto visual donde, debido a su poca frecuencia en el grupo, el terapeuta actuó como modelo en repetidas oportunidades. De esto podría desprenderse la importancia del modelaje conductual como estrategia grupal en el tratamiento de este temor (Bandura, 1982; Feldman, 1984).

En relación al componente fisiológico encontramos que en el presente estudio no se observó una disminución importante de la FC posterior al tratamiento en el grupo experimental. Como ya fue señalado anteriormente, la mayoría de las investigaciones sobre temor a hablar en público evalúan el componente fisiológico

justamente antes y después de la exposición. En este sentido, los resultados son poco consistentes ya que algunos indican que, a través de distintos tipos de intervención se logra una disminución de la FC en los momentos previo y posterior al hablar en público (Gatchel & Proctor, 1976; Golfried & Powers, 1977; Slutsky & Allen, 1978), mientras que en otras investigaciones no se reportan diferencias significativas en las medidas de presión sistólica, diastólica y FC después de la intervención (Baldos & Saldaña, 1987; Avendaño, 1991). En este estudio no se encontraron diferencias antes y después del tratamiento para la FC registrada en vivo durante la exposición. En este sentido, es importante considerar varios aspectos que pueden explicar estos resultados. En primer lugar, las diferencias que pueden existir entre las medidas fisiológicas en el momento previo y mientras se enfrenta la situación de temor, ya que los fenómenos parecen ser distintos. Mientras es posible lograr una disminución en los momentos que anteceden a la presentación a través de una intervención cognitivo conductual grupal, podrían necesitarse estrategias específicas para disminuir la reactividad durante la situación de temor. Es posible que en las mediciones antes y después, el sujeto pueda llegar a tener mayor capacidad para autocontrolar la situación por el efecto interactivo con el componente subjetivo. Las mediciones durante la situación estresante requieren de un entrenamiento mucho más profundo de la respuesta fisiológica. Debido a que no se reportan en la literatura investigaciones donde se evalúa el componente fisiológico durante la exposición no podemos hacer comparaciones. En la actualidad, se están realizando los análisis de los datos recogidos en el momento justo antes de comenzar a exponer. Esto permitirá establecer las posibles diferencias entre los dos períodos, antes y durante la exposición.

Existe la posibilidad que a pesar de que se realizaron varias prácticas supervisadas de relajación en el grupo, esto no haya sido suficiente como para producir cambios importantes en la FC durante la exposición. Por otra parte, también podemos atribuir la no efectividad del tratamiento a la falta de práctica por parte de los estudiantes quienes reportaron el no haber realizado los ejercicios de relajación en el hogar como se les había indicado. Tratándose de un programa de autocontrol, este elemento es de suma importancia para lograr los cambios esperados. En este sentido, Flanders y McNamara (1987) encontraron que los individuos que practicaban regularmente en el hogar lograban una mayor reducción de la ansiedad que aquellos que asistían solo a las sesiones de entrenamiento en grupo.

Para la práctica de la relajación se utilizó un cassette de relajación que acompañaba a la guía de autocontrol (Granell, 1989). Estudios reciente indican que el aprendizaje de la relajación a través de grabaciones no es tan efectivo como la enseñanza en vivo con la supervisión e instrucción directa del terapeuta (Lars-Gôran, 1987). Por otra lado, la práctica sistemática y regular constituye un elemento fundamental para el aprendizaje de esta técnica, cosa que no se pudo controlar. Hubiera sido necesario, un entrenamiento mucho más específico, utilizando procedimientos de retroalimentación en relación a los cambios observados en la FC, que fortaleciera el manejo de este tipo de respuesta.

En segundo lugar, es importante destacar que los resultados de la variable fisiológica se refieren a un solo parámetro de la actividad cardíaca como lo es la FC. En los últimos años se ha destacado la necesidad de evaluar otros aspectos de la función cardíaca y en específico se considera que la topografía de la onda, el análisis de sus distintos segmentos (amplitud de las ondas R, S y T) (Furedy & Heslegrave, 1983; Linden & Estrín, 1988; Van Decar, 1988) y la evaluación de la variabilidad de la FC (Mulder & Mulder, 1981), pueden arrojar otros datos interesantes acerca de la variación en la actividad cardíaca durante las situaciones de estrés y de resolución de problemas. A través de estos análisis se intenta ir más allá de la medición simplista de la FC. En la actualidad se están analizando los resultados de la presente investigación para evaluar la amplitud de la onda T y la variabilidad de la FC durante las distintas fases del estudio.

En tercer lugar, otra explicación complementaria a las anteriores tendría que ver con lo que algunos comentaristas de este trabajo han denominado la "demanda experimental". En este sentido, puede esperarse que los individuos que se inscribieron en el curso tenían expectativas de disminuir su temor y por lo tanto trataran de "demostrar" que mejoraron, lográndolo a través del autoreporte y de su ejecución, lo cual a su vez podría redundar, de acuerdo a su apreciación en la nota final. Sin embargo, esta demanda no logro modificar su reactividad fisiológica. Sería recomendable hacer un seguimiento de los sujetos que participaron en este estudio cuando ya no tienen la presión de una asignatura.

Finalmente, la falta de sincronía y concordancia entre los componentes de la respuesta de temor ha sido señalado repetidamente por distintos autores (Hugdhal, 1981; Lang, 1968; Granell & Feldman, 1981), lo cual ratifica la necesidad de seguir mejorando los procedimientos experimentales y de incorporar evaluaciones periódicas a lo largo del tiempo, que permitan estimar los cambios logrados debido a las intervenciones terapéuticas y/o el grado de mantenimiento de estos cambios una vez finalizada la intervención.

La reactividad fisiológica en situaciones de temor es también un punto que necesita atención. En estos momentos se están procesando los datos correspondientes. A simple vista se observa una importante reactividad entre las medidas de reposo y las tomadas durante ambas exposiciones como es de esperarse. Esta respuesta puede haberse debido en parte a la gran cantidad de movimientos efectuados por los expositores. Sería interesante replicar este estudio en situaciones de temor que no requieran de tanto movimiento, como por ejemplo durante la presentación de exámenes u otras situaciones evaluativas.

Es importante continuar desarrollando estudios donde se realicen mediciones del componente fisiológico en vivo en los momentos en que se enfrenta la situación de temor. Esto permitirá evaluar el proceso de activación en forma más precisa tanto para complementar los estudios ya realizados con las medidas antes y después, como para introducir nuevos elementos en las estrategias de intervención.

La falta de diferencias marcadas entre los grupos experimental y control en los componentes conductual y fisiológico, puede deberse también a las características del grupo control. Este grupo estuvo conformado en su mayoría por estudiantes quienes asistían a cursos de estudios generales en el área de psicología. Si bien en estos cursos no se les brindaba entrenamientos específicos si de alguna manera se incluían contenidos teóricos relacionados con habilidades sociales y discusión de experiencias personales que propiciaban un ambiente de confianza. Por otra parte, la percepción del significado de la exposición en el grupo control puede haber tenido una implicación distinta a la del grupo experimental. Para este último grupo, la exposición era vista como una forma de ayuda para superar el temor. En cambio para el grupo control la exposición pudo haber sido percibida como mas evaluativa lo que los llevó a prepararse mejor como una forma de evitar el fracaso.

Para futuros estudios se sugiere que:

1. Los grupos controles estén conformados por sujetos que no reciban ningún tipo de información relacionada con aspectos personales o psicosociales.
2. Las destrezas para el manejo del componente fisiológico deben ser complementadas con mas entrenamiento en vivo supervisado, con bioretroalimentación y con modelaje por parte del terapeuta, y con motivación para más práctica.
3. Se mida la variable fisiológica en situaciones de temor donde no se requiera de movimientos de los grandes grupos musculares con el fin de observar con mas precisión la posible reactividad fisiológica.
4. Hacer un seguimiento a fin de poder evaluar por una parte, si los efectos del programa se mantienen una vez transcurrido un tiempo de haberse finalizado la intervención y, por otra parte para considerar el efecto que pudo tener lo relativo al factor "evaluación" en los resultados obtenidos.

REFERENCIAS

- Auerbach, A. (1981). Self-administered treatment of public speaking anxiety. *Personnel and Guidance Journal*, 60, 106-109.
- Avendaño, T. (1991). *Temor a hablar en público: Dos modalidades de un Programa de Autocontrol en estudiantes universitarios*. Tesis presentada para optar al título de Magister en Psicología. Universidad Simón Bolívar. Caracas.
- Bados, A. & Saldaña, C. (1987). Diferencias en las medidas de autoinforme, observaciones y fisiológicas entre grupos de poco y mucho miedo a hablar en público. *Análisis y Modificación de Conducta*, 13, 443-469.
- Barrios, I. (1983). *Eficacia de la Técnica de Entrenamiento en Habilidades de Automanejo de la Ansiedad para reducir respuestas de temor a hablar en público en estudiantes universitarios*. Programa de Especialización. Universidad Simón Bolívar, Caracas.

- Borkovec, T.D., Wall, R. & Stone, N. (1974). False physiological feedback and the maintenance of speech anxiety. *Journal of Abnormal Psychology*, 83, 164-168.
- Cradock, C., Cotler, S.H. & Jason, L.A. (1978). Primary Prevention: Immunization of children for speech anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 2, 389-396.
- Courlender, L. (1988). *Efectividad de dos estrategias de intervención para el auto-control del temor a hablar en público*. Tesis de Maestría, Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Deffenbacher, J.L., Michaels, A.C., Daley, P.C. & Michaels, T. (1980). A Comparison of Homogeneous and Heterogeneous Anxiety Management Training. *Journal of Counseling Psychology*, 27, 630-634.
- De la Rosa, H. (1982). *Efectividad de un procedimiento de "Coping Skills" en la disminución de respuestas de temor a hablar en público*. Programa de Especialización, Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Fawcett, S.B. & Miller, I.K. (1975). Training Public Speaking Behavior: An experimental analysis and social validation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 125-135.
- Feldman, L. (1984). *Prevalencia y tratamiento del temor a hablar en público en niños de edad escolar*. Tesis de Maestría, Universidad Simón Bolívar. Caracas.
- Flanders, P. & McNamara, R. (1987). Relaxation Training and home practice in the treatment of anxiety. *Psychological Reports*, 61, No. 3.
- Fremouw, W. J. & Harmatz, M. G. (1975). A Helper Model for Behavioral Treatment of Speech Anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 652-660.
- Furedy, J. & Heslegrave, R. (1983). A consideration of recent criticisms of the T-wave amplitude index of myocardial sympathetic activity. *Psychophysiology*, 20, 204-211.
- Gatchell, R.J. & Proctor, J.D. (1976). Effectiveness of Voluntary Heart Rate Control in reducing Speech Anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 381-389.
- Gatchell, R. J., Hatch, J. P., Watson, P. J., Smith, D. & Gass, E. (1977). Comparative effectiveness of Voluntary Heart Rate Control and Muscular Relaxation as Active Coping Skills for Reducing Speech Anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 1093-1100.
- Goldfried, M. R. & Powers, A. P. (1977). Importance of Hierarchy Content in the Self-Control of Anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 124-134.
- González, G. (1985). *Reducción del Temor a Hablar en Público en estudiantes universitarios con la Técnica de Modelaje Encubierto*. Tesis de Maestría, Universidad Simón Bolívar. Caracas.

- Granell, E. (1988). *Venza al Temor a Hablar en Público: Guía para su Autocontrol*. Sistemas Técnicos de Edición. S.A. de C.V. México, D.F.
- Granell, E. & Feldman, L. (1981). Análisis exploratorio del origen, mantenimiento y control de respuestas de temor en estudiantes universitarios: hallazgos preliminares. *Psicología*, 8, 267-288.
- Granell, E. & Feldman, L. (1986). Respuestas de Temor en un grupo de estudiantes universitarios. *Psicología*, 12, 23-36.
- Granell, E. & Feldman, L. (1987). Temor a hablar en público: Un programa para su Auto-Control. *Boletín de la Asociación Venezolana de Psicología Social*, 10, 3-11.
- Granell, E & Feldman, L. (1990). Evaluación del Temor a Hablar en Público: Un enfoque Conductual. *Revista de Evaluación Psicológica*, 6, 65-89.
- Gross, R.T. & Fremouw, W.J. (1982). Cognitive Restructuring and Progressive Relaxation for Treatment of Empirical Subtypes of Speech-anxious subjects. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 429-436.
- Grossberg, J. & Wilson, H.K. (1965). A correlational comparison of the Wolpe-Lang Fear Survey Schedule and the Taylor Manifest Anxiety Scale. *Behaviour Research and Therapy*, 3, 125-128.
- Hugdahl, K. (1981). The Three-System-Model of Fear and Emotion- A critical examination. *Behaviour Research and Therapy*, 19, 75-85.
- Jeger, A.M. & Goldfried, M.R. (1976). A comparison of situation test of speech anxiety. *Behavior Therapy*, 2, 252-255.
- Karst, T.O. & Most, R. (1973). A comparison of stress measures in an experimental analogue of public speaking. *Journal of consulting and Clinical Psychology*, 41, 342-348.
- Lang, P. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in the treating a construct. En Shlien (Ed.). *Research in Psychotherapy*. Washington: American Psychological Association.
- Linden, W. & Estrin, R. (1988). Computerized Cardiovascular Monitoring: Method and data. *Psychophysiology*, 25, 227-233.
- Luks, B. (1984). *Entrenamiento de Inmunización al Estrés para reducir el temor a hablar en público en un grupo de estudiantes de educación superior*. Programa de Especialización. Universidad Simón Bolívar. Caracas.
- Meichembaum, D.H., Gilmore, J.B. & Fedoravicious, A. (1971). Group Insight vs. Desensitization in Treating Speech Anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36, 410-421.
- Mulder, G. & Mulder, L. (1981). Information Processing and Cardiovascular control. *Psychophysiology*, 18.

- Paul, G.L. (1966). *Insight vs Desensitization in Psychotherapy*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Peterson, L. (1984). A brief methodological comment on possible inaccuracies induced by Multimodal Measurement Analysis and Reporting. *Journal of Behavioral Medicine*, 7, 307-313.
- Rachman, S. (1977). The conditioning theory of fear acquisition: A critical examination. *Behaviour Research and Therapy*, 15, 375-387.
- Riek, J.M. et al. (1988). Facts and artifacts in cardiac cycle Time analysis. A simple model of vagal control. *Psychophysiology*, 25, 71-80.
- Slutzky, J.M. & Allen, G.J. (1978). Influence of contextual cues on the efficacy of Desensitization and credible placebo in the alleviating public speaking fear. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 119-125.
- Torres, M. (1984). *Tratamiento con fines preventivos del temor a hablar en público mediante la Técnica de Relajación Aplicada*. Tesis de Maestría, Universidad Simón Bolívar. Caracas.
- Trexler, L.D. & Karst, T.O. (1972). Rational-Emotive Therapy, placebo and non-treatment effects on public speaking anxiety. *Journal of Abnormal Psychology*, 79, 60-67.
- Van Dercar, D. et al. Microcomputer automated system for measuring systolic time intervals in response to exercise and a psychophysiological task. *Psychophysiology*, 25, 703-711.

SISTEMA CIRINO PARA LA PLANIFICACION DE CARRERAS

LA ALTERNATIVA PARA EL PROFESIONAL DE ORIENTACION

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

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

COMPONENTES

- Inventario Cirino de intereses*
- Guía para la Planificación de Carreras*
- Indicador de ocupaciones, estudios y actividades de tiempo libre
- Informes con resultados e interpretaciones

**Para más información
puede escribir o llamar a:**

**G. Cirino Gerena & Asociados
Av. Muñoz Rivera Nº 1007
Darlington Ofic. 1200
Río Piedras, Puerto Rico 00925
Teléf. y fax (809) 751-0304**

* Se pueden corregir manualmente
o por computadora.

RELAÇÃO ENTRE ORDEM DE NASCIMENTO E FREQUENCIA DE ENCAMINHAMENTO DE CRIANÇAS BRASILEIRAS A UMA CLINICA ESCOLA DE PSICOLOGIA

Sandra Regina Gimenez
Universidade Estadual Paulista

Edwiges Ferreira de Mattos Silveiras
Universidade de São Paulo

RESUMO

Este estudo investigou a ordem de nascimento, sexo e idade de crianças de 0 a 12 anos que foram encaminhadas a uma Clínica Escola de Psicologia para tratamento. A análise estatística (χ^2) mostrou que primogênitos, independentemente da idade e sexo, so significativamente mais frequentemente encaminhados para a clínica do que seus irmos ou irmãs mais jovens. Os dados, parcialmente, replicam os resultados de estudos feitos em outros países. Os autores concluem que o padrão de interação mãe-criança poderia ser estudado para explicar os fatos observados.

ABSTRACT

The study investigated the order of birth, age and sex of children aged 0 to 12 years who attended a University Psychological Clinic for treatment. A statistical analysis (χ^2 test) showed that first-borns, independently of age or sex, are significantly more frequently taken to the Clinic than their younger brothers or sisters. The data partially replicate the results of studies made in others countries. The authors conclude that parent-child interaction patterns should be studied in order to explain the facts observed.

Trabalho baseado em comunicação oral apresentada no XXIII Congresso Interamericano de Psicologia, realizado na Costa Rica, em julho de 1991. Estudo subvencionado pelo CNPq e FAPESP.

As autoras agradecem ao Prof. Dr. Pedro Henrique Godinho, da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, pelo auxílio na análise estatística.

Endereço: Prof. Edwiges F.M. Silveiras. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. Caixa Postal 66.261. CEP 05508. São Paulo. SP. Brasil.

Existem vários estudos investigando a relação entre ordem de nascimento e outras variáveis, como por exemplo, suicídio (Lester, 1987); ansiedade, depressão e auto conceito (Gates et al., 1988); comportamentos da mãe e de enfermeiras temporárias durante a alimentação do bebê com mamadeira (Gottfried, Seay & Wismar, 1987) e esquizofrenia (Térzis, 1983).

No que diz respeito a estudos sobre a relação entre ordem de nascimento e a taxa de encaminhamento de pacientes a clínicas psicológicas e psiquiátricas, os resultados são às vezes contraditórios em relação a alguns aspectos pesquisados, como será mostrado adiante.

Entre os primeiros trabalhos que pesquisaram esta mesma questão pode-se lembrar o de Shrader e Levental (1968), no qual foram analisados 599 questionários de problemas infantís preenchidos por pais ou guardiões de crianças encaminhadas a um centro psiquiátrico infantil americano, num período de 3 anos. Os autores verificaram que, comparativamente aos filhos únicos e últimos filhos (isto é, os caçulas), os primeiros filhos apresentavam um número significativamente maior de problemas. Além disso, relacionando a ordem de nascimento das crianças com a frequência de encaminhamento ao centro, os autores puderam constatar serem os primeiros filhos os mais freqüentemente encaminhados, seguidos pelos filhos do meio, últimos filhos e filhos únicos (as diferenças entre as três primeiras posições foram significativas). Comparando-se a taxa de primeiros filhos com a população geral, a proporção continuou sendo significativa. Analisando os efeitos da ordem de nascimento em relação ao tamanho das famílias, os resultados se mantiveram: primeiros filhos tiveram um maior número de problemas registrados, seguidos pelos filhos do meio e últimos filhos.

Para verificar se tais resultados estavam relacionados apenas à percepção dos pais, foi investigada a associação entre a ordem de nascimento e a fonte de encaminhamento. A constatação do estudo foi a de que também as porcentagens relativas dentro de cada fonte de encaminhamento mostravam um padrão similar ao obtido com os pais, para as posições de nascimento, ou seja, a ordem de frequência dos encaminhamentos foi: primeiros filhos, filhos do meio, últimos filhos e filhos únicos; indicando que os resultados não se deviam apenas à percepção dos pais. A despeito de haver aproximadamente o dobro de crianças do sexo masculino na amostra, os dados não foram separados por sexo porque as médias de problemas apresentados pelas crianças foram essencialmente as mesmas para os dois sexos.

Numa posterior revisão da literatura sobre pesquisas nessa área, porém, Schooler (1972) concluiu não haver nenhuma evidência confiável relativa ao efeito da ordem de nascimento sobre os encaminhamentos psiquiátricos quando se controlava, a longo prazo, o número e o tamanho das famílias na população da qual foi extraída a amostra. Sem reforçar qualquer idéia sobre quais resultados positivos poderiam ser encontrados pelos futuros trabalhos de investigação sobre o assunto, o autor sugeriu aos estudos subseqüentes investigar o sexo e número dos irmãos dos pacientes, assim como obter grupos controles de acordo com a idade, classe social

e tamanho da família dos mesmos, a fim de que maiores esclarecimentos sobre o tema fossem alcançados.

Em 1980, Lahey e seus colaboradores investigaram as relações entre ordem de nascimento, sexo, problemas comportamentais e taxa de encaminhamento de crianças a uma clínica psicológica universitária, durante um período de 10 anos, limitando porém, o estudo à análise de famílias com dois filhos para controlar o tamanho da família e número de irmãos. Seus resultados indicaram haver um maior encaminhamento à clínica psicológica de primogênitos do que de segundos filhos assim como uma incidência maior de clientes infantís do sexo masculino do que do sexo feminino. Para verificar se estas duas tendências, ambas significantes do ponto de vista estatístico, refletiam a sensibilidade dos pais, os autores utilizaram a avaliação de professores acerca de crianças nas mesmas condições. Novamente, os primogênitos do sexo masculino foram taxados como tendo relativamente mais comportamentos-problema do que os outros filhos da família.

Os autores da pesquisa acima foram bastante rigorosos com relação a análise derivada de estudos da mesma natureza, anteriores aos deles, em virtude do fato de se limitarem a constatação dos vários relacionamentos entre ordem de nascimento e outras variáveis, sem maiores considerações a respeito do assunto (tais como, por exemplo, o que fazer diante de tal constatação). Decorrentemente, indicaram a necessidade de se esclarecer o significado e implicações destas relações, significado este e implicações estas que, ainda no ver desses autores (Lahey et al., 1980), poderiam ser encontrados possivelmente em estudos sobre padrões de interação familiares estabelecidos entre os progenitores de ambos os sexos com seus filhos de diferentes posições ordinais na família e de diferentes sexos.

Num estudo mais recente, Piacentini & Lahey (1986) realizaram uma replicação e extensão do trabalho citado acima. Utilizando uma nova amostra de crianças provenientes de famílias de dois filhos encaminhadas à uma clínica de psicologia de 1977 a 1984, os autores obtiveram os mesmos resultados quanto às variáveis sexo e ordem de nascimento, *mas não obtiveram uma significativa interação entre estas duas variáveis, resultado este contraditório em relação ao trabalho anteriormente citado.* Além disso, examinaram 89 sujeitos filhos únicos encaminhados à clínica e constataram que entre eles também era significativamente maior o número de meninos, indicando que as diferenças observadas não se deviam à presença de um irmão mais jovem. Entretanto, subdividindo a amostra de acordo com os diagnósticos internalizantes e externalizantes, obtiveram uma significativa interação entre as variáveis sexo e ordem de nascimento, o que não haviam encontrado no quadro geral. Os autores consideraram a amostra pequena para poder generalizar conclusões acerca de tais interações e tais resultados foram tidos apenas como tentadores. Os autores concluíram apenas serem confiáveis *as diferenças*

quanto ao sexo e ordem de nascimento na taxa de encaminhamento de crianças para tratamento psicológico, mas que não há interação entre estas duas variáveis, tornando de utilidade apenas o uso do sexo e ordem de nascimento como variáveis demográficas marcadoras, mas não a interação entre ambas.

As evidências contraditórias entre os dois estudos anteriores, relacionada à interação entre as variáveis sexo e ordem de nascimento de crianças provenientes de famílias de dois filhos e encaminhadas à clínica de psicologia mereceriam esclarecimentos, já que, se também fosse significativa, seria de utilidade como variável demográfica marcadora e forneceria pistas para posteriores estudos etiológicos.

Em nosso meio, poucos são os estudos que procuraram verificar a ordem de nascimento dos pacientes encaminhados às clínicas-escola de Psicologia, embora tal dado normalmente se encontre disponível nos arquivos dos pacientes. Um trabalho conhecido é o de Têrziš e Oliveira (1985) onde a posição ordinal de nascimento, o sexo e o tamanho da prole a que pertenciam os pacientes, foram relacionados entre si, a partir da inspeção visual dos prontuários de tais clientes atendidos numa clínica-escola de Psicologia, num intervalo de 10 anos. Os resultados evidenciaram uma diminuição nas porcentagens de clientes de uma determinada posição ordinal de nascimento na família encaminhados à clínica à medida que esta posição ordinal familiar aumentava, até o oitavo filho, posição a partir da qual havia novamente uma tendência para o aumento das porcentagens. Foram significativamente diferentes as porcentagens de primogênitos comparadas com as dos segundos filhos, sendo os primogênitos em maior número e, ainda, foram significativamente diferentes as porcentagens de primogênitos, segundos filhos e caçulas em relação aos nascidos da terceira até a nona posição. O efeito etiológico da variável em questão, porém, não pode ser estabelecido, entre outras razões, pela ausência de controle do número de filhos e/ou pela ausência de manipulação experimental da ordem de nascimento.

A partir deste levantamento não exaustivo, pareceu ser de interesse investigar a variável ordem de nascimento de crianças brasileiras encaminhadas a uma clínica escola de Psicologia, mais precisamente da cidade de São Paulo. Por entender que tal investigação, mesmo que a nível puramente quantitativo, iria possibilitar o desejável conhecimento de características dos pacientes que frequentam nossas clínicas escolas de Psicologia, bem como contribuir para o esclarecimento de evidências contraditórias da literatura, pareceu ser de importância comparar os resultados aqui obtidos com os norte americanos e especular sobre possíveis fatores etiológicos relacionados aos achados.

Neste sentido, este trabalho teve como objetivos específicos investigar a ordem de nascimento, a idade e o sexo dos pacientes de 0 a 12 anos, filhos de famílias com duas crianças, encaminhados a uma clínica escola de Psicologia da cidade de So Paulo, no período de 1983-1989.

METODO

Ambiente

Os dados foram coletados numa Clínica-Escola de Psicologia da cidade de São Paulo, a qual tem como objetivos: oferecer atendimento gratuito ou semi-gratuito à comunidade em diferentes modalidades; possibilitar o treino do aluno em diversas técnicas psicológicas; preparar o aluno para o atendimento clínico através de estágios e possibilitar a pesquisa por parte de alunos e docentes. Quando o paciente inscrito nessa clínica-escola é chamado para ser atendido, inicialmente passa por uma entrevista de triagem, ocasião em que uma ficha de triagem é preenchida, seu prontuário é aberto e o paciente é orientado para entrar em contato com a assistente social. Esta fará uma entrevista com o paciente para proceder a uma avaliação sócio-econômica da família, estabelecendo o valor a ser pago pelo cliente à clínica. Posteriormente é realizada uma análise do caso e há o encaminhamento do cliente para o tipo de atendimento mais adequado para solucionar suas dificuldades. O prontuário de cada cliente inclui uma folha de triagem com os vários dados pessoais, o relato da primeira entrevista, o relatório sócio-econômico e o de atendimento e uma folha de encaminhamento e/ou encerramento do caso. Para o presente estudo foi utilizada a folha de triagem e, em alguns casos, por falta de informações, o relatório sócio-econômico.

Amostra

Inicialmente foram separados os números dos prontuários referentes a pacientes de 0 a 12 anos de idade dentre os demais atendidos nos anos de 1983 a 1989. A seguir foi feito um sorteio aleatório destes números, obtendo-se uma amostra anual de aproximadamente 60% dos pacientes atendidos. Dessa forma foi obtido um total de 353 prontuários. Destes prontuários foram selecionados todos os pacientes provenientes de famílias com dois filhos, obtendo-se a amostra final de 136 prontuários, os quais foram, então, estudados. Foram considerados apenas os encaminhamentos de crianças provenientes de famílias com dois filhos para controlar variáveis estranhas relacionadas ao tamanho da família e número de irmãos.

Procedimento

Para se contabilizar o tamanho da prole foram considerados apenas os filhos gerados pela mesma mãe do paciente. Excluíram-se, portanto, todas as famílias com filhos adotivos. Cada prontuário foi consultado, preenchendo-se uma ficha com

dados do paciente (ordem de nascimento, sexo e idade). Posteriormente foram construídas tabelas, dispondo-se a variável ordem de nascimento com os demais dados coletados e efetuando-se a análise estatística.

RESULTADOS

A Tabela 1 mostra o número de pacientes encaminhados à Clínica Psicológica, de acordo com a ordem de nascimento e o sexo dos mesmos. A frequência de encaminhamento de primeiros filhos foi significativamente maior do que os segundos filhos ($\chi^2 = 23,06$, $p < 0,001$) e pacientes do sexo masculino ($\chi^2 = 19,88$, $p < 0,001$). Todas as possíveis combinações entre as variáveis ordem de nascimento x sexo foram analisadas estatisticamente e indicaram que entre os primeiros filhos, os do sexo masculino foram significativamente mais encaminhados do que os do sexo feminino ($\chi^2 = 12,04$, $p < 0,001$) e entre os segundos filhos também os do sexo masculino foram significativamente mais encaminhados que os do sexo feminino ($\chi^2 = 8,10$, $p < 0,001$). Entre os do sexo masculino, os primeiros filhos foram significativamente mais encaminhados do que os segundos filhos ($\chi^2 = 13,78$, $p < 0,0001$) e entre os do sexo feminino, os primeiros filhos também foram significativamente mais encaminhados do que os segundos filhos ($\chi^2 = 9,52$, $p < 0,001$).

Tabela 1

Frequência de pacientes de famílias de dois filhos encaminhados para a Clínica Escola de Psicologia, de acordo com o sexo e a ordem de nascimento

Ordem de nascimento	SEXO		TOTAL
	Masc.	Fem.	
1° filho	65	31	96
2° filho	29	11	40
TOTAL	94	42	136

Figura 1

Interação entre as variáveis sexo e ordem de nascimento dos pacientes encaminhados à Clínica Escola de Psicologia.

Freqüência de encaminhamento

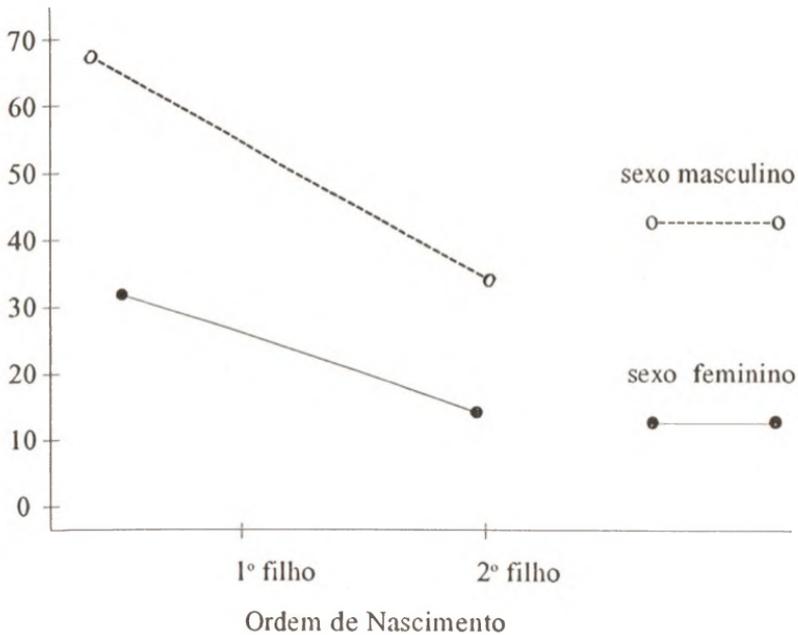


Figura 1

Interação entre as variáveis sexo e ordem de nascimento dos pacientes encaminhados à Clínica Escola de Psicologia.

Na Tabela 2 observam-se a idade e a ordem de nascimento dos pacientes do sexo masculino. A média de idade dos primeiros filhos foi de 8,17 (D.P.= 2,48) e dos segundos filhos foi de 7,14 (D.P.= 2,46).

Na Tabela 3 observam-se a idade e ordem de nascimento dos pacientes do sexo feminino. Para os primeiros filhos, a média foi 7,81 (D.P.= 2,31) e para os segundos filhos foi de 9,1 (D.P.= 2,88). Assim, a média de idade dos pacientes primeiros filhos, do sexo masculino, é um pouco superior à do sexo feminino, o que se inverte em relação aos segundos filhos, onde a média de idade dos pacientes do sexo masculino é inferior à dos sexo feminino. Para pacientes do sexo masculino há maior concentração na faixa etária de 6 a 10 anos. Para pacientes do sexo feminino, embora de forma pouco nítida, parece haver tendência de concentração na faixa etária de 7 a 11 anos.

Tabela 2

Distribuição dos pacientes do sexo masculino de acordo com a idade e ordem de nascimento

Ordem de Nasc.	Idade (anos)												TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1º filho	-	1	-	5	1	13	8	8	4	12	6	7	65
2º filho	-	1	1	1	3	8	5	1	3	3	1	2	29
TOTAL	-	2	1	6	4	21	13	9	7	15	7	9	94

Média de idade: 1º filho: 8,17 (D.P.= 2,48)
2º filho: 7,14 (D.P.= 2,46)

Tabela 3

Distribuição dos pacientes do sexo feminino de acordo com a idade e ordem de nascimento

Ordem de Nasc.	Idade (anos)												TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1º filho	-	-	2	2	1	1	7	6	6	2	2	2	31
2º filho	-	-	-	1	1	-	2	-	-	-	4	2	10*
TOTAL	-	-	2	3	2	1	9	6	6	2	6	4	41

Média de idade: 1º filho: 7,81 (D.P.= 2,31)
2º filho: 9,10 (D.P.= 2,88)

* Um paciente do sexo feminino, 2º filho, não continha informação sobre idade.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos neste estudo estão, em geral, de acordo com os obtidos por Lahey et al. (1980), Piacentini & Lahey (1986) e com Térzis & Oliveira (1985). Ou seja, primeiros filhos e do sexo masculino so mais encaminhados para clínicas de Psicologia do que segundos filhos e do sexo feminino. Ainda, do mesmo modo que Lahey et al. (1980), obteve-se significativa interação entre sexo e ordem de nascimento. Entretanto, estes últimos autores não encontraram significância quanto ao maior número de encaminhamentos dos segundos filhos do sexo masculino em relação aos segundos filhos do sexo feminino e quanto à prevalência de primeiros filhos em relação aos segundos do sexo feminino, o que foi encontrado neste estudo. Também em oposição aos resultados de Piacentini & Lahey (1986), obteve-se significativa interação entre as variáveis sexo e ordem de nascimento. Tais dados podem trazer uma maior solidez para a prevalência das variáveis sexo masculino e a posição ordinal do primeiro filho de pacientes encaminhados às clínicas de Psicologia, mas fica ainda inconclusivo o efeito interativo entre as variáveis sexo e ordem de nascimento e quanto à predominância do sexo masculino sobre o feminino em relação aos segundos filhos e dos primogênitos sobre os segundos filhos quando estes so do sexo feminino.

Ressalvas devem ser feitas, entretanto, quanto às limitações deste trabalho, o qual não adotou critérios semelhantes aos das pesquisas citadas anteriormente, o que portanto impede rigorosas comparações. Neste sentido, uma maior homogeneização de critérios poderia trazer maiores contribuições, o que deverá ser feito como um próximo passo para esclarecer tais questões.

Os resultados até aqui obtidos, porém, podem ser importantes para pesquisadores continuarem a investigação nesta área, que envolve uma multiplicidade de variáveis atuando simultaneamente e que não podem ser consideradas numa só pesquisa.

A clara interação entre as variáveis sexo e ordem de nascimento com a taxa de encaminhamento às clínicas pode se constituir num indicador de risco, que seria útil para psicólogos clínicos preocupados em atuar de forma preventiva. Estes poderiam, assim, devotar maior atenção às crianças cujas variáveis indicadoras de risco estivessem presentes e trabalharem no sentido de evitar que problemas aparecessem e culminassem com o encaminhamento de tais crianças para as clínicas escola de Psicologia. Pesquisas complementares indicando o tipo mais freqüente de queixa apresentado pelas crianças encaminhadas às clínicas poderiam trazer sugestões quanto ao tipo de problema a ser prevenido. Trabalhos neste sentido já esto sendo desenvolvidos por uma das autoras, cujos resultados serão posteriormente publicados.

Concordamos com Lahey e seus colaboradores (1980), sobre a necessidade dos estudos relativos a variável ordem de nascimento irem além do estabelecimento de relações entre variáveis. Assim, pesquisas poderiam ser feitas no sentido de elucidar os fatores que levam a tais resultados, como por exemplo os estudos de

padrões de interação familiares como o desenvolvido por Jacobs & Moss (1976) onde foram comparados os comportamentos de 32 mães e seus primeiros e segundos filhos. Estes pesquisadores notaram que a interação mãe-criança varia dependendo da ordem de nascimento e sexo da criança, com as mães gastando significativamente menos tempo em interação social, afetiva e de cuidado com seu segundo filho do que com o primeiro, e que a diferença era maior se o segundo filho fosse mulher. Cohen & Beckwith (1977) investigaram a interação com mães de 30 primogênitos e 24 últimos filhos e, aos 3 e 8 meses de idade. Seus resultados indicaram que as crianças primogênicas receberam mais cuidados, maior responsividade e maior estimulação de suas mães do que os últimos filhos. Embora fossem todas crianças nascidas prematuramente, os resultados concordaram com os de crianças nascidas a termo. Baskett (1984) estudou 20 primogênitos e 17 últimos filhos de idades semelhantes (4 a 8 anos) e verificou que os primogênitos emitiam mais comportamentos para os pais do que para os irmãos e também tinham maior probabilidade de receber respostas negativas dos mesmos. O autor argumenta que tais resultados poderiam estar refletindo uma grande identificação dos primogênitos com o modelo dos pais, resultando na maior interação com eles e também padrões mais severos e maior expectativa dos pais em relação ao primogênito.

Como se vê, a ordem de nascimento também está associada a diferentes padrões de interação entre pais e filhos. Mesmo em famílias de dois filhos, tais como as aqui estudadas, podem ser encontradas diferenças de interação em relação à ordem de nascimento. É o que se pode supor a partir de alguns estudos já feitos como os de Jacobs & Moos (1976) e Stewart et al (1987). Um trabalho brasileiro que constatou tais diferenças foi o de Dessen & Mettel (1984). Estas autoras sugeriram, inclusive, um método para obtenção de informações sobre os padrões de interação dos pais e primogênitos, imediatamente antes e após a chegada de uma segunda criança, e que poderia ser útil para posteriores pesquisas em nosso meio.

Pode-se especular, ainda, que a prevalência do encaminhamento masculino infantil sobre o feminino tem sido geralmente vista tanto como expressão de características sexistas de uma determinada sociedade (e.g. maiores expectativas educacionais recaem sobre os meninos do que sobre as meninas), quanto como expressão de características comportamentais associadas ao sexo (e.g. os meninos apresentam-se como mais turbulentos e agressivos do que as meninas).

Quando se considera a variável ordem de nascimento e relaciona-se com a questão anterior, caminha-se, mesmo que de forma indireta, no processo de esclarecimento da etiologia dos distúrbios de comportamentos. Isto se dá porque é sabido, tal com já citado anteriormente, que há diferenças nos padrões de interação estabelecidos entre pais e filhos em função da posição destes últimos na hierarquia familiar. Como vimos, há estudos demonstrando que os pais de ambos os sexos interagem mais com os primogênitos do que com os no primogênitos e mais com os do sexo masculino do que com os do sexo feminino. Além disso, os estudos também demonstram que, a despeito do sexo da criança, os primogênitos recebem mais

respostas negativas, independente do tipo de comportamento que exibam para os pais. Parece mesmo haver padrões mais rígidos de normas de correção para o comportamento infantil em função da posição ordinal que a criança ocupa na família. Em outras palavras, os pais parecem ser mais exigentes com os primeiros filhos e em especial se so dó sexo masculino. É como se pensassem que se afrouxassem as normas, ele deixaria de ser "macho".

Apesar de Laosa (1982) ter demonstrado a independência da raça em relação a algumas de tais atitudes sexistas (maiores expectativas educacionais com relação aos meninos), pode-se imaginar que o que ele observou com chicanos está profundamente mesclado com a aculturação dessa população e no seria válido para o nosso meio e, além disso, que outros fatores sexistas poderiam estar envolvidos.

Assim pensando, poderíamos esperar que os efeitos observados em culturas anglo-saxônicas deveriam ser menores do que nas culturas latino americanas, visto haver quase consenso sobre serem as últimas mais sexistas do que as primeiras. Nessa medida, dever-se ia obter um efeito ainda maior do que os demonstrados pelo encaminhamento de meninos do que de meninas às clínicas de psicologia, o que de forma geral no se observou.

O presente estudo apenas apontou as relações entre sexo e ordem de nascimento numa população encaminhada a uma Clínica Escola de Psicologia mas, sugere que sejam feitas pesquisas posteriores no sentido não só de se fazerem complementações, como ir além de associações e buscar fatores etiológicos responsáveis por tais relações. O padrão interacional entre familiares e crianças de diferentes ordens de nascimento sexo e idade parece ser um caminho promissor, mas outros fatores sociais, ambientais, biológicos e culturais poderiam também ser estudados antes de se assumir algumas posições conclusivas.

REFERENCIAS

- Baskett, L.M. (1984). Ordinal position differences in children's family interactions. *Developmental Psychology*, 20, 1026-1031.
- Cohen, S.E. & Beckwith, L. (1977). Caregiving behaviors and early cognitive development as related to ordinal position in preterm infants. *Child Development*, 48, 152-157.
- Dessen, M.A. da S.C. & Mettel, T.P. de L. (1984). Interação pais-primogênito quando da chegada de uma segunda criança na família - um estudo de caso. *Psicologia*, 10, 27-39.
- Gates, L. et al. (1988). Birth order and its relationship to depression, anxiety and self-concept test scores in children. *The Journal of Genetic Psychology*, 149, 29-34.

- Gottfried, N.W., Seay, B.M. & Wismar, K. (1987). Neonatal sex and birth order effects on behavior of mothers and temporary caretakers during bottle-feeding. *Journal of Genetic Psychology*, 148, 479-497.
- Jacobs, B.S. & Moos, H.A. (1976). Birth order and sex of sibling as determinants of mother-infant interaction. *Child Development*, 47, 315-322.
- Lahey, B.B. et al. (1980). Birth order x sex interactions in child behavior problems. *Developmental Psychology*, 16, 608-615.
- Laosa, L.M. (1982). School, occupation, culture and family: the impact of parental schooling on the parent-child relationship. *Journal of Educational Psychology*, 74, 791-827.
- Lester, D. (1987). Suicide and sibling position. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice*, 43, 390-395.
- Piacentini, J.C. & Lahey, B.B. (1986). Birth-order and sex differences in the frequency of referral of children for psychological treatment: a partial replication and extension. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 8, 157-167.
- Schooler, C. (1972). Birth order effects: not here, not now! *Psychological Bulletin*, 78, 161-175.
- Shrader, W.K. & Levental, T. (1968). Birth order of children and parental report of problems. *Child Development*, 39, 1165-1175.
- Stewart, R.B. et al. (1987). The first born's adjustment to the birth of a sibling: a longitudinal assessment. *Child Development*, 58, 341-355.
- Térzis, I.A. (1983). *Ordem de nascimento, tamanho da prole e esquizofrenia*. São Paulo. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Térzis, I.A. & Oliveira, L.H.B.de. (1985). Ordem de nascimento e pacientes atendidos na clínica psicológica da pós-graduação - PUCAMP. *Estudos de Psicologia*, 2-3, 104-121.

ESTUDIO TRANSCULTURAL MEXICO-ESTADOS UNIDOS DEL CUESTIONARIO DE ESTILOS ATRIBUCIONALES

Dolores Mercado

Laura García

Gustavo Fernández

Javier Gómez

Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Se estudian características psicométricas del Cuestionario de Estilo Atribucional (CEA) y se comparan los resultados con los obtenidos por una muestra norteamericana. Se pretende medir: locus de control, temporalidad y generalidad, dimensiones de la indefensión aprendida en humanos. Fueron sujetos 106 estudiantes mexicanos. Diez de doce ítemes tienen una confiabilidad aceptable. Existen más semejanzas entre las dos culturas en generalidad, menos en locus y casi ninguna en temporalidad. Sólo 2 de 36 ítemes demostraron inequívocamente medir estilo atribucional. Se sugieren cuatro dimensiones: logro positivo, logro negativo, afiliación positiva y afiliación negativa. No se apoya la existencia de las dimensiones de análisis atribucional de la indefensión aprendida. Estos resultados y el hallazgo contradictorio a teorías y resultados transculturales que muestra a los mexicanos más internos que los norteamericanos arroja dudas sobre la validez en México del CEA.

ABSTRACT

Psychometric characteristics of the Attributional Style Questionnaire (ASQ) were studied and compared with those obtained by an American sample. This test intends to measure locus of control, temporality, and generality, dimensions of learned helplessness in humans. 106 Mexican students participated as subjects. Ten out of twelve items have an acceptable reliability. More similarities between cultures were found in generality, less in locus of control and almost none in temporality. Only 2 out of 36 items showed statistic differences between the theoretical and real median to consider that it indicates an attributional style. Four dimensions are suggested: positive achievement, negative achievement, positive affiliation, and negative affiliation. The existence of the attributional analysis dimensions for learned helplessness is not supported. The results of this study, the contradictory findings, and the transcultural results wich show Mexicans to be more internal than North Americans cast doubts on the validity of ASQ for Mexico.

Para obtener copias solicitarlas a la Dra. Dolores Mercado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, C.D. 04510, México.

El Dr. Gustavo Fernández falleció el 20 de mayo de 1991, cuando se estaba preparando éste trabajo.

Overmier y Seligman en 1967 acuñaron el término “indefensión aprendida” para describir el debilitamiento de la respuesta de escape y de evitación de perros sometidos a choques incontrolables en el laboratorio. En las siguientes dos décadas proliferó la investigación en este campo y se extendió a la conducta humana. Abramson, Seligman y Teasdale (1978), once años después, reformularon, en el marco de la teoría de la atribución, la hipótesis de la indefensión aprendida que extendió éste concepto a la conducta humana. Se define la indefensión como un aprendizaje en el cual el sujeto no establece relación entre su conducta y las consecuencias. Produce tres deficiencias: motivacional, cognitiva y emocional.

La teoría de la atribución fué propuesta por Fritz Heider en 1958, su objetivo es explicar la forma en que los humanos atribuyen causas a la conducta y a los fenómenos naturales, sociales económicos y políticos. Aunque todas las personas atribuyen causalidad, no lo hacen continuamente, sino en respuesta a una pregunta directa, ante un suceso inesperado, cuando fracasan al hacer una tarea, o cuando dependen de otros para cosas importantes (Hastie, 1984). Probablemente la atribución es uno de los conceptos que ha generado mayor cantidad de trabajo teórico y de investigación en la psicología en los últimos 30 años.

Una conducta puede atribuirse: al ambiente (las circunstancias y la suerte) o a la persona (sus características), en cuyo caso la conducta podría ser intencional o no intencional. Cuando la atribución es personal, son variables importantes: el conocimiento que tiene el actor de los efectos de la acción, la posibilidad de elegir la acción y su habilidad para producir los resultados. Cuando el actor conoce los efectos, posee la habilidad para producirlos y elige la acción, se infiere que tiene una disposición (Jones y Davies, 1965).

Rotter (1966) combinó la teoría de la atribución con el concepto de reforzamiento y propuso la teoría del foco o “locus” de control que explica la percepción del origen del reforzador. Si una persona interpreta la aparición del refuerzo como dependiente de su conducta, el control es interno, por el contrario si la percibe no contingente a una acción suya, el control será externo.

La hipótesis reformulada de la indefensión aprendida (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978) incorpora como dimensiones de análisis, los conceptos de: locus de control, temporalidad y generalidad. Se propone que cuando la persona no considera la relación entre su conducta y las consecuencias, atribuye su indefensión (falta de control de los sucesos que le acontecen) a una causa que puede ser: estable o inestable (temporalidad), global o específica (generalidad) y externa o interna (locus de control). La atribución que realiza influye sobre la probabilidad de la indefensión futura sea: crónica o aguda, amplia o particularizada.

Cuando el sujeto prefiere en sus atribuciones las mismas características, se dice que tiene un estilo atribucional, que si es permanente puede considerarse un rasgo de personalidad. También se propone que los síntomas depresivos están

asociados a un estilo atribucional particular, en el que se atribuyen los resultados negativos a causas: internas, globales y estables.

Peterson, Semmel, von Baeyer, Abramson, Metalsky y Seligman (1982) propusieron un Cuestionario de Estilo Atribucional (CEA) (las siglas en inglés son ASQ por Attributional Style Questionnaire), para medir la forma en que los individuos adultos hacen atribuciones causales, conforme a las tres dimensiones propuestas en la teoría, locus de control (interno-externo), temporalidad (estable-inestable) y generalidad (específico-inespecífico).

Este cuestionario es la medida de mayor uso en los estudios sobre la relación entre la indefensión y la depresión. En las revisiones de Brewin (1985), Coyne y Gotlib (1983), y Peterson y Seligman (1984) sobre el tema, se informa de resultados contrastantes, debidos según los autores a: la moderada confiabilidad del instrumento (entre el .46 y el .50 que se incrementa a niveles más satisfactorios de .75 para los ítems positivos y .72 para los negativos cuando se forman compuestos que suman los puntajes de locus, temporalidad y generalidad del mismo signo) y/o a las diferencias metodológicas entre los estudios (por ejemplo, en algunas investigaciones se estudia la atribución a un solo suceso, en otras a múltiples, o bien, a veces el formato de respuesta solicita elegir entre varias opciones y otras la expresión parafraseada de la causa por parte del sujeto).

Stoltz y Galassi (1989) cuestionan a la dimensión locus de control (internalidad-externalidad) como una sobresimplificación y una forma inadecuada de caracterizar a las atribuciones. De acuerdo a la proposición de Janof-Bulman (1979) más que la expectativa de no contingencia per se, es la comprensión que tiene la persona de la causa (atribución) de la no contingencia entre su conducta y los efectos negativos la que determina las características específicas de su depresión. Cuando se atribuye la no contingencia a factores estables y globales bajo control interno, la depresión será general y se caracterizará por baja autoestima. Cuando las atribuciones de las consecuencias negativas son específicas, inestables y externas, los episodios de depresión serán agudos, sin autoestima baja y estarán asociados a situaciones específicas. Los resultados de éstos investigadores les llevan a dudar que el CEA, proporcione una medida adecuada del constructo controlabilidad.

En el trabajo original de Peterson et al. (1982) se determina la tendencia en locus de control, temporalidad y generalidad con relación a la media del grupo, si es superior o inferior a 4, que es el punto medio entre el 1 y el 7, en la escala de Likert. Se suman los puntajes de diferentes ítems y se elaboran "compuestos" positivos o negativos, en cada dimensión y aglutinando los resultados de las tres dimensiones, se calculan medias y desviaciones estándar por ítem y por compuesto, y se obtienen conclusiones sobre el estilo atribucional de los sujetos. Esta forma de calificación se repite en numerosos trabajos que usan este instrumento y que parecen usar el modelo de sus autores como forma estándar de calificación.

Probablemente la libertad metodológica, que permite que se sumen puntajes para elaborar compuestos sin haber sometido a la prueba a un cuidadoso estudio psicométrico, sea una explicación alternativa plausible de la falta de acuerdo en los resultados de los diferentes estudios.

A fin de examinar la transportabilidad del Cuestionario de Estilos Atribucionales (CEA) a la cultura mexicana, analizar su forma de calificación y características psicométricas, se hizo una réplica del estudio de Peterson et al. en población mexicana.

METODO

Fueron sujetos de este estudio: 106 estudiantes universitarios con edades entre 20 y 23 años de clase socioeconómica media baja.

El cuestionario CEA está formado por afirmaciones que describen doce situaciones hipotéticas. La mitad supone consecuencias positivas y la otra mitad negativas: la mitad de las positivas (lo mismo que de las negativas) especifica situaciones de logro y la mitad situaciones de afiliación. Situaciones y consecuencias se combinan para dar lugar a 4 diferentes instancias: logro positivo, logro negativo, afiliación positiva y afiliación negativa. Hay tres ítems para cada situación: La tabla 1 describe las situaciones que componen el CEA y su clasificación. (La traducción es de Laura García y Gustavo Fernández).

Tabla 1
Situaciones que componen el trabajo y su clasificación

ITEM	SITUACION	CLASIFICACION
1.	Te encuentras a un amigo que celebra tu apariencia.	Afiliación +
2.	Has buscado trabajo sin éxito durante algún tiempo.	Logro -
3.	Te conviertes en una persona riquísima.	Logro +
4.	Un amigo esperaba tu ayuda para resolver un problema y no se la das.	Afiliación -
5.	Pronuncias un discurso importante frente a un grupo y éste reacciona negativamente.	Logro -
6.	Presentas un proyecto que recibe muchos elogios.	Logro +
7.	Te encuentras a un amigo que te agrade verbalmente.	Afiliación -
8.	No puedes terminar un trabajo que los demás esperan de ti.	Logro -
9.	Tu pareja (novio-novia) se porta sumamente cariñoso (a) contigo.	Afiliación +
10.	Solicitas un trabajo que deseas muchísimo y lo consigues.	Logro +
11.	Tienes una cita romántica y nada te sale bien.	Afiliación -
12.	Te suben el sueldo.	Logro +

Para cada situación o ítem, el formato del cuestionario incluye un espacio donde el sujeto proporciona su respuesta por escrito a la pregunta: "Si te sucediera esto, ¿cuál sería la causa principal?". Por ejemplo:

Situación: *Te vuelves inmensamente rico.*

Escribe la causa principal de que te vuelvas inmensamente rico

Nos referiremos a esta pregunta como abierta.

Además cuatro escalas tipo Likert con siete esp. rios para calificar: locus de control, temporalidad, generalidad, e importancia de la situación.

Por ejemplo:

¿La causa de que te vuelvas inmensamente rico se debe a ti o a otras personas, o a las circunstancias?

TOTALMENTE DEBIDO A OTROS O A LAS CIRCUNSTANCIAS	1	2	3	4	5	6	7	TOTALMENTE DEBIDO A MI
--	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------

¿Si en el futuro volvieras a obtener muchísimo dinero, sería por la misma causa?

NUNCA SERA POR LA MISMA CAUSA	1	2	3	4	5	6	7	SIEMPRE SERA POR LA MISMA CAUSA
----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	------------------------------------

¿Esta causa sólo influye en que te vuelvas inmensamente rico o también en otras esferas de tu vida?

SOLO INFLUYE EN ESTE CASO EN PARTICULAR	1	2	3	4	5	6	7	INFLUYE EN TODAS LAS SITUACIONES DE MI VIDA
---	---	---	---	---	---	---	---	---

¿Si la situación de convertirte en una persona riquísima te hubiera sucedido en la vida real, qué tan importante hubiera sido para ti?

SIN NINGUNA IMPORTANCIA	1	2	3	4	5	6	7	SUMAMENTE IMPORTANTE
----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------

En el polo izquierdo de la escala o número 1, las respuestas indican externalidad, inestabilidad, especificidad y falta de importancia; en el derecho, que corresponde al 7 se señala: internalidad, estabilidad, globalidad e importancia. Las instrucciones piden a los sujetos que se imaginen lo más real y vívidamente esa situación y que respondan atribuyendo la razón por la que a ellos les ocurrió esa situación y posteriormente que la califiquen a lo largo de las cuatro dimensiones mencionadas.

RESULTADOS

Se midió la confiabilidad por el sistema test-retest con un lapso de tres días de diferencia entre ambas pruebas. Dos calificadores actuando independientemente juzgaron si las respuestas a la pregunta abierta eran iguales (o tan semejantes que así podían considerarse) en las doce situaciones. Los dos jueces tomaron en cuenta únicamente las palabras utilizadas, el fraseo y la construcción gramatical; si no eran

Tabla 2

Coefficiente de confiabilidad de las doce situaciones del Cuestionario de Estilos Atribucionales

Situación	Coefficiente de confiabilidad
1	.76
2	.81
3	.90
4	.86
5	.86
6	.81
7	.48
8	.81
9	.81
10	.90
11	.65
12	.72

X = .78

S = .12

casi idénticas se consideraba que la respuesta, en los tres días de lapso era distinta. Ya que la confiabilidad se evaluó mediante una escala nominal (respuestas iguales o diferentes de cada sujeto en el test y el retest), el coeficiente es la proporción de acuerdos con relación al total de respuestas.

En la tabla 2, se observan las confiabilidades por ítem: la proporción en los doce ítemes se encuentra en el intervalo de 0.90 a 0.48, la media aritmética es 0.78 y la desviación típica 0.12. La situación 7 "Te encuentras con un amigo que te agrede verbalmente" causó la mayor discrepancia entre el pre y el postest 72 horas después. La 11 que también tiene una confiabilidad inaceptable dice: "Tienes una cita romántica y nada te sale bien". Las dos son afiliativas y negativas. Si exigimos 0.80 de confiabilidad, los ítemes 1 (también afiliativo) y 12 (de logro) tienen confiabilidades dudosas.

Únicamente se valoró la confiabilidad de la respuesta a la pregunta abierta, ya que ésta es la atribución. No se hizo así con las escalas de las dimensiones (locus de control, generalidad y temporalidad) porque, como se presenta enseguida, la inspección de las distribuciones de respuesta demostró la falta de homogeneidad de los ítemes.

Las respuestas a las tres dimensiones (locus de control, temporalidad y generalidad) en la escala tipo Likert produjeron 36 distribuciones de frecuencia, 3 para cada situación

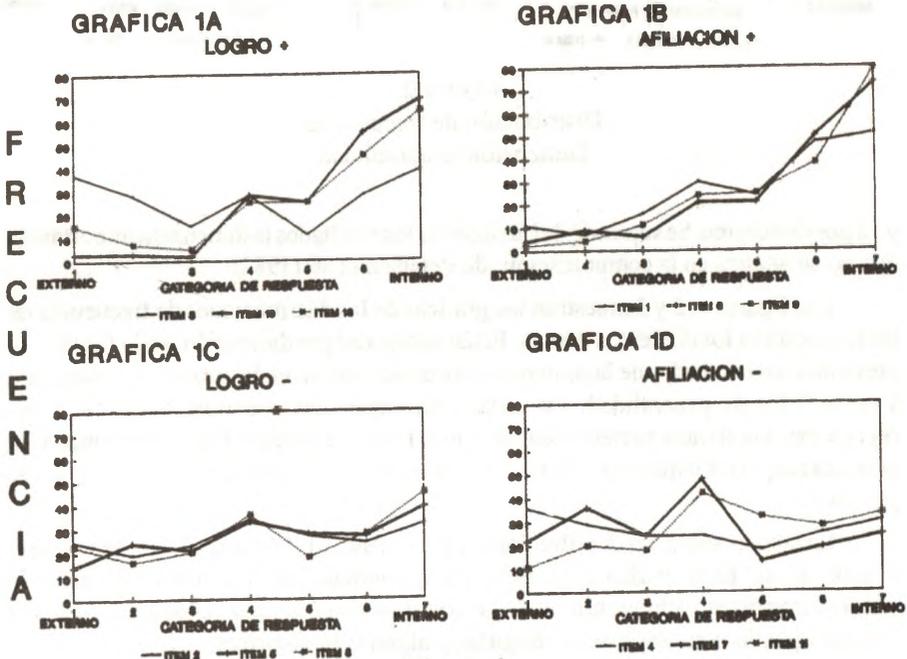


Figura 1
Distribución de frecuencias
Dimensión locus de control

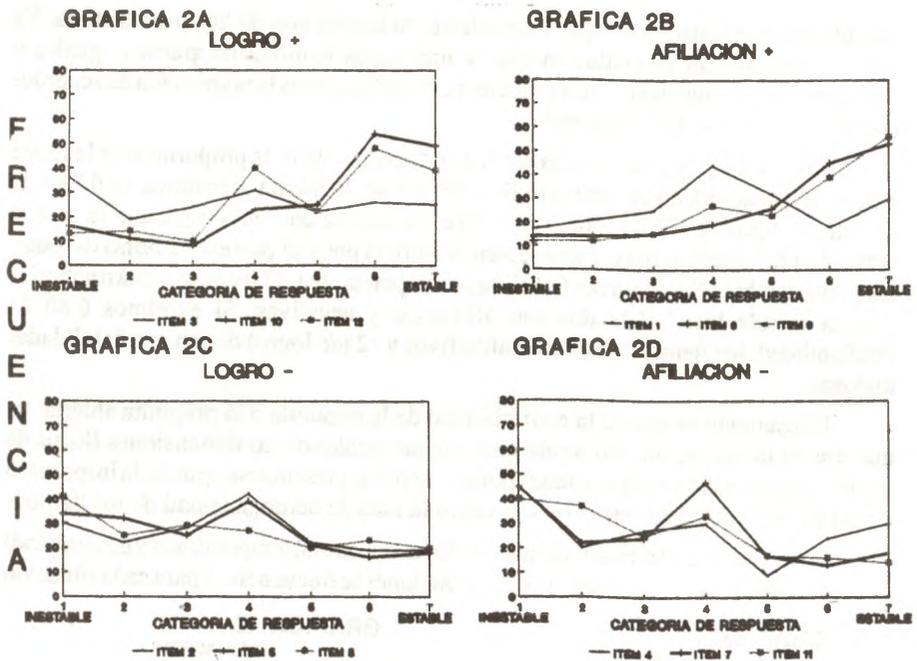


Figura 2
Distribución de frecuencias
Dimensión temporalidad

y 12 por dimensión. Se suprimió del análisis de los resultados la dimensión importancia que no se analiza en la comunicación de Peterson et al. (1982).

Las figuras 1, 2 y 3 muestran las gráficas de las distribuciones de frecuencia de las respuestas a los diferentes ítems. Están agrupadas por dimensión: en la figura 1 se presentan los resultados de la dimensión locus de control, en la 2 los de temporalidad y en la 3 los de generalidad. En cada figura aparecen cuatro gráficas, cada una representa los ítems pertenecientes a una misma clasificación, por ejemplo, la primera (superior izquierda) ilustra las respuestas a los ítems (3, 10 y 12) de logro positivo.

La inspección de las distribuciones de frecuencia de las respuestas "mexicanas" a cada ítem, hizo evidente la falta de normalidad de las distribuciones. Se encontraron distribuciones bimodales o con el modo en alguno de los extremos, una que otra puede considerarse rectangular y algunas platicúrticas.

La mayoría de las gráficas muestra regularidad entre las distribuciones de respuesta de los ítems que representan. Sin embargo no existe uniformidad entre

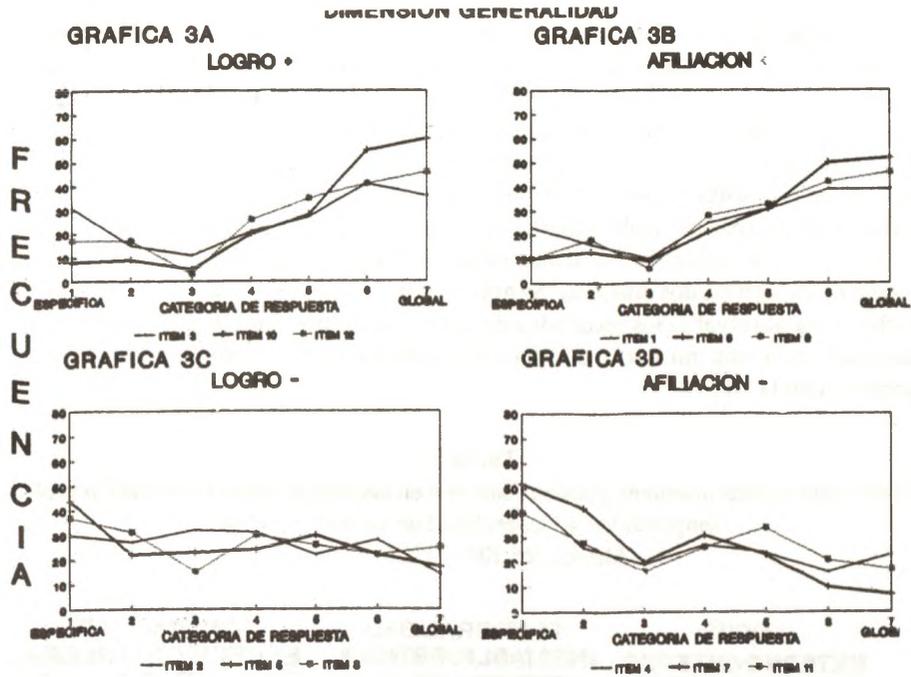


Figura 3.
Distribución de frecuencias
Dimensión generalidad

las diversas clasificaciones, sea por dimensión (locus de control, temporalidad y generalidad), por orientación (logro y afiliación), o por el signo (positivo o negativo). Existen diferencias ya sea que se comparen entre sí las cuatro gráficas pertenecientes a una misma dimensión, o las de logro contra las de afiliación, o las positivas con las negativas. A simple vista existe mayor paralelismo con la combinación orientación y signo que dentro de una misma dimensión. Es decir son más comparables las distribuciones de logro positivo, en las diferentes dimensiones (locus de control, temporalidad y generalidad) que las de logro positivo y logro negativo de una misma dimensión.

La falta de normalidad de las distribuciones, aunada al intervalo de la escala de Likert (7 espacios) determina que la selección de la media para comparar los resultados de ambas muestras, sea muy discutible, sin embargo, se hicieron varias comparaciones entre los resultados de la muestra de estudiantes mexicanos y los de Peterson et al. (1982), con estadística que presupone la normalidad de la distribución, ya que de la muestra norteamericana se dispuso únicamente de medias y desviaciones estándar. Además se exploraron con la muestra mexicana otras posibilidades de manejo de los datos que incorporaron análisis con estadística más apropiada a la naturaleza de los datos.

Para determinar la tendencia de las respuestas, es decir el estilo atribucional de las muestras, en cada ítem y dimensión bipolar (locus de control, temporalidad y generalidad) se calculó la frecuencia de sujetos por arriba y por debajo de la media teórica de respuesta, es decir "4", que es el punto medio en el intervalo del 1 al 7 de la escala de Likert. Se consideró, (siguiendo la aproximación de los autores norteamericanos que se pretende replicar) que una media inferior a 4 reflejaba una atribución externa, inestable o específica y una superior a 4 una interna, estable o global. La tabla 3 presenta la distribución de medias por encima y por debajo de ésta media teórica en las dos muestras. Se aplicó la prueba de la probabilidad exacta de Fisher para observar si los resultados de las muestras norteamericana y mexicana pertenecían a una misma o a diferentes poblaciones, los resultados también aparecen en la tabla 3.

Tabla 3

Número de medias inferiores y por encima de 4 en las dimensiones: Locus de Control, Temporalidad y Generalidad de las dos muestras.
 México N= 106 y USA = 130

	LOCUS EXTERNO/INTERNO			TEMPORALIDAD INESTABLE/ESTABLE			GENERALIDAD ESPECIFICO/GLOBAL		
MEXICO	3	9	12	7	5	12	6	8	12
USA	1	11	12	2	10	12	6	8	12
	4	20	24	9	15	24	10	14	24

PROBABILIDAD

EXACTA F: .25

04

.23

En la tabla 3 se observa que por el número de medias superiores a 4, ambos grupos pueden considerarse internos. La probabilidad de la distribución de las frecuencias en la dimensión locus de control es 0.25, es decir, la distribución de las medias de los grupos norteamericano y mexicano (por arriba y por abajo de 4), ocurrió por azar. En temporalidad, las frecuencias de los grupos están invertidas: mientras las respuestas de los sujetos mexicanos caracterizan sus atribuciones como inestables, las medias de los estudiantes de Estados Unidos los señalan como más estables, la probabilidad de la distribución de frecuencias (de darse por azar) en los dos grupos es de 0.04, es decir, en ésta dimensión si aparecen diferencias entre los dos grupos, pertenecen a poblaciones diferentes. En generalidad la diferencia es pequeña y aunque los norteamericanos parecen más globales que los mexicanos, la probabilidad no es sino de 0.23.

Las diferencias entre los grupos de ambos países obligan a profundizar en el análisis, ya no sólo respecto al punto medio teórico sino en cuanto a sus puntos medios empíricos o reales y sus dispersiones. Para ello se compararon varianzas y medias de ambas muestras (norteamericana y mexicana) en cada una de las 12 situaciones y en las tres dimensiones. La tabla 4, presenta los resultados de la F para comparar varianzas y la z para las medias de los dos grupos en cada una de las tres dimensiones.

Tabla 4

Resultados de las comparaciones F y z entre las muestras de estudiantes mexicanos (N=106) y norteamericanos (N=130, Peterson et al. 1982)

ITEM		LOCUS		TEMPORALIDAD		GENERALIDAD	
		F	Z	F	Z	F	Z
1	A+	1.79 **	-0.36	3.32 **	2.66 **	1.73 **	0.73
2	L+	1.40	1.13	1.63 **	3.27 **	1.04	-0.85
3	L+	1.32	1.11	1.11	3.02 **	1.33	2.06
4	A-	1.41	1.65	2.60 **	-1.14	1.35	1.94
5	L-	1.38	0.17	2.08 **	3.80 **	1.35	1.02
6	A+	1.19	-2.56 **	3.50 **	2.29	1.28	-0.61
7	A-	1.54 **	-0.12	2.39 **	2.03	1.11	2.63 **
8	L-	1.49	-0.96	3.31 **	4.59 **	2.08	3.13 **
9	A+	1.00	-4.44 **	3.25 **	1.47	1.01	-0.63
10	L+	1.07	-1.54	3.20 **	2.49 **	1.42	-0.99
11	A-	2.06 **	-2.36 **	2.56 **	5.50 **	1.44	1.64
12	L+	2.95 **	2.75 **	2.78 **	3.32 **	1.86	2.20

**p < 0.01

Si exigimos significancia al .01 (lo cual es lógico: hay más de 100 grados de libertad en cada categoría o grupo, por eso igualamos la t con la z) en locus de control resultan con varianza significativamente diferente, los ítems: 1 (A+), 7 (A-), 11 (A-) y 12 (L+). En estos 4 ítems la variabilidad de los sujetos mexicanos es significativamente mayor que la de los norteamericanos, las muestras no vienen de la misma población de varianzas, toda comparación posterior es superflua. Ocho ítems no presentan diferencias significativas al .01 entre sus varianzas: 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 10. Cuatro ítems (6, 9 de afiliación +, 11 de afiliación - y 12 de logro +), tienen medias significativamente más internas en los sujetos mexicanos y provienen de la misma población. Esto significa sin lugar a dudas, que con esta metodología, la muestra mexicana resulta más interna que la norteamericana. Esto parece contradecir lo que la literatura pertinente ha pregonado durante años.

En la dimensión temporalidad únicamente en el ítem 3 (L+) las varianzas son homogéneas, en los ítemes restantes, las varianzas son diferentes y siempre la mayor ocurrió en el grupo mexicano. Solo cuatro comparaciones de medias no fueron significativas, en ítemes afiliativos (4, 6, 7 y 9) distribuidos equitativamente entre los positivos y los negativos. En todos los casos las diferencias indicaron mayor inestabilidad en las atribuciones de los estudiantes mexicanos.

En generalidad tres comparaciones de varianzas fueron diferentes en los ítemes 1 (A+), 8 (L-) y 12 (L+) debido a que las del grupo mexicano fueron mayores. Entre las medias dos fueron significativas, las de los ítemes 7 (A-) y 8 (L+). Aunque la tendencia de respuesta observada en ambas muestras fue a responder de manera específica a los ítemes negativos y de manera global a los positivos, los Ss. mexicanos mostraron mayor tendencia hacia la especificidad.

En resumen, la mayoría de las varianzas y las medias en las dimensiones de locus de control y generalidad provienen de la misma población, i.e. una población que incluye USA y México, pero en temporalidad ocurre lo contrario, la mayoría de las estadísticas son diferentes. Este resultado se produce por la tendencia de las respuestas de los mexicanos hacia la inestabilidad. En temporalidad los ítemes en los que no hay diferencia de medias, son afiliativos.

Hasta aquí hemos seguido el método de análisis posible con los datos publicados por Peterson et al. (1982) en seguida se ofrece y explica un método alternativo.

Como las distribuciones no son normales la medida de tendencia central más adecuada para determinar los estilos atribucionales en cada ítem es la mediana. Es necesario que la mediana de las respuestas de un grupo sea significativamente diferente de la mediana teórica y no sólo que esté por encima o por debajo de ella, para afirmar que indica la tendencia a favor de un estilo atribucional.

Para someter a prueba la hipótesis de la falta de diferencia entre la mediana teórica y la mediana de las respuestas en cada uno de los ítemes en las tres dimensiones, se calculó, el valor z de la diferencia, para lo que se usó el rango semintercuartil como error estándar. En la tabla 5 se presentan las medianas y calificaciones z de los 12 ítemes en las tres dimensiones.

En la tabla 5 se presentan los resultados. En la dimensión temporalidad ninguna mediana alcanzó a separarse lo suficiente de la mediana teórica como para poder afirmar un estilo atribucional. En locus dos ítemes y en generalidad uno obtuvieron calificaciones lo suficientemente diferentes como para rechazar la hipótesis de igualdad. El estilo atribucional apunta en el caso de locus de control en la dirección de la internalidad y en generalidad en la de globalidad.

Tabla 5

Mediana y calificación z (mediana teórica vs mediana real), de las 12 situaciones en las tres dimensiones. Muestra mexicana N=106

ITEM	LOCUS		TEMPORALIDAD		GENERALIDAD	
	Md	Z	Md	Z	Md	Z
1 A+	6.06	-1.84	4.69	-0.37	5.15	-0.62
2 L+	4.06	-0.03	3.55	0.32	3.32	0.44
3 L+	3.86	0.06	3.92	0.05	5.21	-0.72
4 A-	3.77	0.01	3.72	0.13	2.89	0.56
5 L+	4.71	-0.39	3.25	0.56	3.50	0.26
6 A+	6.33	-2.38 **	5.85	-1.69	5.65	-1.51
7 A-	3.79	0.12	3.57	0.30	2.33	1.07
8 A+	5.10	0.67	3.42	0.29	3.75	0.13
9 A+	6.14	-1.95	5.74	-1.36	5.41	-1.26
10 L+	6.17	-2.86 **	5.74	-1.85	5.91	-2.33 **
11 A+	4.48	-0.44	3.18	-0.62	4.03	-0.02
12 L+	5.90	-1.77	5.38	-1.08	5.31	-1.07

p < 0.01

DISCUSION

En este estudio se analizan los resultados del Cuestionario de Estilo Atribucional en una muestra mexicana y su comparación con los de la muestra norteamericana de los que informaron Peterson et al. (1982)

En general, la confiabilidad test-retest con 72 horas de diferencia es aceptable. Los dos casos en que hay duda y requerirían de modificación y estudio hasta que obtuvieran coeficientes de confiabilidad más adecuados son afiliativos y negativos. El método para estimar la confiabilidad, sobre las respuestas abiertas (la atribución en sí misma) pareció más adecuado que sobre las de la escala de Likert, la confiabilidad de las escalas de Likert tiene sentido una vez garantizada la confiabilidad de la atribución misma. Por otro lado la naturaleza de los resultados no permitió calcular la de las dimensiones: locus de control, temporalidad y generalidad.

En los datos mexicanos de este estudio, la simple gráfica de los resultados sugiere la existencia de cuatro dimensiones subyacentes en el CEA: logro positivo, logro negativo, afiliación positiva y afiliación negativa, aunque para mayor conocimiento de las dimensiones que mide la prueba es necesario estudiar su estructura factorial (los autores estamos preparando el informe sobre la validez factorial del CEA). No hay evidencia a favor de la presencia de subescalas positiva o negativa si no se combinan con logro y afiliación. Por lo que calcular compuestos de ítemes positivos o negativos sumando puntajes, tal como lo hicieron Peterson et al. (1982) y algunos de sus seguidores y obtener conclusiones sobre el estilo atribucional de los sujetos,

es arbitrario, ya que no se respetan los principios de la medición. Hacer esto obscurece más que arrojar luz sobre el conocimiento.

Con las reservas de la consideración anterior, se discuten las semejanzas y diferencias en los resultados de ambas muestras. Hasta donde fue posible comparar los resultados de los estudios norteamericano y mexicano, con las reservas metodológicas que se expresan más adelante, en locus de control las dos muestras fueron parcialmente diferentes, ya sea porque provienen de poblaciones diversas, o bien porque las respuestas de los mexicanos, sorprendentemente, son más internas.

En la dimensión generalidad el comportamiento es más semejante entre ambas muestras, la tendencia es a generalizar las causas cuando ocurren consecuencias positivas y atribuir a causas particulares cuando las consecuencias son negativas.

En temporalidad, los mexicanos realizaron atribuciones significativamente más inestables que los norteamericanos en logro, y notablemente se mostraron semejantes en afiliación, en contraposición a la teoría que señala diferencias transculturales en ésta dimensión. Las situaciones afiliativas, desde el punto de vista de la temporalidad, parecen más universales a través de las dos culturas estudiadas que las de logro. Los mexicanos caracterizaron sus atribuciones como más estables cuando se trató de sucesos positivos, e inestables ante los negativos. Éste parecería un mecanismo de defensa por el que lo bueno es permanente y lo malo momentáneo, independientemente de que las atribuciones sean internas. Este mecanismo que pudiera parecer producto del manejo fantástico de la realidad o bien de huida de la culpa o responsabilidad cuando las consecuencias son negativas.

La mitad de las varianzas (18 de 36) mostraron diferencias en la manera de atribuir de ambas muestras, lo que señala la dificultad de realizar estudios transculturales con esta prueba.

Los estudios transculturales reclaman consideraciones metodológicas sobre la validez de las comparaciones, ya que un mismo concepto o una medición no necesariamente se sostienen cuando cambia la cultura. Las mediciones, conceptos y teorías más énicas que éticas requieren un manejo extremadamente cuidadoso en la investigación transcultural.

Con la escalas tipo Likert, para afirmar la existencia de un estilo atribucional en una muestra, con base en medidas de tendencia central, es necesario que la mediana (o en el peor de los casos la media) se aparte significativamente del punto medio, de no ser así, los resultados pueden explicarse por el efecto de factores aleatorios. En el estudio de Peterson et al. (1982) no tiene en cuenta esta consideración.

No fue posible sostener que las respuestas al CEA indicaban una tendencia atribucional cuando se exigió la significancia estadística. Sólo en dos ítemes el valor

de la mediana fue suficiente para considerarlos diferentes de la mediana teórica, esto ocurrió una vez en locus y otra en generalidad, 2 de 36 posibles diferencias. Únicamente en éstos casos puede argumentarse la clara expresión de un estilo atribucional en la muestra. Lo que arroja serias dudas sobre la ventaja de usar este instrumento en México.

Un ítem con capacidad de discriminar, diferenciar, es decir medir, entre los sujetos de una población debería dividirla en dos; suponiendo que el atributo medido se distribuya normalmente en la población, de un lado quedarían aquellos que poseen el atributo y del otro los que no, o por ejemplo en el caso de locus de control, quienes atribuyen internamente y quienes lo hacen de manera externa. Promedios no significativamente diferentes de la media o la mediana podrían indicar que los ítems logran excelentemente ésta división, siempre que las distribuciones fueran simétricas alrededor de la media y satisfecho el requisito de la validez factorial de la prueba. No se cumple ninguno de los dos criterios, ni la simetría, ni la validez (que no está demostrada ni en Estados Unidos, ni en México).

Componer puntajes sumando las respuestas a los ítems positivos por un lado y negativos por otro, tanto por dimensión como en las tres dimensiones agrupadas, supone la naturaleza intervalar de las escalas y que los diferentes ítems que se suman miden lo mismo, es decir, que pertenecen a una misma clase de datos. Los resultados que presentamos no apoyan ésta presuposición. Es evidente que las estadísticas paramétricas no son las más apropiadas para analizar este tipo de resultados; es decir, atribuciones medidas con una escala tipo Likert en un estrecho intervalo de 7 opciones, con distribuciones anormales. Por lo que afirmar el estilo atribucional de una muestra con base en las medias y varianzas de compuestos parece apresurado y que violenta los presupuestos de la medición en psicología.

Las aproximaciones recientes al estudio transcultural han puesto de manifiesto que no se puede tomar un método psicológico y usarse en otra cultura sin una drástica modificación.

Las construcciones hipotéticas y sus medidas desarrolladas en una cultura pueden, en raras ocasiones, ser de naturaleza universal (éticas), más frecuentemente las variaciones debidas a la cultura caracterizan a éstas como locales (émicas). Desafortunadamente en el medio latinoamericano existe la tendencia a aplicar métodos de evaluación, sin someter a prueba sus características psicométricas antes de usarlas.

Los estudios transculturales deberían comenzar por inquirir sobre la existencia de la variable bajo estudio y la validez de los instrumentos de medición en cada una de las culturas que se pretende comparar. Únicamente cuando ambas cuestiones se respondan afirmativamente se puede proceder a interpretar las semejanzas y diferencias entre ambas culturas y a determinar cuáles son las variables responsables de éstas, así como describirlas con mayor detalle. Los diferentes resultados aquí

encontrados conforme se incrementó la complejidad de examen de los datos, hace evidente la necesidad de profundizar en los análisis a fin de desechar efectos ficticios producto de análisis superficiales. Mayor profundidad permite observar tendencias diferentes. La generalización a nuestra cultura de las teorías tanto de la atribución como de las dimensiones de la indefensión aprendida en humanos y la aplicación de éstas teorías en México para explicar diferentes fenómenos psicológicos todavía requiere de mayores demostraciones.

De este estudio y del de Peterson *et al.* parecen surgir dudas sobre la validez de método para medir las dimensiones propuestas para explicar la indefensión aprendida, no únicamente localmente en México, sino también en los Estados Unidos. Este problema metodológico podría tener consecuencias teóricas del tipo ¿Es válida para México la hipótesis reformulada de la indefensión aprendida?

El uso de instrumentos psicométricos en áreas diversas a la psicometría no autoriza a ignorar los desarrollos en este campo. Usar instrumentos, suponiendo sin demostrarlo que miden, que lo hacen de manera homogénea y servirse de los resultados para demostrar o desarrollar teorías o tecnología, solo lleva a obtener resultados pseudocientíficos, que entorpecen el desarrollo de nuestra ciencia.

El problema metodológico está íntimamente ligado al teórico, ya que no se puede demostrar una teoría ni desarrollarla si no se dispone de la metodología adecuada.

REFERENCIAS

- Abramson, L. Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.
- Berry, J.W. (1980). Introduction to methodology. En H.C. Triandis & J. W. Berry (Eds.). *Handbook of cross-cultural psychology. vol. 2. Methodology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Blaney, P.H., Behar, V., & Head, R. (1980). Two measures of depressive cognition: Their association with each other. *Journal of Abnormal Psychology, 89*, 678-682.
- Brewin, C. R. (1985). Depression and causal attributions: What is their relation? *Psychological Bulletin, 98*, 297-309.
- Coyne, J.C. & Gotlib, I.H. (1983). The role of cognition in depression: A critical appraisal. *Psychological Bulletin, 94*, 472- 505.
- Gon-Guy, R., & Hammen, C. (1980). Causal perceptions of stressful events in depressed and nondepressed outpatients. *Journal of Abnormal Psychology, 89*, 662-669.

- Hastie, R. (1984). Causes and effects of causal attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44-56.
- Hammen, C. & Cochran, S.D. (1981). Cognitive correlates of life stress and depression in college students. *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 23-27.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Janof-Bulman, R. (1979). Characterological versus behavioral self-blame: Inquiries into depression and rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1798-1809.
- Jones, E. E. & Davies, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attributions process in person perception. *Advanced Experimental Social Psychology*, 2, 219-266.
- Overmier, J.B. & Seligman, M.E.P. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance learning. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63, 23-33.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L.Y., Metalsky, G.I. & Seligman, M.E.P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 287- 299.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, (1, el número 609 completo).
- Stoltz, F.R. & Galassi, P.J. (1989). Internal Attributions and types of depression in college students: The learned helplessness model revisited. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 316-321.
- Triandis, C.H. (1980). Introduction. En H. C. Triandis & J. W. Berry (Eds.). *Handbook of cross-cultural psychology. Vol. 1. Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.

LA REPRESENTACION SOCIAL DE LOS PAISES AMERICANOS. UN ESTUDIO EN ARGENTINA Y ESTADOS UNIDOS

Orlando J.D'Adamo
Virginia García Beaudoux
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En este estudio se analizan las preferencias, percepciones y representaciones cognitivas de los países americanos empleando muestras de estudiantes universitarios de Estados Unidos y Argentina. Con este propósito, los sujetos efectuaron tareas de agrupamiento de países según sus preferencias, y de evaluación de su propio país y de los demás utilizando un listado de categorías presentadas como pares antagónicas. Se estudiaron las relaciones e influencia entre variables tales como sexo e ideología política tanto en la determinación de las preferencias de los sujetos como en la selección de las características descriptivas de cada país. Los resultados se evalúan a partir de algunos conceptos teóricos de Tajfel en relación a los procesos de categorización social e identidad social.

ABSTRACT

In this study the preferences, perceptions and cognitive representations of university student samples from USA and Argentina, regarding the different countries of the Americas, are analyzed. The subjects carried out preference groupings of the countries; and later evaluated them using a series of adjectives, presented as opposing pairs. The influence of variables like sex and political ideology on the determination of the preferences and the selection of the descriptors were studied. The results were evaluated using some concepts taken from Tajfel's social identity theory.

La muestra de los Estados Unidos fué obtenida gracias a la colaboración del Prof. Richard Jackson Harris.

Dirección de los autores: Marcelo T. de Alvear 777 So.D/1058 Buenos Aires/Argentina.

INTRODUCCION

En este trabajo nos hemos propuesto abordar el estudio de los vínculos entre los procesos cognitivos y el comportamiento social, orientándonos en particular al análisis de las representaciones sociales de países.

Definiremos a las mismas como un tipo de conocimiento práctico y social que sirve para captar, interpretar, y reconstruir la realidad; orientando las comunicaciones y dirigiendo los comportamientos. Estas complejas estructuras, están constituidas por numerosos elementos que pueden ir desde la simple información hasta lo ideológico (Elejabarrieta, 1991). De las características mencionadas, nos interesa subrayar que la incidencia que tienen las representaciones sociales en la dirección de comportamientos, nos llevó a concebir este trabajo de manera tal que no se reduzca a un mero listado de preferencias o rasgos (aunque lo incluya) sino que invite a la reflexión acerca de sus posibles influencias en las relaciones intergrupales.

De los antecedentes de investigaciones dentro de esta temática; destacamos los trabajos de Salazar y Banchs (1985), Forgas y O'Driscoll (1984), y de Sabucedo y col. (1990). Muy especialmente, el segundo trabajo citado, fue para nosotros sugerente ya que una de las hipótesis por los autores planteada expresa: "se esperaba que mientras las dimensiones atribuidas usadas por los sujetos para percibir países podían ser similares, los pesos relativos asignados a tales rasgos serían significativamente diferentes según las nacionalidades de los jueces y las características demográficas".

Factores estos últimos, que fueron incluidos en el diseño de nuestra investigación. No es sin duda nueva en la psicología social la influencia de los procesos perceptuales en la formación de estereotipos o prejuicios sociales, es decir, "la atribución de características parecidas a los miembros de un grupo sin tener en cuenta las diferencias interindividuales que puedan existir" (Doise et al, 1985).

A través de este estudio exploramos las relaciones entre distintas variables (sexo, ideología, tipo de carrera universitaria) y la formación de las representaciones cognitivas de las diferentes naciones, siguiendo en este aspecto las propuestas que Tajfel y Forgas (1981) realizan acerca de las vinculaciones entre los estilos perceptuales y las creencias o ideologías de cada persona. Esperamos por lo tanto, que las conclusiones extraídas nos permitan una mejor comprensión del rol de las percepciones de los países y sus consecuentes representaciones; como así también de los procesos de formación de actitudes, valores y creencias.

Otro tópico que resultó atrayente, fue el de las implicaciones que actitudes tales como el nacionalismo o el patriotismo, según los definen entre otros Kosterman y Feshbach (1989) o Bar-Tal (1991), tuvieron en la determinación de las respuestas de los sujetos que participaron en la investigación.

En la línea de Tajfel (1981), las representaciones de naciones no son procesos cognitivos puramente racionales u objetivos sino que, en tanto categorizaciones sociales, están ampliamente influenciadas por las creencias y variables normativas,

sociales y valorativas de los individuos. En este proceso de categorización, los fenómenos de discriminación y maximización de las diferencias intergrupales por una parte, y la acentuación de las semejanzas intragrupalas, por la otra, configuran las distintas identidades sociales, siendo las mismas aquellas partes del autoconcepto de un individuo que provienen del conocimiento de su pertenencia a un grupo social dado, conjuntamente con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia. En otras palabras, estamos aludiendo a los conceptos de autoestereotipo y heteroestereotipo. Por lo tanto, la imagen que tenemos de nosotros mismos se encuentra en íntima relación con la imagen de nuestro grupo de pertenencia, el que al estar bien considerado aporta elementos para formarnos un autoconcepto positivo. Esto último, nos lleva a mencionar otro concepto que subraya Tajfel sobre esta cuestión. Nos referimos a la comparación social y su importancia como mecanismo de conformación de la identidad social positiva. De esta manera, el patriotismo podría ser comprendido de acuerdo a Bar-Tal (1991), como el sentimiento asociado a la pertenencia a un grupo que está positivamente valorado. Sin desarrollar este sentido de pertenencia, difícilmente se pueda experimentar el patriotismo, o menos aún, conformar el sistema de creencias adicionales y emociones vinculadas al grupo de pertenencia que demuestra apego a un lugar geográfico determinado (Bar-Tal, 1991).

En síntesis, exploraremos el interjuego de las distintas variables que hemos mencionado, procesos cognitivos involucrados en la conformación de las representaciones sociales, incidencia de la ideología, variables demográficas, sentimientos de patriotismo y sus posibles implicaciones en la conformación de las identidades nacionales y sociales.

METODO

Para realizar este estudio se elaboró un cuestionario que incluye listados de características y preferencias-no preferencias (que hemos denominado CPC) con el objeto de estudiar la relación existente entre ambos factores. Intentábamos así determinar la existencia de identidades nacionales tanto positivas como negativas y sus correspondientes caracterizaciones. Las muestras de universitarios obtenidas fueron en ambas Universidades conformadas por estudiantes de humanidades y de carreras técnicas en la misma proporción, a fin de evitar sesgos en las respuestas.

Sujetos

Muestra argentina: Compuesta por 184 estudiantes (70 hombres y 114 mujeres) de la Universidad Nacional de Buenos Aires. El promedio de edad es de 22.4 años (sd= 1.96).

Muestra estadounidense: Conformada por 136 estudiantes (45 hombres y 91 mujeres) de la Kansas State University. El promedio de edad es de 20.7 años (sd= 1.89).

Estímulos

A cada sujeto le fue presentada una lista que incluía treinta países americanos, los cuales se encontraban además identificados con un número. A saber: México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Belize, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Cuba, Jamaica, Haití, Bahamas, Barbados, República Dominicana, Puerto Rico, Trinidad y Tobago, Colombia, Venezuela, Guyana, Surinam, Ecuador, Perú, Bolivia, Brasil, Paraguay, Chile Argentina, Uruguay, Canadá, Estados Unidos.

Procedimiento

Primero se solicitó a los sujetos que agruparan en dos listas diferentes los diez países más preferidos y los cinco menos preferidos por ellos respectivamente (de la lista de treinta países estímulo).

Como segunda tarea, se les presentó una lista que contenía doce de los treinta países mencionados (México, Costa Rica, Panamá, Cuba, Colombia, Venezuela, Brasil, Chile, Argentina, Uruguay, Canadá, Estados Unidos), a los cuales tenían que calificar utilizando un listado de características bipolares inspirado en la técnica de Katz y Brailey (1933) y en el Diferencial Semántico. Disponían de 27 pares de opciones de los cuales tenían que elegir las tres características que a su criterio mejor describieran a cada uno de los países de la lista reducida. Esta última lista constaba solamente de doce países ya que diversas pruebas piloto nos demostraron que utilizar listados mayores agotaba a los sujetos, haciéndoles perder interés y concentración en la tarea. Los mismos cubrían las distintas regiones de América (norte, centro y sur), siendo además seleccionados porque presumiblemente sobre ellos los encuestados poseerían más información que sobre los restantes:

Finalmente se solicitaban datos demográficos, como así también la autoubicación de los participantes en una escala de siete gradaciones, en el continuo derecha izquierda.

Los 27 pares bipolares utilizadas fueron: triste/alegre, instruido/no instruido, estable/inestable, fuerte/débil, pacífico/beligerante, hospitalario/inhospitalario, avaro/generoso, honesto/deshonesto, tradicionalista/no tradicionalista, rico/pobre, confiable/desconfiarle, torpe/inteligente, democrático/autoritario, trabajador/holgazán, modesto/soberbio, eficiente/ineficiente, simpático/antipático, seguro/inseguro, dependiente/independiente, sumiso/rebelde, desarrollado/subdesarrollado, organizado/desorganizado, enfermo/sano, corrupto/incorrupto, amigo/enemigo, expansionista/no expansionista, religioso/no religioso.

ANALISIS DE LOS DATOS

Iniciaremos nuestro análisis con el cuadro de preferencias (Tabla 1). Como se puede observar, los países de origen de cada muestra fueron elegidos en primer

lugar. Sin embargo, el 80% de los encuestados estadounidenses (de ahora en adelante EEUU) eligió a su país como el más preferido, mientras que en el caso de la muestra argentina (de ahora en adelante R.A) lo hizo el 59%. El segundo país elegido por cada muestra fue Canadá para EEUU (40.4%) y Brasil para R.A.(15.8); el tercero fue Bahamas (25%) y Estados Unidos (12%) respectivamente. Se puede apreciar que los porcentajes para la muestra EEUU son significativamente mayores que para la muestra R.A. lo que indica una mayor concentración de preferencias en la muestra EEUU. Esta tendencia se mantendrá constante en todo el listado de preferencias como así también en el de no preferencias.

Tabla 1
Listado de países preferidos

<i>ARGENTINA</i>	<i>ESTADOS UNIDOS</i>
1° Argentina	1° Estados Unidos
2° Brasil	2° Canadá
3° Estados Unidos	3° Bahamas
4° Canadá	4° Jamaica
5° México	5° México
6° Uruguay	6° Brasil
7° Venezuela	7° Puerto Rico
8° Cuba	8° Costa Rica
9° Chile	9° Venezuela
10° Bahamas	10° Barbados

La muestra EEUU eligió para los cuatro primeros lugares en la lista de preferencias a países angloparlantes. La presencia de Estados Unidos y Canadá, junto a Jamaica y Bahamas en esa selección, implicaría la utilización de dos criterios diferentes. Podemos presumir en el primer caso, la primacía de factores como afinidad racial, cultural, y grado de desarrollo económico; mientras que en el segundo la selección podría vincularse con el esparcimiento y la diversión.

Ambas muestras coincidieron en la elección de un país limítrofe como segunda preferencia. Curiosamente, en el caso de R.A. no es hispanoparlante, pero también se encuentra asociado al esparcimiento y a la diversión.

En relación a la Tabla 2, en la cual se presentan los países menos preferidos por las muestras estudiadas, quisiéramos hacer las siguientes observaciones: Cuba y Nicaragua, se encuentran presentes en ambas muestras, aún cuando la diferencia porcentual en la elección de los mismos en cada una de ellas es importante. A simple vista, es probable en el caso de Cuba y en particular para la muestra EEUU la importancia del aspecto ideológico, (el cual entendemos que también afecta, pese a los cambios recientemente producidos, a Nicaragua) que decide su presencia en este grupo. El Salvador y Honduras, serían también asimilables a un criterio político ideológico o de seguridad, mientras que el caso de Colombia pareciera vincularse con la problemática del narcotráfico y su incidencia en la imagen de este país.

La muestra R.A. habría utilizado los criterios de manera algo diferente. El país que concita la mayor no preferencia es Bolivia. Posiblemente la dimensión desarrollo-subdesarrollo influyó en esta elección, pero obviamente no lo hizo en la elección de Estados Unidos como segundo no preferido. En este caso, podría haberse empleado

Tabla 2
Listado de países menos preferidos

<i>ARGENTINA</i>	<i>ESTADOS UNIDOS</i>
1° Bolivia	1° El Salvador
2° Estados Unidos	2° Cuba
3° Chile	3° Nicaragua
4° Cuba	4° Honduras
5° Nicaragua	5° Colombia

algún parámetro vinculado a la política exterior de este último país, o sea, de orden estrictamente político. El tercer lugar, ocupado por Chile, y muy cercano al de Estados Unidos, obedecería en cambio a una cuestión de rivalidad geopolítica, matizada con numerosos conflictos limítrofes. Por último, las menciones de Cuba y Nicaragua, sugieren, pese a la distancia geográfica, el uso de la dimensión ideológica.

VARIABLES SOCIO DEMOGRÁFICAS

Nos interesó la inclusión de este tipo de variables considerando la hipótesis planteada por Forgas y O'Driscoll (1984) en relación a su impacto sobre el peso relativo de las distintas categorías empleadas. En nuestro estudio centraremos el análisis en las variables sexo y tipo de carrera elegida (ya que es una muestra de estudiantes), teniendo esta última dos valores (1) Humanidades y Ciencias Sociales, (2) Otras.

En el caso de EEUU, no se aprecian diferencias significativas en los países preferidos o los rechazados, según respondan varones o mujeres. Sin embargo, las respuestas masculinas son, en el caso de los países preferidos, más homogéneas que las femeninas, las que, sobre todo en las segundas y terceras opciones difieren entre sí más que las de los varones. En R.A, una situación similar se da en cuanto a los países elegidos en ambas listas. Las diferencias se encuentran en el orden de preferencias, coincidiendo en el primer puesto ambos (Argentina), difieren en cambio en las segundas preferencias, siendo la de los hombres Estados Unidos, y la de las mujeres Brasil. En la lista de no preferencias, se plantea una situación distinta: Bolivia ocupa el primer lugar para hombres y en cambio, Estados Unidos es quien lo ocupa para las mujeres. En segunda posición encontramos para los hombres a Chile y Estados Unidos, y para las mujeres a Bolivia.

La variable "tipo de estudio" nos permitió apreciar otras situaciones para la muestra R.A. Los estudiantes de carreras no humanísticas manifestaron como los principales países de su preferencia a Argentina y Estados Unidos, mientras que los de humanidades optaron por Argentina, seguida de Brasil y Cuba. Los países menos preferidos fueron: Estados Unidos y Bolivia para los estudiantes de humanidades, y Cuba y Bolivia para los de otras orientaciones. En el caso de EEUU no se encontraron diferencias significativas respecto de esta variable.

VARIABLE IDEOLÓGICA

En la muestra EEUU, tanto liberales como conservadores coinciden en sus preferencias y rechazos. Sin embargo, los porcentajes son particularmente disímiles. Los conservadores eligieron abrumadoramente a Estados Unidos como país de su preferencia (93.5%), y a Canadá (2.2%) en segundo lugar, acompañado de Bahamas y Jamaica. Los liberales eligieron muy mayoritariamente a Estados Unidos (71.7%), y en segundo lugar a Canadá, pero con un porcentaje mucho más importante (33%).

Además, el repertorio de países elegidos como preferidos triplicaba al de los conservadores (sólo los cuatro mencionados anteriormente).

Tabla 3
Preferencias y no preferencias según ideología

<i>EEUU</i>		<i>RA</i>	
<i>PREFERENCIAS</i>		<i>PREFERENCIAS</i>	
<i>Liberales</i>	<i>Conservadores</i>	<i>Izquierda</i>	<i>Derecha</i>
1o. Estados Unidos (71.7%)	Estados Unidos (93.5%)	Argentina (50.8%)	Argentina (68.0%)
2o. Canadá (33.2%)	Canadá, Bahamas Jamaica (2.2%)	Cuba y Brasil (16.4%)	Estados Unidos (21.4%)

<i>EEUU</i>		<i>RA</i>	
<i>NO PREFERENCIAS</i>		<i>NO PREFERENCIAS</i>	
<i>Liberales</i>	<i>Conservadores</i>	<i>Izquierda</i>	<i>Derecha</i>
1o. Cuba (15.0%)	Cuba (40.3%)	Estados Unidos (37.7%)	Cuba (25.5%)

En cuanto a la lista de países menos preferidos, la misma se reitera prácticamente igual en ambos casos. No obstante ello, los conservadores nuevamente repiten la pauta de considerar menos países, por lo tanto sus porcentajes son ostensiblemente mayores que los de los liberales, por ej: Cuba es el más rechazado para el 40% de los conservadores y para el 15% de los liberales.

Para R.A. la ideología conceptualizada en este caso como de "derecha" o "izquierda", marca claros sesgos diferenciales. Los que se autodefinieron como de izquierda prefieren en primer lugar a Argentina (50.8%), elección que comparten con los de derecha aunque con distinto porcentaje (67.9%). No ocurre lo mismo con la segunda preferencia, siendo esta Cuba y Brasil (16.4%) para los de izquierda, y Estados Unidos (21.4%) para los sujetos de derecha.

La lista de países menos preferidos es casi paradigmática. Estados Unidos la encabeza para los de izquierda (37.7%) y Cuba (25.5%) para los de derecha. Bolivia (primera para el total de la muestra) ocupa en ambos casos el segundo lugar.

Caracterización de los países.

Son particularmente notables las similitudes en la caracterización de los países por ambas muestras. Es así que, por ejemplo, Brasil es descrito exactamente igual por los dos grupos (hospitalario, alegre, simpático), lo que nos permite pensar que la imagen de este país en el exterior es homogénea y coincidente, conformando así un heteroestereotipo altamente consensuado; piénsese que Brasil es vecino de Argentina, pero no de Estados Unidos. Véase Tablas 4 y 5.

En el caso de la muestra R. A igual caracterización que Brasil obtuvo México, invirtiéndose respecto del caso anterior la cuestión de la vecindad. La calificación de México por la muestra EEUU incluye, en cambio, tres aspectos negativos (pobre, subdesarrollado y no instruido).

Tabla 4
Autoestereotipos y Heteroestereotipos
ARGENTINA

	I	II	III
ESTADOS UNIDOS	Desarrollado	Fuerte	Estable
BRASIL	Alegre	Hospitalario	Simpático
MEXICO	Hospitalario	Simpático	Alegre Tradicionalista
COLOMBIA	Corrupto Pobre Subdesarrollado	Inseguro	Desconfiarle Dependiente
ARGENTINA	Subdesarrollado	Corrupto Dependiente	Inestable
CANADA	Desarrollado	Organizado	Eficiente
CUBA	Autoritario	Pobre	Rebelde
CHILE	Subdesarrollado Expansionista	Enemigo	Desconfiarle
COSTA RICA	Subdesarrollado	Alegre Pobre	Débil
VENEZUELA	Simpático	Amigo Pobre	Dependiente
URUGUAY	Amigo	Subdesarrollado	Hospitalario
PANAMÁ	Dependiente	Subdesarrollado	Pobre

Tabla 5
Autoestereotipos y Heteroestereotipos
ESTADOS UNIDOS

	I	II	III
ESTADOS UNIDOS	Fuerte	Democrático	Desarrollado
BRASIL	Hospitalario	Alegre	Estable Pacífico Simpático
MEXICO	Pobre	Subdesarrollado	No instruido
COLOMBIA	Corrupto	Deshonesto	Inestable
ARGENTINA	Hospitalario	Pobre	Sumiso Subdesarrollado
CANADÁ	Amigo	Pacífico	Simpático
CUBA	Corrupto	Autoritario	Enemigo
CHILE	Subdesarrollado Pobre	Estable Débil Torpe Enfermo	Trabajador Simpático Corrupto Amigo
COSTA RICA	Subdesarrollado	Pobre	Simpático
VENEZUELA	Subdesarrollado	Simpático	Amigo
URUGUAY	Subdesarrollado	Pobre	Débil
PANAMÁ	Corrupto	Inestable	Amigo
BAHAMAS	Alegre	Hospitalario	Simpático

Referido a esto último, para la muestra EEUU hubo otros tres países que fueron caracterizados con tres elementos negativos. Son: Colombia (corrupto, deshonesto, inestable), Cuba (corrupto, autoritario, enemigo), y Uruguay (subdesarrollado, pobre y débil). La muestra R.A, hizo lo mismo con cinco países: Argentina, Panamá, Chile, Cuba y Colombia. *(nótese que a diferencia de EEUU se incluye a sí misma negativamente)*

En relación a la utilización de características positivas, la muestra EEUU, empleó tres positivas solamente con Estados Unidos, Brasil, Canadá y Bahamas. En R.A, hubo también sólo cuatro países a los que se calificó con tres positivas: Estados Unidos, México, Brasil y Canadá.

Con respecto a Uruguay y Canadá, se plantean dos fenómenos dignos de análisis. Uruguay, en la muestra EEUU recibió tres características negativas como

ya mencionamos. En cambio, en R.A (recuérdese que Uruguay es país limítrofe y muy visitado por argentinos), se mantuvo una de las negativas (subdesarrollado) pero se agregan dos positivas (amigo y hospitalario). Desde otro punto de vista, esto es comparable con lo que sucede con Canadá. Ambas muestras le atribuyeron sólo rasgos positivos, pero mientras los de R.A se vinculaban a aspectos políticos y económicos (desarrollado, organizado, eficiente), EEUU le adjudicó (al igual que R.A a Uruguay) características psicosociales positivas: amigo, pacífico, simpático. Canadá es limítrofe y visitado frecuentemente por estadounidenses. Esto nos lleva a pensar, asumiendo que la descripción de Uruguay por EEUU y la de Canadá por R.A podrían sostenerse objetivamente (indicadores económicos internacionales, por ejemplo), que el contacto personal favorece la consideración de aspectos con mayor implicación afectiva.

CONCLUSIONES

Por razones de espacio no nos detendremos en el análisis de todos y cada uno de los aspectos que merecieron nuestra atención. Sólo nos centraremos en aquellos que consideramos más relevantes.

En relación a las hipótesis de Tajfel, vinculadas al tema de la categorización social, nos encontramos con resultados que entendemos competen a tres elementos enunciados en su teoría: categorización social, comparación social e identidad social. Tal como señaláramos anteriormente, es notable la diferencia porcentual en el establecimiento de preferencias o rechazos por ambos grupos. Frente a la significativa unanimidad de opiniones evidenciada en la muestra EEUU, la muestra R.A manifiesta una mayor dispersión de las mismas. Esto último nos sugiere algunas observaciones. La primera, se vincula a las características del endogrupo de EEUU, que dado el rol y la posición de su país en la política mundial, le permite una comparación social que estimamos es vivida como altamente favorable en relación a otros países, lo que sin duda influye en la constitución de una identidad social fuertemente positiva; situación que no es compartida por la muestra R.A.

La segunda, es el probable mayor conocimiento de los países de la región por parte de R.A, y, a consecuencia de ello, la disponibilidad de información más completa, que facilitaría una mejor diferenciación de los mismos y la utilización de criterios más amplios para su categorización.

La tercera, es que los países estudiados, aún cuando agrupados bajo el rótulo de americanos, conllevan otra diferenciación: latinoamericanos y los que no lo son (fundamentalmente Canadá y Estados Unidos). La muestra R.A pertenece al primer grupo, mientras que EEUU no. Es decir, que para R.A se hace necesario un mayor poder de categorización y discriminación que le haga posible diferenciarse y diferenciar dentro de su propio grupo, que por otra parte es el más numeroso. La muestra EEUU en cambio, se percibe claramente diferenciada de los demás, a los que agrupa bajo el común denominador "latinoamericanos", siendo entonces menos

importante para ella el empleo de categorizaciones que desde su punto de vista son sutiles frente a la capacidad discriminatoria de la categoría "latinoamericano". Todo esto concuerda con el concepto de Tajfel (1981) de la necesidad de maximización de las diferencias intergrupales.

Un factor que se combina con los hasta aquí mencionados es el ideológico. Cuando en la muestra EEUU consideramos a los sujetos que se autodefinen como conservadores, los mismos sólo pueden distribuir sus preferencias entre tres países que no sean Estados Unidos, contra aproximadamente doce por parte de quienes se consideran liberales políticamente. Pareciera ser entonces que la ideología política incide en el repertorio de categorías del que disponen los individuos.

Otro dato remarcable, es el que coincidiendo ambas muestras en la elección de su propio país como el más preferido, la caracterización que hicieron de los mismos es absolutamente opuesta. EEUU utiliza sólo características positivas (lo que se conecta con lo ya mencionado más arriba respecto a la vinculación endogrupo - identidad social positiva), mientras que R.A sólo *negativas*. Caben aquí algunos interrogantes. ¿Qué proceso estaría involucrado tal que se pueda preferir aquello que se juzga negativamente?. No podemos dar una respuesta definitiva. Nos resta aún analizar más en profundidad toda la información. Sin embargo, creemos que la diferenciación patriotismo-nacionalismo, tal como la conceptúan Bar-Tal (1991), o Kosterman y Feshbach (1989), y sobre todo, Staub (1991) quien propone que el patriotismo crítico, a diferencia del ciego, permite que los sujetos ejerzan una conciencia y lealtad críticas hacia el grupo (en este caso la propia nación) sin por ello rechazarlo, nos puede permitir una primera aproximación a la resolución de este interrogante

Otro planteo que se abre, tiene que ver con la cuestión de la identidad social positiva. ¿Cuál será el carácter de la identidad social de quienes participaron en la muestra R.A?. Es aquí también complejo responder unívocamente. La muestra R.A manifestó mayor variedad de categorización a través de sus respuestas. Esto que permitiría, por un lado, una mejor discriminación y más claras diferenciaciones, no parece sin embargo suficiente para evitar que las connotaciones negativas atribuidas a su grupo social de referencia, generen algunas distorsiones y cierto grado de difusión en la constitución de su propia imagen social.

Doise (1979), cuando introduce el concepto de diferenciación categorial, nos permite comprender las representaciones sociales desde un plano no ya meramente descriptivo de diferencias o similitudes entre grupos, sino dinámico en cuanto otorga a las mismas un papel estructurante en la discriminación social. Es decir, que vamos ingresando en el análisis de comportamientos reales que afectan las relaciones de los grupos entre sí, constituyéndose así en posibles predictores de conductas de interacción grupal observables. Es en este mismo sentido que Tajfel (1981) entiende a la identidad social como mecanismo causal que interviene en situaciones de cambio social, cambio que es observado, anticipado, temido, deseado, o preparado por los individuos implicados.

Hemos resumido hasta aquí algunos de los aspectos que nos parecieron más importantes. Nos queda por delante la tarea de incorporar a nuestro trabajo información de otros países americanos, y de realizar análisis estadísticos más profundos que nos permitan distinguir con mayor precisión las características más centrales de los procesos cognitivos involucrados.

REFERENCIAS

- Bar-Tal, D. (1991). *Patriotism as fundamental beliefs of group members*. Trabajo presentado al 14th. Annual Scientific Meeting of Political Psychology. Helsinki.
- Bourhis, Y.R (1987): *Inestabilidad and power change in group relations*. Trabajo presentado al Congreso sobre Identidad Social. Exeter. Inglaterra.
- Doise, W. (1979). *Experiences entre groupes*. Paris: Mouton.
- Doise, W. et al. (1985). La diferenciación categorial. En *Psicología Social Experimental*, Cap.2. Barcelona: Hispanoeuropea.
- Elejabarrieta, F. (1991). Las representaciones sociales. En *Psicología Social Cognitiva*, Cap.4. Barcelona: Desclée de Brower.
- Forgas, J. & O'Driscoll, M. (1984). Cross-cultural and demographic differences in the perception of nations. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 15, 199-222.
- Katz, D. & Braly, K. (1933). Racial Stereotypes of a 100 college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.
- Kosterman, R. & Feshbach, S. (1989). Towards a measure of patriotic and nationalistic attitudes". *Political Psychology*, 10, No.2.
- Osgood, E, Suci, G & Tannenbaum, P. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Sabucedo, J. M., Arce, C., Ekehammar, B. & Wendelheim, A. (1990). The cognitive representation of european countries: A comparison between Swedish and Spanish samples. *Reports from the Department of Psychology*. Stockholm University, No.722.
- Sachdev, I. & Bourhis, Y. R. (1991). Power and status differential in minority and majority group relations. *European Journal of Social Psychology*, 21, 1-24.

- Salazar, J. M. & Banchs, M. A. (1985). Valoración de la categoría "latinoamericano" entre estudiantes de seis países. *Supranacionalismo y Regionalismo*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Staub, E. (1991). *Blind versus constructive patriotism: moving from embeddedness in the group to critical loyalty and action*. Trabajo presentado al 14th. Annual Scientific Meeting of Political Psychology, Helsinki.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: University Press.
- Tajfel, H. & Forgas, J. (1981). Social categorization: cognition, values and groups. En J. Forgas (Ed.). *Social Cognition: perspectives on everyday understanding*. New York: Academic Press.

CONSTRUCCIONISMO Y PSICOLOGIA

Tomás Ibáñez

Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN

El desarrollo del construccionismo en el campo de la Psicología implica el abandono de dos ingenuidades heredadas de la Modernidad: creen en la existencia de una realidad independiente de nuestro modo de acceso a la misma y creer que existe un modo de acceso privilegiado capaz de conducirnos, gracias a la objetividad, hasta la realidad. Las creencias en el carácter trascendental de la verdad y en la objetividad han construido a la psicología en un dispositivo autoritario. Por el contrario el construccionismo nos dice que los objetos que componen la realidad psicológica resultan de las prácticas de objetivación que nosotros mismos hemos desarrollado. Se examinan tres críticas que se han hecho al construccionismo: el reduccionismo lingüístico, el relativismo y la aplicación de la reflexibilidad; y se refutan algunas inexactas interpretaciones del construccionismo.

ABSTRACT

The development of constructionism within the field of psychology implies the abandonment of two ingenuities inherited from Modernity: the belief in the existence of a reality independent of our mode of access to it, and the belief in privileged means of access capable of leading us, thank to objectivity, to that reality. The beliefs in the transcendental character of truth and in objectivity have made psychology into an authoritarian endeavor. Constructionism, on the contrary, tells us that the objects that constitute psychological reality are the results of practices of objectification that we have developed. Three criticisms frequently made of constructionism are examined: linguistic reductionism, relativism and the application of reflexivity; and some inexact interpretations of constructionism are discussed.

Los argumentos básicos desarrollados en este texto fueron presentados en forma de conferencia invitada en el XXIV Congreso Interamericano de Psicología, Santiago de Chile, Julio de 1993.

Dirección del autor: Unitat de Psicologia Social. Departament de Psicologia de la Salut. Universitat Autònoma de Barcelona. Edifici B. 08193 Ballaterra. Barcelona. España.

LA INCONTENIBLE IRRUPCION DE LA DISIDENCIA CONSTRUCCIONISTA

La reciente emergencia y el fuerte desarrollo del construccionismo es ciertamente notable en el marco de la Psicología contemporánea pero no constituye, ni mucho menos, un fenómeno que sea exclusivo de la Psicología. Se trata de un fenómeno que se está manifestando con extraordinaria pujanza en el conjunto de las Ciencias Sociales. Lo encontramos, por ejemplo, en el campo de la Sociología, de la Antropología, de la Economía, de las Ciencias de la Organización, de la Lingüística, de la Filosofía... Pero es más, su influencia se manifiesta también en crecientes sectores de las llamadas "Ciencias Naturales", véase, por ejemplo, la Física de los sistemas alejados del equilibrio, con los trabajos de Ilia Prigogine y todo lo que concierne a los sistemas caóticos y a la creación de orden a partir del desorden, véase también el campo de la Biología con las aportaciones de Henri Atlan, o el campo de las Neurociencias con los trabajos de Francisco Varela... En definitiva, nos encontramos ante un fenómeno bastante generalizado y no cabe duda de que se está configurando estos últimos años lo que yo llamaría una auténtica "galaxia construccionista", ciertamente heterogénea, no exenta de imprecisiones y de confusión, pero que se asienta, cuando menos, sobre un conjunto de preocupaciones y de formulaciones que son comunes a todos los elementos que integran esta "galaxia".

Frente al innegable auge del construccionismo lo primero que se nos plantea es intentar explicar las razones de éste desarrollo, y esto es tanto más acuciante cuanto que ese conjunto de preocupaciones y de formulaciones al que antes me refería se sitúan en una posición de ruptura frontal con buena parte de los presupuestos que configuran lo que podríamos llamar la "concepción heredada" de la Ciencia, es decir, la idea de la Ciencia que se ha forjado a lo largo de éstos últimos siglos, y se sitúan en ruptura frontal con muchas de nuestras ideas, las más arraigadas. Claro que siempre se han manifestado disidencias en relación con los presupuestos generalmente aceptados en el seno de una cultura, pero cuando estas disidencias consiguen arraigar y expandirse suele significar que algo bastante profundo está cambiando en una sociedad. Es bastante razonable pensar que el hecho de que la "disidencia construccionista" haga mella en nuestras ciencias, se instale en ellas y se expanda en su seno indica claramente que nuestra época es una época de transición, una época en la cual se están asentando las bases de una mutación, de un cambio radical. ¿Qué es lo que está cambiando? Los más atrevidos pensamos, sencillamente, que estamos saliendo de ese largo período constituido por la Modernidad y entrando lentamente en las Post-Modernidad y éste momento de transición, que será largo, explica, sin duda, la confusión, la pérdida de referentes claros, la incertidumbre y la desorientación en la que muchos nos hallamos actualmente, así como el repliegue de otros hacia valores-refugio tradicionales

como son los fundamentalismos religiosos o las lealtades extremas hacia los grupos étnicos y hacia los fundamentalismos nacionalistas. Pero no quiero entrar aquí en el complejo debate sobre la Post-Modernidad y quizás sea suficiente con formular la razonable conjetura de que el relativo éxito del construccionismo remite, probablemente, a un proceso de cambio en nuestras sociedades.

Por otra parte, el hecho de que el construccionismo transite por disciplinas tan diversas como las que he mencionado pone de manifiesto su carácter de "metadiscurso", es decir, de un tipo de discurso cuyo alto nivel de generalidad y de abstracción permite inspirar concrecciones diversas según las peculiaridades de cada disciplina, al estilo de lo que hicieran, y siguen haciendo, los grandes paradigmas de pensamiento, como por ejemplo, el Positivismo o el Realismo. Por lo tanto, queda claro que deberíamos situarnos sobre este meta-nivel para poder abordar la discusión del construccionismo, pero como lo que a todos nos interesa aquí es la figura específica de la Psicología, me ceñiré a este campo aunque será prácticamente imposible evitar alguna que otra excursión por los dominios de los principios generales.

Construccionismo y Psicología, por lo tanto. Pues bien, el desarrollo del construccionismo en el campo de la Psicología no constituye sino la muy palpable manifestación de que la Psicología está alcanzando cierto grado de madurez. ¿Qué pretendo decir con esto? Pues sencillamente que la Psicología está empezando a abandonar ciertas ingenuidades que había heredado de la Modernidad.

Abandonar la ingenuidad, lo mismo que alcanzar la madurez, no constituye algo que sea positivo o deseable en sí mismo. Podemos reivindicar, por qué no, el derecho a la ingenuidad y dejarnos seducir por sus evidentes encantos. Ocurre, sin embargo, que determinadas ingenuidades son tremendamente peligrosas y, en el caso de la Psicología sus ingenuidades eran tan peligrosas que le han conducido paulatinamente a constituirse como un dispositivo bastante **autoritario**. Por supuesto, las ingenuidades que han propiciado esta situación sólo pueden ser tildadas de "peligrosas" si nos sentimos incómodos con el autoritarismo, pero permítanme dar por supuesto, aquí, esta incomodidad porque, aún con el riesgo de parecer intolerante, la verdad es que no veo mucho sentido en debatir con quienes legitiman el autoritarismo; simulacro de debate además, porque me harían callar, como hacen callar a los pueblos, en cuanto se presentase la ocasión.

En la medida en que el construccionismo cuestiona directamente las ingenuidades con las que ha comulgado la Psicología a lo largo de su desarrollo, se puede decir que lo que está haciendo el construccionismo no es ni más ni menos que desmantelar ese dispositivo autoritario en que se había convertido la Psicología, muy a pesar, sin duda alguna, del talante y de la sensibilidad liberal y progresista, en el mejor sentido de esta palabra, de la mayoría de los psicólogos. Pero ya es hora de decir de qué ingenuidades estoy hablando, aunque para hacerlas aflorar con

mayor nitidez quizás sea necesario recordar previamente qué es exactamente lo que pretenden la psicología y los psicólogos. Creo que estaremos de acuerdo si digo que pretenden básicamente dos cosas. En primer lugar, elaborar unos conocimientos, alcanzar unos saberes que sean lo más confiables posibles acerca de esa peculiar realidad que es “la realidad psicológica”. Se trata, por lo tanto, de constituir un conocimiento especializado que sea más preciso, más coherente, más fundamentado y más sólido que los conocimientos de sentido común, es decir, de esos conocimientos que en materia de psicología tienen todos los seres humanos porque sus culturas los han ido construyendo a lo largo de la historia. Dicho con otras palabras, que nos resultarán, sin duda, muy familiares: la Psicología pretende constituir un conocimiento tan científico como esto sea posible acerca de la compleja realidad psicológica que solicita su atención.

En segundo lugar, lo que pretenden los psicólogos es, sencillamente, utilizar ese bagaje de conocimientos válidos, constituido en el laboratorio o fuera de él (esto no importa demasiado aquí) para incidir positivamente sobre la infinidad de problemas de tipo psicológico con las cuales se enfrentan, las personas en su existencia cotidiana mejorando así la calidad de vida de los seres humanos.

Estamos, sin duda, ante dos propósitos aparentemente muy nobles y muy loables. Quizás se podría argumentar que entre las intenciones que se proclaman y lo que luego se hace en la práctica suelen existir notables discrepancias, pero no va a ser esa mi línea de argumentación. Daré por buena la declaración de intenciones, tomaré al pie de la letra, lo que pretende explícitamente la Psicología. Pero intentaré deconstruir esa pretensión para hacer aflorar sus peligrosas ingenuidades. Eso sí, por razones de espacio me limitaré al primer punto. Es decir, al noble propósito de constituir un conocimiento especializado, tan científico, como sea posible.

LAS INGENUIDADES BASICAS DE LA PSICOLOGIA INSTITUIDA

La Psicología ha permanecido durante largos años presa de una imagen, cautiva de una imagen no pudiendo ver que tan sólo era una imagen porque precisamente estaba dentro de ella. Esa imagen fue configurada por la Moderna ideología de la Ciencia y me gustaría ir dibujando aquí nuevamente esa imagen, o por lo menos esbozar algunos de los elementos que le daban forma, porque es esa imagen la que confería su pleno sentido al noble propósito que alentaba a la Psicología.

Primer trazo de esa imagen: una materia prima hacia la cual enfocar la operación de producción de conocimientos, es decir, un objeto que algunos llaman la “Psique” y que está constituido por ese conjunto de fenómenos, procesos, mecanismos psicológicos que componen la variopinta y compleja realidad psicológica

de la que estamos hechos los seres humanos. Y esa realidad es sencillamente “la que es”, no la que nos gustaría que fuese ni ninguna otra cosa. Es la que es, con total independencia de lo que podamos conocer o pensar acerca de ella. Este primer trazo en el dibujo separa ya, nítidamente, como si de la Tierra y el cielo se tratase, dos dominios diferentes: la realidad por una parte y el conocimiento de la realidad por otra. Este primer trazo, que instaura una división sugiere ya infinitud de cosas. Sugiere, por ejemplo, que existe algún pasaje, algún camino, complejo sin duda, y un tanto misterioso, que conduce desde la realidad al conocimiento de la realidad. Sugiere también, contrariamente a lo que dicen las religiones, que es en la Tierra, en la realidad, y no en el Cielo, en el conocimiento, donde radica la Verdad. Las razones son obvias y los positivistas supieron resumirlas en una fórmula magistral cuando hablaron del irrefutable “tribunal de los hechos”. Sugiere, por fin, la existencia de una “terrae incognita”, la realidad psicológica tal y como es, que los primeros psicólogos se lanzaron a explorar con cautela y con tenacidad.

Segundo trazo en el dibujo: esa exploración, ella misma, las brújulas, las cartas de navegación, los procedimientos que la psicología tenía que utilizar para aventurarse en esa andadura y para orientarse en esa realidad que debía penetrar evitando perderse en las apariencias. Porque claro, existen muchas formas de adentrarse en la realidad y no todas ellas conducen hacia la producción de conocimientos válidos. Se necesitaba una brújula, o mejor aún, una balanza para pesar la cantidad de acierto contenida en cada conocimiento que la Psicología iba descubriendo/elaborando. Pero los psicólogos no tuvimos que construir esa balanza, ya existía, y nos limitamos a tomarla prestada de la Razón Científica. ¿Qué nos decía la Razón Científica? Simplemente que un conocimiento es tanto más acertado, válido, correcto, rico en contenido de verdad cuanto que mejor se adecua, refleja, representa a la propia realidad. Lo que se dice acerca de la realidad debe estar, de alguna manera, en **correspondencia** con la realidad para que nuestros enunciados puedan ser aceptado como enunciados válidos. Con esto volvemos al famoso “tribunal de los hechos” al que he hecho referencia hace unos instantes. Cuando hablamos del “tribunal de los hechos” lo que estamos diciendo es que es la propia realidad, y no nosotros los científicos, seamos psicólogos o pertenezcamos a otra variedad, quien dictamina, en última instancia, acerca de la validez de los conocimientos. Podemos inventar tantas descripciones, explicaciones o teorías como nos venga en gana o como alcance nuestra imaginación, pero los hechos son tozudos y es la propia realidad la que se encargará de poner freno a nuestra inventiva. Nosotros somos dueños de las preguntas que formulamos a la realidad, somos también responsables de la elaboración de las respuestas, pero es la propia realidad, y sólo ella, quien tiene en sus manos la decisión última en cuanto a si la pregunta estaba bien formulada y en cuanto a si la respuesta que hemos construido es aceptable. Cuando un enunciado científico se acepta como correcto es precisamente porque es tolerado por la realidad, porque ésta no lo desmiente, o no lo refuta como

le gusta decir a Popper, porque se corresponde con ella y porque la representa de forma conveniente. Por supuesto, siempre se puede buscar una correspondencia más fina, más precisa, siempre se pueden limar las imperfecciones, apurar las descripciones y acercar aún más la imagen de la realidad ofrecida por el conocimiento científico de la realidad a la propia realidad "tal y como es". En esto radica, al parecer, la grandeza de la Ciencia y su carácter acumulativo.

Queda claro que desde esta concepción es, por ejemplo, el propio átomo quien obliga a que el físico hable de él de tal o cual forma porque él, el átomo, es, precisamente, de tal o cual forma; queda claro que es la propia paranoia quien obliga al psicólogo a hablar de ella tal o cual forma porque ella, la paranoia, es, precisamente, de tal o cual forma. ¿Pero cómo podemos estar seguros de que el discurso sobre el átomo o el discurso acerca de la paranoia no distorsionan la realidad de la que hablan? Tranquilos, conocemos la respuesta: lo que garantiza la adecuación de esos discursos es, sencillamente, la existencia de la "objetividad", es decir, de ese conjunto de reglas de procedimiento que permiten limpiar los conocimientos de toda traza dejada en ellos tanto por las peculiaridades del agente productor de esos conocimientos como por las condiciones en que se han producido y por los instrumentos que han sido utilizados para producirlos. Reglas de procedimiento que constituyen lo que llamamos el "Método científico" y que todos conocemos bien, por eso mismo de que las Universidades nos han construido como los psicólogos que somos.

Basta con los dos trazos que he esbozado al dibujar la imagen en la que se encontró apresada la psicología y ya aparecen las dos grandes ingenuidades que la afectaron a la psicología desde su incipiente constitución como disciplina científica:

- Primera ingenuidad: la creencia en la existencia de una realidad independiente de nuestro modo de acceso a la misma.

- Segunda ingenuidad: creer que existe un modo de acceso privilegiado capaz de conducirnos, gracias a la objetividad, hasta la realidad tal y como es.

La fuerza con la que éstas creencias marcan nuestra cultura es tan intensa que nos cuesta muchísimo percibir las como ingenuidades, más bien, por el contrario, es la negación de éstas creencias la que nos parece pecar, si no de ingenua, ciertamente de extraña e incluso de estafalaria. Así que lo primero que se nos plantea aquí es argumentar por qué estamos, efectivamente, ante dos grandes ingenuidades. Pero aún admitiendo que ésta argumentación fuese convincente, aún cabría preguntarse por qué estas dos ingenuidades son peligrosas y conducen al autoritarismo. Al fin y al cabo, muchos colegas defienden esas dos creencias, acertada o equivocadamente, y no manifiestan, sin embargo, simpatía alguna por

los dispositivos autoritarios. Retomaré, por lo tanto, los supuestos del construccionismo para argumentar tan bien como pueda que nos enfrentamos, efectivamente, a dos clarísimas ingenuidades y que éstas son, efectivamente, ingenuidades peligrosas.

EL TALANTE INVOLUNTARIAMENTE AUTORITARIO DE LA PSICOLOGIA INSTITUIDA

No resulta nada fácil desprendernos de la idea de que existe una realidad independiente de nuestro modo de acceso a la misma. Es decir, de que la realidad es como es con independencia de nosotros. No resulta fácil porque toda nuestra experiencia cotidiana milita a favor de esta idea resaltando diariamente tanto su validez como su utilidad. Por ejemplo, está claro que la distancia entre París y Barcelona seguirá siendo la misma por mucho que desee reducirla; está claro que si pongo mi mano en el fuego me quemaré por mucho que proclame a los cuatro vientos que el fuego no quema; también es evidente que si mi coche se lanza contra un árbol, de poco servirá que haga desaparecer el árbol cerrando los ojos. Creer que la realidad "es como es" no sólo se basa en miles de evidencias aplastantes sino que resulta imprescindible para nuestra propia existencia, es más, los psicólogos estamos muy bien situados para saber qué es lo que ocurre cuando una persona se muestra incapaz de diferenciar la realidad por una parte y sus fantasías acerca de la realidad, por otra. Para colmo, el idealismo ontológico intentó cuestionar la existencia de la realidad y lo hizo con tan mala fortuna que contribuyó finalmente a reforzar aún más la evidencia de una realidad independiente.

Existen, claro está, algunos casos límite donde las cosas no resultan tan claras. Por ejemplo, no ponemos en duda de que el cáncer existe y que existía antes que la medicina supiera de su existencia, supiera diagnosticarlo; pero cuando un psicólogo nos dice que un paranoico es un paranoico y que lo sería igualmente aunque la Psicología no hubiese elaborado el concepto de paranoia y el modo de diagnosticarla, la cosa se presta a más discusión. Sin embargo, voy a ser más papista que el Papa y voy a permitirme aceptar también éste último ejemplo como argumento a favor de la existencia de una realidad independiente. No corro ningún riesgo. Porque al igual que todos los demás ejemplos que he mencionado, resulta que se trata de un argumento totalmente irrelevante para la cuestión que estoy planteando aquí, y mientras sigamos pensando en ese tipo de ejemplos permaneceremos fuera de la cuestión. ¿Por qué? Pues porque lo que aquí se cuestiona no es ni mucho menos la existencia de la realidad. Por supuesto que la realidad existe y que nos constriñe y nos potencia al mismo tiempo, con total independencia de cómo nos gustaría que fuese. Lo que aquí se está afirmando es que la realidad no existe con independencia de nuestro modo de acceso a la misma, y esto es algo muy diferente, contra lo cual

no sirven los supuestos contra-ejemplos que he mencionado. Ni la distancia, ni el fuego, ni el árbol, ni el cáncer, ni la paranoia existen en la realidad con independencia de nosotros, de nuestra conformación como seres humanos y como seres sociales. Los objetos de los que creemos que está hecha la realidad “son como son” y existen en la realidad porque “nosotros somos como somos” y los hacemos existir. Daré un ejemplo trivial, tenemos manos y éstas nos sirven para prender cosas, en el mundo hay miles de objetos que podemos prender con las manos y otros, como el aire, las llamas o las montañas, que no podemos prender, el mundo está dividido en, por así decirlo, en objetos “aprehensibles” y otros que no los son, pero la “aprehensibilidad” no es una propiedad de los objetos, es una propiedad que conferimos nosotros a los objetos debido a nuestras propias características. Lo mismo ocurre con todas las propiedades y con todos los objetos en los que podamos pensar, no hay objetos duros y objetos blandos, gases y líquidos con independencia de nosotros. Las sillas o los objetos “naturales” sobre los que uno se puede sentar no existen, por supuesto, en el mundo de las hormigas y no existirían para nosotros si, manteniendo todo lo demás por igual, tuviéramos la conformación anatómica de una hormiga. Ningún objeto existe como tal en la realidad, no es cierto que el mundo está constituido por un número determinado de objetos que están ahí fuera de una vez por todas y con independencia de nosotros. Creemos que si podemos representar, nombrar, conocer los objetos del mundo es porque ya están ahí y porque pre-existen a su representación y al acto de nombrarlos. Pero esto no es así. Lo que tomamos por objetos naturales no son sino **objetivaciones** que resultan de nuestras características, de nuestras convenciones y de nuestras prácticas. Esas **prácticas de objetivación** incluyen, por supuesto el conocimiento, científico o no, las categorías conceptuales que hemos forjado, las convenciones que utilizamos, el lenguaje en el cual se hace posible la operación de pensar.

Por lo tanto, si volvemos a retomar, por un momento, la metáfora de la imagen en la cual se hallaba presa la Psicología, lo que queda disuelto a partir del momento en que rechazamos la idea de una realidad independiente es simplemente esa dicotomía radical, esa separación nítida entre la realidad, por una parte, y el conocimiento de la realidad, por otra parte. No hay forma de romper la relación interna que une inextricablemente la realidad con su conocimiento. Somos nosotros quienes instituímos como objetos los objetos de los que aparentemente está hecha la realidad. El objeto no genera nuestra representación de él si no que resulta de las prácticas que articulamos para representarlo. Y son esas prácticas las que trocean la realidad en objetos diferenciados.

Insisto una vez más, la realidad existe, está compuesta por objetos, pero no porque esos objetos sean intrínsecamente constitutivos de la realidad sino porque nuestras propias características los “ponen”, por así decirlo, en la realidad. Y es, precisamente, porque son nuestras características las que los constituyen por lo cual no podemos trocear la realidad a nuestro antojo y creer que si la realidad depende

de nosotros, entonces podemos construir la realidad que nos venga en gana.

Crear que la realidad existe con independencia de nuestro modo de acceso a la realidad es una ingenuidad que resulta, hoy por hoy, insostenible.

Pero, ¿qué implica esto para la Psicología? Pues, simplemente, que los objetos que componen la realidad psicológica no proceden de una supuesta "naturaleza humana" en la cual estarían pre-contenidos de forma natural, sino que resultan de las prácticas de objetivación que nosotros mismos hemos desarrollado. Y cuando digo "nosotros mismos", incluyo, por supuesto, a los psicólogos, y cuando digo "prácticas de objetivación" incluyo, por supuesto, el conocimiento científico como una de sus dimensiones. Esto significa, muy directamente, que los fenómenos psicológicos no vienen dados sino que son construidos a través de una prácticas que, por ser "nuestras", son inevitablemente contingentes, sociales e históricas. Es decir, cambiantes, cambiables y relativas a una cultura dada. Esto significa también, que los fenómenos psicológicos están parcialmente conformados por la manera en que los representamos, es decir, por los conocimientos que producimos acerca de ellos. Y esto significa, por fin, que los psicólogos coayudamos a conformar la realidad psicológica, no solamente utilizando nuestros conocimientos para incidir sobre ella, sino mucho más directamente a partir de los propios conocimientos que elaboramos.

Es precisamente todo esto lo que queda enmascarado cuando se cree que la realidad "es como es" con independencia de nuestro modo de acceder a ella, y es así como queda difuminada bajo la apariencia de la neutralidad, la responsabilidad que tienen los psicólogos sobre la conformación de la realidad psicológica. Se naturaliza, de esta forma, una realidad que aparece como consustancial con la condición humana, se enmascara el papel que desempeñan determinadas prácticas humanas en la construcción de esa realidad y se sugiere que existen, por lo tanto, unas pautas de normalidad psicológica que vienen marcadas por nuestra propia naturaleza y a las que debemos, por lo tanto, conformarnos para ser plenamente miembros de nuestra especie. La presión para que nos adecuemos a la realidad psicológica tal y como es encuentra en este proceso de naturalización su modo de ejercicio más sutil y eficaz, superando con creces, la eficacia de las exhortaciones normativas que nos conminan a ser de tal o cual forma.

Ingenuidad, por lo tanto, pero ingenuidad peligrosa que deja a la persona sin otra alternativa más que la sumisión frente a los dictados de la norma psicológica.

Veamos ahora la segunda gran ingenuidad, es decir, la creencia en que existe un acceso privilegiado a la realidad que nos permite, gracias a la objetividad, conocer la realidad "tal y como es". Esta creencia, al igual que la anterior, se impone a nosotros con una tremenda fuerza porque también experimentamos su legitimidad y su utilidad a lo largo de nuestra existencia cotidiana. Todos sabemos que existen conocimientos más confiables que otros y que existen procedimientos mejores que otros para construirlos.

Todos sabemos la utilidad que tiene para nuestros desplazamientos la posesión de un mapa que se atenga fielmente a la realidad, y conocemos las catástrofes hacia las que nos puede conducir un mapa equivocado. Todos sabemos, por fin, que para confeccionar un buen mapa es necesario seguir unas reglas de procedimiento bien definidas en lugar de otras.

Lejos de mi intención la pretensión de negar que ciertos conocimientos son mejores que otros. Pero, ¿Por qué son mejores? ¿Por qué son más fieles a la realidad? ¿Por qué la reflejan mejor y se corresponden más exactamente con ella? No voy a entrar aquí en las razones por las cuales un conocimiento es mejor que otro aunque tengo, por supuesto, mis ideas al respecto, pero imagino que nadie se atreverá a decir que lo propio de los conocimientos acertados, pongamos por caso los conocimientos científicos, radica en que se corresponden con la realidad. Porque si alguien se atreviese a decir esto incurriría en una tremenda barbaridad lógica. Veamos, para saber si una cosa, el conocimiento por ejemplo, se corresponde con otra, la realidad por ejemplo, hay que comparar entre sí esas dos cosas. Si no las comparamos no podemos saber si una se corresponde con la otra y, para compararlas, tenemos que tener acceso a cada una de ellas con independencia de la otra, no podemos definir una de ellas en los términos de la otra porque si lo hiciéramos, la comparación sería una simple parodia de comparación. Ahora bien, ¿Cómo puedo acceder a la realidad con independencia del conocimiento que tengo de ella para compararla con el conocimiento de la realidad? Nadie ha sabido decirlo hasta ahora y sin embargo, es precisamente lo que debería explicarnos quien pretenda que el conocimiento científico se corresponde con la realidad y nos dice cómo es la realidad.

No tiene sentido, por lo tanto, pensar que el conocimiento científico nos dice cómo es la realidad porque, obviamente, no hay forma de saber cómo es la realidad con independencia de su conocimiento y no hay forma, por lo tanto, de saber si el conocimiento científico acierta en su descripción de la realidad. El conocimiento científico tiene, desde luego, otras virtudes pero nunca la virtud de reflejar la realidad tal y como es. Esta es una cuestión que está resuelta desde los tiempos de Kant, pero que, al parecer, no acabamos de asimilar del todo.

También queda lejos de mi intención la pretensión de negar que ciertos procedimientos conducen a elaborar mejores conocimientos. Pero, ¿Por qué permiten obtener ese resultado? ¿Acaso es porque garantizan la objetividad? Voy a dejar de lado la evidencia de que si no hay objetos naturales, como lo he argumentado hace un rato, lógicamente tampoco puede haber “objetividad” y voy a aceptar por un momento la idea clásica de la “objetividad”. ¿Qué es la objetividad? Es la forma de impedir que la presencia del sujeto esté inscrita en los conocimientos que éste produce. Un conocimiento es objetivo si la voz del sujeto que lo enuncia no determina el enunciado y la mejor forma de asegurarse que un conocimiento es objetivo consiste en someterlo al veredicto de los hechos y no a la opinión de las personas. Volvemos una vez más al famoso “tribunal de los hechos”. Es el científico

quien dice cómo es la realidad, pero es la propia realidad, los hechos, quien dirá si el enunciado es aceptable y quien pondrá en evidencia la parte de subjetividad que marca eventualmente al enunciado. Pero, ¿Han visto ustedes alguna vez unos hechos que tengan voz y que hablen por sí mismos?.

Para que la realidad diga algo y se exprese en el “tribunal de los hechos” alguien tienen que prestarle su voz. Decir que los hechos desmienten o confirman algo es un enunciado metafórico porque los hechos no pueden por sí mismos desmentir o confirmar nada. Alguien tienen que interpretarlos en tanto que conformes o disconformes con lo que se dice acerca de ellos. Pretender que la objetividad consiste en someterse al veredicto de los hechos implica un ejercicio de ventriloquia mediante el cual se crea la ilusión que los hechos tienen voz propia cuando en realidad, y obviamente, “alguien” les presta su voz.

La objetividad no es sino el nombre que se da a este ejercicio de ventriloquia.

Sin duda, hay procedimientos que son mejores que otros para producir conocimientos, pero es absurdo pensar que el secreto de su eficacia reside en que permiten alcanzar la objetividad. Los problemas con los que ha topado el concepto positivista de objetividad han sido tan insalvables que, al final, los defensores más acérrimos de la “objetividad” no han tenido más remedio que definirla en términos de “inter-subjetividad”, lo que equivale a abandonar, en la práctica, la idea nuclear contenida en el propio concepto de objetividad.

Por fin, no pretendo, ni mucho menos, defender la idea de que no hay diferencia entre enunciados verdaderos y falsos. Es verdad que la nieve es blanca, que los campos de exterminio existieron, que la represión existe y que si me tiro de un sexto piso me estrellaré en el suelo. El concepto de la verdad es un concepto tremendamente importante para nuestra existencia cotidiana y no entraña ningún misterio. Sabemos que ninguno de nosotros puede decidir a su antojo lo que es verdadero y lo que no lo es, pero también sabemos que la verdad no tienen ningún carácter trascendental, que es relativa a nosotros, a nuestras convenciones, a nuestra experiencia, no es ningún absoluto. Por ejemplo, cuando digo que “es verdad que la nieve es blanca” sé perfectamente que la nieve no tiene color porque el color es algo que es conferido a los objetos por mi sistema perceptivo y, sin embargo, el enunciado “la nieve es blanca” es plenamente verdadero, pero verdadero relativamente a un sistema de convenciones y a una perspectiva particular que es la que dibuja mi conformación neurofisiológica. Para un ser que no percibiera colores, o los percibiera diferentemente, hay muchos en la naturaleza, el enunciado “la nieve es blanca” sería, o bien un enunciado sin sentido, o bien un enunciado totalmente falso.

Es precisamente esa inevitable “relatividad” de la verdad la que desaparece a partir del momento en que se unen las creencias de que “la realidad es como es

con independencia del modo en que accedemos a ella” y de que “existe un modo de acceso privilegiado que permite acceder al conocimiento de la realidad tal y como es”. Estas dos creencias se conjugan para arrebatarnos el criterio de la verdad y situarlo en un plano trascendente y absoluto. El procedimiento para secuestrar la verdad, arrebatarla a nuestras decisiones y situarla fuera de nuestro alcance, es simple, pero de una lógica aplastante. Punto primero, la realidad es como es, por lo tanto, es **una y única**. Punto segundo, podemos llegar a conocer objetivamente cómo es la realidad. Punto tercero, por lo tanto cuando decimos cómo es la realidad, la verdad de ese enunciado es absoluta y única. No hay vuelta de hoja, siendo **una** la realidad y siendo posible su conocimiento objetivo sólo hay **un** conocimiento que sea verdadero y la verdad de éste conocimiento no es relativa a mi condición sino que trasciende esta condición porque radica en la propia realidad.

Cuando comprobamos a qué barbaridades lógicas y a qué consecuencias insostenibles conduce la creencia en la existencia de un modo de acceso privilegiado que permita decir cómo es en realidad la realidad, no nos queda más remedio que admitir que se trata de una ingenuidad. Pero además, es una ingenuidad peligrosa porque establece una “retórica de la verdad” tanto más poderosa cuanto que la decisión acerca de lo que es verdadero o falso ya no depende de las convenciones, las características y prácticas de los seres humanos sino que se sitúa fuera de ellos, en el seno mismo de la realidad y en el procedimiento que permite acceder a ella “objetivamente”.

¿Cuáles son las implicaciones de todo esto para la Psicología?. Son bien sencillas. La adhesión al mito de la objetividad coloca al psicólogo en el papel de simple cronista de la realidad desvinculándolo de toda responsabilidad y de todo compromiso. No es él o ella quien construye versiones acerca de la realidad psicológica sino que es la ciencia psicológica la que habla por su boca y, como la Ciencia se limita a dar cuenta de la realidad, es, en definitiva, la propia realidad la que habla directamente por su boca. La ingenua adhesión al mito de la objetividad produce, de esta forma, tremendos efectos de poder sobre las personas. El discurso del psicólogo tan sólo puede ser cuestionado si se demuestra que ha infringido la regla de la objetividad, porque si no lo ha hecho, entonces dudar de su palabra sería tan absurdo como dudar de la propia realidad.

Con esta operación se impiden cuatro cosas. En primer lugar, se impide ver que la realidad psicológica es una construcción contingente, dependiente de nuestras prácticas socio-históricas y que, por lo tanto, no nos define en términos esencialistas, no nos define en términos de algo que estaría inscrito en nuestro ser. En segundo lugar, se impide ver que el discurso del psicólogo está marcado por las convenciones que éste acepta y que no constituye, por lo tanto, más que una interpretación de la realidad psicológica entre otras posibles sin que se pueda nunca privilegiar ninguna de ellas aduciendo que se corresponde “mejor” con la propia realidad. En tercer lugar, se impide ver que el discurso del psicólogo desempeña,

él mismo, un papel en la conformación de la realidad psicológica y que se puede exigir, por lo tanto, al psicólogo que explicita cuáles son las opciones normativas que guían su actividad. Por fin, en cuarto lugar, se impide que la gente pueda terciar en las cuestiones psicológicas, porque si lo único en lo que puede fallar el psicólogo es en la correcta aprehensión de la realidad, entonces, tan sólo otro especialista puede detectar este fallo y puede enjuiciar si el procedimiento seguido ha sido el adecuado o no. El juego queda entre compadres y el pueblo sólo tiene derecho a contemplar la contienda, y en verdad ni siquiera la puede contemplar porque la jerga terminológica se encarga de levantar una pantalla opaca entre él y el espectáculo.

En su conjunto, los efectos de la ingenua creencia en la objetividad han constituido a la psicología en un dispositivo autoritario que dice a las personas la verdad de su ser sin dejar otra salida más que la del acatamiento.

CONTRA EL CONSTRUCCIONISMO

El construccionismo nos dice, y creo que con razón, que el pensamiento humano construye sus elaboraciones de manera argumentativa y dilemática. Es decir, recurriendo a argumentos y contra-argumentos sin perder nunca de vista, por consiguiente, que toda postura se inserta en un conjunto abierto de posturas posibles. Sabemos, por lo tanto, que no basta con exponer los argumentos a favor de una postura para convencer de su validez sino que es conveniente examinar los contra-argumentos y mostrar que no son convincentes. Me permitirán, por lo tanto, que comente algunas de las objeciones más habituales que se esgrimen en contra de las posturas mantenidas desde el construccionismo. Esto nos permitirá además adentrarnos más finamente en la comprensión de lo que es el construccionismo, puesto que es precisamente mediante el juego de las críticas y de las contra-críticas, es decir, mediante la confrontación de argumentos cómo mejor se llega a entender una determinada postura.

El primer gran reproche que se le ha hecho al construccionismo es el de caer en la falacia del “reduccionismo lingüístico”. En efecto, al poner tanto énfasis en el papel que desempeña el lenguaje y las convenciones lingüísticas en la construcción de la realidad, parece que el construccionismo esté dando a entender que “todo” es lenguaje y que la realidad es de naturaleza lingüística. Si las cosas no existen por sí mismas, sino que las hacemos existir mediante nuestras categorías lingüístico-conceptuales, mediante las convenciones que establecemos y mediante nuestras prácticas discursivas, parece obvio que las cosas serían de otra forma, o que habría otras cosas, si todas esas categorías, convenciones y prácticas fuesen distintas. A partir de aquí parece que se pueda dar fácilmente el paso que nos lleve a decir que basta con cambiar las palabras para cambiar la realidad. Está claro que si el construccionismo defendiese esta postura merecería plenamente la acusación de

caer en la falacia del reduccionismo lingüístico y, por lo tanto, de “idealismo”, ya que imputar a la realidad una naturaleza lingüística no constituye sino la versión moderna de aquel idealismo que reducía la realidad a las ideas sobre la realidad. Pero esto no es así.

No es así, en primer lugar, porque cuando se comete una falacia es precisamente cuando se confunde el plano epistémico con el plano ontológico y cuando se confunden las condiciones de posibilidad de un fenómeno con el propio fenómeno. Quienes acusan al construccionismo de reduccionismo lingüístico cometen, ellos mismos, la falacia de confundir la afirmación según la cual “algo” adquiere su estatus de objeto real mediante un proceso de construcción lingüístico-conceptual con la afirmación de que, por lo tanto, ese objeto es de naturaleza lingüístico-conceptual. Decir que el lenguaje es “formativo” de la realidad no significa, ni mucho menos, que la realidad sea de naturaleza lingüística, es como si dijéramos que porque un edificio debe su existencia a las técnicas de quienes lo hacen existir entonces ese edificio consiste exclusivamente en un entramado de saberes técnicos.

En segundo lugar, se comete también una tremenda falacia cuando se olvida que nuestro lenguaje no es una abstracción nacida de nuestros caprichos sino que está “motivado”, en el sentido que Saussure da a éste término, por nuestras características, nuestras prácticas, nuestra historia y nuestro modo de estar en el mundo. Esto significa que nuestro lenguaje está sometido a un conjunto de constricciones que no permiten generar a partir de él cualquier realidad y cambiarla a placer.

Curiosamente, se podría decir que son aquellos mismos quienes lanzan contra el construccionismo la acusación de idealismo y de reduccionismo lingüístico quienes están haciendo reduccionismo lingüístico sin saberlo y quienes practican un idealismo de facto. En efecto, no se dan cuenta que toman como propiedades de las cosas lo que tan sólo son propiedades de nuestros discursos sobre las cosas y de nuestra manera de hablar de ellas; tampoco se dan cuenta que atribuyen a las cosas lo que no pertenece sino a nuestra forma de representarlas. No deja de constituir una paradoja que se acuse al construccionismo de idealismo lingüístico cuando éste, al llamar la atención sobre el carácter formativo de realidad que tiene el lenguaje no hace sino hacer aflorar los implícitos idealistas que anidan en las posturas realistas. Curiosamente, hay que ser idealista en la práctica, afirmando de las cosas lo que no pertenece sino a nuestra forma de hablar de ellas, para ver en el construccionismo una expresión del idealismo, ahí está la gran paradoja.

Un segundo reproche que se hace al construccionismo es el de desembocar sobre un relativismo radical y se considera, por supuesto, que esto es gravísimo. El relativismo ha sido objeto de unos ataques y de una descalificación tan intensos y tan prolongados en el tiempo que muchos construccionistas se asustan ante tal acusación y se afanan en demostrar que no son relativistas. En efecto, se da por

sentado, sin mayor detenimiento sobre la cuestión, que el relativismo es auto-contradictorio, desemboca sobre la negación de la ética y promueve la pasividad política. Pues bien, considero que frente al reproche de ser relativistas lo que deben hacer los construccionistas consecuentes es reivindicar efectivamente el relativismo, pero mostrando que no hay nada que sea reprochable en ello.

En primer lugar, porque el relativismo no es auto-contradictorio, o mejor dicho, tan sólo es auto-contradictorio si se le enjuicia desde las reglas del juego trazadas por su contrario, es decir, por el absolutismo. En efecto, cuando se dice que si ningún enunciado es verdadero tampoco lo es el enunciado que afirma esto y que se trata, por lo tanto, de un enunciado que se refuta a sí mismo, se está introduciendo el criterio mismo que está en debate, la "verdad", para dirimir el debate, lo cual invalida y conculca automáticamente todo el debate. El relativismo sería, efectivamente, auto-refutante si pretendiese para sí mismo el privilegio que niega a los demás. Por supuesto, que el relativismo y, por lo tanto el construccionismo, no son verdaderos y no enuncian ninguna verdad absoluta. Si denuncian la falacia de la verdad y el sinsentido de recurrir a ese criterio sería absurdo que lo reivindicaran para sí mismos. Tan sólo un absolutista puede tildar de auto-contradictorio al relativismo, un relativista será relativista para con sus propias posturas y esto disuelve en el acto toda traza de auto-refutación. Pero la negativa a entrar en el juego de la verdad no significa, ni mucho menos, que se abandone toda posibilidad de enjuiciar las posturas y de considerar que ciertas posturas son preferibles a otras: por ejemplo, que el relativismo es más aceptable que el absolutismo. Lo único que se afirma es que los criterios para discriminar entre distintas posturas son construcciones nuestras, relativas a nuestras convenciones, a nuestras prácticas y a nuestras peculiaridades y no pueden apelar, por lo tanto, a ningún estatus absoluto, transcendente y supra-humano.

El hecho de que asumamos que nuestros criterios son obra nuestra, relativos a nuestra condición no niega, y éste es el punto que quería tocar en segundo lugar, la posibilidad de una ética sino que constituye, al contrario, la fundamentación misma de la ética.

En efecto, es entonces cuando se manifiesta nuestra plena responsabilidad en la adopción de tales o cuales valores y es evidente que esta responsabilidad desaparece por completo, y con ella pierde sentido la noción misma de ética, cuando afirmamos que los valores nos trascienden y que existen criterios absolutos, por lo tanto independientes de nosotros, no relativo a nosotros, que dictaminan sin discusión posible lo que es digno de ser defendido y lo que no lo es. En este sentido, el relativismo no sólo no conduce hacia la pasividad política sino que, por el contrario, fomenta la implicación política porque soy yo, con unos criterios que sé que me son propios y que sólo cobran sentido en función de mi compromiso con ellos, quien es responsable de defenderlos y de procurar que configuren el tipo de realidad sociopolítica que he decidido potenciar.

En definitiva, un construccionismo consecuente reconoce plenamente la adecuación del calificativo de “relativismo” que se utiliza para caracterizarlo, pero no ve en ello motivo alguno de escándalo sino todo lo contrario.

Por fin, un tercer reproche que se hace al construccionismo recurre al importantísimo concepto de la “reflexividad”. ¿Qué ocurre, se nos pregunta si se aplica al propio construccionismo la perspectiva construccionista, es decir, si se hace un análisis construccionista del construccionismo? Porque claro, habrá que admitir entonces que el construccionismo resulta él también de un conjunto de convenciones particulares, de prácticas sociohistóricamente situadas, y de presupuestos inaceptables que sólo aparecerán como tales en algún momento ulterior. Es más, el construccionismo puede llegar a constituirse en la nueva hegemonía dentro de la psicología y producir todos los efectos de poder que el propio construccionismo denuncia en las actuales ortodoxias. Se necesitará entonces buenos desconstruidores para dismantelar el construccionismo y permitir nuevos avances. Sin duda alguna, esto es así, pero hay una diferencia fundamental, y es que en el seno de un construccionismo consecuente no sólo existe la conciencia de éstos peligros sino que existe el convencimiento pleno de que son inherentes a cualquier postura que se desarrolle y, por lo tanto, que son inherentes al propio construccionismo. En tanto que éste convencimiento es constitutivo del construccionismo y forma parte internamente de sus presupuestos quizás le salve del estancamiento y de la institucionalización. Pero esto obliga a vivir, peligrosamente, bajo la constante tensión de tener que revisar sin tregua las seguridades que se alcanzan. No se extrañen ustedes, por lo tanto, si en un próxima ocasión me encuentran empeñado en dismantelar y deconstruir los supuestos del construccionismo!

Bien, argumentar como lo he hecho en contra de algunas críticas dirigidas al construccionismo no significa que éste tenga respuestas para todo y se encuentre exento de contradicciones, debilidades y falacias, por suerte esto no es así.

ELEMENTOS DE CONCLUSION: ADIOS A LA PSICOLOGIA COMO DISPOSITIVO AUTORITARIO

Toda ruptura con lo instituido, con lo que se da por sentado, suele engendrar, es lógico, incomprendiones y malas interpretaciones. Me gustaría deshacer tres de ellas.

En primer lugar, puede parecer que el construccionismo constituya una ofensiva en contra de la ciencia y que se empareje de esta forma con otras empresas de triste recuerdo. Esto no es así, no se cuestiona en absoluto el tipo de conocimiento producido por esa actividad social que llamamos ciencia; se trata de conocimientos tan legítimos y tan valiosos como los que emanan de tantas otras prácticas sociales. Lo que sí se ataca y con toda radicalidad es la ideología sobre la cual se sustenta la

empresa científica moderna. Ideología que confiere a la Razón Científica un estatus ahistórico y la conforma como la más potente Retórica de la Verdad de nuestro tiempo. Lo que sí se combate y con toda vehemencia son los tremendos efectos de poder que conlleva la Retórica de la Verdad Científica.

Quítenle sus mayúsculas a la Razón Científica, sitúenla como un producto más de la actividad humana, restitúyanle su carácter plenamente contingente, carente de fundamentaciones últimas, y el construccionismo seguirá deconstruyendo las prácticas científicas, claro que sí, pero no pondrá mayor empeño en desconstruir los conocimientos científicos que el que pone en desconstruir otras formas de conocimiento.

En segundo lugar, puede parecer que el construccionismo cuestiona la psicología en tanto que ésta constituye un conjunto de conocimientos especializados. Pero esto tampoco es así. El campesino tiene conocimientos especializados que son opacos al pescador, y recíprocamente, esto es lógico y es inevitable. Si lo admitimos para el campesino o el albañil ¿por qué se lo vamos a negar al psicólogo? Lo que se cuestiona no es la especialización de los saberes, es el tipo de autoridad que confiere esa especialización y el tipo de autoridad sobre la cual se basa. El saber de la psicología es específico y eso está bien, es opaco a los que no trabajan en ese campo y eso es inevitable, pero no puede presentarse a sí mismo como surgido de otra cosa que de las inciertas prácticas, experiencias y reflexiones de esos seres humanos que son los psicólogos, tan limitados, inseguros y sobre todo subjetivos como lo son los demás seres humanos. Un campesino nunca pretenderá que sus conocimientos son universales y que están sancionados por instancias ajenas a sus propias prácticas. Lo puede decir, por supuesto, cuando habla de la naturaleza pero no cuando habla de sus propios conocimientos. El campesino legitimará estos conocimientos en base a la experiencia de que le permiten conseguir unos resultados, unos efectos que, para él, son positivos. Esto mismo es lo que debería hacer la psicología aunque se encuentre entonces emplazada frontalmente a definir cuáles son los efectos que pretende conseguir y qué criterios fundamentan esa pretensión. Cuestiones en las que puede y debe terciar la comunidad en su conjunto, los psicólogos también, pero no solamente ellos, abriéndose así las cuestiones de la psicología a la irrupción de la gente.

Por fin, puede parecer que el construccionismo cuestiona la utilidad de los conocimientos psicológicos. Esto no sólo no es así sino que por el contrario la utilidad de estos conocimientos, como lo acabo de sugerir hace un instante, cobra una importancia primordial. Utilidad para comprender realidades y utilidad para transformar realidades. Pero esta utilidad no puede expresarse en términos de reflejar la realidad tal y cómo es ni tampoco en términos de normalizar las diferencias respecto de la realidad tal y como es. Los criterios que definen la utilidad de la psicología son criterios que no pueden estar en manos de los psicólogos sino que pertenecen a un debate dónde lo que está en juego son las opciones éticas, normativas y políticas de la población.

Sin duda alguna, debemos decir adiós a la Ciencia con mayúscula, adiós a la Psicología con mayúscula en tanto que dispositivos autoritarios y resituuar a la ciencia y a la psicología con minúsculas como lo que son, es decir, simples prácticas humanas tan azarosas, frágiles, contingentes, históricas y relativas como lo son todas las prácticas humanas. Este giro reinserta al ser humano en el centro mismo de la razón científica y de la disciplina psicológica, pero sin añoranzas humanistas, pues hemos aprendido que el ser humano está socialmente construido, que su autonomía no deja de ser, las más de las veces, una ilusión y que no hay ninguna naturaleza humana que rescatar.

El psicólogo también es un ser humano, no es sólo un especialista, y él también se encuentra reinsertado de esta forma, en tanto que ser humano "total", en el centro de la psicología, con todos sus valores, sus compromisos y sus opciones políticas. Y si como persona también él o ella es víctima del sistema vigente, si anhela como persona un sistema político más dignificante y más justo ¿Por qué no decirlo también como psicólogo o como psicóloga? ¿Por qué fragmentar papeles? Es preciso hacer aflorar y liberar la parte reprimida de nuestro rol de psicólogos manifestando explícitamente las opciones normativas que informan nuestros criterios. Pero si la dimensión normativa y política desborda el uso que hacemos de nuestros conocimientos y se inscribe en el propio conocimiento que construimos, entonces es nuestra responsabilidad elegir, insisto, "elegir", el tipo de conocimiento que queremos producir: un conocimiento de tipo autoritario, alienante, normalizador, que pase a formar parte de los múltiples dispositivos de dominación que encorsetan a la gente, o por lo contrario, un conocimiento de tipo libertario, emancipador, que aporte su granito de arena a las luchas de las gentes contra la dominación.

¿Pero cómo justificar este empeño si no existen criterios absolutos que nos digan con certeza lo que es deseable y valioso? ¿Por qué deberíamos preferir una psicología libertaria frente a una psicología autoritaria? Pues simplemente por eso mismo de que no existen criterios absolutos y que siendo relativos a nosotros mismos, esos criterios sólo pueden ser "nuestros" criterios, forjados en relación con nuestra concreta y efímera existencia en el mundo. Si abandonamos todos los absolutos y todas las transcendencias lo único que nos queda, como muy bien ha visto el último Michel Foucault, es nuestra propia existencia y nuestra propia vida, hacer de ella algo que nos gratifique, algo que sea bello y placentero como lo es una obra de arte. ¿Y qué es lo que nos impide a ustedes y a mí, a las gentes, desarrollar esta estética y esta ética de la existencia? Sin duda alguna los dispositivos de dominación que asientan las desigualdades y que constriñen nuestras posibilidades. No se puede avanzar hacia una estética de la propia existencia cuando se nace en las favelas o cuando el miedo a los fusiles nos hace callar. Tampoco cuando no se ha nacido en las favelas, pero se sabe que existen. En definitiva, es un criterio plenamente mío, relativo a mi mismo como persona concreta y a nada más, la exigencia de una vida bella, el que legitima, en última instancia, el rechazo de una psicología autoritaria.

Hay que decir, por lo tanto, adiós a la Psicología tal y como esa gran máquina de poder en que la universidad la ha construido, es preciso romper la imagen de la cual la psicología ha sido presa y debemos promover un cambio radical. Pero los cambios no se hacen con proclamas, se hacen con la articulación de prácticas diferentes. Hablando, y solamente hablando, no se hace camino, se hace camino practicando nuevas formas de hacer, no diciendo que “hay que ser distintos” sino “siendo efectivamente distintos” en la práctica, es así como podemos hacer de la psicología una práctica libertadora, sin que esto signifique, como se creía antes, que debamos ponerla “al servicio” de una ideología.

Para hacer de la psicología una práctica libertadora basta con construirla en oposición a los presupuestos que hacen de ella un arma de dominación. Ni más ni menos. El único mérito del construccionismo es que aporta elementos para avanzar en esa dirección.

PREMIO ESTUDIANTIL / STUDENT PRIZE / PREMIO ESTUDANTIL

**AUTOPERCEPCION DE RIESGO
Y USO DEL CONDON EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS MEXICANOS**

Gabina Villagrán Vázquez
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Para estudiar el conducta sexual, la autopercepción de riesgo y su relación con la frecuencia de uso del condón, se trabajó con una muestra representativa de estudiantes universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México (N=3064). Se utilizaron ANOVAS para el análisis de datos. Por género, se encontraron diferencias en cuanto a prácticas sexuales: los hombres a diferencia de las mujeres inician su vida sexual a más temprana edad, tienen más parejas sexuales en toda la vida y presentan una diferencia significativa en cuanto a orientación homo-bisexual. Los datos también indican diferencias estadísticamente significativas en la autopercepción de riesgo de contraer SIDA considerando las variables del patrón sexual y el género, sin embargo, el riesgo percibido en los diferentes grupos está por debajo de la media teórica. En cuanto a la frecuencia de uso del condón con la pareja sexual regular se encontraron diferencias por género y en la frecuencia de uso del condón con la pareja ocasional, las diferencias estuvieron marcadas por el patrón sexual, sin embargo, estas diferencias no se encuentran asociadas a la autopercepción de riesgo. Se discuten los datos a la luz de su importancia para la toma de medidas preventivas.

ABSTRACT

In order to study sexual behavior, risk self-perception and its relationship with condom use; a probabilistic representative sample of 3064 students from the National University of Mexico answered a questionnaire, which included several items for each area. Gender differences were found for sexual practices: males begin sexual life earlier, have more sexual partners and present a higher percent of homo-bisexual preferences. Although there were differences in risk self-perception considering sexual behavior and gender, is important to emphasize that perceived risk in all groups is very low. Gender differences were also found in condom use with regular partners and sexual patterns differences were found with occasional partners. Risk Self-perception was not associated with condom use. These results are discuss in terms of their importance in preventive strategies.

Este trabajo recibió el Premio al Mejor Trabajo Estudiantil (Nivel de Post-Grado) para 1993, en el concurso Bi-Anual promovido por la Sociedad Interamericana de Psicología.

Este proyecto fue financiado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (D.G.A.P.A.). Proyecto No. IN501492.

INTRODUCCION

El fenómeno SIDA (Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida) a doce años de su aparición en América Latina, ha trastocado a toda la comunidad científica, provocando un abordaje desde las más variadas áreas de la ciencia a partir de su aparición.

Heaton (1990) menciona que el SIDA es de interés para los psicólogos, ya que los modos primarios de transmisión y algunas de sus manifestaciones clínicas más incapacitantes son conductuales, por lo que el papel de los científicos sociales es importante especialmente para combatir la epidemia, añade, además, que la prioridad de investigación psicológica es la de proveer un mejor entendimiento de los factores que influyen las conductas involucradas en la transmisión.

El primer factor de riesgo considerado al inicio de la pandemia fue asociado al patrón sexual (inicio a la vida sexual, preferencia sexual y, número de parejas sexuales en la vida, entre otros) y algunas características sociodemográficas (género, edad y nivel socioeconómico entre otros). En México, por ejemplo, los datos epidemiológicos indican que la principal forma de transmisión es la sexual, la cual representa un 80.3% (7504) del registro total (EPI/CONASIDA, 1992); que el género masculino es el más afectado, aunque la razón hombre-mujer ha ido disminuyendo (de 17:1 a 6:1) desde la detección de los primeros casos; que la preferencia sexual predominantemente manifestada es la homosexual, seguida de la bisexual y finalmente de la hetero-sexual y que el grupo etéreo más afectado se encuentra entre los 15 y 44 años de edad, grupo que se puede caracterizar con mayor actividad sexual. Dentro de los estudios sobre el patrón sexual, se puede incluir la edad al debut sexual y el género, se sabe que un porcentaje mayor de hombres tienen su primer coito a más temprana edad, tienen más parejas sexuales en la vida, así como una mayor preferencia homosexual (Belfer, Krener & Miller, 1988; Hofferth & Hayes, cit. en Brooks-Gunn, Bayer & Hein, 1988; Simon, 1989; Winslow, Rumbaut & Huang, 1989; Villagrán-Vázquez, Cubas, Díaz-Loving & Camacho-Valladares, 1990).

Después de conocer algunas de las variables epidemiológicas asociadas al contagio, el interés de los psicólogos se encamina hacia algunas de las variables psicosociales asociadas a la transmisión del VIH, dentro de las cuales se ubica la autopercepción de riesgo. La autopercepción de riesgo es considerada como un factor de importancia del Modelo de Salud de Janz & Becker (cit. por Wilson, Lavelle, Greenspan & Wilson, 1991), para predecir conductas preventivas, que en el particular caso de la transmisión del VIH por vía sexual sería el uso del condón; especialmente para aquellas poblaciones cuyas alternativas no son la monogamia o la abstinencia.

La percepción de riesgo se refiere a la estimación que el sujeto emite acerca del probable suceso de un evento (Prohaska, Albrecht, Levi, Sugrue & Kim (1990). Para Prohaska et al., (1990) el estudio de la autopercepción o estimación del riesgo

de llegar a enfermar es importante para entender porqué la gente realiza conductas que ponen en riesgo su salud o bien cuales son los factores que motivan a la gente a buscar el cuidado de su salud. Los estudios sobre la percepción de vulnerabilidad a contraer SIDA, indican que la estimación del riesgo es muy baja en los diversos grupos sexualmente activos como adolescentes, universitarios o mujeres, a pesar de tener conductas riesgosas, como el tener múltiples parejas o bien relaciones vaginales o anales sin usar sexo seguro (Downes, O'Gorman & Dinsmore, 1990; Kelly & cols., 1990, Severn, 1990 y Harrison, Wambach, Byers & Imershein, 1991). Por otra parte, Díaz-Loving & Rivera Aragón (1992), encontraron que estudiantes sexualmente activos desechan el riesgo de infectarse de SIDA, aparentemente para mantener el control y obtener tranquilidad en su vida o como lo encontrado por Joseph, Emmons, Kerscht et al. (1987) al trabajar con fumadores que asocian adecuadamente el tabaco y sus consecuencias nocivas, pero al preguntarles sobre la autopercepción de riesgo de contraer alguna enfermedad, como consecuencia del fumar, se manifiestan invulnerables ante tales padecimiento.

Objetivo General

Analizar una serie de variables epidemiológicas y psicológicas en relación a la autopercepción de riesgo de desarrollar SIDA, así como obtener información que conduzca a la determinación de cuales variables conducen a la realización de conductas preventivas asociadas al contagio de VIH por vía sexual tales como el uso del condón tanto con la pareja sexual regular como con la pareja sexual ocasional.

METODO

Sujetos

Se encuestaron 3064 estudiantes de licenciatura de la U.N.A.M., son una muestra representativa con una probabilidad de error $< .05$. Se establecieron cuotas por sexo, semestre y carrera. La selección dentro de sexo, semestre y carrera fue aleatoria.

Instrumento

El cuestionario para este estudio, se elaboró a partir los indicadores utilizados por la Organización Mundial de la Salud y el CONASIDA para la investigación sobre SIDA y sexualidad. El instrumento general lo constituyen 113 reactivos, de los cuales, se seleccionaron 10 relacionados con: Datos Sociodemográficos (1); Vida sexual o prácticas sexuales (4: inicio a la vida sexual, edad al debut sexual,

número de parejas sexuales tenidas en la vida y preferencia sexual); Autopercepción de riesgo de contraer SIDA (1); Frecuencia de uso del condón con la pareja sexual regular y ocasional (4). La duración aproximada de aplicación fue de 45 minutos.

Análisis de datos.

Se aplicaron χ^2 y Análisis de clasificación múltiple. En los casos en los que la F de los ANOVAS fue significativa, se aplicaron pruebas post-hoc (Scheffé).

RESULTADOS

• De los 3064 estudiantes entrevistados 1513 (49.4%) son hombres y 1551 (50.6%) mujeres.

Los resultados sobre el inicio a la vida sexual indican que de los 3064 estudiantes entrevistados, 1628 (53.2%) han tenido al menos un coito, presentando diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=8.49$ y $p<.01$) por género, es decir: más hombres (67.3%) que mujeres (32.7%) se han iniciado sexualmente.

Se aplicó un ANOVA y χ^2 al grupo de los iniciados sexualmente, para conocer si existían diferencias por género en cuanto a la edad al debut sexual, número de parejas sexuales tenidas en la vida y preferencia sexual. Los resultados indican: diferencias estadísticamente significativas en el debut sexual ($F_{1,1572}=269.29$ y $p<.001$), los hombres ($\bar{x}=17$ años) se inician a más temprana edad que las mujeres ($\bar{x}=19$ años); diferencias estadísticamente significativas en el número de parejas sexuales tenidas en toda la vida ($F_{1,1587}=137.154$, $p<.001$), los hombres ($\bar{x}=3.3$) tienen más parejas sexuales que las mujeres ($\bar{x}=1.9$) y en cuanto preferencia sexual, se encontró una asociación estadísticamente significativa ($\chi^2=8.25$ y $p=.004$), aunque la población es mayoritariamente heterosexual los hombres en un 94.1% y las mujeres en un 97.4%, un 4% de la población masculina indican una preferencia bisexual que proporcionalmente es el doble de la homosexual (2%) mientras que la proporción de las preferencias homo y bisexuales en la población femenina es muy similar 1.2% y 1.4% respectivamente.

Para posteriores análisis los grupos con orientación homo y bisexual se agruparon en uno solo denominado homo-bisexual, esto debido al bajo número representado en cada casilla. Para analizar la Autopercepción de riesgo de desarrollar SIDA de la población sexualmente activa (1628), se tomó en consideración el patrón sexual para el cual se formaron grupos en las variables: a). Edad al debut sexual: de 10 a 16 años (31.2%), de 17 a 18 años (34.1%) y de 19 a 27 años (34.7%) y b). Número de parejas sexuales tenidas en toda la vida: 1 pareja (41.2%), de 2 y 3 pareja (31.4%) y de 4 y más parejas (27.4%). El ANOVA aplicado a los datos indica en los efectos principales variaciones estadísticamente significativas en la

autopercepción de riesgo de desarrollar SIDA por el número de parejas sexuales tenidas en toda la vida ($F_{2,1438}=7.714$ y $p=.0001$), se encontraron también variaciones en las interacciones entre la Edad al debut sexual y el número de parejas sexuales tenidas en toda la vida ($F_{4,1438}=4.275$ y $p=.002$) y variaciones en la interacción de la edad al debut sexual y la orientación sexual ($F_{2,1438}=3.194$ y $p=.04$) (Tabla 1). La prueba post-hoc (Scheffé) aplicada para conocer la magnitud de las diferencias entre los grupos formados por el número de parejas sexuales tenidas en toda la vida, indica que existen diferencias estadísticamente significativas ($F_{2,1523}=9.63$ y $p=.0001$) entre el grupo de cuatro y más parejas ($\bar{x}=1.44$) que se autopercibe con mayor riesgo de desarrollar SIDA que los grupos de una pareja ($\bar{x}=1.29$) y de 2 y 3 parejas ($\bar{x}=1.33$).

Tabla 1

Análisis de clasificación múltiple de la autopercepción de riesgo de desarrollar SIDA en la población sexualmente activa

FUENTE DE VARIANZA	S.C	gl	M.C.	F	p
NUM. PAR. SEX.	4.49	2	2.249	7.71	.0001
DEB. SEX Y NUM.PAR	4.98	4	1.246	4.27	.002
DEB. SEX Y OR. SEX	1.86	2	.931	3.19	.041
T O T A L	430.07	1438	.299	---	---

Para dar cuenta de las variaciones en la frecuencia de uso del condón con la pareja sexual regular y ocasional, se corrieron Análisis de clasificación múltiple, tomando el género y las variables del patrón sexual como variables independientes. Los resultados del análisis de la frecuencia de uso del condón con la pareja sexual regular indican que existen en los efectos principales variaciones estadísticamente significativas ($F_{1,706}=16.75$ y $p=.0001$) por género, en donde los hombres ($\bar{x}=2.08$) usan con mayor frecuencia el condón durante las relaciones sexuales que las mujeres ($\bar{x}=1.88$) (Tabla 2) y en relación al al patrón sexual los resultados indican que no existen variaciones estadísticamente significativas.

Tabla 2

Análisis de clasificación múltiple de Frecuencia de uso del condón con la pareja sexual regular por género y patrón sexual

FUENTE DE VARIANZA	S.C	gl	M.C.	F	p
GENERO	6.75	1	6.75	16.752	.0001
T O T A L	290.96	706	.412	---	---

Para dar cuenta de las variaciones en la frecuencia de uso del condón con la pareja sexual ocasional se corrieron Análisis de clasificación múltiple. Los resultados, indican una variación estadísticamente significativa ($F_{4,590}=3.25$ y $p=.01$) en la interacción de edad al debut sexual y el número de parejas sexuales tenidas en toda la vida (Tabla 3).

Tabla 3
Análisis de clasificación múltiple de Frecuencia de uso del condón con la pareja sexual ocasional por género y patrón sexual

FUENTE DE VARIANZA	S.C	gl	M.C.	F	p
ED. AL DEB. SEXUAL Y NUM. PAR. SEX.	8.25	4	2.064	3.25	.01
T O T A L	380.40	590	.645	---	---

En la Tabla 4 se muestran las medias de la frecuencia del uso del condón con la pareja sexual ocasional por edad al debut sexual y por el número de parejas sexuales tenidas en toda la vida. Se destaca como el grupo que usa con mayor frecuencia el condón los iniciados sexualmente entre los 17 y 18 años y que solamente han tenido una pareja sexual; mientras que aquellos que se han iniciado más tardíamente (19 a 27 años) y que además tienen múltiples parejas usan con menor frecuencia el condón con la pareja sexual ocasional.

Los ANOVAS corridos para dar cuenta de la frecuencia de uso del condón con la pareja sexual regular y ocasional en relación con la autopercepción de riesgo, indican que no existen variaciones estadísticamente significativas ni en la frecuencia

Tabla 4
Medias de la Frecuencia del uso del condón con la pareja sexual ocasional por edad al debut sexual y número de parejas sexuales tenidas en toda la vida

NUM. PAR. SEX. ED. DEBUT SEX.	1 PAREJA	2 Y 3 PAR.	4 Y MAS PAR.
10 A 16 AÑOS	1.89	1.70	1.92
17 Y 18 AÑOS	2.11	1.85	1.73
19 A 27 AÑOS	1.74	1.87	1.39

de uso del condón con la pareja sexual regular ni con la ocasional debida a la autopercepción de riesgo de desarrollar SIDA.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

El patrón sexual dentro de la población universitaria indica que cerca del 50% de la población estudiantil a nivel profesional se ha iniciado sexualmente aproximadamente al final de la educación media superior o al ingresar a la universidad. Lo que se traduce en una necesidad de crear programas de educación sexual que den inicio durante la educación media o antes, ya que como lo menciona Pick, Díaz-Loving y Andrade-Palos (1988), una vez que los adolescentes se han iniciado sexualmente resulta más difícil cambiar dichos patrones conductuales. Encontramos conductas sexuales diferenciadas por género, los hombres se inician sexualmente a más temprana edad, tiene más parejas sexuales en la vida y tiene una mayor tendencia a la homo-bisexualidad, en comparación con la población femenina. En cuanto al inicio sexual y mayor número de parejas en el género masculino, corresponde a las expectativas culturales mexicanas, en donde es importante que el hombre tenga experiencia sexual, a diferencia de las mujeres, las cuales deben llegar vírgenes al matrimonio, como valor preponderante (Díaz-Guerrero, 1982; González-Block, Liguori & Bazúa 1990). Desde la perspectiva epidemiológica, la población de estudiantes masculinos sería el grupo con mayor probabilidad de contagio, por las características del patrón sexual, especialmente por lo que respecta a los más altos índices de homo-bisexualidad, además, debido a la perspectiva que se tiene en México sobre el machismo; es probable que en este último punto se tenga un subregistro, ya que una creencia popular señala que el varón que participa en una relación homosexual como parte activa no pierde su estatus de heterosexualidad, es decir, existe un juego semántico en el papel del hombre homosexual, papel que desde el punto de vista de González-Block et al. (1990) ha sido determinante en la historia social de la enfermedad ya que es muy probable que los grupos bisexuales hayan funcionado como piezas centrales en el proceso de propagación del virus entre la población homosexual y la heterosexual. Es necesario para posteriores estudios indagar más de las creencias sobre el rol pasivo y/o activo dentro de las relaciones sexuales homosexuales, para así poder aproximar más a la población con prácticas bisexuales.

En cuanto a la Autopercepción de riesgo, se encontró que aquellos con mayor número de parejas sexuales tenidas en la vida, que habían debutado sexualmente a más temprana edad y con una orientación homo-bisexual presentan una estimación de riesgo de contagio mayor que aquellos con menor número de parejas, con un debut sexual a mayor edad y con una orientación heterosexual, sin embargo, la estimación del riesgo es semejante, muy cercana a nada de riesgo.

Es muy probable que factores cognoscitivos como el sesgo en el manejo de la información (Tversky & Kahneman, 1982) o emocionales se encuentren

involucrados en la percepción de riesgo, por ejemplo Tedeshi (1985) señala que si el miedo de la información percibida es muy alto, la gente reacciona negando la existencia del riesgo, que muy probablemente sea lo que esté sucediendo en esta población.

En cuanto a la frecuencia de uso del condón con la pareja sexual regular, ninguna variable del patrón sexual fue significativa para provocar variaciones en sus uso, independientemente de cualquier patrón sexual, el condón. En cambio, con la pareja sexual ocasional, mientras más joven es el inicio sexual y mientras mayor sea el número de parejas sexuales en la vida, es más probable que se use.

Lo encontrado en la presente investigación coincide con lo encontrado por Conner & Graham (1992), cuando mencionan que la percepción de riesgo no es el mejor predictor de conductas saludables, a partir del Modelo de la Creencia en la Salud.

Es recomendable para futuras investigaciones un diseño mediante el cual pudieran abarcarse aspectos cognoscitivos, emocionales y motivacionales.

REFERENCIAS

- Belfer, M.L., Krener, P.K., & Miller, F.B. (1988). AIDS in children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 147-151.
- Brooks-Gunn, J., Boyer, C.B. & Hein, K. (1988). Preventing HIV infection and AIDS in children and adolescents: Behavioral research and intervention strategies, Special Issues. Psychology and AIDS. *American Psychologist*, 43, 958-964.
- Conner, M. & Graham, S. (1992). *Situational and attitudinal influences upon student's intention to use condoms*. Poster presentado en el European Health Psychology Society Annual Conference, 25-28 August, Leipzig.
- Díaz-Guerrero, R. (1982). *Psicología del Mexicano*. Ed. Trillas.
- Díaz-Loving, R. & Rivera Aragón, S. (1992) Percepción y autopercepción de riesgo ante el contagio del VIH en estudiantes universitarios. *Investigación Psicológica*, 2, 27-38.
- Downes, I.T., O'Gorman, E.C. & Dinsmore, W.W. (1990). Factors influencing perception of risk of HIV acquisition among male heterosexual S.T.D. clinic attenders. *Journal of Psychological Medicine*, 7, 94-100
- EPI-CONASIDA (1992). SIDA/ETS Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida. Enfermedades de Transmisión Sexual. *Boletín Mensual Sistema Nacional de Salud*, (Octubre), 6, (10).
- González-Block, M.A., Liguori, A.L. & Bazúa, F. (1990). SIDA y estratos sociales en México: La importancia de la bisexualidad. *Salud Pública de México*, 32, 26-37.

- Heaton, R.K. (1990). Introduction to the special series on Acquired Immune Deficiency Syndrome (AIDS)". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3-4.
- Joseph, J.G., Montgomery, S.B., Emmons, C-A., Kirscht, J.P., Kessler, R.C., Ostrow, D.G., Wortman, C.B., O'Brien, K., Eller, M. & Eshleman, S. (1987). Perceived Risk of AIDS: Assessing the behavioral and psychological consequences in a cohort of Gay men. *Journal of applied social psychology*, 17, 231-250.
- Kelly, J.A., St. Lawrence, J.S., Brasfield, T.L., Lemke, A., Amidei, T., Roffman, R.E., Hood, H.V., Smith, J.E., Kilgore, H. & McNeill, Jr.C. (1990). Psychological factors that predict AIDS high-risk versus AIDS precautionary behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.
- Pick de Weiss, S., Díaz-Loving, R., Andrade Palos, P. & Atkin, L. (1988). *Adolescentes en la Ciudad de México.: un estudio psicosocial de las prácticas anticonceptivas y embarazos no deseados*. Reporte presentado a la Organización Panamericana de la Salud.
- Prohaska, T.R., Albrech, G., Levy, J.A., Sugrue, N. & Kim, J-H. (1990). Determinants of Self-perceived risk of AIDS. *Journal of Health on Social Behavior*, 384-394.
- Severn, J.J. (1990). College students and condoms, AIDS, and attitudes. *College Student Journal*, 24, 296-306.
- Simon, A. (1989). Promiscuity as sex difference. *Psychological Reports*, 64, 802.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1982). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. En D. Kahneman, P. Slovic & A. Tversky (Eds.) *Judgement under uncertainty: Heuristics and biases*. London: Cambridge University Press.
- Tedeschi, J.T., Lindskold, S. & Rosenfeld, P. (1985). *Introduction to Social Psychology*. New York: West Publishing Company.
- Villagrán-Vázquez, G., Cubas, E., Díaz-Loving, R. & Camacho-Valladares, M. (1990). Prácticas sexuales, conductas preventivas y percepción de riesgo de contraer SIDA, en estudiantes. *La Psicología Social en México*. México: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Villagrán-Vázquez, G. & Díaz-Loving, R. (1992). Conocimientos sobre SIDA, prácticas sexuales, actitudes y creencias hacia el uso del condón en estudiantes universitarios. *Revista de la Sociedad Mexicana de Psicología*, 132-309.
- Wilson, D., Lavelle, S., Greenspan, R. & Wilson, C. (1990). Psychological predictors of HIV-preventive behavior among Zimbabwean students. *The Journal of Social Psychology*, 19, 293-295.
- Winslow, R.W., Rumbaut, R.G. & Hwang, J. (1989). AIDS, Fraid, and quarantine student, responses to pro-quarantine initiatives in California. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 1453-1478.

INFORMES BREVES / BRIEF REPORTS / RELATORIOS BREVES

DESARROLLO DE LA VERSION COMPUTARIZADA DEL CUESTIONARIO DE INTERESES PROFESIONALES

Hermelinda M. Fogliatto
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

El Cuestionario de Intereses Profesionales (C.I.P.) es un instrumento diseñado para evaluar intereses asociados con opciones educacionales de nivel terciario. Se comenzó con un factor análisis de ítems con la finalidad de identificar áreas de intereses lo que permitió organizar los ítems en 15 escalas descriptivas (Interés Computacional, Biosanitario, Humanístico, etc.) (Fogliatto y Pérez, 1990; Fogliatto, 1991).

Teniendo en cuenta la importancia de la medición de los intereses en los procesos de orientación vocacional y los resultados altamente positivos observados en la administración del C.I.P. es que se decidió elaborar la versión computarizada (C.I.P.C.). Los ítems del cuestionario son evaluados por la computadora y los resultados impresos en dos copias, una para el orientado y la otra para el orientador quienes de inmediato reciben una copia del Perfil de Intereses, las áreas en las cuales ha obtenido percentiles altos y un listado de las carreras asociadas con las mismas.

El programa está instalado en un disco flexible de 5.25" (doble lado, doble densidad) de 360 KB de capacidad lo que permite sea utilizado en cualquier computadora XT o AT IBM o compatible desde la unidad del disco "A".

La versión computarizada del cuestionario fue administrada a varias muestras de estudiantes secundarios de ambos sexos con la finalidad de realizar los estudios psicométricos.

Los resultados obtenidos demuestran que no hay diferencias significativas entre las Medias muestrales de la versión computarizada y las Medias poblacionales de la versión de lápiz y papel. Tampoco se encontraron diferencias significativas en la comparación de las varianzas muestrales (versión computarizada) y las varianzas poblacionales (versión convencional); por lo tanto se concluye que las dos formas (lápiz y papel y computarizada) son paralelas. Al ser consideradas formas paralelas en el software la transformación de los puntajes originales a percentiles se hace en base a los Baremos de estudiantes secundarios de diferentes regiones del país.

Replicando un estudio de validez de construcción realizado en la versión de lápiz y papel se procedió a comparar las Medias obtenidas por el grupo de varones

con las obtenidas por el grupo de mujeres en la versión computarizada. En los valores “t” de diferencia entre las Medias de los dos grupos se observan puntajes significativamente distintos de cero en las escalas: Computacional, Construcción y Tecnológica siendo más alto el puntaje del grupo de varones. El grupo femenino obtiene puntuaciones más elevadas, significativamente distintas de cero, en las escalas: Asistencial-Educacional, Humanística y Artístico-Plástica. Similares resultados se obtuvieron con la versión tradicional y concuerdan con lo esperado, en áreas de intereses relacionadas con carreras predominantemente masculinas, los varones obtienen las Medias más altas y en áreas de intereses asociados con carreras predominantemente femeninas, las mujeres obtienen las Medias más altas.

En la réplica de otro estudio de validez se trabajó con una muestra de 30 alumnas que habían completado el C.I.P.C. durante el proceso de orientación vocacional. Al finalizar el mismo se tabularon las elecciones realizadas por las alumnas y se pudo comparar las Medias obtenidas por el grupo de sujetos que había hecho una elección relacionada con alguna escala del C.I.P.C. y todos los otros sujetos que habían realizado otras elecciones. Así se estudiaron las elecciones relacionadas con las escalas Biosanitaria, Económico-Administrativa, Comunicacional, Asistencial-Educacional, Construcción y Artístico-Plástica. Se calcularon las Medias, Desviaciones Standards, valores “t” y estimaciones omega para los dos grupos (los que eligieron carreras relacionadas con la escala y los que eligieron otras carreras) y se observan valores “t” significativamente distintos de cero en todas las escalas analizadas. Similares resultados se habían obtenido con el C.I.P. en su versión de lápiz y papel.

Los coeficientes de confiabilidad del C.I.P.C. se estimaron utilizando el método de partición en mitades ya que se cuenta con una sola forma del cuestionario. Se administró el mismo a una muestra de 65 sujetos de sexo masculino y de 68 de sexo femenino, estudiantes del último año del ciclo secundario; se calcularon las correlaciones para las 15 escalas entre las dos mitades del cuestionario y luego se aplicó la fórmula Spearman-Brown para obtener los coeficientes de confiabilidad del cuestionario en su hipotética longitud original. La Tabla No. 1 que presenta los coeficientes de confiabilidad para las 15 escalas en el grupo de varones y de mujeres muestra coeficientes altos lo cual indica la consistencia interna de la prueba. Estos valores son semejantes, aunque en algunas escalas algo mayores, a los observados en el C.I.P. (versión de lápiz y papel).

El Manual del C.I.P.C. brinda información sobre su administración, cómo comenzar y operar el sistema, pasos a seguir e impresión de los resultados. Además presenta detalles de la elaboración del software, los pasos que integran el sistema y los resultados de los estudios psicométricos que demuestran que el C.I.P. y el C.I.P.C. son formas paralelas.

Es importante que el orientador explique a sus orientados que el Perfil de Intereses y la lista de carreras asociadas con el mismo debe ser tomado como

hipótesis de trabajo y que estos resultados deben ser integrados con información adicional (factores internos y externos) antes de tomar una decisión vocacional.

El objetivo de elaborar la versión computarizada del Cuestionario de Intereses Profesionales (C.I.P.C.) ha sido logrado. Esta adaptación informatizada de la versión original de lápiz y papel permite que la administración, evaluación, elaboración de los perfiles y asociación entre las puntuaciones obtenidas en las escalas de intereses con alternativas de carreras terciarias se realizada por computadoras.

Una de las decisiones más importantes que debe tomar un orientador vocacional en el presente es cómo compatibilizar el nivel y la calidad de los servicios de orientación con situaciones de cada vez menor asistencia financiera (Berger, 1983). Con esta disminución del presupuesto y el aumento de los jóvenes en los servicios de orientación es imperativo que los orientadores exploren otros caminos para servir más eficientemente a sus clientes. Se estima que la versión computarizada del Cuestionario de Intereses Profesionales (C.I.P.C.) será de gran utilidad para ser empleada en los procesos de orientación, ya sea a nivel institucional o privado.

Tabla 1
Coeficientes de confiabilidad para las escalas del C.I.P.C.

Escalas	Varones N= 65	Mujeres N= 68
Computacional	.84	.86
Físico-Química	.89	.93
Construcción	.92	.93
Tecnológica	.83	.81
Geo astronómica	.90	.93
Bioagropecuaria	.93	.89
Biosanitaria	.87	.88
Asistencial-Educacional	.77	.82
Jurídico-Política	.84	.92
Económico-Administrativa	.87	.94
Comunicacional	.83	.86
Humanística	.87	.92
Artístico-Plástica	.86	.91
Artístico-Musical	.91	.88
Lenguas Extranjeras	.81	.88

REFERENCIAS

- Berger, M. (1983). The preservation of counseling in an era of outback management. *Personnel and Guidance Journal*, 62, 170-173.
- Fogliatto, H.M. (1991). *Manual del Cuestionario de Intereses Profesionales (C.I.P.)*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Fogliatto, H.M. (1993). *Cuestionario de Intereses Profesionales, Versión Computarizada (C.I.P.C.): Manual*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Fogliatto, H.M. & Pérez, E. (1990). El Cuestionario de Intereses Profesionales: Desarrollo y Descripción. *Revista Interamericana de Psicología*, 24, 83-92.

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 triplicado al Director (José Miguel Salazar, Apartado 47018, Caracas, 1041-A, Venezuela). Los manuscritos enviados al Editor 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 triplicate. 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.

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 triplicado al Director (José Miguel Salazar, Apartado 47018, Caracas, 1041-A, Venezuela). Los manuscritos enviados al Editor 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.

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).

Trabalhos 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 3 cópias datilografadas em espaço duplo em papel de 22 x 28 cms (8 1/2 x 11 polegadas). Os textos devem obedecer rigorosamente o Estilo Internacional (Ver o *International Journal of Psychology* e as publicações da American Psychological Association). Os manuscritos devem ser enviados ao Editor (José Miguel Salazar, Apartado 47018, Caracas 1041-A, Venezuela). Os originais enviados ao Editor uma vez aceitos por ele, devem estar em sua forma final, já que o autor não poderá fazer novas revisões.

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

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

IMPRESO
JUNIO DE 1994
EN
LITOPAR,
C. A. DE ARTES GRAFICAS
CARACAS