

ISSN: 0034-9690

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

VOLUMEN / VOLUME

28

NUMERO / NUMBER

2

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 psicologia do continente, tanto na perspectiva teórica como na aplicada ou profissional; ao realizá-la procura-se promover a comunicação e a colaboração entre os psicólogos dos diferentes países da América. A Revista é publicada duas vezes ao ano e aceita originais em todas as áreas da Psicologia, em inglês, espanhol e português. É enviada a todos os membros solventes da Sociedade Interamericana de Psicología.

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

A assinatura anual para instituições é de US\$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.

30 K
Person

REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA
INTERAMERICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

1994

Vol. 28, No. 2

DIRECTOR/EDITOR

José Miguel Salazar
Universidad Central de Venezuela

DIRECTORES ASOCIADOS/ ASSOCIATE EDITORS

Barbara VanOss Marin
University of California, San Francisco

Guillermo Bernal
Universidad de Puerto Rico

GERENTE EDITORIAL/MANAGING EDITOR

Pedro Rodriguez 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 Colotta.
Universidad Nacional Autónoma de México. MEXICO.

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

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

Rolando Diaz Loving.
Universidad Nacional Autónoma de México. MEXICO.

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

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

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

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

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.
Universidad Estadual de Campinas. BRASIL.

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

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

Robert B. Malmö.
McGill University. CANADA.

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

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

Maritza Montero.
Universidad Central de Venezuela. VENEZUELA.

Frederic Munné
Universtat 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 Ramirez III.
The University of Texas, Austin. U.S.A.

Emilio Ribes.
Universidad de Guadalajara. MEXICO.

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

Aroldo Rodrigues.
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.

Monica Sorin.
Universidad de La Habana. CUBA.

Arthur W. Staats.
University of Hawaii at Manoa. U.S.A.

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

Peter Suedfeld.
The University of British Columbia. CANADA.

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

Julio F. Villegas.
Universidad Central. CHILE.

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

CONTENIDOS/CONTENTS/ SUMARIO

ARTICULOS/ARTICLES/ARTIGOS

- Emergent paradigms and the crisis in psychology** 139
Paradigmas emergentes y la crisis de la psicología
Yvonna S. Lincoln
- Estructura factorial del inventario de roles sexuales de Bem en México** 155
Factorial structure of the Bem sex role inventory in Mexico
Laura Acuña, Carlos A. Bruner y Raúl Avila
- Aplicación de un método de observación madre-bebé en una población de cultura campesina** 169
Application of a mother-baby observation schedule to a rural population in Argentina
Alicia Oiberman y Graciela F. Torres
- Comprehension of instructions and other critical issues in the test standardization process** 179
La comprensión de instrucciones y otros elementos críticos en el proceso de estandarización de pruebas psicológicas
Juana M. Rodríguez, Irma Roca de Torres and Laura L. Herrans
- Un instrumento para medir la calidad de vida de docentes universitarios venezolanos** 191
An instrument to measure the quality of life of Venezuelan university faculty
Sharon Reimel de Carrasquel

Imagen del científico en niños puertorriqueños: Un enfoque evolutivo	205
<i>Image of the scientist among Puerto Rican children: A developmental approach</i>	

Olga M. Castro Algarín y Nydia Lucca Irizarry

La definición psicosocial de los adultos acerca de los menores callejeros de la Ciudad de México	223
<i>Adult's psychosocial definition of street children in Mexico City</i>	

Rafael Gutiérrez, Leticia Vega Hoyos y Cuauhtémoc G. Pérez López

La violencia en la familia	235
<i>Violence in the family</i>	

Ivette G. Flores-Ortiz, Marcelo Esteban y Ricardo A. Carrillo

La teoría crítica y el construccionismo: Hacia una integración de paradigmas	251
<i>Critical theory and constructionism: Towards and integration of paradigms.</i>	

Esther Wiesenfeld

PREMIO ESTUDIANTIL/ STUDENT PRIZE/ PREMIO ESTUDANTIL

El discurso de la democracia venezolana	265
<i>The discourse of Venezuelan democracy</i>	

Isabel Rodríguez Mora

LIBROS/BOOKS/LIVROS

<i>Culture and Social Behavior</i> por Harry C. Triandis	
Reseña en español	277

Instrucciones para los autores	280
Instructions to authors	281
Instruções aos autores	282

EMERGENT PARADIGMS AND THE CRISIS IN PSYCHOLOGY

Yvonna S. Lincoln
Texas A&M University

ABSTRACT

Psychology has been characterized as two disciplines for more than a quarter of a century. Although practitioners and researchers alike have called for a revolution in research foci, the changing contexts of social science research have gone largely unheeded by the experimental wing of the discipline. Major arguments from the postmodern critique are reviewed, and five implications for the discipline of psychology are drawn.

RESUMEN

La psicología ha sido caracterizada como dos disciplinas por mas de veinticinco años. Aunque tanto los dedicados al ejercicio profesional como los investigadores han pedido una revolución en cuanto al foco de las investigaciones, los cambios que han ocurrido en las ciencias sociales no han sido tomados suficientemente en cuenta de parte del ala experimental de la disciplina. Se revisan argumentos importantes de la critica postmoderna, y se extraen cinco implicaciones para la disciplina de la Psicología.

Based on an invited address presented during the XIV Interamerican Congress of Psychology, Santiago de Chile, July 1993.

Address correspondence to Dr. Ivonna Lincoln, Professor of Education, Texas A&M University, 222 Harrington Tower College Station, TX 77832-4226.

Years ago, Lee J. Cronbach (1975) noted that there were two fundamental disciplines of scientific psychology, the scientific and the humanistic, typically in conflict with each other. Nearly a decade later, Kimble (1984), Sampson (1978), Scarr (1986), and Gergen (1985) made the same point again, offering perspectives of their own which suggested that psychology might well consider either operating in two modes, or abandoning scientific principles altogether, particularly those associated with the worst abuses of behaviorism. David Bakan has argued that "Behaviorism's ideal of prediction and control not only fails on scientific grounds, but makes the psychologist appear monstrous and contemptuous" (1972, p. 88). Psychology, in adopting the principles of investigation derived for the natural sciences, sought to remove itself from the moral-philosophic school, and in doing so, adopted sets of principles (called *parametric* by Bakan) which violate common-sense notions of human behavior. To put the matter another way, the method of investigation chosen, for the most part, does not exhibit a high level of *fit* with the phenomenon, or its characteristics.

In fact, in North America in any event, psychology has continued to operate for most of this century as though it were two disciplines: the first is the experimental/behaviorist model of the academic researcher, attuned to funding support of research, a preference for multiple publications, and geared toward a search for "specific variables, each of which could be studied separately, yet which, in conjunction would ultimately 'explain' man and predict his behavior" (Bakan, 1972), but which "does not derive from the intrinsic nature of the subject matter" (Harre, 1987).

Alongside this primarily academic research model co-exists a more humanistic, less behavioristic model, geared toward understanding human behavior holistically, toward facilitating the reconstruction of socially-constructed realities, and oriented to human development in many forms. The latter culture is largely non-academic, more clinically and practice-focussed, and willing to borrow from other social sciences if findings there appear promising. Practice oriented psychology rarely meets academic-research psychology, with the result being that two separate and distinct professions can be described.

The first profession is more or less unanimously bound to the *factmodule, parametric* model of engaging the questions of human behavior (Bakan, 1972), while the second is inextricably intertwined with case studies, interpretive method, and a commitment to "the idea that human conduct is the implementation of a belief system in the course of which language plays a distinctive and irreducible part" (Harre, 1987, p. 4). Since the first discipline is that which enjoys the prestige and power which accrues to the knowledge production function in North America, it is safe

for the moment to assume that that discipline is the one which represents the discipline to the rest of the world.

It has a particular set of characteristics which make it most inviting of criticism. Its major problematic — or set of guiding principles — forces researchers to ask questions aimed at uncovering presumed cause-effect relationships, rather than focussing on *thinking, believing, and willing*, prime (albeit unseen) characteristics of human behavior in context. The narrowing of the range of concerns to (behavior only) at the expense of those attributes which specifically characterize human beings has brought about a widespread and generalized disenchantment with experimental (academic) psychology relative to clinical (non-academic) psychology.

Another problem is that academic (experimental) psychology is now viewed through a second lens in both North America and Europe: that of the modernist critique. The rationalist, experimental, behaviorist focus is seen as oppressing, rather than liberating, human potential. The unproblematic acceptance of cause-effect relationships as the focus of psychological processes, and the concomitant tailoring of academic psychology to concepts of social engineering, have led experimental psychologists to disregard the work of clinicians, and to assign work falling into the humanistic domain second-class status.

Since academic psychology's dominant political terrain has been the social engineering perspective, the domain of such studies has been rather more targeted toward processes of deviance, mental disturbance, anti-social and sociopathic behavior, and the naming (and consequent segregation) of deviance and deviants. The relative over-emphasis on deviance at the expense of other human processes — connection, bonding, commitment, happiness, success, inner peace — has led to a research literature long on adjustment problems and mental illness, and short on coping mechanisms and mental health. Harré (1987) argues that this neurosis- and psychosis-centered axis proceeds not from a broad view of human nature, but rather from "certain moral and political features of a dominant form of contemporary society" (p. 3). To extend his argument (and adapt it for my own purposes), it proceeds from a particular set of modernist concepts, among which might be counted rationalism, scientism, an antihumanistic bias, ideas about the possibility — and desirability — of social engineering to achieve a more perfect (less deviant?) society, and political forms based on technical expertise concepts embedded in the modern bureaucracy. Indeed, it may be argued that psychologists, as much as any academics, belong to a priestly class of *knowledge producers* in developed and developing nations, accorded status derived from lingering ideas about professional and technical expertise which in turn derives from Weberian notions of the proper way to organize order

to carry out the major functions of the modern nation state. This elite class of knowledge-producing individuals reflects, as Bleier (1984) makes clear, the concerns and preoccupations of its major role-incumbents: predominately white, middle-class, middle-aged males, who control entry into the professions and disciplines, and who control the outlets for knowledge produced within them.

THE CHANGING CONTEXT OF RESEARCH AND PRACTICE

That psychology is fragmented, or at least bifurcated, has been recognized for sometime in North America (Cronbach, 1975; Bakan, 1972). Indeed, some psychologists have been either predicting a revolution (Cagle, 1985; Lucas, 1985; Fuqua and Newman, 1989), or calling for one (Sampson, 1978), particularly a revolution which would disengage academic psychology from its cause-effect studies of behavioral phenomena, and make room for "an alternative conception of what is proper science" (Sampson, 1978). Such a revolution would refocus the discipline away from mechanistic definitions of human activity and toward "emphasiz[ing] the active, intentional nature of human behavior" (Georgoudi and Rosnow, 1985, p.5). Thus, the crisis recognized for more than a quarter century within psychology has now proceeded to more open calls for both retargeting the discipline, and reexamining the goals of the research enterprise.

In North America in particular, the prediction of and request for a revolution has proceeded from three different groups: those whose principal criticism flows from a philosophical critique of logical positivism which has dominated the academic pursuit of psychology (Georgoudi & Rosnow, 1985); those whose major interest is in seeing a discipline reunited, or at least more willing to entertain alternative perspectives in academic research (Sampson, 1978); and those whose personal/professional perspectives have led them to call for radical new approaches to the study of human psychology and conduct (Gergen, 1985, 1991; Scarr, 1985; Friedlander, 1982; Packer, 1985). As among the groups, probably those with the most potential for achieving massive change in the discipline are those in the first and last groups, since the two together simultaneously undermine the premises of experimental psychology, and at the same time, pose alternatives which appear to exhibit more *fit* with what are termed *enduring questions* of the discipline. Among the alternatives posed are the grounded theory approaches posed by Friedlander (1982), the social constructionist models posed by Gergen (1985) and Scarr (1985), and the hermeneutic models based on the work of Gadamer and explicated by Packer (1985).

The two-pronged attack on the natural-science model of psychological research and the simultaneous posing of alternative research models more in keeping with psychology's original purposes is interesting for the simple reason that the attack-alternative model is one which has characterized assaults on other disciplinary research models and bases. Sociology, anthropology, and education, to name several, have witnessed such internal assaults from disciplinary dissidents, seeking both to explain why findings have been so trivial and so unpersuasive, and to suggest that the question of fit between metaphysics and phenomenon is more critical than social scientists have previously assumed.

Critics of positivistic sociology often utilized Goffman's (1975) criticism to move beyond conventional strictures about how research is conducted: "A sort of sympathetic magic seems to be involved, the assumption being that if you go through the motions attributable to science, then science will result. But it hasn't." Indeed, Peter Manning, much later, captured the specifically cultural nature of the research enterprise when he observed "that what is taken to be [appropriate] methodology at a given time is subject to fads, fashions, and foibles" (cited in Vidich and Lyman, 1993).

Thus, the changing research contexts of psychology parallel the changing contexts of other other social sciences, particularly sociology and anthropology.

THE CHANGING CONTEXTS OF RESEARCH

In large measure, this changing context reflects both mounting criticisms of the uncritical adoption of natural science methods for social science mentioned above, and also the *postmodern projects* of the humanities and social sciences which — although borrowed from the French — have had a profound impact on the human sciences and humanities. For instance, Vidich and Lyman (1993), juxtaposing ethnography — or traditional fieldwork methods — with its postmodern version, observed that, "The guiding frameworks for those who have used this method in the past have all but been abandoned by contemporary ethnographers. The social-historical transformations of society and consciousness in the modern world have undermined the theoretical and value foundations of the older ethnography. Liberated from these conceptual and theoretical constraints, ethnography and ethnology are, for the first time as it were, in a position to act out their own versions of the revolution of 'life' against 'the forms of life' — a cultural revolution of the Twentieth Century." And as surely as this liberation has come to pass in sociology and anthropology, one might argue that it will come in psychology; indeed, it might be argued that psychology has arrived at its own

postmodern crisis in the shattering bifurcation between the world of the experimentalists and the multiple, socially enacted worlds of the clinicians.

What is the postmodern? John Rajchman (1987) said that the term itself has been “used to refer to a motley and elastic range of things”, better revealed as “the study of the category than the study of the thing” (p. 49). Indeed, many authors tend to reference the postmodern via a rejection of modernism, suggesting that modernism as a cultural characteristic and descriptive artifact is more elaborated and conceptually clear than postmodernism itself. Rajchman notes with no small amount of irony that although the term *postmodern* has made two trans-Atlantic trips — from France to North America, and back to France — that those French scholars who are considered to be bellwether postmodernists usually do not consider themselves so:

“Foucault rejected the category; Guattari despises it; Derrida has no use for it; Lacan and Barthes did not live, and Althusser was in no state, to learn about it; and Lyotard found it in America”. (Rajchman, 1987, p. 49).

Thus, we are left with no clear description from those who presumably invented the term, and no theoretically elegant formulation from those who have used it so widely, save in a counter-positional mode (*vis-a-vis* modernism).

In contradistinction to modernism, postmodernism is seen as the rejection of several specific tenets. First, the modernist version of progress is specifically rejected. Inherited from Enlightenment versions of the ever-upward and onward march of civilization, modernism’s *Grand Narrative* specifies that human progress is forward; that all civilizations, however primitive, will eventually move toward a western European model of organization and governance. The notion of forward progress has been irretrievably tied to an equally modernist version of *the state* explored by Max Weber — bureaucratic and rationalist in organization, politically neutral, acting merely to optimize resources via the utilization of a technical core of professionals who presumably act and decide in rational — i.e., non-emotive, politically neutral, linear — ways to distribute social goods and services. Cultural assimilation is to be preferred to cultural pluralism in the modernist state, and by example, the First World will demonstrate to the *developing* and *underdeveloped* civilizations a more meaningful way of being in the world.

Science, with its emphasis on hypothetico-deductive logic and rationality, will eventually replace religion as the spiritual guidance of peoples.

Postmodernism specifically and directly challenges that set of premises in a variety of ways. First and foremost, it interrupts and contradicts the modernist assertion that there is, indeed, some Grand Narrative of civilization. It does so by asserting the value and meaning of cultural

difference and pluralism. In so doing, it is ironic to note, the postmodernists borrow from the new natural science understandings of the value of biological diversity, thus turning the old arguments for the primacy of science on their heads by using newer understandings. In undermining the idea of a single, grand, assimilationist narrative, postmodernists challenge too the idea of social science's ability to provide a *complete document* as opposed to a *partial truth* (Harper, 1993). Sociologists and anthropologists, for instance, argue that the "cultural meanings [presented by such social scientists] are themselves multiple and contradictory, and though they cannot be understood without reference to historical, political and economic discourses, the experience of culture cannot be reduced to these nor related to them in any simple, isomorphic way" (Kondo, 1990, pp. 300-301).

The postulation of a grand narrative implies a singular (and often linear) discursive structure. Postmodernists also reject the modernist social science vision of a singular (and linear) discourse, preferring instead to both explore alternative discourses — for instance, from the marginalized, the poor, the oppressed, the 'uncivilized', women, children, and people of color — and at the same time, to *deconstruct* the dominant discourse forms and structures. The former project is intended to create awareness of the possibilities of multiple and competing discourse structures, in the hope of both giving voice to those who typically have no voice in the corridors of knowledge-producing power, and at the same time, of searching out the discursive structures of oppression and marginalization which have been embedded in the discourses of primarily male, western European, middle or upperclass voices. The latter project is straightforwardly organized in order to reveal the biases inherent in so-called *value neutral* social science.

Postmodernism also challenges the idea that rationalism and science are appropriate governance mechanisms for human life. In the modernist version, rationalism represents the triumph of pure reason over any human vagary, subjectivity, or bias. But postmodernists are fond of pointing out that politics, economics, history, government and science — even science — are human projects, and therefore, inseparable from human values or human influence. The difference between conventional scientific projects, postmodernists assert, and postmodern projects (particularly in the social sciences) is that postmodernists are willing to place values in the forefront of their inquiries, making them eminently inspectable and judgeable. Conventional science, postmodernists point out, with its assertion of value-neutrality, obscures the values which guide inquiry and shape findings and policy recommendations. Conventional science, Bleir (1984) argues, is neither value-neutral, nor value-blind; it merely is sometimes unconscious of the values which it does embrace.

Postmodernism has a second quarrel with modernism in social science research. That quarrel, intimately related to the first question of whether

science can present *complete documents* about culture, concerns the relationship between *subject* and *inquirer*. Conventional science posits a necessary distance between studied and studier, and frames this distance as the objectivity achievable only via true experimental method. All other, lesser, variations of experimentalism (e.g., quasi-experimentalism, in-context research, fieldwork) are seen as partial violations of the requirement for scientific objectivity and neutrality, to be compensated for via considerations of the *truth* of findings for the purposes of external validity, or generalizability (threats to validity). But according to Harper (1993) and others (Lincoln and Guba, 1985), the “postmodern critique questions the normal assumptions surrounding this interaction”, suggesting that the relationship between knower and known is both quantitatively and qualitatively different from its assumed state in conventional research.

Postmodernists assert that our representation of *the Other* is not only not unproblematic, it is highly problematic. We cannot speak with authority; the authority we have assumed as social scientists is questioned and questionable, proceeding as it does from peculiarly Western orientations, and representing as it does, our own *truth* about what we have seen and heard. This *crisis of representation* — the question of who *the Other* is, what partial picture of her/him is presented, who has the right to present that picture, and what the claims to both authority and authoritativeness are — is a formative and defining question for postmodern social science.

Another formative question in this same genre is the issue of legitimation. Legitimation as an inquiry category asks whence and where we derive the right to make statements or present truths on behalf of others, especially others who do not have access to power structures which make decisions on behalf of those others. In plainer terms, the linearity of research-to-policy relationships (among others) are interrogated. Where do we derive our legitimacy in creating pictures of people’s lives, then feeding those pictures in to policy processes, which then make public policy decisions which impact on researched lives? Why cannot those we study speak on their own behalfs? Where do we derive authority and legitimation to speak for them?

A final agenda for the postmodernists (but one which is deeply intertwined with the foregoing agenda) is the challenge to *abstracted analysis* (Harper, 1993. Harper quotes Marcus and Fischer (1986) in saying that “Post-modern ethnography...does not move toward abstraction, away from life, but back to experience. It aims not to foster the growth of knowledge, but to restructure experience; not to understand objective reality, for that is already established by common sense, nor to explain how we understand, for that is impossible, but to reassimilate, to reintegrate the self in society and to restructure the conduct of everyday life” (1986, p. 135). The idea that life can be told or

understood via *abstracted analysis* (including quantitative descriptions of experience, or generalizations about human behavior, utilizing what Firestone calls the *stripped-down, cooled out* language of science) is rejected by postmodernists. In fact, the primacy of experience is considered so critical that even case studies — the format devised to counter technical scientific reports — are giving way before writing forms and narrative discourses which attempt to draw readers ever more forcefully and vicariously into the experience of the Other. In this vein, we are seeing poetry — poetic representations of experience — ethnographic fiction, ethnographic drama, co-authored and created stories, polyvocal tales from the field, and other dramatic, literary and narrative forms which permit a wider range of evocation and vicariousness to occur.

THE CRITICALIST'S PROJECT

Alongside and often joining forces with the postmodernists are the critical theorists, whose substantial substantive contribution to the social sciences at this moment in history is to focus on empowerment and emancipation themes. In so doing, the critical theorists have been trying to explore a set of social constructs and concepts, among them silence, difference (and its strengths), life at the *borders* and margins of mainstream society, and the cultural artifacts which represent specific resistances to the possession and exercise of mainstream cultural capital.

Emancipation and Empowerment.

The emphasis on emancipation and empowerment characteristic of critical theorist work has enabled a critique to be mounted which effectively undermines Grand Narrative thinking. Within this criticism from the left, analyses of structural, historical, economic, and gender, class, and race-related issues have proceeded in ways which expose *hidden* or *deep* structures of society and social arrangements. This exposé is intended to draw attention to the non-normalcy of social organization. Put another way, the analyses have tried to demonstrate that the taken-for-granted is in fact marked, and marked deep, by oppressive class structures, implicit biases against women and persons of color, and that it is furthermore, historically reified by whole sets of bureaucratic machinery which perpetuate deep divisions in so-called *civilized* — or First World — society. A major project of the criticalists, then, is to provide knowledge of these deep structures, in the hope that such knowledge will allow oppressed and marginalized individuals and groups to mount strong resistances to them.

Another project of the critical theorists is the questioning of the purposes of social science. Criticalists ask whether it is either moral or useful to engage in research solely for the purpose of knowledge accumulation, especially

knowledge accumulation which appears to benefit the knowledge elites only. Is not the purpose of research, the criticalists ask, to permit us to rid ourselves of oppression, even or especially when those oppression mechanisms are implicated in our very social structures themselves? This project is called variously the “naming of silenced lives” (Tierney & McLaughlin, 1993); “cultural critique” (Marcus & Fischer, 1986); exploring and “crossing borders” (Giroux, 1992); building “communities of difference” (Tierney, 1993); cultural analysis (Grossberg, et al., 1991); and cultural empowerment (McLaren & Giarelli, in press).

Much of what goes under the names of *cultural critique* and cultural analysis is in fact a kind of *deconstructive* effort, aimed at taking apart discourse structures, myths, metaphors, artifacts (music, film, art), and practices in order to lay bare the assumptions which undergird their production, employment, and deployment. *Deconstruction* — a term borrowed also from the French for a form of literary criticism and analysis — is now used more widely to mean something like *analysis of latent content*, a term whose referent is the formal analysis of narrative material targeted at underlying value structures — what we term in North America *reading between the lines*, or looking for the hidden, as opposed to the manifest, content of texts. The important point here is that cultural *deconstruction* seeks to look for not only the individual’s *problem*, but also the historical, cultural, economic, and social structures which define the problem, which surround the problem, and which bring the problem into being.

NEW PROJECTS FOR PSYCHOLOGY

How does all this business about social science, postmodernism, and critical theory apply to psychology, especially to what I have described as the ongoing crisis in psychology? I believe it is applicable in several ways, and has never been more critical. I would like to suggest several ways in which psychology could both benefit from the larger social science discussions, and at the same time, resolve the serious differences it faces internal to itself as an academic discipline and a clinical profession.

1) First, psychology might consider its own standing within the social science community vis-a-vis newer formulations of social science work. While it appears to be true that psychology’s experimentalist posture attracts rewards within an academic setting, it is nevertheless the case that the other social sciences have largely abandoned this form of empiricism for an empiricism of experience. And in the abandonment of a conventional scientific model, the other social sciences have lost neither power nor prestige within academic institutions, and in fact, have continued to enjoy the normal rewards of these organizations — promotion and tenure. Thus, what appears

to be true for psychology is merely an historical construct, the function of which is to permit psychology to carry on business as usual without having to take into account criticisms of the social science enterprise. A move away from the empiricism of the experiment and toward the empirical world of experience is not likely to harm psychology as an academic discipline.

2) Second, psychology might well consider the kinds of questions it asks. Terry Denny once said that if we added up the contributions of educational research and translated them into human size, we would end up with a dwarf. In some sense, the same could be said about psychology. We still do not understand the most important questions about human behavior which we might ask, and for which psychology is most suited to answer. We do not know, for instance, how to account for altruism, for happiness, for human peace; we do not now know what makes heroes, or why one individual gives her or his life for another; we do not understand why some children succeed in spite of great odds, and others fail in the face of great advantage. We do not understand the nature of beauty, or morality. And we have no way of accounting for great spirituality, for the creative urges of the human spirit, or for personal charismatic power. In short, we have no way of accounting for what Bakan (1972) called the true subject matter of psychology: *thinking, feeling, willing*.

Certainly it is the case that when the other social sciences began asking themselves whether or not they were asking the right questions, a paradigmatic revolution took place. The practice of anthropology or sociology is most assuredly not the same today as it was a quarter century ago. And cultural studies did not even exist prior to that time. The press toward the postmodern has not only reopened the persistent questions about what it means to be human, it has spawned whole new disciplines to deal with such questions (Gergen, 1991).

3) Third, psychology has spent no small amount of time studying — or, in the case of clinical psychology — *treating* deviance. Yet, deviance itself remains an elusive construct, defined primarily within a social community, and usually also within an interpretive community. So, for instance, while we might be appalled at the practice of cannibalism, other cultures, other civilizations, might view the practice as a perfectly normal, and quintessentially non-deviant, ritual practice. Or, to bring the example in closer to home, we might feel, as primarily Christian, European descent peoples, that adultery is a basic travesty against the family unit, and perhaps even a religious proscription. But other cultures — for instance, the Eskimo, who have very low fertility rates — might view the practice as one of the few which assure their continued existence. Thus, deviance itself has cultural overtones, and cannot be separated out from the culture which defines it.

It might be more useful for psychologists to move away from a focus on deviance, per se, and move toward uncovering those structural factors which contribute to what is labelled deviance, but what may be, in fact, specific resistances to mainstream cultural practices. Even in highly sympathetic surroundings and clinical settings, there is little emphasis on the socioeconomic, historical, or cultural structures which contribute to behavior which is deemed *deviant*. I am not speaking here of the sentiment contained in the famous song from the musical, “West Side Story”, where a young punk declares in perfect pitch and with some spunk and sass, not the mention irony, “Officer Krupke, I’m deprived because I’m deprived!”

My intent here is rather to focus on individuals who are marginalized, not just by powerful social forces beyond their control, but by everyday humiliations and a thousand small indifferent injustices. I am talking about social structures which place, unthinkingly, some at the bottom of the social ladder. Phyllis Chesler, in *Women and Madness* cites some rather startling statistics which make my point well. Sixty-seven percent of those institutionalized in psychiatric hospitals and insane asylums in the U.S. are women. But fully ninety per cent of those women, and indeed, 90% of all inmates in such institutions, are consigned to those institutions by men. The questions arise: Who determines what madness is? And what social forces are here at work shaping the structures which define mostly women as *mad*, and far fewer *men* as *mad*? And what kinds of behaviors are there which permit men to label women *mad*? And could it be possible that what we are seeing is not *madness* — in the sense of schizophrenia, for instance, — but rather just anger, and frustration, and the state of being forever silenced?

Who defines deviance also defines madness. And the postmodernists would argue that the same persons define deviance and madness who also define the questions of science, and who also control science as a knowledge-production function.

4) Fourth, we have tended, in psychological studies, to forgo study of the *black box*, largely because we could never see inside it. We gave up on thinking, feeling, willing, because we had no ways to account for them, and because behaviorism and operationalism seemed to hold more promise for finally permitting us to predict and control human behavior. The only flaw in this reasoning, of course, was that little word, *human*. And now we are forced back onto those non-measurable aspects of the human psyche — power, dreaming, willing, socially creating, co-constructing realities. Psychology could do less well for itself than to begin to understand what other disciplines have been finding the answers to.

For instance, while the processes of thinking and learning still remain largely a mystery to us, those involved in brain research — microbiology,

electrobiology, neuro-chemistry and the like — have been unlocking the secrets of learning, memory, thinking, storing, and information-sharing. Psychologists missed out on a great bet when they left the study of how people think and got onto the problem of what kinds of rewards will make one individual (or worse yet, a pigeon) perform a task.

Sociologists who are interested in participant action research have told us much about how communities of people come to understand how they can take their destinies in their own hands, and begin to move politically and culturally on behalf of themselves. Psychologists could have told us those things, but were not interested in the action components of in-context life, preferring instead their quiet and undisturbed laboratories.

The feminists have taught us about how individuals come to realize the circumstances of their own oppression, and how they form specific resistance strategies to overturn that oppression. Where were the psychologists when those women were finding out about their own power and potential, and about the processes of willing, and change?

It is, too, the feminist psychologists — the clinicians, not the experimentalists — who have led the field in the study of how women come to know (Belenky, et al., 1986), and who have helped one oppressed group — women — come to understand how it is that they can connect with mythic forces and primitive knowledges which span the centuries. Clarissa Estes, psychologist and author of *Women Who Run with the Wolves* (1992), for instance, has tried to link women's sense of power, self-efficacy, and spirituality to both Jungian archetypes and ancient fairytales, myths and fables about strong, individualistic women who are viewed as both social outlaws and possessing secret powers. John Bly, a poet, has tried to do the same for men, by devising a set of rituals in men-only settings, which will enable men to confront their inhibitions, fears, and inadequacies and reconnect to the primitive. Likewise, Native American shamans are now opening the ritual practices of shamanism to non-Native American participants, in an effort to help them understand humankind's inherent link to nature, natural forces and profound spirituality. Where is the psychological establishment in studying or supporting such practices? For the experimentalists, such movements are non-mainstream, and therefore irrelevant. Too bad.

5) Fifth and finally, it might behoove experimental psychology to examine closely the arguments of their clinical brethren about the paradigms, or models, of research and inquiry which are typically employed in psychology research. Clinical practitioners are moving intuitively toward constructivist and hermeneutic approaches — very closely aligned with *gestalt* approaches to therapy. Clinical practitioners now examine very

closely the sensemaking structures of individuals whom they treat, and are trying to link those sensemaking structures to the very real social structures within which the individual must move and operate. This leads to some effort to understand the *situatedness* of the client, and helps the psychologist understand in what ways client behavior and reactions are formed in a social crucible rather than a vacuum.

The end result may be less a focus on helping the client to *adjust* to social circumstance, and more on helping the client devise ways to encounter directly and resist oppression. This is a profound sea-change in the way psychologists see their work, and view their clients. Patients who come for help and therapy are no longer simply packages of neuroses who need adjustment and fine-tuning, but persons whose specific class, race, or gender status make them vulnerable to marginalization experiences which twist and distort the psyche. Rather than tailoring the psyche to oppressive circumstance, younger psychologists are now looking for ways to help clients deal with oppressive circumstance that act to change or mitigate that circumstance. In short, new clinicians are behaving more like criticalists, and less like Freudians.

CONCLUSION

So what can we say about psychology and its crises? Psychology has been a divided discipline for a very long time — a quarter century or more. The sharp divisions, which have been addressed since the early 1980s, cleave along the fault line of paradigms — the experimental-scientific-academic versus the clinical constructivist-practice orientations. The two camps rarely have anything useful to say to one another, since their research models, major premises, and intended outcomes are so very different. Meanwhile, the rest of the social sciences have increasingly left psychology behind, especially by virtue of incorporating postmodernist approaches into their work, and by virtually abandoning conventional research approaches. This is most especially true when we consider the problem of legitimation and authority, and the problem of representation, or how we tell stories of our *Others*. But there are many lessons which can be drawn from the other social sciences for psychology, and I have tried to suggest several. Psychology could, of course, continue as a discipline and practice divided. But like medicine, it will move farther and faster if it can come to some agreement about what its research and practice are about, and how each can contribute to the other. And like medicine, or anthropology, when each segment is asking the same questions, and the questions which are important, we will finally begin to share some common understandings of what it means to be human — from a psychological perspective.

REFERENCES

- Bahm, A.J. (1971). Science is not value-free. *Policy Sciences*, 2, 391-396.
- Bakan, D. (1972). Psychology can now kick the science habit. *Psychology Today*, 11, 26-28, 87-88.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. & Tarule, J. M. (1986). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books.
- Bleier, R. (1984). *Science and Gender: A Critique of Biology and Its Theories on Women*. Oxford: Pergamon.
- Caple, R.B. (1985). Counseling and the self-organization paradigm. *Journal of Counseling and Development*, 64, 173-178
- Chesler, P. (1972). *Women and Madness*. Garden City, NY: Doubleday.
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30, 116-127.
- Estes, C. P. (1992). *Women Who Run With the Wolves*. New York: Ballantine Books.
- Friedlander, F. (1982). Alternative modes of inquiry. *Small Group Behavior*, 13, 428-440.
- Fuqua, D. R. & Newman, J. L. (1989, March). *An Emergent Paradigm Shift in Career Psychology*. Paper presented at the Annual Meeting, American Educational Research Association, San Francisco, California.
- Georgoudi, M. & Rosnow, R. L. (1985). Notes toward a contextualist understanding of social psychology. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 5-22.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Gergen, K. J. (1991). *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Goffman, E. (1975). *Frame Analysis*. New York: Harper and Row.
- Grossberg, L., Nelson, C. & Treichler, P., Eds. (1991). *Cultural Studies*. New York: Routledge.
- Harper, D. (1993). On the Authority of the Image: Visual Sociology at the Crossroads. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.

- Harre, Rom (1987). Enlarging the paradigm. *New Ideas in Psychology*, 5, 312.
- Kimble, G. A. (1984). Psychology's two cultures. *American Psychologist*, 39, 833-839.
- Koch, S. (1981). The nature and limits of psychological knowledge. *American Psychologist*, 36, 257-269.
- Kondo, D. (1990). *Crafting Selves*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA.: Sage Publications.
- Lucas, C. (1985). Out at the edge: Notes on a paradigm shift. *Journal of Counseling and Development*, 64, 165-172.
- Marcus, G. E. & Fischer, M. J. (1986). *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- McLaren, P. & Giarelli, J., Eds. (in press). *Critical Theory and Educational Research*. Ithaca, NY: State University of New York Press.
- Mehan, H. (1983). Social constructivism in psychology and sociology. *Sociologie et Societies*, 14, 77-96.
- Packer, M. J. (1985). Hermeneutic inquiry in the study of human conduct. *American Psychologist*, 40, 1081-1093.
- Rajchman, J. (1987). Postmodernism in a nominalist frame. *Flash Art*, 137, 49-51.
- Sampson, E. E. (1978). Scientific paradigms and social values: Wanted — A scientific revolution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1332-1343.
- Scarr, S. (1985). Constructing psychology: Making facts and fables for our time. *American Psychologist*, 40, 499-512.
- Tierney, W. G. (1993). *Building Communities of Difference: Higher Education in the Twenty-First Century*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Tierney, W. G. & McLaughlin, D., Eds. (1993). *Naming Silenced Lives*. New York: Praeger.
- Vidich, A. J. & Lyman, S. M. (1993). Qualitative Methods: Their History in Sociology and Anthropology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, Eds. *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park, CA.: Sage.

ESTRUCTURA FACTORIAL DEL INVENTARIO DE ROLES SEXUALES DE BEM EN MEXICO

Laura Acuña
Carlos A. Bruner
Raúl Avila

Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

El propósito del presente estudio fue determinar la estructura factorial del Inventario de Roles Sexuales de Bem (BSRI) en México. Asimismo, se buscó determinar si dicha estructura varía en función de la clase social. Estudiantes no graduados (N=1402) de dos diferentes universidades de la ciudad de México, una pública y otra privada, respondieron a una versión traducida-retraducida al español del BSRI. Para la muestra total, cuatro factores explicaron el 66.8% de la varianza. Estos factores reflejaron dos dimensiones de feminidad, una de masculinidad y un factor de "neuroticismo". No se encontraron diferencias significativas en la estructura factorial en función de la clase social. Se concluyó que, con excepción del segundo factor de feminidad, la estructura factorial del BSRI encontrada en México fue, en general, muy similar a la encontrada en otros países. En relación con el segundo factor de feminidad, éste parece reflejar una dimensión particular de las mujeres mexicanas, es decir, de abnegación-altruismo. Las similitudes en la estructura factorial entre las clases sociales, posiblemente refleje una influencia cultural o educativa común entre ambas.

ABSTRACT

The study aimed at determining the factor structure of the Bem Sex Role Inventory (BSRI) in Mexico. It also tried to determine if such structure varied as a function of social class. Mexican male and female undergraduate students (N=1402), from private and public universities responded to a translated-retranslated Spanish version of the BSRI. For the entire sample, four factors accounted for 66.8% of the variance. The factors reflected two femininity dimensions, one masculinity factor and a "neuroticism"

Los autores desean expresar su agradecimiento a Luis Gallardo, del Laboratorio de Condicionamiento Operante, por su ayuda para preparar el manuscrito. Asimismo, al Dr. Rolando Díaz-Lovig por sus valiosos comentarios sobre el manuscrito.

Dirección del segundo autor: Dr. Carlos A. Bruner, Felipe Villanueva 19, Col. Guadalupe Inn, México, D.F.01020, México.

factor. No difference was found for the social class division. For the entire sample it was concluded that, with the exception of the second femininity factor, the factor structure found in Mexico is similar to that found in other countries. The second femininity factor, appears to reflect a dimension particular to Mexican women, namely, abnegation- altruism. The similarity in structure between the social classes was taken to represent a narrowing of the gap that sharply separated social strata in times past in Mexico.

A partir de los setenta, la masculinidad y la feminidad dejaron de ser conceptualizadas como dimensiones opuestas e independientes entre sí, para ser vistas como ortogonales e interactuantes (Constantinople, 1973; Bem, 1974; Spence, Helmreich y Stapp, 1974). Es decir, se postuló que una persona, independientemente de su género, podía poseer en su repertorio conductual características tanto masculinas como femeninas. Con el fin de medir la masculinidad-feminidad de manera ortogonal, se desarrollaron, principalmente, dos nuevos instrumentos: el Inventario de Roles Sexuales de Bem: BSRI, (Bem, 1974) y el Cuestionario de Atributos Personales: PAQ, (Spence et al., 1974). Aún cuando, después del surgimiento de estos inventarios, se construyeron otros con el mismo propósito (por ejemplo, Bernzins, Welling y Wetter, 1978; Heilbrun, 1976), el BSRI es probablemente el más ampliamente utilizado (Bohannon y Mills, 1979; Whitley, 1983) tanto en los Estados Unidos, su país de origen, como a nivel transcultural.

El BSRI fue diseñado para medir el grado en que una persona se adhiere a un rol sexual típico (masculino o femenino), o posee atributos tanto masculinos (instrumentales) como femeninos (expresivos). En consecuencia, además de los roles masculino y femenino, mide dos nuevos roles sexuales: andrógino (alta masculinidad y feminidad) e indiferenciado (baja masculinidad y feminidad) (Bem, 1975).

El BSRI está integrado por una escala masculina, una femenina y una neutra, cada una con 20 reactivos. Los reactivos neutros (no típicos de ninguno de los sexos), son considerados de relleno y no se califican (véase, Bem, 1981). Bem (1974, 1975) reportó independencia entre las escalas masculina y femenina (r promedio = $-.03$), una alta consistencia interna (alfa promedio = $.86$) y confiabilidad test-retest ($r > .80$).

Desde la publicación del BSRI (Bem, 1974), se han realizado varias investigaciones para examinar su estructura factorial. El objetivo ha sido conocer si la masculinidad-feminidad realmente pueden medirse como constructos independientes, evaluar la estabilidad de su estructura factorial a través del tiempo o con diferentes poblaciones (Gaudreau, 1977; Waters, Waters y Pincus, 1977; Moreland, Gulanick, Montague y Harren, 1978; Gross, Batlis, Small y Erdwins, 1979; Bohannon y Mills, 1979; Collins, Waters y Waters, 1979; Waters y Popovich, 1986; Thomson y Melacon,

1986). En todos los estudios se ha utilizado el análisis de ejes principales (o de componentes) y una rotación varimax (en algunos casos también se ha incluido una rotación oblicua).

En general, los resultados de todos estos estudios han sido consistentes entre sí. Se han encontrado dos grandes factores que agrupan a la mayoría de los reactivos de las escalas masculina y femenina del BSRI. Además otros dos factores han sido identificados. Un factor ha agrupado algunos reactivos de la escala masculina y se le ha considerado como otra dimensión de masculinidad (Waters et al., 1977; Collins et al., 1979; Waters y Popovich, 1986; Maznah y Choo, 1986); "madurez" (Gaudreau, 1977); "independencia" (Feather, 1978); o "autonomía" (Whetton y Swindels, 1977). Finalmente, un factor, definido únicamente por los reactivos masculino y femenino. Estos dos reactivos representan el sexo del respondiente y no características de masculinidad o feminidad.

También se han hecho estudios transculturales acerca de la validez factorial del BSRI (por ejemplo, Brems y Johnson (1990) en Alaska; Whetton y Swindells (1977) en Inglaterra; Feather (1978) y Antill y Russell (1982) en Australia; Ryan, Dolphin, Lundberg y Myrsten (1987) en Irlanda; Carlsson (1981) en Suecia; Maznah y Choo (1986) en Malaya, China e India. En general, los resultados han sido consistentes con los hallazgos en los Estados Unidos.

Asimismo, en algunos países se han desarrollado Inventarios de Masculinidad-Feminidad, utilizando la misma estrategia que usó Bem (1974) (e.g. Kaschak y Sharratt (1993-4), en Costa Rica y Tzuriel (1984), en Israel). Estos inventarios incluyen reactivos iguales a los del BSRI.

En México, Lara-Cantú y Navarro-Arias (1986), encontraron cuatro factores, dos de éstos agruparon reactivos de la escala masculina, otro incluyó la mayoría de los reactivos de la escala femenina y el último agrupó reactivos femeninos y neutros. Sus sujetos fueron estudiantes de una universidad privada. En México los estudiantes de universidades privadas representan una clase social más alta, que los estudiantes de universidades públicas. Holtzman, Díaz-Guerrero y Swartz (1975) demostraron que, en México, las clases socio-económicas altas comparten un mayor número de valores con los estadounidenses, que los individuos de clase socio-económica baja, quienes están más adheridos a los valores propios de la cultura mexicana.

Asimismo, Díaz-Guerrero (1973; 1982), reportó que los individuos de clase social baja en México son más pasivos que los de clase alta. Además, encontró que entre más alto el nivel socioeconómico, el estilo de confrontación de los sujetos tiene correlatos con ser más autónomos, auto-afirmativos y con mayor control interno. En contraste, mientras más bajo el nivel socio-

económico, más se tiende hacia la obediencia, afiliación, dependencia y control externo. En consecuencia, sería esperable que las respuestas dadas al BSRI, también varien en función de la clase social de los sujetos.

Por lo tanto, el propósito del presente trabajo fue examinar la estructura factorial del BSRI en México, utilizando estudiantes de diferentes clases sociales.

METODO

Sujetos

Estudiantes no graduados (695 hombres y 707 mujeres), de dos diferentes universidades de la ciudad de México, sirvieron como sujetos. De este total de 1402, 700 (349 hombres y 351 mujeres), pertenecían a una universidad privada y 702 (346 hombres y 356 mujeres) a una universidad pública. La muestra de cada universidad incluyó estudiantes de cada una de las cinco áreas generales de estudio, en que se clasifican las carreras universitarias en México. Dado que los sujetos fueron voluntarios, el número total de estudiantes de cada área fue de 350 (25%) de ciencias físico-matemáticas, 354 (25.2%) de ciencias químico-biológicas, 126 (9%) de humanidades clásicas, 424 (30.2%) de disciplinas económico-administrativas y 148 (10.6%) de disciplinas sociales. La edad de la muestra total varió entre 17 y 39 años, con una media de 21,9 años.

Instrumentos

Se utilizó una versión traducida-retraducida al español del BSRI y un cuestionario de datos personales. El BSRI, como se mencionó antes, consiste de 20 características masculinas, 20 femeninas y 20 neutras. El sujeto debe indicar en una escala de siete puntos, qué tanto cada característica lo describe a sí mismo. La escala varía de 1 (Nunca o casi nunca es cierto para mí), a 7 (Siempre o casi siempre es cierto para mí) (véase Bem, 1974; 1981). El Cuestionario de Datos Personales incluyó información sobre edad, sexo, carrera estudiada, nivel educativo y ocupación de los padres, ingreso familiar y número de personas que vivían en la misma casa.

Procedimiento

La traducción-retraducción (Brislin, Lonner y Thorndike, 1973) de los reactivos y de las instrucciones del BSRI, incluyó cuatro revisiones por bilingües independientes y una discusión por cinco diferentes bilingües. Así, se obtuvo una versión en español equivalente en significado a la original en inglés. Se acudió a los salones de clase de los estudiantes y se les pidió su colaboración en la investigación.

RESULTADOS

Para verificar si los sujetos de cada una de las dos universidades (pública y privada) pertenecían a diferentes niveles socio-económicos, se utilizaron dos diferentes índices. El primero (Díaz-Guerrero, Bianchi y Ahumada, 1985), considera el nivel de escolaridad y la ocupación del padre o jefe de familia. El segundo, (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 1986), considera el ingreso familiar mensual en función del número de personas que habitan en una misma casa.

Se encontró que el 54.9% de los padres de los estudiantes de la universidad privada tenían una educación universitaria y el 66.2% trabajaban como profesionales u hombres de negocios. Mientras que sólo el 23.9% de los padres de los estudiantes de la universidad pública habían terminado una carrera universitaria. El 46.7% trabajaba como burócratas, empleados de banco, agentes viajeros, maestros de escuela o dueños de una tienda pequeña. Con respecto al ingreso, se encontró que el 50.1% de los estudiantes de la universidad privada tenían un ingreso familiar entre 1500 y 2000 dólares mensuales. Mientras que el 44% de los estudiantes de la universidad pública tenían un ingreso familiar menor de 500 dólares mensuales. El número de personas que vivían en la misma casa, fue similar (cinco), independientemente del tipo de universidad a la que se asistía. Por lo tanto, como grupo, los estudiantes de la universidad privada calificaron como miembros de una clase socioeconómica más alta que aquellos provenientes de la universidad pública.

Se realizó un análisis de ejes principales, con rotación varimax de los 60 reactivos del BSRI, utilizando el SPSS (Nie, Hull, Jenkins, Steinbrennen y Bent, 1975). Se realizó una rotación ortogonal debido a que en el BSRI se asume (Bem, 1974; 1981) que las escalas masculina y femenina son independientes entre sí. El análisis se hizo incluyendo a los 1402 sujetos, así como para cada una de las siguientes submuestras: a) todos los sujetos de la universidad privada (n=700); b) todos los sujetos de la universidad pública (n=702); c) hombres de la universidad privada (n=349); d) hombres de la universidad pública (n=346); e) mujeres de la universidad privada (n=351); y, f) mujeres de la universidad pública (n=356). Los reactivos con una carga factorial de .30 ó más se incluyeron en la definición de los factores.

Con el fin de probar la factorabilidad de las matrices de correlación, se calculó la prueba de esfericidad de Bartlett. En todos los casos, esta prueba mostró que las matrices de correlación no eran matrices de identidad ($p < .0001$). Asimismo, la prueba de Kaiser de adecuación de la muestra, mostró que las matrices eran factorizables (valores mayores de .80).

Para los 1402 sujetos, se encontraron cuatro factores conceptualmente claros, que explicaron el 66.8% de la varianza. Para cada uno de estos factores se computó el alpha de Cronbach. La tabla 1 muestra estos resultados.

Tabla 1
Resultados del análisis factorial con todos los sujetos

Factor 1		Factor 2	
Simpatizo con los demás	.63	Imprimo energía a lo que digo o hago	.39
Afectuoso	.33	Personalidad fuerte	.56
Amable	.47	Tengo habilidades de liderazgo	.60
Tierno	.33	Dispuesto a tomar riesgos	.31
Alegre	.66	Dominante	.62
Adaptable	.41	Agresivo	.30
Feliz	.49	Competitivo	.34
Agradable	.57	Ambicioso	.30
Amigable	.69	Actúo como un líder	.78
Alpha=.85		Alpha=.61	
Varianza Explicada		Varianza Explicada	
34.6% 34.8 %		15.5 % 50.4%	

Factor 3		Factor 4	
Sensible a las necesidades de otros	.62	Voluble	.39
Comprensivo	.40	Celoso	.36
Compasivo	.60	Creído	.42
Presto a suavizar el dolor emocional	.50	Desorganizado	.31
Amo a los niños	.33	Teatral	.60
Dispuesto a ceder	.33	Impredecible	.37
Con deseos de ayudar	.63	Agresivo	.40
		Individualista	.34
		Sensible a los halagos	.48
		Infantil	.44
Alpha=.74		Alpha=.69	
Varianza Explicada		Varianza Explicada	
9.3% 56.6%		7.2% 66.8%	

El primer factor estuvo integrado por nueve reactivos, cinco de la escala femenina y cuatro de la escala neutra (la tabla los muestra en el orden mencionado). En consecuencia, parece reflejar una dimensión femenina de afectividad-expresividad. El segundo factor incluyó nueve reactivos, todos de la escala masculina, por lo que parece refleja una dimensión masculina instrumental. El tercer factor quedó definido por seis reactivos de la escala femenina y uno de la escala neutra. Este factor parece reflejar una dimensión femenina de abnegación-altruismo. El cuarto factor incluyó seis reactivos neutros, dos masculinos y dos femeninos. A este factor se le llamó *neuroticismo*, ya que parece reflejar características no deseables de personalidad.

Los análisis factoriales realizados por separado para cada una de las diferentes submuestras, mostraron los mismos cuatro factores. Mediante coeficientes de congruencia (Wrigley y Neuhaus, 1955; citados por Harman, 1968), se comprobó un alto grado de similitud entre los factores de feminidad, de masculinidad y de *neuroticismo* (coeficientes mayores de .80). Por tanto, no se encontraron diferencias significativas en la estructura factorial del BSRI debidas a la clase social o al sexo de los sujetos. En las tablas 2 y 3 se muestran los factores encontrados con las diferentes submuestras.

Tabla 2
Análisis factoriales con sujetos de universidad privada
y con sujetos de universidad pública

FACTOR AFECTIVO-EXPRESIVO	TODOS	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	FACTOR INSTRUMENTAL	TODOS	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD
	S _s	PRIVADA	PUBLICA		S _s	PRIVADA	PUBLICA
REACTIVOS	F 1	F 1	F 1	REACTIVOS	F 2	F 2	F 3
Simpático con los demás	.63	.68	.59	personalidad fuerte	.56	.51	.42
Afectuoso	.33	.30	.43	Imprimo energía a lo que digo/hecho	.39	.37	.30
Adaptable	.41	.40	.43	Tengo habilidades de líder	.80	.79	.79
Tierno	.33	.31	.42	Dispuesto a tomar riesgos	.31	_____	.32
Amable	.46	.46	.49	Dominante	.62	.64	.49
Alegre	.66	.64	.70	Agresivo	.30	.33	.32
Feliz	.49	.51	.47	Competitivo	.34	.32	.33
Agredable	.67	.62	.72	Ambicioso	.30	_____	.31
Amigable	.69	.67	.72	Actúo como líder	.78	.77	.81
Comprensivo	_____	_____	.38	De voz suave	_____	.37	_____
Reservado	_____	.30	_____	Tímido	_____	-.39	_____
Tímido	_____	-.36	_____	Diplomático	_____	_____	.31
Cariñoso	_____	_____	.35				

FACTOR DE ABNEGACION -ALTRUISMO	TODOS	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	FACTOR DE NEUROTICISMO	TODOS	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD
	S _s	PRIVADA	PUBLICA		S _s	PRIVADA	PUBLICA
REACTIVOS	F 3	F 3	F 2	REACTIVOS	F 4	F 7	F 6
Sensible a las necesidades de otros	.61	.65	.59	Voluble	.39	.35	.35
Comprensivo	.40	.41	.37	Celoso	.36	.40	.30
Compesivo	.60	.59	.61	Creído	.42	.44	.40
Presto a suavizar el dolor emocional	.50	.44	.53	Agresivo	.40	.44	.63
Amo a los niños	.33	_____	.36	Desorganizado	.31	_____	.31
Dispuesto a ceder	.33	.30	.36	Sensible a los halagos	.48	.42	.57
Con deseos de ayudar	.63	.60	.63	Teatral	.60	.63	.55
				Individualista	.34	_____	.35
				Impredecible	.37	.30	.35
				Infantil	.44	.44	.32

Por otra parte, con el fin de determinar si hombres y mujeres respondieron diferencialmente a los reactivos de cada uno de los factores encontrados, las medias de hombres y de mujeres fueron comparadas, mediante pruebas t. Se encontró que las mujeres se adjudicaron en un grado mayor que los hombres, las características de los dos factores de feminidad. Los hombres, por su parte, salieron más altos que las mujeres en el factor de masculinidad. Finalmente, en el factor de *neuroticismo*, no hubo diferencias entre los sexos, por lo que parece incluir características neutras con respecto al sexo. Estos resultados fueron iguales, independientemente de la universidad (pública o privada) a la que asistían los sujetos. En la tabla 4 se muestran estas comparaciones.

Tabla 4
Comparaciones entre hombres y mujeres
en cada uno de los factores.

FACTOR	HOMBRES (695)	MUJERES (707)	T
1. Femenino efectivo- expresivo	5.48 (.83)	5.7 (.75)	-5.30 **
2. Masculino	4.94 (.89)	4.72 (.97)	4.46 **
3. Femenino Abnegación- Altruismo	4.9 (.89)	5.31 (.82)	-8.93 **
4. Neuroticismo	3.81 (.88)	3.87 (.88)	-1.40

FACTOR	UNIVERSIDAD PRIVADA			UNIVERSIDAD PÚBLICA		
	HOMBRES (349)	MUJERES (351)	T	HOMBRES (346)	MUJERES (356)	T
1. Femenino efectivo- expresivo	5.62 (.75)	5.79 (.65)	-3.29 **	5.34 (.89)	5.61 (.83)	-4.27 **
2. Masculino	5.2 (.78)	5.02 (.88)	2.72 *	4.68 (.92)	4.41 (.95)	3.75 **
3. Femenino Abnegación- Altruismo	4.94 (.84)	5.38 (.79)	-7.1 **	4.86 (.94)	5.24 (.84)	-5.65 **
4. Neuroticismo	4.02 (.87)	4.11 (.84)	-1.37	3.59 (.84)	3.64 (.97)	-.75

** p < .001. * p < .01

DISCUSION

El propósito de este estudio fue determinar diferencias en la estructura factorial del BSRI, en función de la clase social. Los análisis factoriales realizados por separado para los sujetos de diferente clase social, arrojaron los mismos cuatro factores que cuando se juntaron ambas muestras. Estos factores mostraron un alto grado de similitud entre sí (coeficientes de congruencia mayores de .80). Por tanto, globalmente, la estructura factorial del BSRI no varió significativamente en función de la clase social de los sujetos. Este hecho es contradictorio con hallazgos anteriores hechos en México (Holtzman, et al., 1975; Díaz-Guerrero, 1973; 1982), ya que diferencias en función de la clase social han sido más la regla que la excepción. Este hallazgo puede deberse a que, algunos valores estadounidenses, han sido adquiridos por los estratos bajos, posiblemente debido a la influencia de los medios masivos de información. Una explicación alternativa podría ser que las diferencias de clase social se hayan minimizado en función del nivel educativo. De hecho, Díaz-Guerrero (1981) probó que a mayor educación, menor la adherencia a las premisas culturales.

A pesar de que globalmente la estructura factorial del BSRI no fue diferente en función de la clase social, es importante señalar algunas similitudes y diferencias. Los dos factores de feminidad, fueron esencialmente iguales para los sujetos de ambas universidades. Díaz-Loving, Díaz-Guerrero, Helmreich y Spence (1981), al validar en México el Inventario de Atributos Personales, identificaron tres características femeninas que son iguales a las del BSRI (amable, comprensivo y afectuoso) y tres muy parecidas en significado (se dá a otros, consciente de los sentimientos de otros y gentil); por lo que estos atributos consistentemente han probado ser femeninos. Díaz-Loving (1981) et al. también encontraron que los reactivos emocional, servicial y servil eran características femeninas positivas.

Por otra parte, algunos reactivos que integraron el factor masculino, fueron diferentes en función de la clase social. Para los hombres de la universidad privada, este factor parece reflejar una dimensión instrumental-afirmativa. Mientras que para los hombres de la universidad pública, parece reflejar una dimensión instrumental de poder (quizás más cercana al *machismo*) (véase la tabla 4). Además, los reactivos dominante y ambicioso cargaron en el factor de *neuroticismo* en los análisis de algunas submuestras, por lo que parecen tener una connotación negativa. En conjunto, los reactivos que integran el factor instrumental, parecen reflejar características masculinas de hombres de ambas clases sociales, pero habría que establecer con mayor precisión cuáles atributos son propios de los hombres dependiendo de la clase social. Díaz-Loving et al. (1981), identificaron varias características masculinas de las cuales sólo competitivo y agresivo (éste último con connotación

negativa) son las mismas que las encontradas en este estudio. Asimismo, encontraron que los atributos independiente, activo, decisivo, no se dá por vencido, seguro de sí mismo, se siente superior y estable bajo presión, son características masculinas. Curiosamente dos de estos reactivos, independiente y autoconfiado, también están incluidos en el BSRI y no cargaron en el factor masculino.

Aún cuando no se encontraron diferencias por clase social, la estructura factorial del BSRI encontrada fue diferente a la del estudio anterior hecho en México (Lara-Cantú y Navarro-Arias, 1986). En ese estudio, se encontró que los reactivos masculinos se dividieron en dos factores, mientras que en esta investigación los reactivos femeninos fueron los que cargaron en dos diferentes factores. Además de la división por clase social, también se utilizó una muestra mayor de estudiantes. Por tanto, al tener más poder, los resultados obtenidos en el presente estudio parecen ofrecer una visión más confiable de la estructura factorial del BSRI en México.

Las características femeninas y masculinas que formaron los factores, coinciden con las características de personalidad típicamente asociadas con hombres y mujeres en otras culturas. Es decir con la distinción entre instrumentalidad (típica masculina) y expresividad (típica femenina) (Parsons y Bales, citados por Spence, et al., 1975). También son congruentes con hallazgos mexicanos. Díaz-Guerrero (1981) mostró que la sociedad mexicana es afectiva, en la que las relaciones interindividuales juegan un papel primordial. Esto también ha sido probado con otras poblaciones hispanas (e.g. Triandis et al., 1984). Así, el factor afectivo-expresivo corresponde con esta característica cultural. Por otra parte, el factor de abnegación-altruismo coincide también con el hallazgo (Díaz-Guerrero, 1981) de que las mujeres mexicanas tienden hacia la abnegación y preocupación por otros.

REFERENCIAS

- Antill, J. & Russell, G. (1982). The factor structure of the Bem Sex-Role Inventory: Method and sample comparisons. *Australian Journal of Psychology*, 34, 183-193.
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Bem, S.L. (1975). Sex role adaptability: one consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 634-643.
- Bem, S.L. (1981). *Bem Sex-Role Inventory: Professional Manual*. Palo Alto, Cal.: Consulting Psychologists Press.

- Berzins, J.I., Welling, M.A. & Wetter, R.E. (1978). A new measurement of psychological androgyny based on the Personality Research Form. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*, 126-138.
- Bohannon, W.E. & Mills, C.J. (1979). Psychometric properties and underlying assumptions of two measures of masculinity/ femininity. *Psychological Reports, 44*, 431-450.
- Brems, C. & Johnson, M.E. (1990). Reexamination of the Bem Sex-Role Inventory: The interpersonal BSRI. *Journal of Personality Assessment, 55*, 484-498.
- Brislin, R.W., Lonner, W.J. & Thorndike, R.M. (1973). *Cross-Cultural Research Methods*: New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Carlsson, M. (1981). Note on the factor structure of the Bem Sex-Role Inventory. *Scandinavian Journal of Psychology, 22*, 123-127.
- Constantinople, A. (1973). Masculinity-femininity: an exception to a famous dictum? *Psychological Bulletin, 80*, 389-407.
- Collins M., Waters, C.W. & Waters, L.K. (1979). Factor analysis of sex-typed items from the Bem Sex-Role Inventory: a replication. *Psychological Reports, 44*, 517-518.
- Díaz-Guerrero, R. (1973). Interpreting coping styles across nations from sex and social class differences. *International Journal of Psychology, 8*, 193-203.
- Díaz-Guerrero, R. (1982). *Psicología del Mexicano*. México: Trillas.
- Díaz-Guerrero, R., Bianchi, R. & Ahumada, I. (1975). *Investigación Formativa de Plaza Sésamo*. México: Trillas.
- Díaz-Loving, R., Díaz-Guerrero, R., Helmreich, R.L. & Spence, J.T. (1981). Comparación transcultural y análisis psicométrico de una medida de rasgos masculinos (instrumentales) y femeninos (expresivos). *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social, 1*, 1-37.
- Feather, N.T. (1978). Factor structure of the Bem Sex-Role Inventory: Implications for the study of masculinity, femininity, and androgyny. *Australian Journal of Psychology, 30*, 241-254.
- Gaudreau, P. (1977). Factor analysis of the Bem Sex-Role Inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45*, 299-302.
- Gross, R., Batlis, N., Small, A. & Erdwins, C. (1979). Factor structure of the Bem Sex-Role Inventory and the Personal Attributes Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 1122-1124.
- Harman, H.H. (1968). *Modern Factor Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Heilbrun, A.B. (1976). Measurement of masculine and feminine sex role identities as independent dimensions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 183-190.
- Holtzman, W.H., Díaz-Guerrero, R. & Swartz, J.D. (1975). *Desarrollo de la Personalidad en dos culturas, México y Estados Unidos*. México: Trillas.
- INEGI (1986). *Áreas Geostatísticas Básicas*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Kaschak, E. & Sharratt, S. (1993-4). A Latin American Sex Role Inventory. *Cross-cultural Psychology Bulletin*, 18, 3-6
- Lara-Cantú, M.A. & Navarro-Arias, R. (1986). Positive and negative factors in the measurement of sex roles: findings from a Mexican sample. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 8, 143-155.
- Maznah, I. & Choo, P.F. (1986). The factor structure of the Bem Sex-Role Inventory (BSRI). *International Journal of Psychology*, 21, 31-41.
- Moreland, J.R., Gulanick, N., Montague, E.K. & Harren, U.S. (1978). Some psychometric properties of the Bem Sex-Role Inventory. *Applied Psychological Measurement*, 2, 249-256.
- Nie, H.H., Hull, C.H., Jenkins, J.G., Steinbrennen, K. & Bent, D.H. (1975). *Statistical Package for the Social Sciences*. New York: MacGraw Hill.
- Ryan, G., Dolphin, C., Lundberg, U. & Myrsten, A.L. (1987). Sex-role patterns in an Irish student sample as measured by the Bem Sex-Role Inventory: comparisons with American sample. *Sex Roles*, 17, 17-29.
- Spence, J.T., Helmreich, R. & Stapp, J. (1974). The personal attributes questionnaire: a measurement of sex stereotypes and masculinity-femininity. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 4, 43 (Ms. No. 617).
- Spence, J.T., Helmreich, R. & Stapp, J. (1975). Ratings of self and peers on sex role attributes and their relation to self-esteem and conceptions of masculinity and femininity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 29-39.
- Thompson, B. & Melacon, J. (1986). Factor structure of the Bem Sex-Role Inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 19, 77-83.
- Triandis, H.C., Marín, G., Lisansky, J. & Betancourt, H. (1984). Simpatía as a cultural script of Hispanics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1363-1375.
- Tzurriel, D. (1984). Sex role typing and ego identity in Israeli, Oriental and Western adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 440-457.

- Waters, C.W., Waters, L.K. & Pincus, S. (1977). Factor analysis of masculine and feminine sex-typed items from the Bem Sex-Role Inventory. *Psychological Reports, 40*, 567-570.
- Waters, L.K. & Popovich, P.M. (1986). Factor analysis of sex-typed items from the Bem Sex-Role Inventory: a multiple replication across time. *Psychological Reports, 59*, 1323-1326.
- Whetton, C. & Swindels, T. (1977). A factor analysis of the Bem Sex-Role Inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33*, 150-153.
- Whitley, B.E. (1983). Sex-role orientation and self-esteem: a critical meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 765-778.

APLICACION DE UN METODO DE OBSERVACION MADRE-BEBE EN UNA POBLACION DE CULTURA CAMPESINA

Alicia Oiberman
CIIPME-Buenos Aires

Graciela F. Torres
Museo de Antropología de Salta

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es la descripción de la relación madre-bebé durante los primeros meses del niño, en un grupo rural de cultura campesina, mediante la aplicación de un Perfil de Observación. El estudio se realizó en tres poblaciones de los Valles Calchaquíes, en la provincia de Salta, ubicada en el noroeste de Argentina. El Perfil fue aplicado a 40 bebés con sus madres en el momento de la consulta pediátrica en las unidades sanitarias de los distintos poblados. Las conclusiones son: a) La comunicación visual es un área privilegiada; b) El contacto corporal no muestra resultados significativos; c) La comunicación verbal muestra resultados significativos alrededor de los 5 meses de edad. Las conductas de iniciativas por parte del bebé en la sonrisa aparecen como predominante alrededor del 3er. y 5to. mes.

ABSTRACT

The purpose of this study is the application of an Observation Profile of the mother-baby relationship over the child's first-6 months, to a peasant culture rural group with an agricultural and cattle breeding tradition. The study was conducted in 3 populations of the Calchaquíes Valleys, in the province of Salta, situate in the north-west of Argentina. The profile was applied to 40 babies with their mothers when they consulted the pediatrician in the health units of the different towns. The conclusions are: a) Visual communication is a privileged area; b) Body contract does not show significant results; c) Verbal behavior shows significant results, mainly around the child's 5th month of age. The baby's smile initiative also appears as a predominant behavior about 3rd and 5th month.

Trabajo presentado en el XXIV Congreso Interamericano de Psicología, Santiago de Chile, 1993.

Los autores agradecemos a la Dra. Juana Szensusk del Hospital de San Carlos de la Provincia de Salta y al equipo de los agentes sanitarios; al Dr. Horacio Rimoldi, Director del CIIPME y a la Dra. María Cristina Richaud de Minzi, por su generosa colaboración y el apoyo brindado.

Dirección de la primera autora: CIIPME. Pte. Perón 2158-1040, Buenos Aires, Argentina.

INTRODUCCION

El objetivo del presente trabajo fue describir, a través de un Perfil de Observación (Oiberman, 1992), la relación madre-bebé durante los primeros seis meses de vida del niño, en un grupo de cultura campesina con tradición agrícola-pastoril.

El estudio se realizó en 3 poblaciones de los Valles Calchaquíes, en la provincia de Salta, ubicada en el noroeste de Argentina: Corralito, Animaná y San Carlos. Las mismas tienen 130, 800 y 1200 habitantes, respectivamente. A pesar de la diferencia demográfica entre unas y otras, todas ellas tienen sistemas de mantenimiento o subsistencia (organización económica, política y social) similares, que permiten la configuración de un estilo de vida semejante, caracterizado por una considerable homogeneidad entre y dentro de cada comunidad.

La organización económica es fundamentalmente agrícola, con formas de autosuficiencia y también de explotación de cultivos mercantiles. El pastoreo de ganado menor (caprino y ovino) ocupa un lugar importante en la economía del área, practicándose también la recolección y la caza. Una economía así diversificada, y asistida por una tecnología simple y primaria, requiere el aporte energético de una mano de obra numerosa. La misma está constituida casi exclusivamente por el grupo familiar, incluidos los niños a partir de los 7 u 8 años de edad. Es esta exigencia del sistema económico, una de las posibles causas del tamaño de las familias campesina vallista- se trata de una familia con muchos hijos- y del tipo de la misma, que en muchos casos es una modalidad de familia extensa. Actualmente quizás predomine la familia nuclear- los cónyuges y su descendencia-, a la que en muchos casos se agregan la abuela o los abuelos paternos o maternos y también otras personas que no tienen lazos de parentesco, como criados o hijastros.

Prácticas de crianza

Habremos de referirnos, aunque muy sucintamente, al conjunto de procedimientos de cuidado de los niños ya que es en esa trama cultural más amplia donde se inscribe el paquete de conductas que hemos registrado con el Perfil de Observación.

Creemos que el conocimiento de las características globales de las prácticas culturales referentes a la crianza, es la manera más adecuada para poder interpretar correctamente las conductas observadas (Hurtado, 1983). Estas prácticas han sido estudiadas en una investigación específica sobre el tema (Torres, 1992). Para ello se aplicó una encuesta a una muestra de 25 madres que tienen en total 122 hijos. Los porcentajes que se darán a continuación, corresponden a dicha muestra. En las comunidades estudiadas,

la crianza de los niños sigue un patrón caracterizado por: amamantamiento prolongado (en el 48% de los casos se amamanta entre 12 y 18 meses); amamantamiento a demanda durante el día y la noche (76% de los casos) y costumbre de dormir juntos madres e hijos (92% de los casos) hasta el nacimiento de un nuevo hermano. Esto último ocurre entre los 2 y 3 años de edad en el 48% de los casos.

El conjunto de costumbres señalado, posiblemente sea una manifestación de la conducta de apego, la tendencia a mantenerse cerca de la madre, así como las conductas destinadas a garantizar esa proximidad (Bowlby, 1989). En los grupos estudiados esta conducta se conserva de manera más íntegra, posiblemente al no estar tan influenciada por la ideología, o lo que es lo mismo en este caso, por la cultura. La conducta aludida respondería a un mandato de naturaleza biológica más que a un mandato cultural.

Es más, podía decirse que no existe mandato intracultural que contradiga o se contraponga a la predisposición innata a mantenerse en estrecho contacto físico el mayor tiempo posible, madre e hijo (Lebovici, 1989).

Las prácticas mencionadas propenden al establecimiento de una fuerte ligazón física y emocional entre la madre y el niño durante los 2 o 3 primeros años de vida, aunque esa ligazón parece estar marcadamente circunscripto a esas dos circunstancias: amamantamiento y dormir juntos; como si con ellas se diera plena satisfacción a la necesidad de afecto y calor que tiene el niño pequeño (Lopez de Vargas, 1983).

Al mismo tiempo, el entrenamiento en otros aspectos tiende a que el niño logre una temprana autonomía, a partir del destete definitivo, que nunca es violento sino progresivo. Se acorta la dependencia inicial del niño, que es de naturaleza biopsíquica, confiriéndole responsabilidades tempranas (Morelli et al., 1992). En el primer momento, alrededor de los 3 o 4 años, respecto de su autoabastecimiento en lo referente al atavío y a la higiene personal. Más tarde, se confieren responsabilidades, especialmente a las niñas, respecto a la atención y cuidado del hermano menor. Ellas deben asumir algunas funciones del rol materno (atender al bebé cuando llora, darle de comer, hacerlo dormir, etc.), hecho que no es idiosincrásico, sino que se trata de una conducta institucionalizada y aprobada socialmente. Al margen de otras implicancias de orden socioeconómico, la conducta de la hermana mayor al asumir parte de las funciones del rol correspondientes a la madre, seguramente contribuye a atenuar los efectos negativos del desplazamiento brusco del niño por la llegada del nuevo hermano. Con la hermana se va tejiendo gradualmente una relación que permite al niño transferirle a ella, parte del apego establecido inicialmente de manera casi exclusiva con la madre (Barry, 1957).

También se confieren responsabilidades relativas al trabajo a temprana edad (8 o 9 años), lo que convierte a los niños en activos agentes económicos. En general, puede decirse que la infancia del individuo de las sociedades campesinas estudiadas, está definida por la gran cantidad de obligaciones que le son impuestas. Ello, seguramente, forma parte de la estrategia de la enseñanza de los roles adultos.

Cabe señalar, finalmente, como otra de las pautas características de las técnicas de socialización de estas comunidades, la tendencia a no interferir muy activamente en los procesos de maduración biológica y psicomotriz relacionados con funciones como la locomoción, por ejemplo, o como el lenguaje. En estos aspectos se estimula muy poco al niño y más bien se respetan sus propios ritmos madurativos. Esta actitud define un patrón comunicacional que, desde nuestra perspectiva cultural, puede calificarse como de indiferencia o pasividad por parte de la madre. Sin embargo, creemos que más bien debe interpretarse como una actitud que respeta los ritmos naturales de la vida del nuevo miembro del grupo.

METODO

El Perfil de Observación fue construido de observaciones realizadas a madres y bebés que concurrían a controles pediátricos mensuales (niños sanos). Se pudo apreciar la existencia de conductas que se repetían sistemáticamente en la mayoría de los casos (tanto de conductas de las madres como de los bebés), como por ejemplo, mirar, tocar, acariciar, vocalizar, sonreír, dirigidas al otro miembro de la pareja. Estas conductas básicas -de acuerdo a las observaciones realizadas- ponían en evidencia procesos de comunicación en el interior de la díada.

A los fines de su experimentación fue aplicado a 42 bebés de ambos sexos con sus madres, que concurrían a un consultorio de atención pediátrica primaria del Hospital Materno Infantil Ramón Sardá, de la ciudad de Buenos Aires.

Instrumento

El Perfil de Observación explora cuatro funciones:

Función Visual: Se basa en los comportamientos visuales que mantienen los dos miembros de la díada. Puede ser la mirada momentánea, no recíproca del uno hacia el otro, o la mirada mutua entre la madre y el bebé. Este comportamiento puede ser acompañado de sonrisas por parte de ambos miembros. Esta función contiene 7 indicadores: 3 de parte del bebé, 3 de parte de la madre y 1 que indica la comunicación visual entre ambos.

Función corporal: Se basa en las conductas táctiles que mantienen ambos miembros de la díada. Pueden ser caricias por parte del bebé como de

la madre, besos, toqueteo o juego corporal entre ambos. Contiene 5 indicadores: 2 de parte del bebé, 2 de parte de la madre y 1 de interacción corporal. También puede estar acompañada de sonrisas.

Función Verbal: Se refiere a la comunicación que ambos miembros expresan a través del lenguaje. Desde la madre se toma en cuenta lo que dice (el contenido), cómo lo dice (rasgos prosódicos), y desde el bebé, los laleos, los gorjeos y las vocalizaciones. Contiene 3 indicadores: 1 de parte del bebé, 1 de parte de la madre y 1 que registra las conductas mutuas. También puede ir acompañada de sonrisas.

Sonrisa: Para ambos es un movimiento de mímica con carga afectiva. Para la madre es parte de lenguaje que ofrece al bebé y que le permite estimularlo en esa dirección. Para el bebé, se trata de expresar un sentimiento de bienestar y comunicarlo a su madre.

Sujetos

El grupo estudiado estuvo formado por 40 madres y sus bebés de 0 a 6 meses de edad, residentes en los Valles Calchaquíes. Este grupo no constituye una muestra, sino que se trata prácticamente, de toda la población o universo de bebés de hasta 6 meses de edad existente en las poblaciones relevadas. Sólo tres bebés no fueron considerados en el análisis final de los datos: uno, que al momento de la investigación se encontraba ausente del lugar y otros dos que son hijos de dos madres adolescentes de 14 y 16 años, quienes no fueron incluidas en dicho análisis por considerar que son parte de una problemática con características particulares que obligarían a la inclusión de otras variables relacionadas con la conducta.

El número máximo de hijos por mujer de 14 años y más, es de 10 en el grupo estudiado y 1 es el mínimo, cantidad ésta que debe entenderse como provisoria porque en todos estos casos se trata de madres muy jóvenes. El promedio de hijos por mujer de 14 años y más es de 3,50 lo que supera el promedio nacional para el área rural, que es de 2,92. En cuanto al nivel de instrucción formal de las mismas, sólo 1 (2,3%) tiene estudios secundarios completos, 1 (2,3%) tienen estudios secundarios incompletos, 28 (66%) tienen primario completo, 10 (23%) tienen primario incompleto y 2 (5%) son analfabetas.

La edad de las madres oscila entre 14 y 51 años.

Procedimiento

Si bien el Perfil de Observación fue estandarizado en un estudio longitudinal, lo que implica el seguimiento del par madre-bebé durante los 6 primeros meses de vida del bebé, su aplicación tuvo que ser modificada, en virtud de las dificultades (logísticas, económicas, recursos humanos, etc.) para permanecer en el lugar los seis meses requeridos o bien para realizar seis viajes

consecutivos durante seis meses. Es por ello que se optó por aplicar el Perfil a bebés con edades comprometidas entre 0 y 6 meses, de manera de cubrir todo el rango y se hicieron dos observaciones, con un mes de diferencia entre una y otra a cada par madre-bebé.

Para poder realizar las observaciones, se aprovechó el plan de control semanal de talla y peso que se realiza a la población de hasta 5 años como parte del Plan de Atención Materno Infantil que tiene instrumentado la provincia de Salta. Las observaciones se hicieron en el hospital y en los centros sanitarios de las respectivas localidades, así como en los domicilios de quienes por diversas causas (climáticas, distancia, inexistencia de transporte público regular, etc.) no podían acceder al centro de salud de su zona. En esos casos llegamos hasta ellos con los agentes sanitarios del Programa de Atención Primaria de la Salud de la provincia de Salta, quienes realizan rondas domiciliaria permanentes de vacunación y seguimiento sanitario.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

El tratamiento estadístico se realizó en cuatro cortes: al mes, a los tres meses, al quinto mes y al sexto mes de edad de los niños.

A los fines del análisis se conformaron los siguientes grupos: 10 parejas de madre-bebé en el primer mes, 10 parejas madre-bebé en el tercer mes, 10 parejas en el quinto mes y 7 parejas en el sexto mes.

El análisis se realizará por separado para cada una de las funciones observadas.

Función visual

La comunicación visual se presenta como área privilegiada frente a las restantes, siendo predominantes las conductas de iniciativa por parte del bebé.

Se observó que en el primer mes la conducta relevante ($M=1,3$) es la siguiente: *Bebé mira con atención/La madre lo mira*. El resto de los indicadores de la función visual no presenta puntajes relevantes. En el tercero, quinto y sexto mes sigue siendo privilegiado el indicador señalado. Recién en el sexto mes la conducta *Bebé busca que la madre lo mire/Madre responde*, tiene un puntaje relevante ($M=1,5$).

Tanto la conducta *Madre busca que el bebé la mire/Bebé responde*, como la mirada mutua, ofrece en los cuatro cortes puntajes muy bajos (M entre 0 y 0,9).

Función corporal

La totalidad de conductas correspondientes a la función corporal, presenta en los cuatro puntajes muy bajos ($M=0$ y $M=0,5$). Tampoco se registra la conducta de búsqueda mutua de contacto en el lapso de tiempo establecido por el Perfil (20").

Función Verbal

En los dos primeros cortes el puntaje es bajo en los dos indicadores ($M=0,2$ a $0,5$). Recién en el quinto mes aparecen puntajes relevantes ($M=1,6$). Cabe aclarar que estas conductas tampoco se mantienen en el lapso de tiempo fijado por el Perfil para que se registre como conducta de interacción mutua.

Sonrisa

Aún cuando no se trata de una función es una conducta de importancia para la interrelación madre-bebé. En el primero y sexto mes esta conducta tiene puntajes muy bajos ($M=0,1$ y $0,5$), mientras que aumenta en el tercero y quinto mes ($M=0,8$ y $1,2$ respectivamente). Es necesario señalar que la iniciativa en cuanto a la conducta siempre proviene del bebé.

Comparación de los puntajes medios

Se compararon los puntajes medios obtenidos en la aplicación del Perfil de Observación a la muestra de la Capital Federal y a la de los Valles Calchaquíes. En general, se observa diferencia en el comportamiento de ambos grupos, especialmente en lo referente a la ausencia de conductas de iniciativas por parte de la madre en el grupo de los Valles Calchaquíes. En el área de la función visual esto se observa de manera más notable en el indicador *Madre busca que el bebé la mire/Bebé responde*, en el tercer mes, donde la conducta no se produce. La mayor coincidencia entre ambos grupos se da en el indicador *Bebé mira con atención a la madre/Madre lo mira*, en todos los cortes.

En el área de la función corporal es donde se observa la mayor diferencia entre ambos grupos. En el grupo del Valle los tres indicadores aparecen con puntajes muy bajos en los tres cortes.

En el área de la función verbal es donde se observa una mayor iniciativa por parte de la madre del grupo campesino especialmente en el quinto mes.

En cuanto a la sonrisa, sólo es analizada en el grupo de los Valles Calchaquíes, aparece nuevamente como la conducta predominante la iniciativa por parte del bebé en el tercer y quinto mes.

Podemos decir de acuerdo a lo observado en los Valles Calchaquíes, que las conductas que aparecen como prevalentes en ese grupo, provienen del bebé y son sino la manifestación de su desarrollo madurativo mientras que las conductas provenientes de la madre, sólo acompañan dicho proceso sin favorecerlo, con excepción del área verbal, a diferencia de lo registrado en la muestra de la Capital Federal, en donde en las tres funciones analizadas, la madre tiene una participación más activa en la interrelación con el bebé.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

El análisis descontextualizado de los resultados obtenidos en la población campesina, nos induciría a inferir que, a diferencia de lo observado entre las madres de la Capital Federal, la conducta de la madre vallista hacia su bebé se encuentra deprimida o menguada, configurando, en consecuencia, una relación caracterizada por la indiferencia o el desinterés hacia el bebé. Sin embargo, considerando el entramado cultural sobre el que se inscribe, y relacionándola con otras conductas involucradas en el conjunto de las prácticas de crianza, la conducta observada adquiere un sentido diferente. En efecto, recordemos que en la población campesina, la práctica de amamantar a libre demanda durante el día y la noche, así como la costumbre de dormir juntos, durante 2 o 3 años, proporcionan muchas horas de contacto físico estrecho entre la madre y su bebé. Quizás estas dos prácticas están señalando el espacio y el tiempo estipulado en la cultura entre la madre y su bebé. Resulta consistente con esta interpretación el hecho de que sea en la función corporal, en la situación de observación, donde se dan los puntajes más bajos. En grupos cuyas prácticas de cuidado de los niños no involucran las dos señaladas precedentemente-al menos en el mismo grado- como en los grupos urbanos, es posible que el momento de tener que vestir y cambiar de ropas al bebé, sea uno de los pocos momentos de proximidad y contacto que la madre tiene con el niño durante el día, prestándose, así, esta circunstancia para un intercambio más activo entre ambos (Stern, 1978). Otra cuestión que tampoco debemos dejar de considerar, si no queremos equivocarnos en la interpretación de los resultados es la relativa a las metas y expectativas de cada grupo cultural, porque la instrumentación de las prácticas de cuidado de los niños y las conductas correspondientes tenderán al logro de las mismas. De manera concurrente con ésta cuestión, también debemos tener en cuenta cuál es la percepción que se tiene del niño pequeño, y aún, del bebé.

En cuanto a lo concerniente a las metas y expectativas, cierto es que en las comunidades estudiadas se espera y se necesita que los niños a muy temprana edad (3 o 4 años) sean capaces de autoabastecerse en lo relativo al atavío y a su higiene personal, y a los 8 o 9 años sean capaces de colaborar activamente en la economía familiar. (Zigler y Child, 1969). Pero el bebé, según podemos inferir de datos obtenidos en la investigación acerca de las prácticas de crianza, es percibido como un ser provisto de muy pocas capacidades y habilidades, así como muy vulnerable y necesitado de vigilancia y cuidados, sobre todo durante la noche. Es percibido, en consecuencia, como un ser receptivo y por tanto no se lo concibe como destinatario de una interacción activa con la madre u otras personas del entorno familiar. Igual percepción se tiene del niño pequeño hasta los 18

o 24 meses, etapa en la que meramente se acompaña el proceso de maduración en los aspectos motrices, como el de la locomoción, y en el lenguaje, como viéramos oportunamente. En síntesis, lo que estamos afirmando es que las variables en estudio deben analizarse en relación con la cultura total en cuestión, de la cual son un emergente, es decir un producto de una particular cosmovisión y de la concepción de un hombre particular que será el ejecutor de roles tendientes a la consecución de logros y metas que son definidas socialmente. Por otra parte, la conducta de la madre o del padre, según sea el caso, va a estar en concordancia, a su vez, con la percepción que en el grupo social se tenga de los roles parentales, los que también difieren, en algún grado, de una cultura a otra. Interpretar los datos haciendo abstracción de la cultura que los generó, o a partir de parámetros definidos en nuestra propia cultura nos puede conducir a conclusiones falaces.

Creemos que la interpretación correcta sería afirmar que la atención, el interés y la preocupación de la madre campesina por su bebé - considerando su conducta total, es decir, más allá de la circunscripta circunstancia de la observación-, al igual que la de cualquier otra madre, miembro de culturas o subculturas no totalmente occidentalizadas, responde mas bien a una inclinación o predisposición biopsíquica innata, más primaria y menos influenciada por esquemas ideológicos surgidos en las sociedades urbanas e industrializadas.

A la luz, entonces, del conocimiento de ciertas prácticas de crianza, quizá debamos admitir que la técnica empleada ofrece limitaciones cuando hacemos un uso transcultural de ella y focalizamos su aplicación en una solo circunstancia o momento de la interacción entre la madre y su bebé. En el caso concreto de nuestro estudio, quizá el momento más apropiado para la observación sea el del amamantamiento, aunque tampoco debe descartarse la posibilidad de que el resultado fuera similar al obtenido, debido a que el patrón comunicacional establecido en el grupo campesino seguramente se extiende a otros aspectos y momentos de la relación madre-bebé, guardando, así, la conducta, coherencia interna.

La aplicación del instrumento metodológico a otros momentos del intercambio madre-bebé, o la construcción de otro instrumento que considere aquellas variables implícitas en las pautas culturales del grupo a estudiar, podrá permitirnos una aproximación y una explicación más veraz de las conductas a observar.

REFERENCIAS

- Barry, H., Bacon, M. & Child I. (1957). A Cross-Cultural Survey of Some Sex Differences in Socialization. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55, 327-332.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.
- Hurtado, J. (1983). *Determinants of child care and rearing in a traditional society*. North Newton, KA: Bethel College
- Lebovici, S. (1989). *La madre, el bebé y el psicoanalista*. Buenos Aires: Amorrortu.
- López de Vargas et al. (1983). Lactancia materna, Peso, Diarrea y Desnutrición en el 1 er. año de vida. *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*, 3.
- Morelli, H., Rogoff, L., Oppenheim, M. & Goldsmith, A. (1992). Cultural variation in infant's sleeping arrangements: Questions of independence. *Journal of Developmental Psychology*, 28, 604-613.
- Oiberman, A. (1992). Observación de la relación madre-bebé. *Interdisciplinaria*, 11, 21-41.
- Stern, D. (1978). *La primera relación madre-hijo*. Madrid: Morata.
- Torres, G. (1992). *Prácticas de crianza infantil en dos comunidades vallista-calchaquíes del Noroeste Argentino*. Manuscrito no publicado.
- Zigler, E. y Child, I. (1969). Socialization. En G. Lindzey & E. Aronson. *Handbook of Social Psychology, Second Edition, Vol. 3*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

COMPREHENSION OF INSTRUCTIONS AND OTHER CRITICAL ISSUES IN THE TEST STANDARDIZATION PROCESS

Juana M. Rodríguez
Scientific Research and Educational Projects of Puerto Rico, Inc.

Irma Roca de Torres
University of Puerto Rico

Laura L. Herrans
Scientific Research and Educational Projects of Puerto Rico, Inc.

Margarita Rodríguez Aponte
Prince George's County Public School System, MD

Aracelys Llanos
Caribbean Center for Graduate Studies

ABSTRACT

Two critical issues which affect the validity of a measuring instrument are discussed: Do children being examined understand what is requested of them?; Do the tasks required by the test operate at the same theoretical cognitive level of the participants. These issues are discussed within the context of the adaptation and standardization of the WISC-R to a Puerto Rican sample. Three studies were conducted to guarantee that the younger most culturally deprived children understood the instructions of the EIWNR, P.R. As a result of these studies, a creative way of presenting the stimuli for the Similarities subtest was developed that the researchers believe assures some aspects of the validity of the test.

RESUMEN

Se discuten dos asuntos de suma importancia al establecer la validez de un instrumento de medición: ¿Entienden las personas que serán examinadas la tarea que van a realizar?; ¿Es ésta tarea adecuada para el nivel cognoscitivo teórico de los participantes? Estos asuntos se discuten dentro del contexto del proyecto de adaptación y estandarización del WISC-R a una muestra puertorriqueña. Para garantizar que

This study was part of the WISC-R, P.R. Project, research that included the adaptation and standardization of the WISC-R to a Puerto Rican sample and was done at the Mental Health Secretariat of the Department of Health of the Commonwealth of Puerto Rico, thanks to special grants and contributions from the following sources: Department of Health, Puerto Rico Community Foundation, Council for Developmental Deficiencies, Department of Education and the University of Puerto Rico.

For reprints or inquiries please contact Dra. Laura L. Herrans, Investigaciones Científicas y Proyectos Educativos, Inc., Suite 107 Medical Ophthalmic Plaza, Carr. No. 2, Esquina Calle 8, Urb. Hermanos Dávila, Bayamón, P.R. 00619.

los(as) niños(as) más jóvenes y más culturalmente privados entendían las instrucciones del EIWN-R, P.R. se llevaron a cabo tres estudios. Como resultado de ellos se desarrolló una forma creativa de presentar los reactivos de la subprueba Semejanzas, que las investigadoras consideran que asegura algunos aspectos de la validez de la prueba.

Three critical issues which affect the validity of a measuring instrument are to be discussed in this article. These issues are intrinsically related and should be dealt within the construction and standardization of any instrument for the assessment of cognitive abilities. The issues are: 1) Do the children being examined understand what is requested of them?; 2) Do the tasks required by the test operate at the same theoretical cognitive level as the participants?; 3) Does the content of the test tap experiences which are meaningful and part of the participants' experiential milieu?

These issues become even more complicated when testing the cognitive abilities of minority children (Cronbach, 1984; Herrans, 1985; Matarazzo, 1972; Miller-Jones, 1989; Oakland & Glutting, 1990; Snyderman & Rothman, 1987; Winberg, 1989). Intelligence tests are constructed assuming that children have had similar experiences during their development. The assumed homogeneity of populations is a foundation principle underlying IQ testing. As early as 1923, Colvin stated that tests are valid only within a group who has had the same opportunity to familiarize itself with the material of the test, the same opportunity to learn and, most of all, the same desire to learn.

Anthropological research has demonstrated that cultures differ not only in their belief systems, but in the emphasis they give to different aspects of development. Diverse socio-cultural contexts produce diverse definitions of intelligent behavior (Manni, Winiker & Keller, 1984). This pluralism confounds the assumption of homogeneity upon which IQ testing is based. Not even performance tests are considered free of cultural bias and tests especially designed to be culture-free have been found to be discriminatory against minorities (Anastasi, 1985; Sattler, 1982) and have, therefore, failed in their objective.

Puerto Rican children, although considered a minority in the continental United States, represent a majority in Puerto Rico, but such a status has not prevented them from being submitted to biased testing (Herrans, 1983). Until 1992, children's intelligence tests in use in Puerto Rico have been translated without major adaptation for the special cultural context of the island, and the performance of Puerto Rican children have been compared to U.S. norms. Both Anastasi (1982; 1988) and Herrans (1985) have widely stressed the importance of culturally adapting the tests that are going to be used to evaluate culturally different children.

Cultural adaptation was one of the guidelines that directed the development of the Puerto Rican WISC-R. The conceptual rationale of the WISC-R, Puerto

Rico has been discussed elsewhere (Herrans, Rodríguez & Roca, 1989; Herrans & Rodríguez, 1992; Wechsler, 1992). The WISC-R, Puerto Rico was a four year research project to revise the translation to Spanish, adapt and standardize the WISC-R with a representative sample ($N = 2,200$) of Puerto Rican children within ages 6-0 to 16-11. This project was done in consultation and with the permission of The Psychological Corporation, who has already published the translated, adapted and standardized Scale.

This article will be devoted to some other issues which seem crucial when developing measurement instruments. This issues include comprehension of instructions and matching cognitive level of task and cognitive level of participants. The importance of understanding tests' instructions is generally recognized by experts in test construction (Garrett, 1965; Gronlund, 1968). According to the American Psychological Association Standards for Educational and Psychological Tests (1985) the instructions given to the person in the test manual should be complete enough so as to assure the person's comprehension of the task to be done. This is so basic to measurement that many times it is taken for granted. It also constitutes an ethical issue to be considered in the development, publication and utilization of psychological assessment techniques (APA, 1982, 1985; Fremer, Diamond & Camara, 1989 and Junta Examinadora de Psicólogos, 1988).

To ensure that the instrument measures what it purports to measure, the instructions must be as simple as possible so that the youngest and least privileged children will understand them (Garrett, 1965; Herrans, 1985). If, as Anastasi (1982) said, an individual's test performance is a sample of what he or she is able to do at the time, test constructors must assure that each person tested clearly understands what is requested from her or him at the time of testing.

In the early test construction literature (Super & Crites, 1962) it was suggested that tests be tried out with a sample or participants before beginning standardization research. This try out phase assures that items and instructions are clear enough to guarantee that participants understand what they are to do. Apparently, the comprehension of instructions, although of prime importance for evaluation of results, may has been taken for granted by test constructors or undertaken within the test's try out phase and not discussed as a separate crucial issue. A search of psychological and educational literature for the last twenty years was undertaken by the present authors and no research was found who directly studied this problem. In Puerto Rico, some studies were found that dealt with participants' comprehension of items, although not of instructions (García, Otero & Huergo, 1978; Roca de Torres & Rodríguez-Aponte, 1988). The present researchers believe this issue is too important, in evaluating children's cognitive abilities, to be left out to chance. Even if carried out within the test construction process it should be discussed separately.

An examination of the original instructions of all subtests of the WISC-R was done by the project's staff. Transitional instructions to go from one subtest to the next were construed. In this initial process, the Similarities subtest underwent the most changes. Based on the Principal Investigator's experience in Puerto Rico, an effort was made to search for easy items that would not appeal to concrete thinking processes to start the testing procedure of this subtest. The first four items of the original WISC-R were eliminated because it was believed that they only appealed to the concrete level of thinking. They were substituted by items that, in the opinion of the staff, would stimulate both concrete and abstract thinking processes and responses.

A study was conducted to estimate the level of comprehension of instructions by the youngest (6-0 to 6-11), least privileged (low socioeconomic, urban and rural areas) children in the Island, of the modified experimental Spanish translation of the WISC-R (EIWN-R) done in Dade County, Florida (1984) and distributed by the Psychological Corporation.

METHOD

Participants

A hundred (N=100) six-year-old children, equally divided by sex, were randomly selected from the list of first graders from some Puerto Rican public schools of low socioeconomic urban and rural areas from the Educational Regions of Caguas, Humacao, Bayamón and San Juan. The sample was obtained from schools which were considered isolated from the urban centers, or identified as low socioeconomic, culturally deprived urban sectors. Sixty-eight percent (68%) of the schools were rural, and thirty-two percent (32%) were urban. Once the schools were selected, children were randomly allocated.

The study was designed on the assumption that, if the youngest, least privileged children from low socioeconomic sectors and rural areas could understand the instructions, then, it would follow that, all other children would also understand them. Thus, the assumption that the test is really measuring ability and its results are not confounded by lack of comprehension of instructions could be sustained.

Procedure

After carefully reading each set of instructions or to each participant, examiners asked the children if they had understood what was required of them and to express it in their own words. The participants were given two trials to demonstrate their understanding of the instructions. If, in the first trial children could not verbalize what they had to do in the subtest, then the examiner would repeat the instructions to the participant and proceed with the second trial. Finally, children were asked to try the first two items of each subtest.

It was established, beforehand, that 70% of the participants had to understand the instructions for each subtest before these were included in the Manual of Instructions for the Puerto Rican EIWN-R (Cirino, 1984; Garrett, 1965; Herrans, 1985; Kelley, 1927). It was also established that, for those subtests in which this criterion of comprehension was not achieved, instructions would have to be simplified or modified and subsequently tried out with a smaller, randomly selected sample (N=50) from the same areas. A new batch of children would be selected.

Considering the simple language skills of the six-year-old children and the absence of elaborated verbal expression in the low socioeconomic sector children (Guevara & Sesman, 1978; Hess & Shipman, 1965), a compound criterion was established for determining the level of comprehension of instructions. No time limit was specified for reaching the established criteria for any of the subtests. Table 1 illustrates the criteria.

Tabla 1

Criteria for Estimating the Levels of Comprehension of Instructions, WISC-R, Puerto Rico Project (Herrans & Rodriguez, 1992).

Criteria

1. The participant expressed understanding; verbalized correctly and responded correctly to one of the two first items of each subtest.
2. The participant expressed understanding and verbalized correctly, but responded incorrectly to the first two items of each subtest.
3. The participant expressed understanding, verbalized incorrectly, but responded correctly to at least one of the first two items of each subtest.
4. The participant expressed understanding, did not verbalize or said "I don't know", but responded correctly to at least one of the items of each subtest.

It was determined that participants *did not* understand instructions when one of the following criteria were achieved;

1. Participant expressed no understanding of instructions and responded incorrectly to one of the items.
 2. Participant expressed no understanding, verbalized incorrectly and responded incorrectly to both items in each subtest.
-

DISCUSSION OF RESULTS

Frequency counts and percentages of participants that met the established criteria for level of comprehension were obtained for each subtest. Table 2 shows the percentage of participants who understood the instructions given by subtest.

Table 2
Level of Comprehension of the Instructions of the WISC-R, P.R. by Subtests

Subtests	Level of comprehension (%)
Information	99
Picture Completion	97
Similarities	67
Picture Arrangement	79
Arithmetic Inst. 1	98
Arithmetic Inst. 2	90
Block Design	97
Vocabulary	93
Object Assembly	89
Coding A	99
Coding B	99
Digits Forward	77
Digits Backward	36
Mazes	96

In eleven of the thirteen subtests, the established criterion was reached: 70% or more the participants understood the instructions. Only the instructions for the Similarities and Digits Backward subtests did not reach this criterion.

No difference in the level of comprehension of instructions by gender and zone of residence was found except for the Mazes subtest. Table 3 illustrates these analyses. These results were in the expected direction and were considered positive.

Table 3
 Comparing effects of Sex and Zone of Residence on the Level of Comprehension of Instructions for the Subtests of the WISC-R, P.R.,

Subtests	z by sex	z by zone of residency
Information	-1.00	.47
Picture Completion	1.76	-1.38
Similarities	.21	-.60
Picture Arrangement	.74	-.12
Arithmetic Inst. 1	.00	1.01
Arithmetic Inst. 2	.67	-.47
Block Design	.59	.00
Vocabulary	1.18	1.11
Object Assembly	-.59	.00
Comprehension	.32	1.81
Coding A	-1.00	.47
Coding B	-1.00	.47
Digits Forward	1.19	1.79
Digits Backward	.00	.29
Mazes	2.04*	.24

n=100

*Significant at $p > .05$

Since less than 70% of the participants had understood the instructions developed for the Similarities and Digits Backward subtests, alternative instructions were developed and tried out in a subsequent study.

In modifying the instructions for the Similarities subtest, theoretical, empirical and developmental concepts were integrated. From the cognitive developmental perspective of Binet, Piaget and others, the conceptual abilities of six-year-old children are considered to be at the concrete level. According to Piaget and Inhelder (1969), six-year-old children are not able to use abstract thinking, or to center their attention on one aspect of the object attended and find it very difficult to establish similarities (Ginsburg & Opper, 1988).

In Binet's 1905 Intelligence Scale, consonant with Piaget's theory, six-year-old children were asked to produce differences between two sets of objects (Sattler, 1982). Moreover, in this scale, younger children were asked to describe the differences and similarities between visually presented concrete stimuli, not words, acknowledging the conceptual developmental level at

which they are expected to be at that age. The WISC-R, on the contrary, requires six-year-old children to find similarities between abstract words, a task that requires more developed conceptual abilities.

An examination of the standardization data of the WISC-R in the United States for the age range 6-0 to 6-3 showed that, in the Similarities subtest, a zero (0) raw score converts to a three (3) point scaled score and a raw score of one (1) converts to a five (5) point scaled score, suggesting that very few children in the United States' WISC-R standardization sample were able to complete correctly the required task. This has been interpreted by some psychologists as indicating low ability in the children tested, when what has really happened is that these children are being asked to perform at a higher cognitive level than could be reasonably expected for their developmental state.

Taking these psychometric and theoretical aspects into consideration, new instructions were developed for the Similarities subtest. A study was designed to test two sets of instructions for this subtest with a sample of Puerto Rican six-year-old children from an urban zone in a low socioeconomic sector in San Juan. The first set of instructions included those developed in the WISC-R, Puerto Rico project, accompanied by the original four items of the Similarities subtest in the 1974 WISC-R. These items had not been used in the previous study.

The second set of instructions was developed by the project's staff and included the novel concept of "phasing" the response. From concrete visual familiar objects (two identical pencils and two slightly different buttons), the child was progressively moved towards similar pictures (two identical chairs and two similar but different dogs); and finally towards verbal stimuli without any visual referent, and asked to verbally produce similarities. The idea was progressively to phase-in the thought processes of the child from immediately concrete objects to visually concrete pictures, and finally to abstract words.

A sample of 25, six-year-old, children was selected at random at an urban school in a poverty sector of San Juan and divided in two groups. By random selection, one group ($n=12$) was administered the first set of instructions and the other group ($n=13$) received the second set of instructions ("phasing set").

Ninety-two percent (92%) of the participants submitted to the phasing set of instructions met the comprehension criterion. Only fifty-eight percent (58%) of the participants submitted to the 1974 WISC-R set of instructions met the comprehension criterion. These results may be seen in Table 4.

Table 4
 Comparison of the Level of Comprehension Achieved by Six-year-old Children with Two Sets of Instructions.

Similarities subtest	Percentage of level of comprehension of instructions
WISC-R original instructions and items (n=12)	58
Phasing instructions (n=13)	92

In order to simplify the instructions for the Digits Backward subtest, the number of digits in the instructions of the subtest was lowered from three to two digits.

With these new sets of instructions for both Similarities and Digits Backward, a third study was designed to estimate the level of comprehension of instructions of a sample (N=50) of six-year-old children, equally divided by sex, from both rural and low socioeconomic sectors of our society. Table 5 illustrates the results of this final study.

Table 5
 Level of Comprehension of Instructions for the Similarities Subtest (Phasing Instructions) and for the Digit Span Subtest.

Subtest	Level of Comprehension (%) (N=50)
Similarities, concrete items	100
Similarities, verbal items	92
Digits Forward	76
Digits Backward	70

As shown by these results, 100% of the children understood the instructions and 92% of these children were able to answer adequately the first two verbal items of the Similarities subtest.

The new Similarities subtest produced by the phasing process not only prompted the desired results but also seemed to influence the children's thought processes and enable them to understand the verbal instructions for the

first verbal items of the subtest. The criterion for the comprehension of instructions was also met in the Digits subtests, as 70% of the children understood the instructions. The process of adapting the instructions for the Scale was completed.

The described results demonstrate that the participant's comprehension of instructions must be assured by tests' constructors before it is appropriate to make clinical and educational inferences about cognitive ability. It has also been demonstrated that tests' contents must be at the cognitive developmental level of the children tested before any inferences about ability may be expressed. The construction of cognitive scales must be based on the theoretically established knowledge about cognitive development. It is hoped that in this fashion, data obtained from the process of test construction and test administration will be funneled to enrich and even modify theory.

Test constructors must use contents which are familiar to the cultural milieu of the children tested, or otherwise consequences are too expensive to be paid by any nation: children may be mislabeled and may suffer the impact of such action. The mislabeling of our children will be perpetuated if these issues are not given the attention they merit.

The indicators of the concept of verbal reasoning as measured by the Similarities subtest of the Puerto Rican WISC-R have been validated by demonstrating that their properties are relevant to the properties that define that specific cognitive ability. The relationship between meanings abstracted in a concept and the properties of the indicators of that concept was established. This relationship seems to be an important aspect of validity.

REFERENCES

- American Psychological Association (1982). *Ethical principles in the conduct of research with human participants*. Washington, D.C.: Authors.
- American Psychological Association (1985). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, D.C.: Authors.
- American Psychological Association (1990). Ethical principles of psychologists. *American Psychologist*, 45, 390-395.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing* (5th. ed.), New York: MacMillan.
- Cirino-Gerena, G. (1984). *Introducción al desarrollo de pruebas escritas*. Río Piedras, Puerto Rico: Bohío.
- Colvin, S.S. (1923). Principles underlying the test construction and use of intelligence tests. In G. M. Whipple & National Society for the Study of Education (Eds.).

- The twenty-first yearbook: Intelligence tests and their use* (pp. 11-44).
Bloomington, IL: Public School Publishing.
- Cronbach, L.J. (1984). *Essentials of psychological testing* (4th.Ed.). New York: Harper & Row.
- Fremer, J., Diamond, E., & Camara, W.J. (1989). Developing a code of fair testing practices in education. *American Psychologist*, 44, 1062-1067.
- García, C.I., Huergo, M. & Otero, R. (1978). *Normalización del Inventario de Autevaluación sobre Exámenes entre estudiantes de escuela superior pública y privada*. Tesis de maestría inédita. Río Piedras: Departamento de Psicología, Universidad de Puerto Rico.
- Garrett, H. (1965). *Testing for teachers* (2nd. Ed.). New York: American Book.
- Ginsburg, H., & Opper, S. (1988). *Piaget's theory of intellectual development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Gronlund, N.E. (1968). *Readings in measurement and evaluation*. New York: MacMillan.
- Guevara, C., & Sesman, M. (1978). *La madre y el aprendizaje del niño: La experiencia urbana puertorriqueña*. Río Piedras: Centro de Investigaciones Sociales, Universidad de Puerto Rico.
- Herrans, L.L. (1985). *Psicología y medición: El desarrollo de las pruebas psicológicas en Puerto Rico*. México: Editorial Limusa.
- Herrans, L., Rodríguez, J. & Roca de Torres, I. (1989). *Historia, desarrollo y alcance del Proyecto EIWN-R de Puerto Rico*. Simposio presentado en el XXII Congreso Interamericano de Psicología, Buenos Aires, Argentina.
- Herrans, L. & Rodríguez, J. (1992). *Proyecto EIWN-R de Puerto Rico: Informe final*. San Juan, P.R.: Departamento de Salud.
- Hess, R.P. & Shipman, V.C. (1965). Early experience and the socialization of cognitive modes in children. *Child Development*, 36, 869-886.
- Junta Examinadora de Psicólogos de Puerto Rico (1988). *Código de ética de psicólogos*. San Juan, P.R.: Authors.
- Kelley, T.L. (1927). *Interpretation of educational measurements*. New York: World Book.
- Kline, P. (1986). *A handbook of test construction*. New York: Methuen.
- Manni, J.L., Winikur, D.W. & Keller, M.B. (1984). *Intelligence, mental retardation and culturally different child: A practitioner's guide*. Illinois: Charles Thomas.
- Matarazzo, J. (1972). *Wechsler's measurements and appraisal of adult intelligence* (5th. Ed.). Baltimore: Williams & Wilkins.

- Miller-Jones, D. (1989). Culture and testing. *American Psychologist*, 44, 360-366.
- Oakland, T., & Glutting, J.J. (1990). Examiner observation of children's WISC-R test related behaviors: Possible socioeconomic status, race and gender effects. *Psychological Assessment*, 2, 86-90.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trans.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Roca de Torres, I. & Rodríguez-Aponte, M. (1988). Spanish translation and adaptation of the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale for a Puerto Rican sample. In APPR (Eds.), *Memorias Primer Simposio de Medición Psicológica*, (pp. 135-154). San Juan: Asociación de Psicólogos de Puerto Rico.
- Sattler, J. (1982). *Assessment of children's intelligence and special abilities* (2nd Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Snyderman, M., & Rothman, S. (1987). Survey of expert opinion on intelligence and aptitude testing. *American Psychologist*, 42, 137-144.

UN INSTRUMENTO PARA MEDIR LA CALIDAD DE VIDA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS VENEZOLANOS

Sharon Reimel de Carrasquel
Universidad Simón Bolívar

RESUMEN

Los resultados de dos procedimientos psicométricos (Análisis de Ítemes y Validación por Expertos) utilizados para evaluar un instrumento para medir la *Calidad de Vida Percibida* de profesores universitarios en Venezuela indican que el cuestionario auto-administrado goza de buena consistencia interna y validez de contenido. Al mismo tiempo, la comparación de los resultados obtenidos en tres aplicaciones del instrumento (en una muestra de 124 docentes de la Universidad Simón Bolívar en 1990, en una muestra de 33 profesores de la misma universidad en 1992 y en una muestra de 76 profesores de la Universidad Nacional Experimental del Táchira en 1992) demuestra que el instrumento registra las diferencias inter e intra grupales, al igual que las percepciones de los sujetos de las modificaciones ambientales ocurridas durante un período de dos años.

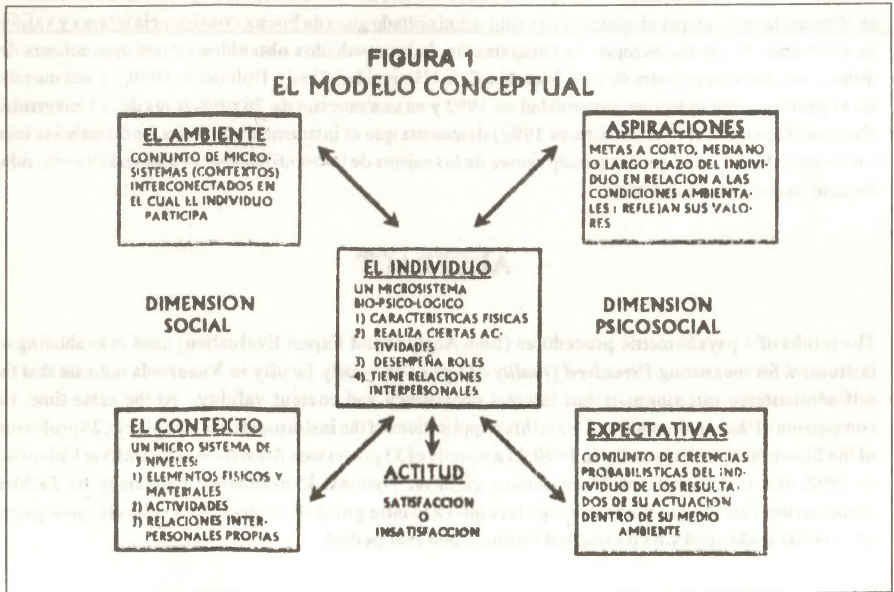
ABSTRACT

The results of 2 psychometric procedures (Item Analysis and Expert Evaluation) used in evaluating an instrument for measuring *Perceived Quality of Life* of university faculty in Venezuela indicate that the self-administered questionnaire has internal consistency and content validity. At the same time, the comparison of the results obtained from three applications of the instrument (in a sample of 124 professors of the Simon Bolivar University in 1990, in a sample of 33 professors from the Simon Bolivar University in 1992, and in a sample of 76 professors from the National Experimental University of Tachira) demonstrates that the questionnaire registers inter and intra group differences and subjects' perceptions of contextual changes which occurred during a two year period.

INTRODUCCION

El propósito fundamental del presente trabajo consistió en evaluar un instrumento elaborado específicamente para medir la *Calidad de Vida Percibida* de profesores universitarios en Venezuela. Se intentó determinar la consistencia interna del instrumento mediante el análisis de ítemes y la validez de contenido del mismo por vía de expertos. También, se estudió la capacidad del instrumento para medir diferencias regionales, inter-grupales y la percepción de la persona de modificaciones ambientales ocurridas durante un período de dos años.

La elaboración del instrumento (un cuestionario auto-administrado) se inició con la definición de las variables sociales y psicosociales de acuerdo a un modelo conceptual en el cual la *Calidad de Vida* se conceptualizó como un constructo bi-dimensional, constituido por una dimensión social, denominada *Estilo de Vida* y una dimensión psicosocial, denominada *Calidad de Vida Percibida*.(ver Figura 1).



Según el modelo, la dimensión social está compuesta por tres niveles (Elementos físicos y materiales, actividades y relaciones interpersonales) de tres contextos (Laboral, familiar y social-comunitario) que interactúan para formar el ambiente. La dimensión psicosocial, por su parte, se concibe como una actitud de satisfacción que resulta de la percepción y evaluación hecha por

el individuo de los componentes pertenecientes a los tres niveles de cada uno de los contextos del medio ambiente. (Reimel de Carrasquel y Muñoz, 1990) La definición conceptual del ambiente como un mesosistema conformado por tres microsistemas (Contextos) propuesta en el modelo (ver Figura 2) se basó en la teoría de la Ecología del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1979) y la definición de las aspiraciones y expectativas en la formación de actitudes se fundamentó en la teoría de la Acción Razonada de Ajzen y Fishbein (1980) y la teoría Social Cognitiva de Bandura (1986) respectivamente.



Ya que la actitud de satisfacción (o insatisfacción) del individuo con los diversos componentes de los diferentes contextos que conforman su medio ambiente es el resultado de un proceso cognitivo en el cual él los percibe y los evalúa, la medición de dicha actitud se definió en términos de la distancia existente entre la evaluación hecha por la persona de las condiciones y situaciones presentes en cada uno de los niveles de cada contexto, las aspiraciones de la persona en relación a las mismas y sus expectativas en alcanzar o lograr lo aspirado en cuanto a los elementos evaluados.

Debido a la naturaleza subjetiva de la evaluación hecha por la persona de su medio ambiente, las características socio-demográficas de los profesores constituyeron variables independientes del estudio. Esto permitió descubrir diferencias significativas en relación a las horas semanales de trabajo (Dedicación), a la División a la cual esta adscrito el profesor (División de

Ciencias Físicas, Matemáticas y Biológicas y División de Ciencias Sociales y Humanidades) y el género (Masculino o Femenino) del docente.

El Instrumento

Para medir la distancia entre las tres sub-dimensiones señaladas en el penúltimo párrafo (Evaluación, aspiración y expectativa) era necesario cuantificar la intensidad de la actitud del sujeto en relación a cada una de ellas. A tales fines, se elaboraron tres (3) preguntas en torno a un mismo tópico (elemento): 1) La evaluación del estado actual de una situación o condición; 2) La opinión de la persona en relación a como debería ser esa situación o condición y 3) Las probabilidades de que ocurriese o no lo debido. Cada pregunta fue seguida por una escala de cuatro intervalos en donde los extremos se denominaron con adjetivos antónimos. Se utilizaron escalas de intervalos de 4 en vez de las más conocidas de 5 o 7 a fin de forzar una respuesta básicamente positiva o básicamente negativa y evitar una respuesta neutra. Cabe mencionar también que el empleo de una escala basada en el Diferencial Semántico ofrecía la posibilidad de medir las actitudes hacia un grupo numeroso de objetos sobre una misma métrica.

El cálculo de la satisfacción del individuo con cada elemento se efectuó basado en la definición de la actitud postulada en el modelo conceptual discutido anteriormente como sigue: $A - B = Y$; $B - C = Z$; $Y - Z = X$, por lo tanto la fórmula general es $(A - B) - (B - C) = X$, en donde A es igual a la evaluación de lo actual, B corresponde a la aspiración de la persona para con la situación o condición evaluada, C es igual a la expectativa del individuo de alcanzar o no lo aspirado, y X es igual al grado de satisfacción. Cuando X es cero o mayor indica satisfacción y cuando X es menor que cero indica insatisfacción. Ver Ejemplo 1.

EJEMPLO 1

1.0 ¿Cómo calificaría Ud. la ubicación de los estacionamientos para los profesores? RESPUESTA

Excelente 4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 Mala 2 (A)

1.1 ¿Cómo debe ser la ubicación de los estacionamientos para los profesores?

Mala 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 Excelente 3 (B)

1.2 ¿Cuales son las probabilidades de que construyan nuevos estacionamientos, mejor ubicados dentro de un año? (o permanezca excelente si Ud. la evaluó así)

Ninguna 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 Muchas 3 (C)

CALCULO: $2 - 3 = -1$; $3 - 3 = 0$; $-1 - 0 = -1$

Se observa que este sujeto tiene un grado de insatisfacción de -1, o sea, el mínimo grado de insatisfacción en cuanto a la ubicación de los estacionamientos para los profesores.

Para cumplir con la condición de evitar una respuesta neutra los resultados cero se transformaron en un dígito positivo que reflejara mejor los diferentes grados de satisfacción. En algunos casos los valores de satisfacción "cero", debían ser ponderados ya que unos se obtenían con 1,1,1; 2,2,2; 3,3,3; y 4,4,4, lo que obviamente representaba una desviación porque el satisfecho 4,4,4 debe de estar mucho mas satisfecho que el 1,1,1, en consecuencia, en estos casos el grado de satisfacción del sujeto para con el elemento en cuestión se consideró mas representativo darle el mismo valor que se repitió (1, 2, 3, 4). Cuando el cero resultase de cifras no iguales, se le dio el valor de "1". Estos ajustes se hicieron una vez efectuados los cálculos para cada ítem. La eliminación del cero, además permitió ubicar los diferentes grados de satisfacción e insatisfacción en un continuo de "-4" a "+4". De esta manera se puede diferenciar entre grados de *satisfacción* expresada en cifras positivas grados de *insatisfacción* expresada en cifras negativas.

Una vez calculados los puntajes de todos los sujetos para cada uno de los ítemes de los tres niveles, los mismos se promediaron a fin de obtener los índices de cada nivel en cada contexto. El promedio de los índices de los niveles a su vez constituyó el índice contextual y el índice de **Calidad de Vida Percibida General** resultó del promedio de los tres índices contextuales.

La Prueba Piloto

Para los efectos de la prueba piloto el instrumento se elaboró en forma de Guía de Entrevista. Este formato incluyó todos los ítemes propuestas para el cuestionario y ofrecía la oportunidad de identificar aquellos elementos del ambiente que contribuyen al bienestar físico y psicológico de la persona o del grupo por cuanto varios ítemes del instrumento incluían preguntas abiertas en donde se le pidió al sujeto que expresara las razones que fundamentaron sus evaluaciones. Al practicar un análisis de contenido de estas respuestas se pusieron de manifiesto las inquietudes de los sujetos en relación a varios aspectos sociales y psicosociales de su medio ambiente. Al mismo tiempo, las respuestas abiertas permitieron verificar las cifras obtenidas en el calculo aritmético de las respuestas al preguntar al sujeto si sintiera o no grados de satisfacción o insatisfacción con ciertos aspectos de su vida. La inclusión de preguntas abiertas también ayudó en la determinación de elementos que se debían incluir en la versión final del cuestionario.

Este primer instrumento estaba conformado por dos partes: 1) la Guía de Entrevista que contenía las preguntas y 2) 6 hojas laminadas en donde aparecían los Conjuntos de Escalas correspondientes a las diferentes preguntas.

Estas laminas estaban construidas de la siguiente manera: Una hoja que tenía hasta 5 conjuntos de 3 escalas en cada lado. Cada hoja laminada estaba tapada por una cubierta de cartulina que poseía una ventanilla. La ventanilla permitía descubrir un sólo conjunto de escalas a la vez. De esta manera, al halar la cubierta hacia abajo, se iba descubriendo el conjunto de escalas en forma secuencial. El (la) entrevistador(a) le entregaba las hojas laminadas con los conjuntos de escalas al sujeto. A medida que el (la) entrevistador(a) iba formulando las preguntas verbalmente, el sujeto miraba el conjunto de escalas correspondiente a la pregunta (indicada por el entrevistador), seleccionando el número de la escala que mejor representaba su opinión. El (la) entrevistador(a) registraba las respuestas numéricas en los espacios correspondientes al lado de cada pregunta en la Guía de Entrevista.

Una vez tabulados y analizados los datos de la Prueba Piloto se procedió a elaborar el cuestionario definitivo, agregando o descartando ítemes de acuerdo a los resultados obtenidos. Tanto los resultados de la Prueba Piloto como los de las dos encuestas posteriores se utilizaron para evaluar la utilidad del instrumento.

METODO

Como se señaló anteriormente, previa la aplicación del instrumento en su forma definitiva (cuestionario auto-administrado) a una muestra estratificada de profesores de la Universidad Simón Bolívar en octubre de 1990, se realizó un estudio piloto con 25 docentes seleccionados aleatoriamente. Las respuestas de estos profesores a 53 de los 55 ítemes correspondientes a los tres niveles de los tres contextos (Laboral, Familiar y Social-Comunitario) y a la Calidad de Vida General se sometieron a tres pruebas estadísticas: 1) Mitades Equivalentes de Spearman-Brown; 2) Mitades Equivalentes de Guttman-Rulon y; 3) el Alpha de Cronbach.

Con el propósito de indagar sobre la coherencia del instrumento en relación a las definiciones conceptuales y operacionales propuestas, el cuestionario se entregó a un Jurado Evaluador conformado por cinco (5) personas cuyos conocimientos teóricos/prácticos en las áreas de la Psicología Social, Ambiental, Comunitaria y/o Organizacional les permitían ser consideradas como expertos en la materia.

A cada miembro del Jurado se le envió una copia del instrumento desglosado en los Contextos y Niveles con sus respectivos indicadores (tópico de la pregunta). También se entregó a cada juez una copia de las definiciones conceptuales y operacionales de las tres dimensiones (Evaluación, Aspiración y Expectativas en relación a cada indicador) de la Calidad de Vida Percibida conjuntamente con las instrucciones y las planillas para anotar sus respuestas

y comentarios a las siguientes preguntas: 1) ¿Cree Ud. que los Indicadores (tópico en mayúscula) corresponden al Nivel y al Contexto según las definiciones propuestas anteriormente?; 2) ¿Cree Ud. que las 3 preguntas en torno a cada tópico (Indicador) y sus respectivas escalas de este Nivel y Contexto concuerdan con las definiciones conceptuales y operacionales de la Calidad de Vida Percibida postuladas anteriormente?; 3) ¿Hay algún(os) ítem(es) que Ud. eliminaría?; 4) ¿Agregaría Ud. algún(os) ítem(es)? y; 5) ¿Modificaría Ud. la redacción de algún(os) ítem(es)?

En el caso de contestar afirmativamente a las preguntas No. 4 y No. 5, se les pidió a los miembros del jurado que indicaran los cambios que harían. Las respuestas "categóricas" se tabularon y la información cualitativa se resumió, tomando en cuenta los diferentes comentarios para la modificación o corrección de los diferentes ítemes.

Con la finalidad de determinar la capacidad del instrumento de detectar diferencias intra-grupales en relación a cambios ambientales ocurridos durante los dos años transcurridos y detectar diferencias intergrupales asociadas con condiciones regionales, se realizó una segunda encuesta en octubre de 1992, con dos muestras estratificadas de profesores provenientes de dos universidades. Se utilizó una muestra de Bloques Latinos conforme a las variables socio-demográficas arriba mencionadas. El número de sujetos correspondiente a cada celda se determinó en base a la nómina oficial actualizada de ambas universidades. Una vez seleccionadas las dos muestras mediante un proceso aleatorio, una versión actualizada (68 ítemes) del cuestionario descrito en los párrafos anteriores fue enviada a 130 profesores de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, ubicada en la región andina y a 58 docentes de la Universidad Simón Bolívar, situada en la capital. De los 109 instrumentos completados y devueltos, 76 correspondían a la muestra tachirense y 33 eran de los docentes de la U.S.B.. La muestra de la U.N.E.T. (n= 76), estratificada de acuerdo a las características socio-demográficas señaladas, corresponde al 22% de la población y puede considerarse representativa. La muestra de la U.S.B. (n= 33) correspondió a un 5,5% de la población y, aunque no representativa del número de profesores que forman el cuerpo docente de esta universidad, sí era representativa en términos de las variables socio-demográficas utilizadas en el estudio. En ambos casos, los sujetos masculinos constituyeron aproximadamente el 75% de la muestra y el mismo porcentaje de docentes (hombres y mujeres) pertenecían a la División de Ciencias Físicas, Matemáticas y Biológicas, reflejando la realidad presente en las dos universidades. Los profesores con una Dedicación Exclusiva (40 horas semanales de trabajo) constituyeron casi el 74% de la muestra, porcentaje algo elevado en relación al porcentaje real (50%) de docentes en ambas universidades con dicha Dedicación. Los datos correspondientes a los índices por nivel, por

contexto y el índice de Calidad de Vida Percibida General de los 109 sujetos se sometieron a la prueba t de Kolmogorov/Smirnov (bilateral) con el propósito de comprobar que provenían de poblaciones independientes. Esta prueba calcula la distribución de la media de una determinada variable generada por la diferencia entre las medias muestrales de la misma variable. Si el valor t que resulta de la operación es igual o menor que el valor crítico que ha sido determinado en base al nivel de significación pre-establecido, se puede rechazar la hipótesis nula de que las muestras provienen de la misma población. (Runyon y Haber, 1987). Esto permite deducir que la varianza observada en los resultados del análisis de varianza (ANOVA), aplicado posteriormente, se debe a diferencias significativas entre las dos poblaciones y no a errores de medición.

Los datos de cada una de las dos muestras se tabularon y se calcularon los índices de Calidad de Vida percibida correspondientes a los tres Niveles de cada Contexto y el índice de Calidad de Vida Percibida General para cada grupo y sub-grupo. Luego, estos resultados se sometieron a un análisis de varianza (ANOVA) a fin de detectar diferencias dentro de los grupos y entre los grupos.

RESULTADOS

Consistencia Interna

Los resultados de la prueba de Cronbach realizado durante el Estudio Piloto indicaron que el coeficiente Alpha para todos los ítemes de la Dimensión Psicosocial fue de 0,873 (pares = 0,742 e impares = 0,774). El coeficiente de Spearman-Brown fue de 0,934 y el coeficiente de Guttman-Rulon fue de 0,930. Por lo tanto, el instrumento se consideró confiable. Los resultados de estas pruebas también revelaron que el instrumento gozaba de buena consistencia interna y demostraron que las Expectativas constituyeron el principal factor discriminante en cuanto a los índices de Calidad de Vida Percibida.

Validez de Contenido

Debido a la unanimidad de respuestas positivas por parte del jurado evaluador a las primeras dos preguntas (1: ¿Cree Ud. que los Indicadores (Tópico en mayúscula) corresponden al nivel y al contexto según las definiciones propuestas anteriormente?; 2: ¿Cree Ud. que las 3 preguntas en torno a cada tópico (Indicador) y sus respectivas escalas de este nivel y contexto concuerdan con las definiciones conceptuales y operacionales de la Calidad de Vida Percibida postuladas anteriormente?) se pudo inferir que el instrumento tiene un alto grado de validez de contenido. Cabe mencionar que ninguno de los jueces recomendó modificaciones radicales para cualquier ítem ni tampoco el descarte de mas de 1 o 2 reactivos.

Muestras Independientes

De acuerdo a los resultados de la prueba t de Kolmogorov/Smirnov, descrita en párrafos anteriores, las muestras se pueden considerar independientes en cuanto a 11 de los 13 índices (85%), con valores t iguales o inferiores a 0.261 para un nivel de significación de $p < .05$: Contexto Laboral, Nivel 1; Contexto Laboral, Nivel 2; Contexto Laboral; Contexto Familiar, Nivel 1; Contexto Familiar, Nivel 2; Contexto Familiar, Nivel 3; Contexto Familiar; Contexto Social, Nivel 1; Contexto Social, Nivel 2; Contexto Social, Nivel 3 y; Calidad de Vida Percibida General. Esto quiere decir que la varianza observada entre los dos grupos en cuanto a estos índices se debe principalmente a diferencias poblacionales, tales como condiciones de trabajo, condiciones comunitarias y diferentes características socio-demográficas.

Medición de Diferencias Inter-Grupales

Los resultados de la prueba ANOVA practicada en los datos correspondientes al índice de Calidad de Vida Percibida General indican que la diferencia entre los índices de Calidad de Vida Percibida General de los dos grupos es significativa ($F = 4.54$; $p < 0,05$). La información contenida en la Tabla 1, referente al Contexto Social evidencia las diferencias entre los grupos relacionadas con los componentes de los tres niveles de este contexto. Como se puede apreciar, dichas diferencias son altamente significativas, siendo los docentes de la U.N.E.T. los más insatisfechos con los elementos constituyentes del contexto. No obstante, cabe destacar que los miembros de ambos grupos evaluaron su comunidad positivamente (+1).

Tabla 1
Comparación entre grupos: Contexto Social

INDICE	VALOR F	p
N1: Elementos Físicos y Materiales	22.66	0.05
N2: Actividades	18.50	0.05
N3: Relaciones Interpersonales	35.86	0.05

En cuanto al Contexto Familiar, existen diferencias significativas ($p < 0.05$) entre los dos grupos en relación a sus actividades familiares (Nivel 2) al igual que las relaciones interpersonales (Nivel 3) del mismo contexto. Los docentes de la U.S.B. expresaron los mayores grados de satisfacción con los componentes de estos dos niveles. Debido a que los elementos físicos y

materiales de este contexto reflejan la incidencia de condiciones económicas nacionales, regionales y laborales es lógico que las diferencias inter-grupales no son significativas ($p < 0.10$) en este nivel del contexto.

Tabla 2
Comparación entre grupos: Contexto Familiar

INDICE	VALOR F	p
N1: Elementos Físicos y Materiales	3.38	0.10
N2: Actividades	9.52	0.05
N3: Relaciones Interpersonales	8.62	0.05

Los resultados del análisis de varianza practicado en los datos pertenecientes a los tres niveles del Contexto Laboral se presentan en la Tabla 3. La información de esta tabla evidencia la presencia de diferencias muy significativas en el segundo nivel (Actividades) del contexto y diferencias significativas en cuanto al primer nivel. No existen diferencias significativas relacionadas con el tercer nivel del Contexto Laboral.

Tabla 3
Comparación entre grupos: Contexto Laboral

NIVEL	U.N.E.T.	U.S.B.	VALOR F	P
1	Indice =-2	Indice = -1	3.23	0.10
2	Indice =-1	Indice = +1	4.26	0.05
3	Indice =+1	Indice = +1	1.26	0.15

Medición de Diferencias Intra-Grupales

En referencia a las variables socio-demográficas y los índices de la Calidad de Vida Percibida en el Contexto Laboral, los resultados evidenciaron una relación significativa entre el género del profesor y su percepción y evaluación de los componentes de los niveles 1 y 2 de este contexto. En ambos casos, son las docentes femeninas, las mas insatisfechas de los dos grupos. No se detectaron diferencias apreciables asociadas con la División a la cual esta adscrito el profesor. Sin embargo, la dedicación del docente de la U.N.E.T.se

asoció en forma significativa con los diferentes componentes de los tres niveles del Contexto, siendo los profesoras con una dedicación de Tiempo Completo, los mas insatisfechos del grupo.

Medición de la Percepción de Modificaciones Ambientales

Por cuanto se llevó a cabo el presente estudio entre los profesores de la U.S.B. con el objetivo de identificar cualquier cambio entre los índices de Calidad de Vida Percibida de los docentes encuestados en 1990 y los encuestados en 1992 y de determinar la incidencia de dichas modificaciones en la percepción y evaluación de los tres contextos y del ambiente en general, se esperaba que los resultados de ambas investigaciones mostrasen diferencias. Asimismo, se esperaba que los índices correspondientes a los tres niveles del Contexto Laboral evidenciaran modificaciones positivas en base a las medidas tomadas por las autoridades rectorales durante los dos años intervinientes. Los resultados que se presentan a continuación parecen afirmar estas dos proposiciones y confirman lo postulado por Rapkin y Mulvey (1990) quienes proponen que los instrumentos utilizados para la medición perceptual de condiciones ambientales deben contemplar los posibles cambios y observar si los mismos ocurren según lo proyectado.

Aunque no se analizó la varianza entre los diferentes índices de los profesores de la U.S.B. correspondientes a los dos años en cuestión (1990 y 1992), se pudo observar diferencias en todos los índices. Esta información esta resumida en las Tablas 4 y 5 a continuación.

Tabla 4
Comparaciones entre profesores de la U.S.B
1990 y 1992

AÑO	CONTEXTO	INDICE	INSAT.	SAT.
1990	C.V.P.G.	-1	65%	35%
1992	C.V.P.G.	+2	18%	82%
1990	LABORAL	-1	77%	23%
1992	LABORAL	-1	55%	45%
1990	FAMILIAR	+1	60%	40%
1992	FAMILIAR	+2	30%	70%
1990	SOCIAL	-1	73%	27%
1992	SOCIAL	+1	49%	51%

Tabla 5
 Comparaciones entre 1990 y 1992:
 Contexto Laboral

NIVEL	AÑO	INDICE	INSAT.	SAT.
1	1990	-3	91%	9%
1	1992	-1	82%	18%
2	1990	+1	45%	55%
2	1992	+1	42%	58%
3	1990	+2	47%	53%
3	1992	+1	48%	52%

Con la finalidad de verificar los resultados de esta segunda evaluación de la Calidad de Vida Percibida de los profesores de la U.S.B., se realizó una serie de entrevistas informales (conversaciones) con diferentes profesores no pertenecientes a la muestra en torno a sus condiciones laborales y sus condiciones de vida en general. De acuerdo a estos docentes, han ocurrido cambios positivos dentro de su Contexto Laboral, particularmente en cuanto a la adquisición de equipos (computadoras, fotocopiadoras, etc.), a las comunicaciones (ampliación del correo electrónico, servicio de correo especial para el envío de artículos), al mantenimiento de los baños y los laboratorios, a los bonos de *Excelencia Docente*, programa implementado durante los últimos dos años, entre otros. Nombraron, como otro aspecto positivo, el aumento de la vigilancia en los estacionamientos y edificios, al igual que la apertura de una nueva biblioteca, bien dotada y con un buen servicio de fotocopiado.

Referente al incremento de los grados de satisfacción en el Contexto Familiar y el Contexto Social, no era posible verificar dichos resultados. Sin embargo, los mismos parecen reflejar la influencia del aumento de satisfacción en el Contexto Laboral, hecho que concuerda con lo postulado en el Modelo Conceptual, en donde lo ocurrido dentro de un contexto incide en la percepción y evaluación por parte de la persona de los demás contextos. Y, a pesar de la crisis socio-económica que ha acosado al país durante los últimos dos años, parece que el individuo percibe sus efectos de manera indirecta, ya que evalúa la Calidad de Vida a Nivel Nacional como totalmente insatisfactoria, pero percibe las circunstancias mas cercanas a él de una manera mas positiva. Esto refleja lo postulado por Bronfenbrenner (1979) quien opina que la satisfacción con una determinada situación o condición es directamente proporcional al control que ejerce sobre ella.

CONCLUSIONES

En base a lo anteriormente dicho, se concluye que el instrumento descrito goza de buena consistencia interna y validez de contenido. Al mismo tiempo es posible concluir que el mismo detecta diferencias inter e intra-grupales e indica la percepción de modificaciones ambientales.

En relación a la consistencia interna, es importante señalar que constituye uno de los aspectos esenciales en el proceso de la validación de un instrumento de medición ya que los resultados de estas pruebas (Alpha de Cronbach; r de Spearman-Brown y r de Guttman-Rulon) denotan la constancia de las puntuaciones en mediciones repetidas. En cuanto al instrumento bajo estudio, se puede concluir que las diferencias observadas (varianza) en las respuestas se deben principalmente a los reactivos del cuestionario y no al error de medición.

En cuanto a la validez de contenido, las opiniones de los cinco (5) jueces conducen a pensar que el instrumento es válido en lo que respecta a este aspecto debido a que los jueces estaban de acuerdo en que los reactivos cubrían adecuadamente el contenido en términos de los elementos constituyentes de los niveles y contextos de la Dimensión Social. De igual manera, los jueces opinaron que las definiciones conceptuales y operacionales de las variables psicosociales eran apropiadas en relación al modelo teórico utilizado.

También se llega a la conclusión que el instrumento es sensible a las características ambientales y socio-demográficas, por cuanto registró diferencias regionales, intergrupales e intragrupalas en todos los niveles de los 3 contextos estudiados. Esto es particularmente importante cuando se pretende realizar estudios comparativos con varias muestras estratificadas en diversos contextos y/o ambientes.

Por último, se concluye que la medición de aspectos de diferentes contextos en forma integral, combinada con la técnica del autoreporte permite que la calidad de vida sea evaluada con un solo instrumento. Sin embargo, es importante señalar que cada estudio de la calidad de vida requiere que las estrategias empleadas en la recolección de los datos al igual que el instrumento sean ajustados para cumplir con los requerimientos de cada situación y población. No obstante, tener un conjunto de indicadores confiables en términos de su consistencia y contenido teórico, facilita la construcción de nuevos instrumentos para su aplicación en otros ambientes.

REFERENCIAS

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16, 297-333.
- Nie, N., Hull, C., Steibrenner, K. & Bent, D. (Eds.). (1975). *Statistical Package for the Social Sciences (2nd edición)*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Rapkin, B. & Mulvey, E. (1990). Toward Excellence in Quantitative Community Research. En P. Tolan, C. Keys, F. Chertok & L. Jason (Eds.). *Researching Community Psychology: Issues of Theory and Methods*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Reimel de Carrasquel, S. (1993). *La Calidad de Vida Percibida de Profesores Universitarios: Dos Muestras Venezolanas*. Ponencia presentado en el XXIV Congreso Interamericano de Psicología. Santiago, Chile, 4-9 de julio de 1993.
- Reimel de Carrasquel, S. (1992). La Calidad de Vida del Profesorado de la Universidad Simón Bolívar: Resultados de la Prueba Piloto. *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo de la O.E.A.*, (111-113), 25-45.
- Reimel de Carrasquel, S. (1992) Estudios de Calidad de Vida: Características y objetivos. *Argos*, (16), 181-189.
- Reimel de Carrasquel, S. (1991), Calidad de Vida Percibida del Profesorado de la Universidad Simón Bolívar. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 10, 99-113.
- Reimel de Carrasquel, S. & Muñoz, C. (1990) Un modelo conceptual para la medición de la dimensión psicosocial de la evaluación de la calidad de vida. *Comportamiento*, 1, 51-59.
- Runyon, R. & Haber, A. (1987). *Estadística para las Ciencias Sociales*. México: Addison-Wesley Iberoamericano, S.A.

IMAGEN DEL CIENTIFICO EN NIÑOS PUERTORRIQUEÑOS: UN ENFOQUE EVOLUTIVO

Olga M. Castro Algarín
Universidad de Puerto Rico-Humacao

Nydia Lucca Irizarry
Universidad de Puerto Rico-Río Piedras

RESUMEN

El propósito de este estudio fue examinar la imagen que del científico tenían los estudiantes puertorriqueños del nivel elemental. La muestra, constituida por 1,265 estudiantes de la Región Educativa de Humacao, se seleccionó mediante un muestreo aleatorio por grupo. Se utilizó la técnica del dibujo para recopilar la información de la percepción que tenían los estudiantes acerca de este profesional. Se encontró que los estudiantes poseían una imagen amplia y variada, constituida por diferentes rasgos físicos y por diferentes elementos relacionados con el quehacer científico. Esta imagen aumentó en complejidad a medida que aumentaba la escolaridad.

ABSTRACT

This study intended to examine the image that Puerto Rican elementary school children have of scientists. A total of 1,265 students from the Humacao Educational Region was selected by the cluster technique. The draw technique was used to obtain their perception of scientists. Results show a broad and diverse image of scientists, with different physical traits and elements related to the scientific endeavor. Children's image of scientists grow in complexity as school grade increase.

Para obtener copias del trabajo o de la *Guía de codificación para el dibujo*, debe dirigirse a: Dra. Olga M. Castro. Colegio Universitario de Humacao. Estación Postal CUH. Departamento de Biología. Humacao, PR 00791.

INTRODUCCION

La imagen del científico que tienen personas de distintas edades y trasfondos culturales ha despertado inquietud entre los investigadores desde hace algún tiempo. El propósito de este estudio fue examinar el concepto del científico(a) de niños puertorriqueños en los grados del nivel elemental que típicamente incluyen las edades de 5 a 11 años.

Uno de los primeros estudios científicos sobre este tema fue realizado por Mead y Metraux (1957), con una muestra de 35,000 estudiantes norteamericanos, encontrando tres aspectos de la imagen del científico: la imagen compartida, el lado positivo de la imagen y el lado negativo de la imagen. Según la imagen compartida "El científico es un hombre que usa una bata blanca, espejuelos y trabaja en un laboratorio. Está rodeado de equipo de laboratorio. Se pasa el día haciendo experimentos." El lado positivo de la imagen del científico, incluye: hombre bien inteligente, cuidadoso, paciente, emprendedor, laborioso, competente, dedicado y perseverante. En las expresiones relacionadas con el lado negativo de la imagen del científico aparecen comentarios que describen el trabajo del científico como poco interesante, monótono, tedioso y arriesgado. Los estudiantes describen al científico como una persona enajenada de la realidad, a quien sólo le interesa su mundo científico. Mead y Metraux (1957) concluyeron que, aunque la imagen "oficial" del científico era positiva, invocaba una actitud negativa en todos sus aspectos, como carrera profesional y como alternativa de matrimonio.

Beardslee y O'Dowd (1961) investigaron sobre la imagen del científico que tenían los estudiantes universitarios, encontrando que hay una imagen estereotipada, bien definida sobre el científico entre estudiantes de escuela superior y universitarios. Estos describían al científico como un hombre, poco sociable, introvertido, inteligente, poseedor de pocos amigos, objetivo, desinteresado, individualista, radical, autosuficiente, perseverante, con poco o ningún interés en el arte, dedicado a su trabajo y a sus estudios. Hudson (1967) encontró resultados similares a los de Mead y Metraux (1957) y Beardslee y O'Dowd (1961).

Rodríguez (1975) realizó un estudio con adolescentes mexicanos de secundaria y preparatoria. En términos de la imagen positiva, los estudiantes describían al científico como una persona servicial, trabajadora, dedicada, inteligente, responsable y con iniciativa. Algunos lo describían como un hombre metódico, decisivo, mayor y serio. Otros se expresaban tanto en términos masculinos como femeninos. Los estudiantes describían su lugar de trabajo como un laboratorio rodeado de instrumentos complicados. Sólo un 6% de los estudiantes mexicanos expresaron que tenían una imagen negativa sobre el científico(a).

Un estudio realizado por Krause (1977) con niños de cuarto y quinto grado, en el cual les pidió que dibujaran cómo luce un científico(a), arrojó que

la apariencia de los(as) científicos(as) varió grandemente tanto en su aspecto físico, como en edad, vestimenta, actividades y área de trabajo.

Esquivel y Krajkovich (1984), tradujeron al español, modificaron y validaron la Escala de la Imagen de la Ciencia y del Científico. Los resultados del estudio reflejaron una actitud positiva hacia la ciencia y hacia el científico(a), similares a los obtenidos por Krajkovich (1978) en Estados Unidos.

La mayoría de las investigaciones realizadas sobre la imagen del científico en la década del ochenta utilizaron metodologías naturalistas especialmente el dibujo y las entrevistas. Algunos de los investigadores que han utilizado estas metodologías son Chambers (1983) Ryan (1987), O'Maoldomhnaig y Hunt (1988), Fort y Varney (1989) y O'Maoldomhnaig y Ní Mhaoláin (1990). Chambers (1983), utilizó una serie de indicadores para codificar la imagen estándar que se tenía del científico(a), basados en la investigación original de Mead y Metraux (1957). Estos son:

1. Uso de delantal o bata
2. Uso de espejuelos
3. Presencia de vello facial (barba, bigote o cualquier otro)
4. Símbolos de investigación (instrumentos científicos, equipo de laboratorio, etc.)
5. Símbolos de conocimiento (principalmente libros, archivos)
6. Tecnología (los "productos" de la ciencia)
7. Títulos pertinentes (fórmulas, clasificaciones taxonómicas, síndrome de Eureka y otros)

Según el sistema de codificación de Chambers, cada indicador proyecta directamente alguna parte del mundo actual del científico (a) o puede considerarse una parte simbólica de ese mundo. Chambers encontró los niños del jardín infantil y primer grado no dibujaron los indicadores. En el segundo grado comenzó a surgir el estereotipo; con por lo menos dos elementos de la imagen estándar. Para el cuarto y quinto grado, la imagen había emergido completamente. Los indicadores que aparecían en los niños menores eran: las batas, las gafas, el vello facial y el equipo de laboratorio. El número promedio de indicadores por niño tendía a aumentar según iba aumentando el grado. Esta misma tendencia fue encontrada por Schibeci y Sorensen (1983).

Chambers (1983) concluyó que la imagen estereotipada del científico, encontrada por Mead y Metraux en estudiantes de escuela secundaria también aparecía en estudiantes de escuela elemental. La evidencia encontrada por el autor indica que varios elementos del estereotipo aparecen con una frecuencia mayor según los estudiantes van progresando a través de los grados.

Fort y Varney (1989), utilizando la técnica del dibujo, con estudiantes estadounidenses de segundo hasta duodécimo grado, encontraron que los estudiantes les adjudicaban características físicas estereotipadas como las

informadas por Chambers (1983), Schibeci y Sorensen (1983) y O'Maoldomhnaigh y Hunt (1988).

Se han realizado muy pocos estudios sobre las fuentes u orígenes de la imagen acerca del científico. Para Mc Donald y Bridgstock (1982), los orígenes del estereotipo del científico permanecen como un misterio. Los trabajos realizados antes de 1982 y los posteriores a esta fecha, no han podido dar con los factores que forman esa percepción consistente que se tiene de los científicos.

La imagen del científico(a) no sólo sufre cambios a través de los años escolares, sino que también evoluciona a través de los tiempos, según van surgiendo cambios sociales, culturales y económicos.

Este estudio se enmarcó en la conceptualización teórica de Piaget (Piaget, 1965; 1973; Piaget e Inhelder, 1969). Según la teoría, los participantes de este estudio se encontraban en la etapa pre-operacional (2-7 años) y la de operaciones concretas (7-11 años). La etapa pre-operacional se caracteriza por la aparición y por un rápido desarrollo del lenguaje; de aquí se derivan tres consecuencias esenciales: el principio de la socialización de la acción, la interiorización de la palabra y la interiorización de la acción. Una consecuencia que se deriva del desarrollo del lenguaje es la aparición del pensamiento, o lo que Piaget llama la interiorización de la palabra. El niño puede evocar los objetos ausentes, mediante la formación de imágenes y la utilización de símbolos. El pensamiento tiende a operar con imágenes concretas y estáticas de la realidad y no con signos abstractos. Además, surge la interiorización de la acción. El pensamiento adquiere un carácter intuitivo, bajo la forma de imágenes representativas y de "experiencias mentales".

Según Chambers (1983), los alumnos del jardín de infantes y de primer grado, cuyas edades corresponden a la etapa preoperacional, no han desarrollado la imagen estereotipada del científico(a). En el segundo grado, el límite entre la etapa preoperacional y la operacional, ésta empieza a echar raíces. Los niños en esta etapa incorporan en sus dibujos por lo menos dos elementos de la imagen estereotipada de éste(a) profesional.

La etapa de las operaciones concretas se caracteriza por la desaparición casi total del lenguaje egocéntrico; el niño(a) ya puede hacer inferencias y análisis más balanceados; percibe en una forma más amplia y le puede prestar atención a los estados y sus transformaciones (Flavell, 1968).

En la etapa de las operaciones concretas que los(as) alumnos(as) dan muestras de ir adquiriendo esquemas relacionados con la imagen del científico(a); amplían la imagen que tienen e incorporan un número mayor de elementos en sus representaciones. Según Chambers (1983) y Schibeci y Sorensen (1983), la mayoría de los niños de quinto grado mostraban tres o cuatro indicadores de la imagen estereotipada del científico(a), con algunas representaciones que exhibían de seis a siete elementos. Ellos afirman que, como regla general, el estereotipo del científico(a) emerge completamente en el quinto grado.

Sjoberg (1988) argumenta que la imagen que los niños poseen del científico(a) resulta del efecto acumulativo de varias influencias entre las que se encuentra la escuela, incluyendo los textos y la conducta y personalidad del maestro(a), las tirillas cómicas, libros de ficción, series de televisión y de la información que brindan los medios de comunicación.

Por ser este proceso de desarrollo de la imagen uno que se da a lo largo del tiempo, el ambiente físico, social y cultural interaccionan en él. Como consecuencia, se incorporan nuevos conocimientos y ocurre una serie de reajustes y adaptaciones que conllevan a una organización cada vez más compleja y estable. A través de las experiencias que se le provea, el niño(a) va asimilando y acomodando información que le permite incorporar nuevos esquemas hasta lograr unos niveles de organización más complejos.

METODOLOGIA

Población y Muestra

Los estudiantes del nivel elemental de las escuelas públicas de la Región Educativa de Humacao constituyeron la población de donde se obtuvo la muestra. Se consideraron escuelas urbanas y rurales que ofrecían los grados desde el jardín de infantes hasta sexto. De un total de 151 escuelas sólo 84 cumplían el requisito, de las cuales se seleccionaron ocho aleatoriamente. Estas constituyeron un 10% del total de las escuelas, dos eran del área urbana y seis de la rural; proporción similar a la de la población total. En cada escuela se utilizaron los grupos intactos que correspondían a los grados de interés.

El total de sujetos que participó en el estudio fue 1,265, de los cuales un 70.4% pertenecía a la zona rural y un 29.6% a la zona urbana. El 51.0% eran niñas y el 49.0% eran varones. La mayoría de los(as) estudiantes que participaron en el estudio (93.4%), estaban entre las edades de 5-11 años.

Instrumento

En este estudio se utilizó una versión modificada del *Draw A Scientist Test* (DAST, por sus siglas en inglés), del original desarrollado por Chambers (1983), basado en la investigación realizada por Mead y Metraux (1957). Consiste de una hoja en blanco (tamaño 8 1/2 x 11) en la cual el estudiante expresa mediante la realización de un dibujo, su percepción de un científico(a), acompañado de una breve explicación sobre lo que ha dibujado.

El coeficiente de confiabilidad del DAST, para determinar la imagen estereotipada, informado por Schibeci y Sorensen (1983) fue de 0.86; en este estudio fue de 0.81. El coeficiente de confiabilidad del dibujo para determinar la imagen global en este estudio fue de 0.85. Con respecto a la validez del DAST Schibeci y Sorensen (1983) argumentan que el mismo es un instrumento válido para obtener información sobre la imagen que poseen los estudiantes del nivel elemental sobre el científico(a).

Procedimiento

Todos los maestros participantes, en cada escuela, administraron los instrumentos de la investigación a los estudiantes el día asignado; en su respectivo salón. Los estudiantes de tercer grado en adelante tenían un tiempo máximo de 20 minutos para realizar el dibujo y 15 minutos para contestar el cuestionario, según determinado en un estudio preliminar. Los alumnos del jardín de infantes, hasta segundo grado tenían un máximo de 7 minutos para realizar el dibujo. La investigadora y su ayudante le leyeron las preguntas del cuestionario, las cuales los estudiantes contestaron oralmente.

Codificación de los datos

El dibujo se interpretó y se codificó en dos formas. Una de éstas consistió de un sistema de indicadores igual al utilizado por Chambers (1983), para codificar la imagen estereotipada. En el mismo se incluyeron siete (7) indicadores de la imagen estándar del científico (refiérase a la Introducción).

La presencia de cada indicador tuvo un valor de 1; la aparición de varios indicadores del mismo tipo se consideró como uno. Por consiguiente, a cada dibujo se le dio una puntuación que variaba desde 1 hasta 7 para indicar el grado de estereotipación de la imagen del científico.

En la otra forma de codificación se utilizó un inventario que describe una serie de características informadas en la literatura sobre los científicos(as) y la labor que éstos(as) realizan. También se incluyeron aquellas tareas relacionadas con el quehacer científico que fueron mencionadas por los estudiantes que participaron en el estudio preliminar. La presencia de la categoría tenía un valor de uno, mientras la ausencia de esta tenía un valor de cero. Este inventario, que se encuentra en la Guía de Codificación para el Dibujo, permitió recoger aquellos datos que no forman parte del estereotipo, pero que constituyen parte de la imagen que tienen los estudiantes del científico(a).

RESULTADOS

Para determinar cómo variaba la imagen que poseían los estudiantes sobre el científico(a) a medida que aumentaba la escolaridad, se consideró la frecuencia con que los rasgos o características aparecían en los dibujos. Los mismos se expresan en términos porcentuales.

Imagen Global

Los resultados aparecen resumidos en las Tablas 1 y 2. Un análisis del sexo de las figuras dibujadas nos revela que predominó la figura masculina, las cuales tendía a aumentar según aumentaba el grado.

Tabla 1
 Imagen Global del Científico(a): Por Ciento de Rasgos o Características Físicas Por Grado

RASGO	GRADO						TOTAL	
	K	1	2	3	4	5		6
Aspecto Físico Sexo								
Femenino	41.7	53.7	50.3	41.1	33.8	40.0	20.0	
Masculino	56.3	44.5	46.3	51.7	59.1	57.3	75.4	
Sin Diferenciar	2.0	1.8	3.4	7.2	7.1	2.7	4.6	
n	151	164	175	207	154	185	175	1211
Vestimenta								
Mal Vestido	35.7	7.8	13.8	22.9	21.1	16.4	10.1	
Bien Vestido	64.3	92.2	86.2	77.1	78.9	83.6	89.9	
n	14	51	65	96	90	134	129	579
Estilo de Vestimenta								
Conservador	63.6	69.6	71.4	67.4	63.5	74.4	72.1	
Moderno	36.4	30.4	28.6	32.6	36.5	25.6	27.9	
n	11	46	63	86	85	121	111	523
Apariencia								
Arreglado	63.0	91.0	95.4	95.7	95.7	90.7	89.8	
Desaliñado	37.0	9.0	4.8	4.3	4.3	9.3	10.2	
n	27	89	105	139	115	150	147	797
Edad								
Joven	95.7	98.3	98.3	98.0	95.3	94.5	91.4	
Mayor	0	.9	0	.7	0	1.2	1.3	
Mediana Edad	4.3	.9	1.7	1.3	4.7	4.3	7.2	
n	47	115	120	153	127	163	152	877
Estado Anímico								
Alegre	66.2	87.3	92.5	89.8	85.7	88.6	81.8	
Triste	6.2	1.9	2.5	1.0	.7	.6	1.9	
Ausencia de Expresión	27.7	10.8	5.0	9.2	13.6	10.8	16.2	
n	130	158	159	196	140	166	154	1103
Estatura								
Alto	46.2	41.4	34.8	29.0	30.5	23.9	36.2	
Mediano	23.1	20.7	37.9	35.1	34.7	53.4	38.8	
Bajo	30.8	37.9	27.3	35.9	34.7	22.7	25.0	
n	13	29	66	131	118	163	152	672
Estructura Corporal								
Grueso	10.9	16.0	5.6	11.0	7.2	9.0	6.9	
Delgado	79.7	58.8	65.1	48.5	56.1	41.3	41.5	
Normal	9.4	25.2	29.4	40.5	36.7	51.7	51.6	
n	64	119	126	163	139	172	159	942

Nota: El número total por rasgo varió, ya que algunas características solamente se observaban en algunos dibujos.

Tabla 2
 Imagen global del científico(a):
 Por ciento de rasgos o características relacionadas con el quehacer científico

RASGO	GRADO							TOTAL
	K	1	2	3	4	5	6	
Naturaleza del Trabajo								
Mezcla de Substancias	0	0	1.7	9.7	26.2	32.1	53.8	
Estudia las Plantas	1.2	6.5	10.0	22.1	20.1	27.4	15.4	
Estudia los Bosques	0	.6	1.7	1.8	0	1.1	1.1	
Estudia los Animales	0	2.9	5.6	12.0	9.8	8.9	14.3	
Estudia los Microorganismos	0	0	0	0	9.1	8.9	14.3	
Estudia o Viaja al Fondo del Mar	.6	0	0	1.4	3.0	2.1	2.2	
Intercambia Organos entre Animales	0	0	0	0	0	.5	0	
Intercambia Organos entre Animales y Humanos	0	0	.6	0	.6	0	0	
Busca la Cura para Enfermedades	0	0	4.4	13.4	9.1	12.6	20.3	
Busca la Destrucción del Mundo	0	0	.6	.5	.6	0	.5	
n	162	170	180	217	164	190	182	1265
Actividades Relacionadas con el Trabajo								
Trabaja Solo	3.7	7.1	17.8	45.6	65.9	63.2	74.2	
Trabaja en Equipo	4.3	3.5	17.8	20.7	7.9	17.9	14.3	
Trabaja con Personas del Mismo Sexo	2.5	8.2	16.1	18.0	11.0	20.5	12.1	
Trabaja con Personas del Sexo Opuesto	3.1	7.1	16.1	15.7	10.4	18.4	12.1	
Dicta Conferencias	0	0	0	.9	1.2	1.6	0	
Escribe	0.6	4.1	7.2	9.2	4.9	12.1	10.4	
Estudia Mucho	0	.6	2.2	2.3	1.8	3.7	2.7	
Se Observa Mucha Actividad	0	.6	4.4	4.6	4.9	7.9	11.5	
Se Observa Poca Actividad	3.1	7.1	29.4	56.7	70.7	75.3	76.4	
Enseña	2.5	7.1	19.4	15.7	12.8	17.9	6.6	
Lee	0	2.4	11.1	12.0	11.0	16.3	12.6	
n	162	170	180	217	164	190	182	1265
Area de Trabajo								
Area Cerrada	1.2	1.8	20.0	42.9	63.4	74.7	73.6	
Area Abierta	0.6	7.1	17.8	29.0	15.2	9.5	12.6	
Area Secreta	0	0	0	0	0	0	.5	
Presencia de Peligro	0	0	0	.5	1.2	0	3.3	
Lugar Ordenado	.6	.6	22.8	41.0	53.0	68.4	70.9	
Lugar Desordenado	.6	1.2	1.1	.6	.6	1.1	1.1	
Laboratorio	0	0	2.2	5.5	11.6	22.1	36.3	
Salón Común	.6	.6	15.0	21.7	33.5	43.7	32.4	
n	162	170	180	217	164	190	182	1265

En la dimensión de vestimenta se encontraron fluctuaciones a lo largo de los grados, no obstante predominó la característica "bien vestido". Con respecto al estilo de vestimenta se encontró que predominó el conservador. La característica de apariencia arreglada se mantuvo bastante estable a través de los grados, a partir del primero. Respecto a la edad de la figura, predominó la característica correspondiente al joven. El análisis del estado anímico de las representaciones reveló que predominaban las figuras con rostros alegres, con frecuencias mayores de 66.0%. Los rasgos relacionados con la estatura presentaron fluctuaciones a través de los grados. La estatura alta se encontró con más frecuencia en los estudiantes de los grados primarios, mientras la figura de estatura mediana predominó en los estudiantes de los grados restantes. En los rasgos relacionados con la estructura corporal también se encontraron fluctuaciones a través de los grados. La figura de complexión gruesa fue poco frecuente, a diferencia de las figuras delgadas y normales. La figura delgada predominó, siendo más frecuente en los estudiantes de los grados primarios.

Otros aspectos analizados de la imagen del científico(a), fueron los temas relacionados con su trabajo, los cuales aparecen en la Tabla 2. Se encontró que el estudio o viajes al fondo del mar (0.6%) y con más frecuencia el estudio de las plantas son los primeros que surgen, a partir del jardín de infantes. El estudio de los bosques, así como el estudio de los animales, se encontró desde el primer grado. También se encontró que el por ciento con que aparecía el estudio de los animales era mayor conforme se aumentaba de grado. La tarea de mezclar sustancias y de buscar la cura para enfermedades surgió a partir del segundo grado. En el aspecto relacionado con la mezcla de sustancias se observó un incremento en los por cientos a medida que se aumentaba en grado. La representación de la búsqueda para el remedio o curación de las enfermedades fue más frecuente en el sexto grado (20.3%). El estudio o viajes al espacio se encontró por primera vez en dibujos de estudiantes de tercer grado, mientras que el estudio de microorganismos se observó a partir del cuarto grado. Por otro lado, tareas relacionadas con el intercambio de órganos y la destrucción del mundo se encontraron en muy raras ocasiones.

Con respecto a las actividades relacionadas con el trabajo del científico(a) se encontró que el tipo de trabajo independiente era frecuente desde el jardín de infantes (3.7%) hasta el sexto grado (74.2%), haciéndose más notable a medida que se aumentaba en los grados. En el rasgo o característica del trabajo en equipo, se observó una tendencia a aumentar a medida que aumentaba la escolaridad. Otras actividades relacionadas con el trabajo del científico(a) tales como leer, enseñar, escribir y estudiar mucho, fluctuaban a través de los grados. Las dos actividades que aparecieron con más frecuencia en los dibujos, cuyos por cientos aumentaban a medida que aumentaba la escolaridad fueron: trabaja solo y se observa poca actividad.

Relacionado con el área de trabajo, se encontró que el área cerrada (característica que predominó con 40.6%) apareció desde el jardín de infantes. En este aspecto se encontró un aumento en los por cientos, a medida que se aumentaba de grado. En el ítem "área abierta" se observaron fluctuaciones a través de los grados. También se encontró que la inclusión de un laboratorio apareció en el segundo grado (2.2%) y se observó un incremento en los por cientos a partir del cuarto grado (11.6%). La idea de que el área de trabajo de un científico(a) es un lugar ordenado surge desde los grados primarios del nivel elemental. La frecuencia con que se encontró este rasgo fue aumentando a medida que aumentaban los grados.

En la Figura 1 se presentan las variaciones que reflejan las imágenes, tanto en contenido como en complejidad, producidas por niños de cada grado.

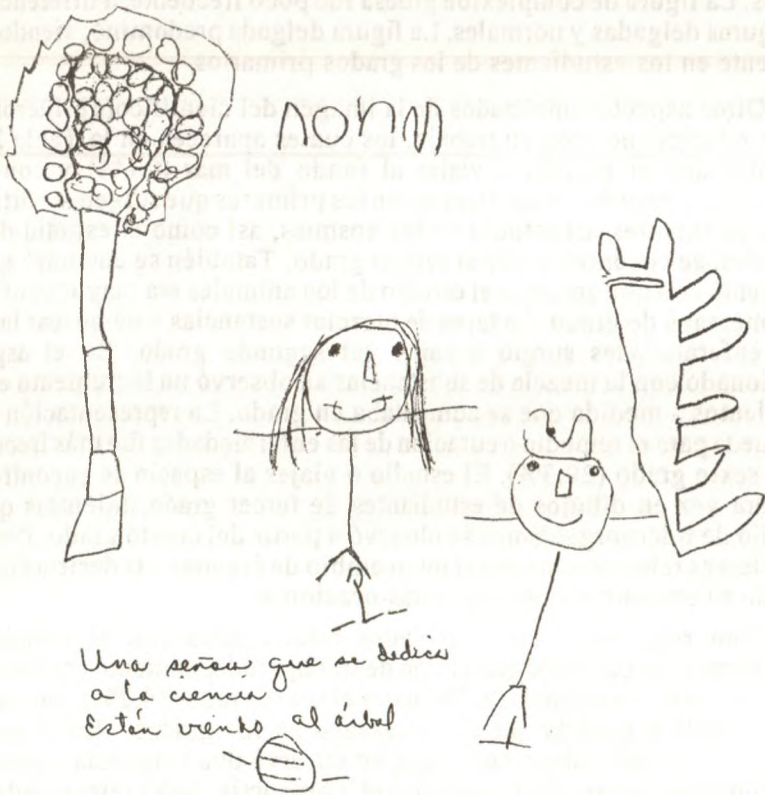


Figura 1
Progresión de la imagen del científico por grado
Jardín de infantes



Pensando en la ciencia para ayudar -
 un niño.
 Haciendo un inventa .

Progresión de la imagen del científico por grado
 Primer grado



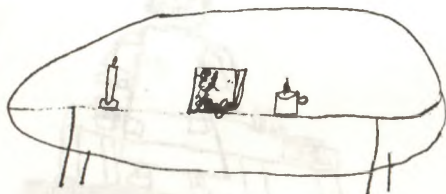
El científico está imbes tigiando sobre las animales
 x las plantas.

Progresión de la imagen del científico por grado
 Segundo grado



Este hombre investiga de bajo del agua.
 Este hombre está expirando de bajo del agua
 por quiere saber si es mupoligoso

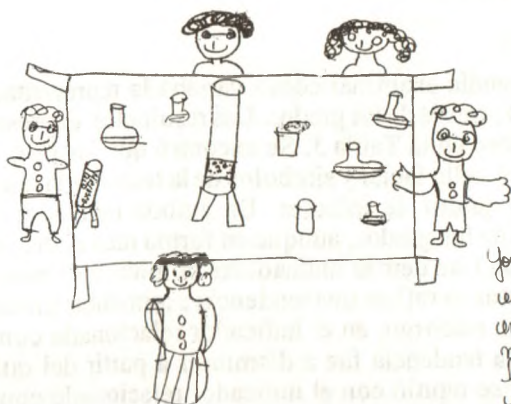
Progresión de la imagen del científico por grado
 Tercer grado



El hombre de la ciencia

Luis yaran ~~torre~~ es un inventor. El era un
~~inventor famoso~~ ~~Luis yaran~~ ~~torre~~ ~~experto~~

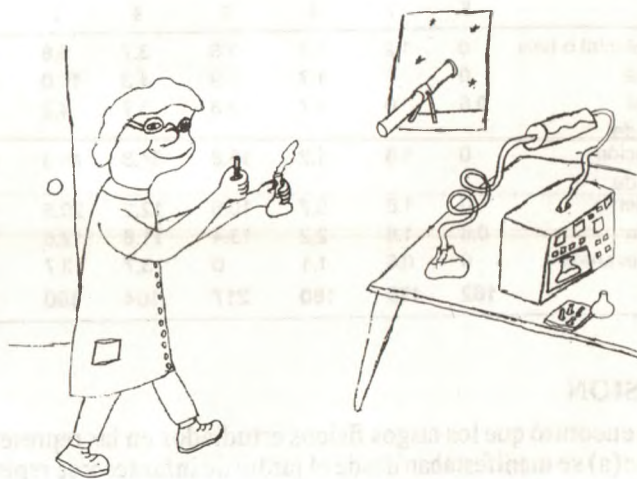
Progresión de la imagen del científico por grado
 Cuarto grado



Yo dibujé unas personas trabajando en la ciencia. Estas personas trabajan en un laboratorio. Un señor está mirando el microscopio. En el laboratorio hay unos potes, agua y formulas.

Fra

Progresión de la imagen del científico por grado
Quinto grado



Este dibujo se refiere a una científica mezclando sustancias con el propósito de inventar algo para el beneficio de la humanidad

Progresión de la imagen del científico por grado
Sexto grado

Imagen Estereotipada

En este estudio se pretendía examinar cómo variaba la representación estereotipada del científico(a) a través de los grados. Los resultados, expresados en datos porcentuales, aparecen en la Tabla 3. Se encontró que los primeros indicadores en surgir fueron el vello facial y símbolos de la tecnología, con un 0.6% en los estudiantes del jardín de infantes. En ambos indicadores se observó un aumento a través de los grados, aunque en forma más marcada en los símbolos de la tecnología. Los demás indicadores comienzan a surgir a partir del primer grado. En éstos se refleja una tendencia a aumentar a medida que aumentan los grados. Sin embargo, en el indicador relacionado con los símbolos del conocimiento la tendencia fue a disminuir a partir del quinto grado. Una situación similar se repitió con el indicador relacionado con los títulos pertinentes que expresan éxito, tales como "Eureka", "Lo logré"

Tabla 3
Imagen estereotipada del científico(a):
Por ciento de indicadores por grado

RASGO	GRADO							TOTAL
	K	1	2	3	4	5	6	
Uso de delantal o bata	0	1.2	1.7	2.8	3.7	5.8	15.9	
Espejuelos	0	0	1.7	0.9	4.3	10.0	13.7	
Vello facial	0.6	0	1.7	2.3	3.7	4.2	5.5	
Símbolos de investigación	0	1.8	1.2	13.8	37.8	46.3	63.7	
Símbolos de conocimiento	0	1.8	6.7	10.6	12.2	20.5	15.4	
Tecnología	0.6	1.8	2.2	13.4	11.6	12.6	17.0	
Títulos relevantes	0	0.6	1.1	0	3.7	3.7	2.2	
n	162	170	180	217	164	190	182	1265

DISCUSION

Se encontró que los rasgos físicos estudiados en las representaciones del científico(a) se manifestaban desde el jardín de infantes y se repetían a medida que aumentaba la escolaridad. En algunas categorías relacionadas con este aspecto se observaron fluctuaciones en las frecuencias con que éstas aparecían, como en el caso de la estatura y la complexión del cuerpo. En otras categorías la tendencia fue a permanecer estable o a cambiar poco, como por ejemplo en la apariencia arreglada, edad joven y estado anímico. Es posible que esta imagen ya estuviera presente en los estudiantes antes de incorporarse a las escuelas o que ellos adquieran esta información en los grados primarios del nivel elemental. Lo que sí es evidente es que los estudiantes incorporan y eliminan elementos del aspecto físico a medida que transcurren los años.

En las categorías relacionadas con la naturaleza del trabajo, surgieron primero representaciones que aludían al estudio de las plantas, cuya frecuencia fue aumentando a medida que se aumentaba la escolaridad. Este surgimiento puede estar asociado a algunas experiencias prácticas que se realizan en el curso de ciencia, en el cual los alumnos estudian la germinación de las semillas. Otra tarea representada a partir del primer grado fue el estudio de los animales; seguido de la mezcla de sustancias y la búsqueda de curación y control de enfermedades, las cuales surgieron del segundo grado en adelante y fueron aumentando a través de los grados. El estudio o viajes al espacio, apareció por primera vez en el tercer grado y el estudio de los microorganismos, en el cuarto grado. Se puede concluir que a partir del cuarto grado, los estudiantes tienen una visión amplia de las tareas que puede realizar la persona que se dedica a las Ciencias Naturales. Sin embargo, no hay una distinción clara entre las tareas que realiza el científico(a) y el técnico(a), quien se dedica principalmente a aplicar el conocimiento para crear artefactos, instrumentos o productos que lleven a la solución de problemas específicos o a la aplicación práctica del conocimiento. El científico(a) utiliza estos instrumentos con el fin primordial de generar más conocimiento.

Otros aspectos estudiados fueron algunas actividades relacionadas con el quehacer científico y el área de trabajo donde se desempeña el científico(a). Se encontró que desde el jardín de infantes predominaban las tareas independientes en las cuales se realizan pocas actividades; estos rasgos fueron aumentando a medida que se aumentaba la escolaridad. Es probable que la información que les llega a los(as) estudiantes, presente la aportación individual del científico(a) y no se recalque la contribución de otras personas que laboran en las investigaciones científicas. Una situación parecida se encontró en los criterios relacionados con el área de trabajo. El área cerrada, ordenada y el salón común, aparecieron desde el jardín de infantes y fueron más frecuentes a medida que aumentaban los grados. Una excepción fue el salón común, en el cual se observó una disminución en la frecuencia de éste, en el sexto grado.

Con respecto a la imagen estereotipada se encontró que los estudiantes del jardín de infantes y de primer grado no habían desarrollado una imagen de ese tipo. A pesar de que estos resultados concuerdan con los obtenidos por Chambers (1983), hubo unos casos aislados en los cuales aparecieron por lo menos tres indicadores de dicha imagen en estudiantes de primer grado.

Según Chambers (1983) a partir del segundo grado, por lo general los estudiantes incorporan por lo menos dos indicadores de la imagen estereotipada, sin embargo, no es hasta el quinto grado en que ésta surge completamente. Los resultados obtenidos en nuestro estudio permiten concluir que a partir del segundo grado, emerge por completo la imagen estereotipada en aquellos estudiantes que la poseen; grado que por lo general representa el límite entre la etapa de pensamiento pre-operacional y la concreta, según ha sido categorizada

por Piaget (1973). También se puede concluir que existe una tendencia cambiante tanto en el desarrollo de la imagen global del científico como de la estereotipada, datos que concuerdan con lo establecido por la psicología evolutiva.

Las representaciones del científico(a) realizadas por los estudiantes se fueron haciendo más complejas a medida que se aumentaba de grado. Esta situación puede estar relacionada con la poca habilidad para el dibujo en niños(as) más pequeños, lo que conlleva a realizar representaciones más sencillas o con la asimilación y acomodación de información proveniente de diferentes fuentes, que constituyen parte del ambiente que rodea al niño(a). Por ser este un proceso que se da a lo largo del tiempo, interaccionan en él influencias físicas, sociales y culturales. La información que se recibe, integrada al desarrollo de las destrezas básicas del aprendizaje, a medida que se va pasando por los grados del nivel elemental, puede contribuir al desarrollo de imágenes más amplias y complejas que se reflejan en las representaciones que realizaron. Según Piaget (1973), en la etapa concreta en la cual ocurre el proceso de formación de imágenes, se forman nociones generales o clases a partir de percepciones recibidas. El niño establece relaciones que ordena y les busca correspondencia hasta lograr la construcción de grupos o clases. Como ya puede pensar en forma lógica y reflexionar puede realizar operaciones en las que componga o disocie, logrando formar nociones generales o clases, los cuales son aspectos propios de la formación de imágenes. Nuestros datos concuerdan con la teoría de Piaget, ya que a partir del tercer grado los estudiantes incorporan un número mayor de elementos en sus representaciones. Ellos(as) amplían la imagen que tienen del científico(a), principalmente en los aspectos relacionados con el quehacer científico.

REFERENCIAS

- Beardslee, D.C. & O'Dowd, D. D. (1961). The college-student image of the scientist. *Science*, 133, 997-1001.
- Chambers, D.W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test. *Science Education*, 67, 255-265.
- Esquivel, J. M. & Krajcovich, J. P. (1984). Validación, prueba piloto y aplicación de la escala: "Imagen del científico y la ciencia". *Educación*, 8, 17-21.
- Flavell, J. H. (1968). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- Fort, D. C. & Varney, H. L. (1989). How students see scientists: Mostly male, mostly white and mostly benevolent. *Science and Children*, 26, 8-13.
- Hudson, L. (1967). The stereotypical scientist. *Nature*, 213, 228-229.

- Krajovich, J. G. (1978). The development of a science attitude instrument and an examination of the relationships among science attitude, field dependence - independence and science achievement. *Dissertation Abstracts International*, (University Microfilms, No. 78-20328).
- Krause, J. P. (1977). How children "see" scientists. *Science and Children*, 14, 9-10.
- Mc Donald, K. & Bridgstock, M. (1982). Students views of science and scientists. *The Australian Science Teachers Journal*, 28, 75-80.
- Mead, M. & Metraux, R. (1957). Image of the scientist among high-school students. *Science*, 126, 384-390.
- Mitias, R. G. E. (1970). Concepts of science and scientists among college students. *Journal of Research in Science Teaching*, 7, 135-140.
- O'Maoldomhnaigh, M. & Ní Mhaoláin, V. (1990). The perceived expectation of the administrator as a factor affecting the sex of scientists drawn by early adolescent girls. *Research in Science & Technological Education*, 8, 69-74.
- O'Maoldomhnaigh, M. & Hunt, A. (1988). Some factors affecting the image of the scientist drawn by older primary school pupils. *Research in Science and Technological Education*, 6, 159-166.
- Piaget, J. (1965). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires: Corregidor S. A.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Rodríguez, M. L. (1975). Mexican adolescent's image of the scientist. *Social Studies of Sciences*, 5, 355-361.
- Ryan, A. G. (1987). High-school graduates beliefs about science-technology-society: IV. The characteristics of scientists. *Science Education*, 71, 489-510.
- Schibeci, R. A. & Sorensen, I. (1983). Elementary school children's perceptions of scientists. *School Science and Mathematics*, 83, 14-20.
- Sjoberg, S. (1988). Gender and the image of science. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32, 49-60.



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.

Para mayor información comuníquese con:

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.

LA DEFINICION PSICOSOCIAL DE LOS ADULTOS ACERCA DE LOS MENORES CALLEJEROS DE LA CIUDAD DE MEXICO

Rafael Gutiérrez,
Leticia Vega Hoyos
Cuahtémoc G. Pérez López
Instituto Mexicano de Psiquiatría

RESUMEN

Con el objetivo de conocer cómo definen a los niños de la calle, 60 adultos que trabajaban en una institución de asistencia social y 61 adultos que solo conocían de vista a los niños callejeros, resolvieron una tarea de Diferencial Semántico que definía las características psicosociales (emocionales, morales, intelectuales y sociales) de los niños y adolescentes callejeros. Los resultados indican que el porcentaje de personas que define positivamente las características psicosociales es significativamente escaso: la mayoría define negativamente los aspectos emocionales y morales, en forma neutra la inteligencia y neutra y negativamente el carácter social de estos menores. Estos resultados contrastan con los reportados en investigaciones que han examinado las características psicosociales de los menores callejeros.

ABSTRACT

Adults' definition of homeless children in Mexico City, is explored. 60 professionals working in welfare institution and 61 adults without welfare experience participated in the study. They were asked to answer Semantic Differential scales to obtain their definition in psychosocial terms (emotional, moral, intellectual and social) of homeless children and adolescents. Results indicate that the number of adults defining the psychosocial characteristics of adolescence and children in positive terms is reduced: the majority of emotional and moral definitions are negatives, most intelligence definitions are neutral, and social definitions are mostly negative and neutral. These findings contrast with previous studies regarding the characteristics of street children and adolescences.

INTRODUCCION

Recientemente en la ONU, setenta y un jefes de estado y de gobierno y representantes de 86 países, la mayoría del tercer mundo, se reunieron en la Cumbre en Favor de la Infancia y, concluyeron en la suscripción y aprobación de la *Declaración sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño y el Plan de Acción Correspondiente* (UNICEF, 1990).

Entre otros temas de interés, esta declaración destaca su compromiso de atender, entre otros aspectos, la salud física y mental, desarrollo moral y educación de los niños etiquetados como “callejeros” o “niños de la calle”: menores de edad que viven en las calles (fuera de los núcleos sociales tradicionales como la familia y la escuela), usan drogas y desempeñan actividades económicas marginales (piden dinero y comida, roban, limpian parabrisas, bolean zapatos, etc).

Aunque en muchas naciones se hacen notables esfuerzos por cumplir con este compromiso internacional (véase Myers, 1991), en las mismas no sólo preocupa el desarrollo de los “niños callejeros”. Los niños rotulados también alarman porque se les considera antisociales, peligrosos para los otros miembros de la sociedad. Así, por ejemplo, en Colombia (Aptekar, 1988a) y Brasil (Bertussi, 1991) mucha gente cree que los menores callejeros son ladrones y traficantes, delincuentes que utilizan la violencia para sobrevivir.

Desde hace tiempo en México, se ha manifestado la creencia de que los llamados “niños callejeros” son peligrosos para la sociedad (Gonzalvo, 1990; González, 1985; Azaola, 1990). Recientemente, un directivo de una agencia internacional en favor de la infancia escribió: “[*los niños callejeros tienen una gran capacidad de sobrevivencia en la calle, empleando distintos medios; vagancia, robo, mendicidad, tráfico y consumo de drogas e inhalantes, prostitución, homosexualismo y trabajo prematuro*]” (López, 1990). Mientras un funcionario de un organismo gubernamental declaró en un periódico de circulación nacional: *todos los niños callejeros son bisexuales y...se entregan a la drogadicción y pandillerismo...* (El Universal, 1990).

En un estudio realizado en Sudáfrica por Swart (1986), se reporta cómo definían a los “niños callejeros” de raza negra, los adultos de una comunidad donde abundan los comercios, los restaurantes, los cines, la prostitución y el tráfico y consumo de drogas. Según Swart, tanto la gente de raza blanca como negra, creen que los “niños callejeros” roban las pertenencias de sus mismos compañeros y caracterizan las relaciones entre los niños como violentas y desconsideradas. El 78% creen que los niños abandonaron a la sociedad y se volverán criminales. La mayoría de los entrevistados señaló que la policía tenía que llevarse a los niños, o bien que deberían ser institucionalizados

indefinidamente en lugares de protección. Incluso la gente de raza negra, señaló que la presencia y conducta de los niños refuerza el punto de vista de los blancos; la gente de raza negra es 'primitiva'.

Sin duda, estas creencias son definiciones originalmente ideados para connotar a otros grupos sociales ("criminales", "primitivos" "pandillas", "delincuentes", "traficantes de drogas", "divergentes sexuales", etc.), pero no a los niños rotulados. En consecuencia, los atributos impuestos distorsionan las características de los menores, los estigmatizan; inficionan su persona y estilo de vida, al grado de reducirlos a seres débiles o peligrosos. En este sentido, la mayoría de estas definiciones, tienen la particularidad de destacar los atributos (negativos) impuestos y de eclipsar los restantes atributos de los menores (Goffman, 1970).

La manera como afectan las reacciones de la gente adulta a los niños etiquetados, es ilustrada en los estudios realizados por Aptekar con los "gamines" o "niños callejeros" colombianos (Aptekar, 1988a) y por Lucchini con los "niños callejeros" de Brasil (Lucchini, 1990). Aptekar encuentra que mientras los gamines son pequeños (tienen menos de 12 años de edad y su peso y estatura son menores que las de los niños de 15 ó 16 años de edad) son vistos por los adultos como 'muy monos' y 'adorables'. Sin embargo, conforme ellos crecen, es decir cuando pasan a la pubertad, la gente los mira como rufianes.

Este cambio es ilustrado por Aptekar (1988a) con varios ejemplos, de los que destaca la manera cómo son percibidos los gamines mayores y los más jóvenes. Este autor indica que en una institución de asistencia a la niñez, resulta común rapar la cabeza de los niños, presumiblemente porque ellos tienen piojos. Cuando esto ocurre, los más jóvenes no protestan, los niños se dejan tranquilamente rasurar. Según los menores esto los hace más 'atractivos' y por lo tanto les facilita el éxito al pedir dinero. En cambio, los más grandes protestan y se enfurecen cuando los rapan, porque estando pelones es difícil que consigan dinero si lo piden, ya que para mucha gente aparentan ser peligrosos o asesinos.

Por su parte, Lucchini (1990) informa que en la primera etapa de la carrera callejera de los niños brasileños (entre los 6 y 10 años de edad), es fácil conseguir dinero o comida si lo piden, pues los niños no inspiran temor en la gente. Por el contrario, los adultos los miran con lástima y tristeza.

Sin embargo, en la segunda etapa de su carrera callejera (de los 11 a los 15 años de edad), la presencia de los menores empieza a ser rechazada; se les considera responsables de sus actos y capaces de asumir solos sus necesidades. Por lo que los niños se ven obligados a imponer su presencia colectiva en la calle; inhalan solventes públicamente, se portan insolentes con la gente que los mira, retan a la policía, etc.

De acuerdo con lo anterior, es importante conocer las definiciones de la gente adulta hacia los "niños callejeros". En este trabajo, se busca saber cómo definen las características emocionales, morales, intelectuales y sociales de los niños de la calle mexicanos, las personas que pretenden ayudarlos y aquellas que los 'conocen de vista'.

METODO

Sujetos

En esta investigación participaron dos grupos de adultos, 60 trabajaban en un organismo de asistencia a la niñez y 61 personas no tenían experiencia ni contacto con los niños, solo los conocían de vista. De estas 121 personas, 81 eran de sexo femenino y 40 de sexo masculino. 50 tenían entre 26 y 35 años de edad, 39 estaban entre 18 y 25 años de edad, 23 entre los 36 y 45 años de edad y 9 personas tenían más de 45 años de edad.

El nivel académico de esta muestra, nos indica que 10 personas cursaron la primaria, 11 la secundaria, 41 la preparatoria, 41 la universidad, 3 estudios de postgrado y 15 habían realizado estudios para aprender un oficio.

Instrumentos

Se utilizó una escala compuesta por 64 adjetivos bipolares separados por cinco espacios, divididos en cuatro áreas diferentes. Estas áreas definen moral, social, intelectual y emocionalmente a los niños de la calle. Esta escala se diseñó ex profeso para esta investigación. Cada área presenta de manera opcional los adjetivos bipolares para ser elegidos como definidores.

Procedimiento

Para seleccionar a las 121 personas, se empleó un muestreo casual, porque la selección se hizo en función del acceso que tuvimos al personal que se encontraba desempeñando sus labores en una institución de asistencia social o transitaba por las calles del centro de la Ciudad de México.

A partir de observaciones realizadas en otra investigación (Gutiérrez, Vega y Pérez, 1992), y con base en la información obtenida al entrevistar a un grupo de educadores de calle, se elaboraron los 64 adjetivos bipolares que conforman el instrumento empleado en esta investigación.

Un grupo de siete educadores de calle que conocían y brindaban apoyo en las calles a varios grupos de niños, determinaron si los adjetivos eran positivos o negativos y si pertenecían a las cuatro categorías psicosociales propuestas.

La aplicación del instrumento se realizó en la institución de asistencia social y en las calles. La aplicación fue individual y tardó en promedio 20

minutos. A todos los sujetos se les puso un ejemplo de cómo contestar y se hicieron, en los casos que así se solicitó, ensayos hasta que los sujetos sabían qué hacer para contestar lo que pensaban.

RESULTADOS

Para la cuantificación de los resultados se asignaron valores a las opciones de respuesta, según el sentido de los adjetivos. Así, en el caso de los adjetivos positivos los valores fueron: nunca=1; pocas veces=2; más o menos=3; muchas veces=4; siempre=5. En los adjetivos negativos la relación de los valores se invirtió.

De esta manera, cada uno de los reactivos fue sumado y, a partir de los totales, por escala, se ubicó a los sujetos en uno de los tres tipos de percepción: negativa, neutra, positiva. Los rangos fueron establecidos según el número de reactivos que conforman cada escala. Así, en las escalas 'emocionalmente es' y 'socialmente es', ambas con 9 reactivos los totales menores o iguales a 22 se ubicaron en negativo; el rango de 23 a 32 correspondió a neutra y, finalmente, las mayores de 32 la positiva. Del mismo modo, para la escala 'intelectualmente es' los rangos fueron: 7-14, negativa; 15-21, neutra y 22-30 positiva. Por último, en la escala 'moralmente es', negativa 8-19; neutra 20-28 y positiva 29-40.

Las definiciones del personal de asistencia social acerca de los niños de la calle.

La mayoría de las 60 personas que sirven a los niños en los lugares de asistencia social, define negativamente las características emocionales (61.6% y 68.3%) y morales (63.3% y 53.3%) de los niños de 8-13 y 14-17 años de edad (ver tabla 1).

Los únicos casos en el que no prevalecen las caracterizaciones negativas, lo encontramos al definirse la inteligencia y el aspecto social. El porcentaje de adultos (56.6% y 58.3) que define neutralmente las características intelectuales de los niños de 8-13 y 14-17 años de edad, es superior a los adultos (35.0% y 28.3%) que definen negativamente la inteligencia de las dos clases de edad.

El porcentaje de adultos (46.6%) que define neutralmente las características sociales de los niños de 8-13 años de edad es idéntico al porcentaje que lo define negativamente. De manera similar, los adultos definen el carácter social de los niños de 14-17 años de edad.

El porcentaje de adultos que define neutralmente las características emocionales (38.4% y 28.3%), morales (33.3% y 41.6%), intelectuales (56.6% y 58.3%) y sociales (46.6% para ambos grupos de edad), de los niños

de 8-13 y 14-17 años de edad, es superior al porcentaje de adultos que define positivamente tales características.

TABLA 1
TIPOS DE PERCEPCIÓN POR RANGO DE EDAD DEL NIÑO, POR ESCALA
Y POR GRUPO DE ADULTOS (PORCENTAJES)

EDAD	ESCALA	PERCEPCIÓN	TRABAJADORES DE PROTECCIÓN SOCIAL	PERSONAS QUE SOLO LOS HAN VISTO	TOTAL
8 A 13 AÑOS	EMOCIONAL	NEGATIVA	61.6	65.6 *	63.6
		NEUTRA	38.4	34.4	36.4
		POSITIVA			
	MORAL	NEGATIVA	63.3 *	65.6 *	64.5
		NEUTRA	33.3	34.4	33.9
		POSITIVA	3.4		1.7
	INTELLECTUAL	NEGATIVA	35.0	16.4 **	25.6
		NEUTRA	56.6	67.2	62.0
		POSITIVA	8.4	16.4	12.4
	SOCIAL	NEGATIVA	46.6	47.5	47.1
		NEUTRA	46.6	44.3	45.5
		POSITIVA	6.8	8.2	7.4
14 A 17 AÑOS	EMOCIONAL	NEGATIVA	68.3 **	77.0 **	72.7
		NEUTRA	28.3	23.0	25.6
		POSITIVA	3.4		1.7
	MORAL	NEGATIVA	53.3 +	77.0 ** +	65.3
		NEUTRA	41.6	21.3	31.4
		POSITIVA	5.1	1.6	3.3
	INTELLECTUAL	NEGATIVA	28.3 *	21.3 **	24.8
		NEUTRA	58.3	65.6	62.0
		POSITIVA	13.4	13.1	13.2
	SOCIAL	NEGATIVA	45.0	55.7	50.4
		NEUTRA	46.6	42.6	44.6
		POSITIVA	8.4	1.6	5.0

* $p < .02$

** $p < .01$

+ $p < .02$

De las 60 personas examinadas, son muy pocas las que definen positivamente las características emocionales (3.4% para los de 14-17 años de edad), morales (3.4% y 5.1%), intelectuales (8.4 y 13.4%) y sociales (6.8% y 8.4%) de los niños de 8-13 y 14-17 años de edad. Incluso este porcentaje llega a ser nulo al definir el carácter emocional de los "niños callejeros" de 8-13 años de edad.

Las definiciones de las personas que sólo han visto a los niños de la calle.

La mayoría de las 61 personas define negativamente las características emocionales (65.6% y 72.0%), morales (65.6% y 77.0%) y sociales (47.5% y 55.5%), de los niños de 8-13 y 14-17 años de edad. Así mismo, en estos porcentajes se aprecia que, sin ser significativo, tiende a incrementar el porcentaje de definiciones negativas de los 8-13 a 14-17 años de edad.

El único caso en el que no prevalecen las caracterizaciones negativas, lo encontramos al definirse la inteligencia; el porcentaje de adultos (67.2% y 65.6%) que define neutralmente las características intelectuales de los niños de 8-13 y 14-17 años de edad, es superior a los adultos (16.4% y 21.3%) que definen negativamente la inteligencia de las dos clases de edad.

El porcentaje de adultos que define neutralmente las características emocionales (36.4% para ambos grupos de edad), morales (23.0% y 21.3%), intelectuales (67.2% y 65.6%) y sociales (44.3% y 42.6%), de los niños de 8-13 y 14-17 años de edad, es superior al porcentaje de adultos que define positivamente tales características.

De las 61 personas examinadas, ninguna define positivamente las características emocionales de los niños de 8-13 y 14-17 años de edad. De manera similar, es mínimo el porcentaje de adultos (1.6%) que define positivamente las características morales de los niños de 14-17 años de edad. Incluso este porcentaje llega a ser nulo al definir el carácter moral de los "niños callejeros" de 8-13 años de edad.

A su vez, es bajo el porcentaje de adultos (16.4% y 13.1) que define positivamente la inteligencia, y mas bajo el porcentaje (8.2% y 1.6) que define positivamente el carácter social de los niños de 8-13 y 14-17 años de edad.

Análisis estadístico

Con el objeto de determinar si las distribuciones de las respuestas al interior de cada grupo de sujetos, en cada una de las escalas del cuestionario y para cada rango de edad, diferían significativamente de una distribución aleatoria, se utilizó la prueba χ^2 para una muestra (Siegel, 1978).

Así, en la tabla 1 observamos que para el grupo de trabajadores de protección social en la edad de 8-13 años, las diferencias fueron significativas en las escalas emocional y moral; en tanto que para los niños de 14-17 años, las diferencias fueron estadísticamente significativas en las escalas emocional

e intelectual. Por otro lado, para el grupo de personas que sólo han visto a los niños, las diferencias son significativas en ambas edades en las escalas emocional, moral e intelectual.

Asimismo, para comparar las distribuciones de los dos grupos de sujetos, en cada una de las escalas y en cada rango de edad, se utilizó χ^2 para dos muestras independientes. En este caso, únicamente las distribuciones de percepción en la escala moral para los niños de 14-17 años fueron estadísticamente significativas.

DISCUSION

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación:

- a) El porcentaje de personas que define positivamente las características emocionales, morales, intelectuales y sociales es notablemente escaso.
- b) La mayoría define negativamente los aspectos emocionales y morales de los niños de la calle de 8 a 13 y de 14 a 17 años de edad.
- c) La mayoría define en forma neutra la inteligencia de los “niños callejeros” de 8 a 13 y de 14 a 17 años de edad.
- d) La mayoría de los adultos, define neutra y negativamente el carácter social de los niños de la calle.

¿Qué tan fieles son las definiciones a), b), c) y d) a las características psicosociales de los “niños callejeros”? Para responder a tal interrogante, es necesario apoyarse en las investigaciones que han caracterizado emocional, moral, intelectual y socialmente a los menores. Aunque en México las investigaciones de este tipo son escasas y parciales, éstas y las reportadas en otros países, nos permiten hipotetizar que es poco probable que a), b) y d), correspondan a las características de los menores.

Sólo las definiciones de la inteligencia (resultado c), encuentran apoyo en los resultados obtenidos por las investigaciones de los “niños callejeros”. En México, Leal et al. (1977), encuentran que los “niños callejeros” destacan por su inteligencia social. Un estudio comparativo de la UNICEF (citado por Lucchini, 1990) sobre los “niños callejeros” de Colombia llega a conclusiones similares. Así mismo, Aptekar (1989a, 1989b) reporta que las capacidades intelectuales de los “niños callejeros” de Colombia, son destacadas. Este autor concluye que el estilo de vida callejero y las demandas que la calle hace a los niños, acelera más que retarda sus habilidades intelectuales.

Sin embargo la literatura revisada, contradice los resultados a) y b); en numerosas ocasiones los estudios reportan características psicosociales saludables en los “niños callejeros”. Sobre este punto, todas las investigaciones publicadas por Aptekar (1988a, 1988b, 1988c, 1989a, 1989b, 1990), indican

que los “niños callejeros” funcionan mucho mejor que lo que comúnmente se cree. En uno de sus estudios (1989a), este autor al centrarse en el funcionamiento emocional y neuronal de 56 “niños callejeros” entre los 7 y 16 años de edad, encontró que gozaban de una adecuada salud mental.

Así mismo, las investigaciones sobre las características morales, nos aportan resultados que se oponen a las creencias que consideran inmorales a los niños. Swart (1986), informa que los malunde (un grupo de “niños callejeros” de Sudáfrica), tienen valores acordes a la moral de los niños occidentales. Además, indica que los malunde no se consideran a sí mismos una pandilla, aunque al autonombrarse intercambien los términos “banda” y pandilla. Ellos aceptan el término pandilla en un sentido colectivo, mas que ético. Los malunde rechazan las actividades de las pandillas, a las que caracterizan como despiadadas y egoístas.

A su vez, Oliveira et al. (1990), encuentran, en un grupo de “niños callejeros” de Brasil, que el respeto hacia sí mismo y el reconocimiento de la individualidad, son valores muy estimados por esos niños. Según estos autores, en parte, estos valores surgen como un rechazo a sus propias conductas y hacia su entorno inmediato, lo cual pone de manifiesto que ellos son capaces de evaluar de manera crítica su propia conducta.

Con lo anterior no pretendemos negar que los niños tienen necesidades apremiantes. Simplemente intentamos corregir las definiciones de los adultos que dramatizan las características psicosociales de los “niños callejeros”, porque estas definiciones no toman en cuenta la variedad de relaciones que se crean en la calle y además ignoran la heterogeneidad de las situaciones personales de los niños.

Desde luego, las investigaciones efectuadas, han detectado alteraciones psicosociales en los menores producidas por la inhalación de disolventes industriales, pegamentos y la violencia policiaca (Ritcher, Grisel y Loubert, 1990; Hickson y Gayden, 1989).

En esta línea, Orsetti (citado por Lucchini, 1990), señala que los “niños callejeros” difícilmente establecen lazos afectivos y que, éstos se encuentran condicionados por el principio del placer.

Así mismo, Leal et al. (1977), dicen que al estudiar las características personales de 25 “niños callejeros” de la Ciudad de México, encontraron entre otras características, que los ‘niños inhaladores’ tenían necesidades afectivas, se sentían rechazados y eran manipuladores y rebeldes.

De acuerdo con la investigación de Hickson y Gaydin (1989), en la que se examinó a 25 “niños callejeros”, se puede pensar que la estabilidad emocional es amenazada por varios factores, de los que destaca, la experiencia negativa en su socialización familiar y en la calle (los atropellos policiacos y el abuso físico y sexual).

A pesar de las alteraciones psicosociales encontradas en los “niños callejeros”, no se puede afirmar que sus características siempre sean inestables y que no posean otros atributos psicosociales convenientes.

Al respecto, hay investigaciones que informan que las debilidades psicosociales son contrarrestadas, paradójicamente, por el carácter cultural y social del estilo de vida de los niños (Aptekar, 1988a; Connolly, 1990 y Dluhy, 1990).

En este sentido, Aptekar (1988a, 1988b, 1988c), apunta que el buen funcionamiento emocional y neuronal mostrado por los niños callejeros colombianos, puede explicarse porque entre ellos existen relaciones sociales basadas en un sistema de apoyo social muy sólido. Richter et al. (1986) y Swart (1986), coinciden en indicar que los “niños callejeros” de Sudáfrica, tienen relaciones sociales solidarias, cooperativas, protectoras y placenteras. Muy pocos niños hablan de relaciones humillantes y conflictivas con sus amigos, aunque sí de su ambiente familiar.

En un estudio realizado con un grupo de “niños callejeros” de la Ciudad de México (Gutiérrez et al., 1992), se reporta que las relaciones sociales que ellos mantienen con personas externas al grupo, son semejantes a la mayoría de las relaciones sociales conocidas, se dan como una negociación social con la que se ponen en juego intereses (vigilancia-sobrevivencia de los niños), intercambios simbólicos o incluso afectos. Además, se informa que dentro del grupo de niños, existe una tendencia al orden y la organización que permite la convivencia grupal, la cual descansa en una especie de seguro informal que proporciona apoyo emocional y moral, diversión, protección social en la calle y facilita dinero y alimentación.

A pesar de la evidencia anterior, no se pueden banalizar las alteraciones emocionales, morales y sociales de los niños. No se debe restar importancia a éstas, porque a largo plazo, pueden ocasionar alteraciones psicosociales prolongadas. Ignoramos los efectos que pueden tener las deficiencias del estilo de vida de los niños sobre su futura personalidad adulta.

Además de lo anterior, las definiciones a), b) y d), tienen el efecto de estigmatizar la persona de los “niños callejeros”: en la mayoría de las definiciones de los adultos, se advierte que las atribuciones negativas anulan a las positivas y destacan sobre las neutras.

Testimonio de ello son los altos porcentajes de definiciones negativas de las características emocionales, morales y sociales, las cuales prevalecen sobre los porcentajes positivos. Además los porcentajes de atribuciones negativas a nivel emocional y moral, son superiores a las atribuciones neutras, y tienden a incrementar al referirse a los niños mayores (14-17 años de edad). Incluso a nivel social los porcentajes de atribuciones negativas, se inclinan a superar ligeramente a las definiciones neutras, aunque en el caso de la submuestra de protección social sean similares y hasta levemente inferiores.

El efecto de esta estigmatización en los “niños callejeros” mexicanos, no se ha estudiado. Sin embargo, hay evidencia histórica y empírica (Azaola, 1990, Aptekar, 1988a, Lucchini, 1990) que permite decir que muy probablemente esa reacción social provoca redefiniciones de los “niños callejeros” y de los roles jugados por ellos en su vida cotidiana.

Indudablemente, es necesario investigar empíricamente las consecuencias de la estigmatización en la persona y estilo de vida de los “niños callejeros”. Así como, examinar la heterogeneidad de las situaciones personales de los niños, las relaciones que ellos establecen en la calle y los efectos que puede tener el estilo de vida de los niños sobre su futura personalidad adulta. Sobre todo porque en México se desconocen tales fenómenos y porque conocerlos sería útil a los planificadores de la política social que buscan alternativas acordes a las características de los niños.

REFERENCIAS

- Azaola, E. (1990) *La institución correccional en México. Una mirada extraviada*. México: Siglo XXI.
- Bertussi, G.T. (1991) La muerte trágica y violenta impide a los niños y jóvenes de la calle frecuentar la escuela en Brasil. *Memoria del primer Simposio interdisciplinario e internacional: El maltrato a los niños y sus repercusiones educativas*. México, diciembre. 97-104
- Aptekar, L. (1988a). *Street Children of Cali*. London: Duke University.
- Aptekar, L. (1988b) Colombian street children: Their mental health and how they can be served. *International Journal of Mental Health*, 17, 81-104.
- Aptekar, L. (1988c). Street children of Colombia. *Journal of Early Adolescence*, 8, 225-241.
- Aptekar, L. (1989a). Characteristics of the street children of Colombia. *Child Abuse and Neglect*, 13, 427-437.
- Aptekar, L. (1989b). Colombian street children: Gamines and chupagruesos. *Adolescence*, 24, 783-794.
- Aptekar, L. (1990). How ethnic differences within a culture influence child rearing: The case of the Colombian street children. *Journal of Comparative Family Studies*, 21, 67-79.
- Connolly, M. (1990). Adrift in the city: A comparative study of street children in Bogota, Colombia and Guatemala City. *Child and Youth Services*, 14, 129-149.
- Dallape, F. (1987). *You are a Thief!*. Nairobi: Undugu Society of Kenya.

- UNICEF (1990). *Declaración sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño. Plan de acción correspondiente*. México: UNICEF.
- Dluhy, M. (1990). Community perceptions of the homeless: Factors in intervention strategies with the homeless. *Social Work Research and Abstracts*, 26, 18-24.
- Goffman E. (1970). *Estigma. La Identidad Deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, N.M. (1985). *La pobreza en México*. México: El Colegio de México.
- Gonzalvo, A.P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. México: El Colegio de México.
- Gutiérrez, R., Vega, L. & Pérez, C. (1992). Características psicosociales de los menores que sobreviven en las calles. *Anales del Instituto Mexicano de Psiquiatría*, 3, 63-71.
- Hickson, J. & Gaydon, V. (1989). "Twilight children": The street children of Johannesburg. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 17, 85-94.
- El Universal* (1990). Fracasan los programas aplicados a niños de la calle del DDF. 25 de octubre, 20A
- Leal, H., Mejía, L., Gómez, L. & Salinas de Valle, O. (1977). Estudio naturalístico sobre el fenómeno del consumo de inhalantes en niños de la Ciudad de México. En Carlos M. Contreras (Ed.). *Inhalación voluntaria de disolventes industriales*. México: Trillas.
- López, O. (1990). *Menor en Situación Extraordinaria. Acciones, logros y perspectivas en favor de los niños trabajadores y de la calle*. México: UNICEF.
- Lucchini, R. (1990). *Enfants de la Rue et Drogues: Consommation et Toxicodépendance*. Friburg, Suiza: Universidad de Friburgo.
- Myers, W. E. (1991). *Protección de los niños trabajadores*. Barcelona: UNICEF
- Oliveira de, W., Pellet, L. & Baizerman, M. (1990). *Street Kids in Brazil and Their Professional Helpers*. Manuscrito no publicado.
- Richter, L. (1986). 'Street children': the nature and scope of the problem in Southern Africa. *The Child Care Worker*, 6,(7).
- Richter, I., Grisel, R. & Loubert, J. (1990). Glue Sniffing: A description of social, psychological and neuro psychological factors in a group of South African street children. *South African Journal of Psychology*, 20, 150-158.
- Siegel S. (1978). *Estadística no paramétrica*. México: Trillas
- Swart, E. (1986). Community and Self-Perceptions of the black south african street child. En M. Bekker y C. R. Hacking (Comps.) *Streetchildren in the third world*. Amsterdam.

LA VIOLENCIA EN LA FAMILIA UN MODELO CONTEXTUAL DE TERAPIA INTERGENERACIONAL

Yvette G. Flores-Ortiz

Universidad de California, Davis

Marcelo Esteban

Veterans Administration Hospital, Miami, Florida

Ricardo A. Carrillo

San Francisco, California

RESUMEN

Este trabajo ofrece un modelo de terapia breve para familias que enfrentan violencia doméstica. Este modelo incluye un análisis del contexto étnico, cultural y factores socioeconómicos y de género de las familias de origen latinoamericano emigrantes a San Francisco, California. El marco teórico contextual intergeneracional se utiliza para explorar los factores vivenciales de estas familias, en particular las que originan de países centroamericanos actualmente en guerra. La teoría y su aplicación son ilustrados por un informe de un caso de una familia nicaragüense.

ABSTRACT

This paper offers a model of brief family therapy for domestic violence which integrates an analysis of cultural, ethnic, gender and socioeconomic factors. The problem of family violence among Latin American emigrants to San Francisco, California is viewed from a contextual intergenerational perspective highlighting the particular circumstances of emigrants from war torn Central America. A case example of a Nicaraguan family is used to illustrate the theoretical model and demonstrate clinical interventions.

Una versión de éste trabajo fue presentada como taller durante el XXIII Congreso Interamericano de Psicología, San Jose, Costa Rica, July 1991.

Dirección de la primera autora: 5110 Olive Drive, Concord, CA, 94521, U.S.A.

INTRODUCCION

En los últimos diez años, la teoría familiar y la terapia de familia han comenzado a destacar la importancia de factores culturales y étnicos en el tratamiento de las familias (McGoldrick, Pearce & Giordano, 1982). Desde entonces, el contexto psicosocial y cultural empieza a considerarse en intervenciones dirigidas a familias. Este artículo se basa en nuestra experiencia docente y clínica con familias procedentes de varios países de latinoamérica. Se presenta un breve repaso de definiciones de violencia, del contexto de familias latinoamericanas en el área de la Bahía de San Francisco, y los tratamientos empleados con las mismas.

Este modelo es aplicable a familias con problemas de abuso de alcohol (Bernal y Rodríguez-Drágin, 1985), drogas (Bernal et al., 1989, Bernal et al., 1993), incesto o maltrato físico de niños (Boszormenyi-Nagy y Spark, 1984, Flores-Ortiz y Bernal, 1989).

LA VIOLENCIA EN LA FAMILIA

En los Estados Unidos, el abuso familiar se define legalmente incluyendo la violencia doméstica en la pareja, negligencia en cuidado de niños, castigo corporal excesivo, incesto, abuso sexual y abuso psicológico o emocional. Esta última definición podría incluir la parentificación de niños y su uso emocional para gratificación narcisista de sus padres.

La categoría de violencia doméstica incluye el abuso físico, verbal, sexual y emocional de la mujer y es el área más controversial en cuanto a la definición, la explicación de las causas del problema, y tratamiento ofrecido (Flores-Ortiz, 1993; Luepnitz, 1988; Roberts, 1984). El abuso de drogas y alcohol se ha empezado a incluir como otro síntoma de abuso o violencia familiar (Madanes, 1990).

A pesar de que estos distintos tipos de abuso suelen ocurrir simultáneamente en la misma familia en diferentes etapas de su desarrollo o a través de generaciones, no existen tratamientos que integren necesidades psicosociales de estas familias. Por ejemplo, si el culpable de incesto permanece en el hogar, la víctima pasa bajo el control del sistema judicial y es alojada con otra familia o en un programa especial. En casos de violencia doméstica, se espera que la mujer huya y busque protección si el hombre rehusa abandonar el hogar.

La mayoría de las víctimas suelen ser tratadas a nivel individual después de ocurrido el trauma. Sin embargo, el impacto psicológico de cualquier abuso cometido por aquellos en quienes más confiamos, nuestros familiares, debería

ser tratado con la familia presente (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1974; Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1979, 1986; Boszormenyi-Nagy, Brunnebaum & Ulrich, 1981; Madanes, 1990).

Los tratamientos basados en teorías psicodinámicas promueven cambios en la personalidad de la víctima o el "culpable". Las teorías sistémicas opinan que la "parentectomía" (Cotroneo, 1976) o sea, una separación forzada de la víctima de su familia de origen, no puede lograr una total recuperación. Entonces proponen que, al ser la violencia otra disfunción en la familia, debe ser tratada a nivel familiar o con intervenciones individuales basadas en conceptos sistémicos (Madianes, 1990; Stanton, Todd y asociados, 1982). Sin embargo, las teorías e intervenciones sistémicas pueden sutilmente culpabilizar a la familia al carecer de un análisis político, económico, social y feminista del problema de la violencia (Bernal & Ysem, 1987). Autores feministas proponen que el abuso de la mujer continuará mientras existan sociedades y sistemas patriarcales, así como terapia y terapeutas que directa o indirectamente ponen el peso del abuso y la recuperación de este sobre los hombros de la mujer (Luepnitz, 1988).

Obviamente, los valores sociales inherentes a la teoría influyen los servicios ofrecidos a familias con problemas de violencia.

LA FAMILIA LATINOAMERICANA EN EL AREA DE LA BAHIA

El área de la Bahía de San Francisco es heterogénea cultural, social y económicamente. Muchos de los residentes han vivido en los Estados Unidos por dos o más generaciones; otros han emigrado en los últimos veinte años por razones económicas y/o políticas. Sin embargo, la mayoría mantiene contacto con su idioma y sus culturas de origen. La mayoría pertenece a la clase media baja y sólo una minoría es afluente. Los refugiados políticos más recientes son centroamericanos y muchos de ellos sufren de stress post-traumático causado por traumas de guerra, tortura y pérdidas múltiples. La mayoría proviene de áreas rurales y carece de suficiente educación como para obtener buenos empleos.

Datos obtenidos en encuestas públicas (Flores-Ortiz, 1986) y estudios epidemiológicos indican un alto porcentaje de abuso de alcohol y drogas, y depresión (Caetano, 1986). Existen pocos datos empíricos sobre el abuso de niños y violencia doméstica (Straus & Gelles, 1990); sin embargo, reportes clínicos indican una alta incidencia de violencia doméstica. Bernal & Rodríguez-Drágin, (1985); Bernal, Flores-Ortiz & Rodríguez-Drágin, (1987); Flores-Ortiz & Bernal, (1989) trabajando con familias latinoamericanas con problemas de adicción observaron patrones culturales congelados que determinan:

1. La creación de roles rígidos en la pareja;
2. La parentificación general de los niños mayores;
3. La comunicación indirecta y abusiva, y
4. La creación de serios conflictos morales y éticos intergeneracionales debido a la americanización de los hijos.

Estos patrones culturales congelados y conductas disfuncionales muchas veces son vistos por la familia como "típicos" de su cultura y su familia de origen. Por lo tanto, el cambiar estos patrones implicaría un acto de deslealtad a su cultura, la cual quiere ser preservada en el ambiente anglosajón que es percibido como antagonista y hostil. Por lo tanto, las intervenciones terapéuticas en este tipo de familia requieren conocimientos básicos de las culturas latinoamericanas y sensibilidad a los valores culturales de la familia en tratamiento.

Las familias latinoamericanas con problemas de adicción y violencia tienen experiencias similares a otras familias con estos problemas: traumas de pérdida a temprana edad o a causa de la migración, separaciones severas de familiares debido a la migración por conflictos previos, y dificultad de expresión directa de estas pérdidas (Flores-Ortiz & Bernal, 1986; Stanton, 1977; Stanton et al., 1982).

Estas familias se caracterizan por patrones relacionales disfuncionales, la madre se sobre-responsabiliza, se alía con los hijos excluyendo al padre quien entonces, aparenta ser irresponsable. Así, los roles de la pareja tienden a ser rígidos para preservar orden dentro del caos de la violencia.

La violencia, el alcoholismo, el abuso sexual y físico pueden trazarse por varias generaciones en una familia, o pueden identificarse como patrones surgidos de experiencias traumáticas en la historia familiar como migración, guerra y/o pérdidas trágicas.

Las familias con problemas de violencia también suelen aislarse y carecer de recursos sociales que podrían prevenir los abusos. Este aislamiento, a su vez, refuerza la percepción que la familia es el único recurso confiable para sus miembros y la creencia que todas las familias son similares. Por lo tanto, el abuso se normaliza, estableciéndose reglas explícitas o implícitas de no buscar ayuda fuera del núcleo familiar; y el ciclo de abuso es así perpetuado dentro de la familia. Con frecuencia, las familias se escudan detrás de una "máscara cultural" donde patrones culturales congelados y estereotípicos (por ejemplo, que todos los hombres toman, son mujeriegos y pegan) se convierten en "una verdad cultural" inmodificable.

En resumen, las familias violentas se caracterizan por patrones relacionales disfuncionales que resultan de una cultura congelada, de patrones

intergeneracionales aprendidos en las familias de origen, del aislamiento, de la pérdida de confianza, esperanza y fe en que pueden ocurrir cambios. A nivel de psicología individual, los adultos (y eventualmente los niños) carecen de autoestima, sufren de depresión, abusan de drogas o alcohol, pierden la confianza y suelen creer que "sólo un milagro podrá mejorar la situación".

Las familias latinoamericanas generalmente no buscan ayuda a sus problemas debido al énfasis cultural en el familismo (Bernal & Flores-Ortiz, 1982), los problemas con el inglés y la falta de recursos socioeconómicos.

Entonces, debido a que los valores culturales de familias disfuncionales tienden a ser congelados y rígidos, se requiere un análisis crítico de los mismos y no una aceptación por parte del terapeuta que el problema es únicamente cultural.

Las familias latinoamericanas con problemas de violencia doméstica que buscan tratamiento, frecuentemente son vistas como rígidas y víctimas de una cultura opresiva. No es sorprendente que haya poco éxito con estas familias debido a la tendencia de los terapeutas de rescatar a la mujer y los niños del "macho". Con frecuencia, para evitar el desmembramiento de la familia, la mujer rehusa dejar a su compañero o no acata ordenes legales de mantenerlo fuera de casa. Ella rehusa ayuda profesional, o se va del albergue. Un tratamiento exitoso requiere intervenciones que no sean percibidas como "antifamilistas".

Es nuestra experiencia que en las familias latinoamericanas, el tratamiento del abuso y la violencia requiere el entendimiento de los patrones culturales y sociales que afectan a dichas familias y el desarrollo de intervenciones dirigidas a reestablecer el balance y el respeto en la familia. Esta conceptualización requiere que el terapeuta sea maestro, modelo y guía en el establecimiento de nuevos patrones y diálogos constructivos en la familia.

LA TERAPIA CONTEXTUAL COMO MODELO DE TRATAMIENTO

El marco teórico del presente trabajo esta basado en el modelo de "terapia familiar intergeneracional" desarrollado por Ivan Boszormenyi-Nagi (1974) y modificado por Guillermo Bernal y asociados (1985, 1986, 1987, 1993). Este marco teórico incluye el análisis de patrones familiares intergeneracionales en la terapia familiar considerando cuatro dimensiones básicas.

Dimensión de los hechos

El proceso de cambio familiar se inicia identificando hechos, situaciones o factores que, por su naturaleza, son relativamente inalterables; por ejemplo, características físicas (edad, raza, etc.), culturales (religión, componentes

étnicos, país de origen, tradiciones, etc.) y sociales (nivel socioeconómico, educación, migración, etc.). Es importante detallar la historia inter-generacional de abuso físico, sexual, psicológico y de abuso de sustancias tóxicas.

Dimensión individual

Se identifica, desde un punto de vista psicológico, la contribución individual a la relación familiar. Por ejemplo, rasgos de personalidad, expresión de las emociones o maneras de resolver conflictos. Es importante evaluar síntomas de depresión y potencial homicida de los miembros, así como reconocer la fortaleza de espíritu para sobrevivir tanto dolor. También hay que evaluar como los niños y la pareja han sido afectados psicológica y emocionalmente por la violencia.

Dimensión transaccional o sistémica

Se analiza la estructura familiar como un sistema con raíces en sistemas constituidos en generaciones previas y, en el presente, con su organización y jerarquía regidas por reglas establecidas en el sistema y por roles asignados a cada uno de los miembros.

En familias con problemas de violencia es esencial determinar los roles aprendidos por los esposos en sus familias de origen, las expectativas hacia el matrimonio y los hijos, y el balance o desbalance de poder que existe entre los miembros de la familia. De esta manera, se identifican patrones disfuncionales; como se han repetido a través de generaciones, o cómo han sido influenciados o congelados por el proceso migratorio, condiciones sociales de pobreza o colonización.

Dimensión ética

Se analizan las relaciones interpersonales familiares desde el punto de vista "ético". Para Nagy (1986), "relaciones éticas" es el balance que existe entre derechos y méritos obtenidos en la relación por un lado, y obligaciones y deudas relacionales por otro. El grado de satisfacción depende del balance relacional justo entre méritos-derechos versus deudas-obligaciones. Dicho balance de justicia no es ni absoluto ni estático sino el resultado de continuos desbalances en favor de diferentes personas en la relación. En un momento dado, una persona obtiene méritos como resultado de contribuciones, mientras que la otra queda en deuda por haberlas recibido. Esta situación se balancea con contribuciones por parte de la beneficiada, y así sucesivamente (Bernal, Flores-Ortiz & Rodríguez-Draguin, 1986).

Las relaciones familiares disfuncionales son rígidas manifestándose desbalances crónicos en favor o en contra de una sola persona (Bernal, Flores-Ortiz & Rodríguez-Draguin, 1986). En casos de violencia doméstica, años de abuso contra la mujer y los hijos crean situaciones de desbalance crónico. El hombre abusivo acumula deudas éticas y morales con su familia que no puede balancear sin ayuda terapéutica o sin lograr cambios fundamentales en su relación.

El estado de cuentas relacionales en una generación afecta el funcionamiento de relaciones familiares en generaciones posteriores (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1984). Este "legado familiar" consiste, entonces, de patrones de relación transmitidos de generación en generación. Por ejemplo, una familia donde la pareja se falta el respeto, se abusa mutuamente y abusa a los hijos, o en la cual el hombre golpea a la mujer, crea un legado de disfunción para los hijos. El hijo varón probablemente abusará a mujeres, o será atraído por mujeres abusadas a quienes intentará rescatar. Las hijas quizás establecerán relaciones de pareja donde serán abusadas por sus maridos, o como su madre, no podrán proteger a sus propios hijos del abuso del padre. La generación más reciente puede ser liberada del legado familiar disfuncional en la medida que las cuentas relacionales entre madre e hija, padre e hijo son aclaradas de alguna forma; así podrán los hijos establecer roles no disfuncionales.

El análisis de "legados familiares" sin culpabilizar, libera a los miembros de la familia de sentimientos de culpa derivados de injusticias heredadas o recibidas y mantenidas en la relación. Sin embargo, se responsabiliza a la familia del legado que transmite a la siguiente generación. De éste modo, se protege a las nuevas generaciones de conflictos pertenecientes a generaciones previas (Bernal, Flores-Ortiz & Rodríguez-Drágin, 1986; Bernal & Rodríguez-Drágin, 1985; Bernal, Rodríguez & Diamond, 1989; Flores-Ortiz & Bernal, 1989).

En familias violentas la meta primordial a corto plazo es detener la violencia, asegurar la protección de todos los miembros de la familia, en particular los niños, responsabilizar a los adultos en detener la disfunción y aprender nuevos métodos de disciplina, comunicación y manejo de conflictos. La meta a largo plazo es ayudar a los adultos a establecer un diálogo con sus familias de origen para trabajar y balancear las deudas antiguas. Habiendo logrado este objetivo, con o sin presencia de los padres, la pareja puede comenzar a trabajar su relación (si desean mantenerla) o lograr una separación no destructiva. Si la pareja desea mantenerse unida, el diálogo debe incluir el balance de deudas y méritos, el perdón, el reestablecimiento de confianza, y establecer reglas de conducta justas para los dos y para los hijos.

ASPECTOS DEL MARCO TEORICO RELEVANTES EN FAMILIAS LATINAS CON PROBLEMAS DE VIOLENCIA

El marco teórico presentado provee la estructura para obtener, organizar, y analizar la información sobre la familia en tratamiento. También permite definir el problema, plantear hipótesis y planificar intervenciones incluyendo el análisis y manejo de diferencias culturales. Por ejemplo, aspectos relevantes a la dimensión de los hechos son: (a) el contexto político- histórico de los latinos en los Estados Unidos; la influencia de la situación socio-económica y política de sus países de origen en el desarrollo de patrones relacionales

rígidos; (b) la contribución del proceso de inmigración a la violencia debido al incremento de stress, cambios de poder dentro de la familia y conflictos intergeneracionales (Bernal, Flores-Ortiz & Rodríguez-Drágin, 1986). La dimensión sistémica provee información sobre la estructura de la familia antes y después de la inmigración, y en las generaciones previas. Los hechos y la dimensión sistémica son analizados desde un punto de vista ético con énfasis en los valores culturales latinoamericanos.

La terapia contextual con familias violentas tiene como meta:

1. *Detener el abuso en la familia:* Se erradica la parentificación de niños, violencia física, verbal y emocional de niños y adultos.

2. *Mantener la sobriedad:* Se indica la participación en el grupo de auto ayuda como alcohólicos anónimos (AA).

3. *Establecer el diálogo en la familia:* Se establece un diálogo constructivo para esclarecer patrones inter-generacionales destructivos, legados familiares y patrones culturales que han creado y mantenido el abuso. Se fomenta la redefinición de valores culturales latinoamericanos rescatando sus aspectos positivos y minimizando lo opresivo de ciertos rasgos culturales congelados (el machismo desenfrenado, la virtud de ser mártir, etc.).

4. *Enfrentar, trabajar y sufrir las pérdidas:* Es esencial procesar el duelo causado por pérdidas de relaciones antiguas, de niñeces dolorosas, del país, la cultura, del idioma, y también de la violencia y de los patrones disfuncionales. Rituales religiosos culturales facilitan la resolución de pérdidas antiguas como por ejemplo, ofrecer misas, hacer un altar indígena o católico, ofrecer promesas, etc.

5. *Establecer el balance relacional:* A través del ritual o del diálogo, la familia pide y obtiene el perdón de sus miembros, evalúa sus recursos, desarrolla expectativas de conducta justas y apropiadas para cada uno de los miembros, considerando que es imposible para uno de los cónyuges colectar del otro deudas de sus padres y que es injusto querer recibir de sus hijos lo que sus propios padres no pudieron darles.

6. *Restitución y reconexión:* Los hijos adultos pueden ahora establecer relaciones directas con sus padres y perdonarles las injusticias cometidas y al esclarecer como fue victimizado, puede enfrentar el haber victimizado a otros, pedirles perdón y negociar una manera justa de rebalancear las cuentas. La mujer por su parte, puede entender la violencia de su compañero y la lealtad a su padre abusivo. Al perdonar a su esposo, contextualiza la violencia paterna y la perdona también. La restitución puede incluir el trabajo voluntario en programas comunitarios para prevención de la violencia. Así, el hombre paga sus deudas y las del padre, y balancea las deudas relacionales de ambos.

7. *Prevenir el abuso en generaciones futuras:* Al aprender nuevas maneras de negociar diferencias, resolver conflictos sin violencia, sin alcohol o drogas, y sin abusar de niños, los adultos se demuestran a sí mismos y enseñan a sus hijos nuevas maneras de comportarse y de ser “familia”. Por otro lado se balancean las expectativas culturales intergeneracionales; entonces los hijos nacidos en los Estados Unidos crecerán siendo “biculturales” sin ser desleales a su familia. Liberados de patrones disfuncionales y legados destructivos, la familia puede ahora recrear su futuro desarrollando nuevos legados intergeneracionales.

En resumen, el tratamiento contextual ofrece un análisis multidimensional del problema de la violencia, tomando en cuenta el contexto social y cultural del latinoamericano, integrando intervenciones con sensibilidad a género, cultura y religión, y considerando el nivel de “aculturización” de la familia. El siguiente caso se ofrece como ejemplo.

LA FAMILIA MORALES ¹

Los Morales son una familia de origen nicaragüense. El padre, Don Francisco de 40 años, fue referido a un centro comunitario por problemas de alcoholismo y violencia. Empezó terapia familiar después de 18 meses de terapia grupal para hombres violentos donde logró mantenerse sobrio y parar la violencia física, el abuso verbal y psicológico. Su esposa, doña Rosa de 38 años, nunca había estado en terapia. La pareja tiene 5 hijos. Dos hijas casadas: Delia de 23 años; Norma de 22 vive con sus padres, su esposo y sus dos hijas (Delia de 5 años y Rosa de 9 meses); Chepita de 10 años, Frank de 9 años y Mario de 6 años. El señor Morales, un militar somocista, emigró a los Estados Unidos 10 años atrás sin su familia luego de la caída de Somoza y del terremoto en Managua. Durante el primer año Francisco no se comunica con su familia y dos años después, su esposa emigra con Chepita y Frank enterándose que Francisco vivía con otra mujer.

Historia familiar

Francisco es hijo menor de una familia de tradición militar y entra al ejército a los 16 años. El padre muere atropellado por un autobús cuando Francisco tiene 7 años. Francisco recuerda poco de su niñez, excepto que era el hijo favorito de su padre quien lo llevaba a casa de su amante con orden de mantener el secreto. Su padre tomaba diariamente y lo abusaba físicamente. Rosa también es la hija menor de un hombre a quien ella describe como “violento, rígido y frío”. Su madre muere de cáncer cuando Rosa tiene 7 años.

1. Este caso fue tratado por Yvette Flores- Ortiz, Ph.D. y Ricardo Carrillo, Ph.D.

Su madrastra abusaba física y verbalmente de los niños. Rosa debía levantarse a las 6 de la mañana, hacer tareas domésticas antes y después de ir a la escuela, y acostarse a las 6 de la tarde. De su niñez, Rosa recuerda solamente austeridad, tristeza y dolor. A los 14 años se va de su casa y al conocer a Francisco se casa con él. Francisco toma desde los 18 años y la violencia con su esposa empieza poco después del matrimonio.

Después de emigrar, Francisco se emborracha diariamente y su violencia aumenta en frecuencia y severidad. En las noches encerraba a su mujer e hijos en un cuarto sin dejarlos usar el baño. En varias ocasiones puso un cuchillo en el cuello de su mujer diciéndole que tenía que “tomar sangre sandinista para no morir”. Los vecinos reportaron reiteradamente a la policía el abuso físico a su mujer. Francisco fue detenido varias veces por la policía y el juez dió la opción a la pareja de encarcelar a Francisco, de que ella se separe o de que él reciba tratamiento psicológico. Francisco acepta recibir tratamiento y Rosa le permite quedarse en casa para no desmembrar a la familia.

Análisis Contextual del Caso

A nivel de los hechos, la familia Morales es una familia emigrante, de escasos recursos, traumatizada por la guerra y el terremoto de Nicaragua. Son católicos con valores culturales tradicionales; la familia, el matrimonio, y los hijos son sagrados. Ambos vivenciaron violencia, alcoholismo y abuso y mantienen en su familia nuclear patrones disfuncionales aprendidos.

A nivel de psicología individual, ambos son abusivos y carecen de autoestima, características típicas de personas abusadas en la niñez. Francisco no puede hablar de sus emociones, y aunque sobrio por casi dos años y sin haber cometido actos de violencia física, continua abusando verbalmente de los niños. Se distancia emocionalmente de su esposa e hijos mostrando preferencia por el menor. Francisco mantiene valores culturales congelados y estereotípicos: culpa a la mujer por su propia violencia, piensa que por ser hombre tiene el derecho de ser mujeriego y bebedor. Rosa parece deprimida, sufre de múltiples dolores físicos y siente rencor y resentimientos hacia su esposo y su padre. Rosa mantiene su convicción que el abuso y la violencia son inalterables. Sus valores están congelados y se resigna al sufrimiento. Francisco es explosivo y ella pasiva. Las hijas, siguiendo el modelo familiar, se han casado a temprana edad. Los niños menores parecen estar bien, aunque se observan rasgos de parentificación en la nieta mayor y Chepita.

Un análisis sistémico e intergeneracional de la familia indica patrones culturales congelados, distanciamiento y aislamiento emocional de los padres con sus familias de origen, legados de violencia, abuso, alcoholismo y disfunción familiar en ambos. Los roles de cada miembro son rígidos y desbalanceados. Francisco es el rey quien, después del trabajo vuelve a casa exigiendo silencio, paz y tranquilidad.

La familia está en el proceso de ajuste que ocurre cuando el hombre deja de beber. Sin modelos paternos previos de flexibilidad, la pareja no sabe como rebalancear el matrimonio y mantiene reglas y patrones que funcionaban cuando el hombre tomaba y ahora causan problemas adicionales. Francisco al no tener relaciones directas con sus hijos, se siente excluido y percibe a su mujer como demasiado independiente. Su inseguridad y frustración aumentan al sentirse excluido. El riesgo de tomar y ponerse violento es muy alto si Francisco no aprende a manejar estos sentimientos de una manera constructiva.

A nivel ético, la familia Morales sufre de desbalances multigeneracionales, legados destructivos y lealtades invisibles forzando a Francisco y a Rosa a ser peores padres y esposos que sus propios padres para así serles leales y exonerarlos de sus abusos. La familia, al perpetuar injusticias y fomentar la desconfianza, aumenta la culpa, el desamparo y la depresión.

La meta terapéutica es rebalancear la familia permitiendo que cada uno exponga sus necesidades, sus penas y sus quejas. La meta central del tratamiento es que juntos, como familia, los Morales descubran la manera de obtener balance y justicia en sus relaciones. El principal fin terapéutico es prevenir el alcoholismo, la violencia y el abuso en futuras generaciones. Los Morales pueden balancear el legado familiar deteniendo los patrones disfuncionales de esta generación para liberar a las futuras generaciones de esta carga.

Fase Inicial del Tratamiento

Francisco es asesorado antes de concluir terapia grupal y se le ofrecen ocho sesiones de terapia familiar.

En la primera fase, se enfatiza la evaluación de toda la familia, el mantenimiento de la sobriedad, y el paro de la violencia. A la primera sesión, a excepción de la hija mayor, asisten toda la familia y las dos nietas. Cada uno de ellos define y concuerda que al alcoholismo ya no se daba pues el padre había dejado de tomar. El único problema identificado fue la salud de la madre, quien tiene "un tumor", y por eso duerme sólo en un cuarto. Al negar la existencia de problemas, los terapeutas preguntan sobre la historia de la familia, incluyendo el problema de violencia en el pasado. La esposa describe detalladamente 20 años de abuso físico y emocional con su esposo. Este desahogo es efectivo y abre la puerta a los terapeutas para intervenir.

Los terapeutas dan crédito a la familia por haber soportado tanto dolor y sufrimiento por tanto tiempo; a don Francisco por su sobriedad, y a toda la familia por estar dispuesta a ayudarse utilizando la terapia. Los terapeutas preguntan a la pareja sobre los abuelos y la niñez de los padres y escucha sus historias de victimización, dan énfasis al dolor de la familia, a las injusticias sufridas, y a los recursos desarrollados en su esfuerzo por cambiar estos patrones.

La primera sesión se concluye asesorando la confianza y seguridad que sienten los niños de hablar en las sesiones sin el temor de ser castigados. Estos indican ya no temer al padre. Los terapeutas dan crédito a la familia por haber empezado a restablecer la confianza. En las dos sesiones siguientes, los padres hacen un genograma de sus familias y empiezan a identificar los patrones disfuncionales aprendidos. En la segunda sesión, Rosa expresa lo que siente debido al maltrato que el marido dio a sus hijos. Los terapeutas le ayudan a dirigir las quejas a su esposo. En estas dos sesiones se analizan y enmarcan patrones sistémicos de la familia, por ejemplo, la triangulación de las hijas, empezando con doña Rosa en su niñez, y con sus tres hijas en varias etapas de la vida familiar. Se habla sobre la importancia de la comunicación directa y la injusticia de que los niños actúen como mediadores en conflictos. Al concluir la segunda sesión, doña Rosa expresa a su esposo que el rehusar tener relaciones sexuales es demostrarle cuanto ha sido herida por él.

En la tercera sesión, los padres demuestran entendimiento cognoscitivo, aceptación emocional del abuso sufrido en su niñez y el impacto en sus relaciones de pareja y de padres.

Segunda fase

Francisco y Rosa asisten a una sesión de pareja para trabajar conflictos en su vida íntima. Se dialoga sobre el tipo de matrimonio que quieren tener, los modelos de pareja que han tenido así como de los patrones culturales aprendidos y de sus expectativas. Se analizan los cambios requeridos en la pareja por estar en los Estados Unidos. Rosa desearía un compañero que colabore con las tareas hogareñas. Los terapeutas mantienen que la pareja está en un período de noviazgo y recomiendan negociar el tipo de matrimonio que quieren tener. Se les sugiere salir sin los niños.

Tratar de fortalecer la relación de pareja no siempre es aceptado por familias latinoamericanas puesto que suelen dar prioridad a la relación madre-hijos. Esto sucede con parejas donde el hombre expresa valores congelados de machismo desenfrenado. Sin embargo, los terapeutas mantienen que el balance familiar deseado requiere que los padres trabajen como un equipo, especialmente en casos como éste, donde la madre fue la única en imponer disciplina y ofrecer cariño a los hijos.

Norma, la segunda hija, surge como ejemplo de una esposa moderna quien, sin sacrificarse, logró un balance entre el ser “mujer” (persona individual), esposa, madre, hermana e hija. Se sugiere a los padres que ellos enseñaron esto a su hija y ahora pueden emular su ejemplo.

En esta etapa del tratamiento, los padres aprenden a discutir sin violencia y a aclarar diferencias en cuanto al trato y disciplina de los hijos. Se hace comprender a los padres cómo fueron afectados en su niñez por la violencia,

el alcohol y el abandono (por la muerte) de sus padres. Los adultos en la familia podrán entender mejor el contexto histórico de sus padres y perdonar los hechos ocurridos.

En esta fase del tratamiento también se enfatiza la expresión directa del dolor acumulado. La familia habla de su migración, de lo que implica vivir en los Estados Unidos y no poder regresar a Nicaragua. Basándose en esa realidad, la familia se da la oportunidad de empezar de nuevo, de recrear ellos mismos una familia nicaragüense sin violencia, sin alcohol, y sin dolores ocultos. La metáfora utilizada por los terapeutas es que ahora que los Morales van a ser “gavachos” (aceptar estar en los Estados Unidos y aprender de los valores anglosajones), necesitan aprender a discutir, amar y disfrutar un poquito como los gavachos. Esta metáfora ayuda a examinar los estereotipos de las culturas latinas y sajonas y a identificar patrones culturales rígidos o congelados.

Última fase

Las últimas tres sesiones se enfocan en lo que la familia ha aprendido y en el trabajo que aún les queda por delante. Los padres deben identificar las tareas de la casa y distribuir las de tal forma que todos sean responsables por el funcionamiento del hogar de una manera apropiada a su edad. La pareja, al descubrir desbalances de poder entre ellos, inicia un proceso de negociación más justo. La esposa de un modo claro y directo indica lo que es aceptable y no aceptable, su esposo la puede escuchar y responderle directamente. Rosa plantea lo difícil que es presenciar el maltrato por parte de su esposo a su hijo menor pues le recuerda su propia victimización.

Francisco escucha y entiende que la violencia tiene muchas formas y que su comportamiento hacia sus hijos es injusto. Francisco empieza a buscar recursos en la comunidad y en sí mismo para modificar su conducta, e inicia actividades con su familia.

Los terapeutas dan énfasis a la injusticia cometida cuando se cobran cuentas con los padres en las relaciones de pareja. Así, se ayuda a que la pareja distinga resentimientos dirigidos a sus padres de los que pertenecen al compañero y de los dirigidos a los hijos que los parentifica. El tratamiento concluye después de 8 sesiones, entendiéndose que la familia continúa en proceso de recuperación. Las tareas a seguir incluyen el negociar la adolescencia de tres hijos, el esfuerzo de seguir rebalanceando sus relaciones de familia, y de decidir “cuando casarse de nuevo”. Se recomienda a la familia tomar unas vacaciones de la terapia para asimilar lo aprendido y descubrir sus propios recursos. Obviamente, la familia podrá solicitar servicios con los terapeutas en el futuro.

CONCLUSION

Este artículo ha ofrecido un modelo de tratamiento basado en la terapia contextual para familias latinoamericanas con problemas de violencia. El enfocar el tratamiento en la familia antes que la violencia haya parado requiere del apoyo de recursos legales y judiciales para los terapeutas y las víctimas y el asesoramiento continuo de la letalidad. Se recomienda que terapeutas con poca experiencia en ésta área, consulten a expertos o posterguen la terapia de familia hasta que la violencia haya parado. El modelo puede ser utilizado con familias en crisis si los terapeutas tienen la experiencia necesaria. En nuestra experiencia, este modelo es especialmente útil con familias que quieren mantenerse unidas y rechazan servicios que amenazan la sobrevivencia de la familia como unidad. Igualmente, el énfasis dado a los valores culturales y a la experiencia migratoria aumenta la efectividad del tratamiento.

REFERENCIAS

- Bernal, G., Flores-Ortiz, Y., Rodríguez, C., Sorensen, J.L. & Diamond, G. (1990). Development of a contextual family therapy therapist action index. *Journal of Family Psychology*, 3, 322-331.
- Bernal, G., Rodríguez, C., Flores-Ortiz, Y. & Diamond, G. (1985). *Intergenerational family therapy: A treatment manual*. Unpublished manuscript.
- Bernal, G., Rodríguez, C. & Diamond, G. (1990). Contextual therapy: Brief treatment of an addict and spouse. *Family Process*, 29, 59-71.
- Bernal, G. & Flores-Ortiz, Y. (1991). Contextual family therapy with adolescent drug abusers. In T. C. Todd & M. D. Seleckman (Eds.), *Family Therapy Approaches With Adolescent Substance Abusers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bernal, G. & Rodríguez-Drágin, C. (1985). Terapia Familiar intergeneracional: Intervención breve en una familia con problemas de alcoholismo y depresión. *Monografías EIRENE*, 10.
- Bernal, G., Flores-Ortiz, Y. & Rodríguez-Drágin, C. (1986). Terapia familiar intergeneracional con Chicanos y familia Mexicanas inmigrantes a los Estados Unidos. *Cuadernos de Psicología*, 8, 81-99.
- Bernal, G. & Flores-Ortiz, Y. (1982). Latino families in therapy: Engagement and evaluation. *Journal of Marital and Family therapy*, 8, 358-365.
- Bernal, G. & Ysern, E. (1986). Family therapy and ideology. *Journal of Marital and Family Therapy*, 12, 129-136.
- Bernal, G., Flores-Ortiz, Y., Sorensen, J.C., Diamond, G. & Bonilla, J. (1993).

Intergenerational family therapy with methadone maintenance patients and family members: Findings of a clinical outcome study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. (In press).

- Boszormenyi-Nagy, I. & Spark, G. (1974). *Invisible Loyalties*. New York: Harper & Row.
- Boszormenyi-Nagy, I. & Krasner, B.R. (1979). Trust based therapy: A contextual approach. *American Journal of Psychiatry*, 137, 767-775.
- Boszormenyi-Nagy, I., Grunnebaum, J. & Ulrich, D.N. (1991). Contextual therapy. In A.S. Gurman and D.P. Kniskern (Eds.). *Handbook of Family Therapy, volume II*. New York: Brunner/Mazel.
- Boszormenyi-Nagy, I. & Krasner, B.R. (1986). *Between Give and Take: A Guide to Contextual Therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Caetano, R. (1984). Hispanic Drinking pattern in Northern California. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 6, 345-364.
- Cotroneo, M. & Krasner, B.R. (1976). Addiction, alienation and parenting. *Nursing Clinics of North America*, 11, 517- 525.
- Flores-Ortiz, Y. (1986). *Substance abuse in the Mission Distric of San Francisco*. Unpublished Manuscript. Report submitted to the County Substance Abuse Services, San Francisco, CA.
- Flores-Ortiz, Y. (1993). La Mujer y la Violencia: A culturally based model for the understanding and treatment of domestic violence in Chicana/Latina communities. In N. Alarcón, et al. (Eds). *Chicana Critical Issues*. Berkeley: Third Woman Press,
- Flores-Ortiz, Y. & Bernal G. (1989). Contextual family therapy of addiction with Latinos. In G. W. Saba, B. M. Karrer & K. V. Hardy (Eds). *Minorities and Family Therapy*. New York: Harworth Press, 123-142.
- Luepnitz, D. A. (1988). *The Family Interpreted: Feminist Theory in Clinical Practice*. New York: Basic Books.
- McGoldrick, M., Pearce, J. & Giordano, J. (1982). *Ethnicity and family therapy*. New York: Gardner Press.
- Madanes, C. (1990). *Sex, Love and Violence*. New York: Gardner Press.
- Roberts, A. R. (Ed). (1984). *Battered women and their families: Intervention Strategies and Treatment Programs*. New York: Springer Publishers.
- Stanton, M. D. (1977). The addict as savior: Heroin, death, and the family. *Family Process*, 16, 191-197.

Stanton, M. D. (1980). A family theory of drug abuse. In D. Letieri, M. Sayers, & H. Pearson (Eds.). *Theories of Drug abuse: Selected Contemporary Perspectives*, (pp. 147-157). (National Institute of Drug Abuse Research Monograph Series no.30). Washington, D. C.: U.S. Government Printing Office.

Stanton, M. D. & Todd, T. C. and associates. (1982). *The Family Therapy of Drug Abuse and Addiction*. New York: Guilford.

Straus, M. & Gelles, R. (1990). *Physical Violence in American Families: Risk Factors and Adaptations to Violence in 8,145 families*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.

LA TEORIA CRITICA Y EL CONSTRUCCIONISMO: HACIA UNA INTEGRACION DE PARADIGMAS

Esther Wiesenfeld
Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

Se analizan las posturas existentes en torno a las modalidades de desarrollo teórico en las ciencias sociales, a saber: unificación o proliferación teórica, monismo o pluralismo paradigmático. Tradicionalmente la unificación o proliferación teórica dentro de un mismo paradigma, en el caso de las ciencias naturales el Positivismo Lógico, eran las opciones válidas para la construcción del conocimiento, sin embargo el desarrollo de nuevos paradigmas ha ampliado la discusión hacia la unión de teorías provenientes de diferentes paradigmas, lo que a su vez remite al debate en torno a las posibilidades de integración entre dichos paradigmas. Para algunos autores la integración entre paradigmas no es posible, mientras que para otros constituye una necesidad práctica. En este artículo se defiende la segunda postura, la cual se ilustra con la propuesta de integración entre la Teoría Crítica y el Construccinismo. Con este fin se describen y comparan ambos paradigmas sobre la base de los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos que los fundamentan y se proponen formas de integrarlos.

ABSTRACT

Existing approaches to theoretical development in social sciences are discussed. These include theoretical unification or proliferation, and paradigmatic monism or dualism. Traditionally, unification or theoretical proliferation within Logical Positivism, were the valid options for knowledge building. However the development of new paradigms has broadened the discussion toward the integration of theories derived from different paradigms, which in turn raises the debate on the possibilities of integration among these paradigms. For some researchers the integration among paradigms is not possible, whereas for others it reflects a practical need. In this article we argue in favour of the second position which we illustrate by our proposal to integrate Critical Theory and Constructionism. With this purpose in mind both paradigms are described and compared in terms of their ontological, epistemological and methodological principles, and the means of integrating them are proposed.

INTRODUCCION

El estatus científico de las ciencias sociales es un antiguo debate sobre el cual no hay acuerdo. Si bien este es tan sólo uno de los innumerables temas que discuten filósofos de la ciencia, sus implicaciones son de vital importancia para las respectivas disciplinas, debido a que el lugar que ellas ocupan o aspiran ocupar depende de la concepción que tengan acerca de la ciencia, de la realidad y de los modos de acceder al conocimiento de dicha realidad.

La discusión se centra en torno a la naturaleza objetiva o subjetiva, explicativa o comprensiva, monista o dualista, reduccionista u holista, idiográfica o nomotética, neutral o ideológica, verdadera o razonable, rigurosa o relevante, atemporal o histórica, acontextual o contextual, de las ciencias sociales; a la naturaleza cuantitativa o cualitativa de sus métodos de conocimiento de la realidad; a la naturaleza básica o aplicada de sus investigaciones. Y es esta una discusión en la que no hay consenso entre los científicos sociales.

Para algunos, las dicotomías enumeradas se presentan como polaridades entre las ciencias naturales y las sociales, debido a que ambas emplean diferentes paradigmas. La concepción Kuhniana de paradigma, como un conjunto básico de creencias que guían la acción o búsqueda de conocimiento (Kuhn, 1975), remite, a los tres planos del conocimiento: ontológico, epistemológico y metodológico, es decir, a la naturaleza de la realidad, a la naturaleza de la relación entre la realidad que se investiga y el investigador o sujeto que conoce y al procedimiento de obtención del conocimiento (Munné, 1989; Guba, 1990).

Las ciencias naturales emplean el paradigma del Positivismo Lógico, en el cual existe un modelo de la realidad mientras que en las ciencias sociales hay un modelo del ser humano, cada uno con su correspondiente modelo de ciencia. En el primer caso, el paradigma, se valora por sus logros empíricos, lo cual según Munné no tiene sentido en las ciencias sociales a menos que se reconceptualice como un "logro conceptual empíricamente significativo" (p. 32). La realidad para el Positivismo es externa y está guiada por leyes naturales, las cuales se enuncian como generalizaciones causales ahistóricas y descontextualizadas. En consecuencia el paradigma Positivista es un enfoque ontológicamente realista y su objetivo es descubrir el funcionamiento de dicha realidad a fin de predecirla y controlarla. Desde el punto de vista epistemológico es objetivista, plantea que la realidad se debe investigar directamente sin interferir con el curso natural de los fenómenos que en ella tienen lugar, y es dualista ya que sustenta la dicotomía realidad y sujeto que la conoce. Esta postura epistemológica asume la neutralidad científica y rechaza la ingerencia de los valores del investigador en la obtención del conocimiento. Metodológicamente predomina el método experimental en el cual se formulan hipótesis que deben ser comprobadas empíricamente empleando la obser-

vación en condiciones controladas a fin de impedir que en la comprobación medie el sesgo valorativo del investigador. Legítima el conocimiento cuantificable y medible. La veracidad es el ideal que regula el conocimiento obtenido a través de un procedimiento que lo hace accesible a otros, así como verificable y generalizable.

Las críticas a este paradigma obedecen a su limitada validez externa, al sacrificio de la riqueza de los datos en aras de la precisión que privilegia la predicción y el control, a su selección apriorística de variables, hipótesis y teorías y a la orientación hacia la verificación en contraposición al descubrimiento a partir de la confrontación con la realidad y sin orientaciones teóricas previas. Los cuestionamientos mencionados apuntan a la dicotomía fundamental entre los métodos cualitativos no aceptables por el Positivismo Lógico y los métodos cualitativos defendidos por paradigmas alternativos.

Una postura diferente al radicalismo positivista de las ciencias naturales es la asumida por autores como Weber(1958), quien considera que las diferencias entre uno y otro tipo de ciencia no son absolutas sino de grado. Weber sustenta que las ciencias naturales comparten con las sociales cierto grado de subjetividad en su acercamiento e interpretación de la realidad y no traza límites ontológicos o epistemológicos entre las ciencias naturales y las ciencias sociales sino que ubica la diferencia en la relación entre teoría y realidad, en la selección y organización del objeto de estudio. Considera que en ambos tipos de ciencia hay causalidad, racionalidad, y que en ambas se complementan lo singular y lo universal, la objetividad en la explicación causal y la subjetividad en la comprensión de la realidad. Su cuestionamiento es no solo al Positivismo Lógico, sino también al Marxismo y en general a toda cosmovisión que explique en términos de causalidad fenómenos singulares de la sociedad y que pretenda incluir conceptos universales desde los que se haga emanar la realidad como algo particular. Considera que la organicidad de una sociedad no se declara a priori y que debe ser un hallazgo de la investigación mas no el punto de partida.

Asumir la crítica de Weber, implica adoptar una posición relativista ante las divisiones entre las ciencias. En efecto, existen diferentes maneras de definir los conceptos que se emplean para caracterizar uno u otro tipo de ciencia, de allí la relatividad de los mismos, así como de las conclusiones a las que se llega a partir de su empleo. Así, el término OBJETIVIDAD por ejemplo, es concebido como imparcialidad, universalidad, realidad, intersubjetividad. Resulta difícil en consecuencia pronunciarse respecto a las polaridades que se plantean sin aclarar antes la definición de los términos. Esto nos sitúa ante un relativismo conceptual, en el que se revela la construcción de los conceptos en cuestión, con lo cual debemos admitir que la concepción que tengamos de la ciencia dependerá de la manera como definamos sus características.

La polémica descrita se presenta no solo entre filósofos de la ciencia, científicos “naturales” y “sociales”, sino también entre profesionales de una misma disciplina. Si tomamos el caso de la Psicología Social, notamos que su desarrollo hasta el presente se ha caracterizado por una proliferación de teorías pertenecientes a diversos paradigmas.

Munné (1986) ha propuesto una manera de organizar el conocimiento sobre la realidad en base a niveles que abarcan desde el dato empírico hasta el ámbito disciplinar y que se diferencian entre sí por su naturaleza epistemológica y por su grado de formalización teórica. Estos son: las microteorías y las teorías de alcance medio las cuales constituyen los niveles más cercanos al dato empírico respectivamente, y cuyo sentido está dado por el marco paradigmático que las fundamenta. Este marco paradigmático representa el tercer nivel de formalización del conocimiento y está dado por el modelo de hombre que le sirve de referencia, el cual a su vez adquiere sentido en virtud del modelo de ciencia que le provee el siguiente nivel constituido por el metaparadigma. El último nivel corresponde al ámbito disciplinar o marco epistemológico sustantivo, el cual sirve de referente al metaparadigma.

En la psicología social existen posiciones diferentes en torno al paradigma/s apropiado/s a su objeto y objetivo o dimensión crítica de la disciplina (Munné, 1989). La posición monista, reduccionista, que pretende abarcar la realidad a través de un paradigma único y propio de las ciencias naturales; la dualista que reconoce que la realidad no es solo externa y aprehensible por la vía experimental, sino que es también social y para captar esta dimensión se proponen otros paradigmas. Inherentes a ambos planteamientos preevalece la discusión en torno al pluralismo o unificación teórica intra o interparadigmática, ya sea combinando diferentes teorías, cada una de las cuales permanece fiel a los supuestos epistemológicos propios de su marco referencial o integrándolas de modo que la combinación genere un nuevo producto cuya naturaleza debe ser analizada. La discusión anterior nos remite a las siguientes alternativas en relación con el desarrollo teórico de la psicología social:

En relación con las teorías:

- 1) Pluralismo teórico,
- 2) Unificación de teorías.

En relación con los paradigmas:

- 1) El Positivismo Lógico como paradigma único para la psicología: monismo reduccionista,
- 2) Paradigmas alternativos:
 - 2.1) Irreconciliables entre sí,
 - 2.2) Combinables entre sí.

Analicemos cada uno de estos planteamientos.

EL PLURALISMO TEORICO

Existen diversas opiniones en torno a las bondades y limitaciones del pluralismo teórico en psicología en general y en la psicología social en particular.

Hay quienes consideran que tal proliferación teórica es positiva ya que refleja tanto la actividad de sus profesionales, como la ausencia de rigidez ante la complejidad y riqueza de los procesos estudiados, mientras que otras personas consideran que es síntoma de inmadurez y poco desarrollo y que por lo tanto deben unificarse.

La primera postura reconoce la utilidad de cada teoría, dada por su congruencia con el aspecto de la realidad que se desea conocer, es decir por su contribución específica a un aspecto del fenómeno en cuestión, lo cual responde a las diversas interrogantes que se generan en torno a un mismo problema. Este proceso se caracteriza porque el problema es el que demanda la teoría y no viceversa.

Munné (1989) identifica dos tipos de pluralismo teórico: el horizontal o simultáneo, que se da entre teorías pertenecientes a un mismo nivel de desarrollo, y el vertical o secuencial, el cual corresponde a una diversidad de niveles. Las teorías pueden complementarse, según el autor, cuando se basan en los mismos supuestos epistemológicos, es decir pertenecen al mismo paradigma, y se refieren a diferentes aspectos de un mismo objeto. Los indicadores de pertenencia de los marcos teóricos a los paradigmas son, entre otros: la temática, modo de plantearla, conceptos, literatura citada, técnicas, así como lo que se elude: fuentes y terminología. Reconoce sin embargo el autor que dichos marcos no son blindados, lo cual entendemos como la posibilidad de conciliar teorías de diferentes paradigmas.

Otra modalidad de integración, es lo que Munné (1991) llama colaboración, la cual puede darse entre teorías pertenecientes a diferentes marcos conceptuales. A este proceso lo considera ecléctico en el sentido que genera una síntesis sin mezclar los productos teóricos. Ante esta afirmación cabría preguntarse: ¿De qué manera pueden complementarse las teorías, y cual es el resultado que se genera a partir de su combinación? En la tecnología social, por ejemplo, se procede a la selección de diferentes teorías y orientaciones teóricas, con fines prácticos orientados a la solución de un problema y se asume la posibilidad de integración sin que esto genere un nuevo resultado teórico, sino que cada teoría preserva su naturaleza. Si bien esto es cuestionable desde el punto de vista teórico, nos remite a la utilidad de tal procedimiento, y por tanto a la relación entre la teoría y la práctica. Es decir, en qué medida los procesos para la construcción teórica son equivalentes

o pertinentes para la acción, ya no entendida en sentido kuhniano como búsqueda de conocimiento sino de solución de problemas.

Por otra parte, no queda claro hasta qué punto los supuestos epistemológicos de paradigmas alternativos son incompatibles entre sí, de modo tal que dificulten el pluralismo teórico interparadigmático, lo cual a su vez conduce a preguntarse acerca de la aceptación de interpretaciones alternativas a un mismo fenómeno.

LA UNIFICACION DE TEORIAS

Esta postura es asumida por los defensores de una teoría única que integre de manera coherente y sistemática los diferentes aspectos en torno a un amplio proceso que se define como esencial para la comprensión del objeto de estudio. Es esta una postura monista en tanto asume la existencia de un paradigma que subsana la fragmentación de las teorías, en nuestro caso las psicológicas. A diferencia del pluralismo y de la posible combinación de teorías, la unificación genera una síntesis que reduce el pluralismo, mientras que la combinación o integración teórica no necesariamente supedita una teoría a otra, sino que ambas prevalecen y su colaboración puede responder a demandas provisionales.

Un ejemplo de la unificación es la Teoría Unificada de Staats (1989), quien sin desconocer la relevancia de las teorías hasta ahora construídas en diferentes áreas de la psicología, considera que ha llegado el momento de su integración a través de la construcción de una teoría unificada, la cual desarrolla dentro del paradigma positivista lógico.

MONISMO, DUALISMO O PLURALISMO PARADIGMATICO

Entenderemos el monismo como la adopción de un único paradigma representado por el Positivismo Lógico; el dualismo como la aceptación de una concepción antipositivista de la realidad y el pluralismo como la variedad de paradigmas alternativos al positivista lógico.

El monismo reduccionista del Positivismo Lógico desconoce la dimensión de la realidad no susceptible de ser estudiada por medio del método hipotético-deductivo por no considerarla científica. El dualismo, sin desconocer que hay una parte de la realidad, de interés para el científico social, que puede ser observada, cuantificada, medida, etc., es decir que puede aprehenderse a través del paradigma positivista, reconoce que el mismo es insuficiente para abarcar otros aspectos de dicha realidad; sustenta en consecuencia la existencia de una realidad externa y el significado que esta tiene para el sujeto a partir de su interacción con ella. También podemos identificar la postura que rechaza el

Positivismo Lógico para las ciencias sociales dada su incompatibilidad con el modelo de hombre y concepción de la ciencia que maneja y promueve el desarrollo de paradigmas alternativos, no necesariamente conciliables entre sí.

Una vez aclarado el empleo de estos términos que a nuestro modo de ver nos permiten organizar la clasificación de los paradigmas, pasemos a la definición de lo que es paradigma. Munné (1989) define paradigma como ... “conjunto coherente y relativamente autónomo de premisas referentes a un determinado modelo de hombre y proporciona un fundamento a diferentes teorías de alcance medio y eventualmente a varios marcos simplemente teóricos” (p. 31). Munné considera que esta definición se aparta de la expuesta por Kuhn (1975), porque parte de la concepción de contenidos diferentes en las ciencias naturales y en las ciencias sociales (las primeras remiten a un modelo del mundo y las segundas a un modelo de hombre), a que al logro empírico contraponen “un logro conceptual empíricamente significativo” (p.32), impregnado de valores, a que rescata el nivel metaparadigmático, y reivindica la historia en su construcción.

No es nuestro propósito profundizar en torno a este debate, sin embargo estamos concientes de la necesidad de fijar una posición al respecto a fin de delimitar nuestro uso del término. Tal como lo señalamos al comienzo de este trabajo, los conceptos son construcciones y como tal responden a necesidades histórica y contextualmente determinadas. Si el objetivo es analizar la integración o parcelación del conocimiento, una definición adecuada es aquella que alude a la concepción y a la actividad que orienta la búsqueda de dicho conocimiento. En este sentido pensamos que la definición de Guba (1985) permite ser coherente con esta postura.

Para Guba el paradigma es ... “un conjunto de creencias que guía la acción, tanto de la vida cotidiana como la relacionada con una investigación disciplinada” (p. 17). Si asumimos el empleo del paradigma en su orientación investigativa pensamos que coincide en gran medida con la noción de Kuhn (1975) como un conjunto de creencias que orienta la búsqueda de conocimiento. Consideramos que esta búsqueda puede tener un doble propósito de contribuir al desarrollo teórico así como a la solución de problemas sociales. La noción de paradigma de Rappaport (1977) coincide con este doble propósito. Este autor concibe el paradigma como una cosmovisión o conjunto de formas compartidas que tiene un grupo de adeptos de la comunidad científica, de ver un mundo de interés a través de ciertas reglas que les ayudan a estudiar y solucionar ciertos problemas. Es necesario, sin embargo, asumir una visión amplia en torno a las actividades conducentes a dichas acciones, por la naturaleza coercitiva de las imágenes del mundo presentes en algunos paradigmas (Parker, 1989). Por otra parte, para efectos de este trabajo asumiremos los criterios que de acuerdo a Guba (1990) permiten identificar a los paradigmas en las ciencias sociales: el ontológico, el epistemológico y el metodológico, a los cuales ya hicimos referencia.

Nos interesa centrarnos ahora en la discusión en torno a la posibilidad de integración entre paradigmas. Plantearnos esta posibilidad implica cuestionar el monismo como la respuesta a la construcción del conocimiento en las ciencias sociales. Nuestra posición está fundamentada en los argumentos que dieron pie a la crisis de la psicología social en la década del 70, motivada precisamente por la inadecuación del paradigma predominante, el Positivista Lógico, debido a diversos aspectos: a) en lo sustantivo, por el cuestionamiento de la relevancia de su objeto de estudio en virtud de su desvinculación de los problemas sociales; b) en lo metodológico, por el reconocimiento de las limitaciones del método experimental para abarcar la complejidad multivariada de la realidad; c) en el rol del profesional, por el reconocimiento del peso de la ideología en la construcción de la realidad por parte de los actores sociales y por lo tanto de la ausencia de la neutralidad científica del investigador; d) a la desconsideración de las dimensiones espaciales y temporales en la aproximación a la realidad. Todo esto condujo a la búsqueda de paradigmas alternativos que incorporaran el significado de los fenómenos a través del análisis del lenguaje, el poder, la ideología, la historia, el contexto, entre otros.

El desarrollo y/o empleo de estos paradigmas en diversos países de América (Estados Unidos, El Salvador, Brasil, Colombia, Venezuela), Europa (Inglaterra, España, Francia), Asia (India) pone en evidencia que el desarrollo de paradigmas alternativos respondió a demandas de diversa naturaleza.

Para Eisner (1990), la proliferación de paradigmas es positiva por considerar que el pluralismo reduce el dogmatismo y recomienda exponer a los estudiantes a esta diversidad, de modo que puedan asumir una posición crítica frente a los mismos. Guba (1990) también plantea la necesidad de desarrollar otros paradigmas en las ciencias sociales entre los cuales destaca la Teoría Crítica y el Construccinismo. A continuación expondremos algunas características de estos dos paradigmas y estableceremos algunas relaciones entre ellos, a fin de analizar sus posibilidades de integración. Estamos conscientes que no estamos incluyendo todos los paradigmas que en la actualidad existen en las ciencias sociales, particularmente dentro de la corriente crítica, sin embargo consideramos que los dos paradigmas señalados recogen en gran medida la inquietud de los científicos sociales en torno a la naturaleza del objeto de estudio, la relación entre este y la teoría y los modos de acceder al mismo.

TEORIA CRITICA Y CONSTRUCCIONISMO CARACTERISTICAS Y RELACIONES

La Teoría Crítica o “búsqueda ideológicamente orientada”, como la denomina Guba (1990), enfatiza el carácter ideológico de la realidad, entendida la ideología como falsa conciencia y ligada a las condiciones

sociales, políticas y económicas de un contexto determinado. La realidad así concebida es múltiple, se acumula históricamente y puede transformarse cuando las personas toman conciencia de ella y actúan sobre las condiciones en cuestión. El objetivo de este enfoque es el de despertar la conciencia real de los oprimidos y aumentar su poder a fin de que cambien las condiciones que los oprimen (Wexler, 1983; Martín-Baró, 1985). Ello implica ejercer un rol de activista social. El freirismo, neomarxismo, la investigación acción participativa pertenecen a esta orientación.

Ontológicamente, la Teoría Crítica trabaja con el realismo crítico; epistemológicamente es subjetiva ya que los valores median la investigación y metodológicamente es dialógica ya que pretende eliminar la falsa conciencia y facilitar la transformación de la realidad (Guba, 1990).

El construccionismo destaca el papel de la subjetividad para la comprensión y explicación del comportamiento humano. Este enfoque combina elementos del interaccionismo simbólico y la etnometodología (Le Compte, 1990). Considera que la realidad es total; es una construcción mental, ya que es producto de la mente humana y por tanto subjetiva; y es social, ya que se construye en la interacción social y está llena de significados compartidos a través de la comunicación. De este modo la realidad no es única sino múltiple. Reconoce este enfoque, el carácter provisional de las construcciones: construimos y desconstruimos en función de las circunstancias del contexto y en interacción con ellas, o en términos de Ibañez (1989): los objetos están en constante creación y recreación, reproducción y transformación. Epistemológicamente, el construccionismo es entonces subjetivo; niega la neutralidad del investigador o investigadora, reivindicando más bien su participación en el proceso investigativo.

Desde el punto de vista ontológico se reconoce la naturaleza simbólica de la realidad social. Al respecto señala Ibañez (1989) que lo simbólico es real y fuente de producción de la realidad. Los elementos simbólicos encuentran algunas de sus fuentes de determinación en la estructura social y en las posiciones de las personas en la misma. Metodológicamente preferencia los métodos cualitativos; a través de ellos se busca la mayor variedad de construcciones a fin de lograr el máximo consenso entre ellas. Este proceso tiene dos aspectos: el hermenéutico, que busca representar las construcciones individuales de la manera más precisa posible, y el dialéctico, que consiste en comparar esas construcciones, incluyendo las del investigador o investigadora y contrastarlas entre sí. La teoría es el resultado de la investigación y no su precursora. La investigación se realiza en el contexto natural y sin hipótesis, variables o diseño pre-definidos. Este proceso deja abiertos los canales de comunicación para que permanentemente fluya la información. A través de este procedimiento no se pretende predecir ni controlar la realidad ni transformarla, sino reconstruir el mundo en el nivel mental, de allí que lo que

debe transformarse es la mente y no la realidad (Gergen, 1985; Guba, 1990; Ibañez, 1989; Parker, 1989; Parker y Shotter, 1990).

En síntesis, el construccionismo reivindica el papel de la experiencia subjetiva de las personas y la necesidad de comprenderla y de incorporar esta comprensión en la explicación del comportamiento humano.

Una vez expuestas sucintamente las características de la Teoría Crítica y del Construccionismo, podemos analizar sus relaciones y posibilidades de integración.

La Teoría Crítica y el Construccionismo se asemejan entre sí al asumir la naturaleza subjetiva de la realidad, su multiplicidad y relatividad contextual y temporal, y sustentar la carga ideológica en el comportamiento humano. Desde el punto de vista metodológico, ambos privilegian los métodos cualitativos y la teoría es resultado de la investigación; ninguno pre-define las variables, hipótesis y el diseño de la investigación, sino que estos aspectos emergen en el transcurso de la misma. El criterio que priva para la construcción del conocimiento no es el del especialista, sino el de los sujetos o actores sociales entre los cuales se cuenta al investigador/a; descarta la neutralidad científica del investigador, ya que éste se involucra desde el inicio, participando activamente en el proceso.

En conclusión, para ambos paradigmas la realidad es múltiple y relativa al contexto, la actividad humana está influida por la ideología de las personas. La diferencia entre las dos pareciera estar en el hecho de que para la Teoría Crítica la realidad es ideológica y será real en la medida que las personas tomen conciencia de ella. El conocimiento tiene un propósito, está ligado a la práctica y a la promoción del cambio social; se acumula históricamente y pretende aumentar el poder de las personas. El construccionismo no enfatiza la naturaleza ideológica de la realidad, sino que esta será real en la medida en que exista en nuestras mentes y el cambio se plantea a nivel de la construcción de la realidad. Consideramos, que la falta de explicitación del componente ideológico no la excluye ni como contenido en la construcción ni como categoría que se infiere a partir del análisis de la misma. En este sentido se podría afirmar que la construcción es ideológica porque sus contenidos son productos ideológicos y porque las acciones están mediatizadas por dichos contenidos. Por estas razones pensamos que el Construccionismo debería incorporar de manera explícita la ideología como categoría de análisis en los procesos de construcción; de este modo la ideología será un elemento regulador de la diversidad de las construcciones y el grado de su variedad estará dado en cierta medida por las condiciones comunes a grupos de personas. Por otra parte, no concebimos la desconstrucción desvinculada de la acción social de la persona, aspecto este que destaca la Teoría Crítica.

Así como consideramos que en el Construccionismo está implícito el componente ideológico en la construcción de significados sobre la realidad,

de la misma manera consideramos que el derrumbamiento de la falsa conciencia, la cual a nuestro modo de ver es en sí misma una construcción, y que de acuerdo a la Teoría Crítica es lo que dará el carácter de "real" a la realidad, requiere un proceso de desconstrucción como el que plantea el Construccionismo. De modo que no concebimos una transformación de la realidad independiente de una transformación de las construcciones acerca de dicha realidad. Al respecto señala Martín-Baró (1985): ... "mediante la descodificación de su mundo la persona capta las necesidades que lo oprimen con lo que se derrumba su falsa conciencia y se abre un nuevo horizonte, nuevas posibilidades de acción, lo que a su vez posibilita nuevas formas de conciencia. El nuevo saber de la persona sobre su realidad la lleva a un nuevo saber sobre sí misma y sobre su identidad social, de lo que es y puede llegar a ser. La conciencia supone un cambio que vá mas allá del cambio de opinión sobre la realidad y en un cambio de la subjetividad individual que deje intacta la situación objetiva. Implica un cambio de las personas en el proceso de cambiar su relación con el medio y con sus semejantes." (p.99).

Adicionalmente, y vinculado con la discrepancia que se atribuye a las dos orientaciones: Teoría Crítica y Construccionismo, en relación a la naturaleza ideológica de la construcción, consideramos de interés analizar en ambas la génesis de dicha construcción, es decir, ¿Cómo llegamos a la construcción de una falsa conciencia sobre la realidad? y ¿Cómo obviamos lo ideológico de la construcción?

Finalmente, las raíces de la Teoría Crítica y el Construccionismo, pueden encontrarse en distintos campos del quehacer social, y ambas se encuentran difundidas entre las diferentes ciencias sociales, de allí que resulte imposible ubicarlas en un solo ámbito disciplinar, lo que sugiere no solo diversos objetos de estudio, sino también diferentes concepciones acerca del mismo. Este hecho hace suponer que la adaptación o acomodación disciplinar requiere una integración que dificulta la pureza paradigmática deseable en las ciencias naturales, o incluso en las ciencias sociales.

¿SON LAS DIFERENCIAS PLANTEADAS ENTRE LOS DOS PARADIGMAS CONCILIABLES?

Munné (1986, 1989) como ya vimos, no concuerda con la conciliación entre paradigmas por considerar que al hacerlo se estarían violentando los supuestos filosóficos que fundamentan los paradigmas en cuestión. Otros científicos sociales, como Lincoln (1990), Le Compte (1990) concuerdan con Munné. Para Lincoln (1990) las reglas de acción, proceso, discurso, concepción de lo que es el conocimiento y verdad, son diferente en los distintos paradigmas, de allí que la conciliación entre paradigmas sobre fundamentos axiomáticos sea imposible. También considera diferentes los procesos de socialización, compromisos políticos y emocionales, de allí que la integración

generaría discursos incoherentes y resultados banales. Le Compte (1990) coincide con Lincoln en rechazar la complementación de paradigmas y alega que son incompatibles filosófica y operacionalmente, que se basan en distintas definiciones de la realidad, que generan diversos tipos de conocimiento y que conducen a versiones controversiales sobre la verdad.

Por otra parte se plantea la integración entre paradigmas como algo posible y deseable. Para Firestone (1990), por ejemplo, la acomodación entre paradigmas puede darse si se descarta la existencia de una ciencia privilegiada y de una metodología derivada de los principios filosóficos positivistas, ya que a su juicio cuando se vá a la práctica las diferencias se reducen. Sugiere que la acomodación se dé a nivel personal e institucional y a través de la práctica dialéctica, de allí que esté en función de la postura del investigador o investigadora sobre la naturaleza de la realidad y la relación entre principios filosóficos y la práctica investigativa. Según este autor los que no apoyan la conciliación perciben a los paradigmas como sistemas de reglas fundamentalmente deductivas. Sugiere entonces concepciones alternativas para los paradigmas, tales como la de cultura entendida como ... “el conjunto de conocimientos socialmente compartidos y transmitidos acerca de lo que es y lo que debería ser simbolizado en acto y en artefacto”, (Wilson, 1971) y considerar las relaciones entre principios o práctica como un proceso dialéctico y no unidireccional. Sustenta que la investigación no está separada de la práctica política, de modo que se adhiere desde el punto de vista filosófico a la Teoría Crítica.

Coincido con Munné en la posibilidad y conveniencia del pluralismo teórico y paradigmático, en el sentido de abrir el espacio para la generación de conocimientos que intenten interpretar la realidad, cada uno desde su perspectiva. Considero que la complejidad de la naturaleza humana y los procesos sociales no sólo permiten que así sea, sino que requieren del despliegue de esfuerzos sistemáticos por parte de investigadores, cada uno de los cuales estará orientado por una manera de concebir y aproximarse a los fenómenos, es decir por un paradigma. De allí, que el mero hecho de reconocer la naturaleza del objeto de estudio de las ciencias sociales impone la necesidad de reivindicar los intentos por conocerla y explicarla con diversos enfoques.

Ciertamente parte de la conducta es observable, cuantificable y explicable a través de leyes causales, pero difiero de la postura que asume que la totalidad del comportamiento humano se rige por estos principios, y que alerta acerca de la fragmentación del conocimiento producto del pluralismo. Por el contrario, considero que adherirse a una postura sin reconocer y tratar de incorporar los aportes que otras han hecho en torno a un objeto de estudio, puede conducir a la fragmentación del conocimiento en torno a dicho objeto.

Un ejemplo que ilustra la conveniencia del pluralismo teórico y paradigmático, pero no sólo en el sentido de la proliferación de conocimientos independientes entre sí, sino de su integración, podemos verlo a través de las

posibilidades de complementar aspectos del Construccionismo y de la Teoría Crítica. En tal sentido, considero que la postura construccionista, que sustenta que la realidad se construye socialmente a través de la interacción y que la representación que tengamos de la misma es la que guía nuestra acción social, debe complementarse con la Teoría Crítica que pretende precisamente develar y reemplazar esta realidad ideológicamente construida a través de la transformación de la misma. No se trata de modificar "la mente" como señalan los construccionistas, sino de un proceso dialéctico donde la concepción del mundo se modifique por la toma de conciencia de nuestra posición en el mismo como actores sociales y de la actividad conducente a su transformación.

A MODO DE CONCLUSION

La unificación o proliferación teórica de teorías enmarcadas dentro de uno o diferentes paradigmas, y las limitaciones y/o posibilidades de integrar estos últimos al intentar la construcción del conocimiento en relación a determinado objeto de estudio, constituye un importante tema de debate entre los científicos que defienden una u otra postura. Si bien este no es un problema reciente, el desarrollo de nuevos paradigmas en las ciencias sociales proporciona alternativas adicionales las cuales debe enfrentar el científico social de manera crítica.

Aún cuando en este trabajo argumentamos a favor de la integración de dos de estos paradigmas: la Teoría Crítica y el Construccionismo, resta sustentar a partir de los resultados de la praxis investigativa tal posición. Por otra parte, si la integración de paradigmas es viable, debemos analizar otras alternativas de integración diferentes a las aquí expuestas, lo cual abriría nuevas vías para la comprensión y actuación sobre los fenómenos sociales.

REFERENCIAS

- Eisner, E. (1990). The meaning of alternative paradigms for practice. En E. Guba (Editor). *The paradigm dialog*. London: Sage.
- Firestone, W. (1990). Acomodation: Toward a paradigm-praxis dialectic. En E. Guba (Editor) *The paradigm dialog*. London: Sage.
- Gergen, K. (1985). Social constructionist inquiry: Context and implications. En K. Gergen y K. Davis (Eds.) *The social construction of the person*. New York: Springer Verlag.
- Guba, E. (1990). The alternative paradigm dialog. En E. Guba (Editor) *The paradigm dialog*. London: Sage.
- Ibáñez, T. (1989). La psicología social como dispositivo desconstruccionista. En T. Ibáñez (Coord.) *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona, Sendai editores.

- Kuhn, T (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Le Compte, M. (1990). Emergent paradigms: How new? How necessary? En E. Guba (Editor). *The paradigm dialog*. London: Sage.
- Lincoln, I. (1990). The making of a constructivist: A remembrance of transformation past. En E. Guba (Editor). *The paradigm dialog*. London: Sage.
- Martin-Baró, I. (1985). El papel del psicólogo en el contexto centroamericano. *Boletín de Psicología*, No. 17, 99-112.
- Munné, F. (1986). *La construcción de la psicología social como ciencia teórica*. Barcelona: Alamex.
- Munné, F. (1989). *Entre el individuo y la sociedad: Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Parker, I. (1989). *The crisis in modern social psychology and how to end it*. London: Routledge.
- Parker, I. & Shotter, J. (1990). Introduction. En I. Parker & J. Shotter (Eds.). *Deconstructing social psychology*. London: Routledge.
- Rappaport, J. (1977). *Community psychology: Values, research and action..* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Statts, A. (1989). Unificationism: Philosophy for the modern disunified science of psychology. *Philosophical Psychology*, 2, 143-165.
- Weber, M. (1958). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wexler, P. (1983). *Critical social psychology*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Wilson, B. (1971). *Sociology: Rules, roles and relationships*. Homewood, IL: Dorsey.

PREMIO ESTUDIANTIL/ STUDENT PRIZE/ PREMIO ESTUDANTIL

EL DISCURSO DE LA DEMOCRACIA VENEZOLANA
(1958 - 1990)

Isabel Rodríguez Mora
Universidad Simón Bolívar

RESUMEN

Este trabajo presenta un análisis de la caracterización de los sujetos, aliados y enemigos de la democracia venezolana, así como de el pueblo, presente en 30 discursos de sectores en el poder en Venezuela entre 1958 y 1990. Este análisis evidencia el carácter excluyente e ideologizador del discurso dominante, el cual distancia la democracia de las practicas cotidianas, limitándola a las relaciones entre el Estado y los partidos políticos; reduce la vivencia de la democracia al ejercicio periódico del voto; desplaza la soberanía a los partidos, mientras presenta a su poseedor nominal, el pueblo, como un sujeto instrumentalizado, que existe en función de su participación en las elecciones. De esta forma, restringe el espacio de las posibilidades sociales y limita el desarrollo de formas alternativas de participación y organización social.

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the characterization of the subjects, allies and enemies of the Venezuelan democracy, as of the people, as is present in 30 discourses of groups in power between 1958 and 1990. The analysis evidences the ideological and excluding character of the dominant discourse, which distances democracy from everyday life, limiting it to the relations between the State and the political parties; reduces the experience of democracy to the periodical practice of voting; assigns the holding of sovereignty to the political parties, while presenting its nominal holder, the people, as an instrumentalized subject, which exists fundamentally as voter. This discourse restricts the space of social possibilities and limits the development of alternative ways of social participation and organization.

Trabajo realizado para optar al Título de Licenciado en Psicología de la Universidad Central de Venezuela.

Dirección de la autora: Residencias María Teresa 4-B. Apartamento 1-1. Calle Leoncio Martínez. Las Acacias, Caracas, 1040. Venezuela.

INTRODUCCION

A finales de 1958, tres partidos políticos venezolanos, Acción Democrática, Copei y Unión Republicana Democrática firmaron el Pacto de Punto Fijo, documento fundamental para el establecimiento de la democracia venezolana. Allí, las organizaciones signatarias se comprometían en una política de largo alcance que garantizara, fundamentalmente, la libertad efectiva del sufragio, la prolongación de la tregua política, la despersonalización del debate y la erradicación de la violencia interpartidista, lo cual implicaba, en la práctica, restringir el debate a candidatos y programas, evitando planteamientos que pudieran generar la pugna interpartidista y divisiones profundas. Este Pacto, del cual fue expresamente excluido el Partido Comunista de Venezuela, marca el nacimiento de una democracia restringida que destierra el pluralismo y limita el debate y el ámbito de lo político a los asuntos electorales.

Con el desarrollo institucional de esta propuesta de democracia, se fue construyendo y alimentando un discurso que le diera sentido y justificara su naturaleza. En estos últimos treinta años este discurso de los sectores gobernantes ha tenido amplia difusión y ha incidido de manera determinante en el universo de significados que compartimos como sociedad.

Se trata de un discurso que privilegia significados y margina otros, que presenta actores, conflictos y posibilidades, a la vez que silencia aquello que podría contribuir a quebrantar la colectividad de significado que apoya al régimen. Esos sentidos que alimentan la vida pública condicionan nuestras relaciones con la realidad, estableciendo los límites de lo posible, marcando nuestra experiencia.

En Venezuela, el discurso de los sectores en el poder en torno a la democracia, en su intento de explicar la realidad *democrática* ha ido vaciando de contenido a la propia democracia, distanciándola de las prácticas cotidianas, limitándola a las relaciones entre el Estado y los partidos, reduciendo su vivencia al ejercicio periódico del voto, desplazando la soberanía a los partidos, mientras presenta a su poseedor nominal, el pueblo, como un sujeto instrumentalizado, que existe en función de su participación en las elecciones.

Por su naturaleza, este discurso constituye un caso de lo que Ignacio Martín-Baró (1985) denominó obstáculos subjetivos al desarrollo de la democracia, es decir, condiciones que en plano de la conciencia social hacen subjetivamente viable la existencia y reproducción de situaciones de dominación, contrarias a la democracia.

En este trabajo se analizan 30 de esos discursos, correspondientes al período entre 1958 y 1990, con el propósito de conocer las interpretaciones

dominantes de un conjunto de términos asociados a la democracia, así como el tipo de realidad que éstos construyen.

Este análisis, desde las propuestas del construccionismo social, constituye una alternativa para adentrarnos en el conocimiento de nuestros condicionamientos simbólicos, como un primer paso hacia su superación.

DISCURSO Y PODER (O EL TEXTO ES EL LIMITE)

En esta investigación, se parte de considerar a la interacción como el proceso básico de construcción de lo social. Este proceso, que se realiza en la comunicación, hace posible la existencia de lo específicamente humano: la posibilidad de reconocimiento común, de comprensión mutua. La interacción se concretiza en la relación con *otro*, síntesis y manifestación de la vida con los otros, es decir, con la comunidad.

La comunicación, por lo tanto, aparece como el proceso fundamental de construcción de lo social. Este proceso, sin embargo, no tiene lugar en el *vacío*, sino que se realiza en un universo de símbolos y significados comunes: la inter-subjetividad. La interpretación dominante que encierra cada símbolo y que abre la posibilidad a la analogía de las experiencias crea la experiencia social, ya que sólo la existencia de un acuerdo inter-subjetivo acerca de la realidad simbolizada puede permitir discusión e intercambio en torno a la misma. Lo inefable, aquello que no puede ser expresado, debe ser nombrado para convertirse en realidad social, de lo contrario sólo existirá para la afectividad de aquél que lo experimenta. De esta forma, podemos decir que el símbolo no tan sólo designa al objeto, sino que lo crea, lo incorpora al ámbito de lo significativo para nuestra experiencia, que es el ámbito de nuestra realidad.

En palabras de Tomas Ibañez, lo social no aparece hasta el momento en que se constituye un mundo de SIGNIFICADOS COMPARTIDOS entre varias personas. Es ese fondo común de significaciones lo que permite a los individuos investir a los objetos con una serie de propiedades que no poseen "de por sí" sino que son CONSTRUIDAS CONJUNTAMENTE a través de la COMUNICACIÓN y que, se sitúan, por lo tanto, en la esfera de los signos (Ibañez, 1985).

Por ello, el espacio de lo colectivo comprende todo aquello que pueda ser compartido y comprendido, al menos parcialmente. De esta forma, lo social traspasa los límites *concretos* de individuos e instituciones y llega hasta donde es posible la comprensión, la reflexión y la comunicación (real o potencial).

La dimensión simbólica es, así, constitutiva de lo social y lo social aparece, entonces, como una construcción colectiva que tiene lugar en la interacción.

La intersubjetividad, por su parte, cristaliza en diversas *sustantividades*: sistemas simbólicos que hacen posible la comunicación; entre éstos, el lenguaje. En términos generales, puede considerarse que estos sistemas de símbolos y significados están organizados en *textos*, cuya construcción e interpretación se realiza, a su vez, con los símbolos y significados disponibles en la sociedad. Globalmente, estos textos están comprendidos en discursos, los cuales pueden ser caracterizados como prácticas institucionales y técnicas a través de las cuales ocurre la producción social de significados.

Estos discursos organizan las interpretaciones consideradas socialmente *válidas* o con *sentido*, a la vez que marginan interpretaciones alternativas de la realidad. Con esto, se hace posible la generalización de un lenguaje y unos contenidos que constituyen el universo simbólico dominante de que disponemos para la comunicación y con el cual participamos en la construcción social de nuestra realidad. Es decir, condicionan (parcialmente) las dimensiones simbólicas en las que se mueve la experiencia y las posibilidades sociales. Esta organización de las interpretaciones socialmente *válidas* en la inter-subjetividad tiene lugar por un proceso de creación y destrucción de símbolos y significados que actúa introduciendo o *sacando* estos símbolos y significados de la vida pública. Mientras la politización introduce temas en la vida pública y los hace susceptible de la acción política, la ideologización rompe el sentido de la experiencia colectiva y su efecto, es por lo tanto, contrario al de la politización, es decir, genera desmovilización social.

Este proceso de creación y destrucción de símbolos y significados, da origen a un sistema de presencias y ausencias en el discurso (que existen en tensión permanente) el cual no es arbitrario, sino que “refleja la lucha entre diferentes grupos de interés para crear e imponer un sistema de significado en el cual se privilegian ciertas visiones del mundo sobre otras” (Mumby & Stohl, 1991).

Por esta razón, el poder no se refiere simplemente a un asunto de toma de decisiones o al control de recursos, ni es tampoco exclusivamente impuesto estructuralmente a las personas; mas bien “es, de manera más fundamental, tanto el medio como el resultado de la manera en que las estructuras del discurso moldean la realidad” (Mumby & Stohl, 1991). Por ello, el poder aparece como un atributo de todos aquellos que participamos, en tanto sujetos sociales, de la construcción simbólica de la realidad (en sus diversas expresiones).

Criticar la subjetividad dominante, supone, por lo tanto, exponer y subvertir la restricción de significado en los textos, para proponer realidades alternativas a partir de la reorganización de la experiencia colectiva de la realidad. Este proceso de desconstrucción del discurso dominante se realiza develando cómo se organizan las estructuras de coerción en el lenguaje, para afirmar una posibilidad de interpretación social y marginar las restantes.

En América Latina nos enfrentamos al reto de resignificar a la democracia, devolverle sus mas esenciales contenidos, hacer de la construcción de la democracia una presión subjetiva y concreta capaz de impulsar su ampliación y profundización a todos los espacios de relación social, para convertirla en instituciones, relaciones y situaciones cotidianamente democráticas.

El análisis del discurso democrático puede contribuir a liberarnos de las definiciones que nos han impuesto y que hemos asumido por la fuerza de la cotidianidad. Así mismo, puede permitir aclarar definiciones fundamentales de lo que somos como sociedad y, mas importante aun, avanzar en la búsqueda de lo que aspiramos ser.

PROBLEMA Y METODOLOGIA

Siguiendo esta propuesta, se llevó a cabo un análisis de los significados que los sectores gobernantes han llevado a la vida pública venezolana en los últimos 30 años, en tanto éstos constituyen evidencia del proyecto de realidad que estos sectores han intentado construir, así como de sus símbolos y significados asociados. Se identificó y analizó, en un conjunto de treinta discursos, la definición de democracia, sus sujetos, aliados y enemigos, así como del pueblo, que los sectores gobernantes habían llevado, a la vida pública, en el transcurso de los últimos 30 años.

El corpus de la investigación, es decir, el conjunto de los documentos tenidos en cuenta para ser sometidos a los procedimientos analíticos (Bardin, 1986), se seleccionó a partir de la consistencia entre el juicio de expertos en la materia, los cuales fueron entrevistados para conocer su opinión en torno a cuales discursos eran más relevantes para conocer las definiciones mencionadas. De un total de 117 discursos mencionados por los 6 expertos, se seleccionaron aquellos 30 que habían sido consistentemente identificados como relevantes para el objetivo de la investigación.

Posteriormente, se realizó la codificación y categorización de los elementos del texto pertinentes para la investigación. Es importante señalar aquí, que las categorías de la investigación fueron definidas *a posteriori*, es decir, como resultado de la clasificación analógica y progresiva de los elementos, con lo cual se pretendió evitar la imposición artificial de un sistema de categorías por parte del investigador o de una teoría particular.

Para cada uno de los elementos analizados (democracia, sujetos, aliados, enemigos, pueblo) se realizó una Tabla de Categorías, con sus frecuencias correspondientes, las cuales constituyeron luego la base para la interpretación de los resultados.

RESULTADOS E INTERPRETACIONES

**Alcances y límites de la democracia venezolana:
La herencia de "Punto Fijo"**

Los discursos analizados presentan a la democracia como un orden abstracto, imposible de contrastar con la realidad que ocurre efectivamente. De este modo, se nos dice que la democracia es un sistema donde prevalece el respeto por los valores morales, la elevación de la dignidad humana o el acceso de todos los hombres a un nivel superior de vida espiritual o de autoconciencia (Copei, 1987).

Por otra parte se le define como un procedimiento, como una realidad idéntica a la realización de elecciones. Se nos habla, así, del sistema del sufragio directo, universal y secreto, a la vez que se interpreta su ampliación como la extensión de las elecciones para otros poderes públicos. La democracia venezolana es también, según por estos discursos, una expectativa de bienestar, mas que una realidad de bienestar. En este mismo sentido, se le caracteriza como la posibilidad de disentir. Sin embargo, se trata de una disidencia concedida, cuyo destino es siempre llegar a un acuerdo: "la democracia acepta y tolera la divergencia como un camino para llegar al entendimiento, a la coincidencia y a la comprensión" (Un pacto para la Democracia Social, 1983). Otros elementos relevantes de la definición de democracia presente en estos discursos tienen que ver con la existencia de la "paz democrática", el sistema de partidos y el ejercicio de la soberanía.

Esta concepción de la democracia se complementa en el discurso con una definición de la no-democracia, la cual es asociada con el régimen cubano, la inexistencia del estado de derecho y con las situaciones conexas de injusticia, brecha social, etc.

No obstante, los elementos que se mencionan como no-democráticos coinciden con el diagnóstico de la realidad venezolana que los propios autores presentan en sus discursos. La *ilogicidad* del concepto de democracia sostiene que nuestra democracia es elecciones, aunque también injusticia y miseria y que lo no democrático es la injusticia y la miseria, con lo cual de la ecuación democrática quedan sólo las elecciones.

De esta forma, el discurso de los sectores gobernantes aparece como un esfuerzo por consagrar, tanto de forma práctica como simbólica (reconociendo que toda práctica es simbólica) a la democracia como un procedimiento, desvinculado por completo de condiciones *sustantivas* asociadas a la vigencia de los Derechos Humanos, el ejercicio efectivo de la libertad o condiciones de vida que hagan posible la participación de manera equitativa en la vida social.

Como vemos, las posibilidades sociales que se organizan dentro del discurso son las de una democracia limitada, que establece desde su inicio cuál será su universo político y sus actores. Se pretende consagrar así, en la

conciencia y en la experiencia colectiva, un universo significativo en el cual democracia equivale a elecciones periódicas; partidos democráticos equivale a partidos del estatus; unidad equivale a unidad de esos partidos y política democrática a la política formulada y desarrollada por los mismos. Simultáneamente, se excluyen alternativas de significación social que puedan dar lugar a comprensiones y experiencias alternativas. El discurso *democrático* acerca de la democracia venezolana constituye, así, una fiel expresión de consecuencia con el Pacto de Punto Fijo.

Los sujetos de la democracia o la democracia de “todos”

Según los discursos analizados el pueblo no es el sujeto de la democracia; en cambio, aparecemos *todos* como protagonistas de la misma. Se dice así que todas las fuerzas serán llamadas a participar (Asumo el Compromiso, 1989) o bien que todos debemos incorporarnos a la vida democrática (Pacto de Avenimiento, 1958).

A diferencia de *pueblo*, la expresión *todos* es un término despolitizador que supone la existencia de identidad de intereses y objetivos entre la diversidad de actores de la sociedad. *Todos* es una expresión que borra, en el plano simbólico, la existencia de mayorías y minorías y abre la posibilidad del compromiso y la conciliación social.

Por otra parte, la democracia venezolana es definida como democracia de partidos, organizaciones estas que substituyen al pueblo en su papel protagónico. Los agentes del discurso, por otra parte, se limitan a consignar la existencia de los partidos tradicionalmente dominantes, silenciando en el discurso a los restantes. Se trata de una consagración a nivel simbólico del bipartidismo y una negación de otras posibilidades de participación política, inclusive de orden partidista.

Otros sujetos de la democracia mencionados en los discursos son: el Estado, Empresarios-Trabajadores, las Fuerzas Armadas y los estudiantes.

Este discurso en torno a los sujetos de la democracia esta marcado por su exclusión de la diversidad social, acompañado por una abrumadora afirmación de la *unidad* colectiva representada por el *todos*. Este discurso pareciera apelar a diversos recurso simbólicos para rechazar la incertidumbre, propia de la democracia, y construir una realidad social que presenta al dinamismo como condición que atenta en contra del ser colectivo.

Por otra parte, el pueblo, como sujeto de la democracia, es el gran ausente en los discursos analizados y cuando aparece, se le asocia a características y significados descalificadores, como la barbarie o el analfabetismo. De esta forma, el Presidente Rafael Caldera nos dice pareciera que nos fuéramos alejando más de ese pueblo, del pueblo que siente, que vive, que se expresa de manera impropia y a veces busca estas formas de expresión que llegan a la barbarie (Caldera, 1989).

Los aliados de la democracia

Los discursos analizados presentan a las Fuerzas Armadas, los partidos políticos, los sindicatos y las organizaciones empresariales como los principales aliados internos de la democracia.

Las Fuerzas Armadas constituyen una presencia dominante y su función es definida en términos de garantizar, respaldar, apoyar o sostener al sistema democrático. Esta caracterización es coherente con la condición de no-votantes de los miembros de las Fuerzas Armadas Nacionales: en tanto democracia equivale a elecciones y sus sujetos son, por lo tanto, sujetos-votantes, a los no-votantes se les otorga un papel *externo* al sistema, como *garantes* más que protagonistas. El papel asignado en los discursos a las FAN, se corresponde también con las doctrinas de seguridad nacional asumidas en la mayorías de nuestros países latinoamericanos, que pretenden convertirlas en gendarmes o árbitros del juego político. Por otra parte, los partidos políticos o todas las organizaciones políticas (en referencia exclusivamente a AD, Copei y URD) aparecen como aliados cuando surge alguna amenaza al sistema (que es por definición sistema de partidos). En este mismo papel, se presenta a la alianza entre sindicatos y organizaciones empresariales.

En cuanto a los aliados externos, estos discursos mencionan al gobierno de los Estados Unidos, América Latina, todos los países y a países con *otros* sistemas políticos y económicos.

Los EE.UU. son presentados como un aliado civilizatorio, del cual emanar la cultura, el desarrollo, el conocimiento y la propia democracia. Se trata, por lo mismo, de un discurso que construye y refuerza una imagen de minusvalía frente al mundo exterior, frente al *otro* civilizado, con el cual se establece una relación de subordinación. Otra mención significativa es la de América Latina, exaltada como *la gran patria latinoamericana*, la cual es considerada pese a ello, sólo en tanto comparte nuestras mismas carencias y en su necesaria subordinación a la realidad estadounidense con el propósito y necesidad de asimilar el *modo de vida occidental*.

Los enemigos de la democracia venezolana: la lucha contra los fantasmas

La subversión de izquierda, bajo sus diversas denominaciones (PCV, MIR, comunismo, terrorismo, subversión, régimen de Cuba, izquierda, acción insurreccional) aparece, con 82 menciones, como el enemigo de la democracia venezolana de mayor importancia.

Según estos discursos, no existe comunismo venezolano, mas que como expresión de líneas políticas emanadas de potencias extranjeras. Los militantes de izquierda no serían sino *agentes* o *infiltrados* al servicio de otros gobiernos.

De esta forma, el conflicto es *sacado* de la realidad venezolana y presentado como ajeno, inducido y artificial. Simultáneamente, se refuerza la creencia en la inherente armonía bondad del régimen y la sociedad, cuyo orden es alterado por la acción malintencionada de agentes externos.

Si, como vimos, la democracia tiene por esencia la realización de elecciones, los enemigos de la democracia serán automáticamente enemigos de las elecciones. De esta forma, afirma Betancourt que los totalitarios de diverso signo conspiran para que no haya elecciones (Betancourt, 1963).

En la definición de los enemigos de la democracia, en los discursos analizados, estos son presentados como de gran magnitud y de mucha peligrosidad. A fin de cuentas, no se trata de enfrentar a unos cuantos militantes del PCV o del MIR, sino de un conflicto con la (hoy extinta) Unión Soviética o en el mejor de los casos con uno de sus *satélites*: Cuba. Otra mención presente de manera significativa es la amenaza de un golpe de estado, la cual es sin embargo muy inferior (con 19 menciones) a la presencia de la amenaza comunista. En un tercer lugar de importancia encontramos a *enemigos sin nombre ni rostro*, alusiones imprecisas a elementos que amenazan a la democracia y que admiten tantas interpretaciones como sea necesario para proyectar la hostilidad colectiva o la represión gubernamental. Le sigue a esta mención la de las masas de pueblo, la acción de un pueblo incivilizado o bárbaro, un turbión, que debe ser contenido o encauzado para evitar que se desborde. En alianza con los demás sectores, encontramos a la *delincuencia* actúa sincronizadamente con la subversión de izquierda y el golpismo.

El discurso en torno a los enemigos de la democracia se organiza, entonces, para presentar como tales a la subversión de izquierda, el golpismo (o la imposición de la fuerza por encima de las elecciones) y a *fuerzas extrañas* que pueden señalar a cualquiera en cualquier momento. Como presencia significativa, encontramos la amenaza de un pueblo *desbordado* que supera los *cauces* de la democracia limitada. Estas presencias del discurso excluyen de la democracia a los sujetos señalados y estigmatizan la participación popular no-partidista como evidencia de incivilización o barbarie.

Estas definiciones de los aliados y enemigos de la democracia tienen importantes implicaciones en todos los planos.

La negación de *otros* -excluidos- diferentes a los partidos políticos, cancela, en la práctica, la posibilidad del diálogo y la negociación y condena al conflicto social y político a ser considerado como fuerzas *anti-sistema*, que deben ser combatidos con todos los recursos.

Por otro lado, la negación simbólica tiene su contraparte en la eliminación o anulación concreta del *otro* excluido, bien sea mediante la imposición del silencio, la censura, la cárcel o, inclusive, la muerte.

El pueblo de Venezuela: la importancia de una ausencia

En los discursos analizados, el pueblo constituye una mención significativa por su naturaleza más que por su cuantía. Es definido, fundamentalmente, como una masa inculta y bárbara que debe ser civilizada. Se afirma, así, que el pueblo “debe ser incorporado a la vida activa y creadora del país, que se debe llevar la enaltecida influencia de la cultura al pueblo” (Programa del Gobierno de Amplia Base, 1964) o bien que “somos un pueblo que no ha logrado integrar los valores y costumbres que hacen viable una vigorosa existencia social” (Copei, 1987). Al afirmar esto, por otra parte, los autores de los discursos se distancian de él, diferenciando a definidores y definidos.

En estos discursos, pueblo es también definido como votante, condición en la cual, sin que sea posible explicarlo por el contenido de los discursos, se transforma en sujeto maduro y responsable.

Por otra parte, el pueblo es presentado como un sujeto interpretado y representado por los partidos políticos, quienes constituyen los sujetos *adultos* de la democracia.

Este discurso en torno al pueblo alimenta al mundo simbólico de impotencia. En vez de propiciar la promoción de alternativas sociales, tiende hacia su clausura, por lo cual podemos afirmar que posee un carácter ideologizador.

Definiciones de nuestra realidad, y sobre todo del sistema democrático, de esta naturaleza, contribuyen a crear una imagen distorsionada de nuestro presente y a elaborar proyecciones distorsionadoras del futuro y sus potencialidades, generando expectativas no realistas, restringiendo las alternativas de organización y excluyendo a actores, espacios y formas de la vida democrática.

No obstante, el discurso de los sectores gobernantes no constituye el único espacio para la elaboración simbólica de la realidad.

La cotidianidad, lo urbano, las relaciones y espacios alternativos en los cuales la memoria y la acción popular se oponen a la historia y acción *oficial* surgen como una fuerza concreta que construye realidades alternativas capaces de impulsar un proceso de resignificación y reconstrucción de la democracia que asuma el diálogo en la diversidad como instrumento para la construcción colectiva de una nueva realidad.

CONCLUSIONES

1. El discurso de los sectores dominantes en torno a la democracia es de carácter ideológico, es decir, es un discurso simbólicamente pobre y excluyente que no ofrece alternativas para la significación de la realidad y que presenta su propuesta de significación, y por lo tanto de organización social, como la

única válida. Al excluir otras posibilidades de comprensión y organización social, los discursos analizados tienden a restringir el espacio de la intersubjetividad y a limitar las potencialidades del mismo.

2. Como parte de su carácter ideológico, estos discursos establecen una separación entre quienes definen y quienes son definidos. Los agentes del discurso se colocan como calificadores de la realidad colectiva, ignorando o descalificando, con ello, el valor de los restantes sujetos en tanto definidores de realidad.

3. Los discursos analizados contribuyen a construir un sistema político que podríamos calificar como *democracia de participación limitada*, que restringe las formas y los espacios de la participación al ejercicio del voto y a los partidos políticos, respectivamente.

4. Los discursos analizados excluyen o silencian otras posibilidades de significación de la democracia: otras formas de participación, sujetos, organizaciones, etc. De esta forma, se niega la existencia de experiencias alternativas de participación democrática en nuestra realidad, así como la actividad de otros sujetos políticos. Podemos afirmar que se trata de un discurso legitimador de la democracia limitada, que intenta convertir en exigencia subjetiva-social las necesidades objetivas del sistema en cuanto a los sujetos que participan en la vida política, el lugar del pueblo y el papel de los partidos, entre otros aspectos.

5. Como ausencias significativas en estos discursos encontramos: el ejercicio de la soberanía por el pueblo, la democracia como una realidad global, la correspondencia de la democracia con condiciones concretas de existencia, la incorporación de la disidencia y del pluralismo real y la valoración del pueblo como sujeto fundamental de la vida democrática.

6. En estos discursos, el pueblo es substituido por un *todos*, término neutral que pretende ocultar la existencia de intereses diversos y contradictorios en la sociedad y conjurar, con ello, la posibilidad del conflicto social.

7. Los significados que los sectores en el poder han llevado a la vida pública en el período analizado contribuyen con la construcción de una realidad caracterizada por la pasividad política de muchos y la actividad de unos pocos. Se trata de una realidad definida en términos excluyentes que no admite diversidad o pluralismo. El discurso público analizado alimenta al sentido común y al universo de significados de sentidos que restringen las posibilidades de experiencia y organización social. Se trata, así mismo, de un discurso que silencia realidades de participación popular y que pretende, con ello, limitarlas o restringirlas.

REFERENCIAS

- Asumo el compromiso de construir una Venezuela moderna y democrática. *El Diario de Caracas*, 3 de febrero de 1989, p.24.
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal/ Universitaria.
- Betancourt, R. (1963). Discurso del Presidente Rómulo Betancourt para anunciar que ha ordenado se siga juicio militar a los parlamentarios del PCV y el MIR. *Documentos*. Caracas: Instituto de Estudios Políticos, UCV.
- Caldera, R.(1989). Alocución del Dr. Rafael Caldera en la Cámara del Senado. *Cuadernos del Cendes*, 10, 150-156.
- Copei (1987). *Documentos del Congreso Ideológico*. Caracas: Autor.
- Ibáñez, T. (1985). La Psicología Social como dispositivo desconstruccionista. En T. Ibáñez (Coordinador). *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona: Sendai.
- Martín-Baró, I.(1985). La desideologización como aporte de la Psicología Social al desarrollo de la democracia en Latinoamérica. *Boletín de Avepso*,8, 3-9.
- Mumby, D. & Stohl, C. (1991). Power and discourse in organization studies: Absence and the dialectic of control. *Discourse and Society*, 2, N° 3.
- Pacto de avenimiento obrero-patronal. *El Nacional*, 25 de abril de 1989. pp. 150-156.
- Un Pacto para la Democracia Social* (1983). Caracas.
- Programa del Gobierno de Ancha Base (1964). *Documentos*. Caracas:Instituto de Estudios Políticos, UCV.

LIBROS / BOOKS / LIVROS

Culture and social behavior por Harry C. Triandis (1994). New York: McGraw-Hill

RESEÑA EN ESPAÑOL

En palabras del autor, nos encontramos frente al primer libro de texto, dirigido tanto a estudiantes de pre-grado como a profesionales, sobre el impacto de las diferencias culturales en la conducta social.

Justifica su utilización, como manual complementario en los cursos de Psicología Social, el que los hallazgos que reporta esta disciplina se han derivado casi exclusivamente del estudio sistemático de individuos y grupos norteamericanos y europeos, los cuales constituyen apenas el 30% de la población mundial.

Por otro lado, fenómenos contemporáneos tales como la emigración y la constitución de organizaciones y mercados multinacionales obligan a introducir el tema del pluralismo cultural en los programas de estudio y en el entrenamiento en diversas profesiones, tales como administración de empresas, comunicación, relaciones internacionales, sociología, educación, relaciones industriales.

En nuestra opinión, este libro cumple cabalmente con el objetivo de la colección: McGraw-Hill Series in Social Psychology; tal y como aparece descrito por su consultor editorial Philip G. Zimbardo. El objetivo consiste en transmitir las lecciones esenciales y principios de un área específica en un estilo que capte el interés del lector, informando sin recurrir a la jerga técnica, e inspirando a otros a utilizar las ideas en el plano conceptual o en el ejercicio práctico.

Los distintos capítulos se alternan en función del objetivo descrito. Así, por ejemplo, luego de discutir teóricamente las relaciones entre cultura, ecología y comportamiento desde el punto de vista funcional (capítulo 1), se presentan ejemplos como la interpretación transcultural del encuentro en Génova que precedió el ataque norteamericano a Irak— muy interesantes, e incluso sorprendentes, para el que se inicia en este campo de estudios (capítulo 2).

Igualmente, luego de exponer las dificultades metodológicas propias de la investigación transcultural (capítulo 3) y presentar conceptos básicos para el estudio de la cultura subjetiva (capítulo 4): categorizaciones, creencias, normas, roles, reglas, estereotipos, valores, etc., el autor presenta de nuevo algunas diferencias en cuanto al impacto de la cultura en aspectos básicos del comportamiento social (capítulo 5): las diferencias de género, la concepción del tiempo, el matrimonio, la distancia social.

Un apartado central del libro (capítulo 6), introducido por ejercicios que permiten al lector evaluar sus propias premisas, es dedicado a los llamados “síndromes culturales”: complejidad cultural, culturas duras o apretadas (tight) vs. culturas blandas u holgadas (loose), individualismo y colectivismo. Para el autor son éstas las dimensiones básicas; muy especialmente, agregaríamos nosotros, las dos últimas, las cuales constituyen su aporte personal más significativo a la psicología transcultural; si se buscara el hilo conceptual que orienta los distintos capítulos, probablemente sería la comparación de diversas culturas en base a los síndromes de individualismo y colectivismo.

La aplicación práctica de las ideas expuestas adquiere prioridad en el capítulo siguiente (Capítulo 7), el cual se ocupa de los patrones predominantes en la comunicación verbal y no verbal en diferentes culturas, y el grado en que atienden al contexto, o privilegian pautas de comunicación asociativas o abstractas.

La complejidad de los factores que median entre los elementos de la cultura subjetiva y el comportamiento es el tema del capítulo 8; en él se exponen, para ilustrar el tema, hallazgos fundamentales de la psicología transcultural en áreas claves del comportamiento social, tales como la conducta agresiva y cooperativa, el conformismo, la intimidad o apertura versus la formalidad en el trato.

En los dos capítulos finales, de gran utilidad práctica, luego de identificar muy precisamente las barreras que impiden el establecimiento de buenas relaciones entre diferentes culturas, se exponen estrategias de entrenamiento para disminuir el prejuicio y/o minimizar el “shock” experimentado por las personas que pasan de una cultura a otra.

La celebración de la diversidad que este libro trasmite, de una manera instructiva a la vez que placentera y divertida, constituye un síntoma de un cambio en el *Zeitgeist*, el cual contradice la orientación dominante en los Estados Unidos en cuanto al llamado “crisol de naciones”. Este cambio nos viene bien igualmente a los latinoamericanos, partícipes del 70% restante de la población del planeta. No solo porque el aprecio de las diferencias contribuye al respeto de lo propio de cada grupo humano- por cierto, el respeto

y en especial, la simpatía, son, según diversos estudios, un aspecto clave de nuestro guión cultural (ver pp 247-248), sino también porque, de una manera por supuesto diferente a lo ocurrido en Norteamérica, se ha venido igualmente relegando a un plano secundario la diversidad que nos constituye. En consecuencia, una serie de temas esenciales para la comprensión psicocultural de los pueblos latinoamericanos apenas ha recibido la atención que merecen. Entre ellos podemos mencionar: La identidad del criollo sustentada en el desprecio del indio y el negro, que pretende negar el extraordinario mestizaje ocurrido; las diferencias culturales aportadas por sucesivas oleadas de inmigrantes; la relación entre ciertas premisas psicoculturales y el desarrollo económico. En relación con todos estos problemas, el libro de Triandis es extremadamente sugerente de ideas que nos permitan adentrarnos a comprender mejor dichos fenómenos.

David Ephraim
Universidad Central de Venezuela

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.

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
DICIEMBRE DE 1994
EN
LITOPAR,
C. A. DE ARTES GRAFICAS
CARACAS

PREMIO ESTUDIANTIL DE INVESTIGACION DE LA SOCIEDAD INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA (SIP)

STUDENT RESEARCH PRIZE OF THE INTERAMERICAN SOCIETY OF PSYCHOLOGY

La Sociedad Interamericana de Psicología (SIP), informa la apertura del concurso para los premios estudiantiles de investigación en Psicología correspondientes al año 1995.

Dos premios, uno a estudiantes de pregrado y otro a estudiantes de postgrado, se otorgan durante cada Congreso Interamericano de Psicología. Los próximos se adjudicarán durante el XXV Congreso Interamericano de Psicología que se realizará en Puerto Rico del 9 al 14 de Julio de 1991.

- LOS PREMIOS CONSISTEN EN:

- a) La entrega de un certificado de reconocimiento en la sesión inaugural del Congreso.
- b) La presentación del trabajo ganador en dicho Congreso.
- c) Su publicación en la Revista Interamericana de Psicología.
- d) Un cheque de cuatrocientos dolares (US\$ 400,00) a cada ganador.

- PARTICIPANTES:

Estudiantes de pre y post-grado de cualquier país de las américas que se acrediten como tal mediante constancia escrita de su matrícula vigente en un programa universitario de psicología.

- CRITERIOS DE EVALUACION DEL TRABAJO:

La calidad de la investigación se evaluará en base a los siguientes criterios:

- a) Originalidad.
- b) Relevancia social.
- c) Claridad de exposición.
- d) Calidad y uso de la documentación.
- e) Organización lógica, con conclusiones que fluyan de los resultados.
- f) Formato que siga las normas requeridas para la publicación en las revistas científicas. Se sugiere, en este sentido utilizar las normas de publicación de la Revista Interamericana de Psicología.

REQUISITOS PARA LA PRESENTACION DEL TRABAJO:

- a) El trabajo deberá ser escrito en uno de los 4 idiomas oficiales de la SIP (español, inglés, portugués o francés).
- b) Los trabajos deben ser escritos a máquina, con una extensión no mayor de 20 paginas tamaño carta a doble espacio.

The Interamerican Society of Psychology, announces the opening of the contest for the student psychology research prizes (undergraduate and graduate levels) for 1995.

The prizes are awarded during each interamerican congress of psychology, and the next ones will be given during the xxv congress that will take place in Puerto Rico from july 9th to 14th, 1995.

- THE PRIZES CONSIST OF:

- a) A certificate of recognition which will be presented in the opening session of the Congress.
- b) The presentation of the winning paper during the Congress.
- c) The publication of the paper in the Interamerican Journal of Psychology.
- d) A check for US\$ 400,00 for each winner.

- PARTICIPANTS:

Undergraduate or graduate students from any country of the american continent who present written proof of registration in a university psychology program.

- CRITERIA FOR EVALUATING THE PAPERS:

The quality of the work will be evaluated according to the following criteria:

- a) Originality.
- b) Social relevance.
- c) Clarity.
- d) Relevance of the bibliography.
- e) Logical connection between results and conclusions.
- f) Use of publication norms for formats used in scientific journals. It is suggested the usage followed in the Interamerican Journal of Psychology.

REQUIREMENTS FOR THE PRESENTATION OF PAPERS

The requirements for papers submitted to the committee's consideration are as follows:

- a) They must be written in one of the official languages of ISP (Spanish, English, Portuguese or French).
- b) Papers must be typed double-spaced on standard sized paper. They should not exceed 20 pages.

- c) Debe incluirse un resumen de doscientas (200) palabras.
- d) Se enviarán tres (3) copias del trabajo y su resumen.
- e) La Planilla de Postulación.
- f) Constancia oficial y escrita de la matrícula más reciente en el programa universitario de psicología al que pertenece.
- g) Carta de recomendación de un miembro de la SIP (esta carta no es necesaria para estudiantes que sean miembros de la SIP).

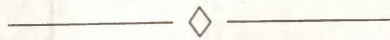
Los documentos deben enviarse a:
 MARIA ROSA DE ORANTES. Apartado 47018,
 Caracas, 1041-A. Venezuela

FECHA LIMITE PARA RECIBIR PROPUESTAS:
 15 de marzo de 1995.

- c) A 200 word abstract should be included.
- d) Three copies of both paper and abstract must submitted.
- e) The submission form.
- f) Official and written proof of registration in the university psychology program to which the postulant belongs.
- g) A letter or recommendation from an isp member. (This letter in not necessary for students who are members of ISP).

These documents should be sent to:
 MARIA ROSA DE ORANTES, Apartado 47018,
 Caracas 1041-A, Venezuela.

LAST DATE FOR THE RECEPTION OF PROPOSALS:
 March 15th 1995.



SOCIEDAD INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA/INTERAMERICAN SOCIETY OF PSYCHOLOGY
PLANILLA DE POSTULACION/SUBMISSION FORM
PREMIO ESTUDIANTIL/STUDENT PRIZE

Nombre autor/(a)/Author's name: _____

Dirección postal/Mailing Address: _____

Provincia/State: _____ País/Country: _____

Universidad/University: _____

Nivel de estudios/Academic Program: _____

Pre-grado/Undergraduate: _____ Post-grado/Graduate: _____

Año de estudio/Year of study: _____

Área de especialización en psicología/Speciality area in Psychology: _____

Nombre del miembro de SIP que recomienda el trabajo (Anexar carta)/Name of ISP member who recommends your work (include letter): _____

O/OR _____ adjunto copia de mi tarjeta de la SIP / Attached is a copy of my membership card.