

ISSN: 0034-9690

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

VOLUMEN / VOLUME

29

NUMERO / NUMBER

2

1995

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, (142 6) 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.

REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA
INTERAMERICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

1995

Vol. 29, No. 2

DIRECTOR/EDITOR

José Miguel Salazar
Universidad Central de Venezuela

DIRECTORES ASOCIADOS/ ASSOCIATE EDITORS

Barbara VanOss Marin
University of California, San Francisco

Guillermo Bernal
Universidad de Puerto Rico

GERENTE EDITORIAL/MANAGING EDITOR

Pedro Rodríguez C.
Universidad Central de Venezuela

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

Reynaldo Alarcón.
Universidad Peruana Cayetano Heredia. PERU.

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

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

Rubén Ardila.
Universidad Nacional de Colombia. COLOMBIA.

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

Ramón Bayés.
Universidad Autónoma de Barcelona. ESPAÑA.

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

Amalio Blanco.
Universidad Autónoma de Madrid. ESPAÑA.

Victor Colotta.
Workers's Compensation Board of B. C. CANADA.

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.

Marta Givaudan.
Instituto Mexicano de la Investigación de la Familia y la Población. MEXICO.

Gerald Gom.
University of British Columbia. CANADA.

Robert E. Griuder.
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.

Maurício Knobel.
Universidad Estadual de Campinas. BRASIL.

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

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

Robert B. Malmo.
McGill University. CANADA.

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

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

Maritza Montero.
Universidad Central de Venezuela. VENEZUELA.

Frederic Munné
Universitat de Barcelona. ESPAÑA

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

Eduardo Nicenboim.
Centro de Estudios Humanos AIGLE. ARGENTINA.

Alfonso Orantes.
Universidad Central de Venezuela. VENEZUELA.

Juan Pascual-Leone.
York University. CANADA.

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

Susan Pick
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 Buenos Aires. ARGENTINA.

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.

REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA INTERAMERICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

1995

Vol. 29, No. 2

CONTENIDOS/CONTENTS/ SUMARIO

ARTICULOS/ARTICLES/ARTIGOS

- Violence Towards Children: An Overview of the Research Evidence and a Perspective from Quebec** 143
La violencia hacia los niños: revisión de los resultados de las investigaciones y una perspectiva desde Quebec.
Claire Chamberland and Andrée Fortin

- Modificación de hábitos de vida en universitarios como estrategia de prevención** 159
Modifying living habits among university students as an strategy for prevention.
Leticia Guarino y Evelyn Canino.

- Programa interconductual para la corrección de articulación, lectura y escritura** 177
Interbehavioral program for correcting articulation, reading and writing
Yolanda Guevara, Adriana Garrido, Adriana Reyes, Guadalupe Mares y Elena Rueda.

- Comprensión de la lectura como función del estilo cognoscitivo y la condición de dislexia.** 191
Reading comprehension as a function of cognitive style and the presence or absence of dislexia.
Douglas Santos Sánchez, Nellie Pagan Maldonado y Ana Isabel Alvarez.

El papel de la predicción y del feedback en contextos apetitivos no-contingentes y su influencia en el aprendizaje discriminativo. 201
The role of prediction and feedback in non-contingent appetitive contexts and its influence in discriminative learning.

Pilar Ferrándiz y Francisco de Vicente.

Factores psicosociales relacionados con el contagio de VIH en estudiantes de preparatoria 215
Psychosocial factors related to HIV infection among high school students.

Rolando Díaz-Loving y Lilia Bertha Alfaro Martínez.

La participación comunitaria desde la perspectiva de la Psicología Social 227
Community participation from the perspective of Social Psychology
Euclides Sánchez.

PREMIO ESTUDIANTIL/STUDENT PRIZE/PREMIO ESTUDANTIL

Las formas cotidianas de la corrupción: Un análisis de discurso. 243
Everyday forms of corruption: A discourse analysis.

Carlos E. Silva y María E. Hernández.

INFORMES BREVES/BRIEF REPORTS/RELATORIOS BREVES

Preventing Depression Among Brazilian Street Children. 261
La prevención de la depresión en niños de la calle del Brasil.

Eros DeSouza, Silvia Koller, Claudio Hutz, and Leticia Forster.

Instrucciones para los autores 267

Instructions to authors 268

Instruções aos autores 269

PREVENTING VIOLENCE TOWARDS CHILDREN: OVERVIEW OF THE RESEARCH EVIDENCE AND A PERSPECTIVE FROM QUEBEC

Claire Chamberland
Andrée Fortin
Université de Montréal

ABSTRACT

The prevention of violence towards children requires reliable knowledge as to the scope, the consequences, and the determining factors involved. In this article, the authors review different explanatory models of violence. As is pointed out, the goal of significantly neutralizing this social problem rests on the implementation of diverse and concerted strategies among the actors involved. Current initiatives in this area are highlighted. Practitioners are encouraged to share their expertise, be it clinically, community, politically or economically based. A wider range of knowledge in these areas can do much to prevent youth from becoming victims of violent family contexts which threaten their development.

RESUMEN

La prevención de la violencia contra los niños requiere conocimientos confiables con respecto a su extensión, sus consecuencias y los factores determinantes relacionados. En este artículo, las autoras revisan diferentes modelos explicativos de la violencia. Como se señala, para neutralizar este problema social es necesario implantar estrategias diversas y concertadas entre los actores implicados. Se subrayan las recientes iniciativas puestas en práctica en esta área. Los profesionales son invitados a compartir su experiencia tanto clínica como comunitaria, política o económica. Conocimientos amplios en esta área pueden ayudar a prevenir que la juventud presente y futura sea víctima de un contexto familiar violento que amenace su desarrollo.

The prevention of violence in a society is a necessary condition for its survival. Recently, two in-depth reports, published by the Quebec government (Quebec being one of Canada's ten provinces), state the importance, indeed the urgency, of reducing the many forms of violence permeating youths' social environment (Gouvernement du Québec, 1991, 1992). By the year 2000, these policy guidelines target reductions of 25% to 30% in violence inflicted upon children.

For this policy to successfully reduce the prevalence rate of maltreatment, we must, from the onset, measure the scope of the phenomenon. We must also address the serious developmental consequences entailed. Finally, understanding the causes and determinants of violence is necessary if we wish to develop effective prevention strategies.

The purpose of this article is to describe the scope and consequences of violence on children observed in North American studies and more particularly in Quebec studies. Four explanatory models of violence towards children will be highlighted. Subsequently, an emphasis will be placed on appropriate preventive measures. While this paper addresses the prevailing situation in Quebec, we suggest that the analysis of the problem and the proposed solutions apply to other areas of the western world.

It is important to note that research on violence has identified two main issues, namely those of victimization and of externalization (Gouvernement du Québec, 1991). The present paper will focus only on the victimization involving children. More specifically, it will examine physical violence and, peripherally, psychological violence inflicted upon children. The phenomenon of child neglect is conceptually distinct of violence and therefore will not be examined. Neither will it address the problems related to sexual violence, a form of abuse which may stem from quite different causes.

SCOPE OF THE PHENOMENON

Epidemiological data reliably estimating the basic rate and evolution of family violence in Quebec is presently unavailable (Bouchard, Tessier, Fraser, & Laganière, in press). Current means of inference for evaluating the scope of this social problem are based on data-banks adjusted by institutions explicitly mandated to protect the youth. Thus, of the nearly 50,000 reports sent to Quebec's Director of Youth Protection annually, approximately one third are estimated serious enough to warrant social or judiciary intervention. While nearly two third of the retained cases relate to neglect, 7% to 9% mainly involve situations of physical abuse (Bouchard et al., in press). In 1990, 1,271 children, representing nearly 10% of all the cases of maltreatment in Quebec, had been taken into custody by social services because of physical abuse

(Gouvernement du Québec, 1991). A previous study based on cases documented by the *Conseil de la Santé et des Services Sociaux du Montréal-Métropolitain* (CSSMM) had estimated at 1.2% (12 children per 1,000) the incidence rate of physical abuse and negligence of the children residing in the francophone territory of Montreal (Chamberland, Bouchard, & Beaudry, 1986).

There is reason to suspect that these statistics are conservative and reflect our limits, both in perceiving some of the subtler manifestations of violence (Fortin, 1992) and in collectively reacting to them (Chamberland, 1990). In fact, it could be argued that these rates are but the tip of the iceberg and that they include only the most serious of abusive family situations. Indeed, based on a nation-wide survey, a classic American study indicated that 4 million people are aware of a child having been beaten (Gil, 1970). In another American study involving a group of children aged three and four, 82% said they had been hit by a parent during the year. In this same group, 3% also admitted to having been threatened with a gun or a knife (Strauss, Gelles & Steinmetz, 1980). More recently, between 3 and 4 million American families and 500 000 Canadian families have been estimated to experience episodes of violence every year (Gergen, Gergen, & Jutras, 1992). A current Quebec study (Bouchard et al., in press), based on a sample of families residing in an underprivileged area of Quebec City, reveals rates of violence, ranging from minor to very severe, which are comparable and, in some cases, superior to those of American studies. In interviews, mothers revealed that 90% of the children were submitted to psychological violence, 82% to minor physical violence, between 10% and 22% to severe physical violence, and 21% to very severe acts of violence. In comparison, the fathers reported systematically lower rates of violence. Therefore, the quantitative estimates of the prevalence of violence vary according to the nature (physical vs. psychological) and gravity of the acts of violence, as well as to the source of disclosed information (Direction de la Protection de la Jeunesse, epidemiological survey held in areas having a more or less high concentration of low-income households). However, in all cases, evidence points towards the possibility that violence affects a great number of children.

CONSEQUENCES ON CHILDREN

Many researchers have documented the negative effects of episodes of violence on the emotional, cognitive and social development of the child. Cognitively, physically abused children are less attentive, less persevering, and do not perform as well as the average in learning contexts (Cryan, 1985; Egeland, Sroufe & Erickson, 1983). Abused children also seem to experience social and emotional difficulties. As observed with neglected children, those subjected to violence tend to be more mistrustful of their peers, to be sadder

and more apathetic. Abused children also exhibit high levels of negative emotions, restlessness, lack of self-control, aggressiveness in their social interactions (Egeland & Sroufe, 1981; Egeland, Sroufe & Erickson, 1983; Ethier & Piché, 1989; Hoffman-Plotkin & Twentyman, 1984) and more behavioural problems at the adolescence (Williamson, Borduin & Howe, 1991). Violence seems to have a long-term impact not only in the life of the victim but also in that of future generations: as adults, victims exhibit a greater tendency to withdraw, to be socially-isolated and to adopt violent behaviours with their own children (Egeland, Jacobitz & Sroufe, 1988; Ethier, Palacio-Quintin & Jourdan-Ionescu, 1991).

PREVENTION OF VIOLENCE

The prevention of violence towards children is essentially an act of anticipation. A well-targeted intervention must rest on scientifically-tested knowledge of risk and protection factors. Risk factors contribute to increase the probability of violence whereas protection factors contribute to the neutralization of the former (Albee, 1980; Pransky, 1991). To determine who will most benefit from our efforts and when we must act, the following questions must be answered: Who are those most likely to become victims? Where are they most likely to be found? Why parents adopted violent behaviours? How can we prevent this problem? And finally what chronology of events characterizes the evolution of violence? (Bloom, 1980).

Towards whom, where and how must we direct our interventions?

Explanatory models are often a key for identifying relevant risk and protection factors. Indeed, both implicit and explicit theories guide hypotheses of the nature of the causes involved in a problem and influence the strategies chosen to counter the problem (Catalano, 1979; Rhéaume & Sévigny, 1988a, b). Four predominant explanatory models are offered in the literature on violence towards children. The psychiatric/psychological model's main interest is in the abusive parent's personal profile (developmental case history, psychological traits, parental knowledge and attitudes, mental health problems, level of intelligence). The relational model focuses on the analysis of parent-child interactions, with the child considered to be an active partner in the interaction. In this model, the dynamics between spouses are seen as a potential contributing factor to the genesis of abusive situations. The sociological model displaces the focus towards environmental factors, namely the families' level of stress, single-parenting, social support, or economic disadvantage and unemployment. Lastly, the ecological model enhances our understanding of the problematic by proposing a multifactorial approach of

causation, thereby helping to integrate all available information. It postulates that the adult's abusive behaviour towards the child stems from a complex interrelation of the factors at play among the system's different levels, which include the child, the family and both the immediate and distant contexts surrounding them (Belsky, 1980).

The equation first proposed by Albee (1980) and reformulated by Pransky (1991) combines the data generated by these different models. The numerator is composed of different family and social-type risk factors whereas the denominator includes protection factors found either in the child, the family, or the environment. If such protection factors are insufficient, a child exposed to a dangerous context becomes more vulnerable. The index obtained with this equation expresses a prediction of the level of violence-related problems that the family is susceptible of encountering.

$$\text{rate of violence} = \frac{\text{cultural expectations} + \text{lack of positive self-image} + \text{organic factor} + \text{family dysfunctions}}{\text{opportunities} + \text{social skills} + \text{stress} + \text{level of awareness} + \text{support}}$$

The probability that violence becomes established as a means of interaction in the parent-child relationship and that it has a negative impact on the child's development is increased not only in the presence of an accumulation of risks (law of numbers) but also by the interactive effect of their combined presence (law of the multiplication of effects). Therefore, the presence of a factor must not be evaluated in absolute terms. Rather, it must be examined in conjunction with the risk and protection factors present (law of the relativity of the effects of one factor) (Bronfenbrenner, in press; Chamberland, in press). In all cases, prevention consists of eliminating risk factors and promoting protection factors. Let us briefly summarize the main conclusions drawn from research on violence towards children relative to the types of risk and protection factors defined in the equation as well as to the associated preventive measures.

Risk Factors

Cultural Expectations. Certain cultural factors support violence as a means of resolving conflicts. No doubt the media offer ample opportunity to witness scenes of violence and are powerful agents that shape values and behaviours (Gouvernement du Québec, 1991). They may also have a significant impact on the gradual increase in levels of identification with and tolerance to violence. In addition, the belief that family matters are private, hence out of reach of public scrutiny, renders both observation and report of situations of excessive coercion much more difficult.

The implicit sanction of parental violence in our culture is also interwoven with the idea that the parent owns the child, thus leading to another norm which sanctions various abusive disciplinary practices. Some studies have underscored the relative popularity of corporal punishment as a means of controlling the child (Bouchard et al., in press; Gil, 1970; Strauss et al., 1980). This form of approval of violence can be seen as groundwork for that of violence in future domestic relations (Martin & Walker, 1985, as cited in Turgeon, 1992). Such belief systems, and the means by which they are promoted, therefore appear to be important targets for future preventive actions. Mass awareness programs and social marketing represent potentially powerful ways of attaining such goals.

Socio-environmental Stress and Lack of Opportunity. The phenomenon of violence towards children is socially widespread. However, it seems intensified in families where higher levels of stress are found, particularly when the parent lacks sufficient environmental support (Bouchard & Desfossé, 1989; Ethier & Lafrenière, 1991; Ethier et al., 1991). The level of stress in an abusive family often stems from social links which disadvantage the parent. These may be due to a precarious financial situation, unstable or threatening working conditions, or to his or her exclusion from the workplace (Bouchard et al., in press; Chamberland et al., 1986; Steinberg, Catalano, & Dooley, 1981; Jones, 1990). A weak academic or professional background may also compound the risks, rendering the parent more vulnerable, to what many call, an unhealthy social and economic context. If, in addition, he or she is a single parent, the risks of generating an explosive socio-domestic context increase (Chamberland et al., 1986).

In such circumstances, a great many frustrations can arise. Through a transactional effect, these frustrations may engender forms of distress which poison not only the parent's life but the family atmosphere in general (Chamberland & Bouchard, 1990; Pransky, 1991). Overall, these conditions seriously compromise the acquisition of patience, commitment, and endurance. By reason of proximity, dependence, and weak social status, the child risks paying the price for such accumulated frustrations, becoming the parent's scapegoat.

Hence, one of the first priorities of prevention programs should be to reduce not only the distress of these families (for instance through the parent's or the child's acquisition of coping strategies) but, equally, the environmental stressors they are subjected to (Price et al., as cited in Heller, 1990). Based on previous recommendations (Bouchard, 1989), the Quebec Task Force for the Young (Gouvernement du Québec, 1991) clearly urged the government to improve the families' living conditions, interpreted as a form of institutional

violence, not only by acting on their consequences but by fighting poverty and social injustice per se. One objective of the Task Force is to increase and safeguard income and to provide access to public housing. Such changes would provide a favourable physical and social environment for the harmonious development of parent-child relations. In short, the proposed changes must allow parents to provide for their family's basic needs, namely a decent shelter, adequate food, an active control of the living environment and access to education.

The proposal follows from Maslow (1970) who suggests that action focus on the base of the pyramid and address the satisfaction of material needs before attending to needs of an emotional nature, of identity or of fulfillment. Though striving to improve life conditions does not, as such, represent a sufficient condition for eliminating situations of violence, it could be argued a necessary condition. In matters of prevention, the links between socio-economic destitution and maltreatment have often been exploited. This has undoubtedly led us to identify those in need of programs (the so-called clients at risk). Unfortunately, we have failed to develop new means of intervention, namely those aimed at reducing social risks (Chamberland, in press).

Traditional intervention models, particularly clinical ones, could gain by introducing measures which provide families with concrete and material assistance. In this sense, practitioners should lead social and trade-union initiatives and promote economic and social policies which seek to strengthen the present safety net of individuals.

Family Deficits Pertaining to Stress, Personal, Interpersonal and Biological Vulnerabilities. Whereas the sociological model has contributed to our knowledge of the links between stress generated by life conditions and violence, the psychiatric/psychological and the relational models have drawn practitioners' and researchers' attention to the role of intra-familial factors in the genesis of abusive episodes. Here, variables include the parent's history, the level of stress undermining family relations, the child's negative perceptions, and the psychological as well as biological difficulties experienced by both parents and children.

The parent's own childhood experience of maltreatment has often served to describe what is known as the phenomenon of intergenerational transmission of violence. Data suggests that between 18% and 70% of abused children later become abusive parents themselves; this percentage rate, however, is higher in retrospective than in prospective studies (Kaufman & Zigler, 1987). Undoubtedly, relationships experienced during childhood (maltreatment, separations), combined with the parent's history of attachment, deeply shape the child's future relationships as parent, spouse and friend. When comparing

violent mothers with negligent and non-maltreatment mothers, Ethier (1991) observed that the former had experienced a higher frequency of physical, psychological and sexual abuse, and higher degrees of control in their childhood.

Children who are victims of violence tend to live in families characterized by higher levels of daily stress (hassles) and a greater number of disruptive life events. Due to this vulnerable family system, the pressures and demands imposed on these families create an acute impact. These families tend to be less cohesive and adaptable (Williamson et al., 1991). Furthermore, relations between spouses are often more conflictual if not violent (Belsky, 1980; Ethier, 1991; Finkelhor, 1983; Trickett & Susman, 1989). In short, spouses who resort to coercive, physical and verbal strategies as means of resolving conflicts tend to adopt analogous strategies when disciplining their child. A recent survey also noted that the rate of violence towards children is higher among couples who experience less satisfying emotional and sexual relationships (Bouchard et al., in press). In many cases, the mother is left without any emotional and material support from her spouse. As shown by Egeland et al. (1988), the absence of a stable and supporting partner has a significant impact on child maltreatment, particularly with mothers who were themselves victims of violence during childhood.

Stress in the family is related not only to historical or relational difficulties, but also to parental role. Ethier (1991) reported that mothers of families experiencing violence had high scores on parental stress scales. As compared to neglectful mothers, abusive mothers showed a more negative perception of their children, reported more behavioural problems (Williamson et al., 1991), and were not as tolerant of their child's characteristics (Ethier, 1991). Such perceptions are linked to the parent's belief systems namely, positive attitudes towards punishment, overestimation of the child's development, attribution of malicious intent, and holding the child responsible for the parent's problems (Pransky, 1991; Williamson, et al. 1991).

Many studies have attempted to demonstrate the higher rates of severe psychological problems (alcoholism, mental handicap, psychosis or other) in parents who maltreat their children as opposed to those who do not. Yet, when controlling for social background, no concluding evidence emerged (Wolfe, 1985). Other studies have examined links between biological characteristics of the child and involvement in a high risk situations. The results show that a significantly greater number of abused children were born prematurely, of low birth weight, or handicapped (Chamberland et al., 1986). In addition, the quality of parental care and the family's social position alleviate or amplify such biological risks (Drillien, 1964, as cited in Bronfenbrenner, in press; Muckle, 1993).

Until now, most preventive efforts focused on the mother or the child. These efforts have sought to improve parental competence or to attenuate the effects of a mother's painful past history on her actual parental experience. Strategies aimed at improving the communication skills of the couple can also be very helpful. However, this is mostly successful in offering support to the mother since the father is rarely involved in active care giving. Such strategies stress the importance of convincing fathers to take a more active stance in their tutoring role (Gouvernement du Québec, 1991). Improving the personal and relational skills within the family (or reducing the deficits) is undoubtedly necessary to prevent the deterioration of the family atmosphere or to promote its development. However, these strategies are not sufficient for families grappling with high levels of socio-environmental stress. In these cases, clinical, personal, conjugal or family-oriented types of intervention are necessary.

Protection Factors

Self-image, Social Skills, Level of Awareness, and Social Support. Many of the aforementioned risk factors can be found in families where no violence occurs. This can be explained by the presence of one or more protection factors. Accordingly, certain personal and family characteristics may become determinant: a child easy to rear (Quinton & Rutter, 1988), a supportive spouse (Egeland et al., 1988), a good self-esteem, a less defensive, impulsive or aggressive manner, as well as good social and problem-solving skills (which include communication and empathy) (Pransky, 1991). Other competencies are specifically related to the parent's caregiving abilities: knowledge of child development, skills in cognitive and emotional support, appropriate disciplinary practices (firm and not unduly punitive), and information of community resources aimed at supporting the parent (Laurendeau, Gagnon, Desjardins, Perreault, & Kishcuck, 1991; Rutter, 1989). Hence, in the presence of these protection factors, preventive strategies are usually educational in nature.

Other protection factors are found in the family's social environment. Numerous studies have underlined the social isolation of families in which violence occurs (Chamberland et al., 1986; Garbarino & Sherman, 1980). Conversely, access to supportive personal and professional networks moderates the impact of daily stressors, offers parenting models, and promotes parental self-esteem (Egeland et al., 1988). Mutual aid groups and community organizations help enrich the family's support system, diversify sources of support, and impede dependence on institutional systems mainly composed of professionals (Guay, 1984). Parental participation in collective movements (economic or housing cooperatives, lobbying groups) increases control over living conditions while developing a sense of belonging to the community. At

this level, prevention targets these networks. Hence, better living conditions can be achieved and an initiative resembling those of social action and empowerment can be claimed (Cochran, 1986; Heller, 1990; Rappaport, 1981; Swift & Levin, 1987). In summary, the prevention of violence involves the use of multiple strategies based on clinical, educational, network, community, social action and mass-communication models of intervention (Laurendeau et al., 1991).

WHEN SHOULD PREVENTION BE USED?

The time factors involved in prevention allow the practitioner to define the stage of the problem's development. True prevention is associated to the use of proactive interventions to either neutralize pathogenic influences or to promote competencies liable to increase a population's well-being (Lafortune & Kiely, 1989). We therefore refer to what is called primary prevention.

Whereas primary prevention depends on the identification of predisposing risks, secondary prevention relies on that of precursory risks. Here, signs that are precursor to the dysfunction being in progress are noted. Action thus revolves less on the determining factors of violence and more on the effects they have begun to generate. The last form, tertiary prevention, is intended to reduce the severity of the deficiencies due to the chronicization of the problem and, if possible, to restore the family's functioning to a more acceptable level.

Primary prevention usually centers on key basic institutions such as the family, school, day care, social networks and the community. It is also found in front-line services traditionally mandated with prevention matters. In this respect, Pransky (1991) proposes a set of strategies combining social change (base of the pyramid), promotion of quality perinatal care, parental support and education programs, school-based daycare, workplace and media strategies, and community development. At the top of Pransky's pyramid are two notions rarely discussed in the prevention literature. These give meaning to human existence and could potentially strengthen future prevention programs: the promotion of spirituality and of pleasure. Two noteworthy American projects exemplifying primary prevention are the Yale Child Welfare project (Seitz, Rosenbaum, & Apfel, 1985) and that developed by Olds, Henderson, Chamberlin, and Tatelbaum (1986). Both begin intervention as early as the perinatal stage and offer a range of services combining emotional, cognitive and instrumental support.

In the cases of secondary and tertiary prevention, interventions are often institutionalized (for instance through pedopsychiatric clinics, schools specialized in children's behavioural problems or learning disabilities, and government agencies designed to protect the youth (Bower, 1990). Some

of the most innovative projects have established a consultation process whereby institution-based non-professional agents or "natural helpers" concert with professional practitioners of more specialized agencies. The Childheaven (Durkin, 1986) and Goal Focused Parent Aid Service (Miller, Feil, Howe, Gaudio, & Bishop, 1984) projects in the United States are interventions offering families a variety of services. While giving both professional and non-professional support, these programs also combine aspects which are therapeutic as well as preventive.

CONCLUSION

Having addressed the above theoretical questions, both practitioner and researcher are better able to propose clear guidelines in the field of prevention. However, one additional question begs to be asked: are our societies willing to invest the human and financial resources necessary in terms of prevention? In this regard, we deem it urgent to reexamine some of the more implicit choices involved in the organization of our social services (Blair, 1992). Lest we forget, a greater share of the budget goes to a very small minority of the population, one clearly coping with oftentimes chronic problems. This is not only true in the area of violence but also for a variety of problems involving youth. So viewed, efforts aimed at reducing the incidence of violence inflicted upon children are insufficient. Moreover, a cursory inventory of the more promising prevention projects (Pransky, 1991) testifies to a lack of programs designed to improve, indeed to claim, living conditions as a significant strategy for reducing parental violence. We therefore deem it of importance to vigorously endorse the following proposals from the Quebec Task Force for the Young (Gouvernement du Québec, 1991): to improve the economic conditions of families (and, we would add, their power within the institutions); to give priority to and intensify preventive measures in those areas where the need is most urgent (considering the multiple socio-environmental stresses involved); and to promote the acknowledgement and support of the very young and their families.

REFERENCES

- Albee, G. W. (1980). *Social sciences and social change: The primary prevention of disturbance in youth*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychology*, 35, 320-335.
- Bloom, G. W. (1980). *Primary prevention: The possible science*. Engelwood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

- Blair, A. (1992). The role of primary prevention in mental health services: A review and critique. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 2, 77-94.
- Bouchard, C. (1989). Lutter contre la pauvreté ou ses effets? Les programmes d'intervention précoce. *Santé Mentale au Québec*, 2, 138-149.
- Bouchard, C., & Desfossé, E. (1989). Utilisation des comportements coercitifs envers les enfants: Stress, conflits et manque de soutien dans la vie des mères. *Apprentissage et Socialisation*, 12, 19-28.
- Bouchard, C., Tessier, R., Fraser, A., & Laganière, J. (in press). La violence familiale envers les enfants: Prévalence dans la Basse-Ville et étude de validité de la mesure. In R. Tessier, C. Bouchard, & G. M. Tarabulsy (Eds.), *Enfance et famille: contextes de développement*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Bower, E. M. (1990). La promotion du fonctionnement humain: Un guide pour l'idéaliste pragmatique. In J. F. Saucier, & L. Houde (Eds.), *Prévention psychosociale pour l'enfance et l'adolescence* (pp. 315-368). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Bronfenbrenner, U. (in press). The process-person- context model in developmental research: principles, applications and implications. In R. Tessier, C. Bouchard and G. M. Tarabulsy (Eds.), *Enfance et famille: contextes de développement*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Catalano, R. (1979). *Health, behavior and the community: An ecological perspective*. New York: Pergamon Press.
- Chamberland, C. (in press). Réflexions d'inspiration galiléenne: Implication vis-à-vis la prévention. In R. Tessier, C. Bouchard, & G. M. Tarabulsy (Eds.), *Enfance et famille: Contextes de développement*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Chamberland, C. (1990). L'abus et la négligence envers les enfants: Agir avant. *Actes du Colloque Portrait de familles: Un album à recomposer* (pp. 223-232).
- Chamberland, C., & Bouchard, C. (1990). Communautés à risques faibles et élevés de mauvais traitement: points de vue d'informateurs-clés. *Service Social*, 39, 76-101.
- Chamberland, C., Bouchard, C., & Beaudry, J. (1986). Les mauvais traitements envers les enfants: Réalités canadienne et américaine. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 18, 391-412.
- Cochran, M. (1986). The parental empowerment process: Building on family strengths. In J. Harris (Ed.), *Child psychology in action: Linking research and practice*. Brookline, MA: Croom Helm Publishers.
- Cryan, J.R. (1985). Intellectual, emotional and social deficits of abused children: A review. *Childhood Education*, 61, 388-392.

- Durkin, R. C. (1986). The use of therapeutic day care to resolve the legal dilemma of protecting the rights of both children and parents in equivocal cases of abuse and neglect. *Child Care Quarterly*, 15, 138-140.
- Egeland, B., Sroufe, A., & Erickson, M. (1983). The developmental consequence of different patterns of maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 7, 459-469.
- Egeland, B. & Sroufe, A. (1981). Attachment and early maltreatment. *Child Development*, 52, 44-52.
- Egeland, B., Jacobitz, D. & Sroufe, L.A. (1988). Breaking the cycle of abuse. *Child Development*, 59, 1080-1088.
- Éthier, L. S. (1991). *L'histoire d'attachement des mères maltraitantes en relation avec la difficulté d'être parent*. Unpublished Manuscript.
- Éthier, L. S., & LaFrenière, P. (1991). *Le stress des mères monoparentales en relation avec l'agressivité de l'enfant d'âge préscolaire*. Unpublished Manuscript.
- Éthier, L. S., Palacio-Quintin, E., & Jourdan-Ionescu, C. (1991). *À propos du concept de maltraitement: abus et négligence, deux entités distinctes?* Unpublished Manuscript.
- Éthier, L. S., & Piché, C. (1989). Facteurs multidimensionnels reliés au maltraitement des enfants en milieu familial. *Actes du Colloque du CQEQ "La violence et les jeunes"*, 37-47.
- Finkelhor, D. (1983). Common features of family abuse. In D. Finkelhor, R. Gelles, G.T. Hotaling, & M.A. Strauss (Eds.), *The dark side of families: Current family violence research* (pp. 17-23). Beverly Hills: Sage.
- Fortin, A. (1992). Le mauvais traitement psychologique: Une réalité encore mal connue. *Prisme*, 3, 88-100.
- Garbarino, J., & Scherman, D. (1980). High risk neighborhoods and high risk families: The human ecology of child maltreatment. *Child Development*, 51, 188-198.
- Gil, D. G. (1970). *Violence against children: Physical child abuse in the United States*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gouvernement du Québec (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Ministère de la Santé et des Services Sociaux.
- Gouvernement du Québec (1992). *La politique de la santé et du bien-être*. Ministère de la Santé et des Services Sociaux.
- Gergen, K.J., Gergen, M.M., & Jutras, S. (1992). *Psychologie sociale* (2e édition). Montréal: Etudes Vivantes.
- Guay, J. (1984). *L'intervenant professionnel face à l'aide naturelle*. Chicoutimi, Québec: Gaëtan Morin.

- Heller, K. (1990). Social and Community Intervention. *Annual Review of Psychology*, 41, 41-68.
- Hoffman-Plotkin, D., & Twentyman, C.T. (1984). A multimodal assessment of behavioral and cognitive deficits in abused and neglected preschoolers. *Child Development*, 55, 794-802.
- Jones, L. (1990). Unemployment and child abuse. *Families in Society*, 71, 579-588.
- Kaufman, J., & Zigler, E. (1987). Do abused children become abusive parents? *American Orthopsychiatric Journal*, 57, 186-192.
- Lafortune, D., & Kiely, M. (1989). Prévention primaire des psychopathologies: Appellation contrôlée. *Santé Mentale au Québec*, XIV, 54-68.
- Laurendeau, M.-C., Gagnon, G., Desjardins, N., Perreault, R., & Kishcuck, N. (1991). Evaluation of an early mass media parental support intervention. *Journal of Primary Prevention*, 3, 207-227.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality* (second edition). New York: Row.
- Miller, K., Feil, E., Howe, G., Gaudio, C., & Bishop, G. (1984). Time-limited, goal-focused parent aide service, *Social Casework*, October, 472-477.
- Muckle, G. (1993). *Adaptation des mères et des pères à la naissance d'un premier enfant mal formé: Le rôle du soutien social*. Unpublished doctoral dissertation, Université Laval, Québec City.
- Olds, D. L., Henderson C. R., Chamberlin, R., & Tatelbaum, R. (1986). Preventing child abuse and neglect: A randomized trial of nurse home visitation. *Pediatrics*, 78, 65-78.
- Pransky, J. (1991). *Prevention: The critical need*. New York: Paradigm Press.
- Quinton, D., & Rutter, M. (1988). *Parenting break down: The making and breaking of intergenerational links*. Avebury, U.J.A.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Rhéaume, J., & Sévigny, R. (1988a). *Sociologie implicite des intervenants en santé mentale*, (Vol. 1). Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Rhéaume, J., & Sévigny, R. (1988b). *Sociologie implicite des intervenants en santé mentale*, (Vol. 2). Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Rutter, M. (1989). Intergenerational continuities and discontinuities in serious parenting difficulties. In V. Carlson & D. Cicchetti (Eds.), *Child maltreatment: theories and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 317-348). Cambridge: Cambridge University Press.

- Seitz, V., Rosenbaum, L., & Apfel, N. (1985). Effects of family support intervention: A ten year follow-up. *Child Development, 56*, 376-391.
- Steinberg, I., Catalano, R., & Dooley, D. (1981). Economic antecedants of child abuse and neglect. *Child Development, 52*, 975-985.
- Strauss, M. A., Gelles, R. J., & Steinmetz, S. K. (1980). *Behind closed doors: Violence in the American family*. New York: Anchor Books.
- Swift, C., & Levin, G. (1987). Empowerment : An emerging mental health technology. *Journal of Primary Prevention, 8*, 71-94.
- Trickett, P. K., & Susman, E. J. (1989). Perceived similarities and disagreement about childrearing practices in abusive and non abusive families: intergenerational and concurrent family processes. In V. Carlson & D. Cicchetti (Eds.), *Child maltreatment: Theories and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 280-301). Cambridge: Cambridge University Press.
- Turgeon, J. (1992). *La prévention de la violence conjugale*. Unpublished manuscript.
- Williamson, J. F., Borduin, C. M., & Howe, B. A. (1991). The ecology of adolescent maltreatment: A multilevel examination of adolescent physical abuse, sexual abuse and neglect. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*, 449-457.
- Wolfe, D. A. (1985). Child abusive-parents: An empirical review and analysis. *Psychological Bulletin, 97*, 462-482.

MODIFICACION DE HABITOS DE VIDA EN UNIVERSITARIOS COMO ESTRATEGIA DE PREVENCION

Leticia Guarino
Evelyn Canino
Universidad Simón Bolívar

RESUMEN

Se aplicó un programa de modificación conductual a un grupo de 19 estudiantes universitarios durante 10 semanas para cambiar algunos hábitos de vida específicos, como parte de un programa global de prevención de la hipertensión arterial. Los objetivos del programa fueron reducir la ingesta de sal y la conducta de fumar así como incrementar los hábitos alimentarios adecuados, la actividad física, la actividad recreativa y el sueño. Se implantaron procedimientos cognitivo-conductuales y se tomaron medidas repetidas de las conductas sometidas a intervención según un diseño de reversión A-B-A. Los resultados indicaron que los hábitos alimentarios, la ingesta de sal, los problemas en el sueño y la actividad recreativa fueron más susceptibles de cambio con los procedimientos aplicados, a diferencia de la conducta de fumar y la actividad deportiva que se mostraron relativamente inalterables ante el programa.

ABSTRACT

A behavior modification program was applied during 10 weeks to 19 college students for changing their specific daily habits, as part of a global program for reducing hypertension risk factors. The objectives of the program were to reduce inadequate behaviors such as salt intake and smoking, as well as to increase their adequate alimentary habits, sleep, physical and recreational activities. Several behavior modification procedures were included in the program such as: stimulus control, information, self-reinforcement, self-monitoring, positive social reinforcement and cognitive techniques. An A-B-A design was used. Results indicate that behavior modification procedures were effective for modifying student's daily habits, basically alimentary habits, salt intake, sleep and recreational activities.

La hipertensión arterial se constituye hoy en día en una de las enfermedades cardiovasculares de mayor prevalencia en Venezuela, ya que según las estadísticas del Departamento de Enfermedades Crónicas del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social del país, para 1989 el 43% de los pacientes con enfermedades de prolongada trayectoria sufrían de hipertensión (Lopez, 1989). Asimismo representa uno de los factores de riesgo más importantes de enfermedades como el infarto al miocardio y la muerte súbita. La hipertensión arterial, al igual que muchas otras patologías, puede ser prevenida o por lo menos retardada su aparición si se reducen sus factores de riesgo condicionantes.

Ejemplo de ello han sido los trabajos Perry, Klepp y Schultz (1988) quienes implementaron un programa comunitario de prevención de enfermedades cardiovasculares con adolescentes y jóvenes, y Farquhar et al. (1983; 1985) haciendo lo mismo en población adulta. Asimismo, Hagberg (1990; citado en Marti, 1991), demostró los efectos del ejercicio y el entrenamiento físico en la reducción de la elevada presión arterial como factor de riesgo de hipertensión.

Se ha demostrado la efectividad del uso de técnicas de asesoramiento psicológico, específicamente aquellas derivadas del Análisis Conductual Aplicado, en la reducción clínica de los valores de presión arterial (Glasgow, Gaardner y Engel, 1982; Canino, 1984; Johnston, 1987; Zurawski, Smith y Houston, 1987; Patel y Marmot, 1988; Johnston, 1991). Asimismo, factores como la elevada ingesta de sal, la baja ingesta de potasio, el consumo de alcohol y cigarrillos, el ejercicio físico y el patrón de conducta tipo A han sido tratados con resultados positivos en el manejo de la hipertensión, aunque los reportes no especifican las técnicas de intervención conductual implementadas (Suinn, 1982; Jacob, Wing y Shapiro, 1987; Ginsberg et al., 1990; Danforth et al., 1990).

Uno de los programas preventivos en los que se han implementado claramente procedimientos derivados de la metodología conductual ha sido el de Killen et al. (1988), en el cual se desarrolló un programa educativo con adolescentes (15 años de edad) para reducir conductas de riesgo asociadas a enfermedades cardiovasculares.

Los resultados de este estudio indicaron que el programa de intervención implementado provocó cambios conductuales y fisiológicos significativos entre el grupo experimental, en contraste al grupo control. En este sentido, se obtuvieron cambios en el nivel de conocimientos de los estudiantes acerca de los factores de riesgo cardiovasculares; en conductas específicas como el ejercicio físico, hábitos dietarios, consumo de cigarrillos; e inclusive en la tasa cardíaca en situaciones de reposo. Las únicas variables que no se vieron afectadas por el programa fueron la presión arterial sistólica y diastólica.

Además de las técnicas empleadas en el estudio señalado anteriormente, otros procedimientos conductuales que podrían evidenciar su beneficio en programas educativos y preventivos en salud son los procedimientos de autocontrol.

Específicamente, la auto observación y el auto registro, se han empleado con relativo éxito en el tratamiento de la conducta de fumar y hábitos alimentarios (Mac Fall y Hammen, 1972; Mahoney, Moura y Wade, 1973). Ambas técnicas tienen la ventaja de incrementar la "consciencia" del individuo acerca de lo frecuente de su conducta inadecuada, lo cual se constituye en un motivador para el cambio.

Los procedimientos de autorreforzamiento y autocastigo se han utilizado igualmente con mucha frecuencia para modificar (ya sea incrementar o disminuir) conductas relacionadas con los hábitos diarios de vida. Con respecto al autorreforzamiento positivo, Stuart (1971) ha encontrado que las recompensas que los individuos dirigen hacia sí mismos resultan útiles para lograr disminuciones de peso. Por su parte, Mahoney (1972, citado en Thorensen y Mahoney, 1981) y Mahoney, Moura y Wade, (1973) demostraron que el autorreforzamiento, además de ser una estrategia de autocontrol intrínsecamente efectiva, mejora significativamente la eficacia de otros procedimientos como el autoregistro y el control de estímulos.

El control de estímulos, por su parte, ha sido también implementado con resultados efectivos tanto en forma aislada como en combinación con otras técnicas de autocontrol en programas de reducción de peso, modificación de hábitos alimentarios y eliminación del hábito de fumar (Fester, Numberger y Levitt, 1962; citado en Thorensen y Mahoney, 1981; Schachter, 1971; Levenson, Shapiro, Schwartz, Tursky, 1971; Shapiro, Tursky, Schwartz, Shnidman, 1971).

Los reportes mencionados sugieren la pertinencia de incorporar procedimientos de modificación conductual en los programas preventivos en salud, fundamentalmente para la prevención de la hipertensión arterial cuyos factores de riesgo son en general susceptibles de cambio. Por ello la presente investigación se propuso los siguientes objetivos:

- 1) Evaluar los niveles de ejecución de las diferentes conductas consideradas de riesgo de Hipertensión Arterial en un grupo de estudiantes universitarios.
- 2) Determinar la línea base de las conductas problema a modificar.
- 3) Determinar la efectividad de un paquete de intervención conductual para lograr la modificación de los factores de riesgo especificados en cada sujeto.

METODOLOGIA

Sujetos

La investigación se desarrolló con un grupo de 19 estudiantes universitarios (6 hembras; 13 varones) normotensos, con un promedio de edad de 21,5 años, cursantes de la asignatura de Pregrado "La Hipertensión como problema de salud: manejo de factores de riesgo".

La selección de los sujetos se hizo en base a la disponibilidad e interés en participar en el curso mencionado. Estos sujetos habían participado previamente en otros proyectos de prevalencia de factores de riesgo (Canino y Granell, 1990) y poder de predicción de factores de riesgo en cambios fisiológicos (Canino y Angelucci, 1994).

Sistema de variables

1. Variables dependientes

Están representadas por el conjunto de conductas problema identificadas para cada sujeto (bien sea por su alta o baja frecuencia) las cuales fueron sometidas al programa de intervención.

a) *Hábitos alimentarios*: Caracterizada por la frecuencia con la cual los sujetos consumían diariamente cada uno de los siguientes alimentos o productos: grasas, dulces, refrescos, alcohol, pan, café/té, frituras, embutidos, frutas, vegetales, carnes rojas, aves, pescado, cereales, pastas, leche, quesos y yogurt. Al finalizar el registro de una semana se sumaban los valores para obtener un puntaje total.

b) *Ingesta de sal*: Caracterizada por la frecuencia diaria con la cual los sujetos emitían cada una de las siguientes conductas: ingerir alimentos cocidos con sal, añadir sal a los alimentos antes de probarlos, añadir sal a los alimentos después de probarlos, utilizar sustitutos de la sal e intentar ingerir alimentos sin sal.

c) *Fumar*: Definida como la frecuencia de consumo diario de cigarrillos por parte de cada sujeto. Esta conducta fué intervenida para cada uno de los estudiantes fumadores, aún cuando el consumo en la Línea Base fuera bajo (3 ó 4 cigarrillos por semana).

d) *Actividades deportivas*: caracterizada por la frecuencia semanal en la realización de actividades deportivas (caminar, trotar, nadar, jugar tennis, montar bicicleta, etc) .

e) *Sueño*: caracterizado por el número total de horas dormidas y el número total de interrupciones del sueño (No. de veces que se despierta en las noches).

f) *Actividades recreativas*: definida como el tiempo total (duración en minutos) diario empleado por el sujeto en la realización de actividades recreativas tales como: salir de paseo, ir al cine, visitar unos amigos, escuchar música, etc.

2. Variables independientes

Representadas por los procedimientos y técnicas de modificación de conducta implementados para cambiar (reducir o incrementar) las conductas problema descritas anteriormente.

a) *Información*: Para los fines de este programa se diseñaron especialmente materiales escritos (guías de estudio y folletos informativos) en los cuales se brindaba una información clara y precisa de la Hipertensión Arterial como problema de salud, los factores de riesgo asociados a ella, así como la descripción de los procedimientos de autocontrol que los sujetos debían implementar. Dicho material se apoyaba con ilustraciones que hacía más sencilla la incorporación de la información. Se utilizaron, igualmente, materiales audiovisuales que se proyectaron a los sujetos a lo largo del curso con contenidos referentes a enfermedades cardiovasculares, y especialmente la Hipertensión Arterial y su forma de prevención. Adicionalmente, los sujetos asistieron a diversas charlas de especialistas invitados quienes trataron el tema de la Hipertensión Arterial como enfermedad cardiovascular, su prevalencia, prevención y tratamiento a través de la modificación, entre otras cosas, de los hábitos alimentarios y la actividad física.

b) *Auto-observación y autoregistro*: Se instruyó a los sujetos para que observaran, discriminaran y anotaran sistemáticamente la emisión de cada una de las conductas problema identificadas. Estos procedimientos se implementaron desde la fase de Línea-Base hasta la fase de Reversión, utilizando para ello las hojas de registro especialmente diseñadas y que se le fueron entregando semanalmente. Asimismo, dichos procedimientos fueron aplicados para todas las conductas problema descritas.

c) *Auto-reforzamiento positivo*: Caracterizado por la aplicación contingente por parte del propio sujeto de estímulos positivos como consecuencia de la emisión de conductas adecuadas. Se instruyó a los sujetos para que se autoverbalizaran mensajes positivos y reforzantes, así como se otorgaran pequeños premios como consecuencia de haber ejecutado las respuestas adecuadas o conductas meta especificadas para cada uno, tales como: haber realizado una sesión de ejercicios, haber realizado alguna actividad recreativa, haber ingerido algún alimento con bajo contenido de grasas y sal en sustitución de un alimento inapropiado, haber evitado fumar ante ciertos estímulos discriminativos, etc.

d) *Control de estímulos*: Se instruyó a los estudiantes para que implementaran una re-estructuración de los estímulos ambientales que funcionaban como antecedentes de las respuestas inadecuadas. En este sentido, se les indicó que mantuvieran fuera del alcance alimentos con altos contenidos de grasas, azúcar y sal; dejar los cigarrillos en casa al salir en el auto o de paseo con los amigos, así como dormir y comer sólo en los lugares indicados para ello.

e) *Reforzamiento Social Positivo*: se indicó a cada uno de los jóvenes que informaran al resto de su comunidad (familiares, amigos, compañeros de estudio) acerca del programa de intervención que estaban desarrollando y de las metas que esperaban alcanzar, con el objeto de que éstos reforzaran positivamente, a través de elogios y palabras de estímulo, la ejecución de las conductas adecuadas.

f) *Costo de respuesta*: es un procedimiento de castigo en el cual se pierde un reforzador positivo o se aplica alguna pena que sea contingente a la conducta (Kazdin, 1978). El mismo fué utilizado únicamente para el tratamiento de la conducta de fumar, indicándoles a los estudiantes que rompieran su cigarrillo por la mitad justo antes de fumarlo, como consecuencia de emitir dicha respuesta inadecuada.

g) *Autoinstrucción encubierta*: dicho procedimiento se caracteriza por la verbalización por parte del propio sujeto de instrucciones que dirijan la ejecución de conductas adecuadas. El mismo fué adaptado para ser aplicado en el tratamiento de problemas de sueño y consistió en la autoverbalización por parte de los estudiantes de mensajes que indujeran a un sueño reparador, tales como: "voy a dormir", "voy a descansar", "dormiré relajado sin despertarme en la noche", etc.

Diseño

La investigación se desarrolló según un diseño reversible A-B-A en el que A representó las fases de Línea-Base y B la fase de intervención. Tanto la primera Línea-Base como la fase de Reversión (2da. línea-base) tuvieron una duración de una semana, mientras que la fase de intervención experimental se desarrolló a lo largo de 8 semanas.

Instrumentos

Para llevar a cabo las medidas continuas de cada una de las conductas problema y observar los cambios secuenciales, se diseñaron diversas hojas de registro (6 en total) en las cuales se indicaban con celdas los días de la semana y las respuestas específicas que debían registrarse en función de sus dimensiones (frecuencia y duración).

Igualmente se emplearon cintas de video y material escrito en general (guías de estudio y folletos informativos) relativos al tema de la hipertensión arterial, sus factores de riesgo y formas de prevención, así como información

estructurada acerca de los procedimientos de autocontrol y modificación de conducta.

Procedimiento

La investigación se desarrolló a lo largo de 10 semanas, dos de las cuales sirvieron para tomar las medidas de Línea-Base (antes y después de la Intervención) y las ocho restantes para la implementación del programa conductual. Para facilitar la aplicación del programa, se diseñó un curso, de carácter electivo, al cual los estudiantes debían asistir semanalmente y cumplir los objetivos teóricos y prácticos especificados para aprobar la asignatura. La aprobación del curso fué independiente de los cambios logrados a través del programa de intervención.

Cada uno de los estudiantes implementó el programa de modificación sólo para dos conductas del total de respuestas registradas, que representaron entre todas el riesgo más alto por lo inadecuadas de las mismas. Este criterio se estableció sobre la base de los puntajes obtenidos en una adaptación del cuestionario de Hábitos de Vida de Cautela (1981; ver Canino y Granell, 1990), el cual permitió cuantificar la frecuencia e intensidad de cada una de las variables dependientes (ingesta de sal, hábitos alimentarios, problemas del sueño, fumar, actividad física y recreativa).

Seguidamente, los estudiantes iniciaron el registro de Línea-Base de las conductas problema durante una semana para comenzar inmediatamente después con la aplicación del paquete de intervención (variables independientes). A cada uno de los estudiantes se les entregó una serie de folletos informativos acerca de la hipertensión arterial y sus factores de riesgo, forma de tratamiento y prevención. Igualmente, se les instruyó, de manera individual y apoyados con un material escrito, acerca de los procedimientos de autocontrol conductual que debían implementar para modificar cada una de las conductas problemaespecificadas.

Los estudiantes debían entregar en cada sesión de trabajo el registro elaborado la semana anterior, haciéndoseles entrega en ese momento de una nueva hoja de registro. Cada sesión de clase tenía una duración de 3 horas, con un período de descanso de 15 min. aproximadamente al finalizar los primeros 95 min. En dichas sesiones los estudiantes reportaban verbalmente cualquier dificultad presentada al desarrollar los procedimientos de cambio, así como los logros alcanzados esa semana. Asimismo, se hacían discusiones teóricas sobre cada uno de los temas asignados (por ejemplo: la hipertensión como enfermedad cardiovascular, factores de riesgo de la H.A., técnicas específicas de autocontrol, etc.) y se desarrollaban actividades prácticas como la presentación de audiovisuales y ensayos conductuales. En función de los logros alcanzados semanalmente y de las dificultades presentadas al implementar los procedimientos de autocontrol, las instructoras daban la retroalimentación necesaria y el reforzamiento positivo, si era el caso.

Al finalizar las ocho semanas de intervención se les pidió a los estudiantes que cesaran de manipular las conductas problema, esto es, que dejaran de ejecutar los procedimientos y técnicas sistemáticas de modificación de conducta y que se dedicaran únicamente a registrar las respuestas establecidas para así recoger la segunda medida basal del diseño.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presenta un cuadro general (ver Tabla 1) que describe los resultados obtenidos para cada caso (19 sujetos) después de aplicado el programa de intervención. Asimismo se indican las técnicas y procedimientos implementados para modificar cada una de las conductas-problema.

Con respecto a los hábitos alimentarios, se presentan los resultados de los cambios producidos en la ingesta de sólo 4 alimentos, dos de ellos considerados inadecuados o poco saludables y los dos restantes considerados adecuados y deseables para la dieta diaria. Se consideró efectivo el tratamiento cuando se observó la disminución en el consumo de al menos un alimento inadecuado.

Tabla 1
Resumen del programa de intervención y resultados para cada caso.

SUJETOS	CONDUCTA PROBLEMA TRATADA	PROCEDIMIENTOS APLICADOS	RESULTADOS
CASO 1	- Hábitos alimentarios - Interrupciones del sueño	- Información - Control de estímulos - Auto-reforzamiento - Reforzamiento social positivo - Auto-observación - Auto-registro - Auto-observación - Auto-registro - Control de estímulos - Auto-instrucción encubierta	Disminución en la ingesta de dulces y pastas y aumento consumo de vegetales y frutas Disminución en el No. de interrupciones del sueño
CASO 2	- Hábitos alimentarios	- Idem	Disminución en la ingesta de café y carnes rojas y aumento consumo de frutas y carnes blancas

CASO 3	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos alimentarios - Fumar 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem - Auto-observación - Auto-registro - Control de estímulos - Auto-reforzamiento - Costo de respuesta 	<p>Disminución en la ingesta de refrescos y café y aumento consumo de vegetales y frutas</p> <p>Eliminación del hábito de fumar</p>
CASO 4	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos alimentarios - Actividad deportiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem - Información - Auto-recompensa - Reforzamiento social positivo - Auto-observación - Auto-registro 	<p>Disminución de ingesta de dulces y frituras y aumento consumo de frutas y vegetales</p> <p>Incremento en el No. de horas de actividad deportiva</p>
CASO 5	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos alimentarios 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem 	<p>Disminución en la ingesta de carnes rojas y café y aumento consumo de frutas y vegetales</p>
CASO 6	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos alimentarios - Actividades recreativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem - Auto-observación - Auto-registro - Control de estímulos 	<p>Disminución en la ingesta de alcohol. Consumo de frutas y vegetales permaneció igual.</p> <p>- No se observaron cambios en el No. de actividades recreativas diarias.</p>
CASO 7	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos alimentarios - Interrupciones del sueño 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem - Idem 	<p>Disminución en la ingesta de grasas y refrescos. Consumo de frutas y vegetales permaneció igual.</p> <p>Disminución en el No. de interrupciones del sueño</p>
CASO 8	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos alimentarios - Actividades recreativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem - Idem 	<p>Disminución en la ingesta de café y aumento consumo de frutas y vegetales. Consumo de grasas no cambió.</p> <p>Incremento en el No. de actividades recreativas diarias.</p>

CASO 9	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos alimentarios - Actividad deportiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem - Idem 	<p>Disminución en la ingesta de dulces y grasas y aumento en el consumo de vegetales y carnes blancas.</p> <p>-Leve incremento en el No. de horas de actividad deportiva.</p>
CASO 10	<ul style="list-style-type: none"> - Fumar 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem 	<p>No se observaron cambios</p>
CASO 11	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad deportiva - Interrupciones del sueño 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem - Idem 	<p>-Poca efectividad del programa. Cambios irregulares.</p> <p>- Disminución en el No. de interrupciones del sueño.</p>
CASO 12	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos alimentarios - Actividad deportiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem - Idem 	<p>Disminución en la ingesta de dulces y café e incremento en el consumo de vegetales y frutas.</p> <p>-No se observaron cambios.</p>
CASO 13	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos alimentarios - Fumar 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem - Idem 	<p>Disminución en la ingesta de refrescos y dulces y aumento consumo de vegetales y frutas.</p> <p>- Reducción del hábito de fumar</p>
CASO 14	<ul style="list-style-type: none"> - Interrupciones del sueño - Actividades recreativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem - Idem 	<p>- Disminución en el No. de interrupciones del sueño.</p> <p>- Incremento en el No. de actividades recreativas diarias.</p>

CASO 15	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos alimentarios - Actividad deportiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem - Idem 	<ul style="list-style-type: none"> - Poca efectividad del programa. Cambios irregulares. - Incremento en el No. horas de actividad deportiva.
CASO 16	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos alimentarios - Ingesta de sal 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem - Información - Control de estímulos - Auto-recompensa - Auto-observación - Auto-registro 	<ul style="list-style-type: none"> - Disminución en el consumo de grasas. No se observaron cambios en ingesta de dulces, vegetales y frutas. - Efectividad del programa en reducir consumo de sal.
CASO 17	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad deportiva - Actividades recreativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem - Idem 	<ul style="list-style-type: none"> - Poca efectividad del programa. Cambios irregulares. - Incremento en el No. de actividades recreativas diarias
CASO 18	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos alimentarios - Fumar 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem - Idem 	<ul style="list-style-type: none"> - Disminución en la ingesta de dulces y café y aumento en el consumo de vegetales y cereales. - Disminución en el consumo de cigarrillos.
CASO 19	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos alimentarios - Actividades recreativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem - Idem 	<ul style="list-style-type: none"> - Poca efectividad del programa. Cambios irregulares. - Incremento en el No. de actividades recreativas diarias.
TOTAL	35		<p>CONDUCTAS MODIFICADAS = 77,14%</p> <p>CONDUCTAS NO MODIFICADAS = 22,85%</p>

Tal como se describe en la tabla 1, 27 de las 35 conductas tratadas (77,14%) mostraron modificaciones luego de instaurado el programa de tratamiento, mientras que sólo 8 del total (22,85%) sufrieron leves o ninguna modificación de los factores de riesgo asociados a la hipertensión arterial.

DISCUSION

Los resultados analizados a través de cada uno de los casos presentados indican que las técnicas de autocontrol implementadas conjuntamente con procedimientos como el manejo de información, el control de estímulos y el costo de respuesta, resultan efectivas para la modificación de los hábitos diarios de vida en un grupo de jóvenes estudiantes.

Los cambios observados en los hábitos alimentarios de los estudiantes, pueden atribuirse definitivamente al manejo de los procedimientos conductuales introducidos como el control de estímulos, el auto-reforzamiento positivo, el reforzamiento social, la auto-observación, el auto-registro y la información. Si bien para algunos casos la frecuencia en el consumo de los alimentos no se vió alterada desde el inicio del programa de intervención, su tendencia fué modificada en las sesiones posteriores hasta alcanzar las metas propuestas, a saber: reducir la frecuencia en el consumo de alimentos poco deseables y aumentar la frecuencia de ingesta de alimentos saludables. Los resultados observados indicaron también la efectividad de los procedimientos conductuales aplicados para lograr el mantenimiento de las conductas adquiridas en la fase de reversión.

Estos hallazgos confirman estudios previos (Schachter, 1971; Mahoney, Moura y Wade, 1973; y Killen et al, 1988) en los cuales se demostró que la utilización de la información, el control de estímulos, el auto-registro y la auto-observación constituyen herramientas exitosas para la modificación de los hábitos alimentarios inadecuados.

Así mismo, la aplicación auto-administrada por parte del sujeto de las técnicas de reforzamiento positivo, observación, registro conductual diario y control de estímulos resultó altamente beneficiosa para la reducción de la ingesta de sal, paralelamente con la adquisición de la conducta de comer alimentos sin sal. Este resultado es igualmente apoyado por los estudios citados anteriormente en virtud de que en alguno de ellos se observó la modificación en la ingesta de sal, como parte de la modificación de los hábitos alimentarios generales.

En lo que respecta a la conducta de fumar, los resultados obtenidos apoyan los hallazgos previos de Mahoney, Moura y Wade (1973); Levenson, Shapiro, Schwartz y Tursky (1971); Shapiro, Tursky, Schwartz y Shnidman (1971) y Killen et al. (1988) en el sentido de que las técnicas de auto-monitoreo (auto-observación y auto-registro), control de estímulos y auto-reforzamiento,

complementadas con el procedimiento de costo de respuesta son efectivas en la reducción de la conducta de fumar.

Es importante resaltar, sin embargo, que la efectividad de estas técnicas puede verse disminuída si los individuos que las implementan no se comprometen activamente con el cambio y manifiestan poca motivación hacia el programa. Como es ya conocido por los especialistas que trabajan en campos aplicados de la salud, si el paciente no se muestra convencido por la efectividad del tratamiento, éste no producirá los efectos esperados. En los programas de modificación de conducta se hace particularmente evidente este efecto debido a que los sujetos dejan de seguir las pautas y directrices del programa o lo hacen de manera muy irregular. Esta variable debilita la eficiencia que cualquier tratamiento pueda tener.

Al respecto, Prochaska, Di Clemente y Norcross (1992) señalan que al diseñar un programa de cambio conductual, sobre todo si se trata de conductas adictivas, debe seleccionarse cuidadosamente a los individuos participantes en función de la etapa de cambio en la que se encuentran y el proceso adecuado a ésta para garantizar resultados exitosos. Si los sujetos no manifiestan intención de cambiar (etapa de precontemplación) o no se comprometen a iniciar el cambio a corto plazo (etapa de contemplación), un programa dirigido a la acción y a la modificación inmediata no será efectivo. A diferencia de ésto, si el sujeto se halla en etapa de preparación (cuando se definen los criterios conductuales o metas a alcanzar), en etapa de acción (desarrollo de tareas específicas que modifican conductas, experiencias o medio ambiente) o etapa de mantenimiento (a partir de los 6 meses después de consolidado el cambio), los programas sistemáticos de cambio tienen mayor probabilidad de ser eficientes, sobre todo si éstos implican procedimientos de modificación de conducta.

Esta operación de evaluación y categorización de los sujetos con respecto a las etapas de cambio no fué incluida en este estudio, lo cual podría explicar por qué algunos sujetos no alcanzaron la conducta meta propuesta. Posiblemente, estos mismos sujetos se hallaban en la etapa de precontemplación al iniciarse el programa de intervención, disminuyendo esta condición la probabilidad de éxito de las técnicas implantadas.

La actividad física (deporte), por su parte, fué una respuesta que mostró un patrón de frecuencia irregular para todos los sujetos, en relación a otras conductas. El patrón de frecuencia irregular implica que la conducta mostró incrementos y decrementos sucesivos durante la fase experimental, lo cual impide asumir que la misma haya sido incorporada definitivamente en el repertorio conductual de los estudiantes.

Estos resultados pueden quizás atribuirse al limitado período de tiempo en el cual se administró el paquete de intervención (10 semanas), considerando que la incorporación al repertorio de una conducta como realizar ejercicio físico puede requerir un mayor lapso de tiempo hasta que el individuo experimente los beneficios que a mediano y largo plazo conlleva esta actividad. Son estos beneficios los que, en definitiva, mantienen el nivel de ejecución de la respuesta debido a que se convierten en reforzadores intrínsecos de aquella. Tal consideración conduce a suponer que el reforzamiento extrínseco (bien sea suministrado por otras personas o auto-administrado) no es suficientemente efectivo para mantener la conducta por largos períodos de tiempo y en un nivel elevado, hasta que el individuo logre obtener el reforzamiento primario (sensación de bienestar físico).

El planteamiento anterior en absoluto sugiere que las técnicas y procedimientos implementados han sido ineficaces para modificar la respuesta de realizar deporte, sin embargo, subraya la necesidad de incorporar reforzadores de tipo primario de manera intermitente a fin de mantener una elevada tasa de respuesta, así como incrementar el lapso de tiempo de intervención de los programas para observar patrones más estables en la adquisición y mantenimiento del cambio conductual.

Algunos estudios sustentan la necesidad de aplicar programas de cambio conductual de la actividad física durante lapsos no menores de 10 sesiones y hasta 20 sesiones de trabajo para promover la adquisición y futuro mantenimiento de la conducta, apoyando ésto el análisis anterior (Killen et al., 1988; Kiyonaga et. al., 1985, citado en Marti, 1991).

Las dificultades en el sueño, por su parte, sufrieron una disminución en todos los estudiantes a quienes se aplicó el programa de intervención, permitiendo esto asumir que los procedimientos de auto-observación, auto-registro, control de estímulos y auto-instrucción encubierta fueron efectivos para el logro de la meta, resultados éstos similares a los encontrados por Killen et al. (1988).

Cabe aquí resaltar un aspecto fundamental que derivó de los resultados analizados, esto es, la covariación observada entre la actividad física y los problemas del sueño. Específicamente, aquél estudiante a quien se le aplicó un programa para el incremento de la actividad física, mostró disminuciones correlativas en sus dificultades de sueño, es decir, en cada sesión en la cual el estudiante realizaba ejercicios se observaba una disminución en las interrupciones del sueño; y por el contrario, en aquellas sesiones en las que no realizaba actividad física, aumentaban el número de interrupciones al dormir.

Dicha relación puede deberse a los efectos que en el nivel de ansiedad tiene la realización de actividad física, contribuyendo a un aumento en la relajación y, en consecuencia, a un efecto más reparador del sueño (Marti, 1991).

Por último, la actividad recreativa también es susceptible de cambio a través de la manipulación de las contingencias ambientales y procedimientos de autocontrol, específicamente con la aplicación de la auto-observación, el auto-registro y el control de estímulos. Los estudiantes que aplicaron dicho programa mostraron incrementos importantes en la frecuencia de realización de actividades recreativas en su tiempo libre.

Esto es tal vez, uno de los hábitos menos evaluados y tratados en los programas preventivos y remediales de hipertensión, quizás porque todavía no se ha considerado suficientemente la importancia de la recreación y el esparcimiento para la reducción de la tensión diaria, y por ende de la presión arterial como consecuencia final.

Los resultados de este estudio señalan la efectividad general que tienen los procedimientos conductuales en la modificación de los hábitos de vida de los estudiantes universitarios, sobre todo cuando se constituyen en factores de riesgo asociados a la hipertensión arterial.

Este tipo de programa preventivo conlleva intrínsecamente tres beneficios: primero, el bajo costo que implica la implementación de técnicas de tratamiento conductuales, las cuales requieren básicamente un registro escrito elaborado por el mismo individuo, así como la adquisición de información relativa al problema tratado. Segundo, la aplicación del programa a estudiantes universitarios asegura que éstos jóvenes, además de beneficiarse directamente de los cambios del programa y reducir tempranamente la probabilidad de desarrollar hipertensión arterial en la edad adulta, serán posiblemente promotores o facilitadores de los cambios en las personas más cercanas a ellos (padres, amigos, compañeros de estudio, etc.) en virtud de sus interrelaciones frecuentes y próximas. Tercero, los programas de auto-manejo de conductas tienen la particularidad de incorporar activamente a los individuos en los cambios logrados, constituyéndose éste en un reforzador muy poderoso lo cual asegura un incremento en la motivación de los mismos y por lo tanto un mantenimiento más duradero de las conductas adquiridas.

Aún cuando es imposible determinar los efectos de este tipo de programa a largo plazo ya que para ello se requeriría de un estudio longitudinal, los resultados de la intervención permiten por lo menos concluir que los factores

de riesgo asociados a la hipertensión arterial han sido reducidos en el presente y manifiestan una tendencia al mantenimiento posterior. Sin embargo, es fundamental la ejecución de mediciones a lo largo del tiempo para cuantificar la permanencia real de los cambios logrados. En este sentido ya se han iniciado, como segunda fase de este estudio, las evaluaciones de las conductas intervenidas, teniéndose para el presente resultados preliminares.

REFERENCIAS

- Canino, E. (1984). *Efectividad de una estrategia conductual sistémica como terapéutica para la hipertensión esencial*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.
- Canino de L., E. & Granell de Aldaz, E. (1990). Prevalencia de factores de riesgo asociados a la hipertensión arterial en un grupo de jóvenes. *Comportamiento*, 1, 35-50.
- Canino de L., E. & Angelucci, L. (1994). Riesgo asociado a Hipertensión Arterial. Un análisis de componente principal. *Comportamiento*, 3, 37-53.
- Danforth, J., Allen, K., Fitterling, J., Danforth, J., Farrar, D., Brown, M., & Drabman, R. (1990). Exercise as a treatment for hypertension in low-socioeconomic-status black children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 237-239.
- Farquhar, J., Fortmann, S., Wood, P., & Haskell, W. (1983). Community studies of cardiovascular disease prevention. En N. Kaplan, & J. Stamler, (Eds.), *Prevention of coronary heart disease: Practical management of the risk factors* (pp. 170-180). Philadelphia: W.B. Saunders.
- Farquhar, J., Maccoby, N., & Wood, P. (1985). Education and Communication studies. En W. Holland, R. Detels, & G. Knox, (Eds.). *Oxford Textbook of Public Health. Vol. 3.* (pp. 207-221). Oxford University Press.
- Ginsberg, G., Viskoper, R., Oren, S., Bregman, L., Mishal, Y., & Sherf, S. (1990). Resource savings from non-pharmacological control of hypertension. *Journal of Human Hypertension*, 4, 375-378.
- Glasgow, M.S., Gaardner, K.R., & Engel, B.T. (1982). Behavioral treatment of high blood pressure: acute and sustained effects of relaxation and systolic blood pressure biofeedback. *Psychosomatic Medicine*, 44, 155-170.
- Jacob, R., Wing, R., & Shapiro, A. (1987). The behavioral treatment of hypertension: long-term effects. *Behavior Therapy*, 18, 325-352.

- Johnston, D.W. (1987). The behavioral control of high blood pressure. *Current Psychology Research Review*, 6, 99-114.
- Johnston, D.W. (1991). Stress management in the treatment of mild primary hypertension. En Mancia G. y Tavazzi, L. (Eds.). *Hypertension Supplement*, 17, (Suppl. III), 63-68.
- Killen, J. , Telch, M. , Robinson, Th. , Maccoby, N. , Taylor, B., & Farquhar, J. (1988). Cardiovascular Disease risk reduction for tenth graders. A multiple-factor school-based approach. *Journal of the American Medical Association*, 260 , 1728-1733.
- Levinson, B. , Shapiro, D. , Schwartz, G. , & Tursky, B. (1971). Smoking elimination by gradual reduction. *Behavior Therapy*, 2 , 477- 487.
- López, B. (1989). Epidemiología de la hipertensión arterial. En R. Cardona, (Ed.). *Nuevas Fronteras en Hipertensión Arterial* (pp.119-142). Caracas: Ediciones Galénicas.
- Mahoney, M. , Moura, N. , & Wade, T. (1973). Relative efficacy of self-reward, self-punishment, and self-monitoring techniques for weight loss. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40 , 404-407.
- Marti, B. (1991). Health Effects of recreational running in women. Some epidemiological and preventive aspects. *Sports Medicine*, 11 , 20-51.
- McFall, R.M. , & Hammen, C. (1972). Motivation, structure, and self-monitoring: role of nonspecific factors in smoking reduction. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 37 , 80-86.
- Patel, C., & Marmot, M. (1988). Can general practitioners use training in relaxation and management of stress to reduce mild hypertension? *British Medical Journal*, 296, 21-24.
- Perry, Ch. , Klepp, K. , & Shultz, J. (1988). Primary prevention of cardiovascular disease: communitywide strategies for youth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56 , 358-364.
- Prochaska, J. , Di Clemente, C., & Norcross, J. (1992). In search of how people change. Applications to addictive behaviors. *American Psychologist* 47, 1102- 1114.
- Schachter, S. (1971). Some extraordinary facts about obese human and rats. *American Psychologist*, 26, 129-144.
- Shapiro, D. , Tursky, B. , Schwartz, G. , & Shuidman, S. (1971). Smoking on cue: a behavioral approach to smoking reduction. *Journal of Health and Social Behavior*, 12 , 108-113

- Stuart, R. (1971). A three-dimensional program for the treatment of obesity. *Behavior research and therapy*, 9, 177-186.
- Suinn, R.M. (1982). Intervention with type A behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 933-949. .
- Thorensen, C. & Mahoney, M. (1981). *Autocontrol de la conducta*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Zurawski, R.M. , Smith, T.W. , & Houston, B.K. (1987). Stress management for essential hypertension: comparison with a minimally effective treatment, predictors of response to treatment and effects on reactivity. *Journal of Psychosomatic Research*, 31, 453-462.

PROGRAMA INTERCONDUCTUAL PARA CORRECCION DE ARTICULACION, LECTURA Y ESCRITURA

Yolanda Guevara
Adriana Garrido
Adriana Reyes
Guadalupe Mares
Elena Rueda

Universidad Nacional Autónoma de México. Iztacala.

RESUMEN

Se señala la estrecha relación que existe entre los problemas de aprendizaje escolar y los errores articulatorios y lingüísticos. Se reportan los resultados de un programa para corregir simultáneamente errores de articulación, lectura y escritura en niños de primer año de primaria, tomando como base lineamientos de programas conductuales con modificaciones basadas en el modelo interconductual. El presente programa fue aplicado a 15 niños en un salón de clase de una escuela primaria. El procedimiento consistió en 5 fases, tres de evaluación y dos de entrenamiento. Las actividades, materiales y palabras del programa fueron diseñados para promover interacciones de cada alumno con el maestro, con otros alumnos y con los elementos del contexto: Los avances fueron significativos en cada uno de los grupos, ya que se logró elevar el desempeño grupal hasta en un 100%. El programa fue exitoso para corregir las tres áreas trabajadas. Se discute la pertinencia de los principios interconductuales para la educación.

ABSTRACT

A program for simultaneous correction of articulation, reading and writing problems was applied to fifteen children of first grade. The close relationship between learning school problems, articulation and linguistic mistakes is emphasized. This program is based on the principles of behavior theory and the use of a modified interbehavioral model. Activities, materials and words were outlined to promote interactions between teachers, children and contexts. Results showed that progress achieved by all children was significant. The principles of interbehavioral theory regarding education are discussed and analyzed.

Proyecto llevado a cabo con el apoyo del Sistema Estatal de Investigación Educativa del Gobierno del Estado de México y la Universidad Nacional Autónoma de México.

Dirección de la primera autora: Pinzón 186-A. Col. Las Alamedad. Atizapán, Estado de México. C.P. 54970, México.

El niño con dificultades en el aprendizaje escolar inicial tiene frecuentemente dos problemas asociados: 1) Aquél que se refiere al dominio del lenguaje escrito (lecto escritura) y el relativo al lenguaje oral (generalmente relacionado con problemas articulatorios). Diversos autores han explicado la estrecha relación que existe entre los problemas de aprendizaje escolar y los errores articulatorios y lingüísticos (Gearheart, 1987; Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena y Padilla, 1990; Romano, 1990).

Al analizar los defectos en la dicción infantil, autores como Galindo et al. (1990) y Corredera (1989) han señalado que el lenguaje, como cualquier otro tipo de conducta humana, es aprendido y que en muchas ocasiones cuando el niño lo está adquiriendo, sus familiares se preocupan únicamente de que hable, no importando cómo lo hace. Frecuentemente se cree que los errores articulatorios se corregirán en el niño por el simple paso del tiempo, pero es sabido que esto no necesariamente es cierto.

Las causas o factores asociados a los problemas en la dicción infantil, identificados por diversos autores, son varias, entre ellas se encuentran: a) alteraciones anatómicas, b) lesiones nerviosas periféricas o centrales, c) insuficiencias auditivas, y d) problemas educativos. Sin embargo, se considera que estos últimos influyen de manera preponderante en la mayoría de los defectos articulatorios o dislálicos (Gearheart, 1987; Flores, 1984; Galindo et al., 1990; Corredera, 1989).

En general puede afirmarse que los hábitos de pronunciación inadecuada son relativamente normales en niños pequeños y que van eliminándose cuando el niño adquiere mayor experiencia verbal, al aumentar las interacciones lingüísticas con su medio social. Los problemas articulatorios, sin embargo, pueden convertirse en problemas importantes si subsisten en las etapas finales de la niñez y, particularmente, si interfieren con el proceso de adquisición de la lengua escrita (lecto-escritura).

Los problemas de lectoescritura son, a su vez, los de mayor importancia dentro del ámbito de los denominados "problemas específicos de aprendizaje". Estos problemas se definen por Romano (1990) como alteraciones en el proceso de aprendizaje que impiden a los niños tener un desarrollo académico adecuado en condiciones regulares de enseñanza. Dicho autor señala que las incapacidades escolares que presentan estos niños se traducen en repeticiones de grado escolar, deserciones escolares y problemas conductuales en el aula, lo que trae como consecuencia altos costos en lo social, económico y educativo.

Autores como Gearheart (1987), Flores (1984) y Romano (1990), han señalado las tres grandes clases de factores asociados con los problemas específicos de aprendizaje, a saber, factores escolares, familiares e individuales, y todos éstos se relacionan con las formas específicas de interacción que el niño tiene con su medio físico y social.

Entre los factores individuales que los autores señalan, adquiere particular importancia el relativo a los problemas de lenguaje, que puede afectar la interacción del niño en varios sentidos: 1) impidiendo la comprensión de lo expresado por el niño, por parte de quienes le rodean; 2) favoreciendo un ambiente social inadecuado con compañeros y maestros, ya que pueden darse burlas, estigmatización o aislamiento; 3) inhibiendo el habla por parte del mismo niño, y limitando sus intercambios lingüísticos; 4) propiciando el desarrollo de problemas emocionales y de interacción social, y 5) favoreciendo el desarrollo de problemas de lecto-escritura al aprender la lengua escrita con errores similares a los que se tienen en el lenguaje oral.

En función de lo anterior, se hace necesaria la intervención integral y sistemática dentro del ámbito educativo, para lograr que el niño con problemas de aprendizaje supere sus problemas relativos al uso de la lengua oral y escrita.

Se han desarrollado diversos programas con una orientación conductual para eliminar problemas articulatorios (Galindo et al., 1990; Corredera, 1989, entre otros), y programas para fomentar la corrección de la lecto-escritura (Romano, 1990; Gearheart, 1987; Flores, 1984, entre otros).

Los programas conductuales han desarrollado una gran variedad de recursos técnicos, tales como: a) la enseñanza programada de las conductas que se quieren desarrollar; b) el empleo continuo de la evaluación, lo cual impide que los avances pasen desapercibidos; c) el uso de estímulos instigadores y de la retroalimentación, entre otros muchos recursos técnicos derivados del conductismo. Con tales recursos se ha tenido éxito en la enseñanza de la lecto-escritura y en la corrección de la articulación defectuosa, a pesar de lo cual podemos encontrar algunos problemas en su aplicación.

Dichos problemas se relacionan con el hecho de que los niños que requieren corrección de la articulación y la lecto-escritura deben recibir dos programas compensatorios que frecuentemente son aplicados en forma separada. La aplicación de cada programa implica el aislamiento del niño en situaciones de tipo individual (en la mayoría de las ocasiones) y el uso de recursos terapéuticos rígidos. Tales situaciones pueden ser percibidas por el niño, por los maestros y/o por los familiares, como una estrategia de educación especial que se hace necesario por un "problema de inteligencia" del pequeño.

Sin embargo, el aspecto más importante que puede señalarse respecto a lo anterior es que, al considerar los problemas del lenguaje escrito como separados del lenguaje oral, y al programar su enseñanza de manera aislada y desligada de aspectos de tipo social, se deja de lado la característica interactiva del lenguaje y su función social como propiedad definitoria esencial. (Kantor, 1977; Ribes y López, 1985; Pineda, 1982; Pineda, 1986; Guevara y Ortega, 1990).

En la presente investigación, se consideró la necesidad de diseñar un programa que retomara los elementos del análisis conductual que son útiles para programar la adquisición de conductas dentro del ámbito de la educación, pero que también tomara en consideración los aspectos interactivos del lenguaje oral y escrito y los diversos planteamientos que el interconductismo aporta en relación al estudio del lenguaje y la comprensión del desarrollo lingüístico dentro del ámbito social.

Desde una perspectiva interconductual, diversos autores han planteado la relación existente entre el lenguaje oral y el escrito (Ribes, 1990; Mares, Rueda y Luna, 1990; Mares, Guevara y Rueda, 1990; Mares y Rueda, 1993) y la forma en que uno influye en el otro en situaciones interactivas.

La perspectiva interconductual define la conducta lingüística refiriéndose a las interacciones actuales de los individuos, y ello implica tanto los actos de las personas como las relaciones de estimulación bidireccional que consisten en la conducta del hablante en interacción con el escucha y con el referente. Se considera que la potencialidad lingüística del sujeto se localiza en su medio ambiente social y principalmente en las interacciones concretas de éste con otras personas, objetos y eventos (Pineda, 1986).

Con base en lo anterior, la presente investigación tuvo como objetivo principal diseñar y aplicar un programa funcional de enseñanza simultánea de articulación, lectura y escritura, incorporando algunos señalamientos metodológicos del interconductismo.

METODO

Sujetos y Escenario

Los sujetos del estudio fueron 15 niños de 6 años de edad que cursaban el primer año de primaria y presentaban problemas de articulación, lectura y escritura. Se dividieron en tres grupos de 4, 5 y 6 integrantes, respectivamente.

Se realizaron 40 sesiones en promedio para cada grupo. Cada sesión duró de 60 a 90 minutos. Las sesiones se llevaron a cabo de lunes a viernes, en un aula especial asignada por el director de la escuela primaria a la que asistían los niños, con dimensiones de 4 por 5 metros aproximadamente.

Material

Se empleó material de manufactura casera consistente en tarjetas con figuras, tarjetas con palabras y tarjetas con sílabas, además tarjetones con figuras y palabras del tipo empleado en juegos de lotería (ver anexo 1 sobre el material del programa).

Fases del programa

Fase I. Selección de sujetos y preevaluación. Consistió en localizar niños con problemas de articulación, lectura y escritura en las escuelas

primarias de la comunidad para iniciar este estudio y realizar una preevaluación. En esta última se evaluó la articulación, lectura y escritura de las palabras y sílabas del programa a ser utilizado.

Fase II. Programa de entrenamiento global de articulación, lectura y escritura. Consistió en el entrenamiento de 18 palabras (ver anexo 2 sobre las palabras del programa), cada una de las cuales fue cubierta siguiendo estos aspectos en entrenamientos simultáneos: 1) articulación adecuada de la palabra, ante la tarjeta con el dibujo respectivo; 2) discriminación de la palabra escrita por igualación de la muestra; 3) lectura de la palabra escrita en una tarjeta; 4) escritura de la palabra con modelo y desvanecimiento, y 5) entrenamiento interactivo para uso funcional de las habilidades adquiridas. A través de un juego de lotería especialmente diseñado, los niños debían leer, escribir y articular correctamente al “cantar” las tarjetas de la lotería y al acomodar sus fichas en el tarjetón. Tanto las tarjetas como el tarjetón contenían palabras escritas y dibujos de los objetos respectivos. Este último aspecto constituyó la parte del programa donde se procuró que cada niño interactuara a través del juego: a) con el terapeuta-profesor, b) con el material y c) con sus compañeros.

Las palabras incluídas en esta fase II cubrieron todos los fonemas del español, aunque no todas las letras del alfabeto.

Fase III. Evaluación Intermedia. Se repite la evaluación de palabras y sílabas en articulación, lectura y escritura.

Fase IV. Programa de entrenamiento por sílabas. Se presentaron al niño 68 tarjetas con las sílabas que conformaron las palabras de la fase II, 34 sílabas en total, con dos tarjetas de cada sílaba, para jugar al “Memorama” o juego de memoria, en que el niño debía conformar pares de sílabas iguales y leerlas en voz alta, con las reglas convencionales del juego.

Después de ello, se jugó con las sílabas en “Sopa de letras”, en que cada niño debía formar 10 palabras nuevas con las sílabas trabajadas en el juego anterior. Al igual que en la fase II, se procuró que cada niño interactuara con el material de trabajo, con sus compañeros y con el terapeuta-profesor, y se cubrieran todos los fonemas del español, aunque no todo el alfabeto (ver anexo 3 sobre nuevas palabras posibles).

Fase VI. Evaluación Final. Se repitió la evaluación de palabras y sílabas en articulación, lectura y escritura.

RESULTADOS

Los datos individuales son presentados en la tabla 1.

Tabla 1
Promedios obtenidos por los sujetos en articulación,
lectura y escritura.

SUJETOS	EVAL. INICIAL			EVAL. INTERMED.			EVAL. FINAL		
	ART	LEC	ESC	ART	LEC	ESC	ART	LEC	ESC
1. v.p.c. Introvertido con problemas de articulación	82,5	55	27,4	100	100	95	100	100	100
2. e.l.r. Problemas de articulación y académicos	62,2	55,6	61,7	100	100	96,8	100	100	100
3. l.d.m. Problemas de articulación y académicos	72,6	58,3	72,1	100	100	96,8	100	100	100
4. h.o. Introvertido y con problemas académicos *	93,1	95,1	71,1	--	--	--	100	100	100
5. j.m. Introvertido y con problemas académicos	98,5	1,4	2,9	100	98,5	97	100	100	100
6. j.e.q. Problemas visuales, art. y acad.	78,4	31,1	35	--	--	--	95,5	100	100
7. r.g.v. Problemas de conducta y académicos	97,2	16,3	0	100	73,5	89,1	100	90,9	95
8. c.l. Problemas académicos	93,3	0	0	100	63,5	80,2	100	87,4	91,1
9. l.b.j. Problemas articulatorios y académicos	86,6	0	0	100	84,1	89,6	100	91,6	100
10. m.j. Problemas articulatorios y académicos	85,3	0	0	100	84,1	88,7	100	93,8	100
11. i.d.c. Problemas de conducta y académicos	90	0	1,6	100	85,6	89,2	100	92,2	96,6
12. m.h.a. Introvertido y con probl. de art. y acad.**	77,6	0	0	--	--	--	91,6	62,2	79,4
13. m.j.g. Problemas de conducta y académicos	96,2	3,3	0	100	33,6	0	100	67,9	92,4
14. c.j. Probl. de art., motres, acad. y de salud	86,6	0	0	100	45,1	52,8	100	34,1	63,7
15. o.s. Problemas de conducta y académicos.	96,2	0	0	100	51	0	100	66,7	61,9

* Su promedio en articulación fue alto, sin embargo fue reportado por las autoridades escolares como un sujeto con dislexia y dislalia.

** No se presentó a la última evaluación, por lo que sus resultados son de la evaluación intermedia que se realizó. En la tabla podemos observar los promedios obtenidos por los niños, en palabras y sílabas, antes de iniciar el programa, durante el mismo y al finalizar, en las áreas de articulación, lectura y escritura.

Los 15 niños de este estudio presentaron problemas en las áreas de articulación, lectura y escritura, pero sus problemas variaron de grupo a grupo. En el grupo 1 (sujetos 1, 2, 3 y 4) se trató de niños que presentaban problemas en las tres áreas, pero sus niveles de pre-evaluación nunca llegaron a cero (77% en articulación, 60% en lectura y 58% en escritura); con estos niños se trabajó 35 días para alcanzar un promedio de 100% en las tres áreas, siendo el grupo de mejor desempeño. El grupo 2 (sujetos 5, 6, 7, 8, 9 y 10) requirió 38 días de aplicación del programa para pasar de sus niveles iniciales de 80% en articulación, 8% en lectura y 6% en escritura), a 99%, 93% y 97%, respectivamente. El grupo 3 (sujetos 11 al 15) fue el más lento pues requirió 45 días de aplicación del programa; sus niveles iniciales fueron de 89% en articulación, 0.6% en lectura y 0.3% en escritura, y los niveles finales fueron de 95%, 64% y 79%, respectivamente (ver figura 1).

DISCUSION Y CONCLUSIONES

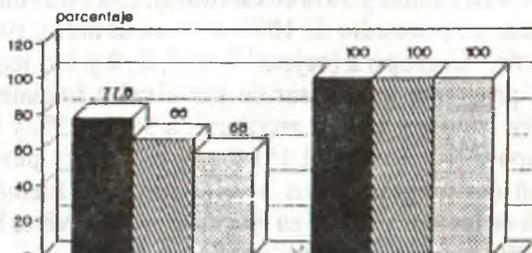
La mayoría de los niños de este estudio, además de presentar los problemas de articulación, lectura y escritura en el salón de clases, mostraron problemas de timidez, retraimiento y en algunos casos agresión, y se enfrentaban a cierta marginación y rechazo por parte de sus compañeros de grupo y sus profesores. Lo anterior es comprensible porque sus formas básicas de interacción personal, social y académica se veían afectadas. En este programa no se diseñaron procedimientos específicos para tratar tales problemas, ni se planteó como objetivo su eliminación. Sin embargo, por la forma en que se trabajó en el programa, los niños fueron adquiriendo pautas de interacción entre ellos, y cierto gusto por las actividades y el trato con el terapeuta-profesor.

El hecho de trabajar el programa en forma de juegos que son familiares a los niños, como la lotería, el memorama y la sopa de letras, permitió que los niños no se sintieran tan presionados por la situación de enseñanza, y que desarrollaran ciertas habilidades interactivas que fueron más allá de la terapia, porque los niños compartían aula en las clases regulares de la escuela.

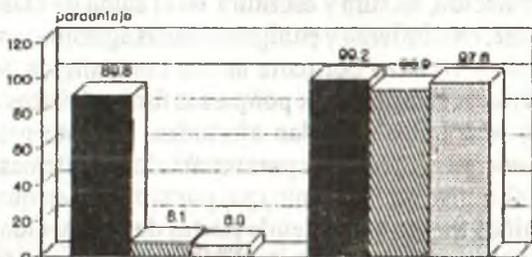
Como ya fue señalado, este programa se basa en la perspectiva interconductual, desde la cual se pueden solventar muchos problemas de entrenamiento conductual. Los niños de este estudio pudieron establecer interacciones lingüísticas donde participaron: a) el niño y el adulto; b) el niño y otros niños, y c) el niño y diversos materiales y actividades diseñados expresamente para el programa, como objetos y eventos del medio. Es decir, el programa permitió que cada niño se relacionara interactivamente con su ambiente y corrigiera a través de ello su articulación, lectura y escritura. Es de suponer que a su vez tal mejoría propiciará mejores formas de interacción futura del niño.

Figura 1
Evaluaciones de los tres grupos

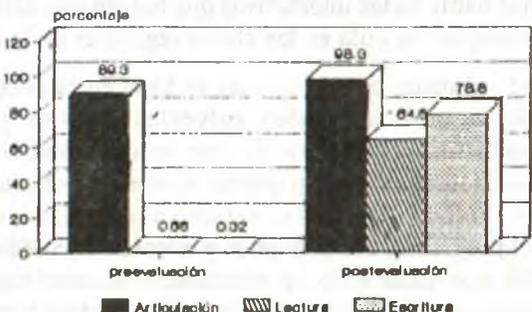
GRUPO I
Evaluaciones



GRUPO II
Evaluaciones



GRUPO III
Evaluaciones



La gráfica muestra los avances por grupos, promediando lo obtenido en palabras, silabas y letras. El primer bloque corresponde a la preevaluación y el segundo a la postevaluación.

Al parecer, el éxito de este programa puede repetirse en poblaciones similares a las de nuestro estudio y puede ser aplicado por maestros de escuela como programa compensatorio para niños que presenten problemas similares de articulación, lectura y escritura. Investigar tales aspectos será el objetivo de una investigación posterior. Similarmente, pueden desarrollarse programas para el desarrollo de otro tipo de habilidades académicas y lingüísticas. Lo importante es que se tenga claro qué elementos pueden ser retomados para un diseño posterior.

De manera similar a los derivados del análisis de la conducta, los programas interconductuales deben considerar el uso de pequeños pasos para la adquisición de conductas, y la utilización de recursos pedagógicos como los estímulos instigadores, la retroalimentación y otras técnicas similares. Sin embargo, dentro de los programas de educación con orientación interconductual se considera necesario además, propiciar la interacción del niño con objetos, eventos y personas, cuidándose por lo tanto aspectos como: a) la actividad en la cual se involucra el niño, b) los materiales interactuantes, c) las características del escenario o contexto de interacción, y d) los objetivos y contenidos del programa.

Los programas educativos que intenten desarrollar en los niños habilidades de lecto-escritura y de lenguaje oral, deben considerar el carácter interactivo del lenguaje, las técnicas ya señaladas como elementos importantes de programación y tomar en consideración la estrecha relación funcional, es decir interactiva, que guardan el lenguaje oral y el escrito.

REFERENCIAS

- Corredera, S. T. (1989). *Defectos de la dicción infantil*. México: Kapeluzs.
- Flores, V. G. (1984). *Problemas en el aprendizaje*. México: Limusa.
- Galindo, E., Bernal, T., Hinojosa, G., Galguera, M. I., Taracena, E. & Padilla, F. (1990). *Modificación de la conducta en la educación especial. Diagnóstico y pronóstico*. México: Trillas.
- Gearheart, B. R. (1987). *Incapacidad para el aprendizaje*. México: Manual Moderno.
- Guevara, B. Y. & Ortega, S. P. (1990). Desarrollo del lenguaje funcional en niños retardados. *Revista Sonorense de Psicología*, 4, 60-74.
- Kantor, J. R. (1977). *Psychological Linguistics*. Chicago: Principia Press.

- Mares, G., Guevara, Y. & Rueda, E. (1990, Junio). *Factores que facilitan la adquisición de estilos lingüísticos a través de la lectura*. Ponencia presentada en el I Encuentro Iberoamericano de Psicología, La Habana, Cuba.
- Mares, G. & Rueda, E. (1993). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: Desarrollo Horizontal. *Acta Comportamentalia*, 1, 39-62.
- Mares, G., Rueda, E. & Luna, S. (1990). Transferencia de los estilos lingüísticos en tareas referenciales. *Revista Sonorense de Psicología*, 4, 84-97.
- Pineda, F. A. (1982). *Análisis Conductual y lenguaje: formas vs función*. Manuscrito no publicado.
- Pineda, F. A. (1986). El análisis interactivo de la adquisición del lenguaje. *Revista Bibliográfica (Trillas)*, 4, 4-7.
- Ribes, E. (1990). Las conductas lingüística y simbólica como procesos sustitutivos de contingencias. En Ribes E. & Harzem P. *Lenguaje y conducta*. México: Trillas.
- Ribes, E. & López, V. F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Romano, T. H. (1990, Marzo). *Diagnóstico y tratamiento en problemas de aprendizaje*. Conferencia presentada en el II Seminario de actualización en Psicología: Educación Especial, Tampico, Tamaulipas, México.

ANEXO 1
 Material empleado en el programa:

	boca	boca
bo	ca	boca

	boca		mano
mesa		coche	
	leche		dedo
silla		gato	
	ropa		foco

ANEXO 2
 Registro utilizado para evaluar al niño.

NIÑO: _____

FECHA: _____

	PALABRAS		EVALUACIONES	
		articulación	lectura	escritura
BOCA	B__O__C__A__	SI__NO__	SI__NO__	
MANO	M__A__N__O__	SI__NO__	SI__NO__	
COCHE	C__O__CH__E__	SI__NO__	SI__NO__	
DEDO	D__E__D__O__	SI__NO__	SI__NO__	
FOCO	F__O__C__O__	SI__NO__	SI__NO__	
GATO	G__A__T__O__	SI__NO__	SI__NO__	
LECHE	L__E__CH__E__	SI__NO__	SI__NO__	
SILLA	S__I__LL__A__	SI__NO__	SI__NO__	
MESA	M__E__S__A__	SI__NO__	SI__NO__	
ROPA	R__O__P__A__	SI__NO__	SI__NO__	
YASO	V__A__S__O__	SI__NO__	SI__NO__	
POLLO	P__O__LL__O__	SI__NO__	SI__NO__	
NUBE	N__U__B__E__	SI__NO__	SI__NO__	
JUGO	J__U__G__O__	SI__NO__	SI__NO__	
VELA	V__E__L__A__	SI__NO__	SI__NO__	
RATA	R__A__T__A__	SI__NO__	SI__NO__	
FICHA	F__I__CH__A__	SI__NO__	SI__NO__	
PELO	P__E__L__O__	SI__NO__	SI__NO__	

OBSERVACIONES _____

SILABAS	articulación		lectura		escritura	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
BO	-	-	-	-	-	-
CA	-	-	-	-	-	-
MA	-	-	-	-	-	-
NO	-	-	-	-	-	-
CO	-	-	-	-	-	-
CHE	-	-	-	-	-	-
DE	-	-	-	-	-	-
DO	-	-	-	-	-	-
FO	-	-	-	-	-	-
TO	-	-	-	-	-	-
GA	-	-	-	-	-	-
TO	-	-	-	-	-	-
LE	-	-	-	-	-	-
CHE	-	-	-	-	-	-
SI	-	-	-	-	-	-
LLA	-	-	-	-	-	-
ME	-	-	-	-	-	-
SA	-	-	-	-	-	-
RO	-	-	-	-	-	-
PA	-	-	-	-	-	-
VA	-	-	-	-	-	-
SO	-	-	-	-	-	-
PO	-	-	-	-	-	-
LLO	-	-	-	-	-	-
JU	-	-	-	-	-	-
GO	-	-	-	-	-	-
NU	-	-	-	-	-	-
BE	-	-	-	-	-	-
VE	-	-	-	-	-	-
LA	-	-	-	-	-	-
RA	-	-	-	-	-	-
TA	-	-	-	-	-	-
FI	-	-	-	-	-	-
CHA	-	-	-	-	-	-
PE	-	-	-	-	-	-
LO	-	-	-	-	-	-

ANEXO 3

Palabras posibles a formar que se consideraron
en el programa

BOBO	BOCA	BONO	BOLO	BOLLO	BOLA	BOTA
CABO	CACA	CAMA	CASI	CALLA	CASA	CARO
CAPA	CAVA	CARA	MAMA	MANO	MALLA	MASA
MALO	MAPA	MAGO	MALA	MATA	NOTA	NOCHE
COMA	CODO	COME	COPO	COLA	COCO	COSA
COCHE	COCA	COPA	DEDO	DEBO	DEBE	FOSO
FONO	FOCO	FOSA	FOTO	FOCA	GALLO	GASA
GATA	GATO	TODO	TOMA	TORO	TONO	TOPO
LEMA	LECHE	LEVE	SIGA	SIGO	LLAME	LLAMA
LLAGA	LLANO	LLAVE	MESA	META	MENU	MECHA
SACA	SANO	SACO	SAPO	SALA	ROBO	ROCA
ROMA	ROTO	ROSA	ROPA	ROLLO	ROTA	PATO
PASA	PARO	PAPA	PASO	PALA	PARA	PATA
PALO	VACA	VANO	VALE	VASO	VAGO	SOGA
SOSA	SOPA	SOLA	SOPE	SOLO	POCA	POCO
POSA	PORO	POPA	POSO	POLLO	LLORA	JUDO
JURO	JUGO	JURA	GOMA	GOTA	NUCA	NUDO
NUBE	NULA	NULO	BEBO	BECA	BELLA	BESA
BESO	BEBE	BETA	VELLO	VELA	VELO	LADO
LAVA	LAVE	LATA	RABO	RAMA	RATO	RASO
RARO	RAPO	RATA	TACO	TALLA	TASA	TAPA
TAPO	TALLO	TALA	FILA	FICHA	CHATO	CHAPA
CHAVA	CHATA	PECA	PENO	PECO	PEDO	PEGA
PEPE	PERO	PESO	PERA	LOBO	LOCA	LOMA
LOCO	LODO	LOSA	LORO	LOLA		

COMPRESION DE LA LECTURA COMO FUNCION DEL ESTILO COGNOSCITIVO Y LA CONDICION DE DISLEXIA

Douglas Santos Sánchez
Nellie Pagán Maldonado
Ana Isabel Alvarez
Universidad de Puerto Rico

RESUMEN

El propósito del estudio fue evaluar el efecto del estilo cognoscitivo (reflexivo e impulsivo) y la presencia o ausencia de dislexia en la comprensión de la lectura. Sesenta niños y niñas de las escuelas elementales públicas de la región de San Juan, Puerto Rico, participaron voluntariamente con el consentimiento escrito de sus padres o tutores en el estudio. La muestra consistió de 30 niños disléxicos y 30 niños no disléxicos. Estos/as a su vez estuvieron constituidos/as por 15 niños/as disléxicos/as con un estilo cognoscitivo reflexivo, 15 niños/as no disléxicos/as con un estilo cognoscitivo reflexivo, 15 niños/as disléxicos/as con un estilo cognoscitivo impulsivo y 15 niños/as no disléxicos/as con un estilo cognoscitivo impulsivo. Se utilizó una prueba ("Matching Familiar Figure") para clasificar el estilo cognoscitivo de cada participante. A los participantes se les presentó individualmente una lectura correspondiente a su nivel académico. El nivel de comprensión de la lectura fue determinado mediante la Hoja de Evaluación del Recuento. Los resultados fueron los siguientes: la varianza en la comprensión de la lectura asociada al estilo cognoscitivo y la condición (presencia o ausencia de dislexia) fue significativa ($p .0010$ y $.0001$). La varianza asociada a la interacción de ambas variables no fue significativa. Estos resultados sugieren que tanto niños disléxicos como no disléxicos pueden mejorar su nivel de comprensión de la lectura si son inducidos a un estilo cognoscitivo reflexivo.

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the effect of the cognitive style (reflective and impulsive) and the presence or absence of dyslexia on reading comprehension. Sixty boys and girls of the elementary public schools of the educational region of San Juan, Puerto Rico participated in the study. The sample consisted of 30 dyslexics and 30 non-dyslexics. The dyslexics and non-dyslexics participants were composed of 15 boys and girls each with a reflective cognitive style and 15 boys and girls with an impulsive cognitive style. The Matching Familiar Figure Test was used to determine the cognitive style of the participants. Each participant read a story according to their grade. Their level of reading comprehension was measured with the Narrative Evaluation Sheet. The results were the following: the variation in the reading comprehension associated to the cognitive style and the condition (presence or absence of dyslexia) were significant ($p .0010$ and $.0001$). The variation associated to the interaction effect of the two variables in the study was not found significant. The results may imply that non-dyslexics and dyslexics can improve their reading comprehension if induced toward a reflective cognitive style.

La lectura es el proceso a través del cual se desarrolla significados por medio de los símbolos impresos (Feitelson, 1976). Dicho proceso cobra importancia desde los comienzos de la enseñanza formal ya que es un factor importante que contribuye al éxito o fracaso académico de una persona. Debido al énfasis en la adquisición de la lectura en la educación formal, es de gran pertinencia estudiar aquellas condiciones que le impiden al/a la niño/a desarrollar la capacidad de leer al mismo nivel que otras personas que le rodean. Una de estas condiciones se refiere a la inhabilidad denominada como *Problema Específico de Aprendizaje*. La definición en el Acta de Educación de los Estados Unidos para estos/as niños/as, Ley Pública 94-142, propone que la categoría incluya aquellos/as niños/as que tienen un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos implícitos en el uso o entendimiento del lenguaje hablado o escrito. Los problemas específicos de aprendizaje pueden manifestarse en una inhabilidad para escuchar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos (Kirk y Chalfant, 1984).

Este estudio conceptualiza la dislexia como uno de las condiciones que forma el conjunto de problemas específicos de aprendizaje. La dislexia es uno de los problemas específicos de aprendizaje que impide el desarrollo de la lectura. En términos generales, la dislexia es una inhabilidad que se manifiesta en el proceso de aprendizaje de la lectura (De Quirós y Della Cella, 1984). Esta condición presenta predominantemente problemas y fallas en la comprensión, interpretación, organización e integración de los símbolos o signos de la lectura (incluyendo letras, palabras y sílabas). Esta inhabilidad puede estar acompañada por deficiencias en la escritura, la gramática y la redacción. Conjuntamente puede desarrollarse retraso en la adquisición del lenguaje (De Quirós y Della Cella, 1984), sin embargo, esta condición no está asociada a niveles de inteligencia anormales (Segalowitz, 1983).

Los/las niños/as en el proceso de aprendizaje de la lectura necesitan una organización mental que les permita razonar, pensar y solucionar problemas que enfrentan al llevar a cabo esta tarea. Los investigadores/as denominan esta organización mental de información como estilos cognoscitivos (Kagan y Wright, 1963; Davey y Lasasso, 1984; Logan, 1983). Kagan señala que toda persona tiene un estilo cognoscitivo y que el mismo puede variar. Cada persona tiene un modo de organización perceptual cuando se da a la tarea de procesar estímulos ambientales. Según Davey y Lasasso (1984) estos patrones de percepción y organización demuestran ser consistentes y relativamente estables a través del tiempo.

Entre los aspectos de los estilos cognoscitivos que se han investigado están la impulsividad y la reflexividad (Kagan y Wright, 1963). Algunos/as niños/as tienden a ser impulsivos mientras que otros/as tienden a ser reflexivos. Los/las niños/as impulsivos/as tienden a responder lo primero que piensan.

Estos/as tienen un tiempo conceptual rápido. Los/as reflexivos/as, por el contrario, responden luego de evaluar y analizar las distintas alternativas. Les preocupa más responder correctamente antes que responder rápidamente. Además, se ha documentado que los/las niños/as con un estilo reflexivo ejecutan mejor una tarea que requiere análisis de detalles, mientras que los/las niños/as con un estilo impulsivo ejecutan mejor tareas que requieren una interpretación global (Zelinkery Jeffrey, 1976). La investigación sobre lectura y estilo cognoscitivo (Helfeldt, 1981) demuestra que los/las pensadores/as reflexivos/as son mejores lectores/as que las personas caracterizadas por un pensamiento impulsivo. Las personas identificadas como cognoscitivamente impulsivas son más rápidas en la lectura y respuestas que emiten aunque cometen más errores que aquellas personas identificadas con un estilo de pensamiento reflexivo. Los/las participantes que se caracterizan por ser cognoscitivamente reflexivos tienden a analizar los detalles y consideran varias alternativas antes de responder a una pregunta.

Este estudio tiene como objetivo investigar los estilos cognoscitivos impulsivos y reflexivos en niños/as disléxicos/as y no disléxicos/as y su relación con la comprensión de la lectura. En Puerto Rico, estas variables no han sido exploradas en conjunto. Esta investigación puede aportar información valiosa relacionada a estilos cognoscitivos de niños/as disléxicos/as y no disléxicos/as. Este conocimiento puede servir para generar técnicas de enseñanzas novedosas que faciliten el proceso de aprendizaje de la lectura de niños/as disléxicos/as y de no disléxicos/as. Las preguntas que guiaron el estudio fueron las siguientes: 1) evaluar si hay diferencias significativas en la comprensión de la lectura entre los/las niños/as debido al estilo cognoscitivo (impulsivo o reflexivo) o a la condición (dislexia o no dislexia) y 2) evaluar la interacción entre estas dos variables.

METODO

Participantes: En este estudio participaron 60 niños/as de las escuelas públicas elementales del Departamento de Instrucción Pública que ofrecen Programas de Educación Especial en la Región de San Juan. Se seleccionaron aquellas escuelas de mayor accesibilidad para los/las investigadores/as. La muestra se compuso de 30 niños/as disléxicos/as y 30 niños/as no disléxicos/as de los grados elementales (tercero, cuarto y quinto) entre las edades ocho a doce años. Estos/as a su vez estuvieron constituidos/as por 15 niños/as disléxicos/as con un estilo cognoscitivo reflexivo, 15 niños/as no disléxicos/as con un estilo cognoscitivo reflexivo, 15 niños/as disléxicos/as con un estilo cognoscitivo impulsivo y 15 niños/as no disléxicos/as con un estilo cognoscitivo impulsivo. Los/as niños/as participaron voluntariamente con el consentimiento escrito de sus padres o tutores.

Procedimiento e instrumentos: Se llevó a cabo un estudio piloto en el que participaron de forma voluntaria siete niños/as. El mismo sirvió para estimar el tiempo promedio que le requerían a los/las niños/as completar las pruebas, la adecuación del conjunto de lecturas y ensayar el procedimiento en la administración y corrección de la Hoja de Evaluación del Recuento. A la luz de la experiencia obtenida en el estudio piloto no se implementaron cambios en el método propuesto.

Los investigadores entrevistaron al/a la maestro/a de educación especial de las escuelas seleccionadas y se discutieron los criterios de selección de niños/as para participar mediante una hoja que especificaba las instrucciones detalladamente. Se le entregó al/a la maestro/a la *Hoja de Cotejo de Conductas Disléxicas* (Dinsmore e Isaacson, 1986) que debía llenar para cada niño/a del grupo de educación especial. Esta hoja contiene una lista de conductas académicas que son características del funcionamiento disléxico. Provee para que el/la maestro/a marque las conductas de funcionamiento disléxico que a su juicio manifiesta el/la estudiante. Aquellos niños/as que reflejaron un alto nivel de conductas típicas (cinco o más) de la condición de dislexia fueron seleccionados para el estudio.

Se prosiguió a entrevistar individualmente a las/los maestros/as de tercero, cuarto y quinto grado del programa regular para la selección de los/las participantes no disléxicos/as. Los/las maestros/as de cada grado le suministraron a los investigadores una lista con los nombres de sus estudiantes para seleccionar a los/las posibles participantes aleatoriamente según los criterios establecidos.

Las entrevistas con los/las participantes se llevó a cabo individualmente en una oficina o salón disponible en la escuela. Se le explicó al/a la participante en que consistía su participación y se le administró la prueba para determinar el estilo cognoscitivo. El instrumento utilizado fue el "*Matching Familiar Figure Test*" desarrollado por Kagan en el 1965 para identificar los estilos cognoscitivos reflexivo e impulsivo de niños/as de 5-12 años de edad. La prueba mide dos variables: la latencia de la respuesta y el número total de errores.

A los/las niños/as se les presentó individualmente una lectura correspondiente a su nivel académico. Se utilizó un conjunto de lecturas de los libros utilizados por el Departamento de Instrucción Pública de Puerto Rico: *Exploremos* (1986) (nivel de tercer grado), *Por Los Caminos del Mundo* (1974) (nivel de cuarto grado) y *Misterios de la Tierra y del Espacio* (1977) (nivel de quinto grado). Los investigadores verificaron que los/as participantes no habían sido expuestos a las lecturas anteriormente.

Una vez el/la participante finalizaba la lectura, se le solicitaba que hiciera un recuento de lo leído y su respuestas era grabada. Mientras el/la niño/a hacía su recuento el/la investigador/a anotaba aquellos personajes,

eventos, asuntos y temas mencionados por éste/a que aparecían en la *Hoja de Evaluación del Recuento*. Posteriormente, los investigadores utilizaron la grabación para verificar la codificación de las respuestas del participante para la puntuación final del participante en la prueba de comprensión de la lectura. La prueba mide la comprensión de la lectura mediante la capacidad de recordar personajes, eventos o sucesos y la capacidad de inferir el asunto y el tema central del material leído. El valor de dicho instrumento es de 100 puntos.

Diseño: Se utilizó un diseño factorial expost-facto observacional con cuatro grupos independientes (15 niños/as en cada celda del diseño) (Tabla 1). El diseño incluye dos variables categóricas: la condición y el estilo cognoscitivo. La variable estilo cognoscitivo incluye dos niveles: reflexivo e impulsivo. La variable condición incluye dos niveles: la presencia o ausencia de la dislexia. La variable dependiente comprensión de la lectura se definió como la puntuación obtenida por el/la niño/a en la *Hoja de Evaluación del Recuento*. Se controlaron durante el estudio las siguientes variables secundarias: 1) lectura en voz alta del cuento, 2) nivel académico de las lecturas, 3) índice académico de el/la participante, 4) disfunción cerebral y retardo mental y 5) la consistencia del procedimiento en la administración de las pruebas.

Tabla 1
Diseño factorial del estudio

	Reflexivo	Impulsivo
Dislexia	N = 15 dislético/a reflexivo/a	N = 15 dislético/a impulsivo/a
No Dislexia	N = 15 no dislético/a reflexivo/a	N = 15 no dislético/a impulsivo/a

RESULTADOS

Se estableció la confiabilidad entre los investigadores en el proceso de codificación del recuento de los/las niños/as. Se seleccionaron al azar 12 recuentos (20%) de la muestra. Luego de codificarlos independientemente se obtuvo un índice de acuerdo entre el investigador y la investigadora de 0.92. En la muestra seleccionada el 23% (7) de los/las disléxicos/as eran féminas

y el 77% (23) eran varones, mientras que los/las no disléxicos/as estaban constituidos/as por un 53% de féminas (16) y un 47% de varones (14). La edad promedio de los/las participantes fue 9.86 años.

La prueba de evaluación de recuento que se utilizó para medir la comprensión de la lectura tenía una parte de reconocimiento y otra de inferencia. La puntuación promedio de los/las participantes en la prueba fue de 45.43 con una desviación típica igual a 22.29. La puntuación promedio y las desviación típica de los/las participantes en la prueba del recuento para cada celda del diseño aparecen en la Figura 1. En la misma se puede observar lo siguiente: 1) el promedio de los/las participantes con un estilo cognoscitivo reflexivo es mayor que el de los/las participantes con un estilo cognoscitivo impulsivo irrespectivamente de la presencia o ausencia de la condición de dislexia, 2) el promedio de los/las no disléxicos/as es mayor que el de los/las participantes disléxicos/as irrespectivamente del estilo cognoscitivo, 3) el promedio de los/las disléxicos/as reflexivos/as (40.9) es similar al promedio de los/las no disléxicos/as impulsivos (46.2), y 4) las desviaciones típicas para cada grupo son altas, esto indica que entre los/as niños/as que constituyen cada grupo hubo mucha variación en la ejecución promedio de la prueba de comprensión de lectura.

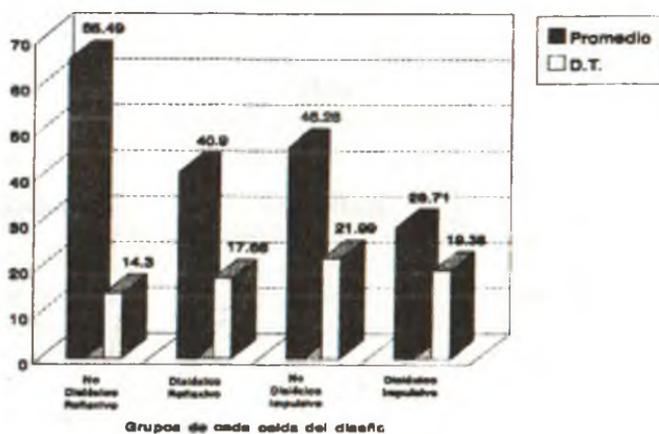


Figura 1

Promedios y desviaciones típicas de los grupos por celda del diseño.

La Figura 2 y la Tabla 2 presentan un resumen de los resultados más sobresalientes del análisis de regresión. La condición del participante (disléxico o no disléxico) reflejó una correlación moderada ($r=0.45$) con la puntuación en la prueba de comprensión de lectura.

La correlación entre el estilo cognoscitivo y la comprensión de lectura fue más baja ($r=0.37$). Sin embargo, ambas correlaciones resultaron

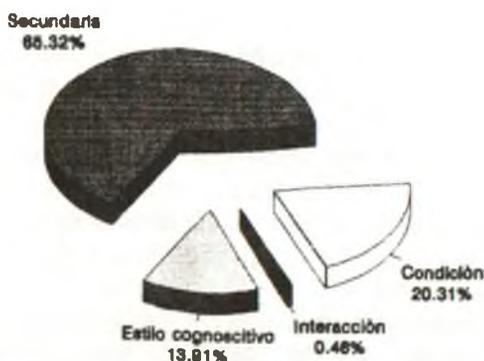


Figura 2
Partición de varianza de la variable dependiente por factores

Tabla 2
Resumen del análisis de regresión múltiple

Fuente	GL	R Cuadrada	Valor de F
Condición	1	.2031	17.43 **
Estilo Cognoscitivo	1	.1391	11.96 *
Interacción	1	.0046	.39

* $p \leq .05$
** $p \leq .001$

estadísticamente significativas a un nivel de .05. La correlación múltiple de las variables (condición y estilo cognoscitivo) con la variable comprensión de la lectura fue de .58.

La correlación múltiple al cuadrado (R^2) obtenida de las variables fue 0.3467. Esto significa que las variables condición y estilo cognoscitivo explican el 34.67% de la varianza de la variable comprensión de la lectura. Específicamente, la variable condición (presencia o ausencia de dislexia) se asocia con una varianza exclusiva igual a 20.32%, estadísticamente significativa al nivel de .0001. La varianza exclusiva asociada a la variable estilo cognoscitivo fue 13.95%, estadísticamente significativa al nivel de .0010. La varianza exclusiva de la combinación de ambas variables fue 0.46% y no fue estadísticamente significativa.

DISCUSION

Los/las participantes con un estilo cognoscitivo reflexivo obtuvieron un promedio mayor en la puntuación de la comprensión de la lectura que los/las participantes con estilo impulsivos. Esta diferencia fue estadísticamente significativa. Los/las niños/as caracterizados/as por un pensamiento reflexivo demostraron una mayor comprensión en la lectura que los/las que se caracterizan por un pensamiento impulsivo, independientemente de la presencia o ausencia de la condición (dislexia o no dislexia). El estilo cognoscitivo reflexivo parece facilitar una mejor comprensión de la lectura que el estilo impulsivo en ambos grupos irrespectivamente de la condición del/de la niño/a. Estos hallazgos concuerdan con Kagan y Wright (1963) y Zelinker y Jeffrey (1976) cuando indican que los/las pensadores/as reflexivos/as son mejores lectores/as que las personas caracterizadas por un pensamiento impulsivo.

Por otro lado, el análisis de regresión no sustenta una interacción significativa entre el estilo cognoscitivo (reflexivo o impulsivo) y la condición (dislexia o no dislexia). Estos hallazgos en conjunto son importantes porque sugieren que si bien la condición de dislexia influye en la comprensión de la lectura de un manera considerable, por otro lado su efecto puede ser neutralizado si el estilo cognoscitivo que permite el uso óptimo de la lectura se desarrolla.

El estudio ha demostrado que es posible identificar los estilos cognoscitivos reflexivo e impulsivo en niños y niñas puertorriqueños. Este hallazgo concuerda con los de otros investigadores (Kagan y Wright, 1963 y Rodríguez, 1985). Mas aún, los patrones cognoscitivos de procesamiento de información que pretenden implicar cada uno de estos estilos (reflexivo e impulsivo) se pueden identificar en participantes disléxicos y no disléxicos. Sin embargo, es importante destacar que encontrar 15 niños/as disléxicos que reflejaran un estilo cognoscitivo reflexivo fue mucho más difícil que ubicar a niños/as disléxicos impulsivos.

En este estudio entre los/las participantes disléxicos predominan los varones. Esto respondió a una mayor presencia de varones que de niñas en los Programas de Educación Especial visitados, lo que sugiere que la condición de dislexia se manifiesta con más frecuencia en varones. Esta observación coincide con los planteamientos de Money (1962) y Vellutino (1980).

Los resultados sugieren que en términos generales, la comprensión de la lectura por parte de todos los/las participantes fue baja (un promedio de 45.43 puntos en una prueba cuyo valor máximo es de 100). Se sugieren dos posibles explicaciones para esta ejecutoria, primero es posible que los exámenes construidos por los investigadores para evaluar la comprensión de lectura

fueran muy difíciles. Segundo, es posible que en términos reales el nivel de dificultad de las lecturas seleccionadas para el estudio fuera muy elevado, a pesar de que a cada niño/a se le dio una lectura correspondiente a su grado académico.

Una limitación que encontramos en el estudio fue que el Departamento de Instrucción Pública no identifica adecuadamente a los/las niños/as con problemas específicos de aprendizaje para la categoría de dislexia. En ese sentido se intenta subsanar esta limitación mediante el uso de la "Hoja de Cotejo del/de la Profesor/a para Conductas Disléxicas" diseñada por Dinsmore e Isaacson (1986). Sin embargo, no es posible saber con exactitud cual/es de estos/as niños/as presenta el cuadro para un diagnóstico de la condición de dislexia ni la severidad de la misma. Por consiguiente, es indispensable contar con una evaluación rigurosa de los/las niños/as con problemas específicos de aprendizaje en el sistema educativo del país. El proceso de evaluación es un elemento esencial para la creación y el desarrollo de programas de enseñanza especializados dirigidos a suplir las necesidades de aprendizaje particulares de estos grupos. Es imposible ofrecer una educación de excelencia a estos/as niños/as si su problema de aprendizaje no ha ido identificado adecuadamente.

Recomendamos el desarrollo de más investigaciones sobre los estilos cognoscitivos y los problemas específicos del aprendizaje. En Puerto Rico existen muy pocos estudios que incluyan estas dos áreas. Estas investigaciones deben tener muestras mayores, aleatorias y representativas de la población del país. Específicamente, se debe considerar: 1) la constancia en el horario para la administración de los instrumentos, 2) la reactividad de los/as niños/as a los investigadores, 3) la uniformidad en el lugar donde se administren los instrumentos, 4) el grado de severidad de la condición de dislexia que presenta el/la niño/a y 4) el coeficiente intelectual de la participante.

REFERENCIAS

- De Quirós, J.B. & Della Cella, M. (1984). *La Dislexia en la Niñez*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Davey, B. & Lasasso, C. (1984). The interaction of reader and task factors in the assesment of reading comprehension. *The Journal of Experimental Education*, 52, 199-206.
- Dinsmore, J.A. & Isaacson, D.K. (1986). Tactics for teaching dislexic students. *Academic Therapy*, 21, 293-301.
- Feitelson, D. (1976). Aprender a leer, En Staiger, R.C. *La enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Editorial Huemul C.A.

- Flor, A & De Dlawe, M.D. (1986). *Exploremos*. Massachusetts: Addison Wesley Publishing Company.
- Gómez, C., Pastor, A., & Guzmán, R. (1974). *Por los caminos del mundo* California: Laid Law Brothers.
- Helfeldt, J.P. (1981). Future trends of diagnosis and instruction in the primary grades. En J.W. Logan (1983). Cognitive style and reading. *The Reading Teacher*, 36, (7).
- Kagan, J & Wright, J.C. (1963). Basic cognitive processes in children: Report of the second conference sponsored by the committee on intellectual processes research of the social science research council. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 28, 22-30.
- Kagan, J (1965). *Matching Familiar Figure Test*. Boston: Autor.
- Kirk, S. A. & Chalfant, J. C. (1984). *Academic and development learning disabilities*. London: Love Publishing Company.
- Logan, J.W. (1983). Cognitive style and reading. *The Reading Teacher*, 36, 704-707.
- Money, J. Eds (1962). *Reading disability: Progress and research needs in dyslexia*. Baltimore: The John Hopkins Press.
- Pastor, A. , Guzmán, R. & Ayala, E. (1977). *Misterios de la tierra y el espacio*. California: LaidLaw Brothers.
- Rodríguez, C.N. (1985). *Estilos de aprendizaje de estudiantes de ambos sexos de las Facultades de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico. Un estudio exploratorio*. Tesis de maestría, no publicada, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico.
- Segalowitz, S.T. (1983). *Two sides of the brain*. New Jersey: Prentice Hall.
- Vellutino, F.R. (1980). *Dyslexia: Theory and research*. Boston: The MIT Press.
- Zelinker, T y Jeffrey, D. (1976). Reflective and impulsive children: strategies of information processing underlying differences in problem solving. *Monographs of Society for Research in Child Development*, 41, 59-66.

EL PAPEL DE LA PREDICCIÓN Y DEL FEEDBACK EN CONTEXTOS APETITIVOS NO- CONTINGENTES Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE DISCRIMINATIVO

Pilar Ferrandiz
Francisco de Vicente
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

En este experimento se ha investigado el fenómeno de la indefensión en contextos apetitivos y el efecto de inmunización con estímulos predecibles y estímulos feedback. Se emplearon 20 palomas (*Columba Livia*). El experimento se desarrolló en 4 fases: entrenamiento en comedero, moldeamiento de la respuesta de picoteo, fase de pretratamiento y fase de prueba. En la fase de pretratamiento, el grupo A fue sometido a una situación controlable y predecible; el grupo B a una situación incontrolable y predecible; el grupo C a una situación incontrolable y estímulo feedback en el 100% de los ensayos; el grupo D a una situación incontrolable e impredecible con sucesos al azar; el grupo E actuó como control. La fase de prueba consistió en un aprendizaje discriminativo.

Se ha comprobado, en primer lugar, que los eventos incontrolables e impredecibles en contextos apetitivos interfieren en aprendizajes discriminativos posteriores. De la misma forma, los estímulos que actúan de feedback y los estímulos que actúan de señal en contextos apetitivos no controlables, inmunizan contra los déficit cognoscitivos y asociativos que aparecen en la indefensión, pero no contra el déficit motivacional (latencia de la respuesta), consiguiendo, por tanto, organismos semi-inmunizados.

ABSTRACT

The effect of helplessness in appetitive context and the immunization effect with predictable stimuli and feedback stimuli, was investigated. Twenty pigeons (*Columba Livia*) were used. The experiment was developed in 4 phases: training in food cup, shaping of the pecking response, pretreatment phase and test phase. In the pretreatment phase, group A was exposed to a predictable and controllable situation; group B to an uncontrollable and predictable situation; group C to an uncontrollable situation and feedback stimulus in the 100% of the trials; group D to an uncontrollable and unpredictable situation with aleatory events; while group E was the control group. The test phase consisted in a discrimination learning.

With this experiment it was shown, in the first place, that the uncontrollable and unpredictable events in appetitive contexts interfere with later discriminative learning. Likewise, the stimulus which act as feedback and the stimulus which act as signal in controllable appetitive contexts immunize against cognitive and associative deficits which appear in helplessness, but not against motivational deficit (latency of response), obtaining therefore, semi immunized subjects.

INTRODUCCION

Cuando los organismos son sometidos en una primera fase a acontecimientos incontrolables o ausencia de contingencia entre la respuesta y el refuerzo en contextos aversivos, posteriormente aparecen en estos organismos, ante situaciones controlables, una serie de déficit cognoscitivos (mayor número de errores en discriminación), motivacionales (mayor latencia de la respuesta) y emocionales (miedo y depresión), hecho que no ocurre en los grupos que han sido sometidos a situaciones aversivas controlables. Seligman (1975), denominó a este fenómeno indefensión aprendida, siendo el factor responsable de estos déficit la falta de control; la presentación de descargas inescapables interfiere proactivamente con los aprendizajes de respuestas nuevas de escape y evitación debido a que los sujetos adquieren la experiencia de no-contingencia en la primera fase y ésta interfiere en las nuevas relaciones respuesta-refuerzo.

Posteriormente, Overmier (1985) propuso que la falta de control era la responsable sólo de los déficit motivacionales, mientras que la falta de predicción era la responsable de los déficit cognoscitivos. Minor, Dess y Overmier (1991) argumentaron que la falta de predicción debía ser considerada como una variable tan importante como la falta de control.

Además de los distintos puntos de vista que tratan de explicar este fenómeno, la mayoría de las investigaciones han utilizado para crear indefensión situaciones aversivas incontrolables, siendo mucho menos numerosos los trabajos que utilizan contextos o situaciones apetitivas incontrolables. Calef, Choban, Dickson, Newman, Boyle, Baxa y Geller (1989), Maier, Seligman y Solomon (1969), Mackintosh (1973), Seligman (1975), Sonoda, Okayasu y Hirai (1991), hallaron que las recompensas incontrolables entorpecían los aprendizajes posteriores creando también indefensión y ello se demostraba en situaciones de prueba realizadas posteriormente. Engberg, Hansen, Welker y Thomas (1972) se refirieron a este fenómeno con el término "pereza aprendida" ya que los sujetos aprendían que la presentación de los refuerzos eran independientes de sus respuestas, respondiendo con menor número de respuestas en situaciones futuras aversivas porque anticipaban una continuación de la no contingencia que existía en la primera fase de entrenamiento. Sin embargo, otras investigaciones como las llevadas a cabo por Miculincer y Caspy (1986) demostraron que la indefensión sólo se lograba con experiencias aversivas no controlables y no con estímulos apetitivos, aunque estos fueran también no controlables. Job (1987, 1988) utilizando en la primera fase recompensas incontrolables y midiendo sus efectos en problemas de discriminación, obtuvo unos resultados que pusieron de manifiesto un retraso en la discriminación en el grupo acoplado no contingente, comparándolo con el grupo contingente y el grupo control.

Otro de los problemas que ha surgido en las investigaciones sobre indefensión consiste en la prevención e inmunización de dicho fenómeno. Las investigaciones sobre el tema no son muy numerosas ni los resultados muy esclarecedores. Seligman (1975), indicaba que la indefensión podía ser prevenida con experiencias iniciales de control. Jones, Nation y Massad (1977), indicaban que se produce mayor inmunización en aquellos sujetos que han sido sometidos a un pretratamiento con estímulos de controlabilidad intermedia (éxito al 50%) que en aquéllos a los que se les somete a tareas totalmente controlables (éxito al 100%), ello es debido a que se produce mayor resistencia a la extinción con reforzamiento parcial que con reforzamiento continuo. Eckelman y Dyck (1979) llegaron a la conclusión que los efectos de la inmunización disminuyen a medida que la similitud entre las tareas así lo hace.

Sonoda y Hirai (1993), demostraron que la controlabilidad en contextos apetitivos inmuniza contra los acontecimientos aversivos incontrolables posteriores, probando que el dominio aprendido se adquiere tanto en situaciones aversivas como apetitivas. Rosellini, DeCola, Plosky, Warren y Stilman (1984), estudiaron este fenómeno en situaciones controlables aversivas y midieron los efectos del dominio aprendido en situaciones apetitivas. Ferrándiz (1989), Ferrándiz y Vicente (1992) han demostrado la existencia de inmunización en contextos aversivos con estímulos predecibles y estímulos feedback midiendo además sus efectos en situaciones tanto apetitivas como aversivas. Se han utilizado en otras investigaciones estímulos predecibles o estímulos señal en situaciones incontrolables aversivas, viendo cómo se minoraban los efectos de la indefensión (DeCola, Rosellini y Warren, 1988; Jackson y Minor, 1988; Maier y Warren, 1988; Troisi, Bersh, Stromberg, Mauro y Whitehouse, 1991).

También existen diversas teorías que tratan de explicar el efecto beneficioso de los estímulos que actúan de feedback con descargas inescapables (McAllister y McAllister, 1982; Mineka, Cook y Miller, 1984). Algunas de ellas parten del supuesto de que las descargas inescapables producen ansiedad y estrés, siendo este estado el responsable de que en los aprendizajes posteriores controlables aparezcan una serie de déficit (Minor, 1990; Minor, Traumer, Chi-Yuarn Lee y Dess, 1990). De esta forma, cualquier estímulo que actúe de feedback y esté asociado con la terminación de las descargas, reducirá el miedo condicionado, no apareciendo los déficit de la indefensión (Rosellini, DeCola, Warren, 1986; Starr y Mineka, 1977; Volpicelli, Ulm y Altener, 1984). A esta hipótesis se la ha denominado "hipótesis de feedback relevante" (Jackson y Minor, 1988).

Otras posiciones teóricas explican este fenómeno aludiendo a que los estímulos que hacen funciones de feedback actúan como distractores, los cuales, de forma retroactiva, interfieren con los condicionamientos anteriores, no apareciendo tampoco los déficit de la indefensión (Maier y Keith, 1987,

Wagner, 1981). El estímulo que actúa de feedback sirve como un distractor que actúa interrumpiendo la formación referente a la independencia entre respuesta y descarga. Esta hipótesis se denomina "hipótesis del distractor".

Lubow, Weiner y Schnur (1981), explican este fenómeno con la "hipótesis de la inatención condicionada". El estímulo que actúa de feedback sirve para que el sujeto preste atención entre acontecimientos y siga dando respuestas, mientras que si no existe el estímulo feedback, el sujeto deja de prestar atención y esa inatención es la que perjudica los aprendizajes posteriores.

Las teorías que explican los efectos beneficiosos de los estímulos predecibles ponen de manifiesto que se les inmuniza contra los déficit cognoscitivos (Vicente, Ferrándiz y Pardo, 1991), poniendo de manifiesto la independencia entre control y predicción (Ferrándiz, 1989; Ferrándiz y Pardo, 1990; Sonoda y Hirai, 1993).

Sin embargo, nunca se ha investigado si la controiabilidad y predecibilidad con acontecimientos apetitivos inmuniza contra los déficit producidos por la indefensión, si éstos se miden en un aprendizaje discriminativo, por lo tanto en un contexto apetitivo, ni tampoco si se puede inmunizar en situaciones incontrolables apetitivas utilizando un estímulo señal y un estímulo que actúe de feedback y midiendo el efecto en un contexto apetitivo.

Por todo lo dicho anteriormente, nuestro trabajo pretende averiguar si se produce indefensión en contextos apetitivos no controlables y no predecibles medidos éstos en una situación apetitiva. A la vez, pretende investigar si se logra inmunizar a los sujetos contra la indefensión con estímulos predecibles y estímulos feedback en contextos apetitivos, medidos en un aprendizaje discriminativo posterior.

METODO

Sujetos

Se han utilizado 20 palomas (*Columba Livia*), 4 por grupo experimental. Los animales fueron alojados individualmente con libre acceso al agua y a la comida, con una temperatura constante (22 ± 1 °C) y con un ciclo luz-oscuridad de 12:12 horas. Tras 15 días de adaptación a las nuevas condiciones del animalario, se inició el proceso de privación de ingesta hasta reducir el peso corporal de los animales en un 20%. Cuando las aves consiguieron dicho peso se inició la fase experimental.

Aparatos

El experimento fue llevado a cabo en una caja de condicionamiento operante de Skinner para palomas (LA 80005). Las paredes y el techo de la caja eran metalizadas y la puerta lateral de entrada de plexiglas. Uno de los paneles

frontales disponía de 3 discos situados horizontalmente en la parte superior y un comedero central situado a 5 cm. del suelo. El suelo de la caja estaba formado por una parrilla de 20 barras de acero inoxidable. La caja estaba colocada dentro de una cámara insonorizada con un ventilador en la pared lateral que generaba un ruido blanco. En la parte superior de la caja había una luz blanca (24 V) que permaneció iluminada durante toda la fase experimental.

Los sucesos experimentales fueron controlados automáticamente mediante ordenador personal.

Procedimiento

El experimento constó de 4 fases: a) entrenamiento en comedero; b) moldeamiento de la respuesta de picoteo; c) pretratamiento diferencial; d) prueba.

a) *Fase de entrenamiento en comedero*: El primer día del experimento todos los animales fueron introducidos en la caja de condicionamiento operante durante 30 min. y fue presentada la tolva durante 4 seg. con un intervalo de 15 seg. entre presentaciones.

b) *Fase de moldeamiento*: Al día siguiente, los animales fueron entrenados a picotear un disco rojo mediante el procedimiento de moldeamiento por aproximaciones sucesivas. Primero se les entrenó a picotear el disco rojo central y, una vez adquirida la respuesta, se les entrenó a picotear el disco rojo izquierdo y luego el derecho. Cuando se presentaba el disco rojo en una posición, el resto de los discos permanecían apagados. Se consideró que el animal había aprendido la respuesta cuando picoteaba el disco rojo en cualquiera de las 3 posiciones. El tiempo promedio de esta fase fue de 45 min. Aquellos animales que no aprendieron la respuesta de picoteo tras un entrenamiento de 60 min. eran rechazados como sujetos experimentales. El 80% de los sujetos lograron aprender a picotear el disco rojo y fueron aceptados como sujetos experimentales.

c) *Fase de pretratamiento diferencial*: El día tercero se seleccionó a aquellas palomas que habían aprendido la respuesta de picoteo y se les distribuyó al azar en 5 grupos ($n=4$): Grupo predecible y controlable (Grupo A); 3 grupos incontrolables acoplados (Grupos B, C, D); grupo control (Grupo E). Esta fase se realizó a lo largo de 3 días consecutivos y todos los sujetos recibieron un total de 30 ensayos diarios. Los animales permanecieron durante 2 min. de aclimatación a la caja antes de comenzar el entrenamiento.

Grupo A: Los animales de este grupo recibieron entrenamiento en sucesos predecibles y controlables. Siempre que realizaban la respuesta instrumental de picotear el disco rojo, se les presentaba la tolva con la comida

durante 1,5 seg.. La presentación del disco rojo ocurría al azar en cualquiera de las tres posiciones (izquierda, centro, derecha). El disco permanecía iluminado durante un tiempo máximo de 15 seg. en caso de no emitirse la respuesta instrumental. El intervalo entre ensayos fue de 5 seg.. El primer día de la fase de pretratamiento el programa de reforzamiento fue de RF1, el segundo día de RF2 y el tercer día de RF3. El último día de esta fase se midió el tiempo promedio de presentación de la luz, que fue de 8,27 seg.

Grupo B: Los animales de este grupo recibieron entrenamiento en sucesos predecibles y no controlables. Se presentaba un disco rojo durante 8,27 seg. seguido de la presentación de la tolva con la comida durante 1,5 seg.. El disco rojo aparecía de forma aleatoria en cualquiera de las tres posiciones. La presentación del reforzador era independiente de las respuestas del sujeto. El intervalo entre ensayos fue de 5 seg.

Grupo C: Grupo no controlable con estímulo feedback en el 100% de los ensayos. Los animales recibían la presentación del reforzador durante 1,5 seg. seguido de un disco rojo durante 8,27 seg.. El disco rojo aparecía de forma aleatoria en cualquiera de las tres posiciones. La presentación del reforzador era independiente de las respuestas del sujeto. El intervalo entre ensayos fue de 5 seg.

Grupo D: Grupo impredecible no controlable con sucesos al azar. Los animales de este grupo recibían la presentación del reforzador durante 1,5 seg., independiente de las respuestas del sujeto. Un disco rojo aparecía durante 8,27 seg., pero su ocurrencia era totalmente al azar, independiente del reforzador y de las respuestas del sujeto. El reforzador podía aparecer antes, durante y después de la presentación del disco rojo. El disco aparecía al azar en cualquiera de las tres posiciones. El intervalo entre ensayos fue de 5 seg.

Grupo E: Grupo control. Los animales de este grupo permanecieron en la caja de Skinner durante un período de 10 min. cada día sin recibir ningún tipo de tratamiento.

d) *Fase de prueba:* Los animales de todos los grupos realizaron un aprendizaje discriminativo. Los sujetos fueron entrenados en sucesos predecibles y controlables. Durante esta fase se presentaba simultáneamente a las aves dos discos iluminados con dos luces distintas, una amarilla y otra verde. Los discos verde y amarillo aparecían aleatoriamente en cualquiera de las tres posiciones durante 15 seg.. Sólo si el sujeto picoteaba el disco verde aparecía la tolva con comida durante 1,5 seg.. El intervalo entre ensayos fue de 5 seg.. Los sujetos realizaron un total de 30 ensayos diarios a lo largo de 3 días consecutivos. El primer día del entrenamiento en discriminación la respuesta instrumental era mantenida mediante un programa de reforzamiento de RF1, el segundo día mediante un programa de RF2 y el tercer día mediante un programa de RF3.

El día tercero de esta fase se registraron los siguientes variables: latencia de la respuesta de picoteo, número de reforzadores conseguidos y porcentaje de sujetos que conseguían el criterio (que en los últimos 10 ensayos apareciera el reforzador en el 80% de los ensayos).

Los datos fueron analizados estadísticamente mediante ANOVA (programa 2V del BMDP-Dixon, 1987). Se utilizó la prueba de Scheffé para comparaciones múltiples. El nivel de significación empleado fue de $p < 0,05$.

RESULTADOS

Los resultados muestran la existencia de diferencias significativas en la latencia de la respuesta de picoteo entre los distintos grupos $F(4,15) = 5,18$ $p < 0,05$. Las comparaciones múltiples revelan que el grupo entrenado en sucesos predecibles y controlables (grupo A) muestra menor latencia de respuesta que el resto de los grupos. A su vez, el grupo entrenado en sucesos impredecibles e incontrolables con sucesos al azar (grupo D) muestra mayor latencia que el resto de los grupos (véase Tabla 1, Figura 1).

Tabla 1
Valores medios y desviaciones típicas de las distintas variables estudiadas para cada uno de los grupos

VARIABLES	\bar{X} Sx	GRUPOS				
		A	B	C	D	E
Demora de la respuesta	\bar{X}	3,28	9,72	9,54	15,00	8,48
	Sx	4,23	6,25	6,34	0,00	6,31
Número de reforzadores conseguidos	\bar{X}	26,50	11,00	11,00	0,00	13,25
	Sx	5,67	14,09	15,57	0,00	12,90
Porcentaje de sujetos que consiguen el criterio	\bar{X}	1,00	0,50	0,50	0,00	0,50
	Sx	0,00	0,58	0,58	0,00	0,58

- A: grupo controlable y predecible
- B: grupo predecible incontrolable
- C: grupo impredecible e incontrolable con estímulo feedback;
- D: grupo impredecible e incontrolable con sucesos al azar;
- E: grupo control).

Igualmente existen diferencias significativas respecto a la variable número de reforzadores conseguidos en el tercer día de prueba $F(4,15) = 3,33$, $p < 0,05$. Las comparaciones múltiples revelan que el grupo A obtiene mayor número de reforzadores que el grupo D (Tabla 1; Figura 1). El número de reforzadores conseguidos refleja el número de respuestas contingentes realizadas por los sujetos.

En relación con el porcentaje de sujetos que consiguen el criterio, no se observan diferencias significativas entre los distintos grupos $F(4,15) = 2,5$, $p = 0,08$. Sin embargo, si se consideran solamente los grupos A y D, sí aparecen diferencias significativas entre ambos ($p < 0,05$). Todos los sujetos del grupo A consiguen el criterio y ninguno del grupo D. A la vez, sólo la mitad de los sujetos de los grupos B, C y D consiguen el criterio.

FIGURA 1
Valores medios de la latencia de la respuesta de picoteo. A: Grupo controlable y predecible; B: Grupo incontrolable y predecible; C: Grupo incontrolable e impredecible con estímulo feedback; D: Grupo incontrolable e impredecible con sucesos al azar; E: Grupo control.

LATENCIA DE LA RESPUESTA

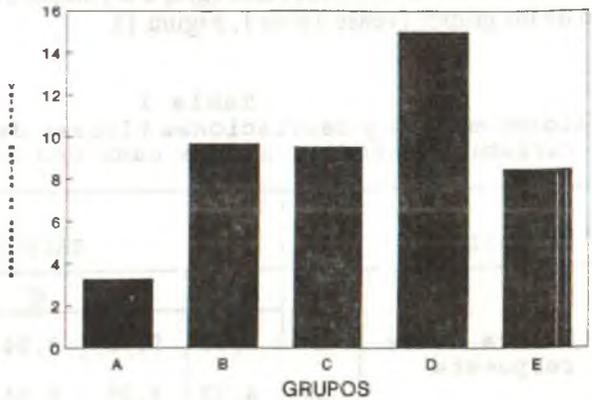
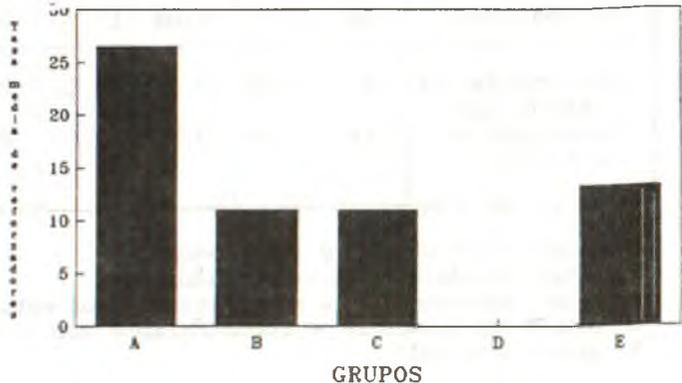


FIGURA 2
Valores medios de la tasa de reforzadores conseguidos. A: Grupo controlable y predecible; B: Grupo incontrolable y predecible; C: Grupo incontrolable e impredecible con estímulo feedback; D: Grupo incontrolable e impredecible con sucesos al azar; E: Grupo control.

TASA DE REFORZADORES



DISCUSION

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto, en primer lugar, que es posible obtener indefensión en contextos apetitivos como se demuestra al comparar el grupo A (entrenado en sucesos predecibles y controlables) con el grupo D (entrenado en sucesos impredecibles e incontrolables con sucesos al azar). Esto indica que la presentación del reforzador positivo independientemente de las respuestas interfiere proactivamente con aprendizajes posteriores de una manera exactamente igual que la presentación de descargas eléctricas independientes de las respuestas. Existen diferencias significativas tanto en la latencia de la respuesta como en el número de aciertos obtenidos en el aprendizaje discriminativo. Estos resultados son congruentes con los obtenidos por Sonoda y Hirai (1993), Rosellini y cols. (1984) y Volpicelli, Ulm, Altenor y Seligman (1983). Las palomas sometidas a situaciones de control y predicción en la primera fase, posteriormente muestran un mejor aprendizaje de discriminación debido a que la expectativa de control y predicción adquirida en la primera fase se transfiere a la segunda. Incluso los animales del grupo control (grupo E) actúan peor que los entrenados en una situación que además no se parece a la tarea de prueba. Esto sugiere que los organismos sometidos a situaciones de control y predicción mejoran los aprendizajes subsiguientes y los organismos sometidos a situaciones apetitivas no contingentes e impredecibles sufren indefensión, hecho que estaba claro ante situaciones aversivas, pero no ante situaciones apetitivas. Mediante nuestro procedimiento experimental se ha producido indefensión aprendida en contextos apetitivos, como se pone de manifiesto al analizar los resultados del grupo D (grupo indefenso).

En segundo lugar, en relación a la inmunización en contexto apetitivos con estímulos que actúan de feedback y de estímulos señal, nuestros resultados ponen de manifiesto que tanto el grupo B (predecible e incontrolable) como el grupo C (impredecible e incontrolable con estímulo feedback) son sujetos semi-inmunizados, no existiendo diferencias entre ellos pero sí con respecto al controlable y predecible en la latencia de la respuesta, que es la medida que pone de manifiesto el déficit motivacional, lo que manifiesta que se les ha inmunizado contra el déficit cognoscitivo o asociativo, pero no contra el déficit motivacional, puesto que no se les ha presentado situaciones controlables. Esto corrobora que la indefensión no se explica mediante un único factor causal (incontrolabilidad), sino mediante incontrolabilidad e impredecibilidad. Como señala Overmier (1985), son estos dos factores (incontrolabilidad e impredecibilidad) los responsables de los déficit observados en animales indefensos; siendo los eventos incontrolables los responsables fundamentales del déficit motivacional y los impredecibles del asociativo, no siendo la incontrolabilidad por sí sola suficiente para producir el déficit

asociativo, ni tampoco la impredecibilidad por sí sola para producir el déficit motivacional. Esta postura es coherente con una importante tradición investigadora que mantiene que los animales prefieren las descargas predecibles a las impredecibles (Dess, Linwick, Patterson, Overmier y Levine, 1983).

Cuando analizamos los resultados del grupo con estímulo feedback (grupo C) con el grupo con estímulo señal (grupo B), desde el punto de vista teórico, llegamos a varias conclusiones. En primer lugar, y en relación a los estímulos que actúan de feedback en contextos apetitivos, nuestros resultados confirman la teoría del distractor y la de la inatención condicionada y rechazan la teoría de la ansiedad en contextos apetitivos, debido a que el señalar que un acontecimiento apetitivo ha terminado, en nuestro caso obtención de un refuerzo, en ningún caso tendría el efecto de disminuir la ansiedad creada, puesto que si bien con acontecimientos aversivos indica al sujeto que algo desagradable ha terminado, con acontecimientos apetitivos lo único que señala es que el refuerzo ha terminado. Finalmente, esto representa la primera demostración empírica de que la teoría de la ansiedad no es aplicable en eventos apetitivos y que es necesario acudir a la teoría del distractor y de la inatención condicionada. Con respecto a los estímulos que actúan de señal, nuestros resultados demuestran que la predecibilidad en una situación incontrolable apetitiva no produce indefensión, sugiriendo que la predecibilidad ensombrece la incontrolabilidad, basándonos en las investigaciones de Pearce y Hall (1978), Schachtman y Reed (1990), que demuestran que, cuando se presenta una señal antes del refuerzo, aparece una reducción de la respuesta instrumental, produciéndose un ensombrecimiento de la asociación respuesta-refuerzo como consecuencia de la asociación estímulo-refuerzo. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Sonoda y Hirai (1993).

REFERENCIAS

- Calef, R.S., Choban, M.C., Dickson, M.W., Newman, P.D., Boyle, M., Baxa, N.D. & Geller, E.S. (1989). The effects of noncontingent reinforcement on the behavior of a previously learned running response. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 27, 263-266.
- DeCola, J.P., Rosellini, R.A. & Warren, D.A. (1988). A dissociation of the effects of control and prediction. *Learning and Motivation*, 19, 269-282.
- Dess, N.K., Linwick, D., Patterson, J., Overmier, J.B. & Levine, J. (1983). Immediate and proactive effects of controllability and predictability on plasma cortisol responses to shocks in dogs. *Behavioral Neurosciences*, 97, 1005-1016.
- Dixon, W.J. (1987). *BMDP Statistical Software*. Berkeley: University of California Press.

- Eckelman, J.D. & Dyck, D.G. (1979). Task -and setting- related cues immunization against learned helplessness. *American Journal of Psychology*, 94 , 653-667.
- Engberg, L.A., Hansen, G., Welker, R.L. & Thomas, D.R. (1972). Acquisition of key, pecking via autoshaping as a function of prior experience: "Learned Laziness"? *Science*, 178, 1002-1004.
- Ferrándiz, P. (1989). Indefensión aprendida. En J.L. Pinillos & J. Mayor (Eds.), *Aprendizaje y Condicionamiento* (pp. 271-304). Madrid: Alhambra.
- Ferrándiz, P. (1989). Immunization, controllability and predictability in noncontingent context. En N.W. Bond and D.A.T. Slide (Eds.), *Psychobiology: Issues and Applications* (pp. 481-490). New York: North-Holland.
- Ferrándiz, P. & Pardo, A. (1990). Immunization to learned helplessness in appetitive non-contingent contexts. *Animal Learning and Behavior*, 18 , 252-256.
- Ferrándiz, P. & Vicente, F. (1992). El efecto de los estímulos predecibles y del feedback en los déficit producidos por descargas inescapables. *Investigaciones Psicológicas*, 10, 38-46.
- Jackson, L.J. & Minor, T.R. (1988). Effects of signaling inescapable shock on subsequent escape learning: Implications for theories of coping and "Learned Helplessness". *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 14, 390-400.
- Job, R.F. (1987). Learned helplessness in chickens. *Animal Learning and Behavior*, 15 , 347-350.
- Job, R.F. (1988). Interference and facilitation produced by noncontingent reinforcement in the appetitive situation. *Animal Learning and Behavior*, 16, 451-460.
- Jones, A., Nation, J. & Massad, P. (1977). Immunization against learned helplessness in men. *Journal of Abnormal Psychology*, 86, 75-83.
- Lubow, R.E., Weiner, I. & Schnur, P. (1981). Conditioned attention theory. En F.H. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*. Vol. 15 (pp. 1-49). New York: Academic Press.
- Mackintosh, N.J. (1973). Stimulus selection: Learning to ignore stimuli that predict no change in reinforcement. En R.A. Hinde y J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Constraints on learning* (pp. 75-100). New York: Academic Press.
- Maier, S.F. & Keith, J. (1987). Shock signals and the development of stress-induced analgesia. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 13, 226-238.
- Maier, S.F., Seligman, M.E.P. & Solomon, R. (1969). Pavlovian fear conditioning and learned helplessness. En B.A. Campbell y R.M. Church (Eds.), *Punishment and aversive behavior* (pp. 299-343). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Maier, S.F. & Warren, D.A. (1988). Controllability and safety signals exert dissimilar proactive effects on nociception and escape performance. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 14, 18-25.

- McAllister, W.R. & McAllister, D.E. (1992). Fear determines the effectiveness of feedback stimulus in aversively motivated instrumental learning. *Learning and Motivation*, 23, 99-115.
- Miculincer, M. & Caspy, T. (1986). The conceptualization of helplessness. *Motivation and Emotion*, 10, 265-278.
- Mineka, S., Cook, M. & Miller, S. (1984). Fear conditioned with escapable and inescapable shock: Effects of a feedback stimulus. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 10, 307-323.
- Minor, T.R. (1990). Conditioned fear and neophobia following inescapable shock. *Animal Learning and Behavior*, 18, 212-226.
- Minor, T.R., Dess, N.K. & Overmier, J.B. (1991). Inverting the traditional view of "Learned Helplessness". En M.R. Denny (Ed.). *Fear, avoidance, and phobias* (pp. 87-134). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Minor, T.R., Traumer, M.A., Chi-Yuam Lee, & Dess, N.K. (1990). Modelling signals features of escape response: Effects of cessation conditioning in "learned helplessness" paradigm. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 13, 123-136.
- Overmier, J.B. (1985). Toward a reanalysis of the causal structure of the learned helplessness syndrome. En F.R. Brush y J.B. Overmier (Eds.). *Affect, conditioning and cognition: Essays on the determinants of behavior* (pp. 211-227). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pearce, J.M. & Hall, G. (1978). Overshadowing the instrumental condition of a lever-press response by a more valid predictor of reinforcer. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 4, 356-367.
- Rosellini, R.A., DeCola, J.P., Plosky, M., Warren, D.A. & Stilman, A.J. (1984). Uncontrollable shock proactively increase sensitivity to response-reinforcer independence in rats. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 10, 346-359.
- Rosellini, R.A., DeCola, J.P. & Warren, D.A. (1986). The effects of feedback stimuli on contextual fear depends upon the length of the minimum intertrial interval. *Learning and Motivation*, 17, 229-242.
- Schachtman, T.R. & Reed, P. (1990). The role of response-reinforcer correlation in signaled reinforcement effects. *Animal Learning and Behavior*, 18, 51-58.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On development, depression and death*. San Francisco: Freeman.
- Sonoda, A. & Hirai, H. (1993). The differential effect of control vs. loss of control over food acquisition on disk-pull responses elicited by inescapable shocks. *Learning and Motivation*, 24, 40-54.

- Sonoda, A., Okayasu, T. & Hirai, H. (1991). Loss of controllability in appetitive situations interferes with subsequent learning in aversive situations. *Animal Learning and Behaviour*, 19, 270-275.
- Starr, M.D. & Mineka, S. (1977). Determinants of fear over the course of avoidance learning. *Learning and Motivation*, 8, 332-350.
- Troisi, J.R., Bersh, Ph.J., Stromberg, M.F., Mauro, B.C. & Whitehouse, W.G. (1991). Stimulus control of immunization against chronic learned helplessness. *Animal learning and Behavior*, 19, 88-94.
- Vicente, F. de., Ferrándiz, P. & Pardo, A. (1991). Entrenamiento con descargas escapables y/o predecibles sobre la conducta de escape. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44, 299-304.
- Volpicelli, J.R., Ulm, R.R. & Altenor, A. (1984). Feedback during exposure to inescapable shocks and subsequent shock-escape performance. *Learning and Motivation*, 15, 279-286.
- Volpicelli, J.R., Ulm, R.R., Altenor, A. & Seligman, M.E.P. (1983). Learned mastery in the rat. *Learning and Motivation*, 14, 204-222.
- Wagner, A.R. (1981). SOP: A model of autonomic memory processing in animal behavior. En N.E. Spear y R.R. Miller (Eds.), *Information processing in animals: Memory mechanisms* (pp. 5-47). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

FACTORES PSICOSOCIALES RELACIONADOS CON EL CONTAGIO DE VIH EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIA

Rolando Díaz-Loving
Lilia Bertha Alfaro Martínez
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Se estudiaron las diferencias existentes por edad, género y debut sexual con respecto a la autopercepción de riesgo, miedo, creencias y actitudes ante el contagio del SIDA y uso del condón; ya que se consideran factores psicosociales involucrados en la emisión de conductas sexuales preventivas del contagio de VIH. Participaron un total de 530 adolescentes (52% mujeres y 48% hombres), de 15 a 23 años, seleccionados no probabilísticamente de cuatro preparatorias públicas; Se encontraron diferencias significativas por género: los hombres a diferencia de las mujeres inician su vida sexual a una edad más temprana. Así mismo los hombres presentan mayor autopercepción de riesgo que las mujeres ante el contagio del VIH, aunque debe señalarse que la autopercepción es baja en toda la población. En cuanto a las creencias hacia diferentes grupos de riesgo (homosexuales, bisexuales y drogadictos) y su probabilidad de contagio; el grupo de menor edad (15-16 años) muestra creencias más erróneas sobre éstos grupos. Por otra parte en las actitudes hacia las relaciones sexuales con personas seropositivas, los hombres presentan actitudes más favorables que las mujeres. Finalmente en las creencias y actitudes hacia el uso del condón en las relaciones sexuales, se encontró que los adolescentes que ya han tenido su debut sexual tienen actitudes y creencias más favorables. Estos y otros resultados se discuten en término de los patrones de la vida sexual de los adolescentes y de las implicaciones que tiene el que su percepción sea baja y estén realizando conductas de riesgo.

ABSTRACT

Several psychosocial factors have been shown to be antecedents of HIV prevention behavior patterns. In the present study, differences by age, gender and sexual debut, on self perception of risk of HIV infection, fear of infection, beliefs and attitudes towards HIV infection and condoms were evaluated. A non probabilistic sample of 530 high school students (15 thru 23 years old) responded to an in-depth survey which included knowledge, attitudes, beliefs risk perception and sexual behavior patterns related to HIV and AIDS. Among other results, males begin sexual activities earlier than females and present a higher self perception of risk of HIV infection. In general, all participants indicated high fear of contracting HIV but low risk perception for self. The younger adolescents incorrectly assessed the true amount of risk of HIV infections in groups with different sexual practices. Sexually active students showed more positive beliefs and attitudes towards condom use. Recommendations for educational policy and preventive behaviors are discussed in the conclusions.

INTRODUCCION

La salud siempre ha jugado un papel central en el desarrollo histórico de las sociedades, incluso la manera en que los individuos entienden y afrontan la enfermedad es una construcción social que ha caracterizado y diferenciado las distintas épocas de la evolución humana. En la actualidad donde se habían enfrentado con cierto éxito médico algunas epidemias, apareció el SIDA, el cual ha causado una reevaluación social de la salud al enfrentar el hecho de que a la fecha es una enfermedad incurable y mortal. Los avances médicos han identificado al VIH (Virus de la Inmunodeficiencia Humana), el cual se instala en las células y permanecer allí por años antes de manifestarse; pudiendo el individuo infectado transmitir el virus sin darse cuenta (Sepúlveda, 1989).

Desde el inicio de la infección, los estudios epidemiológicos muestran que la población contagiada va en aumento; en México hasta el año de 1994 se habían reportado 23.400 casos de SIDA, de los cuales el 80% se deben a la transmisión por vía sexual (CONASIDA, 1994). La mayor incidencia de casos de SIDA queda comprendida en grupos que van de 25 a 45 años; la enfermedad se manifiesta menos en personas de más corta edad, porque aún cuando se hayan infectado antes, el SIDA es una enfermedad de evolución crónica que tarda un promedio de 5 años en mostrar síntomas después del contagio. Debido a lo anterior los adolescentes se convierten en un grupo con patrones conductuales de riesgo potencial de adquirir la infección por VIH, ya que se inician a una vida sexual activa sin mucha información, y posiblemente tienen patrones sexuales y de falta de prevención que los ponen en riesgo de adquirir la infección (Sepúlveda, Valdespino, Juárez y Mondragón, 1989).

Entre los patrones de conducta sexual estudiados en adolescentes mexicanos, se encuentran el número de parejas sexuales, el tipo y número de relaciones sexuales y el uso del condón, ya que se consideran medios eficaces para disminuir las probabilidades de adquirir el VIH. Los estudios confirman que son pocos los adolescentes que usan el preservativo al iniciar su vida sexual; además se ha encontrado que la mayoría de los adolescentes tiene parejas sexuales ocasionales lo cual es más marcado en los hombres y es mínimo el porcentaje de ellos que sostienen regularmente relaciones sexuales con la misma pareja (David P.H, 1988; Sepúlveda, 1989; Villagrán Vázquez, Cubas Carlín, Díaz Loving y Camacho Valladares, 1990; Villagrán Vázquez, 1993).

Los datos anteriores indican que los adolescentes están emitiendo conductas sexuales de riesgo para el contagio del VIH; considerando que una solución biomédica aun no es factible para hacer frente a la pandemia, es necesario el estudio de factores psicosociales que pueden estar involucrados en la emisión de conductas sexuales preventivas en poblaciones con conductas de riesgo.

Entre los factores psicosociales relacionados a las conductas riesgosas, se encuentra la autopercepción de riesgo, ya que se espera, que las personas se perciban en riesgo de contagio, llevarán a cabo prácticas sexuales de bajo riesgo; desafortunadamente diversos estudios realizados con estudiantes encuentran que la mayoría no se siente en riesgo de enfermar; ya que evalúan sus posibilidades de adquirir el VIH como muy bajas, sin embargo la percepción de riesgo que tienen de otros grupos en los cuales ellos no se incluyen es alta. (CONASIDA 1989, Díaz Loving y Rivera Aragón 1992, Sepúlveda 1989, Villagrán Vázquez y Díaz Loving 1992).

Según Lawrence Gree (CONASIDA, 1989), si existiera una percepción de alto riesgo de contraer SIDA, podría influir en la motivación al cambio; sin embargo opina que todavía la mayoría de los jóvenes heterosexuales tienen una percepción muy baja de adquirir el VIH, por lo que difícilmente las campañas educativas para la prevención del SIDA tendrán algún efecto.

Otro de los factores relacionados al contagio del VIH, es el miedo de adquirir la infección; ya que este puede ser un motivante para llevar a cabo conductas preventivas. El miedo es una reacción emocional que se presenta ante una situación de peligro y que prepara al organismo para una posible huida. En estudios con jóvenes universitarios se ha observado que la mayoría manifiesta tener un alto grado de temor ante la posibilidad de adquirir el virus del SIDA, aunque ello no está relacionado con el que se perciban en riesgo de adquirir la infección por VIH ni con la emisión de conductas sexuales preventivas (Sepúlveda, 1989; Alfaro Martínez, Rivera Aragón y Díaz Loving, 1992).

Existen también otros factores importantes, que pueden predecir conductas sexuales de prevención del contagio de VIH. Entre éstas están las creencias y actitudes que se tienen ante el SIDA y el uso del condón. Fishbein (1990), indica que las creencias son precedentes de las actitudes. Afirma que las creencias son la información que se tiene acerca del objeto psicológico, esta información proviene de otros individuos, de la experiencia directa o de las inferencias que los individuos hacen acerca del objeto. Por su parte Pepitone, (1991) indica que las creencias son conceptos normativos creados y enraizados en los grupos culturales, menciona que son estructuras relativamente estables que representan lo que existe para el individuo, más allá de su percepción directa.

En lo que se refiere a la transmisión por VIH y uso del condón, las creencias erróneas pueden llevar a conductas erróneas, así por ejemplo para enfrentar la transmisión por VIH, las creencias sobre el origen del SIDA y las creencias de que es una enfermedad exclusiva de homosexuales y prostitutas proporcionan cierta seguridad y control, si una persona no se identifica como perteneciente a uno de esos grupos (Ramos, Díaz, Saldivar y Martínez, 1992;

Sepúlveda, 1989). Así mismo en diversos estudios con estudiantes universitarios, se ha visto que existen creencias hacia el uso del condón que se pudieran considerar como futuras barreras o facilitadoras de las intenciones de usarlo (Villagrán Vázquez y Díaz Loving, 1992).

Las actitudes son los componentes afectivos, cognoscitivos y conductuales que se tiene acerca del objeto psicológico, Fishbein (1990), las define como los sentimientos afectivos del individuo, ya sean positivos o negativos con respecto a la ejecución de una conducta en cuestión. En un estudio realizado por Sheran, Abraham, Abrams, Spears y Marks (1990) sobre las actitudes hacia el uso del condón en estudiantes universitarios, encontraron cuatro dimensiones actitudinales que pudieran estar influyendo en la intención de no usar condón. Indican que los perciben como inhibidores del placer sexual y físico y precursores de situaciones embarazosas como la compra y uso.

De esta forma el presente estudio tiene como objetivos, conocer las diferencias existentes en estudiantes de preparatoria por género, edad y debut sexual con respecto a la autopercepción de riesgo, miedo, actitudes y creencias hacia el contagio del VIH y uso del condón, ya que son considerados factores psicosociales importantes que pueden estar involucrados en la emisión de conductas preventivas para evitar el contagio de VIH.

METODO

Sujetos

Participaron un total de 530 estudiantes de preparatoria de ambos sexos de los cuales 52% (254) fue de sexo femenino y 48% (254) de sexo masculino entre 15 y 23 años de edad, seleccionados no probabilísticamente de cuatro preparatorias de la Universidad Nacional Autónoma de México (Preparatorias 5, 6, 7 y 8). Observándose que el 34.5% (183) de la población total ya ha tenido su debut sexual, mientras que el 65.5% (347) reporta no haberlo tenido.

En el grupo de los adolescentes que han tenido relaciones sexuales el 72.7% (133) son de sexo masculino y el 26.8% (49) de sexo femenino; siendo su edad promedio de debut sexual a los 16 años para el total de la población; mientras que la edad promedio en los hombres fue a los 15 años y para las mujeres fue a los 17 años. En cuanto al número de personas con las que han tenido relaciones sexuales se encontró que los hombres han tenido un promedio de 3 parejas sexuales mientras que las mujeres sólo han tenido en promedio una pareja sexual.

Respecto a la frecuencia en tener relaciones sexuales se observó que un 33.3% tiene relaciones sexuales cada dos o tres meses, el 30.5% tiene una o dos relaciones sexuales al año, mientras que el 36.2% restante sólo las ha tenido aun más ocasionalmente.

VARIABLES DE CLASIFICACIÓN

Se clasificó a los adolescentes de acuerdo al género (masculino-femenino), la edad ((15-16, 17 y 18-23) y debut sexual (han tenido o no relaciones sexuales).

Factores Psicosociales:

- A. Autopercepción de Riesgo ante el contagio del VIH: estimación del riesgo de contagio con el VIH.
- B. Miedo ante el contagio del VIH: Estimación del grado de temor que tienen los estudiantes ante un posible contagio del virus del SIDA.
- C. Creencias hacia grupos de riesgo ante el contagio del VIH: Información que los estudiantes manejan sobre diferentes grupos de riesgo (drogadictos, homosexuales, bisexuales hombres heterosexuales) y de sus probabilidades de adquirir SIDA.
- D. Actitud hacia las relaciones sexuales con personas seropositivas: Se refiere a los sentimientos positivos o negativos que los estudiantes tienen con respecto de tener relaciones sexuales con parejas que tienen el virus del SIDA.
- E. Creencias hacia el uso del condón: Información que los estudiantes manejan con respecto a los condones y su uso en las relaciones sexuales.
- F. Actitudes hacia el uso del condón: Aspectos relacionados con los sentimientos positivos o negativos que los estudiantes tienen ante el uso del condón en las relaciones sexuales.

Instrumento

Los patrones de conducta sexual se midieron a través de diferentes preguntas cerradas y abiertas. Los factores psicosociales fueron evaluados a través de una escala tipo Likert, constituida por 20 reactivos, la cual se validó psicométricamente al analizar las respuestas de los 530 estudiantes; con un análisis factorial, con rotación ortogonal, eligiéndose los seis factores antes mencionados cuyos valores eigen son mayores a 1. Dentro de cada factor se eligieron los reactivos que tuvieron un peso factorial igual o mayor a .30. Finalmente a cada factor se le aplicó el alpha de Cronbach para obtener su consistencia interna.

RESULTADOS

Diferencias por Edad, Género y Uso del Condón

Las diferencias entre los factores con las variables de clasificación se obtuvieron a través de un análisis de clasificación múltiple (Tabla 1), obteniéndose los siguientes resultados:

Autopercepción de riesgo ante el contagio del VIH: Se presentaron diferencias significativas por género [$F(1/505)=8.785$; $p=.003$], que indican que los estudiantes femeninos tienen menor autopercepción de riesgo ante el contagio del VIH ($x=2.43$), a diferencia de los estudiantes masculinos, los cuales presentan una mayor autopercepción de riesgo ($x=2.62$). También se presentaron diferencias significativas por edad [$F(2/505)=3.510$; $p=.031$], mostrando que los estudiantes que tienen 17 años ($x=2.64$) presentan mayor autopercepción de riesgo que los estudiantes de 15 a 16 años ($x=2.42$) y de 18 a 23 años ($x=2.50$).

Miedo ante el contagio del VIH: No se encontraron diferencias significativas puesto que en general los estudiantes mostraron temor ante el contagio del VIH ($x=4.06$); únicamente se presentó una diferencia marginal por género [$F(1/511)=2.940$; $p=.087$] en la cual las mujeres reportan tener mayor grado de temor ($x=4.11$) que los hombres ($x=4.01$).

Creencias hacia diferentes grupos de riesgo ante el contagio del VIH: Existen diferencias significativas por Edad [$F(2/509)=5.825$ $p=.003$], donde los estudiantes de menor edad (15 a 16 años) tienen más marcada la creencias ($x=3.50$) que grupos de homosexuales, bisexuales y drogadictos, tienen más probabilidades de adquirir el virus del SIDA, a diferencia de los adolescentes de 17 años ($x=3.28$) y de 18 a 23 años ($x=3.18$). También se observó una interacción significativa entre la edad y el debut sexual [$F(2/509)=2.861$; $p=.058$], la cual indicó que en los estudiantes que han tenido relaciones sexuales, los que tienen una edad de 15 a 16 años muestran creencias erróneas hacia los diferentes grupos con riesgo de adquirir el VIH ($x=3.77$), a diferencia de los estudiantes de 17 años ($x=3.14$) y de 18 a 23 años ($x=3.21$). En lo que respecta a los estudiantes que no han tenido relaciones sexuales, se encontró el mismo patrón anterior, puesto que los estudiantes más jóvenes (15 a 16 años) muestran creencias erróneas ($x=3.45$) a diferencia de los que tienen 17 años ($x=3.34$) y de los de 18 a 23 años ($x=3.14$).

Actitud hacia las relaciones sexuales con personas seropositivas: Existen diferencias significativas por género [$F(2/513)=23.325$; $p=.000$], donde los hombres presentan una actitud más favorable hacia tener relaciones sexuales con parejas seropositivas ($x=2.70$), a diferencia de las mujeres ($x=2.22$). También se presentaron diferencias por edad [$F(2/513)=5.784$; $p=.003$], observándose que los adolescentes de mayor edad (18 a 23 años) presentan actitudes más favorables ($x=2.70$) hacia tener relaciones sexuales con personas seropositivas, que los adolescentes de 17 años ($x=2.36$) y de 15 a 16 años ($x=2.27$) los cuales presentan actitudes más desfavorables. Finalmente se presentaron diferencias significativas por debut sexual [$F(1/513)=4.564$; $p=.033$], en donde los jóvenes que han tenido relaciones sexuales presentan una actitud más favorable ($x=2.74$) que los que no han tenido relaciones sexuales ($x=2.31$).

Creencias hacia el uso del condón: No se presentaron diferencias significativas, debido a que el total de la población presenta creencias positivas hacia el uso del condón ($x=4.16$). Únicamente se presentó una interacción marginal entre sexo y debut sexual [$F(1/519)=3.311$; $p=.069$], ya que los adolescentes que han tenido relaciones sexuales, los hombres tienen creencias más favorables hacia el condón y su uso en las relaciones sexuales ($x=4.18$), que las mujeres ($x=3.96$). En los estudiantes que no han tenido relaciones sexuales cambia el patrón, ya que los hombres presentan creencias más negativas hacia el uso del condón ($x=4.12$) que las mujeres ($x=4.21$).

Actitudes hacia el uso del condón: Se presentaron diferencias significativas por debut sexual [$F(1/511)=35.960$; $p=.000$], indicando que los estudiantes que han tenido relaciones sexuales muestran actitudes más favorables hacia el uso del condón ($x=3.55$) a diferencia de los que no han tenido relaciones sexuales ($x=3.11$).

Tabla 1
Análisis de Clasificación Múltiple en los Factores Psicosociales

FACTOR	VARIABLES	F	P
1 AUTOPERCEPCION DE RIESGO	GENERO	8.785	.031
	EDAD	3.510	.031
	DEBUT SEXUAL	.918	.339
2 MIEDO ANTE EL CONTAGIO DE VIH	GENERO	2.940	.087
	EDAD	.405	.667
	DEBUT SEXUAL	.814	.367
3 CREENCIAS HACIA GRUPOS DE RIESGO ANTE EL CONTAGIO DE VIH	GENERO	3.414	.065
	EDAD	5.825	.003
	DEBUT SEXUAL	.129	.720
	EDAD X DEBUT SEXUAL	2.861	.058
4 ACTITUD HACIA LAS RELACIONES SEXUALES CON SEROPOSITIVOS	GENERO	23.325	.000
	EDAD	5.784	.003
	DEBUT SEXUAL	4.564	.033
5 CREENCIA USO CONDON	GENERO	.097	.755
	EDAD	1.965	.141
	DEBUT SEXUAL	.529	.467
	GENERO X DEBUT SEXUAL	3.313	.069
6 ACTITUD USO CONDON	GENERO	.273	.601
	EDAD	2.573	.077
	DEBUT SEXUAL	35.960	.000

DISCUSION

En términos descriptivos el promedio de inicio de la vida sexual entre los estudiantes de preparatoria es a los 16 años, encontrándose que son más hombres los que inician su vida sexual a una edad más temprana y tienen mayor número de parejas sexuales y mayor frecuencia de tener relaciones sexuales que las mujeres. Este patrón es muy similar a lo encontrado en diferentes estudios realizados en México en adolescentes y jóvenes universitarios (Díaz Loving, Pick de Weiss y Andrade Palos, 1988; Villagrán Vázquez y Díaz Loving, 1992; Villagrán, 1993). El patrón corresponde a la sociedad mexicana, donde culturalmente al hombre se le ha permitido una mayor libertad sexual, mientras que en las mujeres, existe la premisa sociocultural que expresa directamente que las mujeres deben ser vírgenes hasta el matrimonio (Díaz, 1982; Ramírez, 1977). Aun bajo dichas circunstancias, se describe un patrón de sexualidad temprana que no corresponde al grado de responsabilidad asignada y asumida a dicha edad.

En lo que respecta a la autopercepción de riesgo ante el contagio del VIH, es importante mencionar que aunque se presentan diferencias, en general la percepción de riesgo personal es baja, lo cual concuerda con los datos de Díaz Loving y Rivera Aragón (1992) y Villagrán, (1993), en estudiantes universitarios quienes también presentan una baja autopercepción de riesgo ante el contagio del VIH. En el presente estudio se encontró que los hombres se perciben con más riesgo de contagio que las mujeres, posiblemente este es una área donde las campañas informativas sobre datos epidemiológicos han tenido algún impacto, ya que efectivamente son el género más afectado en casos de SIDA (CONASIDA, 1990); así mismo los estudiantes de menor edad (15 a 16 años) se perciben con menor riesgo de adquirir el virus del SIDA, probablemente por sus conductas están menos expuestos.

Los resultados anteriores implican que no se está haciendo un uso adecuado de la información que se tiene sobre el SIDA, o bien que la información no es suficiente para estimar el riesgo en forma correcta. Según Tversky, Khaneman y Slovic (1982), las personas al estimar riesgos tienen sesgos cognoscitivos, puesto que muchas de las estimaciones que se realizan se basan en estereotipos, lo que permite a las personas incurrir en una atribución causa-efecto a gente fuera de su propio grupo. Es decir que los adolescentes pueden percibir poco riesgo por considerar que no pertenecen a uno de los grupos que típicamente (y muchas veces en forma errónea) han sido considerados como de alto riesgo.

Lo anterior se confirma con los resultados obtenidos en el factor de creencias sobre grupos con diferentes patrones de conducta y sus probabilidades de contagio del virus que origina el SIDA. En estos datos se observó que los

estudiantes de menor edad tienen más marcada la creencia que los homosexuales, bisexuales y drogadictos tienen más riesgo de adquirir el virus del SIDA. Lo anterior indica que la enfermedad está asociada a una imagen "gay" o al uso de drogas; otra explicación, es en el cual las creencias y atribuciones ego-protectoras ("yo no soy el tipo de persona que se infecta") proporcionan mecanismos de defensa que permiten cierto control y evasión ante la enfermedad (Ramos, Díaz-Loving, Martínez y Saldivar, 1989).

Es interesante mencionar que existe un alto grado de temor ante la posibilidad de contagiarse con el virus del SIDA; resultados semejantes se han encontrado en diversos estudios con estudiantes universitarios, observándose que el miedo no está relacionado con la estimación que hacen sobre su propia percepción de riesgo (Sepúlveda, 1989; Villagrán, 1993). En otros estudios se ha encontrado que a pesar de que se tiene un alto grado de temor de adquirir el virus del SIDA, las personas siguen incurriendo en prácticas sexuales de alto riesgo de transmisión; una vez más, el patrón de resultados apunta hacia mecanismos de defensa del yo, como los mencionados por Tedeschi (1985), quien indica que cuando la información que se proporciona a las personas produce un miedo muy alto, la gente reacciona negando la existencia del riesgo y por lo tanto no realizan conductas preventivas.

En el factor de actitudes hacia las relaciones sexuales con personas seropositivas, se encontró que los hombres y los estudiantes que han tenido relaciones sexuales, muestran actitudes más favorables hacia las relaciones sexuales con personas seropositivas, lo cual está indicando una mayor inclinación al riesgo, a diferencia de las mujeres y de los adolescentes que no han tenido relaciones sexuales. Es probable que detrás de éstas actitudes se encuentren presentes rasgos de personalidad como la búsqueda de la aventura, toma de riesgos, etc.; encontrados en estudiantes universitarios inclinados a mezclar actividades de aventura y riesgo con actividad sexuales (Díaz Loving, 1994).

En cuanto a las creencias y actitudes hacia el condón se encontró que la mayoría de los estudiantes tienen creencias y actitudes favorables, lo cual concuerda con los resultados obtenidos por Villagrán (1993), en su estudio con jóvenes universitarios. Es importante mencionar que se presentaron diferencias, que indican que los adolescentes que han tenido relaciones sexuales, tienen creencias y actitudes más favorables hacia el condón que los adolescentes que no han tenido relaciones sexuales, quienes consideran que los condones son difíciles de obtener, van en contra de su religión, hacen las relaciones sexuales menos placenteras, impiden el romance y no siempre se deben de usar al tener relaciones sexuales. Este mismo patrón de resultados es encontrado por Villagrán Vázquez y Díaz Loving (1992) quienes indican que en los estudiantes que no han tenido relaciones sexuales se manifiestan

actitudes negativas que podrían considerarse como barreras para la intención de usarlo en un futuro.

Aunque las actitudes generales hacia el concepto de condón son positivas, cabe señalar que la mejor predicción de patrones conductuales se obtiene de analizar actitudes hacia las conductas, más que hacia los conceptos. Las creencias y actitudes hacia el uso del condón, son factores que pueden predecir mejor la conducta de usar condón en las relaciones sexuales. Al respecto Fishbein (1990), realizó un estudio con jóvenes estudiantes de sexo femenino sobre los factores que influyen en la intención de decir a su pareja que use condón; sus resultados muestran que las actitudes conductuales son los determinantes más importantes que influyen en las intenciones conductuales de llevar a cabo conductas preventivas que reduzcan el contagio por VIH, por vía sexual.

Es necesario señalar que los sujetos del estudio de Fishbein pertenecen a una cultura donde existe un mayor locus de control interno entre los individuos y por lo tanto se da mayor peso a las actitudes personales (Díaz Guerrero, 1982). En una cultura como la mexicana existe entre las personas una tendencia al locus externo; por lo que se puede suponer que la norma subjetiva y no las actitudes son los determinantes más importantes para las intenciones conductuales. En el presente estudio únicamente se evaluaron las creencias y las actitudes generales hacia el condón, por lo que su valor predictivo del uso de condón en las relaciones sexuales podría ser menor. Se sugiere que en estudios posteriores se evalúen específicamente las actitudes y creencias hacia la conducta de usar condón en poblaciones colectivistas.

Los resultados indican que factores como la autopercepción de riesgo, creencias hacia grupos de riesgo y su probabilidad de contagio de VIH, así como los factores de creencias y actitudes hacia el condón y su uso en las relaciones sexuales, deben de ser incluidas en campañas de salud dentro de la política educativa dirigida a estudiantes. Así mismo es importante que en otros estudios se tomen en cuenta variables motivacionales, emocionales, atribucionales, así como de personalidad, para poder desarrollar programas educativos más efectivos e integrales que tengan como base factores psicosociales que sean predictores de conductas preventivas y así reducir la propagación del virus del SIDA.

REFERENCIAS

- Alfaro-Martínez L., Rivera-Aragón S. & Díaz-Loving R. (1992). Actitudes y Conocimientos hacia la sexualidad y SIDA en estudiantes de Preparatoria. En Asociación Mexicana de Psicología Social, *La Psicología Social en México, Vol. IV*. México: Autor.

- CONASIDA (1989). Gaceta, Nov/Dic. 3(1).
- CONASIDA (1990). Boletín Mensual. 6(3).
- CONASIDA (1993). Boletín Mensual. 7(1).
- David, P.H (1988). Conducta Sexual y Anticonceptiva en Adolescentes; Aspectos Psicosociales y Servicios de Orientación. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 4, 1-11.
- Díaz-Guerrero, R. (1982). *Psicología del Mexicano*. México : Trillas.
- Díaz-Loving, R. (1994) Personalidad, valores y patrones sexuales relacionados con el SIDA. En J. Piña (Ed). *SIDA y Salud en México*, Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Díaz-Loving, R., Pick de Weiss, S. & Andrade-Palos, P. (1988) Estudio comparativo de adolescentes de dos grupos de edad que han y no han tenido relaciones sexuales. En Asociación Mexicana de Psicología Social. *La Psicología Social en México*, Vol. II. México: Autor.
- Díaz-Loving, R. y Rivera-Aragón, S. (1992) Percepción y Auto percepción de Riesgo ante el contagio del VIH, en estudiantes universitarios. *Investigación Psicológica*, 2, 27-38.
- Fishbein, M. (1990). Factores que influyen en la intención de los estudiantes en decir a sus parejas que utilicen condón. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 6, 1-16.
- Pepitone, A. (1991). El mundo de las creencias: Un análisis psicosocial. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 7, 61-80.
- Ramírez, S. (1977). *El Mexicano, Psicología de sus motivaciones*. México: Grijalbo.
- Ramos, L., Díaz-Loving, R., Saldivar, G. & Martínez, Y. (1992). Creencias sobre el origen del SIDA en estudiantes universitarios. *Salud Mental*, 12-20.
- Sepúlveda, A., Valdespino, J., Juárez, L. & Mondragón, M. (1989). Conocimientos, Actitudes y Prácticas Sexuales en Estudiantes Universitarios. En A. Sepúlveda. *SIDA, Ciencia y Sociedad en México*. México: FCE.
- Sheran, P., Abraham, S.C.S., Spears, R., & Marks, D. (1990). The postAIDS structure of student's attitudes to condoms: age, sex and experience of use. *Psychological Reports*, 66, (614).
- Tedeschi, J. (1985). *Introduction to Social Psychology*, New York: West Publishing.
- Tversky, A., Kahneman, D., & Slovic, P. (1982). *Judgment under uncertainty Heuristics and biases*, New York : Cambridge University Press.

- Villagrán-Vázquez, G. (1993). *Hacia un modelo predictivo en el uso de condón*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Villagrán-Vázquez, G., Cubas-Carlín E., Díaz-Loving, R. & Camacho-Valladares, M. (1990). Prácticas Sexuales, Conductas Preventivas y Percepción de Riesgo de Contraer SIDA. En Asociación Mexicana de Psicología Social. *La Psicología Social en México, Vol. III*. México: Autor.
- Villagrán-Vázquez, G. & Díaz-Loving, R. (1992). Conocimientos sobre SIDA, Prácticas Sexuales y Actitudes hacia el uso del condón en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología Social*, 9.

LA PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGIA SOCIAL

Euclides Sánchez
Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

La importancia de la participación ciudadana (PC), especialmente la participación comunitaria, se evidencia en su inclusión como metodología de co-gestión ciudadana, en los Planes Nacionales de países como Argentina, Colombia, Chile, Costa Rica, México y Venezuela. En efecto, dada la crisis económica, social y política por la cual atraviesa Latinoamérica, y las reformas que se imponen en el Estado benefactor tradicional, la PC es recomendada por los organismos internacionales que tratan con el desarrollo, como la metodología de co-gestión ciudadana que garantizaría la eficacia de aquellas políticas sociales que son vitales para la población. La PC, sin embargo, es un comportamiento altamente complejo cuya catalización requiere conocer el conjunto de factores que inciden tanto en su inicio como en su continuidad. Nuestro trabajo en barriadas de Caracas, nos ha llevado a darnos cuenta que la metodología científica de inspiración positivista, presenta serias limitaciones. Por estas razones, hemos comenzado un programa de trabajo en el que intentamos establecer y probar nuevos criterios epistemológicos y metodológicos que definan una aproximación metodológica alternativa para el estudio de la PC.

ABSTRACT

The importance of citizen participation, especially community participation is evidenced by its inclusion as a methodology of citizen co-intervention in the national plans of countries like Argentina, Colombia, Chile, Costa Rica and Venezuela. As a fact, given the economic the economic, social and political crisis which Latin American is experiencing, and the necessary reforms imposed on the traditional paternalistic state, citizen participation is recommended by international development agencies, as the methodology of citizen co-intervention that guarantees the efficiency of those social policies which are vital to the population. Citizen participation, nevertheless is a very complex behavior that requires knowledge about the factors affecting both its beginning as well as its maintenance. Our work in Caracas's marginal areas, has made us realize that the positivist scientific methodology, presenting serious limitations. Hence we have begun a work program in which we intend establishing and trying out new epistemological and methodological criteria in order to define an alternative methodology for the study of citizen participation.

INTRODUCCION

En este trabajo me propongo analizar la contribución que la psicología social puede brindar al estudio de la participación comunitaria (PCo) en el marco de la realidad latinoamericana, marco en el que creemos la participación constituye hoy una alternativa válida para enfrentar la solución de muchos de los problemas sociales que existen. Es decir, parto del principio que las ciencias, particularmente las sociales, no están desligadas del contexto y del momento histórico en que se realizan, el cual las nutre tanto en los problemas que constituyen su agenda de investigación como en los valores que orientan las decisiones paradigmáticas que el investigador realiza para la práctica investigativa. Quiero decir, decisiones que tienen que ver con cuestiones fundamentales como la manera de entender, de relacionarse y de aproximarse al objeto de estudio.

En consonancia con esta relación ciencia-acción-contexto, en la primera sección de la ponencia describiré algunos rasgos que caracterizan actualmente Latinoamérica y discutiré cómo la participación ciudadana (PC), y particularmente la PCo, es pertinente con este entorno. Posteriormente, examinaré el abordaje actual que ha hecho la psicología social de la participación y la necesidad de replantearse su estudio desde otro modelo de investigación.

CARACTERISTICAS DEL CONTEXTO LATINOAMERICANO

América Latina ha vivido en los últimos años, particularmente en la década de los ochenta, cambios importantes en lo político, en lo económico y en lo social que configuran el marco de condiciones en el cual se inserta la participación como estrategia de acción de los ciudadanos en los asuntos públicos. El acento del cambio puede variar entre los diferentes países, pero se tiende a coincidir, tal como lo expresa Cunill (1991), que las transformaciones abarcan ordenes fundamentales de las sociedades latinoamericanas.

En primer lugar se han modificado las condiciones políticas ya que se han reinstalado gobiernos democráticos en la mayoría de los países de la región, los cuales se enfrentan ahora tanto a su mantenimiento en el poder como a su transformación para atender los requerimientos de la población reprimidos durante los gobiernos dictatoriales. En segundo lugar, se enfrenta una crisis económica que se manifiesta en la restricción de recursos y en el deterioro progresivo del entorno social, ilustraciones de lo cual son las siguientes cifras: en 1989 44 de cada 100 latinoamericanos se encontraba en situación de pobreza y de esa cantidad el 21 por ciento se hallaba en estado de pobreza crítica. Dicho de otra forma, para finales de los 80 había en la región 200 millones de personas viviendo en la pobreza y 88 en la miseria. Si se comparan estas cantidades con las de 1970, la conclusión es que el deterioro se ha incrementado ya que la pobreza aumentó en 71 millones y la indigencia en 28

millones. Este incremento de la pobreza está relacionado con estos otros indicadores: en 1990 el producto interno bruto por habitante era inferior al de 1980, 9.6 por ciento más bajo que el de ese año, y el ingreso nacional bruto por habitante en ese mismo lapso descendió en 16 por ciento; en la mayoría de los países el desempleo era mayor en 1990 que al comienzo de los ochenta y los servicios básicos para la atención de la población se deterioraron, debido, entre otras razones, a la reducción de los presupuestos destinados por el Estado para los mismos (SELA, 1993). En tercer lugar, hay una crisis política que se evidencia claramente en la desconfianza de la población acerca de la competencia de organismos tradicionales como los partidos políticos y el Estado para atender sus demandas. Esta pérdida de confianza explica en parte el distanciamiento de los ciudadanos de la mayoría de las organizaciones políticas y su apoyo a liderazgos que se contraponen a esas expresiones partidarias. En cuarto lugar en América Latina se han desarrollado movimientos sociales que gestionan la defensa de sus intereses, marginando a las representaciones políticas y a los propios organismos del Estado. Finalmente, todos los países latinoamericanos han adoptado la aplicación de medidas de ajuste económico que por su carácter exclusión social potencian el estallido de conflictos sociales.

La crisis política, económica y social que se vive plantea una modificación del Estado tradicional, un cambio a un Estado que aumente su eficacia ante una situación de reducción de recursos y de aumento de demandas de la población y que tome en cuenta los cambios políticos que se han producido, por el aumento de la conciencia de la población sobre el papel que puede desarrollar para influir en las cuestiones públicas. Se requiere, entonces, no sólo una reestructuración del Estado, sino también una redefinición de las relaciones entre este y los ciudadanos, que se exprese en una profundización de la democracia.

No está claro cuales deben ser los rasgos del nuevo Estado, pero se tiende a pensar que su gestión de desarrollo debe estar orientada por cuatro grandes exigencias (Rufián, 1990): la descentralización o transferencia de poder decisional a otras unidades de la administración pública, distintas a las que conforman el centro del Estado, la intersectorialización o interrelación de sectores como el de la salud, la educación, etc. para hacer más eficientes las políticas sociales, la concertación o vinculación de grupos de la sociedad para abordar con éxito las situaciones de crisis y la participación que constituirá la estrategia mediante la cual el Estado se abrirá a la influencia de aquellos sectores generalmente marginados de las decisiones, con lo cual éstos podrán adoptar funciones que usualmente las ha ejercido el Estado, podrán contrapesar los sesgos introducidos por grupos que tienen mayor poder de acceso a los procesos de la administración y podrán hacer cumplir los derechos que la estructura legal les prevee.

En conclusión, Latinoamérica se ubica hoy dentro de un cuadro económico y sociopolítico que exige consonancia entre la problemática que se enfrenta y el carácter de los abordajes con los cuales se quiere encarar la solución de tal problemática. Una elección contraria a estas necesidades y valores no contribuirá al desarrollo de la región, por cuanto sería extraña a la dinámica descrita, creándose así nuevas tensiones entre la gestión pública y los ciudadanos.

Hay acuerdo que en esta situación la participación representa una alternativa apropiada que comprometería la afectividad y capacidades cognoscitivas de la población en la elaboración y puesta en acción de las políticas sociales, entendidas como conjunto de decisiones que se articulan a un modelo de desarrollo.

PSICOLOGIA SOCIAL Y PARTICIPACION

El interés de los científicos sociales por la participación, especialmente de sociólogos y politólogos, se remonta según Castells (1982) a la década de los sesenta, motivado al auge de los movimientos de participación que se desarrollaron en ese tiempo. En la actualidad ha renacido el interés, posiblemente por la importancia que han adquirido los movimientos sociales en diferentes regiones. Esto coincide con la visión de Stringer y Taylor (1974) y Stringer (1977) quienes observan a partir de los setenta un aumento creciente de la necesidad de participar.

En el caso de la psicología social, la participación ha comenzado a estudiarse en los inicios de los setenta (Wandersman, 1984), coincidiendo con el auge ya señalado.

Definición de participación

La connotación del término participación ha ido cambiando en los últimos treinta años, producto de la propia evolución que ha tenido la dinámica de los movimientos sociales en los países desarrollados y en los en vías de desarrollo. Así el sentido de participación ha variado desde la posición de ser considerada simple emisión de información hasta la de un mayor control ciudadano en la toma de decisiones.

La evolución anterior se refleja en los significados que se le han atribuido a la participación. En los sesenta los planificadores urbanos entendían por participación la información de necesidades en las encuestas que eran administradas a los usuarios o el conocimiento de alternativas que presentaba el planificador, lo cual no implicaba la posibilidad de influencia de parte del usuario (Edelston y Kolodner, 1968), pero al entrar en los setenta el diseñador concibe la participación como un intercambio de representaciones con el ciudadano, que puede conducir a modificaciones de sus propias construc-

ciones originales. Una mayor explicitación de esta relación se observa en la definición de Lawrence (1982), cuando señala que el diseño participativo es un proceso de interacción entre usuario y planificador en el cual ambos se influyen.

La aceptación de un mayor involucramiento del ciudadano no descarta que en la actualidad se continúe considerando como participación otros grados de relación entre decisor y usuario. Así, Susskind y Elliot (1983), después de examinar diferentes casos de participación en países europeos, proponen tres modalidades de participación que expresan tres clases de control de las decisiones: la paternalista en la cual la toma de decisiones se encuentra centralizada en el nivel gubernamental, la conflictiva en la que la confrontación del usuario con el ente público para obtener mayor influencia es la característica principal de este patrón participativo y la coproductiva en la que, al contrario de la anterior, la negociación para las decisiones constituye el rasgo distintivo. A pesar de que coexiste la noción de participación como transmisión de información, creo que progresivamente se va aceptando el punto de vista de que la participación implica una acción interactiva, tal como se puede notar cuando se describe a la participación como una cooperación entre profesionales y comunidad (Davis, 1982), cuando en el VI Plan de Venezuela de 1982 se expresa que participación "Es la presencia activa del pueblo en la preparación y ejecución de decisiones..." (p.237) o cuando Velázquez (1987) se refiere a la participación como "... proceso social en el que distintos agentes sociales, directamente o por intermedio de sus representantes, inciden en la marcha de la vida colectiva, en el sendero de su propio destino." (p.46)

Desde otro ángulo, otras definiciones enfatizan el aspecto político implícito en la participación, en cuanto que esta constituye una manera de profundizar la democracia a través de una actuación ciudadana que limita la discrecionalidad decisional de la administración pública, tanto para relacionarse con la sociedad civil como para concebir y ejecutar la gestión que le corresponde. Un ejemplo de estas otras concepciones es la definición de la participación como "... proceso social por medio del cual el sistema de decisiones implícito en la planificación urbana se abre a la influencia de diversos grupos y clases sociales así como a las distintas tendencias políticas e ideológicas que tratan de representar esos grupos y clases" (Castells, 1982).

Independientemente del ámbito o nivel a que se refieran las definiciones hay un elemento común que las une que es la referencia al proceso de toma de decisiones, comunalidad que es reflejada claramente en la definición que hace Wandersman (1984) como "...proceso mediante el cual los individuos toman parte en la toma de decisiones de las instituciones, programas y ambientes que los afecta" (p.339), definición que han acogido muchos psicólogos sociales

De las concepciones expuestas se desprende que la participación es un proceso asociado principalmente a la acción colectiva que ocurre con relación a problemáticas diversas y en la cual la implicación ciudadana puede darse de una manera pasiva o de una manera activa. En la primera instancia las personas son sólo transmisores de información a las unidades de decisión, mientras que en la segunda los ciudadanos tienen algún grado de control del proceso de toma de decisiones. El enfoque de la participación que implica la pasividad es contradictorio, sin embargo, con su génesis misma, la cual, como se recordará, se origina también en la concientización de los ciudadanos acerca de las limitaciones del modelo de relación unidireccional entre ellos y el decisor.

Un segundo aspecto que se deriva es la conceptualización de la participación en el plano de dos funciones aparentemente desvinculadas: como medio para la transmisión de funciones usualmente reservadas al Estado y como estrategia de influencia en las cuestiones públicas. En el primer caso la participación tendría básicamente un cariz reivindicativo y en el segundo uno político, representado por la acción que ejercería la sociedad civil sobre el poder.

Dije antes que no veo separadas las dos clases de participación porque en América Latina, y esto es válido especialmente para los sectores de escasos ingresos, la solución de los problemas no puede, y no debe, llevarse a cabo sin la asistencia económica o técnica del Estado, cuya gestión, además, implica que tales sectores penetren estructuras de intereses que tienen mayor capacidad de influencia en las unidades decisoras. En otras palabras, considero difícil que en América Latina los excluidos, que ya he dicho son los que tienen mayor necesidad de la participación, no tengan que confrontar al poder en el desarrollo de los proyectos participativos o como lo dijo un miembro de una comunidad de Caracas: "Yo pienso que todo en la vida se puede lograr, o sea en cuanto a lo que es el trabajo comunitario, pero por supuesto hace falta más apoyo del Estado, ¿ves?, pero no es el apoyo paternalista, es el apoyo, que te digo, de impulsar también las cosas, porque quién más que ellos puede impulsar el trabajo en los barrios, por ejemplo, quién más que ellos pueden meter promotores sociales en los barrios, con un programa claro y definido, no con programas políticos para capturar votos y esto y lo otro. No!, un programa de verdad, verdad, social, un programa de verdad, verdad, que sea de la gente y que la gente se sienta identificada con eso y pelee por eso y que la gente defienda eso."

Finalmente, y para concluir esta parte, deseo situar el término participación comunitaria con relación a otras expresiones que se usan frecuentemente, tales como participación social, participación política y participación ciudadana.

Lo que se observa en la literatura muchas veces es que los términos se usan como sinónimos, lo cual no es necesariamente aceptado. Así Cunill (1991) hace distinciones entre los tres tipos de participación mencionados antes y la participación comunitaria. Para la autora la participación social y la comunitaria tienen en común que ambas se asocian con la gestión de intereses sociales, variando entre ellas la escala de los intereses comprometidos, pero se diferencian de la participación ciudadana en que no hay intervención en lo público o por lo menos es mínima. La participación política si contiene este ámbito, pero dado que se refiere a la participación de los ciudadanos en órganos tradicionales de representación como lo son los partidos políticos, tampoco es participación ciudadana porque esta implica la encarnación de intereses de la sociedad civil que no encajan en la intermediación que realizan tales órganos.

Desde mi punto de vista la expresión participación ciudadana me parece adecuada para referirse a lo general de la acción de los sujetos sociales, pero recuérdese que ya se argumentó que cada una de las modalidades de participación en referencia tienen necesariamente una expresión en lo público e implicaciones en lo político. Creo que el énfasis dependerá de la dinámica que adopte el proceso, sobre todo si entendemos que la participación a la que me estoy refiriendo no se agota en la obtención de un objetivo social, sino que comprende también el desarrollo de la conciencia política ciudadana, de modo que en este sentido no considero a la PCo. como distinta de la PC, sino como una forma de ella.

Modelos de participación

Describamos ahora dos modelos de participación que se han formulado en la psicología social para explicar cómo se inicia la participación, modelo de Wandersman (1984), y cómo se mantiene, modelo de Prestby y Wandersman (1985).

En el primer modelo la participación se explica por la interrelación de factores de naturaleza individual, tales como las características demográficas y variables de personalidad como locus de control, autoritarismo, búsqueda de estimulación, factores del ambiente como la naturaleza del proyecto de participación, el número y clase de entornos existentes, la existencia de servicios y de redes sociales en la comunidad y las características organizacionales del grupo o comunidad involucrada en el proyecto.

En el segundo modelo la continuidad de la participación se conceptualiza en función de un conjunto de condiciones que se estructuran en factores de entrada, los recursos que la comunidad tiene para abordar el proyecto participativo, en factores de procesamiento, procedimientos de control de la

comunidad sobre los líderes, sobre la toma de decisiones, nivel de compromiso de los miembros, capacidad para movilizar recursos, estrategias de acción del grupo para el logro de las metas y en factores de salida que se refieren al grado de éxito en el logro de los objetivos propuestos. Estos factores dependerán, a su vez, de la medida en que el ambiente en el que opera el grupo facilite o frene la participación.

Investigaciones

Examinemos ahora algunos ejemplos de investigación psicosocial de la participación, los cuales han sido tomados de fuentes como el *Journal of Community Psychology, Environment and Behavior* y *The Journal of Applied Behavioral Science*.

En cuanto a los tópicos estudiados se encuentra que la participación es conceptualizada como variable independiente y como variable dependiente. Así, Wandersman (1979) se interesa en la relación entre tipos de participación de los usuarios y evaluación del ambiente en el que se ha participado, Kaplan (1980) investiga la relación de la participación con la satisfacción ambiental y Grau (1986) observa la relación entre la concepción de participación que tiene el sujeto y la clase de acción participativa que realiza.

En cuanto a la participación como variable dependiente, Giamartino, Ferrel y Wandersman (1979) la estudian asociada con características demográficas y la motivación, Florin y Wandersman (1984) la analizan vinculándola también con las características demográficas y con las competencias sociocognitivas de los participantes, Prestby y Wandersman (1985) la relacionan con variables demográficas, liderazgo y vinculaciones con otras organizaciones y Davidson y Cotter (1989) con sentimiento de comunidad.

Con relación al diseño de la investigación los investigadores han empleado tanto el experimento de laboratorio como la investigación de campo, en los cuales han utilizado las entrevistas, los cuestionarios y las escalas como métodos de recolección de datos y técnicas uni y multivariadas de análisis estadístico.

INTERPRETACION

No hay duda que las definiciones de participación que hemos presentado se fundamentan en el examen empírico del concepto, por ejemplo la definición de Castells (1982) basada en el estudio de casos de participación urbana o la de Wandersman (1984) apoyada en investigaciones de campo y de laboratorio, bajo el enfoque de limpieza progresiva del término para llegar a "algo" que se supone constituye la "propiedad de participación", como podría

serlo intervenir en los procesos de toma de decisiones, presentes en varias de las concepciones examinadas. Dentro de esta perfectibilidad la definición permanece abierta, pero sólo a la incorporación de nuevas características que provengan de este tipo de investigación.

Las definiciones son formulaciones de los investigadores, que no incluyen los significados que los propios participantes le atribuyen a la participación, contradiciendo características que estos les asignan, como cuando por ejemplo Zimmerman y Rappaport (1988) suprimen el aspecto remunerativo en la participación, cuando hay comunidades que ven la remuneración como posible e incluso hasta deseable en ciertos proyectos de participación o excluyendo cuestiones importantes que los propios actores le atribuyen a la participación, como veremos a continuación en la siguiente muestra de definiciones dada por miembros de tres comunidades involucradas en tres proyectos diferentes de participación:

“Es ayuda mutua para alcanzar el bienestar común”, “es el sentimiento de que cada cosa pertenece a todos”, “es la transformación de la crisis personal en crisis compartida” (refiere a la solidaridad como parte de la participación).

“Significa la unión de todos”, “es lo líderes y el grupo”, “no es anarquía”, (refiere a la importancia de la organización) (Sánchez, Wiesenfeld y Cronick, 1988).

“Es sinónimo de actividad, lo fundamental es eso, es la práctica, el trabajo práctico” (refiere a la acción, a trabajos concretos).

“Me alegro participando, para mi eso también es parte de la participación” (refiere a la dimensión afectiva de la participación), (Albornoz, 1990).

“Participación es lo que pasó aquí, en que todo el mundo trabajó, desde el niño hasta el anciano” (refiere al carácter inclusivo de la participación de todos los sectores de una comunidad).

“Participar es intervenir para hacer algo, uno no puede hacer cosas de la comunidad solo...es responsabilizarse por algo en beneficio de todos” (refiere a los objetivos comunes que guían la participación).

“Participar es algo más grande, como lo que pasó con el proyecto, en que todo el mundo trabaja unido, colaborar es más pequeño. Colaborar es trabajar también, pero como más reducido, ahora yo colaboro en el mantenimiento de la calle, barriendo mi frente..., es decir, yo puedo trabajar sola y colaboro. Cuando yo participo yo trabajo con otras personas” (refiere a la participación como acción colectiva) (Mujica, 1994).

Se observa también que las definiciones de los investigadores se convierten en pautas de las investigaciones, cumpliéndose el principio de que la teoría guía la investigación. La participación que se investiga es la parti-

cipación que la definición define y no la que proviene de los participantes o de la confrontación de las construcciones de éstos y las del investigador.

Las investigaciones se caracterizan porque explícita o implícitamente manejan la noción de causalidad: “ las variables independientes fueron, “ los factores determinantes son”, “la influencia de este factor...” La realidad se concibe como fraccionable, lo que conduce a pensar en términos de grupos de variables cuyos efectos se pueden averiguar en la participación o a la inversa también. Aunque en muchos casos se asume que la participación esta condicionada por el contexto, y no así por el tiempo, los resultados que se obtienen se proponen como generalizables a otros contextos y momentos, bien para explicar la participación o para controlarla.

En todos los estudios el investigador decide el problema de investigación sobre el cual los participantes deben aportar información, las muestras de las personas que responderán, el tipo y diseño de los métodos de recolección de datos. Es investigación exógena y ética porque los sujetos tienen un papel pasivo en el proceso de la investigación y porque la teoría provee los criterios de decisión de lo que se investiga. Llama la atención, además, los procedimientos metodológicos que se adoptan durante la realización de la investigación, para garantizar la separación entre los grupos estudiados y los investigadores.

Los contextos de estudio varían, laboratorio, campo, pero en todos el diseño se decide a priori (primacía del método) y no como resultado de la definición del problema que se va elaborando con los participantes y de la teoría que va emergiendo durante la investigación.

El análisis de los resultados no está dirigida a la inferencia de los significados que puedan sugerir, examen inductivo, sino a la comprobación en ellos de las afirmaciones provenientes del cuerpo teórico de la investigación, examen deductivo. En otras palabras, predomina el interés por la verificación y no por el descubrimiento.

Los modelos presentados confirman varias de las afirmaciones hechas. Es así que se presentan como explicaciones de la participación con base a un juego de determinantes que estructuran relaciones causa-efecto descontextualizadas, asumiendo un valor de explicación general.

CONCEPTO DE PARADIGMA

¿Qué se concluye del análisis anterior, respecto al modelo de investigación que ha estado orientando la investigación psicosocial de la participación? Para responder esta pregunta debo hacer algunas consideraciones sobre el concepto de paradigma en ciencia.

El paradigma puede entenderse como "... un conjunto básico de creencias que guía la acción tanto en la vida cotidiana como en una investigación disciplinada". (Guba, 1990, p. 17) es decir, el paradigma hace referencia a una concepción de la realidad que delimita lo que es importante y legítimo de ésta y a una metodología que se debe seguir para obtener su conocimiento.

La definición anterior puede complementarse diciendo que paradigma es el conjunto de respuestas que este da a tres cuestiones fundamentales: a) ¿Cuál es la naturaleza de lo que conocemos?, pregunta que representa el aspecto ontológico del paradigma, b) ¿Cuál es la relación entre el que pretende conocer y el objeto del conocimiento, aspecto epistemológico y c) ¿Cómo llegamos a conocer el objeto, aspecto metodológico (Guba y Lincoln, 1989) Las respuestas a estas preguntas constituyen creencias básicas que se asumen como tales en cada paradigma, razón por la cual constituyen el criterio de diferenciación entre un paradigma y otro.

La caracterización que se ha hecho de la investigación psicosocial de la participación corresponde al paradigma o modelo positivista que descansa en los siguientes supuestos (Lincoln y Guba 1985) : a) hay una realidad externa independiente del observador, fraccionable en partes que pueden estudiarse separadamente, que se rige por leyes que constituyen generalizaciones libres de contexto y tiempo, cuyo descubrimiento conduce a la predicción y control de los fenómenos (ontología realista), b) la exteriorización del fenómeno conduce a postular la separación entre el observador y el objeto, negando la influencia de los valores en el proceso de investigación (epistemología dualista-objetivista) y c) a fin de garantizar la objetividad de lo estudiado, la metodología que se emplea es intervencionista o de manipulación, porque separa el fenómeno del entorno al que pertenece o reduce sus vinculaciones con éste con la intención de aislar lo que se consideran influencias contaminantes o variables extrañas.

LA PARTICIPACION COMO CONSTRUCCION SOCIAL

Consideremos la PCo. desde otra perspectiva, basándonos en lo que los participantes han descrito como participación y en el estudio de casos de PCo. en los cuales estoy involucrado.

En primer lugar, desde este otro punto de vista, la PCo. no es una entidad estable, independiente del contexto y momento en que ocurre, sino que por el contrario se va elaborando en función de una matriz de interacciones constituida por las características de la comunidad que participa (historia de participación, grado y modalidad de organización que posee, cohesión, tipo de liderazgo, tiempo que dispone para realizar las tareas que exige el proyecto, etc.), naturaleza del proyecto de participación (autoconstrucción de viviendas,

remodelación de un barrio, gestión de servicios de salud o de educación, etc.), acceso a y control de los recursos que se requieren, condiciones políticas hacia la PCo. del ambiente en el que se lleva a cabo el proyecto.

En este proceso son los propios sujetos participantes, quienes en interacción permanente entre sí y con las otras partes constituyentes del proyecto, van construyendo lo que la participación es. El significado de participación que se origina y que está en concordancia con las acciones que desarrollan los miembros de la comunidad, es el producto de la actividad de los participantes en el entorno particular en que la experiencia se da. En este sentido la PCo. no constituye una "realidad" de carácter universal, sino una construcción social, por tanto múltiple, sujeta a valores y circunstancias contextuales que existen en un determinado momento.

En segundo lugar, se deduce, entonces, que la investigación de la PCo. tiene que llevarse a cabo en el lugar en que ésta ocurre y debe dirigirse al estudio de las construcciones que se elaboran sobre la participación. Para cumplir con este fin el investigador no puede tratar al respondiente como un ente pasivo del cual se distancia con la pretensión de lograr objetividad. Al contrario, el sujeto es un agente activo, es un participante con el que el investigador establece una relación humana en la que ambos se influyen.

La calidad de la relación que se construya, influirá en el grado de cooperación con que los participantes actúen para compartir sus experiencias con el investigador o como lo señaló un miembro de un grupo en una investigación que requería conocer su experiencia sobre autoritarismo "...cuando la subjetividad se entrega voluntariamente, se entrega como un regalo".

Se plantea, en síntesis, un reconocimiento a la interacción entre investigador y sujeto, cuyo desarrollo condiciona la medida en que el investigador conocerá la historia y contexto de la PCo. y la multiplicidad de las significaciones creadas en la comunidad, como lo ilustra el siguiente comentario de un miembro de una comunidad en la que se administró un cuestionario para evaluar participación: "...cuando la socióloga nos hizo las preguntas, nos dimos el lujo de responderle lo que ella quería."

En tercer lugar, la concepción de PCo. expuesta demanda un abordaje metodológico basado en el diálogo continuo entre investigador y participante, a través del cual se identifiquen y reconstruyan los diferentes significados de la PCo. y se comparen y contrasten entre sí a fin de organizar los significados individuales en construcciones que expresen el consenso o el disenso en el grupo.

Una metodología como ésta, de acuerdo a Lincoln y Guba (1985), reconoce: a) que la PCo. se desarrolla como un fenómeno holístico, b) que el

diseño de la investigación va emergiendo a medida que esta avanza, c) que el investigador es el instrumento más hábil y flexible con que se pueda contar para adaptarse a las diversas situaciones que surgen durante la recolección de los datos y para evaluar el significado de la interacción con los respondientes, d) que el investigador es un facilitador y un coparticipante en la investigación, e) que el respondiente es un cogestor del dato que desempeña un papel importante en el examen de la credibilidad del conocimiento construido, f) que la interpretación de los datos se orienta hacia lo ideográfico en reconocimiento que diferentes casos de participación exigen diferentes interpretaciones. Una metodología así, además, reconoce el valor de los métodos cualitativos para abordar en forma holística la PCo., para estudiarla en su contexto y para comprender los diferentes significados que se le adjudiquen. Finalmente, una metodología como ésta, reconoce que la calidad de la investigación psicosocial de la PCo. no puede evaluarse a través de los criterios tradicionales de validez interna validez externa confiabilidad y objetividad que han regido la investigación tradicional. Esta otra clase de investigación exige otros criterios que se adecuen a lo que es su propia estructura (al respecto véase Lincoln y Guba (1985) y Lincoln (1992)).

OTRO PARADIGMA PARA LA PARTICIPACION COMUNITARIA

Las tres caracterizaciones que hemos expuesto acerca de la PCo., corresponden a tres dimensiones paradigmáticas diferentes de las que describimos en la investigación psicosocial de la PCo. que analizamos al comienzo de este trabajo. En efecto, el primer aspecto considerado coincide con una ontología relativista según la cual no hay una sola realidad sino múltiples realidades construidas socialmente, cuyo valor es local y temporal. El segundo aspecto pertenece a una dimensión epistemológica subjetivista y monista que legitima la acción compartida de investigadores e investigados en la generación de los hallazgos de la investigación. El tercer aspecto se ubica en una metodología hermenéutica-dialéctica, que se orienta hacia la catalización y contrastación de las construcciones que los diferentes sujetos hacen de un fenómeno (Guba, 1990). Estas tres dimensiones conforman el llamado paradigma construccionista, el cual, junto con otros modelos, coexisten hoy en las ciencias sociales, particularmente en la psicología social.

CONCLUSION

La participación ciudadana, y específicamente la participación comunitaria, constituye hoy en Latinoamérica una estrategia de abordaje de los problemas sociales que es congruente con las condiciones sociales, políticas y económicas que se encuentran en la región. Pero su éxito está sujeto,

también, al conocimiento que sobre ella puedan aportar las ciencias sociales, tal que los ciudadanos puedan contar con orientaciones que junto con su propia praxis, optimicen la eficacia de las decisiones que adoptan.

La psicología social, como ciencia social interesada en la experiencia humana en su dimensión histórica y cultural, está en una posición única para contribuir con conocimientos específicos a la comprensión de la PCo. Pero hay varios modos de hacer psicología social y de hacer psicología social de la PCo., de los cuales dependen la forma como se entienda e investigue la participación. En uno de esos modelos, el paradigma positivista, la participación es concebida como un objeto sin raíces contextuales e históricas, cuyo conocimiento preciso, válido, es una función del método. El sujeto, quien es el gestor de la participación, es sólo un informante pasivo para el método y su experiencia compleja, variada, es reducida a la definición que se adopte. Para el otro modelo, el paradigma construccionista, no existe la participación, sino muchas participaciones que se expresan en las interpretaciones que los participantes hacen de su experiencia participativa, la cual variará al cambiar el entorno y momento de la participación. El conocimiento de la PCo., el cual resultará de la contrastación de las construcciones individuales y en cuya producción el participante tiene un rol importante, no se plantea como un conocimiento generalizable a priori ya que su aplicación dependerá de la similitud que a posteriori se determine entre las comunidades que se deseen relacionar.

La presentación antagónica de los dos paradigmas no tiene la intención de proponer la eliminación de uno por el otro, pero sí enfatizar el punto de vista de que el paradigma construccionista es más cónsono con una psicología social de la participación comunitaria que se desarrolle en las circunstancias actuales del contexto latinoamericano.

REFERENCIAS

- Albornoz, C. (1990). *Control ideológico, control personal y participación popular*. Tesis de grado no publicada. Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Castells, M. (1982). *Política urbana, participación ciudadana y movimientos vecinales*. Conferencia dictada en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Cunill, N. (1991). *Participación ciudadana. Dilemas y perspectivas para la democratización de los estados latinoamericanos*. Caracas: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD).

- Davis, A. (1982). Participation in community intervention design. *American Journal of Community Psychology*, 10, 429-446.
- Davidson, W.B. & Cotter, P.R. (1989). Sense of community and political participation. *Journal of Community Psychology*, 17, 119-125.
- Florin, P. & Wandersman, A. (1984). Cognitive social learning and participation in community. *American Journal of Community Psychology*, 12, 698-708.
- Giamartino, G.A., Ferrel, M. & Wandersman, A. (1979). Who participates in block organization and why: Some demographic considerations. *EDRA*, 10, 83-90.
- Grau, C.D. (1986). *Aspectos relacionados con la participación comunitaria ante un problema de desarrollo urbano vial*. Tesis de grado no publicada. Escuela de Psicología. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Guba, E. (1990). The alternative paradigm dialogue. En E. Guba (Ed.) *The paradigm dialogue*. (pp 17-27). Newbury Park: Sage Publications.
- Kaplan, R. (1980). Citizen participation in the design and evaluation of a park. *Environment and Behavior*, 12, 494-507.
- Lawrence, R. J. (1982). Designers dilemma: Participatory design. *EDRA*, 13, 261-271.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Lincoln, Y. (1992). Sympathetic connections between qualitative methods and health research. *Qualitative Health Research*, 2, 375-391.
- Mujica, L. (1994). [Arte de participación en la Calle. Análisis psicosocial de un caso de participación.]. Investigación en progreso.
- Prestby, J. E. & Wandersman, A. (1985). An empirical exploration of a framework of organizational viability: maintaining block organizations. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 2, 287-305.
- Rufián, D. M. (1990, Diciembre). *Algunas sugerencias para la investigación en políticas sociales*. Ponencia presentada en el simposio Situación actual de la investigación social en Venezuela, Caracas.
- Sánchez, E., Cronick, K. & Wiesenfeld, E. (1988). Psychological variables in participation: A case study research. En D. Canter, M. Krampen & D. Stea (Eds.). *New Directions in Environmental Participation* (pp 1-17). Aldershot, U.K.: Avebury.
- SELA (1993). La incorporación de la equidad en la estrategia de desarrollo para América Latina y el Caribe. En B. Kligberg (Compilador), *Pobreza. Un tema impostergable* (pp 35-68). México: FCE, 35-68.

- Stringer, P. (1977). Participating in personal Construct Theory. En D. Bannister (Ed.). *New perspectives in Personal Construct Theory*. London: Academic Press.
- Stringer, P. & Taylor, M. (1974). *Attitudes and information in public participation: A case study*. Centre for Environmental Studies. (Research Paper 3), London.
- Susskind, L. & Elliot, M. (1983). Paternalism, conflict and coproduction: Learning from citizen action and citizen participation in western Europe. En L. Susskind & M. Elliot (Eds). *Paternalism, conflict and coproduction* (pp 3-31). New York: Plenum Press.
- Velázquez, F. (1987). Planeación y participación: Reflexiones sobre una experiencia de participación ciudadana. En *Memorias de la IAP en Colombia. Taller Nacional, (2a. edición)*. (pp45-57). Bogotá, Colombia.
- Wandersman, A. (1979). User participation: A study of participation effects, mediators and individual differences. *Environment and Behavior, 11*, 185-208.
- Wandersman, A. (1984). Citizen participation.. En K. Heller, R. Price, S. Riger, S. Reinharz & A. Wandersman (Eds.). *Psychology and community change* (2nd. edition). (pp 337-379). Homewood: Dorsey.
- Zimmerman, M.A. & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology, 16*, 725-750.

PREMIO ESTUDIANTIL / STUDENT PRIZE / PREMIO ESTUDIANTIL

LAS FORMAS COTIDIANAS DE LA CORRUPCION: UN ANALISIS DE DISCURSO

Carlos E. Silva
María E. Hernández
Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

En este estudio se analizan las formas cotidianas de la corrupción y las estrategias discursivas ideológicas a través del análisis de discurso. Se utilizó la técnica de los grupos focales para la recopilación de los discursos. En total participaron 56 personas divididas en 10 grupos según sus ocupaciones, edades y nivel socioeconómico. El trabajo se inicia con la descripción del estado actual de la cultura posmoderna, seguidamente se refieren las características de la moral que se desprende de la misma. Luego se indica cómo este contexto constituye el ámbito general donde se inscribe el fenómeno de la corrupción. Se hace un resumen de algunos trabajos que hablan de la corrupción en Venezuela. A continuación se construye una definición de corrupción con base en fuentes lexicográficas, legales y entrevistas informales. Se describe el análisis de discurso, se definen algunas estrategias discursivas y se explica el procedimiento según el cual se lleva a cabo el análisis. Finalmente se realiza el análisis y, a partir del mismo, se concluye que la corrupción en la vida cotidiana adopta múltiples formas según las definiciones particulares de los participantes, y que estas formas son excusadas, justificadas y naturalizadas a través del uso de las estrategias discursivas ideológicas.

ABSTRACT

Everyday forms of corruption and ideological discursive strategies are analysed using discourse analysis. The focal group technique was used in order to gather the discourses. A total of 56 persons participated, divided in 10 groups according to their occupations, ages and socio-economic levels. The paper begins with a description of the present situation of post-modern culture, followed by a reference to the moral characteristics derived from it. Then indications are made to the context as the general framework where corruption is inscribed. Several studies regarding corruption in Venezuela are considered. Then a definition of corruption is constructed on the basis of lexicographic and legal sources, as well as personal interviews. The discourse analysis is described, some discursive strategies are defined and the procedure used to carry out the analysis is explained. Finally, after the

analysis is carried out the conclusion is that corruption in everyday life takes very diverse forms according to the particular definitions of the participants and that way they are excused, justified and naturalized through the use of ideological, discursive strategies.

La corrupción, como hecho y como tema, constituye un verdadero lugar común de la actualidad venezolana. Este carácter tópico hace de la corrupción, parafraseando a Barthes (1992), una especie de grado cero del objeto crítico: un lugar vacío y al mismo tiempo abierto a la significación. En adición, su naturaleza problemática, heteromorfa quizá, así como su diseminación -como hecho y como tema, insistimos- por gran parte de la esfera social, contribuyen a realzar su importancia como objeto de análisis. Así las cosas, hemos decidido explorar la corrupción; claro está que entendida de cierta manera. Es decir, hemos centrado nuestro interés en aquello que a nivel focal y cotidiano no sólo ocurre, sino de lo cual se discurre, se platica. Hemos centrado nuestro interés en la realidad de la **corrupción en la vida cotidiana**, en la gente de todos los días, entendiendo *la realidad* no como aquello que *se da* a este o aquel sujeto, sino como un cierto estado del referente, i. e., como *aquello de lo que se habla*, como aquello que se halla inscrito en un determinado contexto discursivo.

Cabe decir que hemos asumido como cotidiana aquella corrupción que no pertenece, en sentido estricto, al ámbito de los organismos gubernamentales encargados de la administración de los bienes e intereses del país. Ámbito este que generalmente suelen llamar "público", y que constituye el paradigma definitorio de lo que se entiende por corrupción. Pues bien, en lo que toca a este trabajo, hemos intentado no regirnos por ese paradigma. Claro, hemos partido de él, pues, los planteamientos que se hacen en su seno constituyen un verdadero arsenal analítico del fenómeno, pero no dan cuenta de la corrupción que se encuentra diseminada por la esfera de la cotidianidad, la corrupción que hemos decidido llamar así por puro calco semántico, o porque esta noción ha sufrido una especie de dilusión homeopática: lo mismo en dosis diminutas.

En todo caso, consideramos pertinente entrar en ese ámbito abierto a la significación, y por ende a la interpretación, que es el discurso mismo, e inteligir en él ese régimen de prácticas cotidianas designadas como corruptas. Dicho de manera formal nuestro problema de investigación es este: **analizar las formas cotidianas de la corrupción basándonos en los discursos construidos por las personas que refieran esas prácticas**. Y nuestros objetivos: I. Identificar las formas cotidianas de la corrupción a las que se haga

El presente trabajo recibió el Premio al Mejor Trabajo Estudiantil en Investigación (Nivel de Pre-grado) para 1995, en el Concurso BIANUAL promovido por la Sociedad Interamericana de Psicología.

This paper received in 1995 Student Research Prize (Undergraduate) in the Interamerican Society of Psychology Bi-Annual Context

Dirección del primer autor: Apartado 47689, Caracas, 1041-A, Venezuela.

referencia en el discurso de los participantes en las discusiones focales. 2. En caso de que estén presentes, identificar y analizar en ese discurso estrategias discursivas ideológicas tales como: las excusas, las justificaciones, las naturalizaciones y el estilo adversativo. 3. Registrar y analizar las explicaciones no previstas que se generen en el discurso mismo. Pero antes, a manera de contextualización, haremos un breve esbozo de la actualidad.

EL MEJUNJE POSMODERNO

La actualidad social parece estar dominada por la idea del cambio permanente, por lo volátil y lo ambiguo, por las cadenas causales que se enroscan sobre sí mismas en espiral, donde prevalece "la idea del deslizamiento continuo del sentido" (Eco, 1992, p. 55). Más aún, podríamos decir que mucho de lo que caracteriza a esta actualidad raya en mejunje: intercomunicacionismo, sobredeterminación y exacerbación de los valores de referencia, de función, de finalidad, de causalidad, etc. (Baudrillard, 1991a). Y no se trata en absoluto del surgimiento de un régimen de las indeterminaciones, sino de una redundancia, de un exceso de determinación. Nos arroja la era de la hipertelia. Nos hallamos, no en una lógica de la carencia, ni mucho menos en una lógica de la excedencia, sino en una lógica de la excrecencia: de aquello que se desarrolla incontrolable y desaforadamente alterando su estructura natural sin que este crecimiento tome en consideración límite alguno. Desarrollo hipertélico que olvida las causas y se abandona al crecimiento hipervital como en la metástasis cancerosa (Baudrillard, 1991a, 1991b). Este parece ser uno de los signos característicos de nuestro tiempo, que por puro afán denominativo llaman "posmoderno".

Junto con el desarrollo hipertélico de los procesos (v. g. marginalidad, deuda, criminalidad) asistimos a una suerte de retirada de la participación: se cree en las causas, pero desde el relajamiento, sin ir hasta el final, y lo que no depende de nosotros nos resulta indiferente. De hecho, los más de los pensadores contemporáneos -entre ellos Lipovetsky (1993, 1994), Lyotard (1992), Maffesoli (1991) y Ortiz-Osés (1986)- tienden a hacer énfasis en esta especie de molicie actitudinal típica de la realidad actual.

Este relajamiento de los valores colectivos vindica sin miramientos la figura del individuo. Se diría, parafraseando a Baudrillard (1991a), que hemos alcanzado el punto asintótico de lo más individual que el individuo: el individualismo. Inclusive, bien se puede decir que si hay algo que prima hoy día ese algo es la exacerbación del *ser-para-sí*. La divisa de la razón posmoderna sería entonces: "el logos es el símbolo de nosotros mismos" (Ortiz-Osés, 1986: 26). Ya no el prójimo, sino la eudemonía: lo que importa es estar a bien con los propios demonios.

Hoy día la gente se inclina más por el pequeño mundo que por mundos maximales. Proliferan las voluntades implosivas: ante un afuera inestable,

signado por las duraciones efímeras y por el cambio constante, la gente de hoy prefiere volcarse no hacia la alteridad, sino hacia sí. Ahora lo que seduce no es el bien común -si es que esto alguna vez sedujo- sino la excención, la prerrogativa individual. Nuestra sociedad se ve arropada por esa antigua tecnología del yo: la ocupación de sí (Foucault, 1991). Predomina entonces la *forma-ego*: el grado cero de la cultura posmoderna. He aquí, *grosso modo*, el panorama de la sociedad hiperindividualista que apunta hacia una nueva esfera ética que, dicho sea de paso, corre el albur del *zeitgeist* que dicta sus condiciones de posibilidad.

EL POSMORALISMO: DE LA EUDEMONIA A LA TRANSCRIMINALIDAD

Conviene entonces hablar de lo que Lipovetsky (1994) llama “sociedad posmoralista”: la sociedad más allá del deber, que se acomoda según una ética mínima, “sin obligación ni sanción”. Son, pues, tiempos de noción y de apego a los beneficios de los valores individualistas y eudemonistas: ya no resulta inmoral pensar sólo en uno mismo. Es más, nuestra sociedad propicia el uso de sí por sí. Y no sería desacertado decir que las tecnologías del yo y la práctica de sí (Foucault, 1991, 1986), constituyen el último reducto maximalista de la sociedad posmoral.

Por otro lado, esta escalada de la moral del bienestar individual ha contribuido al desvanecimiento de ciertos valores de línea dura de la modernidad. Entre ellos el valor trabajo. Trabajar, hoy día, es el *summum* de lo menos que se quiere hacer. El trabajo se ha desvinculado de la obligación moral respecto de la colectividad. El mismo Lipovetsky (1994, p. 180) afirma que existe más bien una “indulgencia social” que beneficia el “trabajo negro y el fraude fiscal”. El trabajo, es trabajo para uno, es fundamentalmente una fuente de rentas que hay que conservar a toda costa y, a despecho de cualquier sentido de comunidad, es una actividad esencialmente al servicio del individuo. Más aún: en lugar de la moral del civismo, tenemos el culto a la esfera privada y la indiferencia hacia la cosa pública, el afán por el dinero todopoderoso y la democratización de la corrupción (Lipovetsky, 1994, p. 203), o lo que Villalba (1991, p. 165) llama “efecto de proletarización de las formas habituales de Cuello Blanco”. El absentismo, el retroceso de la conciencia profesional, el desinterés, el trabajo chapucero, las transacciones ilícitas, las remuneraciones ocultas, el fraude fiscal, en suma, la corrupción constituyen la morfología predilecta del trabajo posmoral.

La corrupción entendida así, como fenómeno diluido homeopáticamente, quizá responda al problema más general de la transgresión, de la criminalidad, que en la sociedad actual ha alcanzado niveles hipertélicos. Incluso, siguiendo el planteamiento de Baudrillard (1991b), Villalba (1991, p. 53) ubica el fenó-

meno en el orden de lo *trans*: se trata “de una inserción profusa, insidiosa, en el tejido de las sociedades; de una presencia dilatada y capilar, tan cercana e inmediata que cualquiera es y no es criminal”. Nuestra sociedad estaría, pues, minada por la transgresión excrecente, hipervital, renuente al deslinde del sentido. Más criminal que el crimen: *transcriminal*.

De hecho, tal como afirma Baudrillard (1985, p. 58), pareciera que todos despliegan un auténtico genio en la desviación del Estado, el parasitaje de las disposiciones legales, el fraude, la irresponsabilidad, etc. “En Venezuela hay actualmente un poderoso movimiento que se apoya en la contra-moral, y este poderoso movimiento se viene gestando en el interior mismo de la corrupción; no es, pues, el frente incontaminado de una sociedad distinta; no es, pues, la vanguardia de una sociedad más limpia; se engendra en el corazón mismo de esta sociedad plagada de alimañas”(Villalba, 1994).

LA CORRUPCION: UN OBJETO FATAL

En sentido amplio, la mayoría de las perspectivas, si no todas, circunscriben la corrupción al ámbito “público”, entendido como el ámbito de los organismos gubernamentales que tienen la potestad de administrar los bienes de la Nación. Aunque en rigor no sea esta nuestra área específica de interés, bien se puede hacer una suerte de baremo de parte de lo que se ha dicho acerca del tema. En estese sentido, los autores dan por sentado la existencia de la corrupción y asumen una línea más bien retrospectiva, i. e., se dedican a compendiar causas. Así, se dice que: a) La corrupción es una cosa inveterada, arraigada en la historia, que se remonta a la época de la Colonia (Tarre Briceño, 1985); b) La riqueza fácil, poco trabajada, producto de los ingresos petroleros, corrompió a las gentes (Pujol, 1985; Capriles, 1991; Hernández y Vilda de Juan, 1982); c) La corrupción es producto de los partidos políticos, que se han dedicado a construir un sistema de redistribución de la riqueza vía amiguismo y compadrazgo: los dineros del Estado pasan a manos de los miembros y amigos del partido (Soriano de García Pelayo, 1992; Sáez Mérida, 1985). Finalmente, tres factores más que se suelen referir como causantes y mantenedores de la corrupción: la impunidad: son pocos los que se castigan (Soriano de García Pelayo; Pujol; Díaz Rangel, 1994); la inmanencia: la corrupción es muy afín a la naturaleza humana, viene con ella se diría que *ab ovo* (Tarre Briceño, 1985; Pujol, 1985; Capriles, 1989); y, la crisis moral (Olaso, 1985; González, 1993).

Bien, luego de esta amalgama de cosas, luego de esta “espiral de lo peor”, podríamos decir, siguiendo con Baudrillard (1991a), que la corrupción es una especie de “estrategia fatal”. La corrupción, en cuanto objeto de intelección, no se está quieta, ora se la ve como esto ora como esto otro, nunca como nada siempre como todo: es un problema histórico, es un problema social, es un problema del ser humano, es un problema crematístico, es un problema moral, es un problema político, es un problema jurídico... Se podría decir, parafraseando

a Marie Dorval (Cfr. Baudrillard, 1991a), que la corrupción no es un problema, es peor. Donde lo peor ya no es un juicio de valor, sino una referencia al extremo, lejos de las reglas de articulación, fuera de las reglas de juego o, simplemente, jugando otro juego. Es como si estuviéramos ante un objeto irónico, un *objeto-sátira*, que no tiene problemas en mostrarse, en dejar que se lo verifique, pero que en el fondo nadie alcanza a reconocer ni sus reglas de juego, ni las condiciones con las que acepta jugar. En efecto, uno puede decir “es esto”, y el objeto no se resistirá, pero no hay que engañarse, el objeto es siempre más.

LA DEFINICION O EL ASIDERO

No obstante, a pesar de la fatalidad del referente, hemos construido una definición del término corrupción. La razón: tener un asidero y a la vez tratar de hacer inteligible, en el curso del análisis, la noción de corrupción conjugada con la noción de vida cotidiana. Para ello hemos recurrido a algunas fuentes lexicográficas: el DRAE (1992), Covarrubias Horozco (1611/1943), Gili Gaya (1947); algunas base legales: la Ley Orgánica de Salvaguarda del Patrimonio Público (Régimen de Salvaguarda del Patrimonio, 1985); y algunas entrevistas informales hechas a 30 personas de procedencia varia (que no de otra manera se puede acceder a la cotidianidad), a las cuales se les pidió que dijeran qué era para ellos corrupción en la vida cotidiana. El resultado es este:

Corrupción es un conjunto de prácticas según las cuales el actor se vale de cualquier medio para obtener un beneficio personal de manera fácil y rápida, sin importar el perjuicio ocasionado a otros, distorsionando el modo de acción esperado para la situación dada, según determinadas normas, sean estas formales o informales.

Cabe decir que esta definición en modo alguno intenta agotar el sentido de lo que define. Así, aunque hemos dicho *la corrupción es esto*, también hemos dicho lo que ha venido siendo y lo que sigue siendo. Parafraseando a Derrida (1989, p. 88) la palabra corrupción -tal y como la hemos definido, insistimos-, al igual que cualquier otra palabra, “no posee más valor que el que le confiere su inscripción en una cadena de sustituciones posibles, en lo que tan tranquilamente se suele llamar un ‘contexto’”. Es más, siguiendo el parafraseo, es una definición “esencialmente reemplazable”. Villalba (1991, p. 156) entiende que la transgresión en la actualidad “pasa por el crimen, pero no es el crimen; es según las dimensiones que ha alcanzado, otro fenómeno”, y acaso por ello habría que llamarlo de otra manera, pues, “llamarlo problema criminal es ignorar lo que es”. Pues bien, la definición, y quizá esta palabra corrupción, corren el mismo albur. Correlativamente, este concepto, en cuanto conocimiento psicosocial construido aquí en este trabajo, está sujeto a lo que Ibáñez (1989: 115) denomina “privisionalidad intrínseca”, y acaso haya que proceder a deshacerlo en algún momento.

ANÁLISIS DE DISCURSO: EL MODO DE VER Y EL MODO DE HACER

En todo caso, lo que realmente importa es que de la corrupción se habla, que pertenece a una realidad donde el intercambio *apalabrado* es la orden del día. Y es esto lo que constituye el interés central de nuestra investigación: la corrupción inserta en lo cotidiano-discursivo. El punto no es, pues, si una persona cualquiera es o no corrupta, o si por una causa, como la riqueza petrolera, el país se ha convertido en un nido de corruptos, el punto esencial, parafraseando a Foucault (1978), es tomar en consideración el hecho de que *se habla* de la corrupción; lo que nos interesa, en pocas palabras es "el hecho discursivo", "la puesta en discurso" de la corrupción.

¿Por qué? Pues, primero, porque el discurso da cuenta de las categorías que utilizamos para comprender tanto al mundo como a nosotros mismos (Burman y Parker, 1993). Luego, porque la relación de cada cual con el resto se realiza por y en el lenguaje (Camps, 1988). Sumado a esto, el lenguaje funge no sólo de medio para comunicar esto o aquello, sino también de hacedor: el lenguaje crea, construye formas de vida; las expresiones son actos y el lenguaje es todo el tiempo funcional (Wetherell y Potter, 1988; Potter et al., 1990; Potter y Wetherell, 1992). Esta última afirmación encuentra su basamento en algo que tiempo atrás afirmara Foucault (1981: 81). Este "historiador del pensamiento" planteó la necesidad de llevar a cabo una tarea que consistía "en no tratar -en dejar de tratar- los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones) sino como prácticas discursivas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan".

Así las cosas, la mayoría de los teóricos del análisis de discurso se basan en este principio, y sostienen que esta cualidad construccionista del discurso no es inocua: reproduce relaciones de poder, y tiene implicaciones ideológicas. Los estudios abundan: se ha estudiado desde la segregación que subyace en el discurso de los grupos mayoritarios respecto de los minoritarios (Wetherell y Potter, 1988) hasta el sexismo en la radio (Gill, 1993). Desde el discurso científico (Gergen, 1989; Montero, 1993), pasando por el discurso televisivo (Potter y Wetherell, en prensa), hasta llegar, en el colmo de la versatilidad, al análisis de las instrucciones de una crema dental para niños (Parker, 1994). Conjuntamente, también proliferan los trabajos preocupados por proponer modelos y esquemas teóricos acerca del análisis de discurso y la psicología retórica (Wetherell y Potter, 1988; Potter y Wetherell, en prensa; Potter et al., 1990; Parker, 1990, 1992, 1994; Edwards y Potter, 1992, 1993; Much, 1992; Billig y Sabucedo, en prensa).

ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS

Antes de describir nuestra estrategia de análisis es necesario introducir la noción de **estrategias discursivas ideológicas**, la cual alberga a su vez las características que se le atribuyen al lenguaje: acción, función construcción.

Según Montero (1993: 10) las estrategias son formas que adopta el discurso “para introducir, difundir, imponer consideraciones que bien por ocultación o por distorsión, buscan la perpetuación de la hegemonía de ciertos intereses, de ciertas ideas”, constituyendo al mismo tiempo “medios retóricos destinados a lograr la persuasión buscada”.

Las estrategias se montan sobre una figura base: la **explicación**. Una explicación tiene lugar cuando las personas ofrecen razones por alguna acción que podría calificarse de inusual, de rara, o en cierto modo censurable. Estas pueden dividirse en dos grandes modalidades: las **excusas** o explicaciones que admiten que lo que se ha hecho no estuvo bien, pero que estuvo influido o fue causado por factores externos; y las **justificaciones**, que no implican la negación de la responsabilidad, pero se afirma que las acciones realizadas son en efecto buenas (Potter y Wetherell, 1992).

Otra estrategia es la que hemos denominado **estilo adversativo**. Esta se distingue por su estructura particular: primero se hace un enunciado positivo o negativo, y luego se introduce una conjunción adversativa (pero, aunque, sin embargo, etc.) seguida de un argumento que anula el enunciado anterior (Montero, 1993; Potter y Wetherell, 1992).

Finalmente, tenemos la **naturalización**. Aquí los argumentos tienden a construir un estado de conformidad que supone la familiarización con lo que de hecho resulta antinatural, por medio de la banalización de esta antinaturalidad. Lo que destaca en la naturalización es la construcción del sentido común y, al mismo tiempo, la apelación a este sentido.

Dicho esto, hemos decidido partir de una estrategia de análisis según la cual distinguiremos, en primer lugar, las formas cotidianas de la corrupción siguiendo como criterio de identificación la definición que hemos construido *ad hoc*. Ensegundo lugar, intentaremos identificar las estrategias discursivas ideológicas que giren en torno a las formas que podamos distinguir; dejando un margen abierto para aquellas estrategias no previstas que tengan lugar en los discursos analizados.

EL ANALISIS

Para la obtención de los discursos analizados utilizamos la técnica de los **Grupos Focales** (Morgan, 1990); técnica que consiste en entrevistas grupales centradas en el punto de vista de los participantes, que se dedican a discutir sobre un tópico de interés. En este respecto, dado que el tópico central, como hemos venido afirmando, era la corrupción en la vida cotidiana, elaboramos una guía de 6 tópicos afines: a) Definición de corrupción; b) Ejemplos de formas cotidianas de la corrupción; c) Características de los actos de corrupción; d) Razones por las que se cometen los actos de corrupción; e) Momento en el que comenzó la corrupción; y f) Soluciones posibles para la corrupción. Las

discusiones fueron grabadas y transcritas. En total participaron 56 personas, 29 del género masculino y 27 del femenino, divididas en 10 grupos según sus ocupaciones: maestras (MA), amas de casa (AM), adolescentes (AD), obreros (OB), profesionales (P), oficinistas (OF), jubilados (J), empleados públicos (C), militares (MI) y estudiantes universitarios (U).

Las formas cotidianas de la corrupción

Las formas que hemos distinguido poseen dos componentes: el componente conceptual, que implica una serie de enunciados cuya función es dar una definición a la corrupción; y el componente fáctico, que implica una serie de enunciados con los que el hablante intenta "ilustrar", por medio de ejemplos de la vida cotidiana, aquello que en principio intentó definir. Pues bien, iniciamos nuestro análisis refiriendo los repertorios discursivos que conforman lo que hemos llamado el componente conceptual.

En principio, la corrupción es definida como una conducta con arreglo a fines. Por lo general estos fines tienen que ver con la obtención de un beneficio signado por la inespecificidad, i. e., el actor-beneficiario puede perseguir fines que van desde lo puramente crematístico, hasta la obtención de poder.

Por otro lado, a la corrupción se la entiende como un proceder, como un hacer para obtener esos beneficios. Este proceder es según un modo. Y los modos acaban por albergar el sentido de la corrupción. Así las cosas, la corrupción participa de una multiplicidad de modalidades cuya cualidad sustancial es la desviación respecto de una cierta normatividad. En este sentido, se afirma que la obtención del beneficio se lleva a cabo al margen de la conducta normal. En otros casos el proceder supone la desviación respecto de una norma jurídica o la contravención de las normas éticas. En ocasiones se dice que la corrupción subvierte las costumbres o que pertenece al ámbito del hacer indebido.

Un tercer componente lo hallamos en la figura del recurso. Las más de las veces la corrupción es referida como un recurso expeditivo: el hacer corrupto se aviene mal a la lentitud, al paso-por-paso arduo, esforzado, en su lugar prefiere la diligencia: el corrupto es un experto en atajos. Al mismo tiempo, el corrupto despliega una verdadera heurística de la trampa fundamentada en un rasgo que en cierto modo sintetiza el imperativo de prontitud y celeridad del facilismo y la agilidad inventiva precisa para el ardid: la viveza. Esta característica, racional por excelencia, sustrae al corrupto del orden de la inadvertencia, del descuido. El corrupto jamás es inocente, siempre sabe lo que hace, está sujeto a la vigilia cognitiva, al darse cuenta. De allí que a la corrupción se la entienda como una manifestación del estado consciente del corrupto. Y es esto lo que precisamente lo deporta de la esfera de las valoraciones positivas: el corrupto es el vivo ejemplo de lo peor, de lo vituperable en sí.

Otra de los componentes conceptuales se centra en la consecuencia de la corrupción. El principio del menor esfuerzo, o su aplicación, precisa de un alto grado de indolencia respecto de la alteridad. Para el corrupto los valores e intereses del Otro son prescindibles y lacerables, o cuando menos aptos para *la visa gorda*. En otras palabras, una de las características principales de la corrupción es el perjuicio ocasionado a los demás y al mismo tiempo la indiferencia con la que el corrupto asume ese efecto.

Finalmente, dos factores. Primero, el valimiento: para el corrupto el mundo tiene un valor instrumental, simple y llanamente se sirve de él. Todo lo que hasta aquí hemos descrito halla su espacio de inscripción en este *uso*, en este *valerse de*. El corrupto se vale de las influencias, de las *palancas* o de la intercesión del Otro poderoso para alcanzar algún fin, se vale del cargo que tiene, etc. Segundo, las denominaciones: muchos de los participantes en lugar de definir, prefirieron recurrir a otros campos semánticos de los cuales escogieron nombres que de alguna manera participan del sentido de lo que ellos consideraban como corrupción. Así, corrupción es robar, mentir, especular, ser connivente, ser irresponsable, cobrar sin trabajar, etc.

Ahora bien, en lo tocante al componente fáctico los participantes se dedicaron a dar una serie de ejemplos que dieron cuenta del mismo. Así entonces, corrupción es copiarse en un examen, cruzar el semáforo con luz roja, falsificar la cédula de identidad, pagar para obtener la licencia de conducir o la cédula de identidad, la sisa en un supermercado o en un almacén, *colearse* [adelantarse a todos los demás en una fila], estacionarse mal, sobornar en la notaría o en los tribunales, sustraer material de donde se trabaja, sobornar al fiscal de tránsito, poner sobreprecio, el intercambio de favores, etc.

Estrategias discursivas ideológicas

Junto con lo ya referido en el apartado anterior, los participantes dieron una serie de explicaciones que de alguna manera constituyeron el contexto discursivo que sirvió de sostén para lo que hemos llamado las formas cotidianas de la corrupción. Más aún, estas logran su asiento a partir de la puesta en discurso de una serie de estrategias que, según la lectura del análisis de discurso, facilitan la comisión de ciertos actos. En esta sección damos una breve muestra de estas estrategias:

1. *El otro como pretexto:*

"A: Yo digo un poco lo que dice ella ¿no? Que no se puede desligar esta corrupción cotidiana de la corrupción política. Yo pienso a veces que esa corrupción cotidiana puede ser producto de la... de esa política, porque a veces nosotros nos amparamos o... nos agarramos de... bueno, si los corruptos cometen errores, si cometen faltas, si ellos lo hacen, siendo los que tienen el... el poder, o qué sé yo... la responsabilidad de dirigir, ¿por qué nosotros siendo ciudadanos comunes no podemos hacerlo?, ¿por qué nosotros no podemos de

repente caer en... no lo llamaría corrupción, pero caer en... en algo que... para salir de una situación, por ejemplo? O sea, yo creo que a veces es que uno se ampara, a veces uno se... está mal hecho ¿no? Pero a veces, bueno, caemos en ese error, pues, de hacer las cosas diciendo: "bueno, si otros lo hacen y no deberían, ¿por qué yo no puedo hacerlo?" Yo pienso que a veces esa corrupción cotidiana es producto de dejarnos llevar por lo que vemos a nivel de los grandes.

T: Bueno, yo creo también que es que uno se corrompe, uno mismo. "Ah, ¿los demás lo hacen?", yo siempre lo hago bien, yo siempre lo hago bien, yo siempre lo hago bien... ah, no, yo también lo voy a hacer mal un día, porque... -como dices tú- si los demás lo hacen, yo también voy a hacerlo". Uno también se corrompe, y llega un momento, una situación, que uno: "siempre yo, siempre yo, siempre yo... Ah, entonces yo también voy a volverlo a hacer como lo hicieron los demás, porque yo soy la única que quedo mal, yo soy la única tonta", entonces... me corrompo igual que los demás"(MA).

Como ya hemos dicho, lo que define a una excusa es la apelación a la injerencia de un factor externo que de alguna manera absorbe la responsabilidad del actor. Entonces, en este fragmento se deja leer esa noción de verticalidad: los políticos en el poder, en la dirigencia, que son indicadores de altura, y la vida cotidiana que está acá, a ras de tierra. A partir de esta noción el agente comienza a construir un descenso que acaba excusando el salto de barda hacia los dominios de la corrupción. Es decir, primero se construye al otro como un ser que contraviene su condición fundamental: ser responsable. Segundo, mediante el mecanismo de 'debilidad natural de los de abajo' se construye a sí mismo como un ser cuya condición sustancial es la responsabilidad mínima. Tercero, se indica que lo primero subvierte el contrato que sostiene lo segundo y que por ello 'el de abajo' queda licenciado para actuar de la misma manera que 'el de arriba'. Este proceso podría ser descrito así: a) Ellos, los de arriba, portadores de la responsabilidad, faltan; b) Nosotros, ciudadanos comunes que no tenemos ninguna obligación de ser responsables, vemos que ellos, que a decir verdad, no deberían faltar, faltan; c. Caemos, o nos dejamos llevar. (La segunda intervención suma al primer planteamiento la voluntad vía sujeto reflexivo: "uno se corrompe uno mismo"). d) Pero antes tolera; c) Luego se harta y se decide por la corrupción. Podríamos decir que hay un momento crucial, un trance cismático que trueca al hombre tolerante y honesto en corrupto. Esta situación límite es producida por la pertinaz corrupción del Otro. La figura 'si él lo hace, por qué yo no', deja libre acceso a la corrupción y alivia la condición dilemática 'hombre probo en sociedad corrupta'.

2. De cómo quedar a salvo

"...si yo estoy al lado del fiscal y es la única manera de salvarme a las 12 de la noche, seguro que le doy la plata y lo que tenga y lo que... o sea, el dinero que tenga, porque le temo más a él y a la situación en que estoy que al no darle

dinero (...). Yo lo confieso: yo soy una gran corrupta. (...) Yo matraqueo al fiscal (...). Yo lo... claro que él me matraquea a mí, y yo sucumbo. Porque el tipo me para a las 12 de la noche, como me han parado en la Cota Mil, y yo tengo que darle el dinero que tengo en la cartera para poder seguir porque estoy sola”(C/D). [“Matraquear”: sobornar, en argot].

En este caso la participante, primero se asume como agente (yo *matraqueo*), y luego como paciente (él me *matraquea*). Cuestión esta que se excusa por hallarse en una ‘situación’, es decir, por hallarse en un estado que en la mujer (en su acepción estereotipada, digamos) es el paradigma de la obnoxia: la soledad. Para decirlo de otra manera, la corrupción salva a la participante de una situación de riesgo constituida por la conjunción fatal de tres elementos: la mujer sola, el fiscal y la noche. Esta reunión tripartita, difícil de sobrellevar, sólo es conjurable por medio de la corrupción, que queda entonces libre de todo reproche, e investida de un valor de salvación.

3. Una justificación

“...pagarle a este señor fiscal simplemente era una gestoría, que me está agilizando el tiempo, porque mi hora-hombre vale tanto tiempo, entonces mejor le pago, chico, 500 Bs. que me lo va a hacer, a yo estar perdiendo tiempo allí en Inspectoría”(C/F).

El elemento sustancial de la justificación es esa particular virtud para construir la bondad de cuanto se hace. Aquí F. recurre al principio del gasto improductivo del tiempo como valor positivo dentro de la esfera individualista: pagar para agilizar es bueno, porque evita el gasto de tiempo, el gasto de *mi* tiempo, que vale mucho. F. pone en marcha un mecanismo de justificación por compensación. Más adelante, inclusive, F. arguye que todo esto es posible, o que él lo hace, porque además de la evitación, él está actuando dentro de un marco natural de tolerabilidad.

4. Las naturalizaciones

Esta estrategias tienden a perpetuar y a reproducir ciertos argumentos que hacen familiar o normal la comisión de los actos de corrupción en la vida cotidiana. A continuación damos un par de ejemplos:

“O sea, ya hay como un impacto indirecto de la corrupción, vamos a decirlo así, donde, como decía inicialmente, nos hemos convertido en una sociedad de cómplices. De cómplices, donde no tomamos acciones. Porque claro, también uno se volvería... entonces sería el anómico; el anómico no es precisamente en la sociedad el que... el que es el menos, sino el que es el más. Por ejemplo, si todos los días tú empiezas a pelear, desde que te levantas hasta que te acuestas, con todas esas situaciones que te vas a encontrar, te sientes muy mal. Te sientes muy mal, porque... bueno, efectivamente es muy difícil, es muy difícil porque está en todas partes y en distintos espacios.”(C).

La complicidad como hecho cultural es construida como paliativo de una situación que es inevitable y excrecente. No tomar acciones no implica asumir un estado estático, sino sumarse, dejarse arrastrar por la corrupción. Incluso esta fusión tiene cualidades terapéuticas: quien se opone se enferma. Así que en lugar de eso es mejor cejar. De lo contrario no sólo te sentirías mal, sino que serías un anormal, no por defecto sino por exceso de resistencia. Entonces para no caer bajo el peso de la anomia negativa, es mejor ajustarse a lo natural, a lo que se dificulta si uno le ofrece resistencia: la corrupción.

“E: Pero hay gente que tiene la corrupción intrínseca en ellos mismos. Como la gente de... como cuando tú vas a la DIEX y eso. O sea, es como algo normal que tú les tengas que pagar, o sea, eso es legal; ya es una cuestión...

A: Ya se hizo costumbre la corrupción.

R: Exacto. Más bien yo veo que es ilegal hacerlo tú por el procedimiento normal, no puedes”(U).

Bien se puede colegir del fragmento anterior que la condición “normal” de la corrupción es tal que las personas -al menos las que dialogan- redefinen el concepto de legalidad. Lo legal es, en este caso, la corrupción, y el que intente plegarse a la “prelegalidad” -anterior según esta redefinición-, se topa con la imposibilidad. Este tipo de naturalización tiende a crear alrededor del fenómeno de la corrupción una especie de atmósfera protectora que asegura su mantenimiento y su diseminación por toda la esfera de lo social.

5. *El estilo adversativo*

Ya lo hemos dicho: el estilo adversativo es el tipo de estrategia discursiva que adopta la forma “sí pero no” o viceversa, y que de alguna manera intenta conjurar posibles atribuciones negativas respecto de lo que se ha de decir. Veamos:

“...quizá yo tenga la oportunidad de hacerlo pero no... no me atrevo: quizá por la formación que ya uno tiene, el papel que uno como docente juega dentro de la sociedad, para mí eso es muy importante y determinante ante la conducta que yo voy a emitir en un momento dado (...) ...eso es lo que me hace reflexionar: ‘no yo no puedo caer en esa situación referida a la corrupción, no puedo dejarme llevar por el montón’. Sin embargo sí hay sus tentaciones, pero no... hasta los momentos no lo he vivido directamente”(MA/M).

Este fragmento pudiera leerse de la siguiente manera: M. admite que hay tentaciones, pero que también hay razones lo suficientemente poderosas para no caer. Pero, según nuestro parecer, el estilo adversativo funciona a la inversa: hay razones poderosas para no caer, sin embargo *hay sus tentaciones*. Veamos: M. tiene el siguiente dilema ‘caer o no caer’, para conjurarlo apela al rol y a la moral con argumentos estereotipados (*el papel que uno juega, la conducta que yo voy a emitir*). Luego abre un resquicio para la comisión de corrupción,

acto este que adopta el movimiento predilecto de quien es juzgado como inmoral: *la caída*, y que M. atribuye a una entidad causal estrictamente externa: *la tentación*. Finalmente, construye otra negación por medio de un argumento fáctico: *no lo he vivido*. La conclusión es que el estilo adversativo hace zigzaguear el discurso, dotando de realidad tanto a la probidad del hablante como su posible *caída* en la corrupción. El proceso sería el siguiente: a) Quizá pueda caer, pero no caigo porque soy proba; b) Soy proba, pero latencia está allí y puedo caer en la corrupción; y c) Soy proba, puedo caer, pero aún no he caído. También podría decirse así: no ha sucedido, pero puede suceder, y si sucede, no será algo extraordinario.

CONCLUSION

Para comenzar esta última sección habría que repetir algo que en su momento afirmamos: la corrupción es un fenómeno excrecente; prolifera, se disemina por hipervitalidad. Pues, según la lectura que hemos realizado, la corrupción, en cuanto a sus modos de significación (componente conceptual), y en cuanto a sus modos de presentación (componente fáctico), responde a lo que también en su momento hemos llamado exceso de sentido. Así las cosas, en lo tocante a la primera mitad de nuestro análisis, hemos referido una serie de elementos discursivos que en cierto modo dan cuenta de estas razones.

Para decirlo de una vez: la corrupción, según los discursos analizados, no adopta una sola forma, ni dos, ni tres, sino quién sabe cuántas. La corrupción, afín a la fatalidad de su esencia, es “corrupción”, y al mismo tiempo es algo más. Es decir, puesto que va, como afirma uno de los participantes, desde “las amas de casa hasta el presidente”, no puede sino devenir polimorfa. Y en este particular el discurso “habla” por sí solo.

Las personas han subvertido el orden de las significaciones, y en un mismo contexto discursivo han construido una equivalencia semántica entre el robo, la mentira, la especulación, la connivencia, la irresponsabilidad, el soborno, la sisa, y, en la esfera de los comportamientos: *colearse*, copiarse en un examen, cruzar el semáforo con luz roja, etc. Estos aspectos tan disímiles, que en determinados contextos tienen una acepción formal, encuentran en la noción de corrupción su superficie de inscripción.

Ahora bien, esta noción, en el fondo, permanece inalterada, es decir, casi siempre supone los mismos elementos: el beneficio, el valimiento, la desviación, el recurso expeditivo y el perjuicio o la inadvertencia del Otro, cuestión esta que se monta, por lo general, sobre una serie de dispositivos individualistas y posmoralistas. Sin embargo, este suelo constante se encuentra supeditado a su sentido excrecente -la corrupción está en todas partes, se dice, o “es una cosa generalizada”-. Debido a esto, las personas designan como corrupción todo aquello afín a ciertos aspectos de la transgresión. Sucede como en la metástasis:

el fenómeno se reproduce en órganos distintos de aquel en el que se originó, sin dejar de persistir en su manifestación primordial.

Entendemos que este ajustarse al objeto fatal, al menos desde el punto de vista de lo que se dijo en las discusiones, supone la puesta en práctica de una serie de estrategias discursivas que, como ya hemos dejado ver en el análisis, cumplen determinadas funciones que contribuyen al establecimiento de ese ajuste.

Más allá de los logros específicos de cada una de las estrategias, podríamos decir, en sentido general, que se está construyendo una suerte de desintensificación de la gravedad de la corrupción. A pesar de que se admite "que no se puede desligar esta corrupción cotidiana de la corrupción política"(MA/A), las personas, cuando refieren aspectos que dan cuenta de la primera, elaboran discursivamente una reducción que la ubica en la esfera de la tenuidad, manteniendo intacta e inexcusable la naturaleza reprochable de la segunda. Es más, alrededor de ésta última no se teje estrategia alguna (si acaso aquellas que la naturalizan como ineluctable), que contribuya a justificarla, por el contrario siempre se la consideró una entidad vituperable, como el paradigma de lo peor. Inclusive este tipo de corrupción, la formal digamos, las más de las veces sirvió ella misma como estrategia, como factor atenuante de la corrupción en la vida cotidiana. La forma 'si ellos lo hacen, por qué yo no', es elocuente al respecto.

Al mismo tiempo, la tenuidad y en consecuencia la tolerabilidad se acentúan con la construcción de lo que hemos llamado la inocuidad de lo pequeño. A la corrupción en la vida cotidiana, se la llama así, corrupción, pero lo único que pone en duda esta ligereza para la denominación es precisamente este halo de insignificancia que la rodea. A todas estas, la pequeñez hace de la corrupción un objeto apto para la inadvertencia, para el dejar pasar sin mayores escrúpulos; total es una cosa leve, ingenua, *normal*.

Ahora, en caso de que se la advierta, la corrupción adopta formas que vindican su función en el plano de la cotidianidad. Por ejemplo, en determinadas circunstancias la corrupción está investida de un valor de salvación, en otras de un valor de expedición. En ambos casos sucede lo que afirma Brecht (1973): con un poco de corrupción se puede obtener un poco de justicia. Cosa que la inserta inmediatamente en el campo de las alternativas de acción socialmente aceptadas.

Todas estas construcciones contribuyen a menguar la carga negativa que en el mismo discurso se atribuye a la corrupción. Los elementos que nombrábamos al principio como constantes y que definen a la corrupción como un proceder desviado, fuera de regla, han adquirido mediante el uso de las estrategias discursivas, un *status* larval, fantasmático, o en todo caso,

paradójico: siguen presentes, es decir, se sigue hablando de corrupción utilizando estos elementos, pero son objeto de una especie de sublimación. A eso que en principio era considerado censurable (la obtención de beneficios de una manera fácil, contraviniendo los modos de acción establecidos según cierta normativa, y en perjuicio de otros), de pronto se le confiere un carácter de bondad que no sólo contradice, sino que redefine el sentido de las valoraciones que se le vienen adjudicando al fenómeno en cuestión. En este respecto, toda una serie de argumentaciones muestran una inclinación hacia la naturalización de la corrupción en la vida cotidiana. La corrupción por estar simplemente allí, pertenece al flujo de las cosas. Y al individuo no le queda otra que dejarse llevar por la corriente, o arrojarse a ella. La corrupción no tolera resistencias, tolera adhesiones. Inclusive algunas expresiones de tipo posmoralista contribuyeron a realzar esta tendencia hacia la naturalización, creando un piso de tolerancia para la coexistencia de la realidad corrupta y el individuo que ceja ante ella. Más aún, el hecho de que a la corrupción se la considere como una entidad fáctica, como una realidad plantada allí, hincada, enorme e inamovible como un menhir, ayuda a fortalecer esta naturalización generando en las personas un estado de conformidad casi definitivo.

Hemos, pues, identificado algunas de las formas cotidianas de la corrupción y algunas de las estrategias discursivas que dan cuenta de las mismas. Yendo un poco más allá, hemos llegado a las conclusiones referidas *ut supra*. Entendemos que en lo que toca a la corrupción aún queda mucho por decir: el mejunje está ahí, y el objeto sigue siendo fatal.

REFERENCIAS

- Barthes, R. (1992). *Sobre Racine*. México: Siglo XXI.
- Baudrillard, J. (1985). *La izquierda divina*. Barcelona: Anagrama.
- Baudrillard, J. (1991a). *Las estrategias fatales*. Barcelona: Anagrama.
- Baudrillard, J. (1991b). *La transparencia del mal*. Barcelona: Anagrama.
- Billig, M. & Sabucedo, M. (en prensa). Rhetorical and ideological dimensions of common-sense. En J. Siegfried (Ed.), *The status of common sense in psychology*.
- Brecht, B. (1973). *Diálogos de fugitivos*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- Camps, V. (1988). *Ética, retórica, política*. Madrid: Alianza.
- Capriles, R. (1989). *Diccionario de la corrupción en Venezuela 1959-1979*. Caracas: Consorcio de Ediciones Capriles.
- Capriles, R. (1991). La corrupción al servicio de un proyecto político económico. En R. Capriles y R. Pérez Perdomo (comps.), *Corrupción y control. Una perspectiva comparada* (pp.31-47). Caracas: IESA.

- Covarrubias Horozco, S. de. (1611, edición de 1943). *Tesoro de la lengua castellana o española*. Barcelona: Horta.
- Derrida, J. (1989, Marzo). Carta a un amigo japonés. *Suplementos. Anthropos*, pp. 86-89.
- Díaz Rangel, E. (1994, Mayo 14). Breve historia de la corrupción (I y II). *El Globo*, p.20.
- Diccionario de la Real Academia Española*. (1992). Madrid: Espasa-Calpe.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: SAGE.
- Edwards, D. & Potter, J. (1993). Language and causation: a discursive action model of description and attribution. *Psychological Review*, 100, 23-41.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1978). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós / I.C.E.- U.A.B.
- Gergen, K. (1989). La psicología posmoderna y la retórica de la realidad. En T. Ibáñez (Coord.), *El conocimiento de la realidad social* (pp.157-187). Barcelona: Sendai.
- Gili Gaya, S. (1947). *Tesoro lexicográfico 1492-1726. III*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Gill, R. (1993). Justifying injustice: broadcaster's accounts of inequality in radio. En E. Burman & I. Parker (Eds.), *Discourse analytic research* (pp.77-93). London: Routledge.
- González, F. J. (1993, Noviembre). Gangrena social. *Trayectoria*, pp. 11-12.
- Hernández C. & Vilda de Juan C. (1982). *La corrupción en Venezuela*. Caracas: Centro Gumilla.
- Ibáñez, T. (1989). La psicología social como dispositivo desconstruccionista. En T. Ibáñez (Coord.), *El conocimiento de realidad social* (pp.109-133). Barcelona: Sendai.
- Lipovetsky, G. (1993). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- Liotard, J. F. (1992). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Maffesoli, M. (1991). La socialidad en la posmodernidad. En G. Vattimo et al. *En torno a la posmodernidad* (pp.103-110). Barcelona: Anthropos.
- Montero, M. (1993). *Estrategias discursivas ideológicas*. XXIV Congreso Interamericano de Psicología. Santiago de Chile, 4-9 Jul.

- Morgan, D. (1990). *Focus groups as a qualitative research*. London: SAGE.
- Much, N. (1992). The analysis of discourse as methodology for a semiotic psychology. *American Behavioral Scientist*, 36, 52-72.
- Olaso, L. M. (1985). La corrupción moral. En I. Van der Velde de Ramírez et al. (Coords.), *La corrupción en Venezuela*. (pp.323-341). Barcelona: Vadell Hnos.
- Ortiz-Osés, A. (1986). *La nueva filosofía hermenéutica. Hacia una razón axiológica posmoderna*. Barcelona: Anthropos.
- Parker, I. (1990). Discourse: definitions and contradictions. *Philosophical Psychology*, 3, 189-204.
- Parker, I. (1992). *Discourse dynamics*. London: Routledge
- Parker, I. (1994). Discourse analysis. En Banister, P. et al. *Qualitative methods in psychology*. Milton Keynes: Open University Press.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1992). *Discourse and social psychology*. London: SAGE.
- Potter, J. & Wetherell, M. (en prensa) Analyzing discourse. En A. Bryman y R. Burgess (Eds.), *Analyzing qualitative data*. London: Routledge.
- Potter, J. et al. (1990). Discourse: noun, verb or social practice? *Philosophical Psychology*, 3,
- Pujol, H. A. (1985). La corrupción administrativa. En I. Van der Velde de Ramírez et al. (Coords.), *La corrupción en Venezuela* (pp.35-53). Barcelona: Vadell Hnos. *Régimen Jurídico de Salvaguarda del Patrimonio*. (1985). Caracas: UCV.
- Sáez Mérida, S. (1985). La corrupción política. En I. Van der Velde de Ramírez, et al. (Coords.), *La corrupción en Venezuela* (pp.75-118). Barcelona: Vadell Hnos.
- Soriano de García Pelayo, G. (1992). El vicio, la virtud, la corrupción y el despotismo. *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*, (No. 84), 55.
- Tarre Briceño, G. (1985). La corrupción política. En I. Van der Velde de Ramírez et al. (Coords.), *La corrupción en Venezuela* (pp.57-72). Barcelona: Vadell Hnos.
- Villalba, C. (1991). *El riesgo de Medusa. Reflexiones sobre el crimen en la sociedad actual*. Trabajo de Ascenso. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Villalba, C. (1994). La cuestión moral en Michel Foucault. *Revista Apepso*, 17, (29-39).
- Wetherell, M. y Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. En C. Antaky (Ed.), *Analyzing everyday explanation* (pp.168-183). London: Sage.

INFORMES BREVES / BRIEF REPORTS / RELATORIOS BREVES

PREVENTING DEPRESSION AMONG BRAZILIAN STREET CHILDREN

Eros DeSouza
Illinois State University

Silvia Koller
Claudio Hutz
Leticia Forster
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

The precise numbers of street children in the world is unknown. Estimates in Latin America alone range between 30 and 40 million (Cosgrove, 1990). It is estimated that in Brazil, the largest Latin American country, there are between seven to 10 million street children (Barker & Knaul, 1991).

Researchers have just begun to study the lives of the children who live, play, work, love, and die in the streets. These children, mostly boys, ran away or were deserted by their families (Forster et al., 1992). Another undervalued group in Brazil are orphans. The literature has long indicated that orphanages are unhealthy for children; these institutions appear to reduce a child's repertoire of available adaptive coping resources (Albee, 1982).

In addition, it is argued that the same societal factors (e.g., discrimination, racism, sexism, involuntary unemployment, poverty) that contribute to psychopathology in citizens of the developed nations (e.g., minority members, women, the poor) are responsible for many of the serious health and psychological problems in citizens of the underdeveloped world (Albee, 1986). In fact, it has been suggested that, just like in the United States, depression may be one of Brazil's major mental health problems (DeSouza, Lubin, & Zanelli, 1994). That is, such societal factors as poverty, hyperinflation,

deterioration of social services, and high crime have been reported to be associated with increased levels of stress, powerlessness, fear, and depression (DeSouza, 1992). These stressful events have been connected with observed increases in distress and psychopathology beyond adolescents' normal experience of stress and depression (Compas, Orosan, & Grant, 1993). Therefore, we expected that Brazilian street children and orphans would show higher levels of depressive affect than their middle-class counterparts.

METHOD

Participants

This study was conducted in Porto Alegre, a city of 1.1 million people located in southern Brazil, during 1994. There were 43 street children, ranging from 9 to 16 years of age ($M=12.63$, $SD=2.10$). Twenty-three (53.5%) were males and 20 (46.5%) were females.

Comparison groups included 23 (55%) male and 19 (45%) female orphans living in an orphanage. They ranged from 9 to 16 years of age ($M=13.86$, $SD=1.77$). In addition, we collected data from 198 middle-class students. Of these, 85 (43%) were males and 113 (57%) were females. They ranged from 11 to 19 years of age ($M=14.01$ years, $SD=1.86$).

Instrument

Each participant completed the Portuguese version of the Depression Adjective Check List (DACL) ("how you feel today" form, list E), which has appropriate reliability and validity measures (DeSouza, Lubin, & Zanelli, 1994). The DACL has been used in a broad range of cognitive and psychosocial investigations (Lubin, Swearngin, & Seaton, 1992). General reviews can be found in Goodstein (1974) and Petzel (1985). Psychometric characteristics are also available for the general population (DeSouza, Lubin, & Whitlock, 1991) and for adolescents (Lubin et al., 1994).

The DACL is a brief, easy to administer instrument that measures short-term depressive mood or affect. It consists of 34 adjectives. Of these, 22 connote depression (e.g., "unhappy") and 12 are free of depressive connotations (e.g., "good"). The DACL total score is obtained by adding one point for each adjective checked that connotes depression, and one point for each depression-free adjective not checked. Therefore, total scores can range from 0 to 34.

Procedure

The street children were approached on the streets by field researchers trained to work with this population. After explaining the purpose of the study and assuring confidentiality, these researchers asked their consent for

participation. Informed consent was obtained solely from the street children, because the very nature of this group makes it impossible to contact anybody else (they have no legal or de facto guardians). They were told that they could refuse to answer any questions and could withdraw from the study at any time. Field researchers read the DACL aloud to these children and asked a few questions about their background. No payment or reward was offered to the children.

With regard to the other participants, first, we obtained consent from the orphanage authorities and the school authorities. Second, we randomly selected classes. Then, we obtained consent from teachers and parents or legal guardian (the director of the orphanage). Consent from students was also obtained before they were given the DACL. These data were collected during classtime. Students were told that participation in the study was voluntary and were assured of confidentiality (no names were asked and no other means of identification was kept).

RESULTS

The internal consistency (Cronbach's alpha) was .86 for the middle-class students, .85 for the orphans, and .89 for the street children. The split-half reliability measure (corrected by the Spearman-Brown formula) was .85 for the middle-class students, .85 for the orphans, and .92 for the street children. These measures compare very well with those from American adolescents (Lubin et al., 1994).

A one-way analysis of variance was performed on the DACL scores. The results were not statistically significant; all three groups showed similar levels of depressive affect, with a combined mean of 9.02 (SD=5.66).

The street children provided some valuable information about themselves. Most of them (n=22, 51%) reported that they slept in a nocturnal shelter, while the others slept anywhere they could find. Twenty-seven (63%) of these children were able to read. Thirty-six (84%) had been to school. Of these, 22 did not finish the 1st grade, eight did not finish the 2nd grade, three did not finish the 3rd grade, and three others did not finish the 4th grade. These children reported that they left school because they did not like it (n=12), while others were expelled from school (n=10).

DISCUSSION

The data did not validate the expectation that the undervalued (street children and orphans) would score higher on the DACL than their middle-class counterparts. It seems that researchers and clinicians expect street children to

have more psychological problems (e.g., depressive affect) than what these children actually report.

In fact, a recent study by Oliveira and colleagues (1992) indicated that there were many generalizations made among service providers concerning the aspirations, motivation, and mental health of street children. That is, the street children surveyed in that study did not see themselves as having pressing problems with self-esteem or depression, but helpers who provided services to this population rated depression as a significant problem. It may be that service providers hold a deficit stance toward these children, overlooking potential resources or strengths that they might have. More studies are warranted to examine the daily lives of boys and girls who are of the streets, their "schooling," their work, and how they interact with family members, other significant adults, and members of society.

REFERENCES

- Albee, G. W. (1982). Preventing psychopathology and promoting human potential. *American Psychologist, 37*, 1043-1050.
- Albee, G. W. (1986). Toward a just society: Lessons from observations on the primary prevention of psychopathology. *American Psychologist, 41*, 891-898.
- Barker, G., & Knaul, F (1991). *Exploited entrepreneurs: Street and working children in developing countries*. Childhope USA, Working Paper 1.
- Compas, B. E., Orosan, P. G., & Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: implications for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence, 16*, 331-349.
- Cosgrove, J. G. (1990). Towards a working definition of street children. *International Social Work, 33*, 185-192.
- DeSouza, E. (1992). Community psychology in Brazil. *The Community Psychologist, 25*, 24-25.
- DeSouza, E. R., Lubin, B., & Whitlock, R. (1991). Preliminary Report on Reliability and Validity of the Trait Form of the Depression Adjective Check List in a Representative Community Sample. *Journal of Clinical Psychology, 47*, 418-420.
- DeSouza, E. R., Lubin, B., & Zanelli, J. (1994). Norms, reliability, and concurrent validity measures of the Portuguese version of the Depression Adjective Check Lists. *Journal of Clinical Psychology, 50*, 208-215

- Forster, L. M. K., Barros, H. M. T., Tannhauser, S. L., & Tannhauser, M. (1992). Meninos de rua: Relação entre abuso de drogas e atividades ilícitas. *ABP-APAL, 14*, 115-120.
- Goodstein, L. D. (1974). Review of Depression Adjective Check Lists: Manual. In O. K. Burros (Ed.), *Seventh mental measurement yearbook* (pp. 132-133). Highland Park, NJ: Gryphon Press.
- Lubin, B., McCollum, K. L., Whitlock, R. V., Thummel, H., Powers, M., & Davis, V. (1994). Measuring trait-depressive mood in adolescents with the Depression Adjective Check Lists. *Adolescence, 29*, 193-206.
- Lubin, B., Swearingin, S. E., & Seaton, K. A. (1992). *Bibliography for the Depression Adjective Check Lists: 1967-1991*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Oliveira, de W., Baizerman, M. & Pellet, L. (1992). Street children in Brazil and their helpers: Comparative views on aspirations and the future. *International Social Work, 35*, 163-176.
- Petzel, T. P. (1985). Depression Adjective Check Lists. In D. J. Keyser & R. C. Sweetland (Eds.), *Test critiques* (pp. 215-220). Kansas City, MO: Test Corporation of America.

PREMIO AL MEJOR ARTICULO PUBLICADO EN LA REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA

PRIZE TO THE BEST ARTICLE PUBLISHED IN THE INTERAMERICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

En la reunión de la Junta Directiva de la Sociedad Interamericana de Psicología, celebrada en San Juan Puerto Rico en Julio de 1995, se decidió introducir un premio bi-anual al mejor artículo publicado en la *Revista Interamericana de Psicología* durante el período. Las bases de dicho premio son las siguientes.

OBJETIVO

Estimular la excelencia en los artículos que se publican en la *Revista Interamericana de Psicología*.

PREMIO

Placa de reconocimiento.

Presentación del trabajo ganador en el Congreso Interamericano de Psicología.

BASES

Los participantes serán profesionales, inscritos o no en la SIP, cuyos artículos hayan sido publicados en la Revista.

Se evaluarán los trabajos publicados en los dos años anteriores a cada Congreso de la Sociedad. La primera edición del premio corresponderá al período 1995-1996 (volumenes 29 y 30 de la Revista).

La notificación del ganador se realizará en los primeros tres meses del año del Congreso.

PROCEDIMIENTO

El Director de la *Revista Interamericana de Psicología* seleccionará cinco (5) del total de artículos publicados en el período establecido.

El Jurado estará compuesto de tres directores de Revistas psicológicas que se publican en las Américas, los cuales serán designados para cada premio. El Jurado elegirá el artículo ganador de los cinco (5) escogidos previamente.

El veredicto del jurado será inapelable.

During the meeting of the Board of Directors of the Interamerican Society of Psychology, that took place in San Juan Puerto Rico in July 1995, it was decided to award a bi-annual prize to the best article published in the *Interamerican Journal of Psychology* during the period. The characteristics of the prize are as follows:

AIM

To reward excellence in the articles published in the *Interamerican Journal of Psychology*.

PRIZE

A plaque.

The presentation of the winning paper during the Congress.

CONDITIONS

The participants are professionals, members or non-members of ISP, who have published articles in the Journal.

Articles published during the last two years before each Congress will be considered. The first award of the prize will evaluate articles published in Vol. 29 and 30 of the Journal. (1995 and 1996).

The winner will be advised within the first three months of the Congress year.

PROCEDURE

The editor of the Journal will select five articles (5) from those published during the period.

A Jury composed of three editors of psychological journals published in the Americas, appointed by the Board of the *Interamerican Society of Psychology*, will select the best article from the five (5) previously chosen.

The verdict of the Jury is final.

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
EN
DICIEMBRE DE 1995
EN
LITOPAR
C. A. DE ARTES GRAFICAS
CARACAS**