

ISSN: 0034-9690

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

VOLUMEN / VOLUME

30

NUMERO / NUMBER

2

1996

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

Para hacerse miembro de la Sociedad Interamericana de Psicología, escriba a: Eduardo Nicenboim, Secretaría General de la SIP, AIGLE Centro de Estudios Humanos, C.C. 135, Sucursal 26, (1426) Buenos Aires, ARGENTINA. La suscripción institucional para la revista es \$50 en América Latina y \$60 en USA y Canadá. Escribir al respecto a Pedro Rodríguez, Gerente Editorial, Apartado 47018, Caracas, 1041-A, Venezuela.

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

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

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

The institutional subscription to the Journal is \$50 in Latin America and \$60 in USA and Canada. Write in this respect to Pedro Rodríguez, Managing Editor, Apartado 47018, Caracas, 1041-A, Venezuela.

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

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

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

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

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

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

1996

Vol. 30, No. 2

DIRECTOR/EDITOR

José Miguel Salazar
Universidad Central de Venezuela

DIRECTORES ASOCIADOS/ ASSOCIATE EDITORS

Barbara VanOss Marin
University of California, San Francisco

Guillermo Bernal
Universidad de Puerto Rico

GERENTE EDITORIAL/MANAGING EDITOR

Pedro Rodríguez C.
Universidad Central de Venezuela

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

Reynaldo Alarcón.
Universidad Peruana Cayetano Heredia. PERU.

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

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

Rubén Ardila.
Universidad Nacional de Colombia. COLOMBIA.

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

Ramón Bayés.
Universidad Autónoma de Barcelona. ESPAÑA.

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

Amalio Blanco.
Universidad Autónoma de Madrid. ESPAÑA.

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

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

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

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

Frank Farley.
Temple University. U.S.A.

Bernardo Ferdman.
California School of Professional Psychology. 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 Gorn.
University of British Columbia. CANADA.

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

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

Mauricio Knobel.
Universidad Estadual de Campinas. BRASIL.

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

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

Robert B. Malmø.
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 Rodriguez.
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.

Ricardo Zúñiga.
Université de Montréal. CANADA.

REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA INTERAMERICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

1996

Vol. 30, No. 2

CONTENIDOS/CONTENTS/ SUMARIO

ARTICULOS/ARTICLES/ARTIGOS

- Psychology and truth: Human science and the post-modern challenge.** 145
Psicología y verdad: La ciencia humana y el reto post-moderno.
M. Brewster Smith.
- Juicio moral, atribución de sentimientos y castigos sobre daño material y personal** 159
Moral judgment, attribution of feelings and punishment on personal and material damage.
Leonor Alonso.
- El autoconcepto en niños mexicanos y españoles** 179
The self-concept in Mexican and Spanish children
José Luis Valdéz Medina, Ivonne González Arratia L.F.,
Isabel Reyes Lagunes y Martha Gil LaCruz.
- Modificación de las referencias orales y escritas a través de un entrenamiento en lectura** 189
Modification of oral and written references through a training in reading.
Guadalupe Mares, Yolanda Guevara y Elena Rueda.

Representações infantis de meio ambiente amazônico: implicações no ensino da educação ambiental	209
<i>Children's representations of the amazonic environment: Implications for environmental education.</i>	
Maria Inês Gasparetto Higuchi, Maria Solange Moreira de Farias, Genoveva Chagas de Azevedo y Maria Jasylene Pena de Abreu.	
Fantasia, deseo y comportamiento sexual femenino	223
<i>Fantasy, desire and female sexual behavior.</i>	
Cristina Ruiz Pacheco y Esteban Torres Lana.	
Percepción del riesgo y conductas preventivas en relación con el embarazo y el SIDA en estudiantes de secundaria	245
<i>Perception of risk and preventive behaviors regarding pregnancy and AIDS in secondary school students.</i>	
Ana Lía Kornblit, Ana María Méndez Diz, Silvia Ubillos y Darío Páez	
El estereotipo y su contenido: La imagen del gitano en España. .	263
<i>Stereotypes and its content: The image of the gipsy in Spain..</i>	
Carmen Martínez.	
Instrucciones para los autores	283
Instructions to authors	284
Instruções aos autores	285

PSYCHOLOGY AND TRUTH: HUMAN SCIENCE AND THE POST-MODERN CHALLENGE

M. Brewster Smith.
University of California at Santa Cruz

ABSTRACT

The challenge posed by postmodernist denial of special privileges to scientific accounts is examined in its bearing on psychology. The author's lifetime exposure to competing philosophies of science is used to introduce an examination of postmodernism's impact on the social sciences and psychology, particularly the contrasting impact upon social vs. life-span developmental psychology. The position advocated respects post-positivist criticism that calls attention to perspectival bias and the importance of historical and social context, but regards it as enabling better science, not as justifying the abandonment of the ideal of scientific truth. At a time of pervasive hopelessness (seen as a source of postmodern disillusion), the belief in progress in science continues to be justified. Postmodern cynicism undermines the foundations of both scientific and applied psychology.

RESUMEN

Se examina el efecto que sobre la psicología ha tenido el reto introducido por el postmodernismo al negarle privilegios especiales a las producciones científicas. La experiencia del autor al estar expuesto, a través de su vida a filosofías en conflicto es utilizado para introducir un examen del impacto del postmodernismo en las ciencias sociales y en la psicología, particularmente el impacto contrastante sobre la psicología social vs la psicología evolutiva. La posición que se propone respeta tanto la crítica post-positivista que llama atención a las parcializaciones derivadas de las posiciones tomadas y la importancia del contexto histórico y social, pero considera que esto permite una mejor ciencia, pero no justifica el abandono del ideal de la verdad científica. En una etapa de desencanto y falta de esperanza generalizado (considerado como la fuente de la desilusión postmoderna) la creencia en el progreso de la ciencia sigue estando justificado. El cinismo postmoderno corroe los fundamentos tanto de la psicología científica como de la psicología aplicada.

Revised from invited address presented at XXV Interamerican Congress of Psychology, San Juan, Puerto Rico, July 13, 1995.

Author's address: Dept. of Psychology, University of California, Santa Cruz, CA95064, USA.

The topic addressed in this essay is one that I care deeply about, as it involves my lifetime investment in psychology. Psychology is in a time of transition, but as I have come to realize after more than half a century in the field, psychology and science generally are *always* in transition. We live in history just as inescapably as we live in culture. But there may be features of our *fin de siècle* time that make it seem more saliently transitional than in earlier times to which many of us have been accustomed. Particularly, some claims going with the term “postmodern” suggest a more radical transition in our self-understanding as psychologists than I think is warranted or desirable. I am worried about the readiness with which some of my colleagues seem eager to discard the ideal of truth as a quaint and perhaps ideologically tainted “enlightenment project”. Before I go into these matters, however, I should sketch a bit of my own background in regard to the philosophical underpinnings of psychology with which I will be concerned here. A welcome feature of the current meta theoretical atmosphere is the common agreement that it is a good thing to put one’s implicit philosophical cards on the table.

THE DEVELOPMENT OF MY METAPSYCHOLOGICAL ASSUMPTIONS

The psychology I encountered in the 1930s before World War II reflected a climate dominated by behaviorism and logical positivism. We learned about Percy Bridgeman’s (1927) operational definitions and about the Vienna Circle of logical positivists, who promoted the physicalist unity of the sciences on an empiricist and logico-mathematical basis. We were excited by Clark Hull’s (1943) attempt to produce a hypothetico-deductive system that could explain apparently purposive behavior mechanistically. All the same, such attempts to model psychology on physics did not produce a monolithic psychology, even in the United States. There was psychoanalysis—naughty, alluring, overambitious, and seemingly requiring initiation by personal analysis to be understood or criticized. At the boundaries of North American psychology were the emigrating German Gestaltists and Kurt Lewin (e.g., 1935). There were also Gordon Allport (1937) and Henry Murray (1938), both of whom became my teachers and mentors, whose visions of a psychology of personality could not be confined by positivistic proscriptions. And there was Marxism, which had a strong appeal to me as an undergraduate at the time of the Spanish Civil War and the Popular Front. There was also the exciting culture-and-personality movement that wedded neo-Freudian psychoanalysis with cultural

anthropology, which even gave promise, via Erich Fromm (1941) and Abram Kardiner (1939) of incorporating aspects of Marxist historical materialism. These were inviting vistas, at a time in my graduate studies when the prewar Harvard proseminar in psychology created the expectation that its products would become general psychologists besides developing a specialty. We students certainly enjoyed an Eriksonian moratorium in regard to our identities as psychologists. We could only wonder how people like Gordon Allport or Smitty Stevens (S. Smith Stevens, 1935) on our Harvard faculty or Clark Hull at Yale could construct their coherent versions of psychology.

My wartime experience in applied psychological research and research after the war in personality and political psychology left me less in awe of positivistic prescriptions and proscriptions, and ready to rejoice in the successful revolt against positivism, at least in its more proscriptive variants, in recent decades (Smith, 1991a). It was good to have people's thoughts, feelings, and experience back into the picture without apology or double talk about verbal behavior. It was good to recognize that as a biological and human science, psychology did not need to model itself on Newtonian or modern physics. It was good to recognize the inevitable involvement of human values in the agenda of psychology. It was good, also, to recognize that psychology and the social sciences are themselves social constructions that are subject to distortion from the historical and social perspectives of their creators. Bringing in the perspectives of women, oppressed minorities, and non-Euro-American cultures called attention to the fact that what was claimed to be universal general psychology was actually more Eurocentric and androcentric than mainstream psychologists were aware—that some of our supposedly universal generalizations might be mainly true of white middleclass North American undergraduates, maybe also mainly men, at that.

All this seemed to me to be liberating psychology from unwitting or self-imposed limitations, to be setting the stage for realizing Sigmund Koch's (1959) optimism when he wrote prematurely:

"For the first time in its history, psychology seems ready—or almost ready—to assess its goals and instrumentalities with primary reference to its own indigenous problems. It seems ready to think contextually, freely, and creatively about its own refractory subject matter, and to work its way free from a dependence on simplistic theories of correct scientific conduct (p. 783, italics his.)"

I agree with Koch that proscriptive philosophy of science held back the development of psychology in the United States, maybe by a generation. I agree with so much of the recent criticism of establishment psychology—by feminists, minority psychologists, cultural and cross-cultural psychologists, contextualists, social constructionists and narrativists—that I find it important to draw the line firmly and object as strongly as I can to a central feature of the “postmodern” position that seems to me to be destructive of the potential contribution of both scientific and applied psychology. That is, in Kenneth Gergen’s (1994) words, postmodernism’s abandonment of “the traditional view that propositions about the world are driven or required by the particular characteristics of the world... Whatever is the case makes no requirements on our descriptions or theories (p. 412).” According to this view, which can be labelled “anti-representationism”, the conception of knowledge as a “mirror of Nature” (Rorty, 1979) is a chimera. The claims of science have no special privilege as compared with those of intuition or myth. At the extreme, scientific theories are just “stories that scientists like to tell” (White & Wang, 1995). This radical attack on the ideal of scientific truth has made surprising headway in the humanities and social sciences, and is a present danger in human psychology. My aim here is to try to understand the reasons for the attack and some of its implications, and to help us as psychologists regain a footing from which we can do our scientific and professional jobs.

PSYCHOLOGY AND THE TWO CULTURES

Almost four decades ago, the English scientist and novelist C.P. Snow (1959) gave the English-speaking world an evocative account of what he saw as the “two cultures” that his own career spanned—the cultures of the arts and humanities and of the sciences and technology. It now seems to me that the gulf which he saw as impeding communication and mutual understanding between scientists and engineers on the one hand and humanists, participants in high culture, on the other, has become even deeper and less bridgeable. Postmodernism as a phenomenon emerged in the humanities, is spreading to the social sciences, and has had little impact in the natural sciences, except as an external threat (as was becoming recognized in a conference on “The Flight From Science and Reason” held by the New York Academy of Science—see “Reason Under Fire”, 1995). I interpret it as a natural response from the humanistic culture to demoralizing stresses in our late modern situation (Giddens, 1991). In this respect, the humanities and arts are like the canary in the coal mine—artists and writers are especially sensitive to such stresses, and

are followed by humanistic scholars. The principal stress that underlies post-modernism, it seems to me (Smith, 1994), is the prevailing loss of hope. Events of this bloody century have undermined the belief in Progress that sustained people who were no longer comforted by the other-worldly hopes of traditional religion. Belief in Progress was the hallmark of modernity—in contrast with the static sacred world envisioned in medieval times.

Two world wars and the Holocaust shook previous assumptions about human progress and perfectability; the prolonged imminence of nuclear catastrophe stirred ultimate anxieties; the collapse of Soviet communism laid another version of Utopian hopefulness to rest. Add the recent resurgence of ethnic conflict, the widening gap between “haves” and “have-nots” within and between nations, and the emerging concerns with overpopulation, pollution, and resource exhaustion, and the grounds for increasing hopelessness become obvious. In the United States, there have been other special grounds for political alienation and cynicism in recent decades. The approaching millennium may heighten people’s sense of futility.

From the standpoint of the culture of the humanities and arts, moreover, it is easy to blame science. Fear of the results of technology and revulsion at them have long been common responses of humanistic intellectuals. In the United States and Europe, one can probably add in a measure of jealousy about the lavish support previously received by the sciences while the humanities and arts got slim rations at the foot of the table. Little wonder that participants in the culture of the humanities resonate to the anti-scientific aspect of postmodernism, while participants in the physical and biological sciences still enjoy high morale about their continual advances in understanding that invariably lead to new vistas of important problems demanding investigation, though they are frustrated in many technically advanced countries by declining financial support.

We should not forget, too, that philosophy of science is a humanistic, not a scientific specialty. Many of us look back critically on the presumptuous rule-giving by the logical positivists of the Vienna Circle. Current philosophical fashions of “anti-fundamentalism”—the abandonment of the search for firm ground on which to justify judgments about knowledge or ethics or aesthetics—that feed into postmodernism might be regarded with a similar grain of salt. It has ever been the case that good working scientists have paid little attention to the prescriptions and proscriptions of philosophers, though implicit philosophy may indeed guide and limit their practice.

The social sciences including psychology are intermediate between the humanities and the natural sciences in their vulnerability to postmodernism. Economics with its mathematical mystique is probably least touched, and the popularity of its models of rational choice in the field of political science suggests that this field, too, is minimally touched, though a segment of it is philosophical and humanistic. On the other hand, cultural anthropology has been swept over by a self-critical interpretative wave that often regards traditional ethnography as the tainted accomplice of colonialism, and vigorously rejects the model of natural science. (See American Anthropological Association, 1995, 1996, for thoughtful discussion of the issues.) Sociology is quite split, some sociologists continuing to test causal theory against quantitative models, others pursuing qualitative studies which may or may not be intended as a form of science.

A closer look at two subfields of psychology with which I am well acquainted may be instructive: social psychology and life-span developmental psychology.

The pioneers of North American social psychology -wide-ranging scholars like Gordon Allport, Gardner Murphy, Muzafer Sherif, Theodore Newcomb, and Otto Klineberg, all of whom I was privileged to know—saw their enterprise as interdisciplinary, embedded in historical context, and relevant to pressing social problems. They had no misgivings about its scientific aspirations, though they were typically modest about its achievements. By the time of Leon Festinger (1957) and the subsequent “cognitive social psychology”, however, social psychology in the United States had become an artificially narrowed field devoted to establishing supposedly context-free generalizations experimentally. It paid little heed to cross-cultural psychology (Triandis & Lambert, 1980-1981), which required comparative cross-cultural research before regarding any pan-human generalizations as tenable. And it was therefore vulnerable to Gergen’s (1973) claim that social psychology should be regarded as history rather than as science. (At that time, I argued (Smith, 1976) that if social psychology were to *become* a good science, it would have to be a historical science to a substantial extent; history and science are not mutually exclusive categories. Consider paleontology and cosmology!) At present, the North American social psychological mainstream goes its traditional way, with creative empirical work at its applied borders of health and gender psychology, and its rebels, such as Gergen and Sampson (1993), joining the postmodern revolt. The situation in England and

the European continent is more propitious, with versions of postmodernism that show greater respect for empirical evidence apparent, for example, in the work of Michael Billig (1991) and Helen Haste (1994/1995)

Life-span developmental psychology provides an instructive contrast. Under the leadership of investigator-theorists like Paul Baltes (1987), Glen Elder (1994), Richard Lerner (1984), and Warner Schaie (1965), life-span developmentalists followed their initial attempts to disentangle the age, period, and cohort effects that had been confounded in traditional cross-sectional studies by explicitly conceiving of their field as a historical science. They enter into fruitful collaboration with historians, but show no signs of feeling that they have faltered in the scientific enterprise—quite the contrary. Naturally, the extreme postmoderns like Gergen do not come from life-span developmental psychology. Nor do they come from the increasingly strong current in developmental psychology influenced by the historical-cultural approach of Lev Vygotsky (1978)—e.g., J.V. Wertsch (1985) and Barbara Rogoff (1990).

Discussions of how psychology fits in with the postmodern movement are confused by the introduction of the term “human science” (Polkinghorne, 1983). Mostly, it has been used simply as a translation of the German *Geisteswissenschaften* (Dilthey, 1976), historical-cultural studies infused with meaning and value in contrast with the *Naturwissenschaften*, the natural sciences. Using the term in that way obscures the fundamental difference in aims and methods between the traditional sciences and humanities. The sciences abstract from the richness of experience, and aim at ever more powerful and comprehensive causal formulations. In aim and mostly in result, they are progressive; new science supersedes old science. In contrast, the arts and humanities recreate and interpret visions of concrete human experience in ways that can enrich and sometimes reshape the experience of their audience. They are not progressive: history moves on, but Proust does not supersede Shakespeare, nor Shakespeare replace Homer—or the Bhagavad Gita. I would prefer to reserve the term “human science” for efforts to bring human meaning and value, the stuff of the humanities, in coordination with systematic causal analysis: generalizing, explanatory science—real science—that deals with distinctively human material.

Indeed, it seems to me that the big methodological and theoretical challenge to human psychology is how to coordinate explanatory (scien-

tific)—and interpretive (hermeneutic or humanistic)—approaches. The work of Albert Bandura (1977) on self-efficacy, of Julian Rotter (1966) and his successors on locus of control, and of Martin Seligman and others (Peterson, Maier, & Seligman, 1993) on learned helplessness and optimism illustrates such coordination: these psychologists have explored the causal conditions and consequences of people's self-interpretations and attributions very effectively. A number of postmodern writers have emphasized self-reflexiveness—the implications of the fact that people including psychological investigators are objects to themselves. An adequate treatment of this central human phenomenon has to put people's self-interpretations in a causal/explanatory context, has to conjoin the hermeneutic/interpretative and causal/explanatory approaches. (See Smith, 1991, for fuller discussion.)

THE PROBLEM OF TRUTH: ANTI-REPRESENTATIONALISM

I return now to the critical feature of postmodernism's challenge to psychology: its anti-representationalism, its denial of the ideal of scientific truth. I think this claim has disastrous consequences, and reflects a caricatured misunderstanding of the nature of science.

We can grant that the sciences as we know and participate in them in any historical period are social constructions in a historical context, subject to the vagaries of culture and the effects of perspective and of human prejudice and error. Science does not pretend to deal with absolute truth. As a cultural innovation of the Seventeenth Century, however, modern science has developed a set of strategies for approaching an understanding of the targets of its investigations—strategies that have resulted in *progressive* gains in understanding that meet pragmatic tests. I speak of strategies rather than of the "scientific method": the critics of scientific positivism are right, I think, in regarding the worship of scientific method as having badly hampered the work of psychology. Each science and sub-discipline has its own changing kitbag of methods and techniques. Human psychological studies obviously have little in common with the physical and even the biological sciences in this respect. But common strategies do warrant the honorific label "science". These have to do with the maintenance of an intercommunicating community of investigators, who make their various claims to advancing understanding by presenting *evidence* that meets criteria that are commonly shared in the relevant scientific community. Claims gain general acceptance when they stand up successfully to challenge. The public evidential self-

critical basis for claims to increased knowledge is what makes scientific approaches intentionally progressive. They clearly have been progressive in the natural sciences in spite of the "paradigm shifts" emphasized by Thomas Kuhn (1970), and the postmodern challenge is absurd to deny it. The case is shakier in the human and social sciences, but I believe it is strong. The case for postmodern nihilism in psychology does not rest on a detailed analysis of psychology's successes and failures.

To the extent that scientific claims to knowledge are actually corrigible, as they always are in principle, scientific "narratives" have a different standing from the narratives of myth and revelation, of artistic imagination, of therapeutic collusion (Spence, 1982), or of plausible humanistic interpretation. Sciences have their own politics, and the politics and ideologies of the society to which the scientist belongs may also enter to shape and distort scientific activities and conclusions, doubtless more so in the social sciences than in the natural sciences. The kind of progressivist "Whig history" with which I was indoctrinated (Boring, 1929) underplayed these distortions in the history of psychology. The newer critical history, which calls attention to these "external" factors, does not discredit the scientific enterprise but actually improves our ability to identify and reduce ethnocentric, sexist, or other contextual/perspectival sources of distortion. Just as scientific strategies in the human area help us discount and compensate for the wishful thinking to which all of us are prone in matters that touch our human concerns, the strategies of critical history help us to correct for the biasing effects of the limited perspectives linked to our location in history, culture, and social structure.

My rejoinder to the postmodernist assault on scientific truth is mainly pragmatic. The scientific enterprise, fallible as it is, has worked, even in the human area, and critical awareness of its fallibility can help it work better. But a more abstractly reasoned response to the critique of "foundationism" that comes from recent philosophy of language and science may be required. ("Anti-representationalism" is an aspect of "anti-foundationism", the widely current doctrine asserting the failure of the Enlightenment project to identify foundations apart from religious authority upon which to ground knowledge and value claims.) For my part, I like Donald Campbell's (1991) compromise position, which does not attempt to refute the philosophical critique of foundationism yet justifies belief in the results of scientific inquiry in terms of their coherence with the import of the whole body of accepted

beliefs—an admittedly fallible criterion (remember the Medieval flat earth) that scientists, like lay persons, can live with. This argument is also essentially pragmatic. It is only when we are so unreasonable as to ask science for reflections of absolute truth about Reality that Richard Rorty's (1979) anti-representational challenge to the "mirror of nature" finds a vulnerable target.

The anti-representational position of postmodernism, with its attack on the special privilege of science, raises just as serious problems for enterprises that may be dearer to the hearts of postmodern critics. If judgments of truth are ruled out of order, the case for social and cultural criticism would seem to be undermined just as radically as the case for conformist science. Criticism of capitalist or colonialist or sexist ideology loses its relevance unless it is conceived in the service of ideals of truth or goodness in some sense. If feminist psychologists find North American psychology to be sexist, and Afro-American psychologists find it to be racist, they are calling for correction in the name of truth and justice. Evidence that this poses a serious problem for postmodernists is provided by a recent book entirely devoted to attempts to cope with it: *After Postmodernism: Reconstructing Ideology Critique* (Simons & Billig, 1994). I don't pretend to evaluate the adequacy of these attempts here; what is relevant to my argument is the elaborate intellectual maneuvering that postmodern critics now find necessary.

The grounds for applied science are also undermined by the postmodern radical relativization of truth. A good while ago, Edelstein (1983) pointed out that the denial of any special privilege to science not only is incompatible with the aspirations for a cumulative generalizing science but also undercuts the justification for basing recommendations for social practice on scientific results. Are the postmodern critics ready to jettison meta-analyses of the effects of therapeutic interventions? (Yes, some of them are!) Do they really believe that program evaluation, which is obviously embedded in political processes, is only or merely a piece of political action? (Again, evidently, some of them do.) I am aware that some advocates of the humanistic position heartily rerecort all recourse to empirical evidence as part of our contemporary alienation from I-Thou authenticity, but I believe that many psychotherapists and other applied psychologists who have looked with some favor on the postmodern critique of academic scientific psychology have not thought through its bearing on the justification of their own professional practice and on its improvement.

A RESPONSE TO THE POSTMODERN CHALLENGE

As the foregoing discussion bears witness, I take the postmodernists' challenge very seriously. I agree with much of their case against the previously dominant positivist philosophy of science. In psychology, positivism amounted to a misconception of the methods of the physical sciences misapplied to the study of human experience and behavior. It should be clear to us all by now that people's understanding of themselves, of others, and of society is socially constructed (Berger & Luckmann, 1966), and that our sciences are also human constructions. But our sciences are not freely conceived inventions; our scientific constructions are constrained by "how things are", and good science is the art of probing this constraint, a matter of discovery as well as invention. So the fundamental challenge to the human sciences is to find ways, conceptual and methodological, within our limited historical, cultural and social context, to formulate processes and relationships in terms that transcend that context. I believe that our heightened awareness of the importance of contextual factors is the first essential step in moving beyond an unwitting state of history- and culture-boundedness. Awareness of the contextual limitations of our would-be generalizations is a step toward improved understanding that we have good grounds to hope will be less context-specific. We need to be able to stretch a little beyond our culturally and historically limited perspectives to have a chance at grappling productively with the enormous problems of our times.

I take the postmodernists' challenge seriously because, as we have seen, their attack on the ideal of truth as approachable if not finally attainable undercuts the basis of both scientific and applied psychology. Both aspects of psychology depend on our continuing commitment to *empiricism* in its sense of concern for *evidence*. We can quite properly debate what we will respect as evidence in the domains of our concern. We can also debate the norms of scientific practice in our areas of specialized competence, the seriousness of our argumentation reflecting our respect for the necessity and importance of such norms. (That is the context in which I interpret the demise of positivism.) In our time of pervasive hopelessness, we have good reason to retain our hope for *progress* in one last realm—the pursuit of understanding. Psychologists who give up this hope risk the loss of their constructive identity as scientists and practitioners, their justification for a role in restoring hope on a larger scale.

I have focused here on the challenge of postmodernism to the ideal of truth. Of course, its radical relativism also undercuts parallel human ideals (and evaluative frameworks of thought) concerning goodness and beauty. An examination of the extreme ethical relativism involved in some versions of multiculturalism—a current movement in the postmodern mode—would be equally relevant to social policy and practice in matters with which psychologists are concerned. (See, for example, Kagitcibasi, 1995). In regard to truth, psychologists are warranted to act on the belief that good science remains a privileged approach.

REFERENCES

- Allport, G.W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt.
- American Anthropological Association (1995). Commentary, by Lee Drummond, Timothy Earle, E.G. Hammel, and Daniel Little, *Anthropology Newsletter*, November, 1, 4, 9, 42-43, 49-50, 52
- American Anthropological Association (1996). Commentary, by Michael Agar and E.L. Cerroni-Long, *Anthropology Newsletter*, January, 15, 52.
- Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Garden City, NY: Doubleday.
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology*. London: Sage.
- Boring, E.G. (1929). *A history of experimental psychology*. New York: Appleton-Century.
- Bridgeman, P.W. (1927). *The logic of modern physics*. New York: Macmillan.
- Campbell, D.C. (1991). Coherentist empiricism, hermeneutics, and the incommensurability of paradigms. *International Journal of Educational Research*, 15 (6), 587-597.
- Dilthey, W. (1976). *Selected writings*. (H.P. Rickman, Tr. & Ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

- Edelstein, W. (1983). Cultural constraints on development and the vicissitudes of progress. In F.S. Kessel & G.W. Siegel (Eds.) *Psychology and society: The child and other cultural inventions*. New York: Praeger.
- Elder, G.H. (1994). Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57, 4-15.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fromm, E. (1941). *Escape from freedom*. New York: Farrar & Rinehart.
- Gergen, K.J. (1973). Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 309-320.
- Gergen, K.J. (1994). Exploring the post-modern: Perils or potentials? *American Psychologist*, 49, 412-416.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and identity: Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Haste, H. (1993/1994). *The sexual metaphor*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf/ Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hull, C.L. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kauitçibasi, C. (1995). Is psychology relevant to global human development issues? Experiences from Turkey. *American Psychologist*, 50, 293-300.
- Kardiner, A. (1939). *The individual and his society*. New York: Columbia University Press.
- Koch, S. (Ed.) (1959). *Psychology: A study of a science*, Vol. 3. New York: McGraw-Hill.
- Kuhn, T.S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd edition). Chicago: University of Chicago Press.
- Lerner, R.M. (1984). *On the nature of human plasticity*. New York: Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Murray, H.A., et al. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., Maier, S.F., & Seligman, M.E. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.
- Polkinghorne, D.E. (1983). *Methodology for the human sciences: Systems of Inquiry*. Albany, NY: State University of New York Press.

- "Reason under fire" (1995). *Science*, 268 (30 June), 1853.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York : Oxford University Press.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rotter, J.R. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1), Whole Number 609.
- Sampson, E.E. (1993). Identity politics: Challenges to psychology's understanding. *American Psychologist*, 48, 1219-1230.
- Schaie, K.W. (1965). A general model for the study of developmental problems. *Psychological Bulletin*, 64, 92-107.
- Simons, H.W., & Billig, M. (1994). *After postmodernism: Reconstructing ideology critique*. London: Sage.
- Smith, M.B. (1976). Social psychology, science, and history: So what? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2, 438-444.
- Smith, M.B. (1991a). Psychology and the decline of positivism: The case for a human science. In R. Jessor (Ed.), *Perspectives on behavioral science: The Colorado symposium*. Boulder, CO: Westview. Reprinted in Smith (1991b).
- Smith, M.B. (1991b). *Values, self, and society: Toward a humanist social psychology*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Smith, M.B. (1994). Selfhood at risk: Postmodern perils and the perils of postmodernism. *American Psychologist*, 49, 405-411.
- Snow, C.P. (1959). *The two cultures and the scientific revolution*. New York: Cambridge University Press.
- Spence, D. (1982). *Narrative truth and historical truth: Meaning and interpretation in psychoanalysis*. New York: Norton.
- Stevens, S.S. (1935). The operational definition of psychological concepts. *Psychological Review*, 42, 517-525.
- Triandis, H., & Lambert, W.W. (Eds.). (1980-1981). *Handbook of cross-cultural psychology*. Boston, MA: Allyn & Bacon. 6 vols.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, D. & Wang, A. (1995). Universalism, humanism, and postmodernism. *American Psychologist*, 50, 392-393.

JUICIO MORAL, ATRIBUCION DE SENTIMIENTOS Y CASTIGOS SOBRE DAÑO MATERIAL Y PERSONAL

Leonor Alonso
Universidad de Los Andes
Mérida, Venezuela

RESUMEN

El niño aprende desde temprano a construir e interpretar narrativamente lo que está permitido y lo que no, dando cuenta de la relación que existe entre norma, responsabilidad y estados emocionales. Este estudio examina las diferencias de juicio moral, atribución de sentimientos y castigo, relacionado con cuentos que involucran a sus protagonistas en daños materiales y personales. Se narró individualmente a 30 niños, entre 4.6 y 5.6 años, tres cuentos basados en actos reales y reconstruidos según el modelo de Stein (1979), que variaban en la información de las consecuencias (daño personal y daño material). Las evaluaciones de los niños fueron recogidas en una entrevista estructurada. Los resultados mostraron que los niños evaluaban negativamente el daño personal. Así mismo, atribuyeron sentimientos de tristeza y asignaron castigo para protagonista que juzgaron peor.

ABSTRACT

A child learns from early age to build and interpret in a narrative form what is allowed and what is not allowed, being conscious of the relationship existing between rule, responsibility and emotional states. This research studies the differences of moral judgement, attribution of feelings and punishment, regarding stories that involve characters in situations of personal and material damage. Three stories were told to 30 children between the ages of 4.6 and 5.6, based on real events and reconstructed according to the Stein (1979) model, these varied in the information of the consequences (personal and material damage). The answers of the children were gathered in a structured interview. The results revealed that the children assessed negatively personal damage. Also, they ascribed feelings of sadness and assigned punishment to the character that was judged worse.

Basado en ponencia presentada en el XXV Congreso Interamericano de Psicología en Puerto Rico. El trabajo ha sido financiado por el CDCIT-ULA. Queremos expresar nuestro agradecimiento al profesor Hernández Nieto por su asesoría en la parte estadística.

Dirección de la autora: Departamento de Psicología y Orientación. Facultad de Humanidades y Educación. Av. Las Americas. Sector La Liria. Mérida. Venezuela. Fax: 74-401851

Cuando intentamos explicarnos el comportamiento de alguien y el nuestro, en términos morales, recurrimos a intenciones, las cuales se objetivan en los motivos o metas. Aquí imaginamos a un sujeto que trató de producir una determinada consecuencia de la cual es responsable (Piaget 1932/1978; Heider, 1958). Junto a la intención recurrimos también a estados de ánimo, emociones y sentimientos, mediante los cuales interpretamos tanto el punto de partida de una acción como el punto de llegada. Aquí suponemos que el sujeto se pone en una relación no cognitiva frente al mundo mediante la cual expresa no sólo propósitos sino también deseos y sentimientos que pueden no ser conscientes (Freud, 1930/1981; Heider, 1958). Por último, interpretamos el comportamiento recurriendo a normas que encarnan valores reconocidos. Aquí analizamos el comportamiento de acuerdo a un ideal de autonomía moral y de principios universales de bien y de justicia (Piaget, 1932/1978; Kohlberg, 1976) o bien en conformidad con pautas elaboradas dentro de marcos culturales precisos que nos permiten juzgar el comportamiento en términos de expectativas que se tienen en relación con valores compartidos, o de la aprobación de otros (Durkheim, 1902/1974; Mead, 1932/1963). De manera que en la interpretación del comportamiento moral y en el juicio asociado a él encontramos una trama de *intenciones, emociones y normas*.

El realismo infantil fue considerado por Piaget (1932/1978) como la incapacidad de los niños para distinguir entre lo psíquico y lo físico cuando juzga realidades sociales. Piaget pensó que el niño desarrollaba muy lentamente la conciencia del *yo* y mucho más tarde la conciencia del otro. Si bien lo anterior es cierto, porque la conciencia plena del *yo* y la *alteridad* son difíciles de alcanzar, esto no nos obliga a rechazar que la comprensión de lo psíquico es muy temprana por razones que más adelante aportaremos. El realismo, aplicado al juicio moral, “conduce a una concepción objetiva de la responsabilidad...en la que se conciben las reglas a la letra y se define el bien por la obediencia” (Piaget, 1932/1978, p.83). Esto implicaría que los niños (hasta la preadolescencia) evaluarán una acción buena o mala si está de acuerdo o en desacuerdo con una norma heterónoma, sin incluir en sus juicios fenómenos psíquicos tales como intenciones y sentimientos o emociones.

Para contrabalancear esta idea de Piaget encontramos numerosas investigaciones que nos muestran cómo los niños de corta edad son muy sensibles a lo bueno y a lo malo, y es posible que su comprensión temprana de las reacciones emocionales de otros desempeñe un papel importante en esta sensibilidad (Harris 1992). Darwin ya apuntaba, desde una perspectiva innatista, que existe un reconocimiento muy temprano del significado de expresiones faciales que representan emociones de alegría o enfado. Por otro

lado, desde el primer año de vida se observa la tendencia del niño a acercarse o alejarse de un determinado objeto dependiendo de que la madre sonría o parezca temerosa. Sin embargo, esto sólo nos muestra que el niño “reacciona” ante las emociones de otros. Desde el punto de vista de la comprensión temprana de lo psíquico, es más importante la observación de que el niño no sólo reconoce, sino que trata de *provocar* una emoción en otro (hace daño intencionalmente a otros, pero también los consuela), o la *simula* con respecto a sí mismo o de otros. Harris (1992) explica esto en términos de una “teoría de la mente” en el sentido de que el niño es consciente de sus estados mentales (intenciones, emociones, creencias) y puede proyectarlos en los demás en forma imaginativa. La indicación más clara de una *Autoconciencia* temprana, es lo que nos dicen los niños pequeños acerca de sus deseos, creencias y emociones, y la manera en que atribuyen estos procesos psicológicos a los demás. Por otro lado, el juego simbólico nos demuestra la capacidad del niño para representar *situaciones simuladas* (“como si”: Arena/comida; hoja/dinero; la muñeca está brava, tiene hambre, etc.), en las cuales distingue la realidad de la ficción: las emociones y deseos que atribuye a sus juguetes no las confunde con las “de verdad”

Todo esto nos indica que desde muy temprano es posible prever las intenciones ajenas y las emociones sin experimentarlas, por tanto, no nos será difícil aceptar que los niños pequeños ven a los demás actuando según intenciones (como agentes que tienen deseos, que *quieren* y *saben* cosas y se *sienten* contentos o tristes en función de que los alcancen o no). Sin embargo, aunque los niños pequeños (4-5 años) comprenden la perspectiva mental de las personas que sienten alegría o tristeza, es decir imaginan sus motivos, esta comprensión depende de que crean que los agentes han obtenido lo que desean (Harris 1992). Solo los mayores comprenderán que atribuir a alguien una emoción como la tristeza (o emociones más complejas como la culpa o la vergüenza), después de cometer un daño depende de dos conceptos adicionales, primero de que crean que el autor es responsable de un resultado y segundo, de que conozcan dentro de la esfera de las normas la adecuación o no del resultado a ellas. Normas que en el caso de los niños serán heterónomas tal como lo señaló Piaget, aun cuando él interpretó la heteronomía como un problema a superar.

Ahora bien, si los niños pequeños se centran exclusivamente en los deseos y en los resultados, tendrán que decidir que quien hace lo que quiere está alegre aunque ello suponga una infracción moral como es el hacer daño. Esto fue puesto a prueba por Nunner-Winkler y Sodian (1988), llegando a la conclusión de que los niños pequeños (4-5 años) afirman que el personaje de

un cuento estaría contento después de una mala acción (hacer daño, robar) y lo justificaron en términos de resultados. Por el contrario, los niños mayores (8 años) afirmaron que el personaje se sentiría triste o mal, y no mencionaron la posibilidad de castigo al referirse a la mala acción del personaje. Estos resultados nos sorprendieron y quisimos ponerlos a prueba, como explicaremos en adelante, en un contexto cultural diferente. Tenemos como antecedente el estudio de Borke (1973), quien contó a un grupo de niños historias que representaban diversas situaciones (ir a una fiesta de cumpleaños, perderse, etc.), pidiéndoles después, que eligieran en un dibujo el estado emocional del protagonista (felicidad, tristeza, enfado, miedo) y encontró que los niños pequeños, (3-4 años, chinos y norteamericanos) identificaban las situaciones que producían felicidad; los mayores (4-7 años) también las de tristeza, miedo y enfado, aunque los niños chinos pequeños pudieron identificar las de tristeza.

Teniendo en cuenta las referencias anteriores, el problema que nos planteamos fue 1) Si los niños de preescolar consideran peor a los protagonistas de cuentos que cometen daños personales o a aquellos que cometen daños materiales. Turiel (1984) ha propuesto que las personas y los niños pequeños en particular, son capaces de distinguir entre una norma de convención social y una norma moral. Por ejemplo, el daño infligido a una persona se considera moralmente malo, independientemente de que existan normas sociales o una autoridad que lo prohíba por el contrario, las reglas del saludo por ejemplo, se consideran convencionales. Según esto, los niños objeto de estudio deberán considerar más malo a los protagonistas de los cuentos que hacen un daño personal.

2) Si el niño pequeño es capaz de imaginar estados mentales de otra persona, (y ya hemos visto que sí) podrá comprender los sentimientos de los personajes que juzga actuaron mal. Ahora bien, el sentimiento atribuido será de alegría si se centra exclusivamente en los resultados (el protagonista obtuvo lo que quería, por ejemplo hacer daño). Por el contrario, si considera que el protagonista es responsable de lo que hizo y si considera que lo que hizo está en contra de alguna norma, el sentimiento atribuido será de tristeza.

3) Si el niño distingue entre normas convencionales y morales atribuirá menos castigo al protagonista que hace un daño material que aquel que comete un daño personal.

Por lo antes expuesto se puede decir que los propósitos de este trabajo son:

- 1) Usar una estrategia metodológica que asegure el recuerdo por parte de los niños de los aspectos esenciales del cuento a juzgar (control de la *memoria*).
- 2) Indagar en un grupo de niños de preescolar si juzgan más negativamente el *daño personal* o por el contrario el *daño material* en tres cuentos-episodio.
- 3) Indagar sobre los *sentimientos* que les atribuye a los protagonistas que juzgan se portaron mal.
- 4) Indagar si asignan *castigo* como resultado del mal comportamiento.

UNA ESTRATEGIA METODOLOGICA PARA MEDIR EL JUICIO MORAL

Para llevar a cabo esta investigación se ha utilizado una estrategia metodológica que permite presentar los actos criterio de juicio en forma de cuento y elaborar una entrevista adecuada que permite evaluar los propósitos del trabajo.

El cuento

Las pruebas para medir la moralidad tienen una larga historia. Las más utilizadas son las historias sobre situaciones supuestas (Piaget 1978). En ellas se ofrecen dos cuentos que describen travesuras de diferentes grados, intenciones y resultados que el sujeto debe comparar. Estas exigen al sujeto que recuerde y compare dos historias, y capacidad para comprender situaciones que no ha vivido, aspectos estos que al ser de carácter cognitivo, afectan a los más pequeños. Sin embargo consideramos que la comparación de dos comportamientos en un sólo cuento se debe mantener (es esencial para el juicio moral de los niños que trabajan fundamentalmente con analogías). En el presente estudio se usó, con modificaciones, el modelo de Stein (1979), para analizar la estructura y contenido de cuentos simples. La estructura de este modelo es el *episodio* y describe una secuencia de comportamientos compuesta por la siguientes categorías de información: *Ambiente*: Introduce a los personajes y especifica el lugar físico y temporal. *Evento Inicial*: Produce el comportamiento del protagonista. Este evento evoca un dialogo interno del protagonista, lo que por nuestra parte llamamos *Contexto Motivacional*: el cual describe lo que el protagonista quiere hacer; y por último, *Consecuencia*: Resultado de la acción o intento. En estudios anteriores se encontró que los cuentos que incluyen estas categorías de información son mejor recordados por parte de los niños (Alonso y Arteaga 1990; Contreras, 1990). En efecto, esto puede deberse a que la estructura del cuento representa los esquemas

que el sujeto usa para codificar la información durante la comprensión del cuento (Mandler y Johnson 1977).

Los cuentos fueron contruidos basándose en sucesos reales que habían creado conflicto en un contexto escolar semejante y que fueron objeto de un estudio exploratorio previo (Nuñez y García 1991). El contenido de los cuentos presenta los objetivos del estudio: Daño personal vs. daño material. El **Cuento A** incluye: Daño material (tumbar tacos y pedir disculpas) vs. daño personal (golpear); el **Cuento B**: Daño personal (burlarse) vs. daño material (romper); el **Cuento C**: Daño personal (desobedecer) vs. daño personal (acusar) (ver Anexo I).

La entrevista

Consiste en un número de preguntas estructuradas las cuales nos permiten evaluar, después de narrar el cuento, las respuestas de los niños referentes a los propósitos del estudio señalados más arriba. Las preguntas sobre *memoria* (donde se pregunta por las categorías de información del episodio: Ambiente, etc...) permiten determinar qué parte de la información es relevante para ser recordada y cuánto cambio de la versión original se acepta como criterio de recuerdo correcto. La evaluación de la memoria se considera como un control que permite determinar antes que los sujetos emitan un juicio, si las categorías de información del cuento fueron comprendidas o no. Las preguntas sobre *juicio* piden al sujeto que diga quién de los protagonistas se portó peor y por qué. Las preguntas sobre *atribución de sentimientos* piden al sujeto que diga cómo se siente el protagonista que se portó peor (alegre, bravo, triste). Por ultimo las preguntas sobre *castigo*, evalúan si los sujetos consideran que se debe castigar al protagonista que se portó peor (nada, poco, mucho).

En general, las estrategias de presentación del cuento y de preguntas específicas destacan la importancia de saber qué aspectos de la situación, ofrecida en forma de cuento entran en el juicio de los sujetos, al mismo tiempo que valoran las inferencias de los niños en términos interpretativos (Alonso 1991).

Sujetos

La muestra estuvo constituida por 30 sujetos, 15 hembras y 15 varones, alumnos de preescolar de dos escuelas públicas, elegidos al azar, de un sector de Mérida (Santa Elena), en edades comprendidas entre 4.05 y 6.06 años, cuyo promedio fue de 5.07 años. Los sujetos eran en su mayoría hijos de obreros, amas de casa y vendedores.

Procedimiento

Los niños de la muestra fueron entrevistados individualmente durante aproximadamente 40 minutos. Antes de proceder a la lectura de los cuentos objeto de evaluación por parte de los niños, se preguntó a cada uno si sabían *¿qué es portarse mal?* y *¿qué es portarse bien?* (los resultados se usaron sólo como control, ver Anexo II). Seguidamente se leyó a cada niño los tres cuentos (A,B,C).

Después de escuchar cada cuento, se le preguntó a los niños si comprendían los significados de algunas palabras tales como “pedir disculpas”, “burlarse”, “acusar”, la mayoría comprendió, los mas pequeños requirieron de algunas explicaciones con las que llegaron a entender. Posteriormente a la lectura de cada cuento los sujetos son entrevistados en el orden que aparece en el cuestionario de la entrevista mencionado arriba (memoria, juicio, atribución de sentimientos y castigo). Para la pregunta *atribución de sentimientos* se diseñaron unas caras que representaban los estados emocionales alegre, triste, bravo, y se comprobó de antemano si comprendían el estado emocional de las figuras; todos lo comprendieron. Posteriormente se procedió a la pregunta respecto al estado emocional de los protagonistas del cuento. Las preguntas para el cuento A y B fueron 9, para el cuento C fueron 8.

En el análisis de los resultados se utilizó la estadística descriptiva con objeto de conocer el número de casos encontrados dentro de cada variable, objeto de estudio: memoria (control), juicio, atribución de sentimientos y castigo, con respecto al contenido del cuento. Dado que la muestra es pequeña (n=30) solo se usan frecuencias pues proporciona una información más clara respecto a la distribución de la muestra.

RESULTADOS

Nos hemos planteado usar una estrategia metodológica para la construcción de cuentos-episodio que asegure la memoria de los niños sobre los aspectos esenciales del cuento objeto de juicio. Por otro lado, se propone, por medio de una entrevista estructurada: 1) controlar dicha memoria; 2) evaluar si el daño personal (golpe, burla, desobediencia, acusación) produce un juicio más negativo que un daño material (destruir, romper); 3) evaluar la comprensión que tiene el niño de los estados emocionales que están siempre vinculados al comportamiento moral, los cuales se ha querido objetivar mediante tres tipos de sentimientos atribuibles a los personajes después de su

acción (alegre, triste, bravo); 4) por último, quisimos indagar si los niños de la muestra consideran necesario castigar o no a los protagonistas que se portaron mal.

Para medir la confiabilidad de la entrevista se usó con los sujetos de la muestra, el procedimiento *tiempo 1-tiempo 2*, con intervalo de tres semanas. Se aplicó a los resultados una prueba "t" de contraste de medidas repetidas. Para ello la autora asignó a cada respuesta de los sujetos una puntuación según el siguiente *código de respuestas*: Las respuestas a las preguntas *memoria*: (MA) memoria del ambiente; (ME) evento inicial; (MT) contexto motivacional; (MC) consecuencia, fueron puntuadas con 1 punto en el caso de incorrecta y 2 puntos en el caso de correcta. Las respuestas a las preguntas *juicio* (J) fueron puntuadas con 1 punto para la respuesta del sujeto es "más malo" el protagonista que comete un daño material y 2 para el daño personal. En las preguntas *atribución de sentimientos* (AS), el sujeto debe elegir si el protagonista que se portó peor está alegre, bravo o triste, y según las respuestas se asignó 1 punto para alegre, 2 para bravo y 3 para triste. Las respuestas a las preguntas *castigo* (C), el sujeto elige si el que se portó peor se le debe castigar o no: nada (1), poco (2), mucho(3) puntos respectivamente. En términos de confiabilidad, los resultados de la prueba "t", muestran que no hay diferencias significativas en las respuestas de los niños entre el primer y el segundo tiempo en que se realizó la entrevista (Anexo III). Ahora bien, como señalamos anteriormente, el análisis y discusión de los resultados se hace en base a frecuencias, pues es más realista esta presentación para una muestra pequeña.

Memoria

Fue considerada como una variable control porque permite determinar, antes que los sujetos emitan un juicio, si recuerdan la información criterio de juicio. Está asociada a la comprensión del cuento, aunque memoria no es comprensión se considera que puede afectar ésta en el sentido de que si los sujetos no recuerdan las partes del episodio no podrán juzgar correctamente. Según los resultados obtenidos en las preguntas *memoria*, los niños recuerdan todas las categorías de información (ambiente, evento inicial, contexto motivacional y consecuencias). En la Tabla 1 se observa sin embargo que las frecuencias más bajas se encuentran en el evento inicial: 21, y el contexto motivacional: 21 del cuento B. Quizá esto explique, como se verá más adelante, los resultados obtenidos en el juicio del cuento B, donde se observa que la burla no es apreciada como daño.

Tabla 1
Memoria de las categorías de información del cuento

	MEMORIA			
	MA	ME	MT	MC (a)
CUENTO (A)	29	28	30	27
CUENTO (B)	30	21	21	27
CUENTO (C)	30	29	24	26

(a)MA=Ambiente; ME=Evento Inicial; MT=Contexto Motivacional; MC=Consecuencia

Juicio

Las preguntas sobre juicio piden al sujeto que diga cuál de los protagonistas del cuento se portó peor y por qué. El por qué no fue medido estadísticamente, pero nos permitió comprobar si el *juicio* estaba de acuerdo con el contenido del cuento. Así, se encontró que para el cuento A, justificaciones tales como “pasó sin ver”, “no vio y le dio un golpe”, “pidió disculpas”. En este cuento, Ricardo tumba la torre de Daniel y recibe un golpe de éste aunque el primero le había pedido disculpas. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 2: De los 30 sujetos de la muestra, 14 consideraron peor a quien tumba la torre aunque pida disculpas (daño material), mientras que 16 sujetos consideraron peor a quien responde con un golpe (daño personal). Encontramos por lo tanto un mayor número de niños que considera peor el daño personal que el daño material.

En el cuento B, Marlene se burla de Sandra diciéndole que su mamá se parece a la muñeca negrita y no a una catira (rubia) como afirmaba Sandra. Esta le responde rompiendo la muñeca. Los resultados de la Tabla 2 muestra que para 30 sujetos 18 consideran peor a la que rompe la muñeca (daño material), contra 7 que consideraron peor a la que se burla (daño personal). Por lo tanto se puede concluir que un mayor número de niños juzgan peor el daño material que el personal. Podemos decir que en este cuento el daño material (romper) está muy vinculado a la regla heterónoma y opacan la burla como daño personal, que por otro lado, probablemente esta última, no fue bien presentada en el episodio y por tanto incomprendida por los sujetos, como se observa en la Tabla 1 (memoria) donde se obtienen los puntajes mas bajos en

Tabla 2
Juicio sobre daño con relación al contenido del cuento

	DAÑO PERSONAL	DAÑO MATERIAL	Total
CUENTO (A)	16 (a)	14	30
CUENTO (B)	7	23 (b)	30
CUENTO (C)	17 (c)	--	30
	13		

(a) es más malo el que responde con un golpe

(b) es más mala la que rompe en respuesta a la burla

(c) es más malo el que desobedece

“evento inicial” y “contexto motivacional” que son claves para comprender la trama del episodio.

En el cuento C, se midió la evaluación por parte de los sujetos de dos aspectos del daño personal, muy propios de esta edad: “desobedecer” y “acusar”. En este episodio, Pedro saca un carrito al parque desobedeciendo la prohibición de la maestra. Juan que quiere jugar con el carrito, al no obtenerlo, acusa a Pedro ante la maestra. De esta manera se ha podido comparar dos tipos de daño personal, uno del lado de la heteronomía (obedecer) y otro del lado de la filiación (acusar). Los resultados obtenidos, tal como aparecen en la Tabla 2, muestran que 17 sujetos de 30 consideran peor al niño que saca el carrito al patio sin permiso, en contraste con 13 sujetos que consideran peor al niño que acusa. La fuerza de la regla heterónoma de autoridad (obedecer) se deja ver frente a una regla filiativa poco elaborada en el preescolar como es no acusar.

Atribución de sentimientos

Las preguntas sobre *atribución de sentimientos* piden al sujeto que diga cómo se siente el protagonista que considera se portó peor. Para ello se le mostraron las caras representativas de los estados emocionales “alegre”, “bravo” y “triste” y el sujeto elige entre ellas la que corresponde a dicho protagonista. Los resultados, según aparecen en las Tablas 3, 4 y 5 nos muestran que “triste” y “bravo” son las categorías elegidas con mayor frecuencia en comparación con “alegre”.

Tabla 3
Atribución de sentimientos con relación al juicio en el cuento A

	ALEGRE	BRAVO	TRISTE	Total
tumbar la torre	01	09	06	16
responder con golpe	05	06	03	14
TOTAL	06	15	09	30

Es interesante observar en el cuento A, Tabla 3, que de 30 sujetos, 15 atribuyen estar *bravo* al protagonista que se portó peor, es decir que 6 eligen este sentimiento para el protagonista que tumba la torre sin darse cuenta (daño material), mientras 9 lo eligen para el protagonista que responde con un golpe (daño personal). Podemos inferir que los niños comprenden que las peleas, el recibir y dar golpes, están asociados a estar bravo más que el estar alegre o triste.

Tabla 4
Atribución de sentimientos con relación al juicio en el cuento B

	ALEGRE	BRAVO	TRISTE	Total
burlarse	01	01	05	07
romper	04	12	07	23
TOTAL	05	13	12	30

En el cuento B, tabla 4, nuevamente el sentimiento atribuido con mayor frecuencia a los protagonistas que se portaron mal es estar *bravo* (13 casos) que está vinculado, como se muestra en la tabla, a la protagonista que rompe la muñeca (daño material) en respuesta a la burla de que fue objeto. Nuevamente, la ira (estar bravo), es un sentimiento atribuido a comportamientos de destruir o golpear. Por el contrario, la protagonista juzgada peor porque se burla (daño personal) estará triste, sentimiento elegido por 5 de los 7 sujetos que se encuentran en esta categoría, lo cual es coherente con el juicio.

Tabla 5
Atribución de sentimientos con relaciónal juicio en el cuento C

	ALEGRE	BRAVO	TRISTE	Total
Desobedecer	02	06	08	16
Acusar	02	04	07	13
TOTAL	04	10	15	29

En el cuento C, Tabla 5, estar *triste* es el sentimiento que con mayor frecuencia (15 casos) atribuyen los sujetos a los protagonistas que se portaron mal. Nuevamente la tristeza se vincula al daño personal, tanto para el protagonista que desobedece la norma de no sacar carritos (8/16), como para aquel que le acusa por ello (7/13). Esto puede explicarse coherentemente de acuerdo al contenido del cuento. El cuento C describe una situación en la que el vínculo de amistad (filiación) se ha roto lo cual provocaría tristeza en ambos protagonistas. Las respuestas nos hacen suponer que esto ha sido comprendido por los niños de la muestra.

Castigo

Las preguntas sobre castigo piden al sujeto que diga si debemos castigar o no al protagonista que se portó peor y cuánto (nada, un poco, mucho). La respuesta que se obtuvo en mayor frecuencia fue *mucho*: 20, 21 y 19 casos para los cuentos A, B y C respectivamente, distribuidas de la siguiente manera: Para el cuento A, de 16 sujetos que eligen peor el daño personal (dar un golpe), 1

no castiga; 4 un poco y 11 mucho. De los 14 sujetos que eligen peor el daño material (tumbar la torre), 2 no castigan; 3 un poco y 9 mucho. Para el cuento B, de los 7 sujetos que eligen peor el daño personal (burla), 0 no castiga; 2 un poco y 5 mucho. En cuanto al daño material (romper) de los 23 sujetos que se encuentran en esta categoría 1 no castiga; 6 un poco y 16 mucho. En el cuento C, de los 16 sujetos que eligen peor el daño personal (desobedecer), 0 no castiga; 5 un poco y 11 mucho. Por otro lado de los 13 que se encuentran en la categoría acusar, 1 no castiga; 4 un poco y 8 mucho.

DISCUSION

El uso del modelo *episodio* para la construcción de cuentos-estímulo demostró que resuelve en gran medida los problemas de *memoria* (comprensión) vinculados a las investigaciones en juicio moral. Por otro lado, si nuestro objetivo de investigación es el *juicio* y no el recuerdo libre del cuento (para observar por ejemplo, las transformaciones y las inferencias a partir de la narración) la mejor manera es hacer preguntas indagatorias directas *antes* de que los sujetos evalúen el comportamiento de los protagonistas, basadas en las categorías de información (ambiente, evento inicial, contexto motivacional, consecuencia). Asimismo, el orden de las categorías ayuda al investigador a controlar el contenido del cuento y a hacer preguntas relevantes de acuerdo con aquél. Esto se puso de manifiesto en los resultados de *memoria* donde se encuentra una frecuencia muy alta de respuestas correctas, lo cual nos asegura que todos los niños comprendieron el episodio objeto de juicio. Sin embargo, se pudo detectar también que en el cuento B baja la frecuencia de respuestas correctas en la memoria del evento inicial y el contexto motivacional, (Tabla 1) ello nos conduce a pensar que la información sobre daño personal (burla) no ha sido bien presentada y por tanto mal comprendida.

En el *juicio* se indagó si los niños de la muestra juzgan más negativamente el daño personal (dar un golpe, burlarse, desobedecer, acusar) que el daño material (destruir por descuido, romper). Los resultados nos muestran que dar un golpe, romper y desobedecer son evaluados más negativamente que destruir por descuido, burlarse y acusar. Ahora bien, al observar los resultados del cuento A, se encuentra que entre considerar más malo al niño que destruye por descuido una torre y pide disculpas (14/30), o más malo aquél que le da un golpe (16/30), la distancia es muy corta. Se puede decir por ello que entre las normas de los contextos escolares, cuando se destruye, no valen las disculpas, es lícito golpear. Ello nos conduce a pensar que la neta distinción

entre el dominio de las normas convencionales y morales, tal como propone Turiel (1984), no es reconocida por los niños. Esto se debe, probablemente, a que los adultos enseñan a respetar un amplio conjunto de normas, unas importantes y otras sin importancia, sin hacer distinciones respecto a su valor intrínseco para el bienestar de las personas. Por el contrario, según los resultados del cuento C, (que plantea un conflicto de obediencia y filiación) si bien se encuentra una mayor frecuencia de niños que considera peor desobedecer que acusar (17/30), el número de sujetos que considera más malo al niño que acusa a un compañero por no haberle dado el carrito es elevado (13/30) teniendo en cuenta la edad. De ello se puede inferir que ya en el preescolar se gestan normas de filiación más allá de las normas heterónomas de autoridad propias de la presión social, o también puede ser que en nuestro medio cultural delatar se considera una falta moral. La presión social se manifiesta en el cuento B, donde la burla no es motivo (sólo 7/30 sujetos la consideraron mala) que justifica el romper una muñeca en respuesta (23/30), bien sea, como ya se ha discutido, por una ineficiente presentación de los hechos en el cuento, o por que en nuestro medio cultural, los niños comienzan desde temprano a saber que hay que saber tomar distancia a la burla.

La conclusión que podemos sacar al respecto es que el juicio moral de los niños está determinado por factores de transmisión cultural de valores y normas, en el sentido de Durkheim, y en el sentido de Mead, como un conjunto de expectativas de comportamiento culturalmente establecidas, y no tanto por el reconocimiento de dominios morales o convencionales, al menos en el período de edad que hemos estudiado. Esto plantea un problema de presión social y conformismo que fue ampliamente discutido por Piaget y Durkheim, cuya solución vieron en la solidaridad y cooperación típica de las sociedades modernas y por parte de la psicología actual, especialmente Moscovici (1972) cuya solución vio en la presión al cambio que ejercen las minorías cultas. De acuerdo con esto, en el juicio moral y en el comportamiento mismo, el niño y el adulto que lo educa, estarían siempre en tensión dialéctica entre el respeto experimentado hacia los mayores que representan las normas instituidas y las normas de filiación que son de elaboración más personal, más interna y como muestra de ello tenemos el hecho de que engendran la cooperación y la solidaridad, pero también la segregación y la complicidad.

En los resultados referentes al *castigo*, se puede observar que los niños de la muestra eligen castigar “mucho” al protagonista que juzgan se portó peor en frecuencias muy elevadas (20/30; 21/30; 19/30 para el Cuento A, B, C, respectivamente), independientemente de que comprenden adecuadamente

sus sentimientos. Estos resultados conducen a pensar que para el niño toda falta merece castigo; como ya señalamos, esto se debe a que los adultos reaccionan de igual manera a las faltas convencionales que a las morales y aplican castigos indiscriminadamente. En esto filósofos y psicólogos (Nietzsche, Durkheim, Freud, Piaget, Bandura, para no citar sino a los que nos vienen a la memoria), coinciden en afirmar que las culturas se representan el castigo como inmanente a la falta (si hay falta tiene que haber castigo, o lo que es lo mismo para los niños: “portarse mal es cuando me regañan”), independientemente de consideraciones de reciprocidad y de acuerdo con ello, la educación más comúnmente extendida es la que exige un pago, una retribución por las faltas. Discutir este asunto nos llevaría muy lejos, en este estudio lo que hemos hecho es constatar que la idea de castigo está indisolublemente unida a la idea de daño, bien sea éste material o personal.

Los resultados más relevantes, desde el punto de vista del problema que nos planteamos, (según el cual, si el niño es capaz de imaginar estados mentales de otra persona, comprenderá los sentimientos que experimentan los personajes que se portaron mal, y si reconoce la responsabilidad respecto a las normas, no le atribuirá sentimientos de alegría) los encontramos en la *atribución de sentimientos*, donde nos propusimos indagar qué clase de sentimientos (alegre, bravo, triste) atribuyen los sujetos a los protagonistas que se portaron mal. Como ya se pudo observar, los resultados demuestran comprensión por parte de los niños de la muestra, de la relación que existe entre los sentimientos que experimentan los protagonistas después de portarse mal y el tipo de daño del que son agentes, pues encontramos frecuencias muy bajas en la atribución de alegría. En efecto, se observa una interesante coherencia entre el tipo de comportamiento que juzgan peor y el sentimiento que atribuyen al protagonista, así: está bravo, se atribuye con mayor frecuencia a golpear (9/14) y romper (12/23), mientras que está triste a desobedecer (8/16) y acusar (7/13). Como proponíamos al inicio, la atribución de un sentimiento como la tristeza, que bien podemos asimilar a la culpa en este caso, depende de la construcción por parte del que juzga de un esquema de responsabilidad al estilo de Heider y asimismo, del conocimiento de patrones normativos de carácter moral que están determinados por los marcos de referencia culturales del que juzga. Ahora bien, no es necesario buscar si los niños, cuando atribuyen un sentimiento, hacen referencia al principio de no contradicción entre intención y responsabilidad al estilo de Piaget. En esta etapa no esperamos juicios verdaderos sino que cada niño muestre como justifica, articula o enfoca la relación entre motivos, normas y sentimientos (Alonso 1986, Alonso y Contreras 1988).

Debemos ahora preguntarnos ¿Cómo alcanzan los niños esta comprensión? Pudiera ser que el niño simplemente aprende un guión tal que “a cada acción un sentimiento”. También puede ser que los niños aprenden del modo de reaccionar de las víctimas. Sin embargo, en estos dos casos el niño dependerá siempre de la observación pasada, que tiene una limitación: no le permite comprender cómo dos personas pueden reaccionar con emociones distintas ante una misma situación (Harris 1992). Una explicación aceptable que proponemos es que los significados necesarios al análisis de la acción moral se construyen narrativamente en la praxis cotidiana (Vygotsky 1977, Bruner 1990), es decir, la comprensión comienza como una praxis en contextos particulares donde el niño es un protagonista, un agente, una víctima, un cómplice. Cuando aparece el lenguaje, aprende pronto que ante los conflictos “echarnos el cuento” es el instrumento necesario no sólo para contar lo que pasó sino también para comprender lo que pasó, así como el acto de contar lo que pasó es una exposición de intenciones, consecuencias y emociones, es un acto retórico radicalmente humano donde los juicios no son verdaderos o falsos, sino descriptivos, es decir explican, justifican, y dan sentido a la vida en común. Por otro lado, las explicaciones del adulto hacia el niño, el modo en que reacciona ante el dolor de otros (Hoffman y Saltzstein 1967), el modo en que interpreta los motivos de una acción y el modo en que interpreta las normas y convenciones, jugarán un papel importantísimo en esta comprensión.

REFERENCIAS

- Alonso, L. (1986). *Sentiments e jugements moraux dans la psychologie de Freud et Piaget. Un etude critique*. Thèse de Doctorat. Université de Paris VIII.
- Alonso, L. & Contreras, F. (1988). Estudio sobre el concepto de intencionalidad moral en niños de preescolar. *Memorias Evemo II. Sección Cognición*. 67-78.
- Alonso, L. & Arteaga, F. (1990). Efectos de la información contexto motivacional sobre la interpretación de los niños de las intenciones morales. *Memorias Evemo III. Sección Cognición*. 233-237.
- Alonso, L. (1991). *Juicio e interpretación de intenciones morales en niños de preescolar*. XLI Convención de ASOVAC. Maracaibo.
- Borke, H. (1973). The development of empathy in chinese and american children between three and six years of age: A cross-culture study. *Developmental Psychology*, 9, 102-108.

- Bruner, J.(1990). *Acts of Meaning*. New York: Harvard University Press.
- Contreras, F. (1990). *Influencia de la información en los juicios morales de niños de preescolar*. Tesis de Licenciatura en Educación Preescolar. Facultad de Humanidades . Escuela de Educación. Universidad de los Andes. Venezuela.
- Durkheim, E. (1902/1974). *L'education morale*. Paris: P. U. F.
- Freud, S. (1930/1981). *Malaise dans la civilisation*. Paris: P. U. F.
- Harris, P. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hoffman, M.L., & Saltzstein, H.D. (1967). Parent discipline and child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.
- Kohlberg, L. (1976). *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Mandler, J.M. & Johnson, N.S. (1977). Remembrance of things passed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-51.
- Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotion, *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Mead, G.H. (1932/1963). *L'esprit, le soi, la société*. Paris: P.U.F.
- Moscovici, S.(1972). *Psychologie des minorités actives*. Paris: P.U.F.
- Nuñez, A. & García , B. (1991). *Aplicación y evaluación de un programa-modelo para el desarrollo moral del niño en edad preescolar*. Tesis de Licenciatura en Educación Preescolar.Facultad de Humanidades. Escuela de Educación. Universidad de los Andes.Venezuela.
- Piaget, J. (1932/1978). *Le jugement moral chez l' enfant*. Paris. P.U.F.
- Stein, N.L. (1979). How children understand stories: A developmental analysis. En L.G. Katz (Ed.). *Current Topics in Early Childhood Education*. Vol.2. Norwood, N.J.:Able
- Turiel, E. (1984). *Desarrollo del Conocimiento Social*. Madrid: Debate
- Vygotsky, L.S. (1934/1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

Anexo I

Significado de las conductas

¿QUÉ ES PORTARSE MAL	F	QUÉ ES PORTARSE BIEN	F
No hacer caso a los padres profesores...	7	Hacer caso a los padres profesores, obedecer	8
Cuando regañan, pegan...	7	Comer la sopa, la comida	6
Pegar a un niño, pelear	6	Cuando no le pegan	5
Ponerse bravo, gritar	4	Hacer las cosas sólo, vestirse...	4
Hacer travesuras, romper	4	Querer a los padres, amigos	4
Salir a la calle sin permiso	2	No sé	3

Anexo II

Los cuentos utilizados

CATEGORIAS DE INFORMACION	CUENTO A material(destruir) personal (golpear)	CUENTO B material(romper) personal(burlarse)	CUENTO C personal(desobedecer) personal(acusar)
AMBIENTE	Daniel estaba construyendo una torre en el area de tacos. Su amigo Ricardo estaba jugando con un carrito	Sandra estaba jugando en el area de hogar con una muneca	Pedro estaba en el parque de la escuela jugando con un carrito
EVENTO INICIAL	Ricardo pasó sin ver y tropezó con la torre de Daniel, tumbandole todos los tacos	y dijo a su amiga Marlene-esta muñeca "catira"se parece a mi mamá	su amigo Juan queria jugar con el carrito y trató de quitarselo
CONTEXTO MOTIVACIONAL	Ricardo pidió disculpas a Daniel	Marlene contestó-la que se parece a tu mama es esta "negrita" y se burló de ella	la maestra habia dicho que no se podian sacar carritos del salón porque se perdian
CONSECUENCIA	pero Daniel se levantó furioso y le dió un golpe a Ricardo	Sandra tomo la "negrita" y la tiró al piso, cuando Marlene la recogió estaba rota	cuando Pedro se descuidó, Juan le quitó el carrito y corrió donde la maestra para entregarselo y acusar a Pedro.

Anexo III

Prueba "t" de contraste de medias repetidas para determinar la confiabilidad del instrumento (Entrevista)

Cuento A

Items	Tiempo 1	Tiempo 2	t	GI	P
Ma ₁	1.96	1.90	1.00	29	.326
MA ₂	2.00	1.90	1.80	29	.083
ME	1.93	1.96	-.57	29	.573
MT	2.00	1.93	1.44	29	.161
MC	1.86	1.86	.00	29	1.000
J	1.53	1.70	-1.15	29	.258
AS	2.36	2.76	-1.59	29	.123
C	2.53	2.63	-.36	29	.721

Cuento B

Items	Tiempo 1	Tiempo 2	t	GI	P
MA	2.00	1.96	1.00	29	.326
ME	2.00	1.86	2.11	29	.043
MT	1.66	1.80	-1.28	29	.211
MC	1.93	1.90	.57	29	.573
J	1.30	1.56	-1.97	29	.058
AS	2.30	2.33	-.19	29	.851
C	2.60	2.26	2.07	29	.048

Cuento C

Items	Tiempo 1	Tiempo 2	t	GI	P
MA	2.03	2.03	.00	29	1.00
ME	1.96	1.93	1.00	29	.326
MT	1.80	1.83	-.44	29	.662
MC	1.86	1.86	.00	29	1.00
J	1.53	1.60	-.81	29	.423
AS	2.40	2.06	1.07	29	.294
C	2.76	2.40	1.30	29	.203



SÃO PAULO - BRASIL

**XXVI Congresso Interamericano de Psicología
XXVI Interamerican Congress of Psychology
XXVI Congreso Interamericano de Psicología**

6 - 11 JULHO 1997

JULY 6 TO JULY 11, 1997

6 AL 11 DE JULIO DE 1997

CAIXA POSTAL 66065, CEP 05389-970

SÃO PAULO - SP - BRASIL

FAX: (55-11) 852 4062 / 813 8895

E-MAIL: sipcon97@org.usp.br

Home Page: <http://www.usp.br/ip/sipcon97/sipcon97.htm>

EL AUTOCONCEPTO EN NIÑOS MEXICANOS Y ESPAÑOLES

José Luis Valdez Medina

Ivonne González Arratia L. F.

Universidad Autónoma del Estado de México

Isabel Reyes Lagunes

Universidad Nacional Autónoma de México

Martha Gil LaCruz

Universidad de Zaragoza, España

RESUMEN

Se trabajó con una muestra de 63 sujetos mexicanos y 100 españoles de ambos sexos, de 11 a 13 años de edad, para hacer una comparación de su estructura mental de autoconcepto, usando el instrumento de Valdez Medina y Reyes Lagunes (1993), adaptado para la muestra española, como se demuestra, con buenos resultados. A través de análisis factoriales con rotación varimax, se encontraron diferencias en la estructura y contenido del autoconcepto de ambas muestras, como efecto de la cultura. De esta forma, se ratificó que los sujetos mexicanos tienden a percibirse más como obedientes-afiliativos y respetuosos de las normas y en los españoles se encontró que tienden a verse a sí mismos como más rebeldes-autoafirmativos y asertivos.

ABSTRACT

The present study was based on a sample of 63 Mexican and 100 Spanish subjects of both sexes, of 11 to 13 years old, with the purpose of comparing their mental structure of the self-concept. The self-concept questionnaire of Valdez-Medina and Reyes-Lagunes (1993) was used, adapting it for the Spanish sample, which demonstrated good results. By means of factor analysis with varimax rotation, differences in the structure and the content of the self-concept of both samples were found, as an effect of culture. Thus, it was ratified that the Mexican subjects tend to perceive themselves as more obedient-affiliative and respectful of norms, while the Spanish ones seen to be more rebellious-self-affirmative and assertive.

Desde el principio de la historia escrita se encuentran referencias que describen las normas de conducta de los individuos por el solo hecho de pertenecer a tal o cual pueblo, afirmaciones basadas la mayoría de las veces en observaciones asistemáticas, etnocéntricas y consecuentemente no siempre aceptables. A partir de los trabajos de Benedict en 1934 (Benedict, 1967) en los que se pretendía saber cómo la cultura difería tan notablemente entre pueblos que se hallaban cercanos entre sí, se originó el interés que ha producido innumerables estudios en los que se contrastan culturas demostrando que los individuos son formados, moldeados e influidos directamente por el ecosistema en que se desarrollan (Price-Williams, 1980). Así, se ha encontrado la influencia de esta variable en la amplia gama de procesos psicológicos. Ejemplo de esto son las investigaciones de: percepción (Jahoda, 1966); memoria (Cole y Gay, 1972); inteligencia y pensamiento (Bernstein, 1970); lenguaje (Whorf, 1956); desarrollo psicológico (Mussen, Conger y Kagan, 1982) y sobre todo las características o rasgos de personalidad de los individuos que cambian de una cultura a otra (Díaz--Loving, Díaz-Guerrero, Helmreich y Spence, 1981; Shweder, Mahapatra y Miller, 1990).

Desde esta perspectiva transculturalista, más que hablar de una personalidad netamente individual, se habla de una personalidad típica o cultural, donde interactúan los sustratos universales (*Etic*) con los elementos propios de la cultura (*Emic*) (Price-Williams, 1980; Reyes Lagunes, 1993) que la conforman. Antecedentes relevantes al presente trabajo son los estudios del desarrollo de la personalidad encabezado por Holtzman, Díaz-Guerrero y Swartz (1975) donde se destacan las diferencias entre mexicanos y norteamericanos y la producida en el estudio multicultural del significado semántico de los conceptos de Osgood, May y Miron (1975) donde, entre otros resultados, destaca la construcción social del yo del mexicano, ratificado en recientes estudios sobre el autoconcepto que han mostrado, además, la presencia de diferencias intraculturales producidas por los diversos ecosistemas presentes en la República Mexicana (Valdez-Medina, 1994).

La mayor parte de las investigaciones transculturales en las que se estudian las características de personalidad del mexicano las han contrastado, básicamente, con muestras de países anglosajones. La información así obtenida aunque valiosa, no ha permitido conocer el efecto de la cercanía cultural, antecedentes históricos, idioma, etc. Con base en lo anterior resulta importante hacer una primera comparación entre sujetos mexicanos y españoles, a fin de observar las diferencias y, en su caso, las similitudes que pudieran tener estas dos culturas, que históricamente han estado íntimamente relacionadas. De la amplia variedad de característica de personalidad se seleccionó el autoconcepto concebido como la estructura mental de carácter psicosocial, conformada por tres elementos básicos: conductual, afectivo y físico, tanto reales como ideales

que le permiten al sujeto interactuar con el medio ambiente interno y externo que le rodea (Valdez-Medina y Reyes-Lagunes, 1992).

METODO

Sujetos

A través de muestreo no probabilístico por conglomerados, se seleccionaron 167 sujetos pertenecientes a clase socioeconómica media en las Ciudades de Zaragoza, España y Toluca, México. La muestra quedó conformada por 100 niños españoles y 67 mexicanos, entre 11 y 13 años de edad, equitativamente representados los sexos y con formación académica equivalente.

Instrumento

El instrumento utilizado consta de 37 reactivos (adjetivos) con respuesta tipo Likert de cinco opciones en el continuo de totalmente a nada, conformados en seis factores o dimensiones: Social Normativo (SN); Social Expresivo (SE); Expresivo Afectivo (EA); Etico Moral (EM); Trabajo Intelectual (TI) y Rebeldía (R). Este fue seleccionado por ser congruente con la definición de autoconcepto presentada en la introducción, por sus características psicométricas ($\alpha .86$) y por ser un instrumento culturalmente relevante tal y como ha sido reportado por los autores. (Valdez-Medina y Reyes-Lagunes, 1993).

A pesar de que los mexicanos y españoles comparten el idioma, resulta indispensable garantizar la equivalencia semántica; por lo que el instrumento, fue analizado en forma conjunta por los investigadores responsables en ambos países. Solo cinco de los reactivos requirieron ser adecuados: *Enojón-Enojadizo*; *Travieso-Latoso*; *Platicador-Hablador*; *Necio-Terco* y *Acomedido-Servicial*.

Procedimiento

Una vez seleccionadas las diferentes escuelas participantes, se procedió a la aplicación colectiva del instrumento, calificándose los reactivos vigilando la direccionalidad para proceder a su análisis

RESULTADOS

Se comenzó por realizar análisis estadísticos para cada una de las muestras, a través de un análisis descriptivo. Se encontró que cada una de los reactivos presentan una clara direccionalidad, tal y como se espera en la medición del autoconcepto, a partir del instrumento utilizado. Asimismo, se observó que en las intercorrelaciones de los reactivos no se obtuvieron valores mayores a $r=.60$, lo cual, habla de una relativa pero favorable independencia entre ellos.

A través del análisis factorial de componentes principales con rotación varimax se encontraron los siguientes resultados: Los niños mexicanos produjeron diez factores con valores eigen o propios mayores a uno. Sin embargo, con base en la claridad conceptual y el punto de quiebre se seleccionaron los cinco primeros que explican el 54.2% de la varianza total. (ver tabla 1).

Tabla 1
Análisis factorial y de consistencia interna para la muestra mexicana

FACTORES	F1	F2	F3	F4	F5
COMPARTIDO	SN	TI	R	EA	SE
AMABLE	.72333				
ATEMPTO	.66243				
LEAL	.64036				
RESPECTUOSO	.63818				
LIMPIO	.63104				
BUENO	.57886				
RESPONSABLE	.52477				
ORDENATE	.51487				
ACTIVO	.50751				
ACOMODADO-SERVICIAL	.40239				
SOBRESITO	.39608				
APLICADO		.38631			
INTELIGENTE		.71370			
ORDENADO		.56916			
ESTRICTO		.44616			
AGRESIVO			.84539		
REBELDE			.78110		
HECHO TIENCO			.72290		
DESORDENANTE			.62218		
ROMANTICO				.76736	
SENTIMENTAL				.69366	
COMPARTIDO				.62444	
CARIOSO				.41172	
TRAVIESO-LATOSO				.52941	
RELAJEPTO					.83271
PLATICADOR-BARRADOR					.70206
SINCERO					.44383
VALOR EIGEN	9.12383	4.17878	2.82950	2.27303	1.65788
VARIANZA EXPLICADA	54.2 %				
α DE CROHNBACE	.8997	.7489	.7697	.7319	.6000
α DE CROHNBACE TOTAL	.8898				

En lo que respecta a los reactivos que se agruparon en cada uno de los factores encontrados y seleccionados, se observó que dentro del primer factor, se reunieron los reactivos que corresponden a la dimensión social normativa (SN), en el segundo factor, se ubicó la dimensión de trabajo intelectual (TI), en el tercer factor se juntaron los reactivos correspondientes a la dimensión de rebeldía (R), en el cuarto factor, se relacionaron los correspondientes a la dimensión expresivo afectiva (EA) y en el quinto factor se agruparon los que compusieron la dimensión social expresiva (SE), que conformaron la estructura mental de autoconcepto de los niños mexicanos. Asimismo, en cuanto al

análisis de consistencia interna, alpha de Chronbach, tanto por factores como para el instrumento total, se observaron buenos índices que muestran que esta característica psicométrica del instrumento es adecuada.

Con respecto al análisis factorial que se hizo para los sujetos españoles, se encontraron doce factores con valores eigen o autovalores mayores a uno, de los cuales se seleccionaron los primeros cuatro, que permiten explicar el 39.3 % de la varianza total que hubo en el instrumento, tomando como base el punto de quiebre de la varianza explicada por cada dimensión y su claridad conceptual conformada a partir de las características estudiadas (ver tabla 2).

Tabla 2
Resultados del análisis factorial para los niños españoles

FACTORES	F1	F2	F3	F4
REACTIVOS	R	SN	EA	TI
REBELDE	.84702			
LATOSO-TRAVIESO	.74927			
AGRESIVO	.64778			
DESOBEDIENTE	.46128			
HABLADOR-PLATICADOR	.48010			
MESTIZOSO	.44084			
CRITICON	.41708			
LIMPIO		.70861		
RESPONSABLE		.67652		
ORDENADO		.66793		
TRABAJADOR		.64325		
OBEDIENTE		.63255		
RESPECTUOSO		.50741		
COMPARTIDO			.71278	
BUESO			.70634	
SERVICIAL-ACOMEDIDO			.57591	
SENTIMENTAL			.54718	
CARIOSO			.46771	
APLICADO				.40545
ATEPTO				.79902
ESTUDIOSO				.53849
VALOR EIGEN	6.42084	3.92142	2.26682	1.93699
VARIANZA EXPLICADA	39.3 %			
α DE CHRONBACH	.7800	.8084	.7189	.6782
α DE CHRONBACH TOTAL	.7606			

En lo que toca a los reactivos que se agruparon en cada uno de los factores, se observó que dentro del primer factor, se reunieron los reactivos que corresponden a la dimensión de rebeldía (R). En el segundo factor, se ubicó la dimensión social normativa (SN); en el tercer factor, se juntaron los reactivos correspondientes a la dimensión expresivo afectiva (EA) y en el cuarto factor, se relacionaron los reactivos correspondientes a la dimensión de trabajo intelectual (TI). Todos ellos conformaron la estructura mental de autoconcepto de los niños españoles. Asimismo, en cuanto a lo observado en

el análisis de alpha de Chronbach, para los factores o dimensiones seleccionadas, como para el instrumento en general, se observaron niveles altos que indican que la consistencia interna del instrumento es adecuada.

A pesar de que se encontraron cuatro grandes factores coincidentes en ambas culturas (social normativo, rebeldía, expresivo afectivo y trabajo intelectual), se procedió a realizar un análisis de varianza de una sola vía, para observar más finamente las diferencias entre medias para cada uno de los reactivos. Con base en este análisis identificamos que los sujetos mexicanos tienden a percibirse como más desobedientes, enojones, estrictos, estudiosos, necios, relajientos, traviesos y volubles y que los españoles, se perciben como más amables, bromistas y simpáticos que los mexicanos (ver tabla 3).

Tabla 3
Análisis de varianza del autoconcepto por reactivos entre México y España

REACTIVO	F	PROB.	MEXICO		ESPAÑA	
			X 1	D.S. 1	X 2	D.S. 2
DESOBEDIENTE	4.067	.04	2.92	1.17	2.56	1.13
ENOJON ENOJADIZO	20.457	.000	3.31	1.14	2.49	1.15
ESTRICTO	5.448	.02	3.28	1.22	2.84	1.18
ESTUDIOSO	6.580	.01	3.82	.85	3.39	1.18
NECIO-TERCO	5.642	.02	3.01	1.23	2.53	1.32
RELAJIENTO	38.409	.000	3.55	1.35	2.31	1.21
TRAVIEGO-LATOGO	5.154	.02	3.76	1.12	3.30	1.38
VOLUBLE	11.170	.001	3.31	1.28	2.58	1.45
AMABLE	3.917	.05	3.86	.77	4.10	.73
BROMISTA	8.887	.003	3.56	1.33	4.11	1.01
SIMPATICO	5.522	.02	4.07	1.04	4.41	.79

g. 1 - 166

DISCUSION

Con base en los resultados obtenidos en los factores, podemos afirmar que éstos, mostraron cambios en su estructura y contenido, lo cual, se debe principalmente al efecto que tiene la cultura sobre sus miembros (Benedict, 1967; Díaz-Loving, Díaz-Guerrero, Helmreich y Spence, 1981; Ellis, Kimmel, Díaz-Guerrero, Cañas y Bajo, 1994; Price-Williams, 1980). Así, el ser social normativo para los sujetos mexicanos implica percibirse como alguien compartido (solidario), amable, atento, leal, respetuoso, limpio, bueno, responsable, obediente, activo, acomedido y honesto, en comparación con los españoles que se ven como limpios, responsables, ordenados, trabajadores, obedientes y respetuosos; lo cual, permite observar que para la muestra de mexicanos hay una clara tendencia hacia las normas sociales que implican el

manejo de la relación con los otros que le rodean, mostrándose obedientes y respetuosos. Este hallazgo, ratifica lo propuesto por Díaz-Guerrero (1982), quien al referirse a la cultura mexicana, dice que en ella lo más importante es tener una buena amistad con los otros, fundada en las normas sociales de convivencia respetuosa. En cambio, para los españoles, el ser sociales normativos, está más en función de ser productivos y ordenados; aunque, también bajo un marco de respeto y de obediencia, que de acuerdo al contexto dado por el factor en conjunto, implica una marcada diferencia, para con el respeto y la obediencia de los mexicanos.

En el caso del factor Trabajo Intelectual, se observa que aparentemente implica lo mismo para ambos grupos, aunque, llama la atención, el hecho de que para los mexicanos este factor aparezca como una segunda dimensión de su autoconcepto y en los españoles como la cuarta. Asimismo, es importante resaltar que para los mexicanos el ser estudiosos, se relaciona con el ser inteligentes, ordenados y estrictos y para los españoles el ser estudiosos, tiene que ver con el poner atención y el ser aplicado. En este sentido, se vuelve a notar la rigidez propia de los mexicanos en cuanto que perciben que el desarrollo de un trabajo intelectual requiere de severidad, y de orden para que sea un buen sinónimo de inteligencia, dejando ver su tendencia a mostrarse como obedientes-afiliativos, que de acuerdo con Díaz-Guerrero (1982), necesitan de la presencia de la autoridad para desempeñarse con corrección y eficacia, tanto en la casa, como en la escuela y en el trabajo, y que, sin embargo, en la vida cotidiana habla de ser un buen mexicano y por lo tanto un ser inteligente.

En lo tocante al factor de Rebeldía, se observa que para los españoles es su primera dimensión de autoconcepto y en cambio para los mexicanos se constituye como la tercera, lo cual apunta de nuevo a la relevancia que éste tiene para los sujetos de las diferentes culturas. En el mismo sentido, se nota que en el caso de los españoles el factor es más amplio, además de que incluye al reactivo de platicador, que en el caso de los mexicanos apareció como parte del factor social expresivo (que no aparece en los sujetos españoles). Este dato, puede ser explicado, por lo menos, a partir de dos claras vertientes, una: que el término de hablador (españoles) y platicador (mexicanos) no sean equivalentes semánticamente, a pesar de haber sido propuesto como tal por la co-autora española; y dos: puede significar que para los españoles el ser hablador (platicador en México), quizá tiene una connotación más negativa y que, en el caso de los mexicanos, pueda percibirse como una gran virtud. Esta última afirmación queda fundamentada en el hecho de que el ser Social-Expresivos es una de las características de la cultura mexicana, a través de la cual los mexicanos se muestran como personas relajientas, platicadoras pero sinceras en las que se puede encontrar a un amigo con el que se puede divertirse

y confiar y no sólo con una persona con la que se puede convivir de manera formal, sin lograr tener momentos agradables y de sincera confidencialidad. En este sentido, de acuerdo con lo planteado por Díaz-Guerrero (1982) los niños españoles serían más rebeldes autoafirmativos lo cual implica comportarse como dominantes, agresivos, decisivos y mayormente asertivos (Flores Galaz, Díaz-Loving, Guzmán, Bárcenas y Godoy, 1992), en comparación con los niños mexicanos, para los cuales el ser rebelde tiene más relación con el hecho de portarse mal y no ser tan querido por sus semejantes, puesto que viven dentro de una cultura en la que el afecto y las relaciones interpersonales son factores de influencia para tener un autoconcepto claro y adecuado, que tiene como consecuencia, el ser bien visto y aceptado socialmente tal y como ha sido comprobado por Avendaño y Díaz-Guerrero (1992) con estudiantes mexicanos.

En lo referente a la dimensión expresivo-afectiva, se encontró que para los sujetos mexicanos es fundamental el hecho de ser románticos, sentimentales, cariñosos y sobre todo simpáticos; ya que, les es necesario ser agradables y “caerle bien a la gente”, además de tener un trato cordial con los otros; pues esto, tiene como resultado un alto beneficio social que redundo en aparecer como un individuo excepcional, querido por los demás y aplaudido por su buen carácter y carisma. Con lo cual, logra cumplir su más alto ideal, que es el de ser visto como una buena persona, totalmente sociable y amigable en cualquier sentido y circunstancia, creando una situación de dependencia afectiva en la casi totalidad de interacciones sociales que realiza en su vida cotidiana. Así, resulta contrastante que en el caso de los sujetos españoles, esta misma dimensión se haya visto orientada de forma diferente en tanto que el ser expresivo-afectivos, además de mostrarles como cariñosos y sentimentales, los deja verse como compartidos, buenos y serviciales (acomodados), dejando un tanto de lado, el hecho de ser simpáticos o divertidos. En este sentido, se puede decir que los mexicanos tienen más una tendencia a soñar e idealizar sus conductas de relación y los españoles a actuar y demostrar apoyo para el otro, en sus relaciones afectivas. De esta forma, los resultados muestran que se tienen formas claramente diferentes de concebir su autoconcepto y seguramente de comportarse, así como de tener y mantener una relación de tipo emocional.

Con respecto a los resultados encontrados a través de los análisis de varianza realizados para cada uno de los reactivos, se observó que los sujetos mexicanos se perciben más negativamente que los españoles en características tales como amables y simpáticos mostrándose, además, reacios ante la autoridad. Lo anterior, no significa necesariamente que estos sujetos se perciban como rebeldes, sino que probablemente lo que se manifiesta es la tendencia del mexicano a no sobrevalorar su yo como individuo, previamente

reportado por Díaz-Guerrero (1982) y Reyes-Lagunes (1981), característica inherente de las culturas colectivistas (Triandis, 1994). Esto abre la posibilidad del estudio de otros rasgos de personalidad como la autoestima que factiblemente se vea afectada por los elementos culturales mencionados.

Por último, de acuerdo con estos resultados, se confirmó que aún cuando el instrumento de medición de autoconcepto utilizado en esta investigación, fue construido expresamente para ser aplicado en muestras de mexicanos, funcionó de forma correcta con los sujetos españoles. Puesto que el haber encontrado una direccionalidad muy similar en cuanto a las curvas obtenidas para cada uno de los reactivos y el haber observado una clara independencia entre ellos, da la certeza inicial de que el instrumento fue correctamente adaptado por los investigadores; además de haber sido bien entendido y contestado por los sujetos a los que se les aplicó. En este mismo sentido, los porcentajes de varianza explicada por los factores o dimensiones relevantes para cada cultura y los índices de consistencia interna, muestran que el instrumento resultó válido y confiable, y que los hallazgos aquí reportados invitan a la realización de investigaciones en culturas semejantes para aportar al conocimiento específico de ellas.

REFERENCIAS

- Avendaño, S.R. & Díaz-Guerrero, R. (1992). Estudio Experimental de la Abnegación. *Revista Mexicana de Psicología*, 9, 15-19.
- Benedict, R. (1967). *El Hombre y la Cultura*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Bernstein, B.A. (1970). A Sociolinguistic Approach to Socialization: with some Reference to Educability. In F., Williams, *Language and Poverty*. (pp 222-242). Chicago: Markham Publishing Co.
- Cole, M. & Gay, J. (1972). Culture and Memory. *American Anthropologist*, 74, 1066-1084.
- Díaz-Guerrero, R. (1982). *Psicología del Mexicano*. México: Trillas.
- Ellis, B.B., Kimmell, H.D., Díaz-Guerrero, R., Cañas, J. & Bajo, M.T. (1994). Love and Power in Mexico, Spain and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25, 525-540.
- Díaz-Loving, R., Díaz-Guerrero, R., Helmreich, R. & Spence, J. (1981). Comparación Transcultural y Análisis Psicométrico de una Medida de Rasgos Masculinos (Instrumentales) y Femeninos (Expresivos). *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 1, 3-38.

- Flores Galaz, M., Díaz-Loving, R., Guzmán, P.L., Bárcenas, M.G. & Godoy, P.G. (1992). Asertividad, Abnegación y Agresividad: Evaluación Semántica. En *La Psicología Social en México*, vol. IV, 303-308.
- Holtzman, W.H., Díaz-Guerrero, R. & Swartz, J.D. (1975). *El Desarrollo de la Personalidad en dos Culturas: México y Estados Unidos*. México: Trillas.
- Jahoda, G. (1966). Geometric Illusions and Environment: a Study in Ghana. *British Journal of Psychology*, 57, 193-199.
- Mussen, P.H., Conger, J.J. & Kagan, J. (1982). *El Desarrollo de la Personalidad en el Niño*. México: Trillas.
- Osgood, C. E., May, W.H. & Miron, M.S. (1975). *Cross-Cultural Universals of Affective Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Price-Williams, R.D. (1980). *Por los Senderos de la Psicología Intercultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes-Lagunes, I. (1981). *Percepción de los Roles en un Grupo de Madres Mexicanas*. Congreso Interamericano de Psicología. Santo Domingo.
- Reyes-Lagunes, I. (1993). La Técnica de las Redes Semánticas Naturales para la Construcción de Pruebas Psicológicas. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 7, 78-92.
- Shweder, R.A., Mahapatra, M. & Miller, J.G. (1990). Culture and Moral development. In Stiegler, J.W., Shweder, R.A. y Herdt, G. (Eds.) *Cultural Psychology* (pp. 130-204). New York: Cambridge University Press.
- Triandis, H.C. (1994). Cultura: El Nuevo Enfoque en Psicología. *Revista Mexicana de Psicología Social y Personalidad*, 10, 1-17.
- Valdez-Medina, J.L. (1994). *El Autoconcepto del Mexicano. Estudios de Validación*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Valdez-Medina, J.L. & Reyes-Lagunes, I. (1992). Las Redes Semánticas y el Autoconcepto. En: *La Psicología Social en México*, vol. IV, pp. 193-199.
- Valdez-Medina, J.L. & Reyes-Lagunes, I. (1993). La Construcción de Instrumentos de Medición a partir de Categorías Semánticas. Un Caso Ilustrativo: El Autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología Social y Personalidad*, 7, 23-32
- Whorf, B.L. (1956). *Language, Thought and Reality*. New York. M.I.T. Press.

MODIFICACION DE LAS REFERENCIAS ORALES Y ESCRITAS A TRAVES DE UN ENTRENAMIENTO EN LECTURA

Guadalupe Mares C.
Yolanda Guevara B.
Elena Rueda P.

Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

En este estudio se investigó la modificación sufrida por los estilos de hablar y escribir después del entrenamiento en lectura y exposición de 10 textos. Se seleccionaron cinco niños de segundo grado de primaria que al hablar y escribir sobre los perros no describieran las características físicas vinculadas con su función, no vincularan las conductas del animal con sus causas y no utilizaran los conectivos "para", "cuando" y "porque". Posteriormente, se entrenó a los niños a leer y exponer 10 textos acerca de distintos animales. El estilo de los textos incluyó la descripción de relaciones entre eventos a través del uso de los conectivos "para", "cuando" y "porque". Después del entrenamiento se evaluaron nuevamente los discursos y los textos de los niños acerca del tema de "los perros". En esta evaluación, cuatro de los cinco niños, incorporaron las características de los textos a sus referencias orales y escritas. Aparentemente, lo que hizo posible que el entrenamiento tuviera efectos sobre las composiciones de los niños, fue el hecho de asegurar la interacción del niño con los aspectos referidos en la lectura a través de la inclusión de: a) dibujos que ejemplificaban la relación descrita en cada texto, b) dibujos incompletos en los cuales debía dibujarse la relación descrita, y c) preguntas sobre las relaciones leídas.

ABSTRACT

The modification of speaking and writing styles after reading 10 texts was searched. Five 2nd-grade-elementary school students, who didn't describe the physical characteristics of the animal linked to its functions and causes, and didn't use the connectives "for", "when" and "because", while talking and writing about dogs, were selected. Later, children were trained to read and write texts about animals, describing their physical characteristics linked to their functions, and they also were trained to read and write texts about animals' behavior related to their causes. It was founded that four children incorporated the trained skills when they spoke and wrote about dogs. These results point out for generalization to take place, central factor is the interaction between the child behavior and some text reference. These interaction are reached by the inclusion of: a) Pictures that model the relevant relations, b) Incomplete pictures where children show the relations, and c) Questions about the relations to be answered by the children.

Diversos autores (Blank, 1982; Farran, 1982; Kroll, 1981; Snow, Dubber y Deblauw, 1982; Tough, 1982) han investigado cómo las habilidades del lenguaje oral desarrolladas por los niños influyen sobre el aprendizaje de habilidades en lecto-escritura. Sin embargo, aún cuando generalmente se considera que el aprendizaje de la lengua escrita abre grandes posibilidades de desarrollo a los individuos, pocos estudios se han orientado a investigar sistemáticamente las formas específicas en que los textos que los niños leen influyen sobre las habilidades del lenguaje oral. Resulta conveniente estudiar simultáneamente la forma en que una modalidad lingüística influye sobre la otra, para clarificar sus mutuas relaciones.

El modelo interconductual desarrollado por Ribes y López (1985) permite analizar las influencias mutuas entre lenguaje oral y escrito. Según el modelo, la conducta lingüística, tanto en modalidad oral como escrita, se presenta en diferentes niveles funcionales (Ver anexo 1). El nivel funcional referencial en el comportamiento de lectura y habla es el que define una auténtica conducta lingüística. Dicho nivel se define como la interacción que se da entre dos personas, en donde una de ellas pone a la otra en contacto con eventos no presentes o con propiedades no aparentes, a través del lenguaje oral o escrito.

En previas investigaciones que retoman el modelo interconductual (Mares, Rueda y Huitrón, 1986; Mares, Rueda y Luna, 1990) se ha encontrado que cuando los niños son entrenados oralmente en la referencia de temas específicos, las características del discurso entrenado son integradas al hablar y escribir sobre temas similares. Específicamente, se observa que después del entrenamiento los niños describieron relaciones entre eventos a través de los nexos “para”, “cuando” y “porque”.

Al considerar que tanto el hablar como el leer constituyen ejemplos de conducta referencial, Mares, Ribes y Rueda (1993) hipotetizaron que, así como el entrenamiento en lenguaje oral modifica las descripciones orales y escritas de los niños, el entrenamiento en lectura influiría de manera similar sobre las referencias orales y escritas de los niños. Sin embargo, al realizar una investigación con el propósito de observar si a través de un entrenamiento en lectura se modificaban también los discursos orales y escritos producidos por los niños, se encontró que ninguno de los niños de segundo grado que leyeron los textos y platicaron sobre el contenido de los mismos en términos de relaciones entre eventos, lograron hablar y escribir sobre un tema similar incorporando las características entrenadas. Ante esta aparente contradicción surgieron dos interrogantes: 1) ¿Los niños del estudio se comportaron en el mismo nivel funcional al hablar que al leer? y, 2) ¿Qué características del entrenamiento oral no se presentaron en el entrenamiento en lectura?

Al reflexionar sobre las variaciones entre ambos entrenamientos, se encontró que:

a) Durante el entrenamiento oral, se presentaban preguntas concretas sobre cada uno de los tópicos. Por ejemplo, en una de las investigaciones (Mares, Rueda y Huitrón, 1986), el experimentador al inicio de cada tópico indicaba con una frase específica lo que iban a revisar ese día, al terminar de dar la información se requería al niño la exposición del tópico revisado a través de una pregunta. Durante el entrenamiento en lectura, aún cuando la información se organizó de la misma manera en los textos, no hubo un subtítulo precediendo cada tópico, ni una pregunta específica al final.

b) Durante el entrenamiento oral los niños interactuaron con los objetos y/o eventos a los cuales el experimentador hacía referencia (referentes), de tal manera que el experimentador, en la medida en que el niño interactuaba con el referente, iba construyendo diferentes relaciones. Por ejemplo, el experimentador acercaba un lápiz a un cangrejo y éste levantaba sus tenazas, en ese momento el experimentador decía: "cuando los atacan levantan sus tenazas". Así el discurso que el niño fue aprendiendo estuvo íntimamente ligado a los referentes. Esto no ocurrió durante la lectura de los textos, a pesar de que cada uno de ellos fue ilustrado con dibujos representativos de cada tópico, y de que el experimentador dirigía la atención del niño hacia los dibujos.

Al parecer, las características del entrenamiento oral garantizaron que los niños efectivamente se comportaran en un nivel referencial al describir las relaciones entre eventos; sin embargo, la lectura de los textos acompañados de dibujos no generó el mismo tipo de interacción, esto es, los niños no se comportaron referencialmente al leer.

Un gran número de trabajos experimentales (Brennan, Bridge y Winograd, 1986; Kintsch y Yabrough, 1982; Slater, Graves y Piché, 1985) han mostrado que las características estructurales de los textos influyen en el grado de comprensión y recuerdo de los mismos. De hecho, en 1988 Rossi demostró que a través de subtítulos o frases subrayadas se mejora la comprensión de los aspectos leídos. Así mismo, Slater, Graves y Piché (1985) realizaron una investigación con el propósito de observar los efectos de entrenar a niños de noveno grado sobre la estructura del texto. Los resultados mostraron que el proporcionar información a los estudiantes sobre la organización de los pasajes descriptivos, facilita la comprensión y el recuerdo de los mismos.

Apoyados en esta literatura, Rueda, Mares y Vallejo (1990) al entrenar la lectura, incluyendo un dibujo por cada tópico. Este dibujo ejemplificaba algunas de las relaciones descritas en el texto. Adicionalmente, se señaló con

un subtítulo cada uno de los tópicos; el subtítulo indicaba claramente las relaciones a tratar en el texto. Sin embargo, estas condiciones también demostraron ser insuficientes para substituir las condiciones del entrenamiento oral: los sujetos de este estudio únicamente leyeron los textos y repitieron la información a un escucha adulto, pero no modificaron sus referencias al hablar o escribir sobre un tema similar no entrenado.

Los resultados anteriores muestran que la inclusión de subtítulos y de dibujos no constituyen una condición suficiente para lograr que las características de los textos leídos por los niños se incorporen a su lenguaje oral. Ello implica que la inclusión de subtítulos y de dibujos apoyando contenidos “nuevos” no garantiza la integración de comportamientos referenciales en lectores iniciales, porque el niño sólo aprende el discurso sin ser capaz de generalizarlo como estilo de exposición de un tema.

En el entrenamiento oral, las correcciones y preguntas del experimentador promueven una interacción del niño con el referente y el discurso del niño es una auténtica conducta referencial; mientras que, al parecer, la lectura no es un medio que le permita al niño avanzar en la descripción de relaciones si no se garantiza su contacto con el referente.

La interacción con el referente parece ser una condición necesaria para lograr una integración del discurso a nivel referencial en niños pequeños. Entonces ¿Qué tipo de variaciones en los textos deben hacerse para garantizar la interacción referencial de un lector inicial?

En función de los señalamientos anteriores, este estudio tuvo como objetivo analizar si es posible promover el nivel referencial en lectores de segundo grado de primaria, a través del uso de estímulos de apoyo que garanticen mayor interacción con los textos.

METODO

Sujetos

Cinco niños de segundo grado de primaria, de ambos sexos y de aproximadamente 7 años de edad, fueron seleccionados entre un grupo de alumnos de una escuela pública del Estado de México. El criterio de selección consistió en que al hablar y escribir sobre el tema de “Los Perros” los niños no describieran relaciones entre eventos ni emplearan los conectivos “para”, “cuando y “porque”. También se seleccionaron cinco niños de primer grado de primaria que funcionaron como escuchas durante las sesiones de pre y post-evaluación.

Situación

El estudio se realizó en un cubículo de la escuela primaria, de aproximadamente 6 x 4 metros. Durante la situación de evaluación (pre y post) se colocaba a un niño de segundo grado frente a uno de primero en extremos opuestos de una mesa. Durante el entrenamiento los cinco niños de segundo grado trabajaron simultáneamente con tres experimentadores, se colocaron tres mesas y los niños podían sentarse con otro niño y un experimentador o bien solos con un experimentador.

Material

Los materiales empleados fueron una grabadora, lápices de colores, lápices, hojas rayadas, diez textos para el entrenamiento y cinco tarjetas con preguntas.

Textos: Cada texto contenía la descripción de un animal diferente, dividida en cinco tópicos: Qué tienen y para qué les sirve, qué hacen cuando son chicos y cuando crecen, en dónde viven y por qué, qué comen y por qué y qué hacen y cuándo lo hacen. El texto para cada uno de esos tópicos estaba conformado por frases u oraciones cortas, que implicaran una relación entre eventos (empleando los conectivos "para", "cuando" y "porque"). Inmediatamente abajo de cada tópico se colocó un dibujo que representaba las relaciones descritas en el texto (dibujo muestra) y un dibujo similar pero incompleto, donde faltaba solamente la representación de cada una de las relaciones descritas (dibujo de reproducción) con la indicación "Dibuja lo que leíste arriba" (ver anexo 2).

Tarjetas de preguntas: Todos los textos incluyeron cinco tarjetas de preguntas, las cuáles daban la indicación de escribir sobre los cinco tópicos del texto leído. Por ejemplo: "Escribe en dónde viven y por qué viven ahí".

Procedimiento

Fase I. Preevaluación (P). Para la selección de sujetos se pidió a un grupo de niños de segundo grado de primaria que escribieran todo lo que sabían acerca de los perros, mencionándoles que podían decir: cómo son, cómo crecen, dónde viven, qué comen y qué hacen. Posteriormente se analizaron los textos de cada niño y se escogieron como sujetos a los que: a) no utilizaron los conectivos "para", "cuando" y "porque"; b) no describieron la relación entre las características físicas y su función, o entre los hábitos conductuales y sus causas; c) emplearan como máximo una extensión de cinco palabras por frase, y d) no cubrieron más de tres tópicos de los especificados. De esta manera, las referencias de los niños elegidos fueron del tipo "los perros ladran, los perros comen huesos y corren".

Posteriormente, los niños seleccionados pasaron a la situación de primera evaluación. En esta situación cada niño, de manera individual, refirió el tema “perros” a un niño de primer grado. La referencia se realizó en dos modalidades lingüísticas, primero de manera oral e inmediatamente después de manera escrita. Las instrucciones fueron similares a las de preevaluación.

Fase II. Entrenamiento en lectura. Durante la situación experimental los niños leyeron diariamente en voz baja un texto sobre un tema diferente cada día. Los temas fueron: Elefantes, Leones, Cangrejos, Focas, Canguros, Gatos, Castores, Ranas, Changos y Caballos. El orden en que se dieron los textos varió de niño a niño con la finalidad de evitar interferencias entre ellos.

Como todos los textos estaban organizados en cinco tópicos, el niño leía solamente un tópico a la vez, durante tres veces consecutivas. Posteriormente, veía el dibujo muestra y al terminar de observarlo, el experimentador cubría el dibujo muestra y destapaba el dibujo de reproducción; de tal manera que el niño debía completarlo sin ver el dibujo muestra, pero con el texto como apoyo. El experimentador instigaba al niño a leer el texto cuando el dibujo no era completado adecuadamente. Finalmente, se presentaba la pregunta escrita sobre el tópico leído y el experimentador cubría la parte del texto, pero no los dibujos. En el anexo 2 se ejemplifica la secuencia de entrenamiento correspondiente a uno de los tópicos.

Al concluir la anterior secuencia con cada uno de los cinco tópicos del tema, cada niño pasaba a un pequeño cubículo y se le pedía que refiriera oralmente el tema leído a uno de los experimentadores. Esta tarea se realizó de la siguiente manera: Durante las primeras 5 sesiones se daba al niño la instrucción “platicame lo que leíste, puedes decir cómo son, cómo crecen, dónde viven, qué comen y qué hacen”. A partir de la sexta sesión se cambió la forma de interrogatorio y se preguntó tópico por tópico sobre las relaciones descritas en los textos. Por ejemplo, se le preguntaba: “¿Qué tienen los elefantes y para qué les sirve lo que tienen?”, “¿Qué hacen cuando son chicos y cuando crecen?”. Esto último se hizo para favorecer la descripción de relaciones en dos niños que generalmente no lo hacían.

Fase III. Postevaluación-Generalización (G). Después de la lectura, dibujo y referencia del décimo tema, se pidió nuevamente a los niños que refirieran por escrito y después oralmente “todo lo que sabes acerca de los perros, puedes decir...” con la misma instrucción que en la preevaluación.

Dos semanas después, a modo de seguimiento (S), se replicó la situación de la primera evaluación en una situación de uno a uno, donde cada niño entrenado refería a otro no entrenado el tema “Los Perros”, oralmente y por escrito.

En las evaluaciones se registró si los niños referían o no relaciones entre eventos, tanto en su exposición oral como en la exposición escrita de cada tema. Se clasificaron las exposiciones en dos categorías: **Referencias tipo a)**, cuando el niño hacía una descripción de características físicas, actividades o hábitos sin vincularlos con su función, causas o condiciones de ocurrencia, por ejemplo "los perros tienen cola" o "los changos gritan"; y **referencias tipo b)**, cuando el niño hacía una descripción de características físicas vinculadas con su función, por ejemplo "los elefantes tienen una trompa muy larga para bajar la fruta de los árboles", o descripción de actividades y hábitos vinculados con sus causas o condiciones de ocurrencia, por ejemplo "cuando los ataca otro animal, se suben a un árbol y le avientan ramas".

Resulta conveniente señalar que aún cuando en este estudio no se incluyó un grupo control, en todas las investigaciones realizadas anteriormente (Mares y cols., 1986; Mares y cols., 1989; Mares y cols., 1989b; Rueda y cols., 1990), donde se siguen procedimientos similares, se ha contado con grupos control agregados, los cuales no han mostrado ningún cambio de pre a postevaluación.

Registro de datos

Para la obtención de datos se contó con registros diarios. Las referencias escritas quedaron en la hoja de respuestas de los niños y las orales quedaron grabadas en una audiocinta. A partir de dichos registros, dos experimentadores en codificaciones independientes obtuvieron la contabilidad de los aspectos evaluados para cada niño y para cada tema. La confiabilidad se obtuvo en los datos de dos sujetos, para cada categoría especificada, dividiendo el número de acuerdos entre el total de acuerdos más desacuerdos, por cien. La confiabilidad mínima fue de 93%.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentarán primero en términos de los cambios observados en la exposición oral y escrita de los 10 temas de entrenamiento (figura 1). En seguida se presentan las diferencias encontradas entre la pre y la post-evaluación en la exposición del tema no entrenado "Los perros" (figura 2 y 3).

La figura 1 muestra que durante las sesiones de lectura (entrenamiento), en todos los sujetos se notó un efecto inmediato de los textos leídos tanto en la morfología oral como en la escrita. Los niños disminuyeron sustancialmente

sus descripciones del tipo a), y como obvio contraste la categoría b) aparece en las descripciones de los niños; la mayoría de los discursos de los niños incluían descripciones de características y hábitos relacionados con sus funciones o condiciones de ocurrencia, usando los conectivos empleados en el texto. Para las últimas sesiones, las referencias del tipo a) prácticamente habían desaparecido, excepto en el sujeto 5, y todas las descripciones de los niños eran del tipo empleado en los textos.

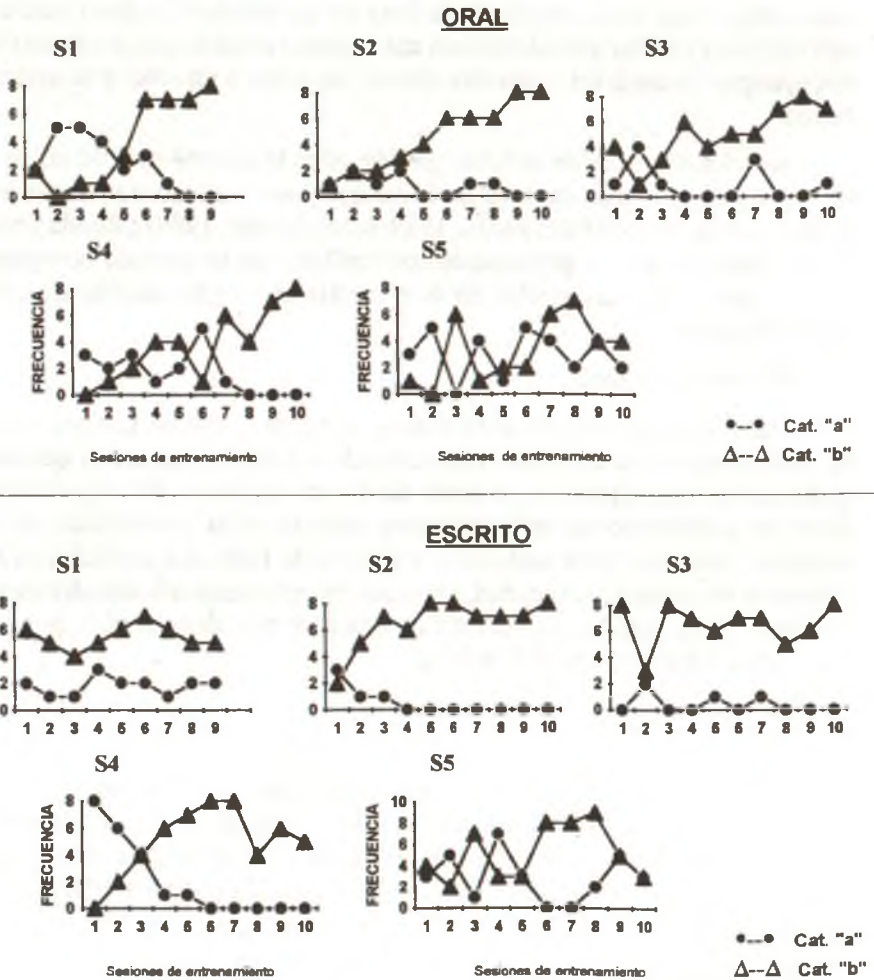


Fig. 1. Frecuencia total obtenida por cada uno de los sujetos en las categorías tipo "a" y tipo "b", en las referencias orales y escritas de los 10 temas de entrenamiento

La figura 2 muestra los cambios observados en las referencias orales de los niños. En la pre-evaluación (P), en la morfología oral se observó que los niños únicamente emplearon descripciones del tipo a) en sus discursos, puesto que ese fue el criterio de selección de sujetos. Inmediatamente después de haberse involucrado en las diferentes actividades incluidas en la lectura de los 10 textos, se midieron los efectos del entrenamiento en la descripción oral del tema no entrenado: Fase de Postevaluación-Generalización (G). Se observó que cuatro de los cinco niños incluyeron la descripción de relaciones del tipo b) en sus discursos. En la misma figura, se muestra también que las descripciones del tipo a) disminuyen en la postevaluación. Sin embargo, durante el seguimiento (S) parecen haber desaparecido los efectos del tratamiento ya que sólo el sujeto 1 continuó haciendo descripciones del tipo entrenado.

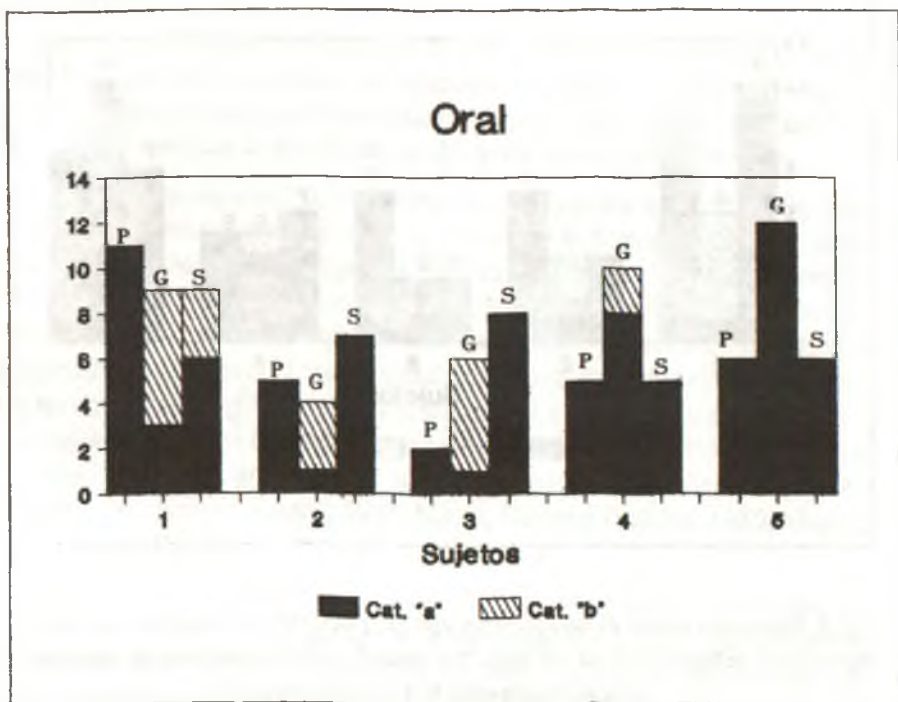


Fig. 2. Frecuencia parcial de las categorías tipo "a" y tipo "b" obtenida por cada uno de los sujetos en la referencia oral del tema "los perros", en las condiciones de preevaluación (E), postevaluación (G) y seguimiento (S).

La figura 3 muestra los cambios observados en las referencias escritas de los niños. En la morfología escrita, en la pre-evaluación (P), se observó que los niños sólo hicieron descripciones del tipo a). Después de la lectura de los textos, en la post-evaluación (G), se observó que tres de los cinco niños hicieron descripciones de los tipos entrenados y en el seguimiento (S), nuevamente el sujeto 1 fue el único en emplear la categoría del tipo a). En general, en esta morfología los efectos del entrenamiento son menos evidentes que en la morfología oral.

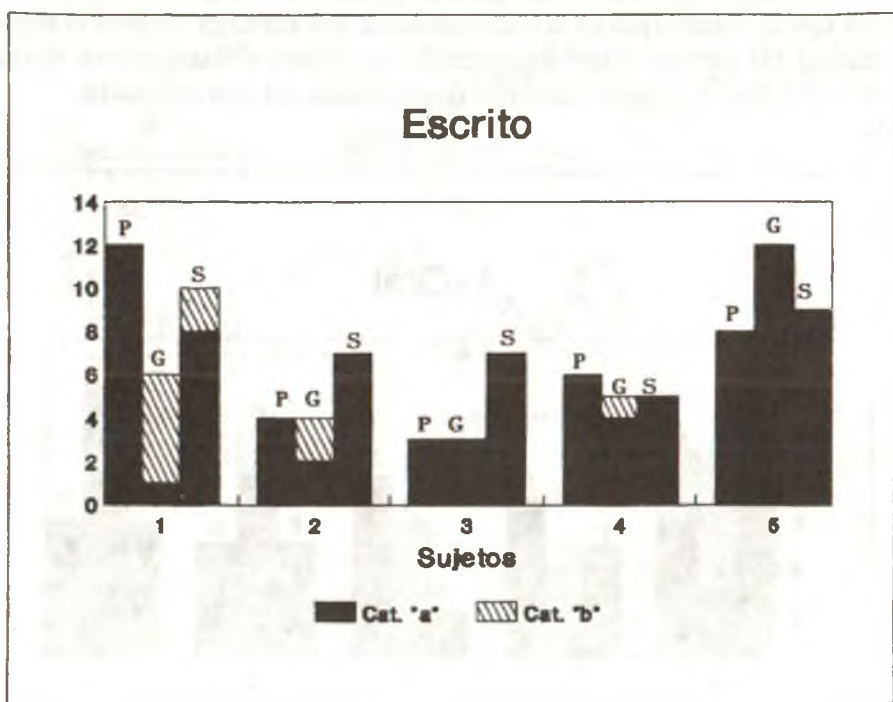


Fig. 3. Frecuencia parcial de las categorías tipo "a" y tipo "b" obtenida por cada uno de los sujetos en la referencia escrita del tema "los perros", en las condiciones de preevaluación (E), postevaluación (G) y seguimiento (S)

Respecto al sujeto 5 que no mostró ningún cambio al hablar y escribir sobre un tema similar, podemos observar lo siguiente: 1) una de las características propias de este sujeto consistió en que aún en los últimos textos no podía identificar y por lo tanto, tampoco completar la parte faltante de los dibujos incompletos, y 2) los datos de este sujeto durante las sesiones de entrenamiento fueron muy diferentes a los datos observados en el resto del grupo, mientras que en los otros niños las descripciones del tipo a) desaparecieron casi por completo en las últimas sesiones, en el sujeto 5 ambos tipos de descripciones se mantuvieron en un nivel similar. Probablemente si el entrenamiento con este sujeto hubiera sido más prolongado se habría logrado una lectura referencial.

DISCUSION

La discusión de los resultados se divide en tres secciones, en la primera se analizan los datos concretos en función de los objetivos específicos del presente estudio, en la segunda se analizan sus posibles implicaciones teóricas; las implicaciones para la enseñanza se discuten en una tercera sección.

I. En el presente estudio, cuatro de los cinco sujetos lograron completar en un dibujo las relaciones descritas en el texto de entrenamiento y contestar oralmente y por escrito las preguntas relativas a dichas relaciones. Además, como se muestra en las pruebas de generalización, los sujetos incluyeron la descripción de relaciones de los tipos entrenados a través de la lectura, durante sus exposiciones orales del tema no entrenado. En las exposiciones escritas del tema no entrenado el efecto del entrenamiento es evidente sólo en tres de los cinco sujetos. Hay que aclarar que este último resultado ha sido observado como dato recurrente en todos los trabajos previamente realizados por las autoras (Mares, Ribes y Rueda, 1993; Mares, Rueda y Huitrón, 1986; Mares, Rueda y Luna, 1990).

Con base en los resultados anteriormente expuestos, la pregunta planteada como el objetivo de la presente investigación puede responderse afirmativamente. Es posible promover el nivel referencial en lectores de segundo grado de primaria, a través del uso de estímulos de apoyo que garanticen mayor interacción con el contenido "novedoso" de los textos. Los estímulos de apoyo aquí utilizados parecen ser suficientes para garantizar que los lectores de este grado se comporten referencialmente durante la lectura de textos "nuevos" y su posterior exposición oral y escrita.

Los textos utilizados en este estudio incluyeron: 1) preguntas que intentaban orientar la atención del niño hacia las relaciones descritas, 2) dibujos que ejemplificaban la relación descrita, 3) dibujos en los que faltaba la parte que representaba la relación descrita, y que debían ser completados por los niños.

Además las correcciones e indicaciones del instructor consistieron en: 1) indicar una nueva lectura del texto si el dibujo no era completado adecuadamente, 2) preguntas que demandaban una respuesta vocal o escrita por parte del niño, y 3) indicación de observar el dibujo si la respuesta por escrito del niño no incluía la descripción de relaciones.

Todas las características anteriores están orientadas a garantizar la interacción del niño con los contenidos “novedosos” del texto, esta interacción consiste en un ir y venir en repetidas ocasiones hasta lograr el contacto del niño con la relación descrita (información nueva) a través de una interacción simultánea.

Las interrogantes que pueden desprenderse de la serie de estudios aquí referidos, son: ¿Por qué el niño de este nivel escolar requiere el uso de estímulos de apoyo para poder alcanzar un nivel de generalización en la lecto-escritura? ¿Qué hace diferente al lenguaje oral del lenguaje escrito, en cuanto al aprendizaje que los niños pueden adquirir en una u otra morfología?. Para contestar estas interrogantes es necesario hacer referencia al proceso de desarrollo lingüístico.

Los niños pequeños desarrollan el lenguaje oral a un nivel contextual (nombramiento) mientras están interactuando con los objetos, personas y eventos de su medio físico y social. De esta manera su lenguaje avanza en constante interacción con los referentes. El paso de un nivel funcional otro (selector, suplementario, sustitutivo referencial) y el perfeccionamiento cuantitativo y cualitativo dentro de este desarrollo, lleva varios años de interacciones lingüísticas del niño con su medio.

Cuando llegan a la edad escolar, el nivel de desarrollo lingüístico del niño es tal, que logran la configuración del comportamiento referencial de una manera relativamente fácil dentro de la morfología oral. Basta con que el referidor (hablante) utilice palabras cuyo significado sea conocido por el niño (escucha o referido), que él haya tenido interacciones previas con los referentes y que la exposición sea clara. Estos elementos pueden ser suficientes para lograr que el niño entre en contacto (indirecto) con los aspectos referidos por su instructor y que posteriormente se comporte como hablante, exponiendo

contenidos similares e incorporando las características del discurso en sus propias exposiciones orales y escritas.

Sin embargo, en la morfología escrita, los niños de este nivel de desarrollo, no han tenido la larga historia de interacciones, ni el avance sucesivo a través de los distintos niveles de ejercicio funcional que han tenido en el lenguaje oral. Muy probablemente su experiencia en la lecto-escritura se concrete a contactos ubicados en un nivel contextual, o acaso, selector o suplementario. Por ello, pueden tener dificultades para articular la lectura con la interacción indirecta con los eventos referidos o con los dibujos de los mismos, y lograr la configuración del comportamiento referencial a nivel de lenguaje escrito. Tal dificultad hace necesario el uso de estrategias como las aquí utilizadas para obtener que el niño entre en contacto con las relaciones descritas en el texto.

La interacción del niño-lector con los aspectos referidos en el texto es condición necesaria para su futuro comportamiento como referidor de los aspectos leídos, ya sea como hablante o como expositor por escrito. Con mayor razón si se pretende que el niño además, exponga un tema no entrenado (aunque similar) con la misma estructura del discurso leído.

Aparentemente la elaboración verbal de las relaciones íntimamente ligadas a los eventos concretos es una condición importante para lograr que los discursos de los niños se estructuren en un nivel sustitutivo referencial.

II. Respecto a las implicaciones teóricas de la investigación aquí reportada y los estudios previos a los que se ha hecho referencia, puede decirse que aportan mayores datos sobre las posibilidades heurísticas del modelo interconductual para abordar el comportamiento humano (Ribes y López, 1985). El modelo interconductual hace posible el análisis de las influencias mutuas entre lenguaje oral y escrito, estudiando éstos en términos de niveles funcionales sucesivamente más complejos. La serie de investigaciones aquí referidas permite ubicar algunas de las condiciones que deben cumplirse para que dicha influencia se concrete en niños de este nivel de desarrollo.

Según el modelo interconductual, el nivel funcional referencial en el comportamiento de lectura y habla es el que define una auténtica conducta lingüística y dicho nivel referencial es definido como la interacción que se da entre dos personas, en donde una de ellas pone a la otra en contacto con eventos no presentes o con propiedades no aparentes, a través del lenguaje oral o escrito. En estos estudios se avanza un poco más hacia la especificación de

los elementos que hacen posible la conformación del comportamiento referencial a nivel oral y escrito, y prueban la importancia de lograr la estructuración de verdaderos comportamientos referenciales en niños de este nivel de desarrollo.

Este tipo de estudios, además, apoyan la idea de que una teoría del desarrollo lingüístico debe centrarse en el tipo de interacciones que se promueven en el niño a lo largo de su vida. Lo anterior es congruente con los señalamientos de Ribes y López (1985), quienes plantean que el aspecto central en el análisis de la conducta humana es la determinación del nivel funcional del comportamiento, mientras que los aspectos morfológicos son relevantes en términos de las interacciones que promueven o posibilitan.

III. Respecto a las implicaciones para la enseñanza, los resultados de la serie de investigaciones aquí mencionadas sugieren que los niños de primero y segundo grados de educación primaria pueden tener algunos problemas para comprender y aprender de los textos con los que normalmente tienen contacto en su vida escolar.

Un breve análisis de los contenidos y estructura de los textos en los libros de estos niveles escolares permite observar que: 1) utilizan un solo título para todo el texto; 2) el tipo de vocabulario plasmado en los textos no es el que se utiliza normalmente con el niño en su medio social y en los medios de comunicación, y que son con los que el niño tiene contacto y experiencia; 3) no se cuenta con ningún medio que garantice que el niño enfoque su atención en los aspectos relevantes del texto, tales como subrayados, subtítulos o instrucciones escritas; 4) utilizan un solo dibujo considerado representativo - en el mejor de los casos se incluyen dos o más dibujos-, para representar los muy diversos aspectos descritos en el texto; 5) no se manejan estímulos de apoyo (ni del tipo aquí reportado, ni de algún otro tipo), que garanticen que el niño se comporte referencialmente durante la lectura de los textos contenidos en los libros.

Las características arriba señaladas pueden considerarse problemáticas si se toma en cuenta que los libros de textos se utilizan como una vía a través de la cual el niño obtendrá información relevante para su formación académica en materias y temas diversos.

Comentarios similares a los anteriores pueden hacerse al analizar los discursos didácticos de los profesores y la forma en que se entrenan la lectura y la escritura en el salón de clase. Al parecer, durante estas actividades no se

favorece una interacción simultánea del niño con el referidor ni con los aspectos referidos o referentes; tampoco se retroalimenta al niño respecto a su propia conducta referencial.

A reserva de llevar a cabo en lo futuro un análisis más profundo de los libros de texto y del discurso didáctico de los maestros, podemos decir que en estos niveles de enseñanza los niños no cuentan con los elementos que garanticen su comprensión y aprendizaje a través de los textos, tal como están estructurados. El lenguaje (oral y escrito) tiene como característica importante la de poner al lector o escucha en contacto con objetos, personas o eventos no presentes en tiempo y espacio, a ello se le denomina nivel referencial del lenguaje. Si los discursos didácticos y los libros de texto no garantizan el nivel referencial de los alumnos, difícilmente podrán cumplir su función informativa y formativa, y menos aún puede esperarse que el niño incorpore las características de los discursos escolares a sus propias exposiciones orales y escritas de temas similares.

Los resultados de este estudio y de las investigaciones previas muestran que la lectura puede constituirse en un medio para avanzar en la construcción de relaciones, siempre y cuando se garanticen las condiciones del nivel referencial de la lecto-escritura.

REFERENCIAS

- Blank, M. (1982). Language and school failure: some speculations about the relations between oral and written language. En Lynne y D.C. Farran (Eds.), *The language of children reared in poverty: Implications for evaluation and intervention*. New York: Academic Press.
- Brennan, A., Bridge, C. & Winograd, P. (1986). The effects of structural variation on children's recall of basal reader stories. *Reading Research Quarterly*, 21, 91-103.
- Farran, D. C. (1982). Mother-Child interaction: Language development and the school performance of poverty children. En Lynne y D.C. Farran (Eds.), *The language of children reared in poverty: Implications for evaluation and intervention*. New York: Academic Press.
- Kintsch, W. & Yabrough, C. (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 828-834.

- Kroll, B. (1981). Developmental relationships between speaking and writing. En B. Kroll y R. Vann (Eds.), *Exploring speaking-writing relationships: Connections and contrasts*. USA: National Council of Teachers of English.
- Mares, G., Ribes, E., & Rueda, E. (1993). El nivel de funcionalidad en lectura y su efecto sobre la transferencia de lo leído. *Revista Sonorense de Psicología*, 7, 32-44.
- Mares, G., Rueda, E. & Huitrón, B. (1986). *Análisis de la relación entre lenguaje oral y escrito*. Ponencia leída en el VIII Congreso de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta. México.
- Mares, G., Rueda, E. & Luna, S. (1990). Grados de transferencia de los estilos lingüísticos en tareas referenciales. *Revista Sonorense de Psicología*, 4, 84-97.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Rossi, J. (1988). *Text comprehension: macrostructure and frame*. Ponencia presentada en el II European Meeting on the Experimental Analysis of Behavior. Lieja, Bélgica.
- Rueda, E., Mares, G. & Vallejo, A. (1990). *Uso de subtítulos en textos y su efecto sobre la adquisición de estilos lingüísticos*. Ponencia presentada en el I Encuentro Iberoamericano de Psicología y II Congreso Nacional de Psicólogos de Cuba. La Habana, Cuba.
- Slater, W., Graves, M. & Piché, G. (1985). Effects of structural organizers on ninth-grade students' comprehension and recall of four patterns of expository text. *Reading Research Quarterly*, 20, 189-202.
- Snow, C., Dubber, C. & DeBlauw, A. (1982). Routines in mother-child interaction. En Lynne & D.C. Farran (Eds.), *The language of children reared in poverty: Implications for evaluation and intervention*. New York: Academic Press.
- Tough, J. (1982). Language, poverty and disadvantage in school. En Lynne y D.C. Farran, (Eds.), *The language of children reared in poverty: Implications for evaluation and intervention*. New York: Academic Press.

ANEXO 1

Descripción de los cinco niveles funcionales de interacción organismo-ambiente propuestos por Ribes y López (1985).

1.-La función contextual constituye la forma más simple de organización de lo psicológico. En este nivel funcional las respuestas del organismo se vinculan con las propiedades o relaciones que las contextualizan en tiempo y en espacio; el organismo se vuelve reactivo a diferentes cambios en el medio. En esta función la participación del organismo se limita a alterar la probabilidad de un contacto con las propiedades funcionales del ambiente que no puede modificar. El organismo es mediado por las relaciones espacio-temporales entre los objetos de su ambiente (Ribes y López, 1985). Al parecer, este nivel tiene que ver con conductas de atención al medio físico, el juego motor del infante, y la imitación motora, gestual y vocal, entre otras conductas consideradas como repertorios básicos. Mares y Rueda (1994) señalan que las formas lingüísticas en este nivel funcional estarían representadas por la adquisición de un repertorio fonético característico de la comunidad en que se vive; como ejemplos cotidianos presentan las rutinas de juego asociadas con canciones y el balbuceo del infante ligado a situaciones. En el caso de la lecto-escritura el nivel contextual se caracteriza por la repetición de letras a nivel oral y en la copia escrita.

2.- Ribes y López señalan que la función suplementaria describe una forma de interacción mediada por el organismo. El organismo media una relación contextual que, sin su conducta, le sería "impuesta" por el ambiente. En este nivel podríamos ubicar conductas que implican el manejo convencional del ambiente físico, tales como juego con juguetes y el uso de utensilios e instrumentos. Según Mares y Rueda las respuestas lingüísticas en este nivel estarían representadas por los balbuceos convencionales de los infantes y por palabras o frases a través de los cuales el ser humano es capaz de producir cambios en su ambiente al afectar a otros individuos; ejemplos cotidianos serían las peticiones o demandas de comida, juguetes o actividades por parte de los niños a los adultos. En la lecto-escritura este nivel está representado por la lectura oral y la copia de textos.

3.- En la función selectora el organismo responde a una dimensión funcional cuyos valores particulares cambian de momento a momento. En este nivel funcional el organismo todavía interactúa con los eventos concretos en situaciones típicas de "aquí y ahora", y son los estímulos provenientes de otros organismos los que determinan la relación específica que toma lugar. Esta función tiene que ver con diversas áreas de conducta humana: la formación de conceptos, control instruccional, formas complejas de imitación e interacciones sociales y tareas de conservación, entre otras. En muchas de las interacciones humanas en este nivel, el elemento crítico mediador es el lenguaje (Ribes y López, 1985). En el caso de la lecto-escritura el nivel selector consiste en seguir instrucciones leídas y escribir textos en dictado.

4.- Función sustitutiva referencial. Ribes y López mencionan que este nivel de organización de la conducta, a diferencia de los anteriores, sólo puede estructurarse con la participación del lenguaje, esto es, con la participación de cualquier sistema convencional de representación que permita interactuar con eventos no presentes en tiempo y espacio. En esta estructura un individuo, a través del lenguaje pone en contacto a otra persona con propiedades no aparentes o con eventos no presentes en una situación específica. El referidor permite que se establezca un contacto indirecto entre el escucha y el evento referido. Mares y Rueda presentan como ejemplos cotidianos de este nivel, el dar referencias a una persona sobre otra, describir a alguien cómo llegar a un lugar, e informar sobre las características de una comida y sus efectos. En el caso de la lecto-escritura la función sustitutiva referencial se relaciona con contestar preguntas que hagan referencia a un texto previamente leído (lectura de comprensión), sin que el texto esté presente y con escribir una composición de manera similar.

5.- La función sustitutiva no referencial es la forma de organización más compleja de la conducta psicológica. Los eventos comprendidos en la sustitución no referencial son exclusivamente acciones lingüísticas e implican relaciones entre el individuo y su entorno situacional que involucran un nivel de desligamiento casi absoluto, según sus autores. Esta función abarcaría una serie de fenómenos tales como solución de problemas, formación de conceptos y el comportamiento implicado en la construcción y operación de los lenguajes científicos y formales en materias como la lógica, matemáticas, música, o artes plásticas.

ANEXO 2

Ejemplo de la secuencia de entrenamiento empleada en uno de los tópicos.

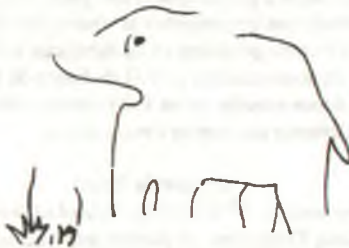
LOS ELEFANTES

COMO ES EL ELEFANTE

El elefante tiene dos grandes orejas que le sirven para oír y para espantar mosquitos. Tiene dos colmillos para derribar árboles. Tiene cuatro patas para caminar y una larga trompa que le sirve para agarrar hojas de los árboles y para echarse agua en la espalda.



Tapa el dibujo de arriba y dibuja lo que leíste



Tapa lo que leíste y contesta la pregunta

¿Qué tienen los elefantes y para qué les sirve? _____

This is a call for nominations for the Interamerican Psychology Awards.

There are two prizes awarded. One is to a scholar whose contributions have been written primarily in English or French. The second is to a scholar whose contributions have been written primarily in Spanish or Portuguese.

The prizes are given every two years by the Interamerican Society of Psychology to distinguished psychologists who have made outstanding contributions to the development of psychology as a science and as a profession in the Americas. The deadline for nominations is Jan. 31, 1997. Nominations should be 500 words or less and should be sent preferably by e-mail to :

Dr. Gerald Gorn

Department of Marketing, School of Business
Hong Kong Univ. of Science and Technology,
Clear Water Bay, Kowloon, Hong Kong
E-MAIL ADDRESS: mkgorn@usthk.ust.hk
FAX: (852)-2358-2429

Premios Interamericanos de Psicología

Se solicitan nominaciones para los Premios Interamericanos de Psicología. Se otorgan dos premios: uno a psicólogos/as cuyas contribuciones estén escritas principalmente en Inglés o Francés, el otro a psicólogos/as cuyas contribuciones estén escritas principalmente en Español o Portugués.

La Sociedad Interamericana de Psicología entrega estos premios cada dos años a psicólogos/as distinguidos/as que hayan realizado contribuciones importantes al desarrollo de la psicología como ciencia y como profesión en las Américas. La fecha final para la recepción de nominaciones es el 31 de Enero de 1997. Las nominaciones no deben exceder de las 500 palabras y deberan ser enviadas, preferiblemente por correo electrónico a:

Dr. Gerald Gorn

Department of Marketing, School of Business
Hong Kong Univ. of Science and Technology,
Clear Water Bay, Kowloon, Hong Kong
E-MAIL ADDRESS: mkgorn@usthk.ust.hk
FAX: (852)-2358-2429

REPRESENTAÇÕES INFANTIS DE MEIO AMBIENTE AMAZÔNICO: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Maria Inês Gasparetto Higuchi
Maria Solange Moreira de Farias
Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia

Genoveva Chagas de Azevedo
Maria Jasylene Pena de Abreu
Universidade Federal do Amazonas

RESUMO

Este trabalho envolveu o estudo das representações e idéias subjacentes ao conhecimento de meio ambiente amazônico, tendo como referência a floresta tropical e a ação antrópica sobre a mesma. Os sujeitos da pesquisa foram 56 escolares de 10 a 14 anos de idade, sendo que a metade deles se encontravam envolvidos num programa de Educação Ambiental fundamentado nos pressupostos da teoria construtivista. Os resultados nos mostraram que os adolescentes estimulados por ações educativas tenderam a evoluir seus sistemas de interpretação e compreensão da realidade, enquanto que os que não participaram do programa educacional permaneciam com concepções menos elaboradas e destituídas de interdependências entre os sistemas e práticas antrópicas. O trabalho aborda a análise dos níveis de representação ambiental de forma conjunta com as atividades cognitivas dos sujeitos estudados.

ABSTRACT

The purpose of this research was to study children's representations and ideas that support the knowledge about Amazonian ecosystem and the human action upon it. The subjects were fifty-six urban schoolchildren from 10 to 14 years old. The study compared the representations levels presented by the group that participate in a program of environmental education based on a constructivist theory and their controls. The results showed that the children who

participated in the program increased ecological knowledge of the rain forest and improved their social skills meanwhile the children from the control group maintained ecological and social concepts without any comprehension of interdependency between the organisms and most of human's actions. This paper also discusses the representations and cognitive levels held by the participating subjects.

INTRODUÇÃO

Os crescentes problemas ambientais tem chamado a atenção para a necessidade de urgentes modificações de comportamento de toda a sociedade, a fim de que a vida dos seres humanos no planeta seja preservada saudável, digna e produtiva. Neste sentido pensar meio ambiente hoje, é pensar também em maneiras do homem colocar-se diante da urgência de salvaguardar a sua própria existência na terra. A leitura desta problemática tem sido realizada por diversas perspectivas. Dentre elas a escola aparece neste contexto como um local importante para promover a formação de uma consciência ambiental através da Educação Ambiental (EA). A escola aqui entendida como o local onde o sujeito tem a oportunidade de fazer constatações sobre a realidade, enquanto sistema integrado, do qual é membro ativo e ator nas decisões sociais. Neste cenário o aluno passa a conhecer uma série de fatos e organizá-los com sentido globalizado cujas informações fazem parte de seu mundo e não sobre algo distante e sem significado. O conhecimento não seria apenas mero acúmulo de informações isoladas e sem sentido como acontece na orientação tradicional ainda predominante nos dias de hoje. A escola entendida também como uma instituição destinada a ajudar o aluno a pensar e refletir sobre os fatos, possibilidades e conseqüências do cotidiano ao invés de apenas repassar normas e valores de forma repetitiva sem envolvimento dos alunos. Particularmente nesta perspectiva, a discussão sobre a introdução da dimensão ambiental na educação escolar tem suscitado estudos que envolvem desde as ciências da natureza até as ciências sociais (Garcia, *et. al.* 1988; Mazzotti, 1994; Medina, 1994). Assim sendo, a dimensão ambiental não deve restringir-se apenas no aprendizado dos fenômenos naturais e constituídos, de forma isolada dos demais contextos históricos, sociais, culturais e políticos. Programas centrados na mera descrição de componentes biológicos dos organismos, na apresentação da diversidade de terminologia científica ou na contemplação simples da natureza num programa de educação ambiental conduzem a caminhos duvidosos e ineficazes na construção de uma conduta de responsabilidade com relação ao meio ambiente. Mas então, sob que pressupostos deverão se basear práticas eficazes? Como já apontado acima, as práticas

educativas devem ir além da narração de documentos e descrições de fenômenos. De acordo com Gómez-Granell, (1988), o ensino deve envolver concepções ecológicas que considerem a ação múltipla de aspectos que interagem como também a consideração dos aspectos psicopedagógicos dos alunos, isto é, levar em conto o pensamento dos educandos e como mobilizam suas representações. Estas são algumas das questões que os educadores têm se preocupado e indicam que a humanização dos homens em sua relação com seus semelhantes e com o lugar que habitam seja realmente o rumo mais adequado.

Para que isto ocorra a EA não deve incidir apenas no ensino de conceitos científicos, tais como os que são advogados pelas disciplinas clássicas, mas também nos conhecimentos decorrentes de uma abordagem sócio-política. A conjugação destes aspectos, entretanto, não será suficiente sem que se avalie o indivíduo como ator deste processo, uma vez que para se ensinar esta problemática há necessidade de se considerar quais os conhecimentos a serem abordados além de verificar a adequação da metodologia à condição cognitiva e cultural dos educandos envolvidos no processo educativo. Assim, a questão ambiental deve ser objeto de estudo e análise de várias ciências, e neste presente trabalho, é tratada no campo da psicologia, mais especificamente na área da psicologia da aprendizagem.

O ensino da EA necessita, pois, de um modelo pedagógico que incorpore todos estes aspectos de forma holística e crítica. É crucial, neste ponto de vista, que o modelo pedagógico contemple a noção de que a realidade observada não existe independente de uma série de interrelações. Isto é, a questão ambiental deve ser compreendida através da análise contextual, onde há um intenso e complexo intercâmbio de relações que constituem-se mutualmente. Só a análise dos fenômenos naturais de forma linear, dissociados do contexto histórico, sócio-cultural nos leva a um caminho impreciso e limitado. Não bastam portanto, campanhas informativas e de sensibilização, enfatizados pelos modelos tradicionais, para que o educando tenha um comportamento de zelo com o meio ambiente. É necessário um modelo de ensino-aprendizagem que contemple uma verdadeira compreensão dos problemas para que a partir desta construção o sujeito tenha atitudes mais responsáveis a respeito do meio ambiente. Da mesma forma, ao tentar ensinar os alunos sem levar em conta suas capacidades, suas idéias a respeito do assunto abordado, pode-se incorrer no erro de criar sistemas de conhecimentos distintos: os adquiridos na escola e os formados através da própria experiência, erro esse que, segundo Délval (1993) proporciona barreiras sérias no aprendizado. Encontramos no construtivismo uma resposta a essa necessidade o qual nos oferece a

possibilidade da abordagem da construção do conhecimento e da análise das representações subjacentes ao conhecimento que o educando possui a respeito da questão ambiental. As implicações destes aspectos reside na seleção de conteúdos a serem abordados e na consideração dos processos pelos quais o aluno vai gradualmente constituindo seu conhecimento. A análise de situações reais do cotidiano em que o aluno está inserido juntamente com a análise de possibilidades de solução de problemas e tomada de decisões são elementos importantes para o desenvolvimento da proposta construtivista.

Preocupados com estes pressupostos a Coordenação de Educação Ambiental do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) iniciou um Programa piloto de EA com adolescentes vizinhos a uma Unidade de Conservação, que depredavam o parque de conservação de área verde e molestavam os animais de forma constante e abusiva. Buscou-se no construtivismo Piagetiano (Piaget, 1973, 1975, 1983, 1987) as diretrizes teórico-metodológicas para o processo educativo a fim de possibilitar a construção de novos conhecimentos e representações capazes de produzir significativas mudanças de comportamento em relação ao meio natural (físico e biológico) e nas relações sociais. Neste processo de ensino a educação ambiental é desenvolvida principalmente através de jogos cooperativos e atividades grupais de acordo com os níveis cognitivos dos educandos. Ao educador cabe o papel de facilitador organizando situações ideais para a aprendizagem. As atividades práticas e teóricas visam uma melhor compreensão dos ecossistemas amazônicos e urbano e da participação das pessoas neste meio, a fim de permitir a formação de uma consciência ambiental. Busca-se no ideário dos atores suas concepções, percepções a respeito das questões abordadas para a partir delas iniciar um novo conhecimento e reflexão com vistas a uma mudança interna (representações) e externas (comportamentos).

O processo educativo constitui-se, em resumo, por conhecimentos interdisciplinares, decorrentes de uma abordagem sócio-política-cultural e de conhecimentos ecológicos específicos para compreender a organização dos sistemas naturais e construídos na relação homem-natureza. Tais ações educativas procuram coerência com os fundamentos psicopedagógicos para que o educador compreenda a evolução do conhecimento e as formas de representações próprias dos educandos. Mas qual é exatamente o papel das representações no processo de conscientização do cidadão sobre os problemas ambientais? Para responder a esta questão é necessário, inicialmente, compreender o que são representações.

REPRESENTAÇÕES

A capacidade dos seres humanos de construir representações ou modelos representacionais sobre a realidade na qual nos encontramos inseridos desempenha um papel crucial na interpretação da realidade. Embora ainda pouco estudadas, recentemente alguns autores trazem o tema das representações para o âmbito das ciências naturais e educação ambiental (Gómez-Granell, 1988; Marimón, 1988; Castellano Campos, 1993), assim como no mundo social e econômico (Delval, 1989; 1993; Delval & Echeta, 1991). Gómez-Granell (1988) define as representações como um meio de compreender como os sujeitos assimilam os fenômenos que vivenciam, podendo, portando, ser consideradas como ferramenta para analisar a atividade cognitiva responsável pelo comportamento apresentado pelos sujeitos na resolução de problemas. Sendo assim, pode-se crer que por meio das representações se consiga analisar a atividade cognitiva que originou um determinado comportamento apresentado pelo sujeito ao perceber e resolver problemas ambientais. A atividade cognitiva, por sua vez, remonta da formação construída internamente a partir das experiências de interrelação do próprio sujeito com o mundo que o rodeia.

Para Busquets Prats (1995, p:123) o sujeito “diante de uma situação problemática elabora um modelo representacional que utiliza para organizar e selecionar, do leque de suas possibilidades mentais, o comportamento de atividades cognitivas que lhe permitem descobrir os significados dos dados do problema e as relações existentes entre eles. Será, por conseguinte, este modelo que orientará e determinará o comportamento do sujeito. Posto que esta atividade cognitiva se baseia essencialmente nos processos de atribuição de significado que os sujeitos desenvolvem ao interpretar uma relação, é necessário considerar não só a capacidade de resolver problemas, mas também a de formulá-los.” Marimón, 1988, destaca que as representações constituem modelos que se assemelham às funções desempenhadas pelas teorias científicas ao longo da história da ciência, as quais são formas de interpretação da realidade coerentemente com as estruturas internas do sujeito. São portanto, paradigmas individuais e coletivos. A compreensão dos elementos que constitui a realidade e suas relações é caracterizada por níveis graduais, contínuos e integrativos que o sujeito constrói a partir de uma maturação e pelos estímulos proporcionados mutuamente pelas experiências vivenciadas. Especificamente no campo da ecologia, Gómez-Granell (1988) destacou a existência de quatro níveis de representação de meio ambiente.

O primeiro nível, ou Nível I, faz referência às idéias lúdicas e isoladas que a criança possui sobre os sistemas que compõem o meio ambiente. As

relações entre os diferentes sistemas são muito superficiais e na maioria das vezes desconectadas entre si. Não percebe e nem consegue estabelecer interrelações ou intercâmbio entre os organismos. O homem é o centro de tudo, e tudo está em função dele, não consegue prever causas e efeitos da ação do homem sobre seu mundo. O indivíduo neste nível resolve os conflitos que enfrenta de forma fantasiosa, ou simplesmente não apresenta soluções para os problemas, uma vez que não há noção do que seja problema.

No **segundo nível**, ou Nível II, apesar de haver um progresso na percepção, ainda é bastante reduzida e falta uma visão global e de conjunto do fenômeno presenciado. O pensamento é reducionista, egocêntrico e intuitivo. Começa, nesta fase a aparecer o pensamento causal, mas ainda é imediatista. O indivíduo nesta fase busca respostas objetivas para os fenômenos de caráter direto e imediato. Tudo se organiza em função exclusiva das necessidades do homem, sem fazer relações lógicas com o meio ambiente. Não há limitação por parte dos recursos ambientais.

No **terceiro nível**, ou Nível III, de representação de meio ambiente a autora identificou as primeiras relações lógicas entre o ser humano e outros sistemas mais abrangentes (sociais, econômicos, políticos etc.). Há o início da visão de processo em cadeia e em função de uma lógica de classes. O homem atua sobre seu meio modificando-o, porém, sua vontade ainda é predominante. O pensamento torna-se reversível, embora limitado pois não transcende no tempo e espaço. Não há previsão de consequências da ação antrópica. Para explicar um fenômeno ambiental usam-se as analogias próprias para estabelecer semelhanças e diferenças. Não há explicações científicas, embora usem alguns termos sem o significado dado pela ciência.

No **quarto nível**, ou Nível IV, há o aparecimento do pensamento lógico-formal, onde o sujeito faz relações de interações e interrelações mais complexas. Há também a previsão das consequências da ação do homem sobre o meio ambiente, de eventos factuais ou de possibilidades. Nesta fase os fenômenos são analisados em conjunto e não mais isoladamente como nos níveis precedentes. O sujeito situa-se com mais facilidade em diferentes níveis de tempo e espaço e a representação amplia-se consideravelmente. Este tem sido o nível mais elaborado de representação citado nos trabalhos desta área.

Segundo Gómez-Granell (1988) as representações mais elementares fazem uso no princípio das explicações analógicas, pois é por meio deste processo que o sujeito integra os dados e informações novas e isoladas numa estrutura de conjunto, relacionando o novo com o já conhecido. Isto permite o estabelecimento dos atributos que se caracterizam em diferentes e semelhantes.

Somente após a abstração reflexiva é que este dado novo se transforma em modelo mais evoluído de representar o fenômeno da realidade.

O desafio, está, pois, como nos alerta Gómez-Granell (1988), em como levar o aluno a obter modelos de representações mais evoluídas. Para passar de um nível de representação mais simples e intuitivo (onde há apenas a preocupação de descrever um fenômeno sem analisá-lo) para um mais elaborado (com explicações que transcendem a constatação de um fenômeno incluindo a reflexão) há necessidade de uma ruptura deste modelo inicial. Isto só acontecerá pelo próprio sujeito numa construção interna e que não pode ser modificado pela simples acumulação de conhecimento. Torna-se, portanto, premente que o aluno “questione e substitua [as representações empíricas] por outras, através de um autêntico processo de ruptura que caracteriza uma aprendizagem construtivista [onde a] a função do professor é a de organizar as situações mais propícias para ajudar que este processo ocorra [com o aluno]” (Gómez-Granell, 1988; p.68).

A partir destas considerações, procurou-se com o presente trabalho analisar e comparar as formas de representação sobre o meio ambiente amazônico entre dois grupos, tendo como ponto de análise um programa de educação ambiental fundamentado no construtivismo.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Participaram da pesquisa 56 sujeitos de ambos os sexos, com idade de 10 a 14 anos alunos da 3ª a 7ª série do I Grau, divididos em dois grupos distintos: **Grupo 1** composto por 28 adolescentes envolvidos num programa de Educação Ambiental do INPA, e o **Grupo 2**, formado por seus pares que se diferenciavam apenas no critério de envolvimento em ações de educação ambiental. Os 28 adolescentes do Grupo 2 foram escolhidos de forma aleatória, preservando os dados demográficos de moradia, idade e escolaridade homogêneos aos do Grupo 1

Assim, para se investigar as representações próprias dos adolescentes recorreu-se ao método clínico-piagetiano o qual consiste na entrevista semi-estruturada de cada sujeito individualmente, onde o investigador se caracteriza por possuir capacidade para apresentar argumentos e contra argumentos ao sujeito sobre o tema em pauta. Utilizou-se como instrumento nesta pesquisa as provas de representação simbólica, tendo como referência a floresta amazônica elaboradas pela primeira autora a partir dos trabalhos de Marimón (1988), Gómez-Granell (1988) e Castellano Campos (1993). A situação experimental para investigação das representações consistiu em: a) antecipação

e descrição verbal de uma floresta tropical e o que se considerava necessário para sua existência bem como o que poderia existir nela; b) construção da floresta numa prancha de madeira usando-se materiais concretos miniaturizados a partir da solicitação do sujeito; c) descrição dos itens e situações construídas com intervenções de conflito e d) análise de organismos e fenômenos de conflitos sócio-ambientais próprios da região amazônica. As provas de comportamento operatório utilizadas nessa pesquisa foram os protocolos adaptados por Mantovani de Assis (1983).

RESULTADOS

Os resultados nos permitiram analisar os níveis do pensamento infantil a respeito do meio ambiente amazônico e as formas de interpretação da realidade determinados pelo respectivo sistema cognitivo dos sujeitos envolvidos ou não em atividades educativas. Os dados mostram que os sujeitos que participaram de ações construtivistas (Grupo 1) apresentaram representações mais elaboradas, com concepções ambientais mais integradoras e críticas, do que os sujeitos que não participaram do processo (Grupo 2).

Considerando as possibilidades de raciocínio dos sujeitos, encontrou-se, como pode ser observado na tabela 1, nos dois grupos uma distribuição interna crescente, de certa forma esperada para esta faixa de idade, isto é, maior número de sujeitos nos níveis operatório-concreto e menor número com níveis pré-operacionais (PO=16,5%; T=20% e OC=63,5%). Apesar de em ambos os grupos ter uma quantidade maior de sujeitos com as estruturas cognitivas operatórias já consolidadas (G1=35,5% e G2=28%) o Grupo 2 deteve quase a metade de seus participantes nos níveis iniciais (21,5%), enquanto que os sujeitos do Grupo 1 com desempenho mais elementar somaram 15%.

Tabela 1
Distribuição percentual dos sujeitos dos Grupos 1 e 2 em função do desempenho nas provas cognitivas e nas provas de representação

REPRES COGNI.	GRUPO 1				GRUPO 2				TOTAL
	N-I	N-II	N-III	N-IV	N-I	N-II	N-III	N-IV	
PO	3,5	2	-	-	11	-	-	-	16,5
T	2	3,5	2	2	5	3,5	2	-	20
OC	3,5	16	12,5	3,5	12,5	6,5	9	-	63,5
Total	9	21,5	14,5	5,5	28,5	10	11	-	100

PO = Pré Operacional; T = Transição; OC = Operatório Concreto.

Verificou-se, a partir dos dados, que dos 63,5% adolescentes com níveis cognitivos operatórios já consolidados, apenas os do Grupo 1 chegaram a apresentar representações superiores, enquanto que os do Grupo 2 nenhum chegou ao quarto nível. Os dados mostram ainda, que a maior parte dos sujeitos que não participou do programa de educação ambiental demonstraram níveis mais elementares de representações, isto é, suas idéias em relação ao meio ambiente são, de forma geral, destituídas de interdependências entre os sistemas onde o homem é um ser dominante e absoluto na natureza. Tais concepções estão certamente no cerne das práticas antrópicas abusivas com a natureza e seus recursos naturais, uma vez que não possuem estruturas internas que permitem maior compreensão das questões ambientais e suas relações com a qualidade de vida. Dos 16,5% dos sujeitos com desempenho cognitivo a nível de pensamento pré-operacional, a maior parte possuía representações de primeiro nível, sendo que 2% dos sujeitos envolvidos no processo de educação ambiental apresentaram representações menos primitivas, ou seja de segundo nível.

Os sujeitos que na ocasião das provas estavam em transição (20%), apresentaram representações de meio ambiente amplamente divergentes. No grupo 1 encontrou-se uma distribuição que abrangia inclusive representações de quarto nível (2%), de terceiro nível (2%) e de segundo nível (3,5%). Já no Grupo 2, com uma maior quantidade de sujeitos em relação ao Grupo 1, não encontrou-se nenhum sujeito com representações de meio ambiente de quarto nível, antes porém, uma maior concentração de sujeitos com representações de primeiro nível (5%), depois 3,5% de sujeitos com representações de segundo nível e finalmente, 2% com representações de terceiro nível.

Os dados observados foram submetidos à uma análise estatística, usando o teste χ^2 , nível crítico de 5% ($\alpha = 0.05$), conforme Tabela 2. As hipóteses testadas foram:

- H_0 : Os níveis de representação mais elaborados independem de programas de educação ambiental.
- H_1 : Os níveis não são independentes.

Os dados qualitativos nos apontaram neste estudo que houve uma distinção nítida entre os sujeitos dos dois grupos abordados nas problemáticas de construção e identificação da floresta e na compreensão dos conflitos criados pela ação do homem. Nas etapas de descrição e construção da floresta não encontrou-se diferenças substanciais entre os componentes dos dois grupos. De forma geral havia uma precisão bastante alta na identificação dos

Tabela 2
 Teste χ^2 para os dados observados na prova de
 Representação entre os Grupos 1 e 2

GRUPOS	NÍVEL I		NÍVEL II		NÍVEL III		NÍVEL IV		TOTAL
	O	E	O	E	O	E	O	E	
G1	5	10,5	12	9	8	7	3	1,5	28
G2	16	10,5	6	9	6	7	0	1,5	28
TOTAL	21		18		14		3		56

O = valores observados; E = valores esperados

$$\chi^2 \text{ calculado} = 11,05 \text{ versus } \chi^2_{0,05,3} = 7,81 \therefore \text{rejeita-se } H_0$$

organismos da fauna e flora pertencentes ao ecossistema amazônico, salvo aqueles cujas diferenças eram bastante sutis, tais como “podemos ter elefantes morando nesta floresta, se a gente buscar na África, como os zoológicos fazem ...”. A presença humana foi de modo geral negligenciada no meio ambiente amazônico. Este dado necessita de maior estudo pois não foi possível detectar se essa limitação foi causada pela forma de colocação do problema “construir uma floresta tropical e tudo o que existe nela” tornando-se, pois, responsável pela ausência das populações humanas no meio ambiente provocado. O fato da predominância do sistema natural próprio da região pode também ter influenciado as constatações apresentadas pelos sujeitos.

Nas questões que envolviam as concepções em torno dos conflitos provocados pelas necessidades humanas e desenvolvimento econômico destacaram-se os sujeitos que participavam do programa de educação ambiental com idéias de maior crítica e interrelação de conhecimentos, mas sem contudo, terem idéias equivalentes para problemáticas distintas. As questões de garimpo e construções de fábricas tiveram respostas de maior “coesão” com referência aos supostos malefícios, mas percebeu-se que a maioria dos adolescentes repetiam “jargões” da mídia, de forma quase mecânica, sem se darem conta do significado, como que marcados pela superficialidade do conhecimento empírico ao abordarem os conflitos vivenciados ou provocados pela sociedade capitalista. Apenas alguns sujeitos envolvidos no processo educativo apontavam alternativas ou dúvidas diante das situações apresentadas, como se questionando

possíveis práticas, possibilidades e suas consequências. Outras constatações foram similares ao trabalho de Gómez-Granell (1988) no sentido de que as explicações sobre os fenômenos colocados frequentemente se concentravam mais no caráter moral das ações, cujas atitudes “pseudomoralistas” se encarregavam de negar o progresso como se este fosse o problema. Ao serem questionados sobre o valor do progresso, voltavam atrás negando seus argumentos.

CONCLUSÃO E DISCUSSÃO

De maneira geral, os sujeitos apresentaram um conhecimento amazônico ainda incipiente e de pouca reflexão sobre as interrelações desse universo. No entanto, ao analisarmos os grupos distintamente, percebe-se que aquele que foi solicitado mais, estimulado a observar, comparar e colocado em contato com problemáticas e conflitos referentes às questões ambientais, passaram a ter percepções mais elaboradas, a construir um conhecimento mais amplo e a ter idéias e posturas mais responsáveis, críticas e com argumentos mais consistentes e lógicos sobre as interrelações da realidade na qual estão inseridos.

Tendo em vista que os sujeitos foram submetidos às provas durante o processo educativo que já durava 5 meses, os resultados podem nos sugerir que o programa vinha contribuindo para a estimulação do desenvolvimento cognitivo e cujas representações também refletiam maior maturação dos participantes, permitindo uma evolução mais rápida e integrada do que os demais que não participaram das atividades de educação ambiental. Esta conclusão foi confirmada com a análise estatística por meio do teste χ^2 , que demonstrou diferenças significativas entre os sujeitos dos dois grupos, apontando que os níveis de representação infantil de meio ambiente amazônico evoluem mais rapidamente a partir de uma ação educativa construtivista que enfatize as questões ambientais de forma integrada.

As situações mais difíceis corresponderam, confirmando os achados de Gómez-Granell (1988), às que se referiam aos conflitos onde uma ação do homem causa respostas em diferentes dimensões nos campos da energia, tempo e espaço. Gómez-Granell (1988) em seu estudo identificou nas crianças a dificuldade de descrição dos processos e na compreensão das interações que ocorrem no meio ambiente, principalmente nos processos biológicos, físicos e químicos.

Ora, se a EA se propõe a conscientizar os indivíduos sobre os problemas e as possibilidades de soluções dos conflitos ambientais existentes, isto só será possível quando o sujeito possuir representações que contemplem em suas

estruturas as relações mútuas entre os sistemas diante dos fenômenos e as respectivas consequências das ações tomadas. Por isso a interpretação das representações em sua gênese pode orientar o educador ambiental em identificar o momento de abordar as noções de interação.

Isto nos leva a pensar que os indivíduos cujas representações se encontram nos níveis elementares ainda não estão aptos a compreenderem o significado das ações solicitadas pela educação ambiental. Isto seria verdadeiro se a evolução das representações acontecesse espontaneamente pelo processo de maturação. Acontece, entretanto, que as experiências educativas exercem um ponto fundamental na evolução das representações (Gómez-Granell, 1988). Percebemos, através do presente trabalho, que os estímulos educativos compostos por atividades que solicitem do aluno a reconstrução dos fenômenos, a compreensão de contradições e a análise de fatos e ações através de fatores que interagem, auxiliaram o desenvolvimento das noções de interrelação dos fenômenos no âmbito social, natural e construído. Os educandos tiveram suas atitudes modificadas em função desta experiência, confirmando as colocações de Leeming e seus colaboradores (1995). Isto não ocorre baseado meramente em informações superficiais mas a partir de uma abstração reflexiva, isto é, da tentativa da explicação, da reflexão do fenômeno constatado. Assim, um problema ambiental só pode ser encarado como tal se o sujeito assim o perceber, ou seja, se tiver as cognições necessárias para sua assimilação. Caso contrário, os processos tardam a ser compreendidos em suas relações interdependentes, e o indivíduo terá menos possibilidade de se munir de uma consciência ambiental. Nesse sentido o presente estudo revelou que as mudanças ocorridas no grupo que participou do programa de educação ambiental construtivista, deu-se num processo contínuo e sobretudo, as mudanças se deram a nível de conhecimento científico, de comportamento social e familiar e de convivência grupal e de postura individual frente à natureza e ao ambiente construído. É importante destacar aqui, a continuidade do estudo com sujeitos de mais de 14 anos com objetivo de fazer comparações quanto aos níveis de representação de meio ambiente em diferentes situações sociais e educacionais. É interessante, ainda, abordar questões relativas ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos.

A importância de se investigar as representações na criança está em identificarmos como ocorre o processo de evolução das mesmas tendo em vista que é desde cedo que as atitudes e conhecimento que determinam o comportamento do futuro adulto e de toda uma sociedade. Nosso estudo veio confirmar, pois, as colocações feitas por Leeming e seus colaboradores (1995) e Newhouse (1990) os quais reforçam que as atitudes positivas em relação ao ambiente são formadas a partir das experiências vividas, isto é, intrinsecamente envolvidas no ambiente social e físico. Se as crianças, desde cedo, estiverem

envolvidas num processo educativo que as leve a considerar de forma mais crítica e integrada o uso de nossos recursos naturais, maior será a chance de zelo com o meio ambiente. Para que isto ocorra é necessário que se desenvolvam situações que exijam do educando uma participação ativa e consciente nos problemas discutidos e vivenciados, que prezem por questionamentos contínuos e que vão além do que é aparentemente dito ou visto, sem, contudo, esquecer das possibilidades de pensamento da criança. Somente desta forma pode-se vislumbrar a construção de uma consciência ambiental onde os aspectos abordados no processo educativo contemplem os vários sistemas em que os sujeitos se acham inseridos. Dentro desta abordagem metodológica, se espera contribuir significativamente na modificação de atitudes em relação aos cuidados com o meio ambiente.

Da mesma forma que no estudo de Gómez-Granell (1988) percebeu-se nessa investigação a existência de um desenvolvimento contínuo e integrativo de evolução cognitiva iniciado na idéia do vínculo do homem-natureza, unidirecionalmente e cujos recursos naturais são ilimitados. Mais tarde começam a compreender as interrelações mútuas dos sistemas sociais e ambientais, embora de dimensões imediatistas no tempo e espaço. Já a compreensão do processo das interações, a análise das repercussões e soluções de conflitos ambientais pressupõe representações mais evoluídas as quais podem ser conquistadas mais cedo se houver estímulo adequado para tal. Acredita-se que por meio de um programa educativo interativo e crítico o educando a construirá representações mais evoluídas e integradas sobre o meio ambiente. Somente com tais representações que contemplem a compreensão mais abrangente da interrelação é que a criança começará e poderá detectar os problemas e buscar soluções. Isto resultará, certamente em adultos mais conscientes e responsáveis. A EA passa então a assumir seu papel na tomada de consciência do indivíduo na questão ambiental.

REFERÊNCIAS

- Busquets Prats, M.D. (1995). Modelos Representacionais e Raciocínio Matemático: Resolver e Formular Problemas de Estrutura Aditiva. Em O.Z. Mantovani de Assis e M. Camargo de Assis (orgs). *Construtivismo e Educação*. Campinas: Tecnópias Gráfica e Editora Ltda.
- Castellano Campos, G.C. (1993). *Estudo do Pensamento Infantil nos campos da Ecologia e da Educação Ambiental utilizando a Teoria de Piaget*. Trabalho de Pós Doutorado. CRHE-EESC-USP.

- Delval, J. (1989). La Representación Infantil del Mundo Social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.) *El mundo social en la mente del niño*. Madrid: Alianza.
- Delval, J. (1993). La construcción del conocimiento social. *Resúmenes del I Encuentro Educar*, Jalisco, México, junio.
- Delval, J. & Echeta, G. (1991). La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia e Aprendizaje*, 54, 71-99.
- Gómez-Granell, C. (1988). Interacción y Educación Ambiental: Representaciones Infantiles. En M. Moreno M. et al. (Eds). *Ciencia, Aprendizaje y Comunicación* (p.53-76). Barcelona: Laia.
- García Díaz, J., Porlác, R. & Cañal, P. (1988). Ciencias de la Naturaleza. En Sastre y M. Moreno. *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*. Madrid: Planeta.
- Leeming, F., Dwyer, W. & Bracken, B. (1995). Children's Environmental Attitude and Knowledge Scale: Construction and Validation. *The Journal of Environmental Education*, 26, 22-31.
- Mantovani de Assis, O.Z. (1983). Provas para diagnóstico do comportamento operatório. Em *Projeto de Formação de Recursos Humanos para a educação Pré-escolar*. Faculdade de Educação da UNIVAMP, Campinas, SP. (Mimeo)
- Marimón, M. M. (1988). Imaginación y Ciencia. En M. Moreno et al. (Eds). *Ciencia, Aprendizaje y Comunicación*. (pp.11-51), Barcelona: Laia.
- Mazzotti, T.B. (1994). Elementos para introdução da dimensão ambiental na educação escolar - 2º Grau. Em *Amazônia, Uma proposta Interdisciplinar de Educação Ambiental: Documentos Metodológicos do Ministerio do Meio Ambiente e de Amazonia Legal*. Brasília: Ibama.
- Medina, N. M. (1994). Elementos para introdução da dimensão ambiental na educação escolar - 1º Grau. Em *Amazônia, Uma proposta Interdisciplinar de Educação Ambiental : Documentos Metodológicos do Ministerio do Meio Ambiente e de Amazonia Legal*. Brasília: Ibama.
- Newhouse, N. (1990). Implications of attitude and behavior research for environmental conservation. *The Journal of Environmental Education*, 22, 26-32.
- Piaget, J. (1973). *Problemas de Psicología Genética*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1975). *Introducción a la Epistemología Genética*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1983). *Gênese das Estruturas Lógicas Elementares*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Piaget, J. (1987). *O nascimento da inteligência da Criança*. Rio de Janeiro: Ed. Ganabara S/A.

FANTASIA, DESEO Y COMPORTAMIENTO SEXUAL FEMENINO

Cristina Ruiz Pacheco
Esteban Torres Lana
Universidad de La Laguna

RESUMEN

Se estudian las fantasías sexuales de una muestra de universitarias, y su relación con otros aspectos del comportamiento sexual. 131 mujeres cumplimentaron un amplio cuestionario sobre sexualidad. Los resultados indican altos niveles de fantasías, relacionadas, en gran medida, con comportamientos sexuales normativos y con actividades ya realizadas, lo que confiere una función evocadora a la fantasía. En esta muestra no se encontró relación entre la actitud hacia el sexo y la frecuencia de fantasías sexuales o entre el orgasmo y la utilización de fantasías. Lo que sí se observó fue una asociación entre deseo intenso y frecuencias altas de fantasías, y entre deseo moderado y un uso más esporádico de las mismas. Las frecuencias altas de masturbación aparecieron siempre unidas a fantasías frecuentes, aunque no al contrario. Por último, las mujeres insatisfechas con su vida sexual presentaron tendencia a niveles más altos de fantaseo que las que se mostraban más satisfechas.

ABSTRACT

Sexual fantasies and their relationship with other aspects of sexual behavior were studied in a sample of 131 university women, who completed an extensive questionnaire about sexuality. The results indicated high fantasy levels, related mostly to normative sexual behaviors and to activities previously carried out, which indicate a function of recall in these fantasies. In this sample no relationship was found between attitude to sex and frequency of sexual fantasies or between orgasm and the use of fantasies. An association was found between intense desire and high frequency of fantasies, and between moderate desire and sporadic use of fantasies. High frequencies of masturbation appear related to frequent fantasies, but not the contrary. Finally, women unsatisfied with their sexual life tended to higher levels of fantasy than those indicating satisfaction.

Colaboraron en la realización y aplicación del cuestionario Ana Ramos, Elena Oramas, Nuria Hernández y Beatriz Padrón. Sin ellas no se hubiera podido hacer este trabajo.

Dirección de los autores: Facultad de Psicología; Universidad de La Laguna; Campus de Guajara, La Laguna; 38200 S/C de Tenerife, España.

INTRODUCCION

Las fantasías sexuales representan, quizá, el campo menos conocido del comportamiento sexual. Así como son muchos los tratados sobre la anatomía y fisiología sexual, y muchos los trabajos que han recogido información abundante sobre múltiples aspectos de la sexualidad, desde los pioneros de Kinsey (1953); Serrano (1975); Masters y Johnson (1978), etc., el tema de las fantasías aparece pocas veces como un apartado con entidad propia, siendo más común que se mencione en relación a otros campos, pero sin profundizar en ellas. Quizá, como decían Eysenck y Wilson (1981), este componente mental de la sexualidad es menos conocido y estudiado, por su carácter interno y por ser peculiar de cada individuo. Esta dificultad, obvia por otra parte, ha impedido un estudio profundo de una de las características diferenciales de la sexualidad humana, la capacidad de desear el pretérito conocido y el futuro desconocido a través de la imagería erótica y en ausencia del "objeto del deseo".

En general, la mayoría de los autores que han tratado el tema, han mantenido que las fantasías son un componente normal de la sexualidad, lo que, según la época en que se dijera, no era poco. Ya en 1940 Landis se extrañaba de la escasa presencia de fantasías sexuales en algunas personas, lo que podría indicar algún tipo de patología, considerando, pues, normal la presencia de este tipo de fantasía en la mayoría de la población (tomado de Ellis, 1978). Las fantasías sexuales forman parte, desde hace tiempo, de muchas terapias sexuales como medio para alcanzar el orgasmo. Para Lipton (1970), las fantasías y la superposición sustitutiva son saludables y enriquecedoras, en tanto no lleguen a ser reemplazos neuróticos de lo real.

Sin embargo, Reich (1942) no veía la fantasía como elemento necesario para llegar al orgasmo si la pareja sexual se ajustaba al objeto de la fantasía. Para este autor sólo se fantasea con lo que no puede obtenerse en la realidad. Del mismo modo, Castilla del Pino (1980) describe la conducta erótica, expresada en la fantasía sobre la relación sexual, como sustitutiva de la conducta sexual; bien es previa y sirve como estimulante o bien se queda como sustituta ante una frustración al intentar acceder al objeto del deseo. Al margen de estas distintas consideraciones, parece más claro considerar a la fantasía sexual, en todo caso, como un buen indicador de la orientación sexual de la persona que fantasea. Aunque el deseo social, la norma de lo moralmente aconsejable en materia sexual, tiene una enorme penetrabilidad en la esfera individual, existe un reducto íntimo en el que no se suele tener capacidad de

autoengaño: la fantasía erótica, especialmente durante la masturbación. Y esto parece así en ambos sexos, aunque la polémica sobre la diferencia entre hombres y mujeres en fantasía sexual corre pareja con otros dominios de la psicología diferencial de los sexos.

En uno de sus clásicos estudios, Masters y Johnson (1978), analizaron las fantasías de hombres y mujeres homosexuales y las compararon con las de hombres y mujeres heterosexuales. No apreciaron grandes diferencias entre ambos grupos, aunque los homosexuales describieron fantasías más activas y diversas que los heterosexuales y las mujeres, en general, describieron más fantasías activas que los hombres.

Eysenck y Wilson (1981), intentaron descubrir qué fantasías eran las más frecuentes y qué características definían a las personas que las tenían. Encontraron cuatro factores: exploratorio, íntimo, impersonal y sadomasoquista, aunque se daba también la existencia de un factor general, de forma que una puntuación alta en un factor solía acompañarse de puntuaciones altas en los demás. Además, los sujetos con puntuaciones altas en fantasías, puntuaban alto también en lo referido a su impulso sexual. Cuando compararon hombres y mujeres, observaron que las fantasías femeninas tenían mayor relación con la intimidad (lugar romántico, besos apasionados, sexo oral pasivo) y las masculinas se relacionaban más con aspectos exploratorios (promiscuidad, orgías, otra raza). Pese a ser uno de los objetivos de su investigación, no encontraron un factor activo y otro pasivo, aunque si se vio que un porcentaje de mujeres más elevado que de hombres, elegían fantasías pasivas frente a activas.

Los estudios más recientes han estado enfocados al análisis de estas diferencias entre las fantasías masculinas y femeninas. Rokach (1990), no encontró diferencias en el contenido de las fantasías de hombres y mujeres: ambos fantaseaban en mayor medida con temas clasificados como tradicionalmente heterosexuales. En el resto de temas analizados, las proporciones de hombres y mujeres no diferían en ningún caso. Alfonso, Allison y Dunn (1992) estudiaron la relación entre fantasías sexuales y satisfacción y comprobaron que esta relación era diferente según el sexo. Las mujeres que más fantaseaban estaban más satisfechas con sus relaciones sexuales, mientras que los hombres que más fantasías tenían eran los más insatisfechos con su vida sexual, pero más satisfechos consigo mismos. Davidson y Hoffman, (1986), no encontraron relación entre la fantasía y el nivel de satisfacción en una muestra de mujeres casadas, aunque la satisfac-

ción influía en lo que se fantaseaba: las más satisfechas fantaseaban con su pareja actual, mientras que las insatisfechas introducían en sus fantasías una pareja más cariñosa que la real. En cuanto al momento de aparición, Gold y Gold (1991), concluyeron tras sus análisis, que los hombres suelen tener sus primeras fantasías a una edad más temprana que las mujeres, y que se sienten menos culpables que éstas al respecto. Además el contenido es eminentemente sexual para los hombres y sus fantasías son más cortas, mientras que las mujeres tienen sus primeras fantasías en el contexto de una relación íntima o referida a una persona concreta y son más verbales. Como puede verse, los grandes tópicos sobre las diferencias entre sexos se mantienen presentes, reflejando las pautas y las experiencias con que se enfrentan y educan hombres y mujeres.

Sin embargo, en la práctica, en los trabajos sobre la conducta y la orientación sexual, la tónica general sigue siendo tratar el tema de las fantasías muy por encima, dando datos sólo sobre su frecuencia o relacionándolas vagamente con el desarrollo de la orientación sexual (Bailey y Zucker, 1995; Kitzinger y Wilkinson, 1995).

El objetivo de este trabajo ha sido acercarnos al estudio de las fantasías sexuales en una muestra de mujeres universitarias. Nuestra intención fue conocer el contenido de esas fantasías, así como su frecuencia y su relación con otras variables como el orgasmo, la actitud, el deseo, la masturbación y el nivel de satisfacción con la vida sexual. Como dijimos, la fantasía sexual es un buen indicador de la orientación sexual, que, a su vez, constituye un elemento emocional importante de la identidad personal. Es difícil construir un autoconcepto sin valorarse como ser sexuado, y una parte importante de esta valoración es la orientación sexual. Confluyen aquí elementos de deseabilidad social (normas sexuales mayoritarias, condenas sexuales) con la experiencia individual de la emoción sexual que va asociada a las fantasías. Las fantasías sexuales, por su inaccesibilidad al control del sujeto, suponen una fuente de conocimiento personal y un reflejo de la evolución biográfica de los individuos en materia sexual.

Este planteamiento ontogenético podría ser complementado por una visión filogenética sexualmente dimórfica, tal como Ellis y Simons (1990) sugieren, especializándose las fantasías masculinas y femeninas en función de la eficacia de la selección natural. Los tópicos acerca de la mayor respuesta visual del varón y de la mayor respuesta háptica de la mujer, constituyen la base biológica de la superestructura cultural, que puede anularla o enfatizarla

según los modelos dominantes. Es desde esta óptica cultural desde la que pretendemos aportar alguna utilidad.

METODO

Sujetos

La muestra estuvo formada por 131 mujeres universitarias, de edad comprendida entre 20 y 24 años, con una media de 21.9 años. La única excepción fue la de una mujer de 43 años. El 74.8% pertenecía a la Facultad de Psicología; el 12.2% a la de Medicina; el 9.2% a la de Pedagogía y el 3.8% a la de Filología.

Materiales

Se elaboró un cuestionario de sexualidad, formado por 66 preguntas y apartados. Una primera parte recoge los datos generales sobre Facultad, curso, edad, estilo de educación recibida y revisiones ginecológicas. La segunda parte del cuestionario empieza con una escala de actitud y a continuación se recoge toda la información sobre las relaciones sexuales, frecuencia y valoración, masturbación, contracepción, orgasmo, deseo, culpabilidad, orientación y satisfacción sexual. La última parte del cuestionario está referido a las fantasías sexuales. Se presenta primero un cuadro con 44 fantasías en el que hay que indicar la frecuencia con que se tiene cada una de ellas, frecuencia con que se ha realizado en la práctica y si, en cualquier caso, se realizaría en el futuro. El resto de preguntas se refieren a la frecuencia con que se fantasea en general, la influencia de las fantasías en la práctica real, la orientación sexual de las mismas y algunos aspectos relacionados con su contenido.

Procedimiento

Entrega individual a mujeres estudiantes de psicología después de una explicación en grupo sobre la finalidad del cuestionario. La participación fue voluntaria. El cuestionario se entregó en un sobre, con número clave y se dejó llevar a casa. El procedimiento y lugar de entrega garantizaron el anonimato en todo momento. Todo el personal colaborador fue femenino. De hecho, la comodidad de las mujeres durante el proceso quedó demostrada en el 70% que seguiría participando si se mantuvieran las mismas condiciones. Además, del total de la muestra, un 50.4% juzgó su nivel de sinceridad en el cuestionario como muy alto y un 42.7% como alto. Esto hace pensar, que a pesar de ser un tema delicado, las mujeres se sintieron seguras contestando el cuestionario.

RESULTADOS Y DISCUSION

En general, las mujeres de esta muestra fantasean con frecuencia, aunque sus fantasías no dirigen por completo su práctica sexual, sino que hay cierta influencia mutua entre fantasías y práctica. La mayoría se ve como personaje central en sus fantasías sexuales y se imaginan llegando al orgasmo. La orientación de las fantasías es exclusivamente heterosexual para el 70.2%, coincidiendo con los datos que tenemos referidos a la práctica sexual, donde sólo un 0.8% es exclusivamente homosexual y un 1.5% predominantemente homosexual. Estos datos están un poco por debajo de los encontrados por otros autores. Por ejemplo, en los estudios del Instituto Kinsey (Weinberg y Williams, 1974) se señala de un 4 a un 5% de homosexualidad masculina y la mitad, de un 2 a un 3%, de homosexualidad femenina. Similares resultados obtuvo González Méndez (1989) en una muestra universitaria con un 2.24% de homosexuales femeninas. En conjunto, las categorías exclusiva y predominantemente homosexual, suponen un 2.3% de homosexuales para nuestra muestra, acercándose a los resultados anteriores. Sin embargo, no debe descartarse la posibilidad de estar ante una muestra más conservadora, con tendencia a comportamientos sexuales más tradicionales que las que podían haberse encontrado hace unas décadas.

Sólo un 0.8% tiene fantasías exclusivamente homosexuales y un 4.6% fantasea con los dos sexos indistintamente, aunque en la práctica no se consideraba ninguna mujer como bisexual. Es tradicional en la bibliografía sobre este tema considerar a la mujer con menos problemas que el varón para asumir la sensibilidad homoerótica. En trabajos recientes, como el de Rokach (1990), se encontró también que las mujeres aparecían más relajadas que los hombres respecto a la homosexualidad. El 8% de los temas de fantasías de las mujeres tenían relación con la homosexualidad, si bien no se hace referencia al porcentaje de homosexuales en la práctica. En todo caso, nuestros datos están por debajo de la tendencia general.

Las fantasías más elegidas fueron aquellas referidas a hacer el amor con la persona amada, en diferentes lugares. Estas fantasías coinciden con las más realizadas y con las que más les gustaría hacer en el futuro. Eysenck y Wilson (1981) encontraron preferencias similares en su muestra, tanto en mujeres como en hombres (realizar el coito con la persona amada), aunque, por lo general, las mujeres eran más dadas a fantasías de tipo íntimo y los hombres a fantasías de carácter exploratorio.

Se correlacionaron las fantasías con la realización de las mismas, para confirmar estos resultados (que las fantasías que más se tienen son las más realizadas) y para comprobar la posible función de las fantasías. En la bibliografía pueden encontrarse dos interpretaciones clásicas:

1ª. Las fantasías tienen carácter compensatorio. Se fantasea sobre aquello que no se ha realizado. En este caso, fantasías y realizaciones correlacionarían negativamente (Reich, 1942 y otros autores psicoanalistas).

2ª. Las fantasías son más bien una evocación de lo hecho: se fantasea con aquello que se ha realizado o que es muy probable llegar a realizarlo. La correlación en este caso entre fantasía y realización sería positiva (Eysenck y Wilson, 1981).

Desde ambas posiciones se considera que las fantasías tienen carácter autocomplaciente, independientemente del porqué se fantasea.

Para estudiar, pues, la relación entre fantasías y práctica sexual se utilizó el coeficiente de correlación de Kendall, ya que las variables eran ordinales. Los índices fueron positivos y significativos para todas las fantasías, excepto para "participar en una sesión de sexo en grupo", que correlacionaba negativamente con su realización, aunque con un índice no significativo. Estos resultados están más en consonancia con la 2ª función reseñada: lo que más se fantasea es lo que más se hace. Aquellas actividades poco realizadas serían menos fantaseadas. Esto coincide con lo encontrado por Davidson y Hoffman (1986). En la muestra con la que estos autores trabajaron, la fantasía preferida era revivir una experiencia sexual. Puede ocurrir que fantasear con algo ya experimentado ofrezca la ventaja de conocer los sentimientos asociados, mientras que lo desconocido puede ser más excitante, pero más difícil de imaginar.

Los datos referidos al cuadro de 44 fantasías, aunque en principio estaban divididos en sueños diurnos, masturbación y fantasía coital, se promediaron en una sola puntuación de 0 a 3, con carácter numérico y posibilidad de dos decimales, que supone un nivel de fantaseo de nunca a frecuentemente, pero que no recoge sólo los valores enteros sino cualquier valor entre 0 y 3. Con esas 44 fantasías se realizó un análisis factorial exploratorio para comprobar su posible agrupación en bloques. En el primer análisis se encontraron 10 factores, pero los 3 primeros explicaban el 70 % de la varianza, por lo que se llevó a cabo un segundo análisis restringiendo la solución a 3 factores. Para conseguir la simplicidad factorial se empleó una rotación varimax, con lo que se consigue

que las variables tengan una relación muy alta con un sólo factor y muy baja con el resto. En la tabla -1 puede verse la solución factorial obtenida. El primer factor, al que se le dio el nombre de "Normativo", reúne todas las fantasías que estaban más próximas a una práctica sexual mayoritaria. Este factor explica el 35.4% de la varianza, lo que significa que las fantasías que lo componen son las representativas de esta muestra. Coinciden además con las fantasías que más se han realizado y que más probablemente se realizarían en el futuro. Rokach (op.cit.) encontró resultados parecidos en su muestra: la mayoría de las fantasías descritas por los sujetos podían incluirse en la categoría "Tradicional", asociada a una relación cerrada, íntima y con posibilidades de continuidad. El segundo bloque de fantasías, al que se llamó "Promiscuo", recoge aquellas prácticas consideradas tradicionalmente como más liberales o propias de personas con deseos por experimentar cosas nuevas. Este factor explica sólo el 8.8% de la varianza de nuestra muestra. Por último, el tercer factor, "Homosexual", está formado por las tres fantasías que hacían referencia a prácticas homosexuales. Como es de esperar por el porcentaje de homosexuales de la muestra y dado que, por lo visto, la mayoría de las mujeres de nuestro grupo fantasean con lo que hacen, este factor explica sólo el 5.8% de la varianza.

Tabla 1
Tipos de fantasía sexual no realizados y más deseados

	Fantasía	% NR	% D
FACTOR 1 "Normativo"	Excitarse con ropas y materiales	56.3	60.3
	Iniciar a alguien sexualmente	67.2	58
	Ser solicitada por el sexo opuesto	57.3	45.8
FACTOR 2 "Promiscuo"	Hacer el amor con alguien de otra raza	92.4	69.5
	Hacer el amor con alguien maduro	74.8	59.5
	Hacer el amor con alguien que conoces	80	51.9
	Hacer el amor con alguien más joven	87	44.3

NR: no realizada. D: desea realizarla

Como se ve, en el factor "Normativo" tienen peso aquellas fantasías que pueden llevarse a la práctica en la esfera de una relación de pareja y es probable que sean una evocación de algo ya realizado o que se contempla con posibilidades de ser realizado. Destacan algunas fantasías como "Atar", "Ser atada", "Hacer el amor con cierta violencia", "Que me hagan el amor con cierta violencia", que en principio podrían considerarse como más alejadas de un patrón de conductas sexuales "normales". Sin embargo, no es descabellado pensar que medios audiovisuales, como la televisión, pueden haber influido en ese patrón. Si observamos los modelos de "hacer el amor" ofrecidos en pantalla, un cierto contenido violento que hace al hombre viril y a la mujer deseable, o a la mujer poderosa y al hombre sumiso, son tema actual de muchas películas. Es conocida la influencia que la televisión ejerce sobre la conducta y las actitudes. Según Singer (1981, 1986) es el mayor contribuidor en la creación de fantasías de todo tipo, obviamente también de las sexuales.

Resulta curioso que las fantasías que pesan en el factor "Promiscuo", tan poco representativo de nuestra muestra, tengan sin embargo mucho que ver con el factor "Exploratorio" de Eysenck y Wilson, que era más propio de los hombres. Sería interesante ver, en próximos estudios, si el patrón factorial encontrado se invierte en una muestra de universitarios masculinos.

En cuanto a la posibilidad de realizar las fantasías en el futuro, se observó que, una vez más, las fantasías con mayor probabilidad de realización fueron a su vez las que más se fantaseaban y las que más frecuentemente se habían realizado. Como apuntaban Eysenck y Wilson (1981), las personas suelen fantasear más con lo que han hecho, y desean hacer en el futuro aquello que ya han realizado. Tanto en nuestra muestra como en la de Eysenck y Wilson, esto es lo que parece ocurrir. Sin embargo, pensamos que ambas funciones de las fantasías pueden ser representativas de diferentes épocas de la vida, dependiendo de las experiencias vitales concretas y de diferencias individuales. En nuestra muestra encontramos también un importante grupo de fantasías no realizadas pero que se desea realizar en el futuro. Las más consistentes pertenecen a los factores 1 y 2 ("Normativo" y "Promiscuo") y se encuentran recogidas en la tabla 2.

Tabla 2

Composición factorial de las fantasías sexuales (sólo se incluyen las fantasías con más peso en cada factor; rotación Varimax).

Tabla 2.1. FACTOR 1: "NORMATIVO"

Ser desnudada	.83
Ser estimulada hasta el orgasmo	.81
Desnudar a alguien	.81
Seducir a alguien	.77
Ser estimulada en los genitales con la boca	.77
Hacer el amor con la persona amada	.74
Hacer el amor en cualquier lugar que no sea el dormitorio	.73
Ser seducida	.73
Ser excitada verbalmente	.72
Besar apasionadamente	.71
Estimular los genitales de la pareja con la boca	.69
Excitarse viendo genitales	.68
Exponerse provocativamente	.66
Excitarse con ropas y materiales	.63
Hacer el amor con cierta violencia	.61
Que me hagan el amor con cierta violencia	.59
Ser solicitada por el sexo opuesto	.54
Hacer el amor en un lugar romántico	.54
Ser atada	.52
Atar a alguien	.50
Excitarse vistiendo ropa de la pareja	.48
Iniciar a alguien	.41

Tabla 2.2. FACTOR 2: "PROMISCUO"

Intercambio de parejas	.79
Hacer el amor con dos hombres	.76
Hacer el amor en trío	.71
Ser promiscua	.70
Hacer el amor con alguien de otra raza	.65
Hacer el amor con alguien maduro	.63
Estimularse con objetos	.61
Participar en una sesión de sexo en grupo	.60
Hacer el amor con alguien que admiras	.58
Hacer el amor con alguien que conoces	.58
Hacer el amor con un extraño	.55
Hacer el amor con alguien más joven	.53
Que te vean haciendo el amor	.52
Hacer el amor con alguien famoso	.46
Mirar a otros cuando hacen el amor	.43

Tabla 2.3. FACTOR 3: "HOMOSEXUAL"

Seducir a otra mujer	.77
Ser seducida por otra mujer	.78
Iniciar a otra mujer	.64

Relaciones con otra variables

Si bien el contenido de las fantasías y su frecuencia aportan de por sí bastante información, nos parecía también interesante conocer la relación existente con otras variables relevantes de la conducta sexual. Se trata de ver cómo el hecho de fantasear más o menos, se relaciona con variables como la actitud, el deseo, la masturbación, el orgasmo o la satisfacción sexual; todas ellas importantes indicadores de la vida sexual de una persona.

La actitud se midió a través de dos formas: una escala de 18 ítems (tomados de la Adaptación de Félix López en 1984 de la Escala de Actitud Sexual de Walter W. Hudson y otros (1983) y una pregunta de actitud general hacia el sexo, de carácter autorreferido.

Las puntuaciones de la escala van de 0 a 100, con una media de 50. Nuestro grupo obtuvo una media de 57.6, lo que implica una tendencia hacia el polo de la tolerancia. Esto coincide con la pregunta autorreferida, en la que el 55.7% se considera tolerante y el 24.4% muy permisiva. Sin embargo, fue necesario dividir la muestra en función de los percentiles 25 (por debajo del cuál se sitúa a las conservadoras) y 75 (por encima del que se sitúa a las tolerantes) para evitar inconsistencias entre la escala y la pregunta autorreferida. Aún así, algunas mujeres conservadoras según la escala no se vieron a sí mismas como tales, mientras que las tolerantes estuvieron más ajustadas en su autoconcepto con la escala. Es muy posible que el reflejo de lo deseable socialmente está hoy en día en la sociedad canaria de nivel social medio más cerca de posiciones tolerantes, aunque sea realmente difícil precisar en qué comportamientos se exprese sexualmente.

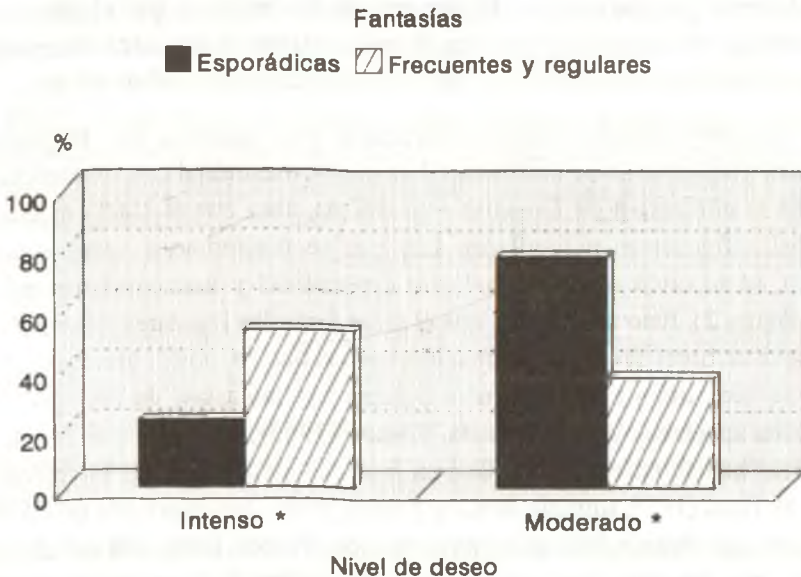
Hay un mayor número de mujeres conservadoras que no contesta la pregunta sobre la frecuencia en que se tienen fantasías sexuales, pero para las alternativas de "regulares", "frecuentes" y "esporádicas", las diferencias entre conservadoras y tolerantes no son significativas en ningún caso. Las tolerantes no fantasean con más frecuencia que las conservadoras, ni las que más fantasean son más tolerantes. La actitud y la conducta de fantaseo parecen no tener relación en esta muestra.

El deseo es quizá, la variable de la conducta sexual que más influenciada se ve por la cultura. Las numerosas investigaciones realizadas desde los años cincuenta en adelante han servido para dar luz a muchos prejuicios y mitos que desde siempre se habían mantenido sobre el deseo femenino. Hoy en día se sabe que la diferencia entre hombres y mujeres no está, obviamente, en la

inexistencia del deseo de éstas, sino que parece radicar en la variabilidad del nivel de deseo. Para los hombres este nivel es la mayoría de las veces elevado, mientras que en las mujeres es más probable que cambie. En la muestra estudiada, casi el 50% declaró tener un deseo bastante intenso, un 36.6% se posicionó en un nivel irregular y alrededor del 15% eligió la alternativa de moderado.

El nivel de deseo influye, en alguna forma, en la frecuencia de las fantasías, siendo aquellas mujeres con mayores niveles de deseo las que más fantasean. Las mujeres con deseo bastante intenso tienen fantasías regulares o frecuentes en el 77.4% de los casos, mientras que esta cifra desciende a 36.9% para el caso de las que tienen un deseo moderado. Estos porcentajes son diferentes, con un alto nivel de significación (ver figura 1). A partir de estos datos, podría pensarse que la fantasía también juega un papel mediador entre el deseo y la relación. Pudiera ser que un alto nivel de excitación llevara a un mayor nivel de fantaseo. Sin embargo, las fantasías pudieran no ir acompañadas de deseo físico. Una vez más, habría que apelar a diversos factores y a las diferencias individuales para dar una explicación concreta en cada caso de la relación entre el deseo y las fantasías.

Figura 1. Relación entre el nivel deseo y la frecuencia de las fantasías (%)



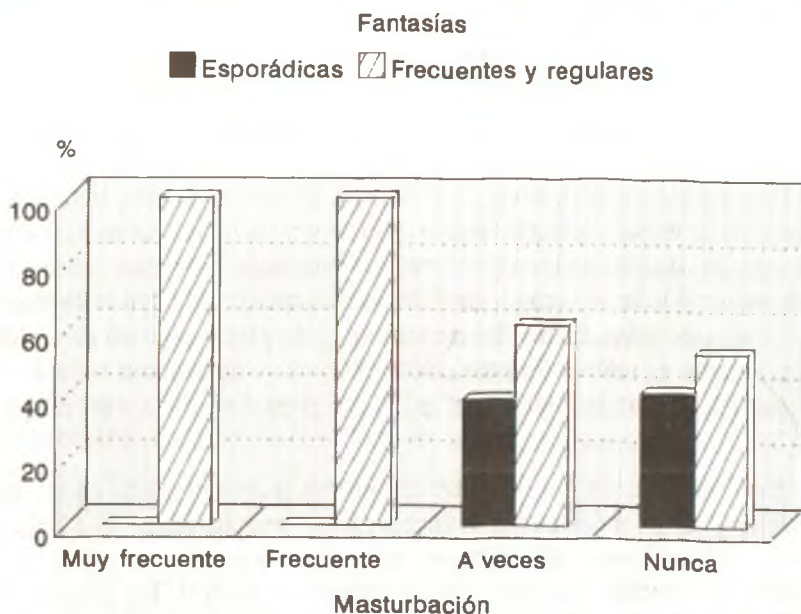
* p < .01

Por otra parte, resulta curioso que las mujeres con nivel intenso de deseo, además de fantasear más, se sientan también más estimuladas por imágenes audiovisuales que las que tienen deseo moderado. Como comentábamos más arriba, la televisión y otros medios audiovisuales, son una fuente de fantasía. Es posible que aquellas personas con mayor tendencia a fantasear, lo hagan ante imágenes audiovisuales y se sientan por ello más excitadas. Lo que no se da, al menos en esta muestra, es una identificación con el personaje femenino de la imagen erótica, tal y como mantenía Money & Tucker (1978). Más de la mitad de las mujeres (67.2%) declara no identificarse, y el porcentaje es siempre mayor sea cual sea el nivel de deseo.

La pauta general de esta muestra indica similares frecuencias de masturbación a otros estudios. En el trabajo, ya clásico, de Serrano (1975), un 61% de las mujeres se había masturbado; en los estudios del instituto Kinsey se obtuvieron resultados semejantes. Los datos de la Universidad Autónoma de Barcelona en 1977 (García), arrojaban un 50% de mujeres que no se había masturbado nunca. En nuestra muestra ese porcentaje desciende al 37%. Hay, por tanto, menos mujeres que no se masturban, y un mayor número de las que lo hacen con cierta frecuencia, de las que había en la muestra de 1977. Puede pensarse que aunque, lentamente, la tendencia es que el número de mujeres que se masturba vaya aumentando cada vez, fruto quizá de un mayor conocimiento de la sexualidad y de la desaparición de muchos tabúes.

Incluso teniendo fantasías frecuentes y/o regulares, hay mujeres en nuestro grupo que no se masturban. Las que se masturban con frecuencia, no eligen la alternativa de fantasías esporádicas, sino que el 100% dice tener fantasías frecuentes o regulares. Las que se masturban a veces o no lo hacen, se reparten entre las fantasías esporádicas y frecuentes o regulares (ver figura 2). Esto no implica que el tener fantasías regulares lleve consigo siempre un nivel alto de masturbación, pero sí parece indicar que las mujeres que se masturban con frecuencia utilizan las fantasías, de ahí que estas también aparezcan con frecuencia. Kinsey (1953), encontró que 2/3 de las mujeres que se masturbaban, usaban fantasías para aumentar la activación sexual; Hunt (1975, tomado de King y otros, 1991) hallaron hasta un 80 % de mujeres que fantaseaban en la masturbación. Parece, pues, a la luz de estos datos, que las fantasías van fuertemente unidas a la experiencia de la masturbación.

Figura 2. Incidencia de fantasías según la frecuencia de masturbación (%)



Precisar algunos datos sobre el orgasmo supuso la mayor dificultad de este estudio. En el cuestionario no aparece una pregunta directa sobre si se ha experimentado o no el orgasmo. Se optó por evitar una pregunta cargada de deseabilidad social, “literatura” y subjetivismo y se introdujeron varios enunciados para elegir uno con el fin de determinar la experiencia orgásmica. Estos enunciados recogían las manifestaciones fisiológicas objetivas en los términos operativos de Master y Johnson, tanto orgásmicas como no orgásmicas (propias de otra fase de la respuesta sexual femenina). Las alternativas fueron las siguientes:

1. Aumento de los senos, rubor sexual, contracciones faciales y abdominales, secreción de material mucoide.
2. Aparición de una extensa capa de sudor, aumento progresivo del volumen de los senos, elevación del ritmo respiratorio y congestión de la pared vaginal.
3. Rubor sexual paralelo a la intensidad de la excitación, pérdida del control voluntario, espasmos de grupos musculares, aumento del ritmo respiratorio y taquicardia.

4. Erección del pezón, tensión muscular voluntaria, aumento del ritmo cardíaco y lubricación vaginal.

Las alternativas son “académicas”, como la muestra de mujeres de tercer curso de psicología sobre la que se hacía el estudio. Aún así, las dificultades aparecidas en el estudio piloto aconsejaron unas preguntas de convergencia con la tercera alternativa, que es la que coincide con la descripción orgásmica de Masters y Johnson. Una primera se centraba en la claridad de la experiencia orgásmica para la propia mujer. Otra en las prácticas sexuales donde se obtenía con mayor frecuencia, en su caso, el orgasmo, y una tercera donde se hizo elegir entre varios enunciados que reflejaban las emociones asociadas, como “fuerte sensación de placer seguida de un intenso sentimiento de relajación y satisfacción”, junto a otras como “satisfacción continua sin liberar las tensiones” y “hormigueo corporal... con relajación lenta”.

Con este criterio concurrente, la muestra quedó dividida en un grupo “orgásmico” de 64 mujeres (48.9%) y un grupo “anorgásmico” de 69 mujeres (51.1%). Sin embargo, este agrupamiento planteó problemas de consistencia, pues al contrastarlos con algunas preguntas control, los grupos no se mantenían en su totalidad. Esto nos viene a demostrar lo ambiguo que puede resultar para una mujer joven definir el orgasmo y la confusión aún existente entre las mujeres sobre el particular. Podemos añadir también la deseabilidad social que supone una mujer sexualmente competente e incluso de mayor capacidad orgásmica que el varón, información esta plenamente accesible a la muestra del estudio. Todo ello puede estar en la raíz de esta inconsistencia.

La frecuencia con que se tienen fantasías sexuales es prácticamente igual para ambos grupos. De las 42 que tienen fantasías esporádicamente, el 42.9% eran orgásmicas y el 57.1% anorgásmicas; de las 56 con fantasías frecuentes hay un 57.1% orgásmicas y un 42.9% anorgásmicas y de las 30 que tienen fantasías regularmente, el 46.7% son orgásmicas y el 53.3% anorgásmicas. Los resultados están equilibrados en ambos grupos. Lunde *et al.* (1991), tampoco hallaron diferencias significativas entre mujeres con un nivel alto de fantasías y mujeres que no fantaseaban, respecto al orgasmo.

La falta de relación entre fantasías y orgasmo encajaría con la teoría propuesta por Reich (1942). Este autor mantenía que, tanto hombres como mujeres podían alcanzar el orgasmo si eran capaces de concentrar los sentimientos sensuales y de ternura en la pareja. Para Reich, si el compañero

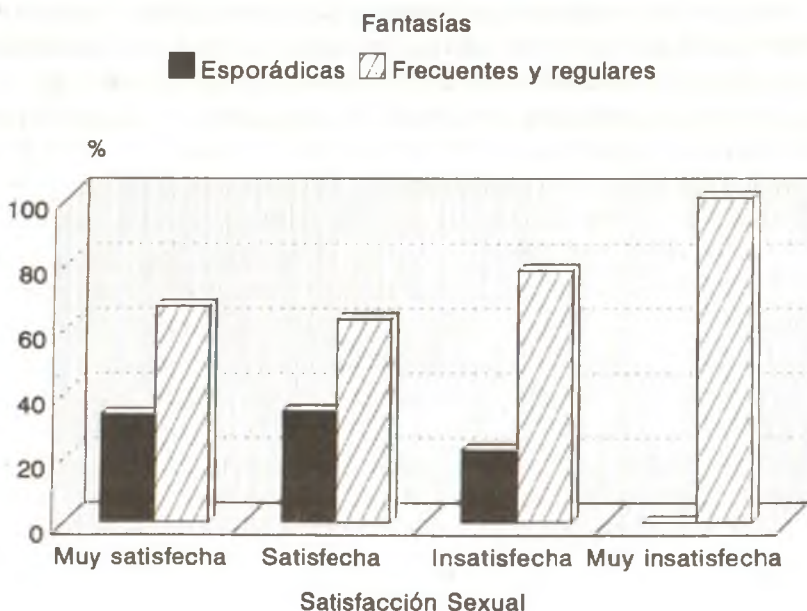
podía atraer hacia sí todos los intereses sexuales, el fantaseo inconsciente no era necesario, ya que si la pareja correspondía al objeto de deseo, podía reemplazarlo. En nuestros datos, es en un contexto de pareja donde con más frecuencia se alcanza el orgasmo, luego las mujeres no necesitarían muchas fantasías para conseguirlo. Eso explicaría que el grupo de mujeres orgásmicas no aparezca como grupo con mayor frecuencia de fantasías. Sin embargo, la teoría de Reich es criticable por su falta de apoyo empírico. En la práctica, el uso de las fantasías responde más a un patrón individualizado, característico de cada persona en función de su experiencia, que a lo que la pareja en sí pueda representar. Muchas mujeres de esta muestra no necesitarían fantasías para llegar al orgasmo en un contexto de pareja, pero otras muchas puede que necesiten utilizar las fantasías de manera sistemática para aumentar la activación, sin que ello implique que la pareja no se ajuste al objeto de deseo. Sólo el 14% de las mujeres nacidas en 1910, en la muestra de Lunde y otros (1991), tenían de vez en cuando fantasías durante el coito, mientras que en el grupo de las nacidas en 1958, ese porcentaje aumentaba a un 39%. Pudiera ser que el fantaseo durante la relación con una pareja, sea una variable generacional, sometida a la moda e ideas del momento. Las diferencias entre hombres y mujeres al respecto, podrían ser un interesante campo de estudios futuros.

Medir la satisfacción sexual no es nada fácil tampoco. Esta variable es, posiblemente, la que mayor subjetividad presenta, y es que, por satisfacción una persona puede entender cosas bien diferentes de las que entiende otra. En esta muestra encontramos que casi el 80% considera su vida sexual muy satisfactoria o satisfactoria, el 13.7% la ve insatisfactoria y sólo el 1.5 % se siente muy insatisfecha con su vida sexual. Si se atiende al alto porcentaje que no se masturba, que no tiene orgasmo, que tiene un nivel de deseo irregular y se compara con estos niveles de satisfacción, hay que deducir importantes elementos de subjetividad en las variables que influyen en la satisfacción sexual. Por lo que respecta a la mujer, se han recogido muchas veces en la bibliografía testimonios de satisfacción psicológica en la relación sexual sin la experiencia orgásmica asociada. El factor tiempo es aquí crucial y son previsible importantes efectos debidos a la edad y la experiencia personal, cuando, por ejemplo, sea posible que una persona pueda comparar y valorar dos periodos vitales significativos de su propia biografía.

En la muestra estudiada, de las mujeres que están insatisfechas, la mitad tiene fantasías regulares y sólo un 22% esporádicas. De las que tienen una vida sexual muy satisfactoria, sólo el 16.7% fantasea con regularidad. Las dos

únicas mujeres muy insatisfechas con su vida sexual, dicen tener fantasías frecuentes (ver figura 3). En la muestra de Alfonso y otros (1992), la relación entre nivel de fantasías y satisfacción era positiva, siendo las mujeres que más fantaseaban las que más satisfechas estaban con su relación actual. Los autores explican esta relación diciendo que quizá, las fantasías coitales y masturbatorias incrementan su respuesta orgásmica, lo que incrementa su satisfacción sexual. En nuestro caso la tendencia parece ser la contraria: cuanto más insatisfacción, más fantaseo. Puede pensarse a partir de estos datos que se fundamenta más una hipótesis compensatoria de la fantasía, al contrario de lo que vimos anteriormente. Sin embargo, se afirmó que la fantasía suele ser una rememoración de lo hecho, que se fantasea con aquello que ya se ha realizado, pero eso no significa que aquello que se hizo causara enorme satisfacción. De hecho, en la fantasía puede buscarse la satisfacción que no se obtiene en la práctica real, evocando cosas que ya se han hecho y que se desea que causen mayor placer. Por eso, las mujeres insatisfechas de su vida sexual fantasearían con más frecuencia, de la misma forma que tendrían más fantasías cuando estuvieran solas evocando aquellas cosas que son placenteras.

Figura 3. Frecuencia de fantasías según la satisfacción sexual (%).



De todas formas, en ningún momento hemos intentado buscar un patrón general que sirva para todas las mujeres. Como hemos repetido a lo largo del artículo, entendemos que en esta esfera íntima, la de las fantasías sexuales, las diferencias individuales juegan un papel muy importante, incluso las diferencias de estado en una misma persona. Las fantasías pueden tener carácter compensatorio para una persona que no tenga o no haya tenido relaciones, y carácter de evocación para alguien satisfecho con su vida sexual. También puede ocurrir que una misma persona experimente la fantasía con distintas funciones a lo largo de su vida. Junto a este aspecto individual, debemos volver a enfatizar el carácter sociodependiente de las fantasías sexuales. Cabe esperar, pues, efectos debidos a la generación en el contenido e, incluso, en la frecuencia de las fantasías, como han señalado recientemente Hsu et al. (1994), replicando un trabajo de Person et al. (1989).

CONCLUSIONES

1. Las mujeres de esta muestra fantasean con frecuencia. Para la mayoría, el contenido de sus fantasías tiene bastante relación con lo que podría considerarse una práctica sexual "normativa". Aparecen bajos porcentajes de mujeres con fantasías más "promiscuas" o relacionadas con la homosexualidad. Además, fantasean más con actos ya realizados, coincidiendo con lo que harían en el futuro.

2. Las mujeres con niveles altos de deseo fantasean con más frecuencia y se sienten más excitadas ante imágenes audiovisuales. La dirección de esta relación podría entenderse en dos sentidos: tener altos niveles de deseo, aumenta la frecuencia de las fantasías, o tener fantasías con frecuencia hace que aumente el nivel de deseo. Es razonable suponer que ambos procesos están fuertemente entrelazados y mediados por la cultura. La sensibilidad a las imágenes audiovisuales es incongruente con el estereotipo tradicional asignado al deseo femenino.

3. Ni la actitud hacia la sexualidad ni el orgasmo, parecen influir o verse influidos por la frecuencia de las fantasías, para este grupo de mujeres; mientras que el hecho de masturbarse sí parece aumentar el uso del fantaseo. Todas aquellas mujeres que se masturbaban con frecuencia usaban frecuentemente las fantasías.

4. La satisfacción es una variable muy ambigua, que depende de múltiples factores. Es difícil saber qué lleva a una mujer a decir que está

satisfecha con su vida sexual, mientras que otra en iguales condiciones, no lo está. La tendencia, en relación con las fantasías, para esta muestra, parece ir en la línea de que éstas aumentan con la insatisfacción.

5. Las fantasías sexuales representan un importante factor de conocimiento de la vida sexual de las personas, de sus deseos y de su orientación sexual. Todo ello implica que las fantasías pueden jugar un papel relevante en el proceso de desarrollo de la identidad sexual y personal.

6. Los resultados aquí obtenidos y la interdependencia de los mismos en muchos casos, mueven a la reflexión sobre la inexistencia de factores generales de las fantasías sexuales femeninas y conducen a la consideración de las múltiples variables específicas interrelacionadas que participan en la construcción de las fantasías, así como en la influencia de éstas en la vida sexual de cada mujer durante el ciclo vital.

REFERENCIAS

- Alfonso, V.C., Allison, D.B. & Dunn, G.M. (1992). Sexual Fantasy and Satisfaction: A Multidimensional Analysis of Gender Differences. *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 5, 19-37.
- Bailey, J. & Zucker, K. (1995). Childhood sex-typed behavior and sexual orientation: a conceptual analysis and quantitative review. *Developmental Psychology*, 31, 130-136.
- Castilla del Pino, C. (1979). La sexualidad como lenguaje y como comunicación interpersonal. Ponencia presentada en la *I Semana de estudios sexológicos de Euskadi*, Hórdago, Vitoria, pp. 291-313.
- Davidson, J.K. & Hoffman, L.E. (1986). Sexual Fantasies and Sexual Satisfaction: An Empirical Analysis of Erotic Thought. *The Journal of Sex Research*, 22, 184-205.
- Ellis, A. (1978). *Arte y técnica del amor*. Barcelona: Grijalbo.
- Ellis, B.J. & Symons, D. (1990). Sex Differences in Sexual Fantasy: An Evolutionary Psychological Approach. *The Journal of Sex Research*, 27, 227-255.
- Eysenck H.J. & Wilson, G. (1981). *Psicología del sexo*. Barcelona:
- Herder García, A. (1977). *Comportamiento sexual universitario*. Barcelona: A. García.

- Gold, S.R. & Gold, R.G. (1991). Gender Differences in First Sexual Fantasies. *Journal of Sex Education and Therapy*, 17, 207-216.
- González Méndez, R. (1989). Conducta Sexual en Universitarios. En A. Rodríguez Pérez & F. Barragán Meder. (1989). *Sexualidad y Amor en Canarias*. Tenerife: Secretariado de Publicaciones. Universidad de La Laguna.
- Hsu, B., Kling, A., Kessler, C., Knapke, K. et al. (1994). Gender Differences in Sexual Fantasy and Behavior in a College Population: A ten-year Replication. *Journal of sex and marital therapy*, 20, 103-118.
- Hudson, W.W., Murphy, G.J. & Nurius, T.S. (1983). The short form scale to measure liberal versus conservative orientations toward human sexual expression. *Journal of sex research*, 19, 258-272.
- King, B.M., Camp, C.J. & Downey, A.M. (1991). *Human sexuality today*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kinsey, A.C., Pomeroy, W.B. & Martin, C.E. (1953). *Comportamiento sexual en la hembra humana*. Philadelphia: W.B.Saunders.
- Kitzinger, C. & Wilkinson, S. (1995). Transitions from heterosexuality to Lesbianism: the discursive production of lesbian identities. *Developmental Psychology*, 31, 95-104.
- Lipton, L. (1970). *La revolución erótica: el nacimiento de una nueva moral sexual*. Buenos Aires: Rodolfo Alonso.
- Lunde, I., Kramshoj Larsen, G., Fog, E. & Garde, K. (1991). Sexual Desire, Orgasm, and Sexual Fantasies: A Study of 625 Danish Women born in 1910, 1936 y 1958. *Journal of Sex Education and Therapy*, 17, 11-115.
- Masters, W.H. & Johnson, V. (1978). *Incompatibilidad sexual humana*. Buenos Aires: Inter-Médica.
- Money, J. & Tucker, P. (1978). *Asignaturas sexuales*. Barcelona: ATE.
- Person, E., Terestman, N., Wayne, A.M., Goldberg, E.L. & Salvadori, C. (1989). Gender differences in sexual behaviors and fantasies in a college population. *Journal of sexual and marital therapy*, 15, 187-98.
- Reich, W. (1942). *The discovery of the orgone. Vol I.: The function of the orgasm*. New York: Orgone Inst. Press.
- Rokach, A. (1990). Content Analysis of Sexual Fantasies of Males and Females. *The Journal of Psychology*, 124, 427-436.
- Serrano, R. (1975) *La sexualidad femenina*. Madrid: Júcar.

Singer, J.L. (1981). Imaginative play as the precursor of Adult Imagery and Fantasy. En E. Klinger (1981). *Imagery*, Vol.2. New York: Plenum Press.

Singer, J. L. & Singer, D. G. (1993). Las experiencias familiares, el consumo de televisión y su influencia en la imaginación, desasosiego y agresividad en el niño. *Infancia y sociedad*, 20, 5-26.

Weinberg, M.S. & Williams, C.J. (1974). *Male homosexuals*. New York: Oxford University Press.

PERCEPCION DEL RIESGO Y CONDUCTAS PREVENTIVAS EN RELACION CON EL EMBARAZO Y EL SIDA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Ana Lía Kornblit
Ana María Mendes Diz
Universidad de Buenos Aires

Silvia Ubillos
Darío Páez
Universidad del País Vasco

RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación acerca de la percepción de riesgo y de las conductas preventivas relacionadas con el embarazo y el SIDA en una muestra de 247 jóvenes entre 15 y 20 años, alumnos de una escuela media pública en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Se analizaron las variables con las que está relacionada la percepción de riesgo de embarazo y de SIDA, y el peso relativo de la percepción de riesgo y de otras variables en relación con la conducta anticonceptiva y con la intención de prevención del SIDA a través del uso del preservativo. Los resultados muestran que la conducta anticonceptiva está vinculada fundamentalmente con la percepción de riesgo de embarazo y la norma subjetiva frente al preservativo. La intención de uso del preservativo como profiláctico del SIDA, en cambio, está vinculada en forma inversa con la percepción de riesgo de SIDA. Se proponen algunas explicaciones para este hallazgo no esperable.

ABSTRACT

The results of a research about pregnancy-risk and AIDS-risk perception in a sample of 247 young people between 15 and 20 years old, who attend a public high school in Buenos Aires, Argentina, are presented. Variables related to pregnancy-risk and AIDS-risk perception are studied, as well as the relative weight of risk perception and another variables for contraceptive behavior and for the intention of AIDS prevention through the use of condoms. The results show that the contraceptive behavior is linked fundamentally with pregnancy-risk perception and with the subjective norm towards condoms. The intention of using condoms, on the contrary, is linked in an inverse way to AIDS-risk perception. Some explanations for this unexpected result are proposed.

El Lic. Jorge Vujosevich participó en el análisis estadístico de los datos y la Lic. Azucena Bilyk lo hizo en el trabajo de campo. La investigación que dio pie a este trabajo fue financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.

Dirección de la primera autora: Moldes 1243. (1426) Buenos Aires. Argentina.

INTRODUCCION

Las primeras etapas del proceso por el que las ciencias sociales aceptaron el reto de diseñar estudios que sirvieran de insumos para políticas de prevención del contagio por el VIH se caracterizaron por poner en evidencia que además de las variables demográficas existe toda una gama de otras variables que inciden sobre el cuidado de la salud. Para revelarlas se desarrollaron los estudios que hoy se conocen como investigaciones KABP (knowledge, attitudes, beliefs, practices), en las que se sondeaba a diferentes grupos poblacionales --en general jóvenes, dado que se consideran en mayor riesgo con respecto a la infección -- en relación con sus conocimientos o grado de información con respecto al VIH/SIDA, sus creencias y actitudes relacionadas con la enfermedad y sus prácticas --en especial sexuales y en menor medida de consumo de drogas --. Estos estudios tenían como supuesto que un conocimiento más acabado de cuánta información tiene la gente sobre la enfermedad y sus formas de transmisión, y de sus actitudes frente a ella, incluyendo variables como la percepción del riesgo o susceptibilidad percibida a contraerla, redundaba en una mejor comprensión de las conductas de riesgo asumidas con respecto al contagio.

Sin embargo, hacia fines de la década del 80, ya se contaba con bastantes precisiones aportadas por el tipo de estudios mencionados, que coincidían en que la información y las actitudes no se asocian de modo directo y simple con cambios en la conducta. La brecha entre el *conocimiento* y la conducta de prevención del SIDA fue puesta de relieve en numerosos estudios (Abbott 1988; Turtle et al. 1989). En consecuencia, puede afirmarse que el conocimiento acerca de las formas de transmisión del VIH es una condición necesaria pero no suficiente de la conducta preventiva. Además de la información, una de las variables más estudiadas en este contexto ha sido la *percepción de riesgo*.

Habitualmente se define el *riesgo* como la probabilidad de que un hecho negativo ocurra en un determinado período de tiempo, o resulte de un particular desafío. En una primera etapa se supuso que la percepción de riesgo estaba asociada directamente con la adopción de conductas preventivas en cuanto al autocuidado. Actualmente, la percepción de riesgo es una variable controvertida, en cuanto a su posible influencia en la adopción de conductas preventivas.

En la revisión realizada al respecto por Páez et al. (1994a) se ve que la percepción de riesgo ha demostrado estar asociada con conductas preventivas en algunas investigaciones y en otras no. La falta de asociación se ha explicado por la tendencia de las personas a percibirse superiores a sus pares en cuanto

a atributos deseables socialmente, lo que se ha dado en llamar *primus inter pares*. Esta tendencia hace que a pesar de que los jóvenes evalúen el riesgo del SIDA en general como muy alto para la población en general, cuando se indaga acerca de su percepción con respecto a estar en riesgo ellos mismos, el porcentaje de los que así se consideran desciende en un 50% (Kornblit y Mendes Diz, 1994).

La percepción de riesgo es una de las variables tomadas en cuenta en uno de los modelos más difundidos acerca de la explicación de las conductas de las personas en relación con la salud: el modelo de **creencias sobre la salud**, desarrollado por Becker (1974) y comentado por Rosenstock (1975), que postula que el conocimiento de las creencias y actitudes de una persona con respecto a ciertos aspectos de la salud permite predecir su conducta en relación con ella, a partir de aplicar la lógica de costos-beneficios al campo de la salud.

El modelo propone que la disposición de una persona a adoptar una conducta preventiva en relación con la salud surge además de la evaluación que ella haga del nivel de amenaza asociado con la enfermedad de que se trate (Kornblit y Mendes Diz, 1995). El nivel de amenaza es evaluado por dos variables: la propia susceptibilidad percibida a la enfermedad y la severidad percibida de la enfermedad.

Por otra parte, diversos modelos desarrollados en las ciencias sociales para explicar la adopción de conductas vinculadas a la salud han aportado otras variables.

La teoría de la acción razonada (formulada originariamente por Fishbein y Ajzen en 1975 y completada por Ajzen y Fishbein en 1980), propone que las creencias de las personas acerca de las expectativas de otros influyen sobre la conducta, elemento que no es incorporado por el modelo de creencias de salud.

Incluye además la evaluación que la persona realiza de sus comportamientos (actitudes), elemento que se postula que es más predictivo de la conducta preventiva que la consideración de los costos y beneficios que ella implica. El modelo postula que las actitudes y las creencias, aunque son precondiciones de la conducta de "sexo seguro", no son suficientes para predecir dicha conducta. Es necesario ir más allá, tomando en cuenta las normas de los otros significativos, internalizadas por el sujeto (*normas subjetivas*) y la motivación para actuar de acuerdo con dichas normas, así como el rol de la intención de conducta como un elemento mediatizador entre los elementos anteriores y la conducta.

La norma subjetiva ha sido definida por Fishbein y Ajzen como la percepción de las personas acerca de la presión de los otros para que uno realice

una acción, ponderada por la motivación para complacer a esos otros. Se ha pensado que en el caso de los jóvenes la norma subjetiva de los pares puede ser especialmente significativa, lo que integra la racionalidad cultural o normativa, a través del tomar en cuenta la opinión de los otros significativos sobre la conducta (Páez et al., 1994a).

Esta teoría no toma en cuenta específicamente la percepción de riesgo como variable en el modelo de predicción de la conducta preventiva, pero Fishbein y Middlestand (1989) sugieren que el riesgo percibido puede estar relacionado con la norma subjetiva.

Otra de las teorías a tomar en cuenta en el tema que nos ocupa es la de la **acción planeada**, formulada por Ajzen y Madden en 1986. Esta teoría agrega un elemento a la teoría de la acción razonada, al plantear que para predecir la conducta con exactitud hay que tomar en cuenta en qué medida ella está bajo control. El modelo añade, pues, al de la acción razonada, el componente de *control percibido* con respecto a los obstáculos para la ejecución de la conducta, ya sea que ellos se conciban como internos (falta de habilidades o de competencias) o externos o situacionales (poca accesibilidad para ejecutar la conducta, falta de colaboración de otros, etc.). Con respecto a este punto, se ha visto que los sujetos tienden a tener una visión optimista en cuanto a su capacidad para controlar la realidad, fenómeno al que se ha denominado “ilusión de control” (Páez et al., 1994a).

La cuarta teoría que tomamos en consideración en nuestro estudio es la de la *autoeficacia*, formulada por Bandura entre 1986 y 1989. Esta teoría intenta predecir las conductas cuando el control volicional sobre la conducta es cuestionable. El modelo se vincula con el de Ajzen y Madden (1986), expuesto más arriba, en cuanto a que ambos proponen que los individuos pueden tener o percibir diferentes grados de control sobre su conducta. De acuerdo con Bandura (1989), las acciones de las personas están no sólo influidas por sus creencias relativas a las consecuencias probables de un acto, sino también por sus expectativas de poder controlar la conducta implicada. Dentro de este modelo hay que subrayar el énfasis puesto por algunos estudios en la capacidad de negociación sexual (Gogna, 1994), que incluye: a) la posibilidad de comunicarse con la pareja acerca de cuestiones ligadas a la sexualidad; b) la habilidad para influir sobre los términos en que la interacción sexual tiene lugar, poniendo de relieve las estrategias usadas para conseguir los objetivos que el sujeto se propone.

Existen también dos modelos para la explicación de la conducta sexual, que dado que integran las variables tomadas en cuenta por los modelos

anteriormente citados, se han denominado “modelos extendidos”. Ellos son el de Maticka-Tyndale (1991) y el de Triandis (1980).

El primero toma en cuenta las variables del modelo de creencias de salud, de la teoría de la acción razonada y de la acción planeada para predecir la frecuencia de uso del preservativo. La investigación de Maticka-Tyndale (1991) mostró que la percepción de susceptibilidad (variable del modelo de creencias de salud) es insuficiente para motivar la conducta preventiva, pero está influida positivamente en el caso de los hombres por su contacto con personas que se han hecho el test de detección del VIH o con enfermos de SIDA y en el caso de las mujeres por el número de sus parejas sexuales. Este modelo introduce, pues, una nueva variable a las ya mencionadas en el estudio de la predicción de la conducta preventiva del SIDA: *el grado de contacto* con personas afectadas por el virus o que temen estarlo. La investigación mostró que el contacto con personas afectadas por aquello que se intenta prevenir aumenta la vulnerabilidad percibida, lo que a su vez se traduce en una mayor intención de las personas de adoptar prácticas de autocuidado. Mostró también que el uso de preservativos está asociado negativamente con el de anticonceptivos orales, por lo que en la población analizada el condón es aceptado más como anticonceptivo que como profiláctico.

Triandis (1980) desarrolló un modelo para la predicción del uso de preservativos agregando a las teorías de la acción razonada y de la acción planeada dos elementos del modelo de creencias de salud: la susceptibilidad percibida y la gravedad percibida de la enfermedad, a los que denominó *riesgo percibido o susceptibilidad y miedo ante la enfermedad*. Agregó además las *condiciones facilitadoras*, que se refieren al control percibido (puedo usar o no el preservativo), a la autoeficacia (me siento competente para usar el preservativo) y al conocimiento percibido (estoy informado).

De los modelos mencionados se desprenden una serie de variables que inciden potencialmente en la conducta preventiva, además de la percepción de riesgo. Nuestro interés en este trabajo fue por un lado analizar cuáles de dichas variables se vinculan con la percepción de riesgo y por otro analizar el peso de las variables mencionadas, incluyendo la percepción de riesgo, sobre dos tipos de conductas preventivas: la conducta anticonceptiva y la intención de uso del preservativo como profiláctico del SIDA. La decisión de investigar estos dos tipos de conductas conjuntamente se basó en un estudio previo con jóvenes desarrollado por nuestro equipo de trabajo, en el que ambas conductas se mostraban interconectadas (Kornblit y Mendes Diz, 1994).

METODOLOGIA

El objetivo del estudio fue, como dijimos, por un lado analizar con qué aspectos está relacionada la percepción de riesgo tanto en el caso del embarazo como en el del SIDA, y por otro investigar qué variables están vinculadas con la conducta anticonceptiva y con la intención de prevención del SIDA a través del uso del preservativo, así como su peso relativo en ambas conductas preventivas.

Definimos como **percepción de susceptibilidad o riesgo percibido** la visualización de la exposición de uno mismo a un posible hecho no deseado, en este caso el embarazo o la infección por el VIH.

La muestra del estudio comprendió 247 jóvenes entre 15 y 20 años, alumnos de una escuela media pública de la ciudad de Buenos Aires y abarcó a todos los alumnos de los 4° y 5° años de la escuela. Un 44% son varones, un 56% mujeres; el 65% tiene entre 15 y 17 años y el 35% entre 18 y 20 años. En cuanto el nivel socioeconómico se distribuyen por mitades entre el nivel medio medio y el medio bajo, tomando como indicadores el nivel educativo y la ocupación de los padres.

Se aplicó un instrumento de recolección de datos consistente en un cuestionario auto-administrado, previamente probado, que incluía preguntas cerradas, divididas en diez secciones: datos sociodemográficos, datos acerca del comportamiento sexual, escala de percepción de control en la relación sexual, escala de actitudes hacia el preservativo, escala de actitudes hacia los métodos anticonceptivos, escala de percepción de riesgo y de gravedad, escala de contacto social, escala para evaluar la norma subjetiva, escala de conocimientos y escala de actitudes hacia el SIDA.

Las escalas incluidas eran del tipo Likert, con seis grados de acuerdo, con excepción de la escala de conocimientos, que proponía afirmaciones frente a las que los sujetos debían responder “verdadero”, “falso” o “no sé” y la escala de contacto social, de tipo Guttman.

Las variables que tomamos en cuenta en el estudio, extraídas de los cuatro modelos teóricos previamente mencionados, fueron:

1. *Datos del comportamiento sexual.*

Incluía nivel de experiencia sexual, comportamiento sexual actual, estabilidad/inestabilidad en la/s pareja/s, uso de métodos anticonceptivos, precauciones adoptadas o no para evitar el contagio del SIDA.

2. *Información.*

Incluía conocimientos generales sobre anticonceptivos y específicos sobre el uso adecuado de la píldora, del preservativo, del DIU y del diafragma; formas de contagio de ETS y del SIDA; condiciones posibles del embarazo.

3. *Creencias respecto de los métodos anticonceptivos.*

Costos y beneficios del uso de métodos anticonceptivos. Aspectos que los jóvenes identifican como adversos y beneficiosos con respecto a la adopción de métodos anticonceptivos e identificación de aquéllos que aceptan en mayor medida (8 indicadores).

4. *Creencias respecto del preservativo.*

Costos y beneficios del uso del preservativo como profiláctico en relación con el SIDA (33 indicadores), que incluían aspectos vinculados con su accesibilidad, la facilidad de su uso, la ruptura del clima erótico que producen, la disminución de las sensaciones placenteras, los prejuicios asociados a quienes los portan y la inseguridad proveniente de su soporte material.

5. *Actitudes hacia los métodos anticonceptivos y el preservativo.*

Se refieren a la evaluación que el sujeto realiza en cuanto a la favorabilidad o no de la conducta en cuestión y de sus consecuencias. Se pone aquí el acento en la valoración que la persona realiza tanto de la conducta como de sus consecuencias. Para cada uno de los 7 métodos anticonceptivos que se proponen en el cuestionario y para el preservativo como profiláctico del SIDA se evalúan las dimensiones de: eficacia atribuida, seguridad, identificación de posibles efectos secundarios y conveniencia.

6. *Capacidad de control percibido en el plano de las relaciones íntimas y de las conductas sexuales.*

Incluye la percepción de recursos y oportunidades necesarios para ejecutar la conducta, así como el poder percibido, definido como la capacidad para controlar los factores que facilitan o inhiben la conducta y las expectativas de eficacia en cuanto a poder controlarla. En esta variable está comprendida la capacidad de negociación sexual, que incluye la posibilidad de comunicarse con la pareja acerca de cuestiones ligadas a la sexualidad.

Comprende 10 indicadores: dificultades en relación con el control percibido referidas a la implicación personal y emocional; incapacidad de imponerse; dificultad de hablar; dificultad para encarar el tema de la prevención; incapacidad de negarse a proseguir la relación sin métodos de autocuidado;

incapacidad para plantear otras formas de relación sexual; percepción de la capacidad de control en la relación de pareja; percepción de la capacidad de control en relación con la excitación sexual moderada e intensa, y percepción de la capacidad para detener la relación sexual una vez iniciada.

7. *Normas subjetivas en relación con la anticoncepción y con el uso del preservativo como profiláctico del SIDA.*

Incluye el número aproximado de amigos que utiliza cada uno de los métodos anticonceptivos y el preservativo como profiláctico del SIDA, la opinión que tienen dichos amigos sobre cada uno de ellos y el grado de importancia que tiene para el sujeto la opinión de los amigos respecto de estos aspectos.

8. *Percepción de riesgo en relación con el SIDA y el embarazo no deseado y de gravedad de las ETS y del embarazo no deseado.*

No se incluyó a este respecto la percepción de gravedad del SIDA porque el hecho de que el puntaje en esta variable sea homogéneamente alto hace que ella tenga baja capacidad explicativa y predictiva (Páez et al., 1994b). Indicadores: evaluación de la posibilidad de embarazarse o quedarse embarazada usando y no usando un método anticonceptivo; posibilidad de contagiarse el SIDA y una ETS utilizando y no utilizando preservativo; evaluación de la gravedad que supondría un embarazo en el momento actual y una ETS.

9. *Contacto con personas que hayan sufrido embarazo no deseado o SIDA.*

Incluye el conocimiento de personas cercanas que hayan embarazado o se hayan embarazado y tipo de vínculo con ellas; el conocimiento de personas que se hayan contagiado el SIDA y tipo de vínculo con ellas; conocimiento de personas que se hayan hecho la prueba diagnóstica de SIDA y tipo de vínculo con ellas.

RESULTADOS

En cuanto a la experiencia sexual, el 29% de los jóvenes no había tenido ninguna, el 32% la había tenido con sólo una persona y el 39% con más de una persona a lo largo de su vida. En el momento del estudio un 44% mantenía relaciones sexuales frecuentemente (al menos una vez por semana).

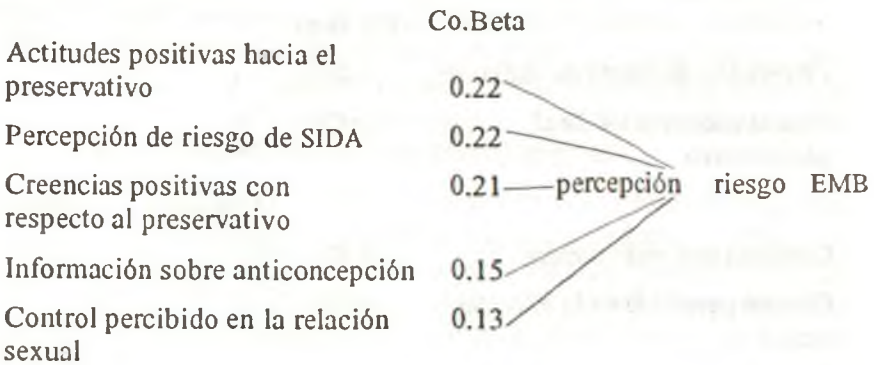
Estos resultados revelan, comparándoselos con los recogidos en el País Vasco para las mismas edades y datos sociodemográficos, una relativa mayor experiencia sexual de los jóvenes argentinos.

Con las respuestas a las preguntas integrantes de las 10 secciones del instrumento se elaboraron índices, quedando conformados así los siguientes:

índice de actividad sexual; índice de información; índice de creencias positivas (beneficios) hacia el preservativo como profiláctico del SIDA; índice de creencias negativas (costos) hacia el mismo; índice de creencias positivas (beneficios) hacia los métodos anticonceptivos; índice de creencias negativas (costos) hacia los métodos anticonceptivos; índice de actitudes positivas hacia el preservativo como profiláctico del SIDA; índice de actitudes negativas hacia el mismo; índice de actitudes positivas hacia los métodos anticonceptivos; índice de actitudes negativas hacia los mismos; índice de control percibido en el plano de las relaciones sexuales; índice de norma subjetiva hacia el preservativo como profiláctico del SIDA; índice de norma subjetiva hacia los métodos anticonceptivos; índice de percepción de riesgo del SIDA; índice de percepción de riesgo del embarazo; índice de percepción de gravedad del embarazo no deseado; índice de percepción de gravedad de ETS; índice de contacto personal con enfermos/portadores de SIDA; índice de contacto personal con embarazadas/varones que embarazaron.

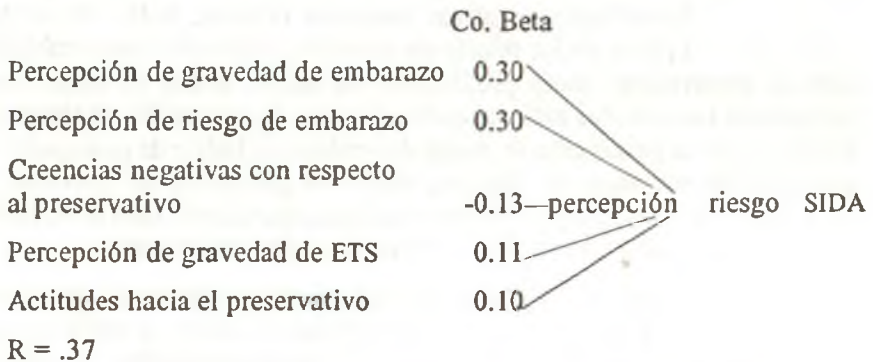
Para analizar la influencia de las variables tomadas en cuenta -transformadas en índices- sobre la percepción de riesgo y sobre la conducta preventiva (consideradas como variables dependientes) realizamos un análisis de regresión múltiple.

Este análisis muestra que la *percepción de riesgo de embarazo* está ligada especialmente con las *actitudes hacia el preservativo*, con la *percepción de riesgo del SIDA* y con las *creencias con respecto a los beneficios del preservativo*. En menor grado influyen en ella la *información sobre anticoncepción* y el *control percibido en la relación sexual*.



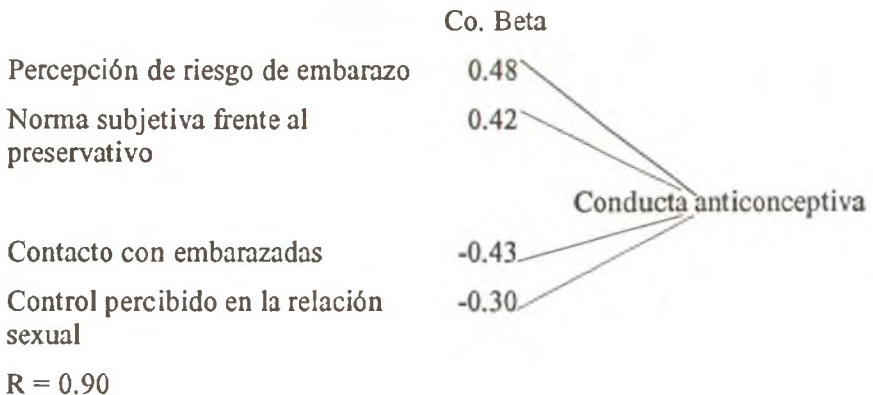
R = .45

La **percepción de riesgo del SIDA** aparece relacionada fundamentalmente con la *percepción del riesgo de embarazo* como en el caso anterior, y con otra variable que no surge en el análisis previo, que es la *percepción de gravedad de embarazo*. Variables relacionadas en menor grado con ella son las *creencias negativas con respecto al preservativo*, en relación inversa; la *percepción de gravedad de las ETS* y las *actitudes hacia el preservativo*.

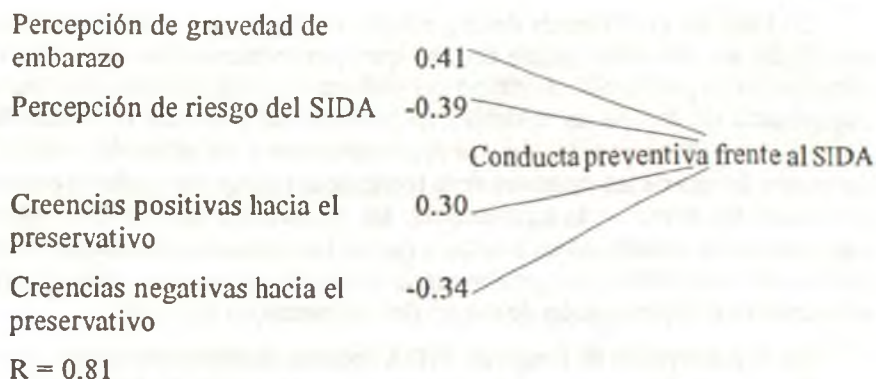


Con respecto al peso de las variables mencionadas en relación con la **conducta anticonceptiva**, definida como el empleo sistemático de un método anticonceptivo eficaz, encontramos que la *norma subjetiva frente al preservativo* y la *percepción de riesgo de embarazo* tienen un peso considerable sobre tal conducta.

Tienen una relación también importante pero en sentido inverso el *contacto con embarazadas* y el *control percibido en la relación sexual*.



Con respecto a la **conducta de prevención del SIDA** se evaluó el uso sistemático del preservativo con fines fundamentalmente profilácticos de la enfermedad y la intención de su uso en los jóvenes que no tenían relaciones sexuales. Las variables que surgieron a partir del análisis de regresión múltiple relacionadas con ella son la *percepción de gravedad del embarazo*, las *creencias positivas con respecto al preservativo*, la *percepción de riesgo de SIDA* y las *creencias negativas hacia el preservativo*, estas dos últimas en forma inversa.



DISCUSION

Con respecto a la **percepción de riesgo del embarazo no deseado, actitudes y creencias sobre el preservativo** tienen un peso equivalente y la variable está ligada a la *percepción del riesgo de la infección por SIDA*, lo que marca ya algunas puntas en relación con el énfasis a desarrollar en programas preventivos, por ejemplo en cuanto a la conveniencia de encarar la prevención del SIDA a partir de la prevención del embarazo, temática más aceptada y percibida como más cercana por los jóvenes.

Con respecto a la **percepción de riesgo de SIDA**, nuevamente aparece aquí relacionada con ella la *percepción de riesgo de embarazo*, y en este caso también la *percepción de gravedad de embarazo*. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que estos temas concitan la preocupación de sólo una parte de los jóvenes (44%), y especialmente de parte de las mujeres (53% contra 32% de los varones).

La *valoración positiva del preservativo (actitudes positivas)* está coherentemente asociada con la percepción de riesgo de SIDA, así como es

coherente también el que las *creencias negativas hacia el preservativo* estén en relación inversa con ella.

El hecho de que en ambas apreciaciones de la percepción de riesgo aparezca asociada la variable *actitudes positivas hacia el preservativo*, más que la *norma* subjetiva frente a él hace pensar, coincidiendo con los hallazgos de Fishbein (1990), que en algunos contextos culturales y con respecto a ciertas variables -en estecaso la percepción de riesgo- las actitudes pueden tener un mayor peso que la norma subjetiva.

Si bien los coeficientes de correlación múltiple para las dos variables estudiadas no son altos, puede decirse que, por lo menos parcialmente, en relación con la percepción de riesgo del embarazo no deseado, se confirma la importancia de dos de las variables de la teoría de la acción razonada: las *creencias positivas en relación con el preservativo* y las *actitudes positivas hacia él* y de una de las variables de la teoría de la acción planeada: el *control percibido*, así como de la *información*. En este último caso, si bien existe consenso en la actualidad en cuanto a que la información aislada no es una motivación suficiente para promover la conducta preventiva, ella aparece vinculada con la percepción de riesgo del embarazo no deseado.

En la percepción de riesgo de SIDA aparece también como importante una de las variables del modelo de creencias de salud: la *percepción de gravedad de embarazo*.

El hecho de que los coeficientes de correlación múltiple no sean altos, tanto para la percepción de riesgo de embarazo como para la percepción de riesgo de SIDA, hace pensar que ambas variables pueden estar vinculadas para los jóvenes con otros aspectos, que merecerían ser explorados a partir de técnicas de investigación cualitativas.

Los datos acerca de las variables asociadas con la *conducta anti-conceptiva* confirman la importancia de una de las variables del modelo de creencias de salud: la *percepción de riesgo de embarazo*, y de una de las variables de la teoría de la acción razonada: la *norma subjetiva frente al preservativo*. En este caso, pues, es importante la presión del grupo de pares (expresada en la norma subjetiva), variable que no aparece como veremos en relación con la prevención del SIDA. Se confirma así el mayor peso de la norma subjetiva en este aspecto -por encima del peso de las actitudes-, lo que ha sido puesto de relieve en la mayoría de los estudios realizados (cf. por ejemplo Nucifora et al., 1993).

El *contacto con embarazadas* aparece como variable en relación inversa con la conducta anticonceptiva, lo que puede explicarse a partir de la idea de que un porcentaje importante de los jóvenes con los que trabajamos

idealiza la maternidad. Precisamente en los grupos que intervinieron en la muestra, la presencia en la clase de compañeras con embarazos avanzados, a las que en general se alentaba y cuidaba, y que hacían del embarazo una situación de privilegio, operó en este sentido. No se confirma pues, en nuestro estudio, lo aportado en este sentido por el modelo de Maticka-Tyndale (1991).

La relación inversa del *control percibido* en la relación sexual con respecto a la conducta anticonceptiva puede explicarse a partir del dato recogido en un trabajo previo de nuestro equipo de investigación (Kornblit y Mendes Diz, 1994) en el sentido de que los jóvenes se cuidan más cuanto menos conocen a sus parejas y se sienten seguros con ellas. De hecho, en las parejas estables se verifica un grado mucho menor de medidas de prevención que en las ocasionales. Esto mismo fue hallado en una investigación de Breakwell et al. (1994) trabajando con adolescentes londinenses. No se confirma, pues, en este caso, lo aportado por el modelo de la acción planeada.

Con respecto a la **prevención del SIDA** encontramos que la *percepción de riesgo del SIDA*, a diferencia de lo que surgió con respecto al embarazo, está en relación inversa con la conducta preventiva. Este mismo hallazgo paradójico ha sido encontrado por Goldman y Harlow (1993), Weisman et al. (1989) y Kegeles et al. (1988), entre otros, trabajando con muestras de adolescentes. No se cumpliría en este aspecto, pues, lo propuesto por el modelo de creencias de salud.

Aunque hay evidencias de que el riesgo percibido ha influido la respuesta de los homosexuales a la aparición en la escena sexual del VIH, también se ha visto que los niveles de riesgo percibido en relación con el VIH no influyen en las intenciones de los heterosexuales de implicarse en conductas preventivas. La variable que se piensa que explica esta diferencia es la identidad de grupo por parte de los homosexuales, que ha permitido un mayor éxito en las intervenciones comunitarias realizadas. En este caso la percepción de riesgo orientó el cambio hacia conductas de "sexo seguro", tal como lo implica el modelo de creencias de salud. En cambio, podría pensarse que entre los jóvenes en general, la ilusión de invulnerabilidad presente en muchos de ellos atenta contra la percepción de susceptibilidad a la infección. Esto puede sumarse a la alta valoración del riesgo presente en algunos sectores juveniles.

Una de las razones de esta falta de influencia del riesgo percibido sobre la conducta preventiva del SIDA puede ser el sesgo optimista en relación con la percepción de riesgo, relacionado con lo descrito anteriormente como la creencia del "primus inter pares". Weinstein (1982, 1984) mostró la tendencia de las personas a evaluar el riesgo personal de ser alcanzado por cualquier hecho negativo como más bajo que el de los demás. En el caso del SIDA, en la medida en que se lo perciba como asociado con estereotipos acerca de

homosexuales y drogadictos, admitir el riesgo personal puede además representar una amenaza a la autoestima.

Se pueden considerar también otras dos explicaciones frente a estos datos. Una de ellas toma en cuenta la ansiedad o angustia frente al SIDA, que obraría en contra de la posibilidad de adoptar medidas guiadas por una apreciación racional de los hechos. Se trataría de un efecto semejante al encontrado con respecto al uso del miedo como inductor de conductas preventivas, dado que lo que se ha visto es que el apelar a mensajes que despiertan reacciones emocionales fuertes de temor provoca la paralización de las respuestas que se intenta fomentar. La otra explicación apunta al hecho de que las personas que adoptan conductas de prevención del SIDA se perciben en menos riesgo frente a él (Fisher y Fisher, 1992), en la medida en que están convencidas de la eficacia de su conducta de autocuidado.

La pertinencia de estas explicaciones debería buscarse a través de estudios realizados con métodos cualitativos que permitan profundizar en las alternativas planteadas o en otras posibles.

Las otras variables que pesan en la conducta preventiva del SIDA son la *percepción de gravedad de embarazo*, con lo que aparece aquí ligada la función profiláctica del preservativo con su función anticonceptiva (tal como señalamos que había surgido en el estudio de Maticka-Tyndale 1991) y, en sentido inverso, las *creencias negativas hacia el preservativo*, especialmente en lo que respecta al factor que identifica los preservativos como algo no "natural", que rompe el romanticismo del momento. La revisión de los estudios realizados en torno al uso del preservativo (Gogna, 1994) por parte de los jóvenes revela que los varones son en general conscientes de los posibles resultados de las actividades sexuales de alto riesgo, pero les atribuyen un valor relativamente bajo comparado con la gratificación sexual inmediata.

Los atributos negativos adjudicados al preservativo son la creencia de que hace al sexo premeditado, quitándole el carácter "natural" que debería tener; su posible interferencia en la relación sexual desde el punto de vista placentero y las consideraciones relativas al temor a la respuesta de la pareja sexual frente a la propuesta de su uso, además de los inconvenientes asociados con la situación de su compra y con su costo. En términos generales, nuestros datos confirman lo que plantean McLaws et al. (1993) al señalar que las variables que han sido identificadas en cuanto al uso o no de preservativos son: a) la creencia de que el no uso de preservativo es un indicador del compromiso en una relación; b) la creencia de que los preservativos deben usarse sólo en relaciones sexuales abiertas; c) la tendencia a discontinuar el uso de preservativos en relación con la duración del vínculo.

Es importante, pues, tomar en cuenta el costo de introducir el uso del preservativo en una relación sexual entre adolescentes, lo que puede ser vivido como algo sumamente disruptivo, no suficientemente valorado de ese modo por los adultos que intentan explicar su conducta. El anteponer otros objetivos -por ejemplo una relación sexual satisfactoria- al riesgo incierto y alejado de la infección por el VIH puede suponer una elección racional desde la óptica de muchos jóvenes.

La relación positiva entre *percepción de gravedad de embarazo* y conducta preventiva del SIDA muestra nuevamente la asociación entre ambas condiciones, probablemente como aspectos integrantes de la sexualidad, y confirmaría uno de los aspectos del modelo de creencias de salud, si bien no directamente en cuanto a la percepción de gravedad de la condición que se analiza, sino de otra, ligada a ella.

La relación directa entre las *creencias positivas hacia el preservativo* y la inversa entre las *creencias negativas hacia el preservativo* y la conducta preventiva frente al SIDA confirma parte de la teoría de la acción razonada.

CONCLUSIONES

1) Consistentemente con otros estudios (DiClemente y Peterson, 1994; Prohaska et al., 1990; Mickler, 1993), la información acerca del SIDA no predice la intención de prevenirlo. En cambio, sí aparece vinculada con la conducta anticonceptiva.

2) La percepción de riesgo se ha revelado como una variable asociada sólo parcialmente con otras, particularmente con actitudes y creencias positivas hacia el preservativo, pero la percepción de riesgo de embarazo aparece asociada con la percepción de riesgo de SIDA, lo que induce a encarar ambas condiciones conjuntamente en cuanto a su prevención.

La percepción de riesgo, variable tomada en cuenta por el modelo de creencias de salud, no ha demostrado ser un predictor directo de la intención de conducta o de la conducta preventiva, aun cuando se considera que no debería dejarse de lado en la tarea de educación preventiva por su importancia en cuanto a la posibilidad de modificar el clima normativo relacionado con la conducta preventiva, como ha ocurrido en el caso de otras conductas de riesgo para la salud (tabaquismo, cinturón de seguridad).

3) El estudio revela la pertinencia de trabajar con modelos explicativos integrados (Ubbilos, 1994), como los mencionados de Maticka-Tyndale y Triandis, dado que las variables que se han revelado más asociadas con las conductas preventivas provienen de los diferentes modelos teóricos tenidos en cuenta: del modelo de creencias de salud, de la teoría de la acción razonada y de la teoría de la acción planeada y de la de autoeficacia.

4) Se ha visto que la norma subjetiva demostró tener más influencia sobre la conducta anticonceptiva que las actitudes, tal como surge también de la mayoría de los estudios realizados. Sin embargo, esto no ocurre con respecto a la conducta preventiva frente al SIDA, en la que la consideración de los costos y beneficios del uso del preservativo (creencias positivas y negativas) tiene un mayor peso, tal vez porque al ser un fenómeno relativamente nuevo, aún no se perciben claramente normas respecto de él. Estos aspectos son importantes también a la hora del trabajo preventivo con jóvenes, dado que pueden orientar programas que resulten así más eficaces.

5) Con respecto a lineamientos para programas preventivos, cabe plantearse como hemos señalado la pertinencia de abordar conjuntamente la prevención del embarazo no deseado y del SIDA, así como es importante que los educadores de salud comprendan que la salud personal puede no ser algo a mantener a "cualquier precio", y que la vida puede considerarse como otorgando ciertos beneficios, entre los que la salud personal es sólo uno (Denscombe, 1993), en la medida en que la reducción del riesgo en sí mismo no puede ser supuesta como un motivo básico, sino como algo que compite con otros intereses y preferencias que los jóvenes especialmente pueden tener.

Sin embargo aun cuando la percepción de riesgo no es un fenómeno que se impone a los jóvenes en general, y aun cuando es difícil que penetre en el ámbito de la sexualidad, en la medida en que ésta se desarrolla en privacidad, ámbito ilusoriamente al abrigo de peligros, y en la medida en que involucra a la pareja, es importante mantener la noción y seguir investigando su influencia en la conducta sexual, a partir de la importancia que ha demostrado tener en otros ámbitos de la educación para la salud.

REFERENCIAS

- Abbott, S. (1988). AIDS and young women. *The Bulletin of the National Clearing-house for Youth Studies*, 7, 38-41.
- Ajzen I. & Fishbein M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Ajzen I. & Madden T. (1986). Prediction of goal-directed behaviour: Attitudes, intentions and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection. En Mays, V.M., Albee, G.W. & Schenider S.F.(Eds.): *Primary Prevention of AIDS: Psychological Approaches*. Newbury Park: Sage.
- Becker, M. (1974). The health belief model and personal health behavior. *Health Educational Monographs*, 2, 324-508, 1974.

- Breakwell, G.M., Millward, L.J. & Fife-Schaw, C. (1994). Commitment to 'safer' sex as a predictor of condom use among 16-20-years-olds. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 189-217.
- Denscombe, M. (1993). Personal health and the social psychology of risk taking. *Health Education Research. Theory & Practice*, 8, 505-517.
- DiClemente, R.J. & Peterson, J.L. (Eds.) (1994). *Preventing AIDS. Theories and Methods of Behavioral Interventions*. New York: Plenum Press.
- Fishbein M. (1990). AIDS and behavior change: An analyses based on the theory of reasoned action. *Revista Interamericana de Psicología*, 24, 37-56.
- Fishbein M. & Ajzen I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, M.A., Addison-Wesley, 1975.
- Fishbein M. & Middlestadt S.E. (1989). Using the theory of reasoned action as a framework for understanding and changing AIDS-related behaviors. En V.M. Mays, G.W. Albee & S.F. Schneider (Eds.). *Primary prevention of AIDS: Psychological approaches*. Newbury Park, Sage.
- Fisher, J.D. & Fisher, W.A.. (1992). Changing AIDS-risk behavior. *Psychological Bulletin*, 111, 455-474.
- Gogna M. (1994). *Factores psicosociales y culturales en laprevención del VIH/ SIDA entre la población heterosexual: ¿qué aprendimos y cómo seguir?* Mimeo.
- Goldman, J.A. & Harlow, L.L. (1993) Self-perception variables that mediate AIDS-preventive behavior in college students. *Health Psychology*, 12, 489-498.
- Kegeles, S.M., Adler, N.E. & Irwin C.E. (1988). Sexually active adolescents and condoms: Changes over one year in knowledge, attitudes and use. *American Journal of Public Health*, 78, 460-461.
- Kornblit, A.L. & Mendes Diz, A.M. (1994). *Modelos sexuales en jóvenes y adultos*. Buenos Aires: CEAL.
- Kornblit, A.L. & Mendes Diz, A.M. (1995). *Los trabajadores de la salud en los tiempos del SIDA*. Buenos Aires: CEA.
- Maticka-Tyndale E. (1991). Sexual scripts and AIDS prevention: Variations in adherence to safer-sex guidelines by heterosexual adolescents. *Journal of Sex Research*, 28, 45-66.
- McLaws M.L., Oldenburg B. & Ross M. (1993). Application of the theory of reasoned action to the measurement of condom use among gay men. En D. Terry, C. Gallois, & M. McCamish, *The Theory of Reasoned Action*. Oxford: Pergamon Press.

- Mickler, S.E. (1993). Perceptions of vulnerability: Impact on AIDS-preventive behavior among college adolescents. *AIDS Education and Prevention*, 5, 43-53.
- Nucifora J., Gallois C. & Kashima Y. (1993). Influences of condom use among undergraduates: Testing the theories of reasoned action and planned behavior. En D. Terry, C. Gallois, & M. McCamish, *The Theory of Reasoned Action*. Oxford: Pergamon Press.
- Páez, D., Ubillos, S., Pizarro M. & León M. (1994a). "Actitudes y comportamientos preventivos: modelos de creencias de salud y de la acción razonada aplicados al caso del SIDA". *Psicología Social y Aplicada*, 47, 141-150..
- Páez, D., Ubillos, S., Romo, I., Insúa, P. & San Juan, C. (1994b). Actitudes, creencias y prevención de la transmisión heterosexual del SIDA. En R. Usieto, R. de Andres y Cuberta, F. (Eds.), *SIDA: transmisión heterosexual del VIH*, Madrid: CESA.
- Prohaska, T., Albrech, G., Levy, J., Sugrue, N. & Kim, J. (1990). Determinants of self-risk for AIDS. *Journal of Health and Social Behavior*, 31, 384-394.
- Rosenstock I.M. (1975). The health belief model and preventive health behavior. *Health Education Monographs*, 2, 354-386.
- Triandis H. (1980). Values, attitudes and interpersonal behavior. En H.E. Howe y M.M. Page (Eds.): *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press.
- Turtle A.M., Ford B., Habgood R., Grant M., Bekiaris J., Constantinou C., Meeks M. & Polyzioidis H. (1984). AIDS related beliefs and behaviors of Australian university students. *The Medical Journal of Australia*, 150, 371-376.
- Ubillos, S. (1994). Programas de educación sanitaria afectados a jóvenes no escolarizados. En A. Vega (ed.) *Educación y SIDA: problemática y respuestas*. San Sebastián, XI Curso de Verano de la Universidad del País Vasco.
- Weisman, C.S., Nathanson, C.A., Ensminger, M., Teitelbaum, M.A., Robinson, J.C. & Plichta, S. (1989). AIDS knowledge, perceived risk and prevention among adolescent clients of a family planning clinic. *Family Planning Perspectives*, 21, 213-217.
- Weinstein N.D. (1982). Unrealistic optimism about susceptibility to health problems. *Journal of Behavioral Medicine*, 5, 441-460
- Weinstein N.D. (1984). Why it won't happen to me: Perceptions of risk factors and illness susceptibility. *Health Psychology*, 3, 431-457.

EL ESTEREOTIPO Y SU CONTENIDO: LA IMAGEN DEL GITANO EN ESPAÑA

Carmen Martínez
Universidad de Murcia. España

RESUMEN

Las últimas definiciones de estereotipo han hecho hincapié en el carácter individual del concepto. En gran medida ello contribuye a abandonar el estudio del contenido dada su relación con elementos de carácter grupal (consenso) y con procedimientos de medida como el clásico *check list*. En este estudio se define el estereotipo como el resultado de la relación, y posterior atribución, entre grupos y se estudia su contenido usando como instrumento la respuesta libre. En concreto se estudia el estereotipo del gitano aplicando el *análisis de correspondencias* a las categorías extraídas de protocolos suministrados por los sujetos. La identificación de tres dimensiones *favorabilidad, amenaza y complejidad* y su relación con otras variables de carácter sociodemográfico permite una comprensión adecuada del estereotipo y las relaciones entre los grupos implicados. Los resultados se comentan en relación a otros estudios sobre estereotipos y lenguaje.

ABSTRACT

The latest definitions of stereotypes emphasize the individual character of the concept. In essence, this contributes towards abandoning the study of contents given their relationship to elements of collective character (consensus) and using procedures like the classical *check list*. In this study stereotype is defined as the derived attributions resulting from the relationship between groups; and is studied using instruments yielding free responses. The stereotype of gypsies is studied applying *correspondence analysis* to the categories extracted from protocols supplied by the subjects. The identification of three dimensions, *favourability, threat and complexity* and their relationship with other sociodemographic variables permits an adequate comprehension of stereotypes and the relationships between the implicated groups. The results are related to other studies about stereotypes and language.

INTRODUCCION

El auge del estudio del estereotipo demostrado en los últimos años obedece, en gran medida, a la orientación cognitiva. La citada aproximación ha intentado eliminar discrepancias respecto a la definición del fenómeno, introducir nuevas áreas de investigación, así como métodos y procedimientos de medida más sofisticados. En definitiva hace hincapié en el proceso de la estereotipia (formación, mantenimiento, modificación, etc.), dejando de lado el estudio relativo al contenido del estereotipo. De todos es sabido que la acumulación de trabajos de carácter descriptivo durante las primeras épocas (años 30 a 50), llenaron de insatisfacción a los investigadores; descontento producido por lo que se entendió como mero inventario de rasgos que, una vez determinados, dejaban poco por hacer.

A partir de los años setenta comenzaron a aparecer nuevas conceptualizaciones que pusieron en duda la validez y utilidad de la definición clásica de estereotipo y del procedimiento que tradicionalmente se usaba para medirlos, el *checklist*. La clasificación de definiciones que hace Miller (1982) se basa en dos criterios tenidos por fundamentales a la hora de delimitar la noción: el consenso y la falsedad. Con frecuencia se ha afirmado que el aspecto consensual se hace parte de la definición a consecuencia de la práctica metodológica, pero no por un análisis teórico, de ahí la defendida diferenciación entre el *estereotipo individual* y el *cultural/social*. En cuanto al segundo criterio, la falsedad, se relaciona con el llamado fondo de verdad y la posibilidad de identificar los verdaderos rasgos que presenta un grupo. Cruzando ambos criterios observamos que existen definiciones que cumplen con ambos, otras con uno e incluso algunas con ninguno.

Tabla 1
Clasificación de las definiciones de estereotipo en función de los criterios de falsedad y consenso

		FALSEDAD	
		SI	NO
CONSENSO	SI	HARDING Y OTROS (1950)	VINACKE (1957)
	NO	BRIGHAM (1971)	ASHMORE Y DELBOCA (1950)

La relevancia de éstos dos criterios y lo que de común presentan es, en definitiva, la consideración o no del estereotipo como un hecho social e histórico; compartido, común y probablemente anterior a la imagen o percepción que puede elaborar un sujeto acerca de un determinado grupo. Por eso el estereotipo (entendido como algo cultural y por ende intergrupale) es anterior y más automático, inmediato y probablemente precisa de menos elaboración cognitiva. En este sentido puede servir tanto, o más, a la función ego protectora como a la tan defendida economía cognitiva; si el estereotipo informa de cómo son los otros, también alude a lo que puedo esperar del otro y a lo que debo hacer ante él. Y es precisamente este carácter social el que convierte en irrelevante la cuestión de su veracidad. Primero porque deberíamos precisar el grado de realidad que se quiere otorgar al estereotipo (nominal, empírica, etc..) y segundo porque, como ya mencionara Allport (1954), en el grupo objeto del estereotipo aparecen los rasgos debidos a la victimización, por lo que antes o después se hacen ciertos. Pero además, lo que puede no ser empíricamente cierto puede ser socialmente real. Afirmaciones que desde un punto de vista lógico son falsas (todos los gitanos son ladrones) tienen consecuencias conductuales evidentes.

Por definición el estereotipo no se crea si no existen dos grupos, y para que estos aparezcan necesitamos algún criterio que sea socialmente relevante en la comunidad en la que aparece. Sobre mujeres, gitanos e inmigrantes tenemos estereotipos porque sexo, raza y nacionalidad son criterios clave en nuestro sistema social. En consecuencia, la diferenciación, propiciada por los cognitivistas, entre estereotipo individual y social resulta problemática: el estereotipo es la imagen que un grupo o colectivo crea de otro grupo social. Hablar del individual por que al fin y al cabo es la persona la que lo emite es un simplismo. Cuando se habla de estereotipo individual se alude al grado de acuerdo que un sujeto manifiesta respecto del social. La existencia de tal desacuerdo sugiere que la persona ha elaborado una imagen distinta del citado grupo; llamar a esto estereotipo individual puede ser un riesgo. En primer lugar porque lo fundamental de la definición de estereotipo es la atribución de rasgos por parte de un *grupo* a otro. Cuando es un sujeto el que atribuye o se forma una imagen de otro también hablamos de percepción social, pero más en relación a la formación de impresiones. En segundo lugar porque corremos el riesgo de obviar lo que de social hay en el análisis del estereotipo. Por último porque nos podemos acercar de nuevo al individualismo solipsista aún pretendiendo estar en el ámbito de lo psicosocial. La defensa del estereotipo individual justificada por los buenos resultados en la predicción de las

actitudes (Esses y otros, 1993), no es más que la consecuencia de la lógica matemático-estadística: toda predicción mejora cuando se efectúa desde puntuaciones individuales que desde la media del grupo. Haría falta una elaboración teórica seria en relación a la relevancia otorgada al estereotipo individual, porque el estereotipo es social. ¿No sería mejor reservar este término para la imagen común y consensuada y designar de otra forma al particular?

El estudio del contenido del estereotipo permite saber cómo se describen determinados grupos sociales, paso previo para conocer qué relaciones de poder mantienen, qué conexión puede haber desde un punto de vista funcional con determinados elementos socioculturales, qué dimensiones están fundamentalmente implicadas en el modelo de relaciones, etc. No se trata de negar lo obvio: la existencia de diferencias entre los sujetos en el mantenimiento de los estereotipos, sino de matizar que el consenso es pieza clave en su definición; que primero es el estereotipo y luego la imagen que cada uno construye de un determinado grupo. Por eso creemos erróneo y confuso el uso del término *estereotipo individual*. Precisamente Gardner (1994) ha vuelto a reivindicar, como ya hizo antes (Gardner y otros, 1972) el consenso como elemento básico para la comprensión del estereotipo, opinión también defendida por Biernat y Crandall (1994).

La relación entre el estudio del contenido del estereotipo, su carácter consensual y su forma de medida es clara. Ya hemos comentado que el abandono del estudio del contenido está ligado a las críticas vertidas sobre el método clásico de Katz y Braly (1933); entre otras por su debilidad metodológica, por forzar la aparición de una respuesta estereotipada (a los sujetos se les obliga a pensar en términos de amplias categorías) lo que para algunos indica que el consenso hallado no es sino consecuencia del método empleado. Otra frecuente objeción que recae sobre este procedimiento se refiere a la obviada de la técnica; factores como la deseabilidad social podrían explicar los resultados en los que se aprecia una clara disminución del acuerdo entre los sujetos en relación a trabajos anteriores (Gilbert, 1951). Y técnicas como la ideada por Sigall y Page (1971) para evitar la deseabilidad social (bogus pipeline) no parecen superar el *problema* del consenso pues la lista de adjetivos fue igualmente usada. Hacer creer a los individuos que el experimentador puede conocer exactamente la intensidad y dirección de sus actitudes mediante un indicador fisiológico, tampoco nos elimina la duda de si se exagerará en la elección de los términos por aquello de que está peor visto mentir que mantener un estereotipo negativo hacia los negros. Por lo demás

el procedimiento ha caído en desuso (Roese y Damieson, 1993).

En cuanto al tratamiento de los datos la lista de adjetivos no aporta información sobre el grado en que un sujeto estereotipa a un grupo ya que las características de la técnica impiden conocer si el sujeto cree que el rasgo asignado es típico de todos (100%) los miembros del grupo o sólo de algunos. Retomando la idea propuesta por Blake y Dennis (1943), quienes calculan índices de preponderancia (porcentaje de sujetos que asignan un rasgo a un grupo menos el asignado a otro), Brigham (1971) propone la obtención de una medida individual del estereotipo pidiendo una matización cuantitativa: señalar el tanto por ciento de individuos de un grupo que poseen cada rasgo. De esta forma se pretende evitar la ambigüedad que acompaña al término *típico* en el paradigma de Katz y Braly, ya que así se cuantifica y precisa su significado; obtenidos los datos puede considerarse que cualquier puntuación extrema (90% o 10%) es indicativo de un rasgo estereotipado. Otro procedimiento sería obtener los porcentajes promedio de los rasgos atribuidos. Para cada atributo se obtiene su media, de forma que cualquier desviación de dos o más puntos respecto de ella se definiría como estereotipo. Resumiendo, el autor propone confeccionar un perfil medio o modal, y posteriormente compararlo con el expuesto por otras personas. Sin embargo algunas dudas permiten cuestionar la validez de este método. Supongamos que la muestra elegida para extraer el rango modal es altamente prejuiciosa respecto al grupo en cuestión; los porcentajes obtenidos mostrarán los estereotipos negativos hacia dicho grupo. Si comparamos este perfil con el de un sujeto no prejuicioso deberemos concluir, según la lógica de Brigham, que es este sujeto quien manifiesta un estereotipo pues se aparta de la media del grupo. En su última propuesta de medición Brigham (o.c.) expone que la estereotipia puede definirse por la diferencia de atribuciones, para un mismo rasgo a diferentes grupos étnicos; es decir, la magnitud de estereotipia de un sujeto se representaría como una variable continua que manifiesta la diferencia entre los porcentajes que se atribuyen a dos grupos para un mismo rasgo. En este caso la premisa de partida sería la consideración de igualdad entre los grupos

Otra forma de obtener una medida individual del estereotipo es la versión cuantitativa del check list que pide a los sujetos que clasifiquen a cada grupo según una serie de escalas bipolares. Sin embargo este *diferencial de estereotipos* (Gardner y otros 1972), depende también de los rasgos previos (consenso grupal), pues lo único que conllevan las escalas bipolares es la valoración de la intensidad de los rasgos adjudicados, evitando la aproximación de todo o nada de la lista de adjetivos; pero en sí no pueden considerarse un nuevo

procedimiento. Lo que sí parece evitar son los problemas metodológicos del procedimiento de Brigham relativos a la valoración de los porcentajes bajos.

Otros procedimientos aún más complicados son los basados en probabilidades. Pese a que los trabajos de Kahneman y Tversky (1973) indican que los sujetos no siguen en sus predicciones el modelo de Bayes, McCauley y Stitt (1978) mantienen que, en primer lugar, se puede definir el estereotipo como el conjunto de características que se perciben como específicas de un grupo en relación a la población general y, en segundo, que las personas usamos medidas basadas en razones de probabilidad para identificar los rasgos que diferencian a los grupos. La *razón diagnóstica* (r.d.) de un atributo será la incidencia estimada de un rasgo en un grupo, dividida por la presencia de dicho carácter en la población, es decir:

$$R.D. = P(\text{rasgo/etnicidad}) / P(\text{rasgo})$$

Un rasgo estereotipado se define como aquel cuya razón diagnóstica es mayor que uno. Si la puntuación de la razón diagnóstica es igual a uno, la ocurrencia de *a* no dice nada sobre la probabilidad de *b*; *a* no es un valor diagnóstico.

Otro método de medición que pretende solucionar el problema de las medidas reactivas es el propuesto por Gaertner y McLauhlin (1983) para quienes el estereotipo es un conjunto de asociaciones que vinculan a un grupo con una serie de características descriptivas, por lo que las medidas de fuerza asociativa servirán como índices del contenido de los estereotipos. De los distintos tipos de medidas asociativas, las tareas de decisión léxica, en las que el sujeto decide si un conjunto de letras es o no significativo, parecen las más adecuadas. Hallando una medida de la fuerza de asociación para un par de palabras, y asumiendo que el tiempo de respuesta es un índice válido del grado de conexión entre los términos, podremos determinar el estereotipo. Una vez más el procedimiento es presentar los rasgos y decidir, de entre ellos, cuáles serán estereotipados.

De todo lo anterior se concluye que pese a la diversidad de procedimientos el marco de referencia sigue siendo el mismo; es decir la presentación-elección. Asimismo la forma de analizar los datos en realidad varía poco ya que se busca el conjunto de rasgos atribuidos, aunque se maticen con porcentajes o razones diagnósticas, para relacionarlos con actitudes, prejuicios o determinados procesos de codificación, almacenamiento y recuperación de la información. De lo único que podemos hablar es de matices en el procedimiento general tal como se recoge en la tabla 2.

Tabla 2

Medición del estereotipo: variaciones con el procedimiento de presentación/elección de estímulos.

PRESENTACION	ELECCION
Lista amplia	Presencia/ausencia
Lista breve	Determinación de porcentajes
Diferencial de estereotipos	Cuantificación escala bipolar
Pares asociados	Presencia/ausencia

Ultimamente la medición de estereotipos se viene orientando hacia la utilización de procedimientos mixtos, así hacen Hewstone y Ward (1985), quienes unen una medida evaluativa de los rasgos al clásico check list; mientras otros prefieren el cálculo de porcentajes (Eagly y Kite, 1987; Ybarra y Stephan, 1994) o de razones diagnósticas (Martin, 1987). No obstante parece ser que este último procedimiento es menos fiable que la clásica adscripción de rasgos, tal como demuestran estudios dedicados a la comparación expresa de distintos procedimientos de medida, concretamente el de Biernat y Crandall (1994). Lo que no deja de sorprender es que afirmen la necesidad de incluir en el estudio del contenido del estereotipo roles, rasgos físicos, conductas, etc. y que luego limiten su análisis a la presentación exclusiva de 26 rasgos de personalidad.

El único procedimiento hasta ahora usado que rompe este esquema tradicional es el de respuesta o asociación libre (Berninger y DeSoto, 1985; Andersen y Klatzky, 1987) cuya defensa, también reiterada por Hamilton y otros (1992), se basa en la certeza de que el contenido del estereotipo no queda recogido solamente en los adjetivos descriptivos de rasgos. Probablemente también se incluyan representaciones de ejemplos, experiencias, así como aspectos físicos, ocupacionales, etc. Y precisamente la respuesta libre ayuda a conocer estos otros aspectos ya que en general los procedimientos presentación/elección sólo incluyen adjetivos.

Dado nuestro interés en conocer el campo semántico en torno al cual se construye el estereotipo hemos optado por usar como método el de respuesta

libre. Pensamos de esta forma evitar los problemas de las listas de adjetivos, al tiempo que podemos conocer de forma precisa si la coincidencia en la emisión (el consenso) está o no presente en la imagen que se construye de un determinado exogrupo. Recordemos que aún quienes utilizan la respuesta libre diferencian entre estereotipo personal y social, distinción que, como ya hemos señalado, resulta irrelevante en este estudio.

Con este procedimiento también se evita el desagrado que produce en los sujetos el verse obligados a elegir entre una lista de adjetivos, al tiempo que no se orienta la respuesta hacia un determinado campo semántico, elemento crítico en procedimientos que implican la presentación de adjetivos.

METODO

Muestra

La relevancia en España del prejuicio hacia la población gitana hace plausible la hipótesis de que existirá un estereotipo hacia dicho grupo, si admitimos éste como el componente creencial del prejuicio. La muestra consta de 122 alumnos de educación primaria, todos ellos residentes en la región de Murcia. Sus edades oscilan entre los 9 y los 15 años y se encuentran cursando sus estudios en cinco niveles académicos: desde cuarto hasta octavo grado. De ellos un 42% (52 sujetos) son niñas y un 57% (70 sujetos) son niños. En la selección de la muestra se tuvo en cuenta el carácter público o privado del centro escolar, así como la presencia de gitanos en él y el tipo de educación (religiosa o no) que imparte.

Procedimiento

Los alumnos llevaron a cabo una tarea de respuesta libre que se les presentó como una actividad de recogida de información sobre varios grupos sociales. Se requirió de los sujetos la descripción de los gitanos, sin imponer ningún tipo de restricción. La pregunta elicitoria fue “¿Cómo crees que son los gitanos?”. La tarea fue presentada por un profesor/a de los alumnos, en la mayoría de los casos por su tutor/a, y respondida durante el horario lectivo. Dado que a algunos de los centros seleccionados asisten niños gitanos era previsible que alguno de ellos contestara el cuestionario por lo que éstos no fueron incluidos en los análisis. Concretamente se eliminaron 14 cuestionarios de los 136 inicialmente recogidos.

RESULTADOS

El total de términos emitidos fue 461, siendo distintos 165. A ello hay que añadir la emisión de seis frases que no admiten reducción a un único vocablo.

Frasas emitidas:

Viven robando y también con droga .

Tienen cara de mala gente.

No me caen bien.

Gente que roba para vivir.

Malos pero tienen razón al no querer vivir en chabolas como animales.

Proceden de Africa.

Del total de términos emitidos la mayoría son adjetivos (139) con sólo unos pocos verbos (6) y algunos nombres (20).

De acuerdo con la investigación sobre percepción social podemos observar cómo los términos emitidos se encuadran en los dominios tradicionalmente establecidos. En concreto los más usados son:

Rasgos: agresivos, violentos, vagos, orgullosos, mentirosos;

Descriptoros físicos: altos, flacos, gordos, fuertes, morenos, negros, feos.

Descriptoros conductuales: roban, pegan, se drogan;

Evaluaciones: malos, buenos, tontos, estúpidos.

Concretando las descripciones en dominios tenemos que los alumnos aluden a:

Económico: pobre, humildes, ricos;

Profesional: vendedores, ambulantes, viajeros, artistas, cantantes, bailarines;

Religioso: cristianos, creyentes, religiosos; aptitudes: astutos, listos, pícaros, pillo;

Conocimientos: analfabetas, incultos, ignorantes; conducta social: amable, agradable, educado, desagradable, antipático;

Conducta antisocial: ladrones, drogadictos, navajeros, maleantes; personalidad: agresivos, violentos, chulos, egoístas, orgullosos

Como podemos observar estos dominios pueden clasificarse en función de la favorabilidad y abstracción que implican, de forma que cruzando ambos criterios obtenemos la clasificación mostrada en la tabla 3:

Tabla 3
Clasificación de términos emitidos en la descripción del gitano.

Favorables- Concretos	Favorables- Abstractos	Desfavorables- Concretos	Desfavorables- Abstracto
guapo, alto, rico, estudioso,	bueno, amables, educados	roban, borrachos, drogotas, sucios, feos,	malos, agresivos, delincuentes, marginados

Atendiendo a la proximidad semántica de los términos, y al margen de la intensidad evaluativa de los mismos, estos pueden agruparse en 36 categorías (ver Apéndice I) quedando fuera las citadas frases y 41 vocablos que no son usados más que por un sólo sujeto. Recordemos, por tanto, que la igualdad entre los términos que conforman las categorías es semántica, no evaluativa, rasgo que habla más del grado de favorabilidad que del campo semántico que refleja el contenido del estereotipo.

Respecto de la frecuencia cabe mencionar que las categorías más usadas y sus porcentajes son los siguientes: ladrón (65%), sucios (58%), malos (44%), buenos (31%), feos (23%) y pobres (20%). En relación a la dirección tenemos que de las 36 categorías hay favorables=5; neutras=5; desfavorables=26.

Pese al principio de organización elemental defendido por Ehrlich (1973) que establece una relación sistemática entre los elementos que tienden a la consistencia direccional, cabe mencionar que la muestra hace un uso conjunto de términos favorables y desfavorables, en concreto un 39,35% de los sujetos usaron en sus descripciones elementos positivos y negativos. Asimismo se constata el uso de antónimos (26,23%) por lo que es fácil encontrar respuestas del tipo “buenos, malos, limpios, sucios”. Por último señalar el frecuente uso de sinónimos en una misma respuesta (“ladrón, mangante, chorizo”, ..), o lo que es lo mismo, un único campo semántico o dominio es usado para la descripción del grupo. Ello puede estar relacionado bien con la relevancia atribuida por el sujeto al citado campo o bien con la edad de los

sujetos quienes todavía no han aprendido o elaborado un estereotipo o imagen más sofisticada del exogrupo.

Análisis Factorial de Correspondencias

Una vez determinadas las agrupaciones de los términos e identificadas las categorías que tradicionalmente un análisis de contenido identificaría, nos interesaba conocer la estructura subyacente en el conjunto de respuestas dadas por los sujetos en su descripción del exogrupo. Dado que nuestro objetivo es identificar las dimensiones que hipotéticamente pudieran aparecer en el contenido del estereotipo, procedimos a la realización de un análisis de correspondencias (Benzécri, 1973; Lebart y Morineau, 1984).

Esta técnica multivariante permite manejar el material verbal mediante el análisis de tablas de contingencia en las que se cruzan sujetos con sus respuestas verbales. Especialmente adecuada cuando son pocas las hipótesis previas de trabajo, ha sido usada en el estudio de las representaciones sociales (Doise y otros, 1993). La hipótesis que fundamenta el modelo matemático es que en la matriz de datos filas y columnas son independientes. Se trata pues de hallar las desviaciones de la independencia mediante el método Chi cuadrado. Si el supuesto de independencia no se cumple y aparece algún grado de relación, el análisis de correspondencias identifica ejes (algo así como los factores en el análisis factorial) con sus correspondientes valores propios, o eigenvalues, y el porcentaje de varianza explicada por cada uno de ellos. Mediante el cálculo de las interdistancias se pueden construir planos euclidianos en los que se sitúan las variables objeto de estudio. Además el cruce de los planos genera una representación gráfica en la que los ejes se cruzan para permitir la apreciación de la relación (Sánchez, 1984). Esta técnica también permite, que una vez identificados los ejes y sin modificar la solución matemática, introducir nuevas variables, denominadas pasivas, para comprobar su relación con el resto de las variables.

La tabla de contingencia sobre la que operamos cruzaba las distintas formas léxicas (en nuestro caso las distintas categorías) con los niveles de la variable curso académico que se reducen a cinco modalidades. Tal agrupación no sólo es factible matemáticamente hablando sino que además permite situar a los grupos de sujetos en las coordenadas del mapa representacional que el análisis de correspondencias construye. Los resultados señalan que tres ejes permiten explicar el 90,13 % de la varianza total, siendo la contribución de cada uno la que muestra la tabla 4.

Tabla 4
Análisis de correspondencias.

EJES	VALOR PROPIO	VARIANZA EXPLICADA	V. ACUMULADA
1	0.12542	35.86%	35.86%
2	0.10851	31.02%	66.88%
3	0.08130	23.24%	90.13%

CHI-2: 161.94
BETA: 4.27 (Si Beta>3 Rechazo H_0 a $p < .05$)

Tanto los valores obtenidos en Chi-Cuadrado como en Beta confirman la validez de los resultados del análisis. Rechazamos pues la hipótesis de ausencia de relación entre filas y columnas, ya que el valor de Chi cuadrado y Beta son significativos ($p < .05$). Es decir, aparecen asociaciones entre las categorías que los alumnos usan en su descripción estereotípica y el curso académico en el que se encuentran.

Interpretación de los ejes

Eje 1: El valor propio es de .125, y es el que más cantidad de varianza explica en términos de porcentaje (35,86%). Atendiendo a las coordenadas y contribuciones absolutas se observa que para los puntos columna este primer eje está definido por la oposición entre los cursos 8° y 7°. Respecto a los puntos fila las categorías que definen el eje son las de *astuto*, *agresivo* y *cabrón* en un extremo y asociado a 7°, y la de *vulgar* en el otro y asociado a 8°

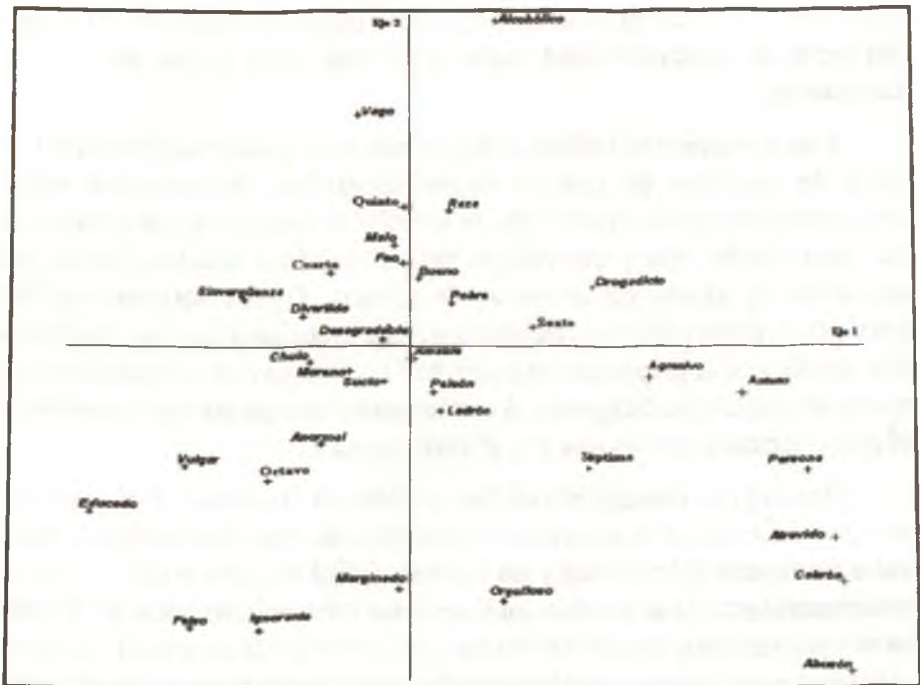
Eje 2: Con un valor propio de .108 y un 31.02% de varianza este eje queda definido por el grupo de 5°. Los puntos fila que contribuyen a la definición del eje son *falso* en un extremo y *vago* y *malo* en el otro. Otras categorías que quedan bien representadas en este eje son *marginado*, *ignorante* y *ladrón*.

Eje 3°: El valor propio de este eje es de .081, aportando un 23,24% de varianza explicada. Definido por el grupo de cuarto y por las categorías *sucio* y *pobre* también recoge una buena representación de términos como *peleón* y *desagradable*.

Una primera valoración de la asociación entre grupos y términos revela una conexión basada en el criterio de sencillez y abstracción implícito en las categorías, algo que era de esperar dadas las características de la muestra: a menor edad menor uso de categorías y más sencillas.

Una de las formas más claras de representar el espacio semántico del estereotipo es mediante las proyecciones de los puntos (columna/fila) sobre el plano definido por los distintos ejes. En nuestro caso preferimos la representación bidimensional de los dos primeros ejes dada la complejidad de la interpretación de las figuras tridimensionales (ver Figura 1).

Figura 1
 Posicionamiento de las modalidades curso/categorías sobre los ejes 1 y 2 extraídos del A.C.



La proyección de los puntos en el plano nos permite identificar, en función de las distancias, los términos más usados por los distintos grupos. Cuarto y quinto asociados a *malo, vago, feo, pobre, bueno* y octavo y séptimo unidos a *vulgar, falso, agresivo y astuto*. Pero una visión global del plano creado por estos dos ejes nos muestra que el eje horizontal se relaciona con lo que podríamos llamar competencia escolar y social (status), tanto académica como económica. A la izquierda se colocan vago, ignorante, vulgar, algo que se desprecia en la medida en que se aleja del modelo del buen alumno. De otro lado términos como ladrón, agresivo y drogadicto, aluden a una posición social debajo status que implica, además, cierta percepción de amenaza, máxime si pensamos en la edad de los alumnos de la muestra.

El segundo eje diferencia los términos en función de su complejidad lingüística y de elaboración mental, sofisticación de vocabulario claramente relacionado con la edad: bueno, malo, feo, frente a marginado, orgulloso o ignorante. Por último el tercer eje parece diferenciar los vocablos en función del grado de desfavorabilidad: sucio, malo, feo frente a raza, drogadicto, marginado.

Para completar el análisis se ha procedido al posicionamiento de una serie de variables de carácter sociodemográfico, introducidas como suplementarias (pasivas) con el fin de apreciar su asociación con algunas de las modalidades. Estas son colegio privado/público, religioso/laico, con asistencia de gitanos/sin asistencia de gitanos. Dichas variables se han proyectado como columnas, aunque conviene mencionar que los resultados son similares si la proyección se hace sobre las filas ya que en cualquier caso no modifican los ejes factoriales. A continuación mostramos su proyección en el plano formado por los ejes 1° y 2° (ver Figura 2).

Dado el posicionamiento de las variables en el centro del plano podemos concluir que no se aprecia una clara relación, más bien independencia, entre las modalidades activas y las pasivas. Quizá la única excepción sea el posicionamiento de la variable suplementaria presencia/ausencia de gitanos en el centro escolar, la cual muestra una clara relación: la ausencia (en la zona inferior derecha) se une con términos más negativos y la presencia de niños gitanos (en el superior izquierdo) con categorías menos desfavorables

Figura 2
 Posicionamiento de variables pasivas sobre los ejes 1 y 2
 del Análisis de Correspondencias



DISCUSION

De acuerdo con la hipótesis de trabajo se observa que el uso de un formato de respuesta libre permite al sujeto expresar, y al investigador conocer más profundamente, el espacio semántico de un estereotipo. Y pese al mayor uso de adjetivos, algo que puede explicarse por la edad de la muestra, también encontramos otros tipos de términos lingüísticos que avalan la hipótesis de la riqueza. Pero ¿qué relevancia tiene el uso de determinados términos?

Rothbart y Park (1986) sugerían que existen diferencias sistemáticas entre adjetivos en función de lo fácil o difícil que resulta su confirmación o desconfirmación a nivel conductual. Mientras los adjetivos con valencia semántica negativa son fáciles de adquirir (necesitamos pocos ejemplos para confirmar que una persona es deshonesto, pero muchos para dejar de creerlo), el proceso inverso suele ocurrir con los adjetivos de valencia positiva. La mayor diagnosticidad de las conductas negativas es típica de los actos relacionados con la moralidad (Reeder y Brewer, 1979). Un modelo opuesto

se mantiene para los compostamientos relacionados con la habilidad; el éxito es más diagnóstico que la evidencia negativa, fracaso. Las consecuencias que se derivan para el estudio del estereotipo son obvias: si los adjetivos son los términos más abstractos y el estereotipo se compone fundamentalmente de ellos, es difícil que estos se modifiquen.

Los estudios de Schneider (1991) informan de las diferencias sistemáticas entre diferentes rasgos (denotados por adjetivos) y diferentes procesos inferenciales. Precisamente el modelo de categorías lingüísticas propuesto por Semin y Fiedler en su formulación original de 1988 y en las posteriores de 1991 distinguen cuatro niveles de abstracción en el que un mismo episodio puede ser codificado: DAV-verbos de acción descriptiva, nivel más concreto, episodios observables; IAV- verbos de acción interpretativa, más abstracción describen una clase de conductas (ayudar) pero siguen manteniendo la referencia a un único episodio conductual; SV-los verbos de estado describen un estado psicológico sin referencia directa a un episodio conductual, pero sí a un objeto concreto; ADJ-el mayor nivel de abstracción lo manifiestan los adjetivos que indican disposiciones o características genéricas de los sujetos ampliamente generalizables a través de situaciones y de objetos.

Es obvio que cada nivel de abstracción tiene implicaciones distintas. Que A sea agresivo supone mayor estabilidad que el hecho de atribuirle una conducta concreta que lo manifieste (pegó): un lenguaje abstracto suministra más información y mayor estabilidad temporal que uno concreto. Andersen y Katzky (1987) ya afirmaron que una categoría basada en rasgos es menos informativa y no dice mucho si no se asocia a un estereotipo. Por el contrario las categorías basadas en estereotipos aportan mucha más información. De hecho actúan más despacio en percepción social y ofecen menos coacciones sobre conductas predictivas que los estereotipos. Maass y Arcuri (1992) también defienden y demuestran un uso más abstracto en la descripción de eventos negativos exgrupales que los mismos acontecimientos para el endogrupo: lo que denominan el sesgo lingüístico intergrupalo. El uso mayoritario de adjetivos por parte de nuestra muestra nos señala que a tan temprana edad ya se hace uso de categorías abstractas que convierten al estereotipo en algo prácticamente irreversible.

En relación al contenido de los términos usados y sus connotaciones psicológicas, y en clara concordancia con últimos trabajos sobre prejuicios (Martínez y Vera, 1994), parece que la amenaza, real o percibida, está en la base de la relación que mantienen las comunidades aquí estudiadas. Ybarra y

Stephan (1994) piensan en la amenaza como un elemento básico en la predicción del prejuicio. Con el procedimiento de Brigham incluyen el estereotipo en su modelo de predicción. Para nosotros la amenaza es un rasgo que también está implícito en el contenido de algunos estereotipos, claro que no es en nuestro caso amenaza al modelo de sociedad o estilo de vida sino una más inmediata de carácter interpersonal. Si los rasgos del estereotipo encierran elementos simbólicos podemos afirmar que los ámbitos en los que se manifiesta la amenaza son dos de los que caracterizan nuestro modelo social occidental: la propiedad privada y la integridad física. Lo que tiene consecuencias inmediatas para el yo y mediatas para el grupo.

Es evidente que sólo un procedimiento como el de respuesta libre es capaz de sacar a la luz aspectos de este tipo y que el Análisis de Correspondencias es una estrategia de análisis adecuada para la reducción de las variables léxicas en búsqueda de dimensiones básicas de contenido y de las relaciones entre sujetos y variables.

Por último señalar que de esta forma nos situamos en un nivel grupal de análisis, contrariamente a lo que suele ser común en el estudio del estereotipo, que permite reabrir el estudio del contenido, su dimensión evaluativa y señalar el deterioro en las relaciones entre los grupos en función de la relevancia de los ámbitos entorno a los que se construye el estereotipo.

REFERENCIAS

- Allport, G. (1954). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires, Editorial Universitaria.
- Andersen, S. & Klatzky, R. (1987). Traits and social stereotypes: levels of categorization in person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 235-246.
- Ashmore, R. & DelBoca, F. (1981). Conceptual approaches to stereotypes. En D. Hamilton, *Cognition processes in stereotyping and intergroup behavior*. New Jersey: Erlbaum. pp. 1-36
- Benzécri, J.P. (1973). *L'analyse des données*. Paris, Dunod.
- Berninger, V. & DeSoto, C. (1985). Cognitive representation of personal stereotypes, *European Journal and Social Psychology*, 15, 189-211.
- Biernat, M. & Crandall, C. (1994). Stereotyping and contact with social groups: measurement and conceptual issues. *European Journal of Social Psychology*, 24, 659-677.

- Blake, R. & Dennis, W. (1943). The development of stereotypes concerning the negro. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 525-531.
- Brigham, J.C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76, 15-38.
- Doise, W. et al. (1993). *The quantitative analysis of social representations*. Londres: Harvester.
- Eagly, A. & Kite, M. (1987). Are stereotypes of nationalities applied to both women and men?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 451-462.
- Ehrlich, H.J. (1973). *The social psychology of prejudice*. New York: Wiley.
- Esses, V., Haddock, G. & Zanna, M. (1993). Values, Stereotypes, and emotions as determinants of intergroup attitudes. En: Mackie, D. y Hamilton, D. (eds), *Affect, cognition, and stereotyping*. (pp. 137-166). San Diego: Academic Press.
- Gardner, R. (1994). Stereotypes as consensual beliefs. En Zanna, M. & Olson, J. *The psychology of prejudice: The Ontario Symposium*. (pp 1-31). Hillsdale: Erlbaum.
- Gardner, R. Kirby, D. Gorospe, F. & Villamin, A. (1972). Ethnic stereotypes: an alternative assessment technique, the stereotype differential. *The Journal of Social Psychology*, 87, 259-267
- Gaertner, S.L. & McLaughlin, J. (1983). Racial stereotypes: associations and ascriptions of positive and negative characteristics. *Social Psychology Quarterly*, 45, 23-30.
- Gilbert, G. (1951). Stereotype persistence and change among college students, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 245-254.
- Hamilton, D. , Gibbons, P., Stroessner, S. & Shreman, J. (1992). Stereotypes and language use. En G. Semin & K. Fiedler (Eds), *Language, interaction and social cognition*. (pp.80-102). London: Sage.
- Harding, J. et al. (1950). Prejudice and ethnic relations. En G. Lindzey & E. Aronson, E. (Eds), *Handbook of social Psychology*, Vol. 5. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hewstone, M. y Ward, C. (1985). Ethnocentrism and causal attribution in Southeast Asia. *Journal of Personality and social Psychology*, 48, 614-623.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1973). On the psychology of prediction. *Psychological Review*, 80, 237-251.
- Katz, D. & Braly, K. (1933). Racial prejudice and racial stereotypes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 30, 175-193.

- Lebart, L. & Morineau, A. (1984). *SPAD. Système pourtable pour l'analyse des données*. París: CEISA.
- Maass, A. & Arcuri, L. (1992). The role of language in the persistence of stereotypes. En Semin, G. y Fiedler, K. (Eds) *Language, interaction and social cognition*. (pp.103-129). London: Sage.
- McCauley, C. & Stitt, C. (1973). An individual and quantitative measure of stereotype. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 929-940.
- Martin, C. L. (1987). A ratio measure of sex stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 489-499.
- Martínez, C. & Vera, J. (1994). La estructura del prejuicio: realidad y simbolismo. *Boletín de Psicología*, 42, 21-38.
- Miller, A.G. (1982). *In the eyes of the beholder. Contemporary issues in stereotyping*. New York: Praeger.
- Reeder, G. & Brewer, M. (1979). A schematic model of dispositional attribution in interpersonal perception. *Psychological Review*, 86, 61-79.
- Roese, M. & Damieson, D. (1993). Twenty years of bogus pipeline research: A critical review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 363-375.
- Rothbart, M & Park, B (1986). On the confirmability and disconfirmability of trait concepts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 131-142.
- Sánchez, J. (1984). Introducción a las técnicas de análisis multivariable aplicadas a las ciencias sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Scheider, D. (1991). Social Cognition, *Annual Review of Psychology*, 42, 527-561.
- Semin, G. & Fiedler, K. (1988). The cognitive functions of linguistic categories in describing persons: Social cognition and language. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 558-568.
- Semin, G. & Fiedler, K. (1991). The linguistic category model, its bases, applications and range. *European Review of Social Psychology*, 2, 1-30.
- Sigall, H. & Page, R. (1971). Current stereotypes: a little fading, a little faking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 247-255.
- Vinacke, W. (1957). Stereotyping among national-racial groups in Hawaii. *Journal of Social Psychology*, 30, 265-291.
- Ybarra, O. & Stephan, W. (1994). Amenaza percibida como predictor de prejuicios y estereotipos. *Boletín de Psicología*, 42, 39-54.

APENDICE I

CATEGORIAS	SINONIMOS
Alcohólicos	borrachos, alcohólicos
Roban	ladrón, chorizos, atracadores, estafadores, carteristas, quitacosas, mangantes, robones.
Drogadictos	se drogan, porreros, yonkis.
Astuto	listos, pícaros, avispados.
Sucios	cochinos, cerdos, guarros, malolientes, marranos, huelen mal, asquerosos.
Falso	mentirosos, traicioneros, liosos, tramposos.
Ignorantes	analfabetos, incultos.
Raza	raza morena, raza inferior, otra raza.
Pobres	humildes,
Abusones	aprovechados
Chulo	fanfarrón, vacilón.
Vulgar	grosero, maleducado, sin educación, palabrotero.
Vagos	perezoso, gandul.
Peleón	gamberros, camorrista, macarra, peleones.
Malos	mala gente, malvados.
Agresivos	violento, cruel
Cabrones	hijoputas
Marginados	marginales
Tontos	subnormales, anormales.
Sinverguenzas	caradura, desvergonzados.
Amables	agradables, simpático.
Educados	correctos
Buenos	magníficos
Divertidos	graciosos
Desagradables	antipáticos, desagradables.
Orgullosos	engreidos
Morenos	oscuros
Personas	personas como nosotros.
Feos	
Atrevidos	

TEMINOS NO CALIFICADOS: (con frecuencia inferior a cuatro)

Africa, altos, ambicioso, amigo, charlatán, chillón, cristianos, cobarde, generoso, honrado, horrible, desconfiado, desgraciados, desobediente, despreciable, egoísta, enemigo, envidioso, español, estudioso, flacos, fuertes, guapos, gordos, incomprensidos, juerguistas, limpios, machistas, marimandones, normales, ricos, raros, regulares, tacaños, sinceros, trabajadores, traviosos, pidones, vendedores, viajantes.

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 Castelhamo ou Português.

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

IMPRESO
EN
NOVIEMBRE DE 1996
EN
LITOPAR
C. A. DE ARTES GRAFICAS
CARACAS