

ISSN: 0034-9690

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

VOLUMEN / VOLUME

31

NUMERO / NUMBER

2

1997

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: Dra. Wanda C. Rodríguez A., Dpto de Psicología, Universidad de Puerto Rico, P.O. Box 23345, San Juan de Puerto Rico 00931-3345, E-Mail: wrodrig@upracd.upr.clu.edu. 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 47-18, 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: Dra. Wanda C. Rodríguez A., Dpto de Psicología, Universidad de Puerto Rico, P.O. Box 23345, San Juan de Puerto Rico 00931-3345, E-Mail: wrodrig@upracd.upr.clu.edu.

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: Dra. Wanda C. Rodríguez A., Dpto de Psicología, Universidad de Puerto Rico, P.O. Box 23345, San Juan de Puerto Rico 00931-3345, E-Mail: wrodrig@upracd.upr.clu.edu.

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**

1997

Vol. 31, 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.

Víctor Colotla.
Universidad Nacional Autónoma de México. MEXICO

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

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

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

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

Bernardo Ferdman.
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 Frias 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. Malmo.
McGill University. CANADA.

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

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

Maritza Montero.
Universidad Central de Venezuela. VENEZUELA.

Frederic Mumé
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.

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.

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.

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

1997

Vol. 31, No. 2

CONTENIDOS/CONTENTS/ SUMARIO

ARTICULOS/ARTICLES/ARTIGOS

Editorial 167

La investigación transcultural en treinta años de la Revista Interamericana de Psicología. 169

Cross-cultural research in thirty years of the Interamerican Journal of Psychology.

José Miguel Salazar

Estudio del desarrollo neuroconductual de niños que viven en ambientes de pobreza. 185

Neurobehavioral development of children living in poverty environments.

Gloria A. Otero, Dalia M. Aguirre, Rosario Porcayo y

Lucila Millán

Las instituciones en la victimización de los niños: Contribuciones de primer y segundo grado. 203

Institutions and first and second order victimization of children

Dolores Albarracín

Crianças referidas para atendimento psicológico em virtude de baixo rendimento escolar: Comparação com alunos não referidos. 223

Children referred for psychological attention due to low school performance: Comparisons with non-referred children.

Edna Maria Marturano, Maria Beatriz Martins Linhares,

Sonia Regina Loureiro y Vera Lucia Sobral Machado.

Déficits en habilidades sociales en niños con conductas problema.	243
<i>Social abilities deficits in children with behavioral problems.</i>	
Mirta Susana Ison.	
Parental representations and depressive symptoms in Anglo and Chicano College students.	257
<i>Representaciones parentales y síntomas depresivos en estudiantes universitarios anglo-americanos y chicanos.</i>	
Richard C. Baker, Bertha Melgroza, Samuel Roll, Donal M. Quinlan and Sidney J. Blatt.	
Percepción sobre los conflictos maritales de los padres, ajuste familiar y sintomatología depresiva en adolescentes puertorriqueños.	279
<i>Perception of parental marital conflicts, familiar adjustment and depressive symptomatology among puertorican adolescents.</i>	
Emily Sáez Santiago y Jeannette Rosselló.	
Processo grupal na perspectiva de Ignacio Martín-Baró: Reflexões acerca de seis contextos concretos.	293
<i>Group processes from the perspective of Ignacio Martin-Baró: Considerations about six concrete cases.</i>	
Silvia Tatiana Maurer Lane y María de Fatima Quintal de Freitas.	
Creativity in students and its relation to intelligence and peer perception.	309
Maria Amália Rangel de Carvalho Aranha.	
Father contact and perceived affective quality of fathering in Trinidad.	315
Susan M. Williams and Gordon Finley.	
Instrucciones para los autores	321
Instructions to authors	322
Instruções aos autores	323

EDITORIAL

He venido desempeñando la dirección de la Revista Interamericana de Psicología desde desde Agosto de 1988. Han sido años en que he podido realizar una tarea que aunque a veces agobiante, fue al mismo tiempo extremadamente estimulante y reforzante. Soy un firme creyente en el hedonismo laboral y ser Director de la Revista me permitió experimentarlo.

Sin embargo, debo confesar que con el tiempo el cansancio empezó a notarse cada vez más, al disminuir la calidad novedosa del quehacer. Además, consideré que ya era tiempo para que gente nueva, con ideas nuevas, tuviese la oportunidad de incursionar en esta tarea tan importante para la vida de nuestra Sociedad. Por estas dos razones solicité ser sustituido en la Dirección de la Revista, durante la Reunión de la Directiva de la SIP, que se efectuó recientemente en São Paulo.

Al retirarme de la Dirección quiero agradecer a las sucesivas Directivas de la Sociedad Interamericana de Psicología que me apoyaron sin reservas y que me dieron absoluta libertad de acción y el apoyo financiero necesario. Quiero agradecer a mis Editores Asociados Guillermo Bernal y Bárbara Marin por su apoyo y colaboración, así como a los Consultores Editoriales que tomaron horas de su importante tiempo para leer manuscritos, y dictar cátedra a los jóvenes psicólogos a través de sus comentarios editoriales. Palabras de agradecimiento muy especiales quiero dedicar a Pedro Rodríguez que como Gerente Editorial se convirtió en mi mano derecha e hizo posible que pudiéramos sacar la Revista adelante.

Quiero agradecer a los psicólogos que enviaron manuscritos a la Revista y que con su trabajo intelectual la mantuvieron viva. Llama la atención el poder constatar en estos diez años el continuo mejoramiento de la calidad del material recibido, lo cual es un excelente indicador del grado de desarrollo que está adquiriendo la Psicología en esta parte del mundo.

Quiero señalar, para concluir, que considero que la Directiva de la SIP ha hecho una excelente selección al nombrar como nueva Directora de la Revista a la Dra. Irma Serrano-García. Sé que su capacidad y sus ideas novedosas serán de gran provecho para el futuro de nuestra publicación y me siento muy feliz que haya quedado en tan buenas manos.

José Miguel Salazar

EDITORIAL

I have been editing the Interamerican Journal of Psychology since August 1988. These have been years in which I have been able to fulfill a responsibility which although stressful and time consuming, was at the same time stimulating and reinforcing. I am a firm believer on working for pleasure, and being Editor of the Journal allowed me the experience.

Nevertheless I must confess that as time went by and as the novelty aspects of the task started to wane, I started to tire. Besides I considered that it was time for new people, with new ideas, to have the opportunity in this important and interesting job so central for the future of our Society. These two reasons led me to hand in my resignation during the recent Board Meeting that took place in São Paulo.

On retiring from the Editorship I must thank the successive Board of Directors of ISP that gave me their unreserved support, the freedom of action and the needed financial support. I will also like to thank the Associate Editors Guillermo Bernal and Barbara Marin for their support and collaboration, as well as the Consulting Editors who took hours of their important time to read the manuscripts and help young psychologists with their editorial comments. Special words of gratitude I want to give Pedro Rodriguez, who as Managing Editor became my right hand and made it possible to bring the Journal forward.

I must say, to conclude, that I consider that the Board of Governors of ISP has made an excellent selection on choosing Irma Serrano-García as new Editor of the Journal. I know that her capacity and her fresh ideas will be a great asset for the future of our publication and I feel very happy to know that I have left it in such good hands.

José Miguel Salazar

LA INVESTIGACION TRANSCULTURAL EN 30 AÑOS DE LA REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA

José Miguel Salazar
Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

Los trabajos publicados en la Revista Interamericana de Psicología en sus 30 años fueron analizados para identificar aquellos que toman en cuenta la dimensión cultural. Casi la mitad los artículos son así clasificables. En base a estos 183 artículos, se consideran sucesivamente el tipo de estudio, las poblaciones estudiadas, el país de residencia de los autores, el idioma utilizado, las áreas temáticas, los análisis estadísticos utilizados, y particularmente la meta de la investigación en cuanto la búsqueda de similitudes o el establecimiento de diferencias. Se relacionan las diferentes variables y se identifican ciertos cambios entre los investigadores latinoamericanos, que indican un progreso hacia una psicología cultural.

ABSTRACT

The articles published in the Interamerican Journal of Psychology during 30 years were analysed in order to identify those that take into account the cultural dimension. Almost half of the articles were so classifiable. On the basis of these 183 articles, diverse variables are analysed: type of study, populations, studied, thematic areas, statistical analysis used, and particularly the goal of the research regardign either the search for similarities or the establishment of differences. The different variables are related and certain changes are identifiable amongst Latin American authors indicating progress towards a Cultural Psychology.

En tiempos recientes, en lo que algunos han identificado como una de las manifestaciones de la post-modernidad, ha cobrado fuerza el planteamiento de una “psicología cultural”, que negando la universalidad del conocimiento científico, idea fundamentada en el positivismo, en el presente tan fuertemente cuestionado; establece la necesidad de desarrollar una psicología asentada en el reconocimiento de las diferencias culturales entre sociedades, o entre grupos étnicamente diferenciables dentro de una misma sociedad.

A pesar que Shweder en los noventa, demostrando un desconocimiento, tal vez voluntario, de la historia reciente de las ciencias sociales; enunciara el descubrimiento de la “psicología cultural”, dicho punto de vista tiene solidos antecedentes muy anteriores a dicha fecha. Ya ha existido por varias décadas toda una sub-disciplina denominada psicología transcultural (Cross-cultural psychology), que se institucionaliza en 1972 con la celebración del primer Congreso de la INTERNATIONAL ASSOCIATION OF CROSS-CULTURAL PSYCHOLOGY en Hong Kong y cuyos miembros han venido realizando investigaciones, congresos y publicaciones claramente en los dominios de lo que ahora se busca denominar “psicología cultural”. Aún más esta institucionalización a que hacemos referencia, estuvo precedida por trabajos que tienen antecedentes muy anteriores, que para algunos se remontan a la famosa expedición a los Estrechos de Torres, al norte de Australia, a finales del siglo XIX en la cual participaron por primera vez psicólogos en expediciones antropológicas. Como muy correctamente lo plantea Segall(1993) Schweder crea falsas imágenes de la psicología transcultural para luego atacarlas, de modo de presentarse como “descubridor” de algo ya descubierto.

Es bueno reconocer, sin embargo, que dentro de la investigación transcultural han existido dos énfasis en cierta forma contrapuestos, relacionados con los propósitos del investigador que la acomete. Hay investigadores que la abordan con el propósito de encontrar evidencia para la “universalidad” de sus teorías o por lo menos demostrar que son aplicables a otros contextos sociales. Pero al mismo tiempo hay otros investigadores que asumen una perspectiva transcultural con el propósito de demostrar las diversidades. Estos últimos, que cada vez son mas, son ciertamente los que han estado inmersos en lo que hoy se denomina “psicología cultural”. Muchos de ellos han dedicado sus esfuerzos a desarrollar lo que se conoce como psicologías autóctonas o en inglés “indigenous psychologies”.

La Sociedad Interamericana de Psicología, que se estableció en 1951, y realizó su primer congreso en 1953, tenía como su objetivo central explícito el

“promover las relaciones científicas y profesionales entre las personas interesadas en la psicología “ en el continente; implícitamente se buscaba, y se logró bastante exitosamente, estimular el desarrollo de la psicología en los países de América Latina, que efectivamente implicó la popularización o divulgación de la psicología que se había desarrollado en los Estados Unidos.

Sin embargo, bien temprano y como resultado de la contrastación de la diversidad de realidades, se volvió evidente para muchos que era necesario adoptar una perspectiva transcultural o cultural, tan es así que las memorias del X Congreso Interamericano de Psicología, realizado en Lima en 1966 llevaron por título *APORTACIONES DE LA PSICOLOGIA A LA INVESTIGACION TRANSCULTURAL*, libro editado por Carl F. Hereford y Luiz Natalicio y publicado por Trillas en 1967, veintitrés años antes de que Schweder “descubriera” la psicología cultural y cinco antes del primer congreso de la *International Association of Cross Cultural Psychology*.

Sin embargo en un artículo de Öngel y Smith de 1994 , que apareciera en el *Journal of Cross Cultural Psychology* al listar los países considerados en investigaciones publicadas en dicha revista, los únicos países latinoamericanos incluidos fueron México en el 11 lugar y Brasil en el puesto 27, (de un listado de 36 países) lo cual pareciera indicar un bajo interés en la aproximación transcultural con poblaciones Latinoamericanas.

Pero de hecho la situación real es muy diferente, ya que la psicología interamericana ha estado fuertemente influenciada por intereses en las comparaciones entre grupos diferenciados culturalmente y por reconocimiento de la importancia de dichas diferencias en la comprensión de la conducta.

Como una forma de analizar el desarrollo y el carácter de la investigación en psicología transcultural, su desarrollo y sus énfasis en nuestra parte del mundo hemos tomado como punto de partida el examinar la publicación oficial de la Sociedad la *Revista interamericana de Psicología/The Interamerican Journal of Psychology*, que comenzó en 1967. Aun cuando es una publicación psicológica de índole general, abierta a todas las temáticas y diversas corrientes teóricas, es posible hurgar sus páginas para identificar aquellos trabajos cuyos autores manifiestan explícita o implícitamente interés por las diferencias culturales y las toman en cuenta ya sea en su metodología, su análisis o en la discusión de resultados.

Es razonable considerar que un análisis del material publicado en dicha revista en los 30 años de su existencia, pueda darnos una buena información de la investigación transcultural referida a los países americanos, aun cuando por

supuestos sería insensato pensar que de ésta forma estamos realizando un examen exhaustivo, pues evidentemente hay rutas alternativas para la publicación de este tipo de material.

La *Revista* ha sido publicada por 30 años y llevaba ya 59 números, hasta finales de 1996. En el momento presente se publican dos números al año; aun cuando por un período corto se publicaron cuatro números al año y en los 80 apareció solo anualmente.

El número total de artículos publicados, eliminando 4 números especiales que incluían revisiones y no reportes de investigación, es 380. De este total en 183 (48%) los autores indicaron, directa o indirectamente, estar conscientes de las diferencias culturales o las hicieron parte de sus consideraciones. El resto de los artículos o son de índole discursivo o se refieren a reportes de investigación que no tomar en cuenta las diferencias culturales, es decir que podrían ser considerados como “pseudo-éticos” de acuerdo con la clasificación de Berry().

Es evidente que la *Revista* no está limitada a la publicación de investigaciones que busquen o asuman una postura de comparación transcultural; en realidad estamos tan cercanos al 50%, que tomando un artículo al azar, esto puede ser tan probable como lo contrario, pero aún así puede ser ilustrativo del desarrollo de la disciplina reflejado en la revista, el analizar el contenido de estos 183 artículos y deconstruir el discurso implícito en algunos de ellos.

Para que el análisis tuviese una dimensión diacrónica y pudiera reflejar algo del cambio histórico ocurrido en los 30 años de la revista, hicimos una división en tres periodos de diez años: 1967 a 1976; 1977 a 1986; y 1987 a 1996. El número total de ítemes analizados en cada periodo fue de 73, 50 y 60 respectivamente. Es necesario recordar que el número de páginas publicadas en cada uno de los tres periodos varió considerablemente, por lo que es necesario tomar este punto en consideración.

Al comparar los tres periodos, lo que se observa es que el porcentaje de artículos que incluyen o implican consideraciones acerca de lo cultural aumenta de un 44% en el primer periodo a un 49% en el segundo, y luego un 54% en el tercero. Este aumento es interesante, pues aun cuando no indica un cambio drástico, si es sostenido y gradual. Hay que reconocer que aun cuando sea solo uno de cada dos artículos que toma una perspectiva TRANSCULTURAL, el porcentaje es alto para una publicación que se presenta como de carácter general.

TIPO DE ESTUDIO

Como primera dimensión de clasificación se tomó en consideración el tipo de comparación que se realizaba. Encontramos que podíamos hacer una clasificación en cinco categorías. En un primer tipo de estudios se hacían comparaciones entre varios países con datos escogidos expresamente para la investigación; en un segundo tipo se hacían comparaciones entre subgrupos culturales dentro de un mismo país. También encontramos estudios que aún cuando se realizan con un solo país están muy conscientes de las diferencias culturales; estos fueron a su vez diferenciados en las categorías tres, cuatro y cinco. La tercera categoría se refiere a aquellos estudios que tienen como su objetivo el DESARROLLO o ADAPTACION de INSTRUMENTOS aplicables a dicho país; la cuarta cuando el propósito es la COMPARACION de la población estudiada en el país con resultados "ESTABLECIDOS"; ya sean estas normas psicométricas o alguna teoría de carácter ético o pseudo-ético, y finalmente se estableció una quinta categoría para agrupar aquellos estudios dirigidos a la DESCRIPCION de fenómenos psicológicos en una cultura específica.

A las cinco categorías anteriores, se añadió una sexta para incluir un par de estudios teóricos sobre investigación transcultural que fueron incluidas en la Revista.

TABLA 1
Frecuencia de los seis tipos de estudios.

	67-76	%	77-86		87-96	
INVESTIGACION COMPARATIVA ENTRE VARIOS PAISES	23	31.5	12	23.5	5	8.5
SUB-GRUPOS O ETNIAS EN UN MISMO PAIS	10	13.7	9	17.6	3	5.1
ADAPTACION DE INSTRUMENTOS EN UN SOLO PAIS	8	11.0	5	9.8	6	10.2
COMPARACION CON RESULTADOS O TEORIAS "RECONOCIDAS"	17	23.3	15	29.4	18	30.5
DESCRIPCIONES AUTOCTONAS	15	20.5	10	19.6	17	28.8
TEORETICO	-	-	-	-	10	16.9
Totales	73	100%	51	100%	59	100%

Como puede verse en la Tabla 1, los estudios mas frecuentes, en el primer periodo son aquellos en que se establecen comparaciones directas entre grupos de diferentes países, mientras que en el segundo y tercer periodos lo son aquellos en que, recolectando datos de un solo país se establecen comparaciones con “resultados establecidos”. El primer tipo de estudio (comparación directa de países) pasa de 31.5% en el primer periodo a solo 8.5% en el tercero. Al mismo tiempo los estudios centrados en la comparación de los resultados obtenidos en un país con resultados “establecidos” en otros aumenta de un 23.3% en el primer periodo a un 30.5% en el tercero. Hay un cambio de los estudios mas costosos, que requieren un alto grado de coordinación entre investigadores de diferentes países, o alternativamente, buen financiamiento que permita al investigador principal, casi siempre de los Estados Unidos, a viajar a varios países; hacia estudios en un solo país en los cuales la comparación la realiza con mayor frecuencia un investigador nativo del país, con lo que plantean teoría desarrolladas en otros países. Los artículos de índole teórica acerca de la perspectiva transcultural son particularmente evidentes en el último periodo.

POBLACIONES ESTUDIADAS

En cuanto a las poblaciones estudiadas, la frecuencia con que poblaciones de los diferentes países son consideradas se presenta en la Tabla 2. La tabla se restringe a los países que aparecen tres o mas veces. Frecuencias mas bajas que estas son incluidas en la categoría OTROS.

Los Hispanos en los Estados Unidos han sido considerados como un grupo separado (USA-HIS), dada a la alta frecuencia de estudios referidos a dicho grupo que han sido publicados en la Revista. También resulta importante separar dicho grupo, pues en muchos casos se realizan comparaciones entre dicho grupo (los Hispanos en USA) y la población anglo-sajona o general de dicho país. También se incluye la categoría Latinoamericano (LAT) para referirnos a grupos latinoamericanos no residentes en los Estados Unidos, que son tomados como una unidad, como ocurre en algunos de los estudios encontrados.

Si se suman las dos poblaciones de residentes en las Estados Unidos (USA y USA-HIS) el porcentaje total es de 26.4%, lo convierte en al grupo nacional mas frecuentemente investigado; sin embargo si mantenemos la separación del grupo hispano, lo cual es justificable justamente para los propósitos de la comparación transcultural, la población que aparece mas frecuentemente en las investigaciones incluidas en este análisis es la mexicana. Sin embargo la disminución porcentual mayor corresponde a poblaciones NO HISPANA de los Estados Unidos (De 20% a 4.4%). Esto probablemente este relacionado con

TABLA 2
 Poblaciones estudiadas
 (con frecuencias mayores a 3 en orden descendente)

	67-76	%	77-86	%	87-96	%	T
MEXICO	21	20.0	11	15.5	12	17.6	44
U.S.A.	21	20.0	13	18.3	3	4.4	37
BRASIL	12	11.4	10	14.1	7	10.3	29
US-HISPANIC	11	10.5	12	16.9	4	5.9	27
PUERTO RICO	8	7.6	5	7.2	6	8.8	19
ARGENTINA	7	6.7	3	4.3	6	8.8	16
VENEZUELA	-	-	2	2.9	12	17.6	14
COLOMBIA	3	2.9	1	1.5	4	5.9	8
CHILE	2	1.9	3	4.3	1	1.5	6
GUATEMALA	3	2.9	1	1.5	-	-	4
PERU	3	2.9	1	1.5	-	-	4
URUGUAY	2	1.9	1	1.5	1	1.5	4
LATINO	3	2.9	1	1.5	-	-	4
COSTA RICA	2	1.9	-	-	1	1.5	3
EL SALVADOR	-	-	-	-	3	4.4	3
ESPAÑA	-	-	-	-	3	4.4	3
OTHERS	7	6.7	5	7.2	5	7.4	17
Totales	105		69		68		242

la disminución de los estudios SIMULTÁNEOS EN VARIOS PAÍSES a lo que nos refiriéramos anteriormente, pues en dichos estudios frecuentemente se comparaban poblaciones del USA con otras del continente; y también al aumento de la incorporación de psicólogos Latinoamericanos a la investigación transcultural reportada en la Revista y la utilización de sus propios conacionales como sujetos de la investigación.

En relación a los aumentos numéricos entre un periodo y el otro, debemos

notar los casos de Venezuela y El Salvador. Ninguno de estos dos países aparecen en estudios realizados en el primer período, mientras que en el segundo y tercer períodos 14 estudios se refieren a Venezuela y 3 a El Salvador.

TIPO DE ESTUDIO Y POBLACION ESTUDIADA

Cuando se elabora un cruce entre tipo de estudio y población estudiada, como se presenta en la Tabla 3, encontramos, como se había anticipado, que un 73.0 de los estudios con sujetos de USA fueron del tipo en que comparan dos o mas poblaciones.

TABLA 3
Tipo de estudio y país
(% por país)

	COMPARA PAISES	COMPARA SUBGRUPOS	ADAPTA INSTRUM.	COMPARA CON RESULTADOS	DESCRIBE
MEXICO	45.4	2.3	11.4	15.9	25.0
U.S.A.	73.0	24.3	-	-	2.7
BRASIL	27.6	-	6.9	55.2	10.3
US-HISPAN	18.5	74.1	-	-	7.4
PTO.RICO	31.6	-	15.8	42.1	5.3
ARGENTINA	12.5	6.3	31.2	25.0	25.0
VENEZUELA	15.4	-	-	23.1	61.5
COLOMBIA	57.1	-	-	42.9	-
CHILE	33.3	16.7	-	16.7	33.3
GUATEMALA	50.0	-	50.0	-	-
PERU	25.0	-	-	75.0	-
URUGUAY	25.0	-	25.0	-	50.0
LATINO	50.0	-	25.0	25.0	-
COSTA RICA	33.3	-	-	-	66.7
EL SALVADOR	-	-	-	33.3	66.7
ESPAÑA	67.7	-	-	-	33.3
OTHERS	62.5	-	-	18.8	18.8

El tipo mas frecuente de estudio en que se utilizan sujetos de Puerto Rico, Brasil o Perú fueron del tipo definido como COMPARACIÓN CON NORMAS O RESULTADOS ESTABLECIDOS, en el cual se busca determinar si los resultados obtenidos en el propio país son comparables con los obtenidos en otros contextos y son repetibles en el país.

Descripciones autóctonas, son el tipo mas frecuente de trabajos que encontramos con poblaciones de Venezuela, Costa Rica, El Salvador y Uruguay.

PAIS DE RESIDENCIA DE LOS AUTORES

Pero lo anterior ha estado referido a las poblaciones utilizadas en los estudios; es también importante considerar las nacionalidades o por lo menos los países de residencia de los autores

TABLA 4
Pais de residencia de los autores

	67-76	%	77-86	%	87-96	%	T
U.S.A.	79	54.5	79	63.2	23	17.0	181
MEXICO	19	13.1	5	4.0	26	19.3	50
BRASIL	13	4.0	19	15.2	14	10.4	46
PUERTO RICO	6	4.1	7	5.6	19	14.1	32
ARGENTINA	7	4.8	6	4.8	14	10.4	27
VENEZUELA	1	0.7	3	2.4	19	14.1	23
URUGUAY	4	2.8	-	-	2	1.5	6
COLOMBIA	4	2.8	1	0.8	1	0.7	6
ESPAÑA	-	-	-	-	6	4.4	6
COSTA RICA	5	5.4	-	-	-	-	5
CHILE	1	0.7	3	2.4	-	-	4
CUBA	-	-	-	-	3	2.2	3
CANADA	-	-	-	-	3	2.2	3
REINO UNIDO	-	-	-	-	3	2.2	3
PANAMA	2	1.4	-	-	-	-	2
ISRAEL	2	1.4	-	-	-	-	2
GUYANA	1	0.7	-	-	-	-	1
PERU	1	0.7	-	-	-	-	1
NICARAGUA	-	-	1	0.8	-	-	1
R.DOMINICANA	-	-	1	0.8	-	-	1
EL SALVADOR	-	-	-	-	1	0.7	1
INDIA	-	-	-	-	1	0.7	1
	145		125		135		405

El porcentaje total de autores de los Estados Unidos es casi la mitad del total. El total fue de 44.7%. Pero el hecho que llama la atención es el decremento en el periodo más reciente; de un 54.5% en los primeros 10 años y de un 63.2% en el segundo periodo a un 17.0% en el periodo 87-96. Evidentemente que el porcentaje de psicólogos que no son de los Estados Unidos que están publicando artículos en la *Revista Interamericana de Psicología*, con una perspectiva transcultural esta experimentando un incremento relativo, es decir que está aumentando el número de autores procedente de países de Latinoamérica.

Esto se ve claramente en los casos de Puerto Rico (de 4.1% a 5.6% y luego 14.1%); Venezuela (de 0.7% a 2.4% y luego 14.1%) y Argentina (de 4.8% a 10.4%). Hemos de notar que durante el tercer periodo hay varios artículos con autores residenciados en España, así como de Canadá, Cuba y el Reino Unido, algo que estaba totalmente ausente durante los primeros periodos.

El número total de países representados por autores en los tres periodos no varían sustancialmente, manteniendose en 14 en el primer y tercer periodo, con un leve descenso a 10 en el segundo periodo. Sin embargo los países varían, ya que autores de algunos países entran en la lista, mientras que otros desaparecen.

IDIOMA USADO EN EL ARTICULO

Otro indicador importante de los patrones de cambio en la investigación transcultural que es publicada en la *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, tiene que ver con el idioma de publicación. La revista es una publicación tri-lingüe (Inglés, español y portugués). Lo usual es que los autores publiquen en su propia lengua, pero este no es siempre el caso y existen evidentes cruzamientos, determinados por la población a la cual el autor quiere llegar.

Considerando todo el periodo y los artículos sujetos de nuestro análisis, encontramos que la mitad (92) están en inglés y que la otra mitad (91) están ya sea en español o portugués. Lo que llama la atención es que los porcentajes en Inglés han disminuido de 58.9% a 35.0%, una disminución de un 24% mientras que los artículos en español han aumentado de 34.2% a 61.7%. El porcentaje de artículos en portugués comienza en un 7%, tiene un auge relativo en el segundo periodo (10%) y es 3.3% en el periodo más reciente.

La conclusión del análisis hasta ahora parece indicar que un mayor número de psicólogos Latinoamericanos están tomando una perspectiva transcultural en su trabajo; aun cuando el número de estudios en los cuales se

están siendo sustituidos por aquellos, que sin perder la “perspectiva” transcultural comparan los resultados encontrados en su país con los reportados en otros países o presentado como resultados o teorías “establecidos”, de validez universal.

ANALISIS TEMATICO

En relación con los tópicos abordados en los estudios considerados, la Tabla 5 nos muestra que la categoría Psicología Social es la mas numerosa, seguidos por la categoría Psicometría en un segundo lugar y con Psicología del desarrollo, Psicología Educativa y Personalidad con números muy cercanos. Estas cinco áreas cubren más de un 84% de la producción.

El aumento de los trabajos en Psicometría parece ir contra-corriente, pues hay evidencia en otros estudios de un decremento en interés en los tests (Salazar,

TABLA 5
AREAS TEMATICAS
(% en cada periodo)

	67-76	77-86	87-94	T
SOCIAL	28.8	30.0	49.2	66
PSICOMETRIA	13.7	16.0	18.6	29
DESARROLLO	12.3	8.0	15.3	22
EDUCATIVA	13.7	8.0	8.4	19
PERSONALIDAD	8.2	20.0	3.4	18
PSICOPATOLOGIA	6.8	8.0	5.1	12
LENGUAJE	4.1	2.0	-	4
INDUSTRIAL	4.1	2.0	-	4
COGNICION	4.1	-	-	3
ACULTURACION	1.4	4.0	-	3
PSICOTERAPIA	1.4	-	-	1
PERCEPCION	1.4	-	-	1
METODOLOGIA	-	2.0	-	1
Totales	73	51	59	183

El aumento de los trabajos en Psicometría parece ir contra-corriente, pues hay evidencia en otros estudios de un decremento en interés en los tests (Salazar, 1992); sin embargo hay un hecho interesante y es que los estudios psicométricos en el primer período tienen como autores psicólogos de USA interesados en probarlos en otros contextos culturales; mientras que la mayor parte de las investigaciones en esta categoría en los períodos posteriores son realizadas por psicólogos latinoamericanos interesados en el desarrollo o adaptación de instrumentos psicológicos adecuados a su propio país.

ANALISIS ESTADISTICOS UTILIZADOS

Cuando se considera el análisis estadístico más sofisticado utilizado en el trabajo, encontramos que el Análisis de Varianza es el procedimiento utilizado más frecuentemente. Véase Tabla 6.

TABLA 6
ESTADISTICOS UTILIZADOS
(% en cada período)

	67-76	77-86	87-96	N
ANALISIS DE VARIANZA	25.0	24.0	27.1	40
DESCRIPTIVOS	20.8	25.0	29.2	38
ANALISIS FACTORIAL	6.9	14.0	27.1	21
NO PARAMETRICOS	16.7	10.0	6.2	19
CORRELACION	12.5	12.0	4.2	16
PRUEBAS "t"	15.3	8.0	2.1	16
REGRESION MULTIPLE	2.8	2.0	4.2	4
ANALISIS DISCRIMINANTE	-	4.0	-	2
Número de casos	73	50	48	171

12 casos, por ser trabajos de síntesis o de índole teórico no figuran en la tabla.

Sin embargo el número de estudios utilizando presentaciones descriptivas es relativamente alto y esta en aumento en los tres períodos considerados (de 20.8 en el primer período a 25.0% y 29.2% en los dos subsiguientes). Al mismo tiempo se observa una disminución en el uso de pruebas no-paramétricas (básicamente Chi cuadrado), correlaciones y pruebas de t y un aumento en el

uso del análisis factorial. Aun cuando es difícil interpretar estas tendencias, excepto indicar que el aumento de estudios descriptivos probablemente tenga que ver con el aumento de la apertura mental hacia los estudios cualitativos, que están obteniendo entrada a las páginas impresas; pero al mismo tiempo el uso del análisis factorial podría tener que ver con la facilidad de este procedimiento con los desarrollos computacionales.

META DE LA INVESTIGACION

Llegamos ahora al importante punto de los objetivos de la investigación transcultural. Ya hemos anotado que la investigación transcultural puede ser realizada para el establecimiento de diferencias o para demostrar similitudes o la universalidad de las propuestas del investigador. A veces estos objetivos son explicitados por el autor o los autores; en otras oportunidades puede ser “inferido” a través de un ejercicio deconstructivo de lo que el autor trate de hacer o la forma en que analiza sus resultados.

Cuando cada uno de los estudios son clasificados en cuatro categorías: Diferencias explícitas, diferencias implícitas, similitudes explícitas y similitudes implícitas. El mayor número de estudios son clasificables como en búsqueda de diferencias explícitas, más del doble de los clasificables como en búsqueda de similitudes explícitas (43.2% vs 18.6%). Las categorías implícitas están ambas cercanas al 20% (diferencias implícitas=18.6%; similitudes implícitas=19.7%). Esto significa que la mayor parte de la investigación transcultural publicada en la revista es del tipo de identificar diferencias, o sea, propiamente psicología cultural. (61.8% vs 38.3%).

Además si se toman en cuenta los tres períodos, la evidencia indica un aumento gradual, pero sostenido hacia la búsqueda de diferencias.

TABLA 7
META DE LA INVESTIGACION
(% de cada período)

	67-76	77-86	87-96	N
SIMILITUDES EXPLICITAS	20.5	19.6	15.2	34
SIMILITUDES IMPLICITAS	24.7	17.6	15.2	36
DIFERENCIAS EXPLICITAS	37.0	39.2	54.2	79
DIFERENCIAS IMPLICITAS	17.8	23.5	15.2	34
Número de casos	73	51	59	183

Hemos mantenido que el objetivo del investigador está relacionado a su contexto social y que los investigadores de culturas hegemónicas tenderán a buscar similitudes (para demostrar la universalidad de sus propuestas); mientras los investigadores del tercer mundo con mayor frecuencia buscarán diferencias (para de esta forma reforzar sus identidades diferentes). Con los datos a la mano parecía apropiado el que pudieran someter a prueba tal aserto.

Para explorar esta relación un poco más, el lugar de residencia del primer autor fueron tomados en consideración. Aun cuando es frecuente tener artículos con autores de más de un país, no es irrazonable asumir que el objetivo de la investigación lo determina el autor principal.

De los 183 artículos analizados 82 tienen primeros autores residiendo en los Estados Unidos, 93 en un país latinoamericano y 8 en otros países. 60.9% (50) de los autores de USA buscaban diferencias, y un porcentaje similar de los latinoamericanos: 60.2% (56), lo cual no da apoyo a la hipótesis que habíamos formulado. Esto pareciera indicar que los psicólogos de USA que realizan investigaciones transculturales en América Latina y reportan en la RIP están mayormente sensibilizados a las diferencias culturales y no intentan en su mayoría universalizar sus teorías.

TABLA 8
META DE LA INVESTIGACION Y NACIONALIDAD DEL PRIMER AUTOR
(% en cada período)

	67-76		77-86		87-96		TODOS	
	USA	LA	USA	LA	USA	LA	n USA	n LA
DIF	61.5	45.4	64.5	60.0	50.0	72.5	50	56
SIM	38.5	54.5	35.5	40.0	50.0	27.5	32	37
n	39	33	31	20	12	40	82	93

Sin embargo, lo más interesante fue la identificación de un cambio entre los autores latinoamericanos de la búsqueda de similitudes en el primer período: 54.5% a 27.5% durante el tercero. Como la mayoría de estos estudios eran del tipo de demostrar la aplicabilidad de resultados de teorías, normas, etc. desarrollados en otras latitudes al contexto latinoamericano, este cambio es

diferencias culturales y de las limitaciones de tomar como “universales” ciertos resultados psicológicos..

EN CONCLUSION

La importancia de reconocer el carácter no absoluto de la psicología es una posición epistemológica que gana cada vez mas adeptos. La toma de un punto de vista transcultural favorece dicha meta pues pone al relativismo cultural, no solo en una dimensión geográfica, sino también abre cabida para el relativismo temporal implícito en la dimensión histórica.

Existe un interés creciente en América Latina por las cuestiones de identidad, expresado en la literatura, las artes, la política, etc.. ese mismo interés tiene que arropar el interés por la identidad del conocimiento científico, por el desarrollo de una psicología autóctona, capaz de reflejar la complejidad del hombre y la mujer latinoamericana.

El análisis del material considerado en este trabajo refleja un aumento en el número de psicólogos y psicólogas latinoamericanos/as que publican informes transculturales en esta revista; un aumento en los artículos publicados en español; el aumento de estudios realizados en una sola cultura pero que buscan comparar lo obtenido con resultados “establecidos”. Esto, parece indicar la dirección que esta tomando la investigación psicológica en nuestra parte del mundo.

Es de esperarse que esta tendencia continúe, y que podamos evidenciar el fortalecimiento y diseminación de la investigación consciente de las diferencias culturales en el futuro próximo en América Latina.

REFERENCIAS

- Berry, J. (1969). On cross-cultural comparability. *International Journal of Psychology*, 4, 119-128.
- Hereford, C.F. & Natalizio, L.(1967). *Aportaciones de la psicología a la investigación transcultural*. México: Trillas.
- Öngel, Ü & Smith, P.B. (1994). Who are we and where are we going?-JCCP approaches its 100th issue. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25, 25-53.

- Salazar, J.M. (1992). Abordajes, temáticas y grupos en la investigación psicológica en Venezuela. *Psicología*, 17, 3-24.
- Schweder, R.A. (1990). Cultural psychology-what is it? En J.W. Stigler, R.A. Shweder & G. Herdt (Eds). *Cultural psychology; Essays on comparative human development*(pp 1-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Segall, M.H. (1993). Cultural psychology: Reactions to some claims and assertions of dubious validity. *Cross cultural psychology Bulletin*, 27, 2-4

ESTUDIO DEL DESARROLLO NEUROCONDUCTUAL DE NIÑOS QUE VIVEN EN AMBIENTES DE POBREZA

Gloria A. Otero
Dalia M. Aguirre
Rosario Porcayo
Lucila Millán

Universidad Autónoma del Estado de México

RESUMEN

Se estudiaron 42 niños de 4 años de edad (20 hombres y 22 mujeres). Veintidós niños fueron clasificados como de alto riesgo psicosocial (AR) y 20 como de bajo riesgo (BR). Todos los niños eran pediátricamente sanos y en ningún caso se detectaron antecedentes de riesgo biológicos. A ambos grupos se les realizó un EEG y se obtuvo la potencia absoluta (PA) para la energía total (1.5-19 Hz) y para las cuatro bandas de frecuencia clásicas: delta (1.5-3.5 Hz), theta (4-7.5 Hz), alfa (7.5-12.5 Hz) y beta (12.5-19 Hz). También se aplicó el Programa de Desarrollo para Infantes y Niños Pequeños, la Guía Portage de Educación Preescolar y el WPPSI. El grupo AR mostró mayor PA de las bandas lentas en regiones anteriores y menor PA alfa en regiones occipitales que el grupo BR. La PA total fue mayor en los AR en regiones anteriores. Por otra parte los niños AR mostraron un desempeño inferior a los BR en las áreas de cognición y lenguaje, en las pruebas de desarrollo y en 7 de los subtests del WPPSI, incluyendo los cocientes de inteligencia. Se encontró además una correlación positiva entre la PA alfa y los ítems de vocabulario, semejanzas y motor. Se concluye que la falta de estimulación ambiental parece producir un retraso en la maduración del SNC en los niños de AR

ABSTRACT

Forty two 4 years old children (20 boys and 22 girls) were studied. Twenty two children belonged to low socioeconomic strata and were classified as high-risk children (HRC); the other 20 were classified as low-risk children (LRC). Electroencephalographic records and

Este trabajo forma parte de un estudio longitudinal de niños de alto riesgo psicosocial de 4 a 6 años de edad para evaluar su desarrollo neuroconductual. El estudio ha sido parcialmente financiado por el Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT).

Dirección de la primera autora: Facultad de Ciencias de la Conducta. Universidad Autónoma del Estado de México, Km. 1.5 Carretera Toluca-Naucaupan, México 50010.

three psychological tests: WPPSI, Developmental Programming for Infants & Young Children and Portage Guide to Early Education were applied. Absolute power (AP) was computed for the total EEG energy (1.5-19 Hz) as well as each reference derivation in four frequency bands: delta (1.5-3.5 Hz), theta (4-7.5 Hz), alpha (7.5-12.5 Hz) and beta (12.5-19 Hz). HRC showed significantly more delta, theta and total AP than LRC in anterior leads. Alpha AP was higher in LRC in occipital areas and in F8 and T4. On the other hand, HRC showed lower values than LRC in cognition and language items of developmental tests and in 7 items of WPPSI. Positive correlation was found between alpha AP and vocabulary, similarities and motor items values. It is suggested that the lag of environmental stimulation could produce, in turn, a lag of SNC development in children.

INTRODUCCION

Aunque podemos hablar de una crisis económica mundial, indiscutiblemente los países del llamado Tercer Mundo resienten con mucha más intensidad sus consecuencias.

Es posible medir con bastante precisión la magnitud de la pobreza (en términos de los ingresos de las personas) en un país, sin embargo no conocemos lo suficiente acerca de las implicaciones de la privación económica, por ejemplo, sobre el desarrollo de los niños (Duncan et al., 1994).

Es un hecho conocido que pobreza y desventajas socioculturales van de la mano en los países de Latinoamérica. Este último factor es probablemente el más difícil de combatir. Es común encontrar entre las familias pobres una baja escolaridad, estructura familiar de una sola figura paterna (habitualmente la madre), alcoholismo, etc. Todos estos elementos influyen negativamente en el desarrollo de los miembros más pequeños de la familia. Si a esto se agrega que el medio social (el vecindario) adolece de los mismos problemas, las posibilidades de un desempeño conductual y cognitivo adecuado de estos niños disminuye considerablemente (Pollitt, 1994).

Además del conocido efecto negativo sobre el desarrollo psicológico de los niños que produce un ambiente caracterizado por un bajo nivel de estimulación (Bowlby, 1952; Ramey et al., 1975; Bradley & Cadwell, 1976a,b; Rutter, 1980; MacDonald, 1986; Bendersky & Lewis, 1994), se ha sugerido que un entorno con dichas características también afecta la maduración del electroencefalograma (EEG) (Harmony et al., 1988; Harmony, et al., 1990; Otero, 1994).

En este trabajo nos propusimos comparar el desarrollo neuroconductual de un grupo de niños de 4 años de edad procedentes de familias de bajo nivel socioeconómico y un grupo equivalente procedente de familias de clase media y media alta. Nuestra hipótesis de trabajo establece que las desventajas socioculturales que genera la pobreza constituyen un factor importante en la aparición de retardos en el desarrollo en los niños.

METODO

Muestra

Se estudiaron 42 niños de 4 años de edad (20 hombres y 22 mujeres). A todos los niños se les realizó un estudio pediátrico y uno neurológico que resultaron normales.

Veintidós de los niños pertenecían a familias de clase socioeconómica baja y fueron clasificados como de alto riesgo (AR) mediante la aplicación de una escala de riesgo psicosocial (Otero, 1994). Los 20 niños restantes fueron clasificados como de bajo riesgo (BR) y pertenecían a familias de clase media y media alta. Estos niños fueron seleccionados de varias guarderías de la ciudad de Toluca luego de aplicarse la escala de riesgo antes mencionada. También se les realizó un estudio pediátrico y uno neurológico completos que incluyeron, además del examen físico, la determinación de antecedentes familiares y personales significativos. Este grupo control se apareó en edad y sexo con el grupo AR. Todos los niños (AR y BR) nacieron por parto eutósico hospitalario y en pocos casos de BR por cesárea iterada programada. En ningún caso se detectaron antecedentes de riesgo biológicos.

Procedimiento

Se realizó un estudio electroencefalográfico (EEG) y se aplicaron varias pruebas psicológicas.

EEG: Estos estudios se realizaron en el laboratorio durante la mañana. Se registraron 10 minutos de EEG en las siguientes derivaciones monopares F3, F4, C3, C4, P3, P4, O1, O2, F7, F8, T3, T4, T5, T6, Fz, Cz y Pz usando los lóbulos de las orejas cortocircuitados como electrodo de referencia (Rodin, 1990). Los niños permanecieron despiertos con los ojos cerrados, tendidos en un sillón reclinable, en una habitación en penumbra. El equipo empleado para registro y análisis posterior fue un electroencefalógrafo digital de 24 canales MEDICID-3M. El ancho de banda de los amplificadores se estableció entre 0.5 y 30 Hz, la impedancia de los electrodos se mantuvo por debajo de 2 kohm.

Posteriormente se seleccionaron, por inspección visual, 20 segmentos de 3.2 s de EEG libres de artefactos para realizar el análisis de frecuencias.

Instrumentos: A todos los sujetos de la muestra se les aplicaron las siguientes pruebas:

- Programa de Desarrollo para Infantes y Niños pequeños de D'Eugenio y M. Moersch en la versión para evaluación y aplicación pre-escolar de S. Brown.
- Guía Portage de Educación Pre-escolar de S. Bluma, M. Shearer y J. Hilliard.
- Escala de Inteligencia de Wechsler para los niveles Pre-escolar y Primario (WPPSI).

Análisis de los datos: Análisis del EEG. El análisis se realizó fuera de línea. Se calculó la transformada rápida de Fourier a los segmentos de EEG previamente seleccionados y se obtuvo la potencia absoluta (PA) para la energía total (1.5-19 Hz) y para las cuatro bandas de frecuencia clásicas: delta (1.5-3.5 Hz), theta (4-7.5 Hz), alfa (7.5-12.5 Hz) y beta (12.5-19 Hz). Con el objetivo de garantizar la distribución normal de los valores para el análisis estadístico, se calculó la transformación $\ln(x)$ para todos los valores de PA (John et al., 1980; Gasser et al., 1982; Pollock et al., 1990).

Análisis estadístico: Se aplicó un análisis de varianza (ANOVA) de doble entrada (riesgo y sexo como variables independientes y los valores transformados de PA en cada banda de frecuencia y en cada derivación, como variables dependientes) para evaluar los principales efectos de riesgo y sexo, así como su posible interacción.

Con las variables psicológicas se procedió de igual manera, se aplicó un ANOVA, tomando las mismas variables independientes (riesgo y sexo) y los resultados de cada ítem (en las pruebas de desarrollo) y cada subtest y CIs (en el WPPSI) como variables independientes.

Para explorar una posible correlación entre la PA y las diferentes variables psicológicas se empleó el coeficiente de correlación de Pearson.

RESULTADOS

EEG

Teniendo en cuenta el número alto de comparaciones (17 derivaciones y 5 bandas de frecuencia en dos grupos) se tomó una $p < 0.001$, para evitar el error Tipo I.

Tabla 1.
Diferencias de medias de Potencia Absoluta entre niños de bajo riesgo (BR) y alto riesgo (AR).

<u>Potencia Absoluta Delta</u>						
Deriv.	Bajo Riesgo		Alto Riesgo		E	p
	M	DS	M	DS		
F3	1390.64	335.08	2920.08	1104.27	17.84	.000
F4	1475.43	300.37	3055.39	1212.31	17.42	.000
C3	1514.25	457.90	2717.08	1024.95	13.82	.001
Fz	1592.62	629.41	3210.70	1475.28	11.61	.002
Cz	1993.61	596.35	3142.65	1368.94	8.35	.005

gl = 1 para todos los cuadros

En la Tabla 1 se muestran los valores promedio y las desviaciones estandar de la potencia absoluta delta de ambos grupos, así como los valores de F y p. Como puede verse en F3, F4 y en C3 se alcanzó el criterio de significación estadística adoptado y hubo una tendencia en F4, Fz y Cz. Los valores promedio de PA theta fueron también mayores para los niños AR en regiones frontales (Tabla 2). Aunque en Fz el valor de p fue de .002 consideramos

importante tenerlo en cuenta dada la consistencia de los resultados en regiones frontales. Los valores más altos correspondieron al grupo AR en ambas bandas de frecuencias.

Tabla 2.
Diferencias de medias de Potencia Absoluta entre niños de bajo riesgo (BR) y alto riesgo (AR).

<u>Potencia Absoluta Theta</u>						
Deriv.	Bajo Riesgo		Alto Riesgo		E	p
	M	DS	M	DS		
F3	1280.22	310.62	2989.30	1284.26	8.05	.001
F4	1189.25	287.18	2981.91	1111.48	10.79	.001
FZ	1126.68	540.90	2982.30	1164.27	11.22	.002

Con respecto a la PA alfa, los valores más altos correspondieron al grupo BR, en ambas regiones occipitales, F8 y T4 (Tabla 3). La PA total fue significativamente mayor en regiones frontales, centrales y parietales en los niños AR. (Tabla 4). No hubo diferencias significativas en la banda beta ni se encontró interacción riesgo-sexo en ninguna de las bandas de frecuencia.

Tabla 3.
Diferencias de medias de Potencia Absoluta entre niños de bajo riesgo (BR) y alto riesgo (AR).

<u>Potencia Absoluta Alfa</u>						
Deriv.	Bajo Riesgo		Alto Riesgo		E	p
	M	DS	M	DS		
O1	4882.15	736.35	1778.59	752.10	34.12	.000
O2	5613.05	1034.19	1927.52	896.86	36.53	.000
F8	625.02	352.67	326.33	191.05	10.96	.002
T4	1067.12	407.81	738.55	346.11	4.77	.003

Tabla 4.
Diferencias de medias de Potencia Absoluta entre niños de bajo riesgo (BR) y alto riesgo (AR).

<u>Potencia Absoluta Total</u>						
Deriv.	Bajo Riesgo		Alto Riesgo		E	p
	M	DS	M	DS		
F3	3516.90	725.55	11321.01	3602.46	16.12	.0004
F4	3561.53	576.59	11467.80	4481.03	18.85	.0001
C3	3724.32	1108.51	12508.16	5423.14	24.39	.0001
C4	4489.47	1236.45	12361.59	4990.66	20.23	.0001
P3	4854.77	903.97	13130.87	4759.28	20.66	.0001
P4	5006.01	1063.86	13346.43	5882.79	15.98	.0004
Fz	3140.26	951.01	11163.92	4175.56	20.76	.001
Cz	6157.32	1414.01	12586.07	5183.77	11.87	.001

Resumiendo lo anterior tenemos que el grupo AR mostró mayor PA de las bandas lentas (delta y theta) en regiones anteriores y menor PA alfa en regiones occipitales que el grupo BR. La PA total fue mayor en los AR en regiones anteriores (Figura 1).

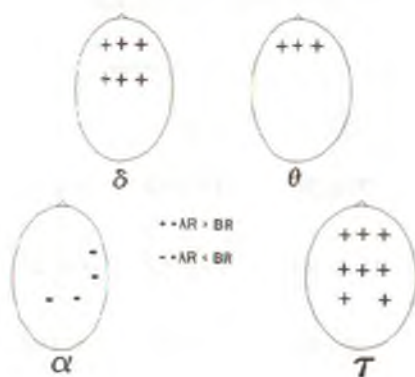


Figura 1.
Resumen Potencia Absoluta. Bajo riesgo vs Alto riesgo.

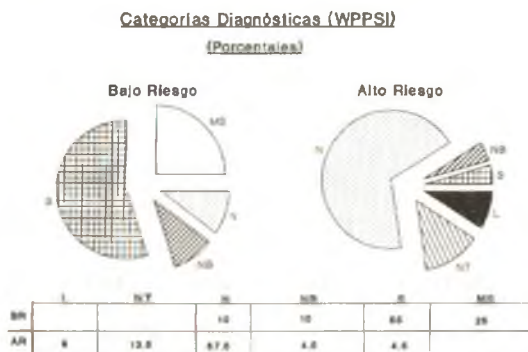
Estudio psicológico

Siendo menor el número de variables y comparaciones en las pruebas psicológicas se tomó como nivel de significación $p < 0.01$.

El estudio de desarrollo (Programa de Desarrollo de S. Brown y la Guía Portage), reveló que los niños AR muestran un desempeño inferior a los niños BR, fundamentalmente, en las áreas de cognición y lenguaje (Tabla 5). Con respecto al WPPSI, encontramos diferencias significativas en 7 de los subtests, incluyendo los cocientes de inteligencia (Tabla 6). Por otra parte, la mayoría de los niños BR obtuvieron diagnósticos entre normal y superior, mientras que la mayoría de los AR fueron diagnosticados entre normal y límite (Figura 2).

Al analizar la acción conjunta de riesgo y sexo, encontramos interacción entre ambas variables para los ítems lenguaje y social-emocional en el estudio de desarrollo. Cuando repetimos el análisis de varianza separando la muestra por sexos encontramos que no había diferencias entre las niñas AR y BR, sin embargo los varones AR mostraron valores promedios más bajos que los

Figura 2
Distribución (expresada en porcentajes) de los diagnósticos del WPPSI.



L: Limitrofe
S: Superior

NB: Normal-Brillante
N: Normal

NT: Normal-Torpe
MS: Muy Superior

Tabla 5.
Diferencias de medias entre BR) y AR en las pruebas de desarrollo.

Desarrollo Psicomotor						
BR vs AR						
Variables	Bajo Riesgo		Alto Riesgo		F	p
	M	DS	M	DS		
Percepción Motora-Fina	18.20	7.4	13.11	4.7	4.8	.002
Cognición Seriación	68.60	1.5	64.17	1.28	9.11	.008
Cognición Tiempo	74.60	2.36	70.19	1.68	14.8	.001
Lenguaje	93.60	7.08	88.47	4.74	7.33	.001
Cognición (Portage)	61.60	10.38	47.94	9.62	24.87	.0002

Tabla 6.
Diferencias de medias entre BR) y AR en el WPPSI.

Variables	WPPSI: Bajo Riesgo vs Alto Riesgo					
	Bajo Riesgo		Alto Riesgo		F	p
	M	DS	M	DS		
Lab	12.73	2.9	9.33	2.6	16.4	.000
CIV	116.31	16.0	103.3	14.4	8.1	.005
Canl	12.79	2.9	9.77	4.3	7.4	.009
Dgeo	14.16	2.8	11.1	3.5	10.1	.002
Dpri	13.37	2.4	10.61	2.8	12.8	.001
CIE	120.78	14.2	103.33	15.5	15.9	.000
CIT	120.57	15.3	103.61	14.9	16.0	.000

LAB: Laberintos, CIV: Cociente de inteligencia verbal, Canl: Casa de animales, Dgeo: Diseños geométricos, Dpri: Diseños con prismas, CIE: Cociente de inteligencia ejecutivo, CIT: Cociente de inteligencia total.

varones BR, tanto en lenguaje como en social-emocional (Tabla 7). También en el WPPSI encontramos interacción riesgo-sexo en el ítem vocabulario. Nuevamente los varones AR tuvieron un desempeño por debajo de los varones BR ($F = 8.5$, $p < 0.002$), mientras que entre las niñas no se encontraron diferencias significativas.

Con el análisis de correlación entre variables psicológicas y electroencefalográficas encontramos correlaciones significativas solamente para la banda alfa. Las derivaciones temporales anteriores, medias y posteriores izquierdas mostraron una correlación positiva con la variable de vocabulario, mientras que las mismas derivaciones pero del hemisferio derecho se correlacionaron con la variable de semejanzas, ambas del WPPSI. Solamente la derivación parietal izquierda mostró una correlación significativa (también positiva), con la variable motor del Programa de S. Brown (Tabla 8).

Tabla 7.

Diferencias de medias entre BR) y AR en las pruebas de desarrollo entre varones (BR y AR).

<u>Desarrollo Psicomotor (Varones)</u> <u>Bajo Riesgo vs Alto Riesgo</u>						
Variable	Bajo Riesgo		Alto Riesgo		F	p
	M	DS	M	DS		
Lenguaje	96.0	6.7	89.0	5.6	9.02	.006
Soc-emoc	130.9	6.5	124.7	6.9	8.06	.001

Tabla 8

<u>Correlación entre EEG y Pruebas Psicológicas</u>			
	Vocabulario	Semejanzas	Motor
F7	.3761 *	.3767 *	
T3	.4061 *	.3718 *	
T6	.3831 *	.3789 *	
P3			.3765 *

* - p < 0.01

DISCUSIÓN

La pobreza es uno de los grandes males que aquejan los países latinoamericanos. Las familias pobres suelen agruparse en zonas urbanas marginales, áreas semi-rurales y rurales. Característicamente, en estas comunidades las condiciones sanitarias, culturales y ambientales no son las óptimas, lo que resulta particularmente negativo para los miembros más pequeños de la familia. Es frecuente, entre estos grupos humanos, la aparición de enfermedades digestivas y respiratorias menores, la ausencia de cuidados prenatales y muy especialmente la ausencia de una adecuada atención a los niños, tanto desde un punto de vista médico-sanitario como psicológico. Desde hace varios años se ha propuesto que este tipo de entorno empobrecido tiene una poderosa influencia negativa sobre el desarrollo posterior de los niños (Bradley & Caldwell, 1976a y b; Cravioto & DeLicardie, 1972). La relación entre la pobreza y un desarrollo conductual y cognitivo deficiente en los niños continúa siendo tema de investigaciones actuales (Duncan et al., 1994; Campbell & Craig, 1994).

El objetivo de este trabajo ha sido estudiar el nivel de desarrollo del Sistema Nervioso Central (SNC), tomando como parámetros las características del EEG y el desempeño conductual y cognitivo, en niños que han nacido y crecen en un medio culturalmente desventajoso (niños AR) y compararlo con el de niños de la misma edad que proceden de un medio culturalmente más rico (niños BR). Los niños de la presente muestra no pertenecen a familias de extrema pobreza, de hecho los estudios médicos no revelaron la presencia de signos de malnutrición significativos en ellos, ni otras afecciones físicas que pudieran influir en la adquisición de habilidades cognitivas. Todos fueron diagnosticados como niños sanos al nacimiento y al momento del estudio. Probablemente el factor negativo más importante que influye sobre ellos es la subcultura familiar y del vecindario en que crecen.

Nuestros resultados evidencian la presencia de mayor energía en las bandas de frecuencias lentas del EEG (delta y theta) y menor energía en las bandas más rápidas (alfa) en los niños AR con respecto a los BR. Es un hecho conocido que la maduración del EEG implica una disminución progresiva de los ritmos theta y delta, y un incremento de los ritmos alfa y beta. Los primeros estudios de análisis de frecuencias de EEG relacionados a la maduración del SNC establecieron que existe una declinación de las potencias absoluta y relativa en las bandas delta y theta y un aumento en las bandas alfa y beta en el proceso de maduración (Matousek & Peterseir, 1973). Los trabajos de John

et al. (1980) demostraron que este patrón de desarrollo está presente en todos los niños, siendo independiente de factores étnicos y sociales.

Por otra parte, Harmony et al. en 1988 y 1990, estudiaron el desarrollo del espectro de frecuencias del EEG en niños de edad escolar con diferentes características psicosociales (áreas urbanas marginales, áreas rurales y de clase media) de varios países de Latinoamérica (México, Venezuela y Cuba) con y sin antecedentes de riesgo de daño al SNC. Los autores concluyeron que el EEG madura a un mismo ritmo en aquellos niños que crecen en condiciones ambientales (nutricionales, sanitarias, estimulación ambiental) adecuadas, cualesquiera que fueran su raza y cultura; mientras que los niños que procedían de familias de bajo nivel socioeconómico mostraban más PA delta y menos alfa que los niños culturalmente más estimulados, lo cual se interpretó como un retraso en la maduración del EEG en los primeros.

Los resultados del presente trabajo apoyan la existencia de un retardo en la maduración del SNC en los niños AR, dado el patrón del espectro de frecuencias: más ondas lentas y menos alfa (Figura 1) en este grupo con respecto a sus coetáneos BR.

Resulta significativa la localización frontal de estas manifestaciones. Recientemente se ha sugerido que las regiones frontales están involucradas en la adquisición de determinadas habilidades cognitivas en la infancia (Fox & Bell, 1990; Bell & Fox 1992) y en algunas manifestaciones emocionales tales como agrado y desagrado, lo que en los niños influye en su comportamiento social-adaptativo (Dawson et. al, 1992). En los niños AR la presencia de una actividad eléctrica más lenta en estas regiones sugiere una inmadurez de las mismas lo que pudiera asociarse a un retardo en la adquisición de habilidades cognitivas.

El estudio psicológico apoya la interpretación de un retardo maduracional en los niños AR, ya que mostraron un peor desempeño que los BR en las áreas de cognición y lenguaje (Tabla 5). Aparentemente el lenguaje está particularmente retrasado en los varones AR (Tabla 7). En la mayoría de los subtest del WPPSI también los AR estuvieron por debajo de los BR (Tabla 6). Con respecto al diagnóstico, los niños BR obtuvieron las mejores calificaciones, sin embargo, de alguna manera la prueba parece favorecer a los niños estudiados, dada la alta proporción de diagnósticos por encima de normal-brillante. No obstante, las pruebas se utilizaron con la intención de comparar el desempeño entre AR y BR y los resultados demuestran una peor realización en los AR. (Figura 2).

Con el análisis de correlación entre EEG y variables psicológicas encontramos pocos resultados significativos. Existen referencias en la literatura que tratan de relacionar el cociente intelectual con el EEG, aunque los resultados han sido contradictorios (Rogers et al., 1979; Gevins & Schaffr, 1980; Gasser et al., 1983; Alvarez et al., 1987). Más recientemente también se han obtenido resultados discrepantes (Prichep et al., 1990; Harmony et al., 1992).

En el presente trabajo encontramos correlaciones positivas entre la energía de la banda alfa en regiones temporales izquierdas con la variable Vocabulario. Este resultado parece bastante lógico por cuanto el hemisferio izquierdo se ha relacionado con las habilidades de lenguaje y, a su vez, el incremento de energía en la banda alfa se relaciona con la maduración del SNC. No es sorprendente que la maduración del SNC se asocie a un mejor desempeño en tareas de lenguaje, particularmente en regiones temporales izquierdas. Por otra parte la correlación positiva entre energía alfa en región parietal izquierda con el desarrollo motor es también lógica, por cuanto este punto de registro se encuentra, precisamente, sobre el área motora primaria. La correlación entre alfa en regiones temporales derechas y la variable de semejanzas podría tratar de explicarse teniendo en cuenta las siguientes consideraciones: En el niño hay una mayor participación del hemisferio derecho en el procesamiento lingüístico que en los adultos. Al aprender el significado de las palabras los niños prestan atención a atributos perceptuales sobresalientes como forma, tamaño, movimiento, sonido, textura, etc. (Ostrosky-Solís, 1986). La tarea de semejanzas investiga la formación conceptual verbal que implica un proceso de percepción y suma de percepciones y experiencias que van desarrollando, progresivamente el pensamiento concreto, funcional y abstracto. Visto de esta manera los resultados obtenidos nos sugieren la posibilidad de un nivel menor de maduración en las habilidades de lenguaje en los niños AR.

En conclusión, pensamos que el hecho de desarrollarse en un medio de escasa estimulación puede estar produciendo un retraso en la maduración del sistema nervioso en los niños de AR, tanto psicológica, expresada por el peor desempeño en las pruebas de desarrollo e inteligencia, como neurofisiológica, dada por el patrón menos maduro del espectro de frecuencias del EEG.

REFERENCIAS

- Alvarez, A., Pascual, R., Valdés, P., Otero, G. & Ricardo, J. (1987). Estudio de la influencia de algunas variables biológicas sobre las características del electroencefalograma. En Alvarez A. & Valdés M. (Eds). *Estudios Avanzados en Neurociencias* (pp. 178-201). La Habana: Editorial Cenic
- Bell, M.A. & Fox, N.A. (1992). The Relations between Frontal Brain Electrical Activity and Cognitive Development during Infancy. *Child Development*, 63, 1142-1163.
- Bendersky, M. & Lewis, M. (1994). Environmental risk, biological risk, and developmental outcome. *Developmental Psychology*, 30, 484-494.
- Bowlby, J. (1952). Review of evidence on effects of deprivation. In *Maternal Care and Mental Health*. M.H.O. *Geneva Monograph Series*, No. 2, 1952.
- Bradley, R. & Caldwell ,B. (1976a). Early home environment and changes in mental test performance from 6 to 36 months. *Developmental Psychology*, 12, 93-97.
- Bradley, R. & Caldwell, B. (1976b). The relations of infants' home environments to mental test performance at fifty four months: A follow-up study. *Child Development*, 47, 1172-1174.
- Campbell, F.A. & Craig, T.R. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 684-698.
- Cravioto, J. & DeLicardie, E.(1972). Environmental correlates of severe malnutrition and language development in survivors from kwashiorkor and marasmus. En *Nutrition: The Nervous System and Behavior*. Scientific Publication No. 251. Pan American Health Organization, Washington, DC.
- Dawson, G., Klinger, L.G., Panagiotides, H., Hill D. & Spieker S. (1992). Frontal lobe activity and affective behavior of infants of mothers with depressive symptoms. *Child Development*, 63, 725-737.
- Duncan ,G.J., Brooks-Gunn, J. & Kato Klebanov, P. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296-318.

- Fox, N.A. & Bell M.A. (1990). Electrophysiological Indices of Frontal Lobe Development: Relations to Cognitive and Affective Behavior in Human Infants over the First Year of Life. En Diamond A. (Ed.). *The development and neural bases of higher cognitive functions*. (pp. 667-704). New York: New York Academy of Science Press.
- Gasser, T., Mocks, J., Lenard, H.G., Bächer, P. & Verleger, P. (1983). The EEG of mildly retarded children: developmental, classificatory and topographic aspects. *Electroencephalography and clinical Neurophysiology*, 55, 131-140.
- Gasser, T., Bächer, P. & Mocks, J. (1982). Transformation toward the normal distribution of broad band spectral parameters of the EEG. *Electroencephalography and clinical Neurophysiology*, 53, 119-124.
- Gevins, A.S. & Schaffr, R.E. (1980). Critical review of research on EEG correlates of higher cortical functions. CRC. *Reviews of Bioengineering* 4, 113-164.
- Harmony, T., Alvarez, A., Pascual, R., Ramos, A., Marosi, E., Díaz de León, A., Valdés, P. & Becker, J. (1988). EEG maturation on children with different economic & psychosocial characteristics. *International Journal of Neuroscience*, 41, 103-113.
- Harmony, T., Marosi, E., Díaz de León, A., Becker, J. & Fernández, T. (1990). Effects of sex, psychosocial disadvantages & biological risk factors on EEG maturation. *Electroencephalography and clinical Neurophysiology*, 75, 482-491.
- Harmony, T., Marosi, E., Becker, J., Reyes, A., Rodríguez, M., Bernal, J., Hinojosa, G. & Fernández, T. (1992). Correlación entre el análisis de frecuencias del EEG y el rendimiento en pruebas de atención selectiva y memoria en niños. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1, 96-103.
- John, E.R., Ahn, H., Pritchep, L., Trepetin, M., Brown, D. & Kaye H. (1980). Developmental equations for the EEG. *Science*, 210, 1255-1258.
- MacDonald, K. (1986). Early Experience, Relative Plasticity and Cognitive Development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7, 101-124.
- Matousek, M. & Petersén, I. (1973). Frequency analysis of the EEG in normal children and adolescents. En Kellaway, P. & Petersén, I. (Eds.). *Automation of clinical electroencephalography* (75-102). New York: Raven Press.

- Ostrosky-Solis, F. (1986). Función del hemisferio derecho y el desarrollo del lenguaje: Una reseña de investigaciones neuropsicológicas y psicolingüísticas. En Ostrosky-Solis F. (Ed.). *Hemisferio Derecho y Conducta* (pp 128-147). México, Ed. Trillas.
- Otero, G.A. (1994). EEG spectral analysis in children with sociocultural handicaps. *International Journal of Neuroscience*, 79, 213-220.
- Pollitt, E. (1994). Poverty and Child Development: Relevance of Research in Developing Countries to the United States. *Child Development*, 65, 283-295.
- Pollock, V.E., Schneider, L.S. & Lyness, S.A. (1990). EEG amplitudes in healthy, late-middle-aged and elderly adults: normality of the distributions and correlations with age. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 76, 373-375.
- Prichep, L.S., John, E.R., Easton, P. & Chabot, R. (1990). Neurometric Functional Imaging II. Cross-Spectral Coherence at Rest and during Mental Activity. En John E.R., Harmony T., Prichep L., Valdés M. & Valdés P. (Eds.). *Machinery of the Mind* (pp. 360-375). Birkhauser, Boston.
- Ramey, C.T., Mills, P., Campbell, F.A., & O'Brien, C. (1975). Infant's home environments: A comparison of high-risk families and families from the general population. *American Journal of Mental Deficiency*, 80, 40-42.
- Rodin, E. (1990). Is linked ears reference adequate for topographic EEG analysis?. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 76, 373-375
- Rogers, L.J., McBurney, A.K., Dunn, H.G., Crichton, J.U. & Low, M.D. (1979). Multivariate analysis indicating relations between cerebral lateralization (as measured by EEG, EP and CNV) and 10 scores for normal and MCD children. *Proceedings of the 2nd European Congress of EEG and Clinical Neurophysiology, Excerpta Medica. Int. Cong Series No. 526, Salzburg*, 329-337.
- Rutter, M. (1980). The long term effects of early experience. *Develop. Med. Child Neurology*, 22, 800-815.

LAS INSTITUCIONES EN LA VICTIMIZACION DE LOS NIÑOS: CONTRIBUCIONES DE PRIMER Y SEGUNDO GRADO

Dolores Albarracín
Universidad de Illinois Urbana-Champaign

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue explorar dos tipos de victimización institucional de los niños - victimización de primer y segundo grado-. Victimización de primer grado es aquella en que las instituciones se convierten en perpetradores durante el ejercicio de las funciones de protección delegadas socialmente (e.g., la escuela). Definimos como victimización de segundo grado al maltrato que sobreviene como consecuencia de los intentos institucionales de salvaguardar al niño de la victimización por parte de terceros (e.g., maltrato de un niño en la institución en la que es ubicado para evitar el maltrato familiar). Para indagar las características del abuso institucional de primer y segundo grado en Argentina, se realizaron cuatro estudios descriptivos. Los dos primeros estudios proporcionaron datos retrospectivos cuantitativos y cualitativos relativos a la incidencia de conductas abusivas por parte de individuos que ejercen un rol institucional durante la infancia y adolescencia de estudiantes universitarios, así como detalles relativos a las situaciones de abuso. Los resultados indicaron que en el marco del abuso institucional, la maestra y el contexto escolar eran las situaciones de más riesgo para los niños. El tercer estudio fue un análisis de expedientes judiciales de

El trabajo reportado en esta investigación fue posible gracias al apoyo intelectual y material de la Fundación Ecosistemas Humanos, Buenos Aires, Argentina.

Agradezco el apoyo en la recolección y análisis de datos de expedientes judiciales a la Lic. Norma Bratti, Lic. Eduardo Tissera y Lic. Rosa María Enrich. El Lic. Eduardo Tissera merece además crédito por su colaboración en la recolección del material de entrevistas a terapuetas de casos de maltrato de niños e informantes judiciales. Asimismo, deseo extender mi reconocimiento a la Lic. Marta Albarracín que permitió el acceso a los estudiantes universitarios de la Universidad de Belgrano y a las Licenciadas Silvia Acosta, Florencia Aduriz y Margarita Olavarria que sirvieron como asistentes de investigación en el estudio de estudiantes universitarios.

Correspondencia referida a este artículo debe dirigirse a Dolores Albarracín, Department of Psychology, 603 E. Daniel St., Champaign, IL, 61820, USA. Correo electrónico: dalbarra@psych.uiuc.edu

causas de abuso de niños en los que se detectó considerable negligencia en el manejo de los casos. El último estudio fue una entrevista a terapeutas que intervenían en casos de maltrato y que investigaba la frecuencia de un número de intervenciones terapéuticas destinadas a mitigar el abuso institucional de segundo orden. Se analizan los resultados a la luz de sus implicancias para la investigación y la toma de decisiones relativas al abuso institucional.

ABSTRACT

The objective of the present paper was to investigate two types of institutional victimization of children -first and second order victimization-. In first order victimization, the institutions become perpetrators during the process of executing their protective functions (e.g., the school). Second order victimization derives, in contrast, from the institutional attempts to protect a child from the victimization by a third party (e.g., abuse of the child in the foster home to which he/she was sent to be safe from familial abuse). To investigate first and second order institutional abuse in Argentina, four descriptive studies were conducted. The first two studies provided retrospective quantitative and qualitative data on the incidence of abuse in institutional contexts. Among the cases of institutional abuse, the most important perpetrator was the teacher in the school context. The third study was an analysis of child abuse court files in which we observed considerable neglect in case management. The last study was an interview to therapists treating child abuse cases that investigated the frequency of therapeutic techniques designed to protect the children from second order abuse. Results are analyzed in light of their implications for research and decision making regarding institutional abuse.

La victimización de los niños tiene lugar en el interior de un sistema social en el que personas, grupos e instituciones conviven. Entendemos por institución toda unidad organizada constituida por personas inmersas en relaciones formales o secundarias, con visibilidad en el sistema social. Entre las instituciones cruciales para la protección de los niños pueden considerarse las organizaciones educativas (e.g., escuela, escuelas religiosas, etc.), las organizaciones de justicia (e.g., juzgados, organismos de defensa de los niños pertenecientes al ministerio público) y los órganos de control y seguridad (e.g., policía, fuerzas armadas). Todas estas instituciones intervienen directa o indirectamente en la vida de los niños, y tienen, por lo tanto, posibilidades de protegerlos o victimizarlos. En algunos casos, las instituciones pueden convertirse en perpetradoras por el mero ejercicio de las funciones de protección que les han sido delegadas socialmente. Así, por ejemplo, pueden ejercer la función educativa o de seguridad más o menos violentamente, o distorsionar agresivamente cualquiera de sus funciones intrínsecas. En otros casos, el maltrato sobreviene como consecuencia de los intentos institucionales de salvaguardar al niño de la victimización por parte de terceros.

Nos referiremos a *victimización de primer grado* cuando nos hallamos frente a una conducta u omisión que afecta al niño, por parte de una institución en la que se delega su cuidado. Ejemplos extremos de abuso de primer grado son aquellos que tienen lugar durante guerras civiles y regímenes totalitarios. Amnesty International ha denunciado el abuso político de niños en Latinoamérica, Irán, Irak, Indonesia, Etiopía, el Imperio Centro-Africano, Sudáfrica e Israel, así como sus severas consecuencias aversivas para las víctimas. Minde y Minde (1976) encontraron que el 18% de los niños de Uganda refugiados en Canadá presentaban problemas mentales severos aún 18 meses después de la migración. Williams y Westermayer (1983) reportaron que adolescentes del sudeste de Asia refugiados en EEUU, desarrollaban enfermedades psiquiátricas a partir de disfunciones psicológicas menores. Asimismo, un estudio sueco con 50 niños chilenos refugiados refiere una asociación positiva entre la persecución sufrida y las conductas perturbadas de los niños (Hjern, Angel & Bengt, 1991).

La *victimización de segundo grado* comprende aquellos casos de las conductas y omisiones que afectan a un niño por parte de una institución que ha intervenido para controlar una victimización previa. Este es el caso en el que aquellas instituciones que aparecen para proteger al niño de un abuso preexistente, ejercen violencia por omisión o comisión. Ejemplos de ello son el re-abuso en manos de miembros de una familia sustituta, de aquellos niños separados de sus familias a causa de episodios de abuso intrafamiliar, así como los castigos en las instituciones de internación de menores. En la Argentina, al igual que en otros países, la amenaza de la victimización de segundo grado hace que los encargados de tomar decisiones en un caso de maltrato enfrenten un serio dilema. Si los niños son dejados en el hogar, su riesgo de reataque es de entre un 30 y un 40% (Ferlenger, Glenwick, Gaines & Green, 1988) y el de muerte, de un 5% (Schmitt & Kempe, 1975). Si, por el contrario, los niños son retirados y ubicados en hogares o instituciones de cuidados sustitutos, deben afrontar las consecuencias de la separación, las probabilidades de abandono por parte de la familia de origen aumentan, y, además, los niños puede resultar reabusados en el nuevo escenario. Para el caso de los hogares sustitutos, el reabuso parece deberse al hecho de que, en general, los adultos involucrados pertenecen a estratos poblacionales de baja educación y elevado estrés psicosocial, la paga recibida a cambio del cuidado de los niños es baja, y la incertidumbre con respecto al futuro de ese niño (duración de la estadía, división de las funciones de la familia sustituta y la de origen, etc) es grande. En EEUU, la alarma sobre problema aumentó con la muerte de tres niños ubicados en hogares sustitutos, ocurridas entre 1988 y 1989 en la ciudad de Boston, en donde el 25% de los niños abusados son alejados de sus padres (Carusso, 1989; Murphy, 1988).

En virtud de la relevancia de esta problemática, el presente trabajo pretende explorar algunos aspectos de la victimización de primer y segundo grado a través de cuatro estudios descriptivos realizados en la ciudad de Buenos Aires (Argentina). Esperamos que estos estudios iluminen el papel de las instituciones en el abuso de los niños en general, y, en particular, en el contexto de la ciudad de Buenos Aires. Por cuestiones de claridad expositiva, hemos renunciado a la habitual presentación de cada estudio seguido de sus resultados. En cambio, dado que se apela a un mismo estudio en distintos momentos del trabajo en relación a los distintos ejes de análisis, se presenta una descripción breve de cada estudio, dejando los resultados y su discusión para las secciones finales.

LOS ESTUDIOS: PROCEDIMIENTOS, MUESTRAS, Y METODOS

Estudio I: Incidencia del Abuso Institucional

Procedimiento y Muestra

Los sujetos del primer estudio fueron 43 estudiantes mujeres de la carrera de psicología de la Universidad de Belgrano que tomaban el curso de Psicología Forense. Las participantes fueron informadas de las características del estudio y de su derecho a rehusarse a participar si encontraban que el tema pudiera resultar dañino en algún modo. Luego de haber obtenido su consentimiento informado, los sujetos procedieron a responder un cuestionario de incidencia de abuso institucional.

Variables

Este estudio recabó datos cuantitativos relativos a la incidencia de abuso institucional en el lapso que iba de la infancia de los sujetos hasta los 16 años. En este marco temporal, las participantes debían examinar la frecuencia con la que habían padecido conductas abusivas por parte de personas que desempeñaban un rol institucional. Las conductas abusivas seleccionadas fueron las siguientes: (a) gritos, amenazas, trato verbal despectivo u ofensivo (Abuso Emocional), (b) dichos sexualmente irrespetuosos, toqueteo o besos, e intercambio sexual forzado (Abuso Sexual), y (c) pellizcos, tiradas de pelo, y castigos físicos (Abuso Físico). Los personajes institucionales cuyas conductas se investigaban eran: (a) maestros/as y/o profesores/as, (b) otras personas del ámbito escolar (i.e., personal administrativo y de maestranza), (c) ministros de culto o personas relacionadas con el culto, (d) personas que trabajan en el club, (e) miembros de la policía y/o fuerzas armadas, (f) médicos, psicólogos/

as y/o personal de salud, (g) personas empleadas en los lugares de recreación, y (h) otros. La frecuencia de cada conducta por parte de cada personaje institucional debía juzgarse en una escala de cinco puntos, en la que 1 era nunca, y 5 era siempre. Asimismo, se calcularon *puntajes globales* tomando la media de las distintas conductas de abuso para cada uno de los personajes institucionales.

Estudio II: Características del Abuso Institucional

Procedimiento y Muestra

Los participantes fueron 80 estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad de Belgrano que tomaban el curso de Psicología Forense. Los participantes fueron informados de las características del estudio y de su derecho a rehusarse a participar si encontraban que el tema pudiera resultarles dañino en algún modo. Luego de haber obtenido su consentimiento informado, los sujetos procedieron a relatar historias infantiles de victimización en forma escrita. Entre los 80 participantes, 8 no recordaban ningún episodio de esa naturaleza. De las 72 historias restantes, 55 historias (70%) eran relativas a maltrato intrafamiliar o extrafamiliar no institucional. (Los resultados de dichas historias han sido analizadas por separado; Acosta, Adúriz & Albarracín, 1996). Por consiguiente, los datos que presentamos son los pertinentes al abuso institucional de 17 historias que comprendía el 30% de los episodios de abuso.

Variables

El estudio consistió en la indagación cualitativa de historias de abuso durante la infancia y la adolescencia. Específicamente, se solicitó a los participantes que relataran una experiencia en la que hubieran sufrido por culpa de un adulto. El relato debía ser realizado por escrito, y contaban para ello con 10 minutos. En el caso de que los sujetos recordaran más de una historia, se les pidió que contaran aquella que consideraban más dolorosa.

Luego de su recolección, las historias fueron codificadas en función de las siguientes categorías:

Conducta abusiva. Se clasificaron las historias con respecto a la conducta concreta de victimización (e.g., retar, presionar, insultar, etc.).

Tipo de abuso. Las historias fueron codificadas según se trataran de (a) abuso emocional, (b) físico o (c) sexual.

Rol del Abusador. Se codificaron las historias en función del rol institucional desempeñado (i.e., maestro, celador, médico, coordinador del club, funcionario, o policía).

Contexto del abuso. Las historias fueron clasificadas según el lugar del abuso fuera (a) la escuela, (b) el contexto de salud, (c) el club o (d) la calle.

Causa alegada. Se consignó la causa del abuso que el perpetrador alegaba (e.g., hacer lío, no entender los contenidos escolares).

Final de episodio. Los finales de las historias fueron categorizados en (a) buenos, (b) neutros o (c) malos.

Reacción de la víctima. La reacción emocional de la víctima fue definida seleccionando el contenido emotivo predominante de la historia (e.g., impotencia, disgusto, etc.).

• *Género de la víctima.* Las historias fueron separadas según pertenecieran a (a) hombres o (b) mujeres.

Estudio III de Intervención Institucional: Análisis de Expedientes Judiciales

Procedimiento y Muestra

Con el objetivo de obtener indicadores relativos a la intervención institucional en los casos de maltrato, se realizó un estudio de expedientes judiciales. Para ese fin, se extrajeron al azar 24 expedientes de protección de persona (figura civil para la apertura de un proceso judicial en defensa de los derechos de los niños) de dos Asesorías de Menores de la ciudad de Buenos Aires (Argentina). Estos expedientes fueron analizados por dos expertos previamente entrenados en función de un protocolo creado a ese fin.

Variables

El protocolo indagaba datos objetivos que incluían edad y nivel educacional del niño y de los padres, número de hijos, mención de la existencia de familia extensa o red de apoyo social, y gravedad del abuso, entre otros. En lo relativo a los intereses de este trabajo, había categorías para codificar la aparición de conflicto entre la familia y los sistemas de ayuda (e.g., peleas, pedido de protección policial, etc.), el número de profesionales implicados en el caso, el número de instituciones implicadas en el caso, la existencia de informe

social, médico y psicológico, la existencia de pronóstico en el informe psicológico, y la derivación a evaluación y tratamiento psicológico.

Estudio IV de Intervención Institucional: Reporte de Terapeutas e Informantes

Procedimiento y Muestra

Con el objetivo de obtener evidencia detallada de las acciones institucionales (i.e., judiciales y del sistema médico) para la defensa de los niños, y posible victimización de segundo grado, se entrevistó al personal a cargo de familias con episodios de abuso derivadas a tratamiento psicológico desde la justicia. Los participantes institucionales fueron 11 informantes de los juzgados de familia que entendían en causas de maltrato de la Ciudad de Buenos Aires, y 10 terapeutas familiares. Los informantes judiciales eran mujeres, de las cuales 10 eran asistentes sociales, y una era abogada en ejercicio de sus funciones de secretaria de juzgado. Los terapeutas familiares eran psicólogos, en su mayoría de sexo femenino (90%). Los terapeutas pertenecían a hospitales o establecimientos sin fines de lucro que reciben casos de maltrato intrafamiliar de niños en forma habitual.

Para salvaguardar la confidencialidad de las familias y los informantes, se diseñó un cuidadoso proceso de entrevistas. Para el caso de los informantes judiciales, las entrevistas se realizaron telefónicamente y estuvieron a cargo de dos psicólogos entrenados a tal fin. En el caso de los terapeutas, se realizó una entrevista de dos pasos. Los terapeutas familiares fueron inicialmente contactados por un primer entrevistador para concertar el horario de una entrevista telefónica. En el horario concertado, un segundo entrevistador realizó la entrevista propiamente dicha, sin recibir información sobre la identidad del terapeuta o de la familia.

Variables

La entrevista telefónica para el informante incluía, además de un número de preguntas sobre el estado y evolución de la familia y de los niños, preguntas relativas a la institucionalización de los niños, y al tratamiento. La entrevista de intervenciones terapéuticas para el abuso de niños investigaba el uso de determinadas técnicas con la familia, así como la frecuencia de las comunicaciones del terapeuta con otros miembros de la red institucional. Estas preguntas eran evaluadas por el terapeuta en escalas de frecuencia de 10 puntos,

ubicándose la mínima frecuencia en 1, y la máxima en 10, o en forma de frecuencias absolutas para el caso de las comunicaciones interinstitucionales.

RESULTADOS: VICTIMIZACION DE PRIMER GRADO

El Estudio I sugirió que ciertas instituciones vinculadas a la vida diaria de los niños ejercen una violencia considerable. En la Tabla 1 aparecen los porcentajes de ocurrencia de cada una de las conductas estudiadas para cada personaje institucional así como su indicación de la significatividad estadística. Para completar estos datos, la Tabla 2 muestra el impacto medio de la victimización ejercida por cada personaje institucional en puntajes globales (i.e., la media de las distintas formas de abuso). Estas medias fueron comparadas mediante pruebas *t* apareadas, cuyos resultados significativos al 5% se señalan por medio de líneas. Puede observarse que la maestra constituía el principal perpetrador de abuso institucional en este grupo. Específicamente, un 67.70% de los participantes refería gritos, un 38.10% amenazas, un 40.50% ofensas, un 4.80% pellizcos, y un 2.40 besos y toqueteos por parte de la maestra. A la maestra le seguían el resto del personal escolar, la policía, el personal implicado en el culto religioso, personal de clubes, personal de salud (i.e., médicos, psicólogos, y otro personal sanitario), y personas que trabajan en lugares de recreación para niños. Dejando de lado a la maestra, el resto del personal del colegio abusaba de los niños tanto como la policía, y en mayor medida que los otros sistemas.

Asimismo, es interesante observar los resultados del análisis cualitativo de las historias del Estudio II. Un 30% de los casos de victimización eran casos de abuso institucional. El material de las 17 historias de abuso proporcionó información importante relativa al rol del abusador, el contexto, las causas alegadas, el final de las historias, la conducta de los posibles testigos, y la reacción de la víctima. Las frecuencias, porcentajes, intervalos de confianza para los porcentajes y *chi-cuadrados* relativas a esas variables se presentan en la Tabla 3. Nuevamente, las medias hacen evidente la predominancia de abuso escolar. La maestra es la figura predominante, y el contexto predominante es el escolar. Al maltrato escolar le sigue el maltrato en el sistema de salud, la policía y los centros de recreación. Algunas tendencias en estos datos resultan asimismo interesantes, en especial teniendo en cuenta que, dado el número de casos, el poder estadístico es bajo resultando conveniente observar el tamaño del efecto además de la significatividad. Así, por ejemplo, la conducta abusiva más frecuente es la agresión física, consistente en sacudimiento, pellizcos y

tiradas de pelo. La causa alegada por el abusador es que la víctima no sabe o no entiende los contenidos educativos. Las reacciones afectivas habituales de las víctimas parecen ser el llanto, el disgusto y la furia. Finalmente, es destacable que no tiene lugar reparación alguna. Por el contrario, las historias parecen tender al empeoramiento, y sus héroes resultan más castigados, o, al menos, no reciben reparación por el daño sufrido. Transcribiremos dos historias para permitir al lector un acercamiento al contenido cualitativo de las mismas:

Tabla 1
Ocurrencia del Abuso Institucional de Primer Grado (Estudio I)

Personal	Conducta de Victimización							
	Gritos	Amenazas	Ofensas	Pellizcos	Castigos Físicos	Dichos	Besos /Toqueteos	Violación
Maestra	67.70*	38.10	40.50	4.80*	0	0	2.40**	0
Escolar	59.50	31.00*	23.80**	2.40**	0	0	0	0
Policía	14.30**	16.66*	16.66**	0	0	7.10**	0	0
Culto	9.50**	9.50**	7.10**	2.40**	0	0	2.40**	0
Club	28.60**	00.00	5.00***	0	0	0	2.40**	0
Salud	2.40**	7.1**	11.90**	0	0	2.40**	7.10**	0
Recreación	19.50**	4.9**	7.30**	0	0	0	0	0

Notas. Los porcentajes indican que el evento ocurrió. * y ** indican \pm^2 (1) significativos al 5% y al 1% respectivamente

Tabla 2
Medias de Abuso (Estudio I)

Maestra		Colegio		Policía		Culto		Club		Salud		Recreación	
M	σ	M	σ	M	σ	M	σ	M	σ	M	σ	M	σ
2.56	(2.67)	1.73	(2.05)	1.15	(2.56)	.65	(2.38)	.48	(.82)	.48	(1.13)	.36	(.84)

Nota: Las líneas dibujadas señalan pares de variables cuyas diferencias calculadas por medio de prueba t de Student para variables apareadas son significativas al 5%.

Tabla 3
Historias de Abuso Institucional (Estudio II)

Categoría	Frecuencia	%	IC 99%	χ^2	df	p
<i>Rol del Abusador</i>						
maestro	9	52.94	12.89, 83.76			
celador	1	5.88	0, 39.81			
médico	2	11.76	0, 47.57			
coordinador club	1	5.88	0, 39.81			
funcionario	1	5.88	0, 39.81			
policia	1	5.88	0, 39.81	20.60	5	.00
<i>Contexto del Abuso</i>						
escuela	11	64.71	21.64, 90.23			
escolar	2	11.76	0, 46.70			
club	1	5.88	0, 38.91			
calle	1	5.88	0, 38.91	18.87	3	.00
<i>Causa Alegada</i>						
hacer lio	1	5.88	0, 40.72			
necesidad	2	11.76	0, 48.47			
no entender	4	23.53	.61, 61.18			
robar	1	5.88	0, 40.72			
copiarse	1	5.88	0, 40.72			
no trabajar	1	5.88	0, 40.72			
desorden	1	5.88	0, 40.72			
no querer ir	1	5.88	0, 40.72			
música alta	1	5.88	0, 40.72	5.69	8	.68
<i>Conducta Abusiva</i>						
retar	1	5.88	0, 40.96			
presionar	2	11.76	0, 48.70			
insultar	2	11.76	0, 48.70			
acusar	1	5.88	0, 40.96			
denigrar	2	11.76	0, 48.70			
hacer sufrir	1	5.88	0, 40.96			
aplicar						
tratamiento	1	5.88	0, 40.96			
agresión						
física	3	17.65	.01, 55.40			
penitencia	1	5.88	0, 40.96			
encarcelar	1	5.88	0, 40.96	3.00	9	.96
<i>Final del episodio</i>						
malo 7		41.18		8.60, 73.93		
neutro 4		35.29		5.77, 69.12		
bueno 3		23.53		1.50, 58.28	1.86	2.40
<i>Género de la Víctima</i>						
femenino	14	82.35	38.59, 97.55			
masculino	2	11.76	0, 45.29	9.00	1	.00

Tabla 3
/Continuación

Categoría	Frecuencia	%	IC 99%	χ^2	df	p
<i>Reacción de la Víctima</i>						
impotencia	1	5.88	0,40.45			
disgusto	2	11.76	0,48.21			
llanto	3	17.65	.02,54.93			
auto						
desvalimiento	1	5.88	0,40.45			
dolor	1	5.88	0,40.45			
temor	2	11.76	0,48.21			
retraimiento	1	5.88	0,40.45			
luria	2	11.76	0,40.45	2.38	7	.94

Nota. Estos porcentajes fueron calculados con los casos en blanco ("missing values") incluidos.

Sexo femenino, 22 años. “Cuando yo tenía 5 años no quería ir al jardín de infantes, entonces me ponía a llorar y me agarraba de mi mamá. Un día la secretaria del colegio al que iba en ese momento me arrancó de lo brazos de mi mamá y dijo que ella me iba a calmar, que me iba a enseñar el colegio, y me llevó en sus brazos a la fuerza, mientras yo trataba de zafarme. Luego de cruzar el patio me dijo que ella sabía cómo calmar a los chicos que eran como yo, y en un piletón trató de meterme la cabeza abajo del agua fría.

Sentí mucha bronca, miedo e impotencia ya que ella tenía más fuerza que yo y además era bastante gorda y grandota, por lo que mis patadas (todas las que traté de darle) no le hacían nada. Lo que más bronca me daba era su falsedad, que me tratara bien delante de mamá y cuando me llevaba donde ella no podía escucharme ni verme me amenazaba y hacía como si me fuese a pegar levantándome la mano para que dejase de llorar”.

Sexo masculino, 24. “Ocurrió hace mucho tiempo, cuando tenía 15 o 16 años. Por ese motivo no recuerdo nítidamente la experiencia. Lo que sí recuerdo es que éramos cinco amigos (algunos mayores de 18 años) que salimos a buscar chicas en auto; esto fue en [Ciudad de la Provincia de Buenos Aires]. Veníamos escuchando música en un volumen relativamente alto. Nos paró la policía y nos hizo seguirlos hasta Luján. Allí nos tuvieron 7 horas detenidos; pasamos por interrogatorios individuales de aproximadamente 1 hora, donde

nos hacían las preguntas más raras, humillantes, e intimidatorias; algunos por preguntar por los motivos de la detención pasaron la noche en una jaula junto a presos peligrosos; el resto estuvimos de pie (y sin movernos ni mirarnos) más de 4 horas. Cuando los policías terminaron de divertirse, nos dejaron ir; y todo esto por escuchar la música más fuerte que lo que los policías esperaban”.

Estos datos cualitativos completan el panorama del Estudio I. Nuevamente, cuando se requiere un relato de la historia de victimización más dolorosa, las instituciones representan el perpetrador en un 30% de los casos. La maestra ejerce dicho maltrato en aproximadamente el 50% de estos casos, lo cual representa el 15% de los casos totales de abuso de niños relatados. En el Estudio I, los participantes refieren el número de veces en que cada conducta de maltrato ocurrió. En el estudio cualitativo, en cambio, el relator presenta aquella situación que viene espontáneamente a su memoria como el episodio de victimización más doloroso. Dada la mayor precisión en el primer caso, y la mayor vividez en el segundo, ambos estudios permiten apreciar distintos aspectos del abuso institucional.

RESULTADOS: LA INTERVENCION INSTITUCIONAL

DetECCIÓN e INVESTIGACIÓN

En Argentina, la detección del abuso parece darse primariamente en el sistema de salud, y secundariamente en los sistema escolar y policial. Es indudable que esta detección es siempre conflictiva para la familia, y que del manejo y resolución de este conflicto depende la calidad de las interacciones futuras entre el organismo detector y la familia. Dada la importancia de esta interacción y la potencial peligrosidad de una escalada del conflicto, se analizó la presencia de conflicto entre la familia y los sistemas encargados de la detección. Como puede observarse en la Tabla 3, el análisis de los expedientes de las causas judiciales sugieren la presencia de conflicto frecuente entra la familia y los sistemas judicial, de salud y escolar (i. e., 58.3%, un 50% y el 33% respectivamente).

Asimismo, observamos considerable negligencia en el manejo de los casos que se convierte en una amenaza potencial o actual para los niños. En la muestra de expedientes del Estudio III, al momento de la recepción del caso, sólo el 50% de las familias habían sido derivadas a evaluación. Sólo un 33.3% de los expedientes de las causas contaban con informe médico o psicológico, y sólo un 20.8% tenía informe de un/a asistente social. Más aún, cuando había diagnóstico

psicológico, no siempre había pronóstico (sólo presente en un 33.3% de los casos). Es decir que los evaluadores se limitaban a señalar situaciones pasadas y, en todo caso, presentes, pero no emitían un juicio sobre el posible desarrollo de la situación familiar, medios para mejorarla, tipo de decisiones a tomar, etc. Estos hallazgos parecerían indicar que al menos el registro del diagnóstico en el expediente era precario, y la información contenida no era suficiente para tomar las medidas de protección y prevención apropiadas.

El tratamiento del abuso de niños

Un fenómeno de observación habitual en los casos de maltrato es el de la disolución de la responsabilidad generada por el número de profesionales implicados (Albarracín, 1992). Según lo evaluado en el estudio de expedientes (Estudio III), un número promedio de 6.71 ($\sigma=6.50$) profesionales y 2.25 ($\sigma=1.73$) instituciones habían intervenido en los casos de abuso de niños. Más aún, según lo reportado por los terapeutas del Estudio IV, el número de comunicaciones medias oscilaban entre 2 y 10 para los distintos profesionales intervinientes (ver Tabla 4). Es decir, no sólo el número de instituciones resulta lo suficientemente alto como para generar un clima de incertidumbre para la familia y disolver la responsabilidad de los profesionales participantes, sino que además la red comunicacional que se activa es inadecuada para contrarrestar dicha dispersión. Por el contrario, sería deseable concentrar la responsabilidad del abordaje de los casos en la menor cantidad de profesionales e instituciones posibles, para garantizar la coherencia de la información aportada, y la generación de un contexto normativo uniforme -- ambos probados factores en el control del abuso (Albarracín, Albarracín & Tissera, 1995; Albarracín & Albarracín, en prensa).

Por otro lado, es importante analizar aspectos relativos a la derivación y al manejo del tratamiento. Según lo observado en la muestra del Estudio III, al momento del inicio de la causa sólo un 8.3% de los casos habían sido derivados a tratamiento. Por de pronto, esta incidencia de la derivación resulta o insuficiente o insuficientemente precoz. Más aún, una apreciación más rica del tratamiento de los casos surge de un análisis cualitativo de las intervenciones. En la Tabla 5 se presentan las medias y los desvíos estándar de la frecuencia con que los terapeutas reportan realizar determinadas intervenciones con las familias, así como los intervalos de confianza para estas medias. Las técnicas dirigidas a develar el abuso tenían medias entre 2.60 ($\sigma=3.31$) y 6.30 ($\sigma=3.56$). Las intervenciones tendientes a proteger al niño y a controlar el abuso, oscilaban entre 2.60($\sigma=4.09$) y 5.40 ($\sigma= 3.44$), y entre 2.70 ($\sigma=3.16$) y

Tabla 4
 Incidencia del Abuso Institucional Indirecto (Estudio III)

Porcentaje		IC 99%	$\chi^2(1)$	p
<i>Conflicto con el Sistema Judicial</i>				
si	54.17 %	22.95%-79.10%		
no	41.70 %	16.82%-72.54%	.17	.68
<i>Conflicto con el Sistema de Salud</i>				
si	50.00 %	19.81%-75.90%		
no	50.00 %	19.81%-75.90%	.00	1.00
<i>Conflicto con el Sistema Escolar</i>				
si	33.00 %	8.87%-61.51%		
no	66.67 %	33.32%-87.74%	6.00	.01
<i>Informe Médico al Inicio</i>				
si	33.33 %	8.87%-61.51%		
no	66.67 %	33.32%-87.74%	6.00	.01
<i>Informe Psicológico al Inicio</i>				
si	33.33 %	8.87%-61.51%		
no	66.67 %	33.32%-87.74%	6.00	.01
<i>Informe Social</i>				
si	25.00 %	41.07%-94.74%		
no	75.00 %	4.56%-53.25%	2.67	.10
<i>Pronóstico Psicológico</i>				
si	33.33 %	8.87%-61.51%		
no	66.67 %	33.32%-87.74%	6.00	.01
<i>Derivación a Evaluación</i>				
si	50.00 %	19.81%-75.90%		
no	50.00 %	19.81%-75.90%	.00	1.00
<i>Derivación a Tratamiento</i>				
no	91.67 %	59.16%-99.35%		
si	8.33 %	0%-35.00%	16.67	.000

Tabla 5
Intervención Terapéutica (Estudio IV)

	Media	σ	IC al 99%
<i>Protección de la Familia *</i>			
indicó que la familia participara en grupos comunitarios	1.60	2.27	-.73, 3.93
prestó ayuda para obtener trabajo o subsidios	3.10	3.57	-.57, 6.77
ayudó en las comunic. con la justicia	5.40	3.75	1.55, 9.25
ayudó en las comunic. con la escuela	3.90	4.07	-.26, 8.08
<i>Protección del Niño *</i>			
envió al niño a preescolar o a la escuela	2.70	3.77	-1.18, 6.58
indicó que visitarán al niño	3.60	4.48	-1.00, 8.20
citó a los guardadores del niño	2.60	4.09	1.60, 6.80
enseñó desarrollo de niño	4.00	3.27	.64, 7.36
ayudó a ser mejores padres	5.30	3.43	1.77, 8.83
realizó educación para padres	5.40	3.44	1.87, 8.93
hizo jugar a padres y niños	3.30	3.30	-.09, 6.69
<i>Control del Abuso *</i>			
puso condiciones para la terapia	2.70	3.16	-.55, 5.95
envió niño al médico	3.30	3.37	-.16, 6.76
envió AS a controlar el abuso	3.50	3.24	.17, 6.83
dijo que se iba a controlar	5.00	3.83	1.06, 8.94
<i>Develamiento del Abuso *</i>			
insistió para lograr reconocimiento	4.70	3.30	1.31, 8.09
propuso que pidieran perdón	2.60	3.31	-.79, 6.00
señaló el abuso verbal	3.30	3.59	-.39, 3.59
presionó para conocer detalles del episodio de abuso	5.20	3.68	1.42, 8.89
señaló el abuso	6.30	3.56	2.64, 9.95
<i>Comunicación con el Contexto Institucional **</i>			
telefónica con juzgado	6.30	8.01	-1.94, 14.54
personal con juzgado	4.20	5.55	-1.51, 9.91
escrita con juzgado	3.80	2.86	.86, 6.74
total con otro terapeutas	2.50	6.28	-3.95, 8.95
total con asistente social	9.80	9.67	-.14, 19.74

Nota: * Estadísticos en escala de frecuencia de 1 a 10;
** Estadísticos en frecuencia absoluta de comunicaciones

5.00 (3.83) respectivamente. La técnicas de protección de la familia tenían medias que iban de 1.60 ($\delta=2.23$) y 5.40 ($\delta=3.75$). Es decir, el terapeuta aplicaba intervenciones claves para el control del abuso con frecuencia escasa o moderada. Por el contrario, los tratamientos parecían transcurrir dentro de los cánones tradicionales de la psicoterapias sin la especialización adecuada que asegure la protección de los niños.

La Institucionalización de los Niños

La separación de los niños de padres abusadores y su ubicación en instituciones de cuidados sustitutos es un tema central en el abordaje del abuso institucional de segundo grado. Según lo reportado por el informante judicial en el Estudio IV, los lugares habituales de ubicación de los niños separados de padres abusadores eran amas externas -mujeres contratadas por el ministerio público para ejercer estas funciones- e institutos de menores -instituciones de tipo hospicial-. Había una media de 1.86 ($\delta=2.19$) niños por familia separados de sus padres al momento del estudio y el tiempo promedio de separación por niño era de alrededor de dos años (27 ($\delta=18.26$) meses de separación promedio por .44 niños por familia]. Es decir que los niños son ubicados en instituciones de tipo familiar pero también de tipo “orfanato” durante gran parte de la infancia. Esto sugiere que los parámetros para decidir la ubicación de los niños en cuidados sustitutos, la duración de la separación, y la duración de una solución habitacional transitoria deben abordarse con un análisis crítico y sistemático, para evitar que la intervención transforme a niños familiarmente abusados, en niños institucionalmente abusados.

DISCUSION

Las organizaciones pueden representar una amenaza para los niños. Por una lado, las instituciones cotidianas de los niños ejercen violencia de primer grado al hacerse cargo de sus funciones de protección. Por otro lado, las instituciones que intervienen en la detección, tratamiento y control del abuso intrafamiliar de los niños pueden cometer maltrato de segundo grado. En el presente trabajo presentamos cuatro estudios descriptivos relativos a dicha problemática.

En los primeros dos estudios, nuestro objetivo era investigar el maltrato institucional de primer grado. Tomamos así el reporte de los estudiantes relativo a la emergencia de conductas de abuso físico, emocional y sexual en el contexto de instituciones al servicio de los niños. Los resultados indicaron una alta

ocurrencia de maltrato institucional, especialmente de tipo escolar. En el segundo estudio, cuando requerimos el relato de una historia de victimización infantil, las instituciones estuvieron implicadas en un 30% de los casos. Nuevamente, la maestra ejercía dicho maltrato en aproximadamente el 50% de los casos de abuso institucional, lo cual representa el 15% de los casos totales de victimización durante la infancia. En un primer caso, los participantes refieren el número de veces en que cada conducta de maltrato ocurrió. En el estudio cualitativo, en cambio, el relator presenta aquella situación que viene espontáneamente a su memoria como el episodio de victimización más doloroso. Dada la mayor precisión en el primer caso, y la mayor vividez en el segundo, ambos estudios permiten apreciar distintos aspectos del abuso institucional.

Es necesario aclarar que los datos presentados deben ser relativizados en función de constreñimientos metodológicos. Lejos de tratarse de una observación directa de la realidad, tenemos el recuerdo de los estudiantes muchos años después de ocurrido el episodio. Es probable que, por lo tanto, las distorsiones inherentes a la memoria estén amplificadas por el paso del tiempo. Sin embargo, también es importante tener en cuenta, que el abuso de niños a menudo transcurre en forma privada y escondida, impidiendo la supervivencia de otra traza que aquella impresa en la memoria de los protagonistas del episodio. En este sentido, el uso de otro tipo de observaciones de carácter objetivo, tales como reportes policiales, escolares, o diarios familiares, también conduciría a distorsiones ligadas a la subestimación del maltrato institucional de niños. Pese a las limitaciones de ambos métodos, métodos de ese tipo, o un muestreo de observaciones naturales de las conductas en el marco de una institución completarían el panorama aquí presentado. En este sentido, estrategias multimetodológicas siempre superan el problema del error inherente a cada método individual (Brinberg & Mc Grath, 1985).

En el tercer estudio nuestro objetivo fue la caracterización de la intervención institucional para controlar el abuso intrafamiliar tal como surgía de los expedientes judiciales. En Argentina, el sistema de salud, seguido de la escuela y la policía participan en la detección del abuso intrafamiliar de niños. Dado que las interacciones entre dichas instituciones y la familia representan un factor importante en el pronóstico de dichos casos, indagamos el grado de conflicto que se infería de los expedientes judiciales. Dicho análisis indicó la presencia de conflicto frecuente entra la familia y los sistemas judicial, de salud y escolar (i.e., 58.3%, un 50% y el 33% respectivamente). Asimismo, observamos considerable negligencia en el manejo de los casos por parte de las instituciones

que intervienen para proteger a los niños del abuso intrafamiliar. Esta negligencia era aparente en la falta de derivación, la ausencia de informes psicológicos y médicos en una parte importante de los casos, así como en la falta de pronóstico. Estos hallazgos parecerían indicar que al menos el registro de información en el expediente es precario, favoreciendo la toma de decisiones sin poseer la información necesaria. Más aún, los datos judiciales indicaron que los parámetros para decidir la ubicación de los niños en cuidados sustitutos, la duración de la separación del niño abusado, y la duración de una solución habitacional transitoria deben abordarse con un análisis crítico y sistemático, para evitar que la intervención transforme a niños familiarmente abusados, en niños institucionalmente abusados. También el análisis de expedientes indicó que cada familia era atendida por numerosos profesionales de distintas áreas. Por el contrario, sería deseable concentrar la responsabilidad del abordaje de los casos en la menor cantidad de profesionales e instituciones posibles, para garantizar la coherencia de la información aportada, y la generación de un contexto normativo uniforme- ambos probados factores en el control del abuso (Albarracín, Albarracín, & Tissera, 1995).

Finalmente, el Estudio IV proporcionó información relativa a la participación de los psicólogos en la intervención institucional para mitigar el abuso intrafamiliar de niños. Según los datos proporcionados por terapeutas trabajando en estos casos, se advertía que las técnicas claves para el control del abuso y la protección simultánea de la familia eran de aplicación escasa. En este sentido, sería deseable que los terapeutas trabajando en dichos casos se entrenen en el manejo de técnicas específicas de probada eficacia y dejen de lado modelos tradicionales de tratamiento.

En conclusión, el presente trabajo proporcionó información que apoya nuestra hipótesis sobre la existencia de victimización de primer y segundo grado dirigida hacia los niños. Numerosos aspectos de dicha victimización quedan, sin embargo, por estudiar. Entre ellos pueden consignarse las características de dichos abusadores, las características de determinadas instituciones capaces de ejercer más o menos maltrato, y los medios que puedan instrumentarse para controlar situaciones de esta naturaleza. En este sentido, esperamos que este artículo aliente futuras indagaciones sobre esta problemática desde otros puntos de vista y con otras poblaciones.

REFERENCIAS

- Albarracín, D. (1992). *Ecología del Maltrato de Niños*. Universidad de Belgrano: Tesis doctoral inédita.
- Albarracín, D. & Albarracín, M. (en prensa). Social support and child abuse: Support functions, sources and contexts. *Child Abuse and Neglect*.
- Albarracín, D., Albarracín, M. & Tissera, E. (1995). Los sí y los no en abuso de niños: Una investigación de la eficacia de intervenciones individuales familiares y ambientales. *En revisión*.
- Acosta, S., Adúriz, F. & Albarracín, D. (1996). Historias de Abuso Infantil: Un análisis cualitativo del relato subjetivo. *En revisión*.
- Brinberg, D. & McGrath, J.E. (1985). *Validity and the research process*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Carusso, M. (1989, 10 de abril). «Poison killed two tots in foster home, judge rules». *Boston Herald*, pag 1.
- Ferlenger, N., Glenwick, D.S., Gaines, R.W. & Green, A.H. (1988). Identifying correlates of reabuse in maltreating parents. *Child Abuse and Neglect*, 12, 41-49.
- Hjern, A., Angel, B & Bengt, H.(1991). Persecution and behavior: A report of refugee children from Chile. *Child Abuse and Neglect*, 15, 239-248.
- Minde, K. & Minde, R. (1976). Children of immigrants: The adjustment of Ungandan primary school children in Canada. *Canadian Psychiatric Association Journal*, 21, 371-381.
- Murphy, S. (1988, 16 de Diciembre). «A perplexing portrait of suspect in baby death». *Boston Globe*, pag.1.
- Schmitt, B. & Kempe, C. (1975). Neglect and Abuse of Children. (En: V. Vaughn & McKay (Eds.), *Nelson Textbook of Pediatrics*. Philadelphia: Saunders).
- Williams, C.L. & Westermayer, J.(1983). Psychiatric problems among adolescent Southasian refugee children. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 172, 79-85.

CRIANÇAS REFERIDAS PARA ENTENDIMENTO PSICOLOGICO EM VIRTUDE DE BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR: COMPARAÇÃO COM ALUNOS NÃO REFERIDOS

Edba Maria Marturano
Maria Beatriz Martins Linhares
Sonia Regina Loureiro
Vera Lucia Sobral Machado
Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto

RESUMO

Considerando a eficácia questionável do ensino público elementar no Brasil, este estudo teve por objetivo verificar se crianças brasileiras referidas para atendimento psicológico em virtude de dificuldades escolares apresentam qualquer problema que demande ajuda profissional. Três grupos foram avaliados: crianças com baixo desempenho escolar referidas para atendimento psicológico, crianças com baixo desempenho não referidas para atendimento e crianças com bom desempenho. A avaliação incluiu o WISC, a Escala de Maturidade Mental Colúmbia, o Teste Gestáltico Visomotor de Bender, o HTP, o Teste de Pirâmides Coloridas de Pfister, escalas de avaliação do comportamento preenchidas por mães e professoras e tarefas lingüísticas e escolares. O perfil de diferenças entre os grupos sugeriu uma clara associação entre desempenho escolar pobre e problemas de ajustamento / comportamento apenas no grupo referido para atendimento psicológico. Esses resultados ressaltam a necessidade de um procedimento diagnóstico cuidadoso para identificar as crianças deste grupo que requerem suporte psicológico.

ABSTRACT

Taking into account the poor efficacy of Brazilian public elementary school, this study was designed to verify whether Brazilian elementary school children referred for psychological aid by virtue of school underachievement have any cognitive, emotional-behavioral, or

language problem which requires professional help. Three groups were assessed: Referred Low Achievers, Non-referred Low Achievers and Normal Achievers. The assessment included WISC, Columbia Mental Maturity Scale, Bender-Gestalt Test, HTP Test, Pfister Coloured Pyramid Test, behavior scales filled by mothers and teachers, linguistic and academic tasks. The pattern of differences between groups suggested a clear association between underachievement and adjustment / behavior problems only in the referred group. These results underscore the necessity of a careful diagnostic procedure to identify among referred children those who are in need of psychological support.

INTRODUÇÃO

Os procedimentos usualmente empregados para referir alunos com dificuldades de aprendizagem a serviços especializados têm sido alvo de controvérsias (Jorgenson, Davis, e Angerstein, 1986; Wilson, Schendel e Ulman, 1992). Os problemas relativos ao diagnóstico e ao encaminhamento de crianças que apresentam tais dificuldades são ainda mais críticos em países como o Brasil, onde a criança que começa sua educação formal em escolas públicas regulares já conta com uma probabilidade de reprovação na primeira série entre 0,30 e 0,50. Por outro lado, no sistema de ensino especial, embora a legislação federal (MEC, 1986) reconheça como elegíveis para educação especial os alunos com deficiência física, sensorial ou mental e aqueles apresentando distúrbio de comportamento, uma análise recente (Ferreira, 1992) estima que apenas 2% das crianças com necessidades especiais estão recebendo educação especial, e que esse tipo de serviço está ausente em cerca de 80% das cidades brasileiras. Os serviços existentes estão orientados principalmente para as crianças deficientes mentais educáveis, que podem ser encaminhadas para classes especiais em escolas públicas regulares mediante um laudo feito por psicólogo. Assim, a maioria das crianças com necessidades especiais permanece não identificada.

Essa situação ocasiona muitas distorções, duas das quais são motivo de preocupação para o psicólogo brasileiro: (a) a colocação indevida, em classes especiais para deficientes mentais educáveis, de alunos apresentando distúrbio de comportamento ou aprendizagem lenta (Ferreira, 1992); (b) o encaminhamento em massa de alunos da escola elementar para serviços de saúde mental (Machado, 1994).

A primeira questão afeta diretamente a validade do diagnóstico de “deficiente mental educável” feito pelo psicólogo. Com efeito, para cumprir essa tarefa, o psicólogo não conta ainda com recursos técnicos que lhe permitam

atuar com segurança. Sendo incipiente o desenvolvimento de testes psicológicos no Brasil (Oakland e Hu, 1993), os principais instrumentos não estão adaptados e normatizados para uso na nossa realidade (Hutz e Bandeira, 1993). O psicólogo trabalha com instrumentos que freqüentemente não levam em conta a diversidade cultural na população escolar. Desse modo, permanece obscuro o significado de resultados obtidos com técnicas usualmente empregadas na avaliação de crianças com queixa de dificuldade na aprendizagem. Alguns estudos ilustram essa questão. Carraher (1989) cita diversas pesquisas demonstrando que crianças da classe trabalhadora têm melhor desempenho fora de situações de testagem que dentro delas. Loureiro (1985), estudando crianças de baixa renda *sem* queixa de problemas psicológicos, encontrou uma variedade de sinais patognômicos nos testes empregados. Assim, é uma tarefa difícil distinguir, com base na avaliação psicológica, a criança portadora de déficit cognitivo leve daquela com aprendizagem lenta ou distúrbio específico de aprendizagem, ou mesmo daquele aluno livre de limitações pessoais que necessita de mais tempo e ajuda para absorver a cultura da escola.

Com respeito à segunda questão, pode-se dizer que, no contexto da instituição de saúde, os *objetivos* da avaliação de indivíduos encaminhados por dificuldade de aprendizagem escolar são colocados em dois níveis: (1) identificar os casos que requerem ajuda; (2) subsidiar o processo de ajuda. Pelo menos três ordens de condições devem ser identificadas: (a) crianças que sinalizam sofrimento e/ou restrição da capacidade adaptativa, sendo portanto indicadas para atendimento de saúde mental; (b) crianças cujo funcionamento cognitivo atual é compatível com ensino especial, sugerindo a necessidade de se avaliarem com a família as alternativas de encaminhamento; (c) crianças que não apresentam prejuízo e cujas manifestações atuais são apropriadas para sua fase de desenvolvimento, casos em que a devolução dos resultados proverá a criança e a família com informações que justifiquem a dispensa. Nesse sentido, não parece haver dúvida de que a prática crescente de referir crianças com baixo rendimento escolar para serviços de saúde mental resulta primariamente do fracasso do sistema educacional público em prover a essas crianças oportunidades de aprendizagem adequadas. Seguramente, ninguém admitiria que todas elas necessitam de ajuda clínica. Por outro lado, sabe-se que o poder que as dificuldades escolares têm de mobilizar os pais em busca de ajuda clínica não é fenômeno restrito a nossa cultura. Em estudo recente, Weisz e Weiss (1991) identificaram, em uma amostra representativa de crianças e adolescentes norte-americanos, que *trabalho escolar pobre* era o segundo motivo mais freqüente

que levava os pais a buscarem ajuda psicológica para seus filhos, perdendo apenas para *vandalismo*. Potencializada a sub-realização escolar pela inadequação da própria escola, como identificar, nessa demanda inflacionada, aqueles casos que requerem ajuda? Essa pergunta se torna crítica mediante a constatação de associações significativas entre baixo desempenho escolar e problemas emocionais / comportamentais (Graminha, 1992; Hinshaw, 1992).

O presente artigo se direciona para o estudo dessa população, buscando esclarecer as questões diagnósticas apresentadas acima, em particular na tentativa de identificar aquelas crianças que, referidas por dificuldades na aprendizagem escolar, apresentam reais necessidades de atendimento no âmbito da saúde mental. Na seleção de variáveis a serem investigadas, levou-se em consideração a literatura recente sobre problemas de aprendizagem em crianças freqüentando as séries escolares iniciais.

Apesar das dificuldades existentes para a identificação de condições pessoais que podem contribuir para problemas precoces de aprendizagem escolar, na ausência de um déficit cognitivo global, há algum consenso sobre a relevância de fatores relacionados à linguagem (Gibbs e Cooper, 1989; Hulme, 1987; Lapadat, 1991; Snyder e Downey, 1991), em particular a aspectos metalingüísticos como precursores de habilidades de leitura (Tunmer, Herriman, e Nesdale, 1988; Goswami e Bryant, 1992; Cardoso-Martins, 1993; Rego, 1995). Há também, como indicado acima, uma associação bem estabelecida entre baixo desempenho escolar e problema de comportamento; embora a direção dos efeitos nesse caso permaneça obscura, alguns autores apresentaram dados empíricos sugerindo a influência de características de temperamento da criança sobre a adaptação à escola, em interação com variáveis do clima emocional da família (Egeland, Kalkoske, Gottesman e Erickson, 1990). Em crianças mais velhas, o baixo desempenho escolar tem sido ligado a variáveis de personalidade (Mandel e Marcus, 1988). Mais controverso, porém presente nas discussões sobre fatores influentes nas dificuldades precoces de aprendizagem escolar, é o papel da maturidade visomotora (Rutter e Yule, 1977; Bandeira e Hutz, 1994).

Com base na evidência disponível, este estudo foi planejado com o objetivo de verificar a presença de indícios cognitivos, comportamentais, emocionais ou de linguagem que pudessem diferenciar crianças referidas para ajuda psicológica em virtude de problemas de aprendizagem escolar, na ausência de déficit cognitivo global. Três possibilidades foram consideradas: (a) essas crianças *não* diferem de seus colegas nas variáveis investigadas, de

forma que suas dificuldades atuais podem ser atribuídas principalmente ao ensino pobre; (b) elas diferem efetivamente de crianças com bom desempenho escolar, porém não mostram diferenças em relação a alunos com desempenho escolar pobre que não foram referidos para atendimento, portanto, pode-se supor que a busca de ajuda está ocorrendo aleatoriamente; (c) quando comparadas a seus colegas com baixo desempenho escolar que não buscaram ajuda, as crianças referidas estão mais prejudicadas em alguma área relevante de seu funcionamento, o que teria ocasionado a busca de ajuda fora da escola. Nas avaliações das crianças foram empregados, de preferência, instrumentos usualmente utilizados pelo psicólogo no diagnóstico de dificuldades de aprendizagem escolar (Marconi, 1987) ou recomendados para esse fim (Ancona-Lopez, 1987; Cunha, Freitas e Raymundo, 1986; Weiss, 1992).

METODO

Sujeitos

Alunos da rede pública, de ambos os sexos, com idade entre 9 e 12 anos, que ingressaram na escola aos sete anos, constituíram três grupos de 25 sujeitos:

Grupo 1 - alunos de primeira a terceira série, com história de atraso escolar, que procuraram atendimento no serviço de psicopedagogia de uma clínica de psicologia infantil ligada a um hospital-escola;

Grupo 2 - alunos de primeira a terceira série, com história de atraso escolar e indicação de desempenho escolar atual insatisfatório pela professora, que não procuraram atendimento psicológico;

Grupo 3 - alunos de primeira a terceira série, sem atraso escolar, com indicação de desempenho escolar atual satisfatório pela professora, frequentando série compatível com a idade cronológica.

Foram incluídas na amostra apenas crianças com desempenho compatível com classificação de $QI \geq 70$ no WISC - Escala Geral. Os grupos foram balanceados quanto a sexo e escolaridade dos pais, tomando-se por base a composição do Grupo 1.

A distribuição dos sujeitos quanto a idade, sexo e escolaridade dos pais é apresentada nas Tabela 1. Dados os critérios de atraso escolar para os grupos 1 e 2, os grupos diferem significativamente quanto à idade (ANOVA, $F = 3,655$, $p < 0,05$), porém não quanto à escolaridade parental, considerando-se seja os anos de escolaridade do pai ($F = 0,653$) ou da mãe ($F = 0,245$).

Tabela 1
Composição dos grupos quanto a idade, sexo e série escolar
das crianças e anos de escolaridade dos pais

VARIÁVEL	GRUPOS		
	1	2	3
<i>Sexo</i>			
masculino	14	14	14
feminino	11	11	11
<i>Série escolar</i>			
primeira	3	-	-
segunda	15	21	1
terceira	7	4	24
<i>Idade (média)</i>			
	10 a	10 a 3 m	9 a 7 m
<i>Anos de escolaridade dos pais (média)</i>			
Pai	5,00	4,86	5,43
Mãe	5,76	5,24	4,84

Instrumentos e medidas

Para *avaliação cognitiva*, foi empregada a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - WISC, adaptação brasileira (Poppovic, 1964), com 12 subtestes. Essa escala utiliza normas norte-americanas para o cálculo de três medidas de QI: Geral, Verbal e de Execução. Complementarmente, foi utilizada a Escala de Maturidade Mental Columbia, também com normas americanas (Burgeimester, Blum e Lorge, 1967), dado que as normas brasileiras disponíveis na ocasião da coleta de dados não cobriam todas as faixas de idade incluídas na amostra.

O Teste Gestáltico Visomotor de Bender (Koppitz, 1966) foi utilizado como medida da *maturidade visomotora*, segundo normas brasileiras (Kroeff, 1988).

Os *aspectos afetivos* foram avaliados através de dois instrumentos: a Bateria de Grafismo de Hammer - HTP, direcionada para avaliação de aspectos estruturais (Hammer, 1981), e o Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister - TPC, que fornece informações sobre os aspectos funcionais da personalidade. Ambas as técnicas possuem normas brasileiras (Campos, 1969; Amaral, 1978).

A cotação do HTP teve por base as proposições de Campos (1969), sendo realizada independentemente por três psicólogos e adotando-se as avaliações em que houve consenso entre dois avaliadores. Os índices foram classificados como Positivos ou Negativos, considerando-se seu significado, de acordo com a interpretação corrente apresentada na literatura. Descartados os índices não presentes na amostra, resultou um total de 60 índices positivos e 126 negativos. Cada índice recebeu um ponto e obteve-se, para cada sujeito, a porcentagem de índices positivos, calculada sobre 60 (escore Positivo) e a porcentagem de índices negativos, calculada sobre 126 (escore Negativo). Um escore Global foi computado, baseado na fórmula

Escore Positivo - Escore Negativo + k, onde k é uma constante para eliminar valores negativos.

Para a cotação e quantificação do TPC, após a avaliação e verificação de acordo entre avaliadores, utilizaram-se as normas propostas por Amaral (1978). Foi em seguida calculado, com base no tipo de construção das pirâmides (Justo e Van Kolk, 1985), o Índice de Maturidade, podendo variar de zero a seis, resultante da somatória da pontuação atribuída a cada uma das três pirâmides construídas. De acordo com essa pontuação, a construção tipo Tapete vale zero, Camada vale um ponto e Estrutura vale dois pontos.

A *avaliação do comportamento* foi obtida através do relato de mães e professoras. A Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter (ECI), versão brasileira para pais (Graminha, 1994), compõe-se de 36 itens, cada um contendo uma breve afirmação sobre um problema de comportamento, cuja intensidade, relevância ou frequência o genitor julga em uma escala de três pontos. Um escore global é derivado da soma dos escores obtidos nos itens individuais. Assim, quanto mais problemático o comportamento da criança na visão dos pais, mais alto o escore global.

O Questionário para Caracterização do Desempenho e do Comportamento da Criança no Ambiente Escolar (Machado, Figueiredo e Selegato, 1989), preenchido pelo professor da criança, consiste de 34 escalas bipolares de sete pontos, seguindo o formato do diferencial semântico. Inclui dez itens que avaliam comportamento em relação ao professor, oito itens de comportamento

em relação aos pares, quatorze focalizando comportamento em relação a tarefas e materiais escolares e dois focalizando frequência à escola. Da mesma forma que a Escala Comportamental Infantil, o escore global neste instrumento é tanto mais alto quanto mais problemático o comportamento da criança em classe segundo a visão do professor.

A avaliação dos aspectos relacionados à *linguagem* focalizou três habilidades: detecção de rimas, memória verbal e habilidade sintático-semântica. A detecção de rimas foi avaliada através de uma tarefa desenvolvida em uma amostra de escolares por Sant'Anna, Prioli e Marturano (1992); consiste de dez itens contendo uma palavra-padrão, uma palavra-rima e uma palavra-não-rima, em ordem crescente de complexidade. Foi incluída no estudo por conta do achado de que a detecção de rima é um precursor da aquisição da leitura e da escrita ortográfica (Goswami e Bryant, 1992). A memória verbal, incluída dadas as evidências de que dificuldades nessa habilidade precedem dificuldades em leitura (Hulme, 1987), foi avaliada através de uma tarefa de reprodução de histórias composta de quatro relatos de extensão crescente. A avaliação de habilidades sintático-semânticas, que se supõe predizerem dificuldades em leitura quando deficitárias (Bishop e Adams, 1990), foi feita através de uma tarefa de formulação de sentenças, composta por cinco conjuntos de três palavras semanticamente relacionadas, com as quais a criança deve elaborar uma sentença. As tarefas de reprodução de história e construção de sentenças foram extraídas do Teste de Audibilização (Golbert, 1988). A pontuação obtida nessas tarefas foi convertida em porcentagem de acertos.

A *leitura oral* foi avaliada através da leitura de um texto, focalizando-se dois componentes - decodificação e fluência. Foi computada a porcentagem de palavras decodificadas corretamente e atribuída uma nota à fluência, considerando-se um contínuo de zero a 100 com valores intermediários entre cinco níveis: leitura subsilábica = 0; leitura silábica = 25, vacilante = 50, corrente = 75 e expressiva = 100. A *escrita ortográfica* foi avaliada através de um ditado de 20 palavras, incluindo diferentes tipos de dificuldade ortográfica, computando-se a porcentagem de sílabas escritas corretamente.

Procedimento

As crianças e suas mães foram vistas individualmente. Os sujeitos do Grupo I foram avaliados na clínica e os demais em suas respectivas escolas. O processo de avaliação demandou quatro sessões com a criança e uma sessão com a mãe. O questionário para caracterização do desempenho e do comportamento da criança no ambiente escolar foi preenchido pelas professoras na sala de aula.

RESULTADOS

A Tabela 2 apresenta a média e o desvio-padrão de cada variável para cada grupo. A comparação entre grupos foi iniciada com uma análise de variância multivariada para testar globalmente a diferença entre os grupos. Como existem várias estatísticas para se verificar a hipótese H1 - os vetores contendo as médias de cada variável para cada grupo não são equivalentes entre si - foram utilizados os quatro testes conhecidos (Wilks' Lambda, Pillais's Trace, Hetelling-Lawley Trace e Roy's Greatest Root). As quatro estatísticas foram significantes para $p = .0001$, indicando uma diferença consistente entre os grupos.

Tabela 2

Média e desvio-padrão das variáveis para os três grupos: G1 (crianças com dificuldade escolar cuja família procurou atendimento psicológico), G2 (crianças com dificuldade escolar cuja família não procurou atendimento psicológico) e G3 (crianças sem dificuldade escolar)

Variável	Grupos					
	G1		G2		G3	
	<i>Média</i>	DP.	<i>Média</i>	DP	<i>Média</i>	DP
WISC - QI Geral	84.20	8.74	80.48	8.93	96.76	8.28
WISC - QI Verbal	83.84	11.00	82.52	6.75	98.68	7.15
WISC - QI Execução	87.68	9.06	82.04	10.83	96.16	11.80
EMM Colúmbia	89.80	13.86	89.92	18.23	105.16	16.68
TGV Bender	95.96	19.42	94.04	19.34	104.4	22.86
HTP - Escore Positivo	36.04	6.85	37.52	7.10	43.76	5.52
HTP - Escore Negativo	37.52	4.95	37.36	5.27	37.44	5.29
HTP - Escore Global	31.76	21.62	35.96	16.94	47.76	19.01
TPC Pfister	2.52	1.73	3.08	1.75	4.00	1.47
ECI	24.04	9.71	18.12	6.83	14.88	3.97
Questionário Professor	117.96	33.28	100.60	34.52	71.68	33.41
Detecção de Rimas	57.60	22.78	63.60	20.13	89.60	13.06
Reprodução de Histórias	72.64	15.92	70.28	13.45	82.36	11.86
Construção de Sentenças	62.40	25.46	71.20	19.43	85.80	13.28
Leitura - acertos	53.88	36.30	77.16	28.59	98.16	2.85
Leitura - Fluência	41.16	27.36	50.40	30.31	82.28	10.49
Ortografia - acertos	49.32	26.85	65.28	22.83	94.64	4.99

A fim de comparar as médias dos grupos em cada variável, foi realizado um teste univariado - a análise de variância para um fator (grupo). Foram efetuadas 17 análises, uma para cada variável. A hipótese H1 verificada pelo teste é que as médias não são equivalentes, e H1 é confirmada quando pelo menos um par de médias não é equivalente. Quando H1 era confirmada, efetuou-se o teste de Tukey para verificar quais eram as médias significativamente diferentes. Os resultados são apresentados na Tabela 3. Pode-se observar que em 15 dos testes realizados detectaram-se diferenças entre os grupos 1 e 3, em 12 ocorreram diferenças entre os grupos 2 e 3 e em quatro, entre os grupos 1 e 2.

Tabela 3
Resultados dos testes univariados com indicação das diferenças
entre grupos e seu nível de significância

Variável	nível de significância para F	comparação entre grupos
WISC - QI Geral	$p < .001$	G3 > (G1, G2)
WISC - QI Verbal	$p < .001$	G3 > (G1, G2)
WISC - QI Execução	$p < .001$	G3 > (G1, G2)
EMM Colúmbia	$p = .0013$	G3 > (G1, G2)
TGV Bender	$p = .17$	G1 = G2 = G3
HTP - Escore Positivo	$p < .001$	G3 > (G1, G2)
HTP - Escore Negativo	$p = .99$	G1 = G2 = G3
HTP - Escore Global	$p = .013$	G3 > G1
TPC Pfister	$p = .009$	G3 > G1
ECI	$p < .001$	G1 > (G2, G3)
Questionário Professor	$p < .001$	(G1, G2) > G3
Detecção de Rimas	$p < .001$	G3 > (G1, G2)
Reprodução de Histórias	$p < .007$	G3 > (G1, G2)
Construção de Sentenças	$p < .001$	G3 > (G1, G2)
Leitura - acertos	$p < .001$	G3 > G2 > G1
Leitura - Fluência	$p < .001$	G3 > G2 > G1
Ortografia - acertos	$p < .001$	G3 > G2 > G1

Com exceção do índice de maturidade visomotora no Bender e do escore negativo no HTP, os grupos 1 e 3 se diferenciaram em todas as demais variáveis; as médias dos grupos indicam que as diferenças refletem melhor desempenho do Grupo 3 (crianças sem dificuldade escolar). Resultados semelhantes são encontrados na comparação entre o Grupo 3 e o Grupo 2 (crianças com dificuldade escolar cujos pais não procuraram ajuda psicológica), em relação às variáveis cognitivas, ao escore positivo no HTP, à avaliação da professora e às variáveis de linguagem oral e escrita. Os grupos 1 e 2, semelhantes na maior parte das comparações, diferem na avaliação das mães e nas tarefas de leitura e escrita, tendo o Grupo 2 resultados mais favoráveis.

Um terceiro passo da análise foi conduzido com a realização da análise discriminante, apenas com as variáveis que foram significantes na análise univariada. Esta análise permitiu comparar a distribuição de origem dos sujeitos nos três grupos com a distribuição observada mediante os resultados da avaliação psicológica. Os resultados se encontram na Tabela 4.

Tabela 4
Classificação por grupo feita a partir da análise discriminante

Grupo atual	Grupo predito		
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Grupo 1	19 (76%)	6 (24%)	0
Grupo 2	5 (20%)	16 (64%)	4 (16%)
Grupo 3	0	1 (4%)	24 (96%)

A análise discriminante indicou que a maior parte dos sujeitos previamente colocados em cada grupo tende a permanecer no mesmo grupo em função da avaliação psicológica. O Grupo 3 (crianças sem dificuldade escolar) é o que mais se distancia dos demais, ao passo que o Grupo 2 (crianças com dificuldade escolar cujos pais não procuraram ajuda psicológica) sofre certa diluição, migrando parte dos sujeitos para o Grupo 1 e parte para o Grupo 3. Alguns sujeitos do Grupo 1 - foco principal deste estudo - migram para o Grupo 2, porém nenhum para o Grupo 3.

Em síntese, a análise dos resultados indicou haver diferenças entre os três grupos, sendo que o Grupo 1 se mostrou mais prejudicado, o Grupo 2 apresentou resultados intermediários, ora se assemelhando ao Grupo 1, ora ao Grupo 3, e este teve os melhores resultados na maior parte das avaliações.

DISCUSSÃO

Conforme colocado na Introdução, é motivo de inquietação para os psicólogos brasileiros a prática corrente de referir crianças iniciantes na escola a serviços de saúde mental por motivo de dificuldades na aprendizagem, dada a falha do sistema educacional público em oferecer oportunidades adequadas de aprendizagem para essas crianças. Este estudo foi conduzido como um meio de determinar em que extensão haveria uma base empírica para essa prática generalizada. Coloca-se a seguinte questão: será que as crianças com rendimento escolar pobre, encaminhadas para atendimento psicológico, apresentam, como grupo, algum tipo de limitação que as recomenda para ajuda psicológica e / ou intervenção psicopedagógica? Nós procuramos responder a essa questão comparando um grupo cujos pais buscaram atendimento com outros grupos, constituídos de crianças que recebem, supostamente, oportunidades educacionais semelhantes, conforme indicado pela escolaridade dos pais, tipo de escola frequentada e anos de frequência à escola.

Com respeito à primeira das três possibilidades colocadas na introdução, há indícios de que existem diferenças de comportamento e desempenho entre crianças referidas e não referidas. As crianças referidas diferem das crianças com bom desempenho escolar tanto em medidas de ajustamento como em medidas cognitivas. Como interpretar essas diferenças? É preciso considerar que em ambos os casos elas podem ser decorrentes de discrepância na própria trajetória escolar dos alunos.

Em primeiro lugar, examinemos as diferenças nas medidas de ajustamento. A desvantagem do Grupo 1 nesse caso pode estar sinalizando *efeitos* do fracasso escolar; sabe-se que a experiência precoce de insucesso acadêmico interfere com a formação de sentimentos de auto-estima e auto-eficácia, justamente em um período sensível a esse tipo de aquisição. Por outro lado, as diferenças nos escores positivos do HTP, porém não nos negativos, sugerem diferenças em termos de *recursos* e não em termos de *problemas* afetivos. Esse resultado levanta uma outra possibilidade: a de que as crianças do Grupo 1 estariam apresentando dificuldades no relacionamento com o ambiente (indicadas pelas mães e pelas professoras) como consequência da interação entre a

experiência escolar adversa, de um lado, e de outro uma condição pessoal de recursos insuficientes para enfrentamento adequado dessa adversidade.

Quanto às medidas cognitivas, é preciso considerar o impacto do progresso escolar sobre o desempenho nas tarefas lingüísticas (Cardoso-Martins, 1993) e no teste de inteligência verbal (Caharrer, 1989). Porém as diferenças entre os grupos também afetam as medidas de inteligência não verbal, menos dependentes da aprendizagem escolar que as medidas verbais (Snider e Tarver, 1989). Assim, o conjunto dos resultados sugere, a não ser que se considerem inválidas todas as medidas empregadas, que as dificuldades atuais das crianças do Grupo 1 não se devem apenas ao ensino pobre, havendo necessidade de esclarecer a contribuição de outros fatores na determinação do quadro atual de seu funcionamento cognitivo e adaptativo.

Com respeito à segunda possibilidade levantada na introdução, os resultados mostram que as crianças com desempenho escolar pobre diferem em algum grau daquelas com bom desempenho, quer tenham seus pais procurado ou não ajuda psicológica. A busca de ajuda se daria, então, de forma aleatória, dependente de outros fatores que não as necessidades atuais da criança? Embora o delineamento deste estudo não forneça uma resposta direta à pergunta, há alguns indícios de que em alguma extensão as necessidades atuais da criança estão sendo consideradas. Nesse ponto, é útil lembrar que as crianças do Grupo 2 não diferem das crianças do Grupo 3 na medida de problemas de comportamento percebidos pelas mães e na medida de maturidade do funcionamento afetivo atual, fornecida pelo TPC de Pfister. Elas parecem estar em um nível intermediário entre os grupos 1 e 3 com respeito às reações ao ambiente; seu comportamento se apresenta mais próximo ao do Grupo 1 na avaliação dos professores e mais próximo ao do Grupo 3 na avaliação das mães. É possível que a disposição da família em buscar ajuda para as crianças do Grupo 1 se deva não apenas a problemas escolares, mas também a uma percepção de que algo não vai bem com a criança. A esse respeito, vale lembrar o estudo recente de Graminha e Coelho (1994) com a Escala Comportamental Infantil, sobre uma amostra representativa de escolares; nesse estudo, uma pontuação acima de 16 na ECI caracterizou as crianças que necessitavam de atendimento psicológico *segundo a opinião dos pais*. Examinando os nossos resultados, verifica-se que, enquanto a média do Grupo 2 está dois pontos acima desse critério, a média do Grupo 1 está oito pontos acima. Ou seja, é maior a intensidade dos problemas percebidos pelas mães nas crianças desse grupo.

As crianças dos grupos 1 e 2 diferem significativamente também no desempenho em tarefas de natureza escolar. Parece, pois, que embora com idade e tempo de escolaridade semelhantes, e com recursos cognitivos equivalentes, as crianças do Grupo 1 mostram desempenho mais pobre em habilidades básicas para o domínio do código da escrita. Pode-se especular que uma certa concordância entre o julgamento de mães e professoras quanto à presença de problemas de comportamento, associada a dificuldades mais persistentes na aquisição da leitura, tenha contribuído para a busca de ajuda por parte das famílias do Grupo 1.

Se há concordância entre mães e professoras quanto à presença de problemas de comportamento nas crianças do Grupo 1, como interpretar a discrepância na avaliação do comportamento das crianças do Grupo 2? Essa questão é examinada em outro texto (Marturano, Loureiro, Linhares e Machado, no prelo), no qual os resultados obtidos com cada instrumento são pormenorizados. Nessa análise mais detalhada, verifica-se que, segundo a avaliação da professora, as crianças do Grupo 1 diferem significativamente das do Grupo 3 nos três módulos que constituem o instrumento: *comportamentos em relação à professora, em relação aos colegas e em relação à tarefa*, ao passo que as crianças do Grupo 2 diferem significativamente das do Grupo 3 apenas no módulo *comportamentos em relação à tarefa*. Esses resultados sugerem que a discrepância entre pais e professores na avaliação do Grupo 2 é mais aparente que real, pois os professores também não distinguem essas crianças de seus colegas mais adiantados quando se trata de avaliar comportamentos fora da esfera estrita da escolaridade.

Os resultados sugestivos de dificuldades adaptativas mais generalizadas nas crianças do Grupo 1 ressaltam a importância de não se decidir *a priori* sobre a falta de necessidade de atendimento clínico à criança com dificuldades na aprendizagem escolar. A questão diagnóstica relativa à correta identificação dos casos que requerem ajuda psicológica não deve ser descartada, tendo em vista o risco que se corre de deixar complicar os problemas já experimentados pela criança. Porém os resultados da presente investigação ressaltam as dificuldades inerentes à tarefa de identificar tais casos. Por um lado, a análise discriminante realizada sobre os dados indicou que, embora a maior parte das crianças cujos pais procuram ajuda clínica permaneçam no grupo de origem após a avaliação, aproximadamente um quarto migra para o grupo não referido, cujo perfil sugere menos dificuldades no funcionamento atual. Neste subgrupo de “migrantes” provavelmente se encontram os encaminhamentos indevidos.

Por outro lado, 20% das crianças do Grupo 2 migram para o Grupo 1 após a avaliação. Curiosamente, esse percentual corresponde ao que Graminha (1994) identificou como “demanda reprimida” na população de escolares na faixa etária de 9 a 10 anos (21%) e de 1ª e 2ª séries (20%); segundo aquela autora, que realizou levantamento epidemiológico na mesma cidade onde foi conduzido nosso estudo, esse é o percentual de pais que julgam que seu filho necessita de atendimento psicológico ou psiquiátrico.

Extrapolações à parte, parece claro que a criança que experimenta o fracasso escolar se apresenta vulnerável nesse momento de sua trajetória de vida. Como lembra Macedo (1992), o *fracasso* escolar produz *fracassados*. Nessa perspectiva, a experiência precoce de insucesso na escola se configura como uma fonte de *stress*, cujo impacto adverso interage com outras circunstâncias presentes na vida da criança. O grau de vulnerabilidade associado a problemas escolares precoces depende de outras influências, incluídos aqui os recursos da criança e da família. De todo modo, a criança referida para atendimento psicológico em virtude do insucesso escolar no início da escolarização vive um momento de vulnerabilidade, daí a necessidade de avaliação criteriosa para identificação dos casos de risco e conseqüente implementação do atendimento de suporte quando couber.

Finalizamos este artigo com um breve comentário sobre as técnicas de avaliação psicológica utilizadas, no que diz respeito à contribuição de cada uma para a diferenciação entre os grupos estudados. Parece que os instrumentos que sondam o potencial de recursos da criança (HTP Escore Positivo, WISC, EMMC) diferenciam os três grupos, enquanto aqueles que detectam aspectos problemáticos do funcionamento atual (TPC de Pfister, EC1) discriminam apenas o grupo clínico. A medida de problemas estruturais (HTP Escore Negativo) e o Bender não se mostraram discriminativas. No caso desta última técnica, embora um estudo recente tenha encontrado associação positiva entre escores de maturidade visomotora e desempenho escolar em alunos iniciantes de escolas brasileiras (Bandeira e Hutz, 1994), é razoável supor que a influência dessa variável se restringe ao desempenho de crianças mais jovens (Rutter, 1977), perdendo importância na faixa etária considerada em nosso trabalho.

Em síntese, o perfil de diferenças entre os grupos sugeriu uma clara associação entre desempenho escolar pobre e problemas de ajustamento / comportamento apenas no grupo referido para atendimento psicológico. Esses resultados ressaltam a necessidade de um procedimento diagnóstico cuidadoso para identificar as crianças deste grupo que requerem suporte psicológico.

REFERÊNCIAS

- Amaral, F. V. (1978) *Pirâmides Coloridas de Pfister*. Rio de Janeiro: Centro de Psicologia Aplicada.
- Ancona-Lopez, M., Org (1987) *Avaliação da Inteligência*. São Paulo: EPU. Vol 2.
- Bandeira, D. R e Hutz, C. S. (1994) A contribuição dos testes DFH, Bender e Raven na predição do rendimento escolar na primeira série. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 59-72.
- Bishop, D. V. M. e Adams, C. (1990) A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *J. Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines.*, 31, 1027-1050.
- Burgeimester, B. B., Blum, L. H. e Lorge, I. (1967) Escala de Maturidade Mental de Colúmbia. Manual de Aplicação. Vetor Editora Psico-Pedagógica.
- Campos, D. M. S. (1969) *O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade*. Petropolis: Vozes.
- Cardoso-Martins (1993) A consciência de unidades suprasegmentares e o seu papel na aquisição da leitura. *Temas em Psicologia*, 1, 103-111.
- Carraher, T. N. (1989) *Sociedade e Inteligência*. São Paulo: Cortez.
- Cunha, J. A., Freitas, N. K. e Raimundo, M. G. B. (1986) *Psicodiagnóstico*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Egeland, B.; Kalkoske, M.; Gottesman, N.; e Erickson, M. F. (1990) Preschool behavior problems: stability and factors accounting for change. *J Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 31, 891-909.
- Ferreira, J. R. (1992) - Notas sobre a evolução dos serviços de especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1, 101-106.
- Gibbs, D. P. e Cooper, E. B. (1989) - Prevalence of communication disorders in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 60-63.
- Golbert, C. (1988) *A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Goswami, U. e Bryant, P. (1992)- Rhyme, analogy, and children's reading. Em P. B. Gough, L. C. Ehri, e R. Treiman (Orgs), p. 49-63 *Reading Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Graminha, S. S. V. (1992) Problemas emocionais/comportamentais e nível de escolaridade da criança. *Resumos de Comunicações Científicas da XXII Reunião Anual de Psicologia da SPRP*, 22.
- Graminha, S. S. V. (1994) Atendimento psicológico ou psiquiátrico para crianças: necessidade e acesso. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 46, 173-185.
- Graminha, S. S. V. e Coelho, W. F. (1994) Problemas emocionais / comportamentais em crianças que necessitam ou não de atendimento psicológico ou psiquiátrico. *Comunicações Científicas da XXIV Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*, 263.
- Hammer, E. F. (1981) Aplicações clínicas dos desenhos projetivos. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Hinshaw, S. P. (1992) Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Hulme, C. (1987) - Reading retardation. Em J. R. Beech e A. M. Colley (Orgs) - *Cognitive approaches to reading*, p.245-270. Chichester: Wiley.
- Hutz, C. S. e Bandeira, D. R. (1993) Tendências contemporâneas no uso de testes: uma análise da literatura brasileira e internacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 6, 85-101.
- Jorgenson, C. B., Davis, W., e Angerstein, G. (1986) - Variables which distinguish among classifications of exceptional children: Learning Disabled, Emotionally disturbed, and Educable Mentally Retarded. *International J. Neuroscience*, 29, 73-77.
- Justo, H. e Van Kolck, T. (1985) *O Teste das Pirâmides de Cores*. São Paulo: Vetor.
- Koppitz, E. M. (1966) *The Bender Gestalt Test for young children*. New York: Grune and Stratton.
- Kroeff, P. (1988) Normas brasileiras para o teste de Bender. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 3, 12-19.

- Lapadat, J. C. (1991) - Pragmatic language skills of students with language and/or learning disabilities: a quantitative synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 147-158.
- Loureiro, S. R. (1985) *Estudo da interação criança-professora em situação natural de parque infantil: observação comportamental de um grupo de crianças clinicamente avaliadas*. Tese de doutoramento. São Paulo, USP.
- Machado, A. M. (1994) - A queixa escolar e seus encaminhamentos. *Jornal do CRP - Conselho Regional de Psicologia 6ª Região*, 14, 16.
- Machado, V. L. S., Figueiredo, M. A. e Selegato, M. V. (1989) Caracterização do comportamento de alunos em sala de aula através de escalas de desempenho. *Estudos de Psicologia*, 6, 50-76.
- Marturano, E. M., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. e Machado, V. L. S. (no prelo) - A avaliação psicológica pode fornecer indicadores de problemas associados a dificuldades escolares? *Estudos em Saúde Mental - 1997*. Ribeirão Preto, Comissão de Pós-graduação em Saúde Mental-FMRP/USP.
- Mandel, H. P. e Marcus, S. I. (1988) - *The psychology of underachievement: differential diagnosis and differential treatment*. New York: Wiley.
- Marconi, A. I. (1987) *Classe Especial para deficiente mental - objetivos, condições de abertura e funcionamento, encaminhamento, avaliação psicológica e caracterização da clientela escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Macedo, L. (1992) Para uma psicopedagogia construtivista. Em E. S. Alencar (Org) - *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*, p. 121-140. São Paulo: Cortez.
- MEC-Ministério da Educação e Cultura (1986) - *Portaria 09*, Brasília: Brasil.
- Oakland, T. e Hu, S. (1993) - International perspectives on tests used with children and youths. *Journal of School Psychology*, 31, 501-517.
- Poppovic, A. M (1964) - *Manual da Escala de Inteligência Wechsler para crianças*. Rio de Janeiro: CEPA.
- Rego, L. L. B. (1995) - Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalingüísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 51-60.

- Rutter, M. e Yule, N. (1977) Reading difficulties. Em M. Rutter e L. Hersov (Orgs) *Child Psychiatry - Modern Approaches*. Oxford: Oxford, Blackwell (p. 556-580).
- Sant'Anna, S. C., Prioli, M. S. E. e Marturano, E. M. (1992) - Sondagem de habilidades lingüísticas em escolares. *Anais do 1º Congresso Nacional de Psicologia Escolar.*, Campinas, Brasil, 213-214.
- Snider, V. E. e Tarver, S. G. (1989) - The relationship between achievement and IQ in students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 26, 346-353.
- Snyder, L. S. e Downey, D. M. (1991) - The language-reading relationship in normal and reading-disabled children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 129-140.
- Tunmer, W. E.; Herriman, M. L. e Nesdale, A. R. (1988) - Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Weiss, M. L. L. (1992) *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Weisz, J. R. e Weiss, B. (1991) Studying the "referability" of child clinical problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 266-273.
- Wilson, M. S., Schendel, J. M. e Ulman, J. E. (1992) - Curriculum-based measures, teachers' ratings, and group achievement scores: alternative screening measures. *Journal of School Psychology*, 30, 59-76.

DEFICITS EN HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS CON CONDUCTAS PROBLEMA

Mirta Susana Ison
*Centro Regional de Investigaciones
Científicas y Tecnológicas - Argentina*

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue evaluar los déficits de habilidades sociales en un grupo de niños con conductas problema (Grupo A) y sin ellas (Grupo B), a fin de adecuar e implementar un programa de entrenamiento en habilidades sociales para niños de zonas urbano-marginales. Se examinaron 99 varones entre 7 y 11 años de edad, de nivel socio-económico-cultural bajo que concurrían a escuelas urbano-marginales de la Provincia de Mendoza - Argentina. El Grupo A estaba formado por 45 niños y fueron comparados con 54 niños del Grupo B. Las habilidades sociales se evaluaron a través del Guión Conductual para niños (Wood, Michelson & Flynn, 1978). Los resultados mostraron diferencias significativas en la modalidad de respuesta a distintas situaciones sociales entre el Grupo A y B. Los niños del Grupo A, presentaron conductas de inhibición en las siguientes habilidades sociales: emitir enunciados positivos (9, 10 y 11 años de edad), formular una petición (7 años de edad), iniciar una conversación (10 años de edad). Este mismo grupo presentó conductas agresivas en el control de los impulsos (10 y 11 años de edad).

ABSTRACT

The aim of this paper is to assess social skills deficits in children with (Group A) and without (Group B) behavioral disorders. This assessment would allow to make the necessary adjustments to the current social skills program implemented in the poorest districts. The

La autora agradece a la Dra. Carla Sacchi y al Dr. Eduardo Rodríguez Echandia por la lectura y corrección del manuscrito. Al Dr. Edgardo O. Alvarez por el asesoramiento estadístico. A. N. Horak por su asistencia en la redacción del abstract.

Dirección de la autora: Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales. Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CRICYT), Bajada del Cerro s/n (CP 5500), Mendoza, Argentina.

sample was composed of 99 7/11 - year-old boys. All of them belonged to a low socioeconomic level and attended elementary school in Mendoza City - Argentina. The results of Group A, which included 45 boys, were confronted with those of Group B, with 54 boys. The Children's Behavioral Scenario was used to assess social skills (Wood, Michelson & Flynn, 1978). Results showed significant differences between Group A and B in the way of responding to different social situations. Group A presented inhibition behavior in the following social skills: Making positive statements (9, 10 and 11 years old), and Starting a conversation (10 years old). This group showed aggressive behavior when compelled to show self-control (10 and 11 years old).

INTRODUCCION

En las últimas décadas, se ha incrementado el interés por el estudio de las habilidades sociales como una forma de abordaje terapéutico y preventivo de diversas problemáticas tanto en adultos como en niños.

En el área infantil, son numerosas las investigaciones que establecen una relación entre las habilidades sociales y el posterior funcionamiento académico, psicológico y social (Hartup, 1970; Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 1987; Gresham & Elliot, 1989). Dichas investigaciones muestran que, el comportamiento interpersonal de un niño juega un papel vital en la adquisición de reforzamientos sociales y culturales.

Los conceptos de competencia social y habilidades sociales han sido utilizados indistintamente por algunos autores. Sin embargo, resulta muy interesante la distinción conceptual realizada por Ana María Arón y Neva Milicic (1993). Estas autoras sostienen que la competencia social hace referencia a un nivel general de eficacia en el área de las relaciones interpersonales, mientras que, las habilidades sociales son aquellas destrezas específicas necesarias para realizar en forma adecuada una tarea determinada.

En las escuelas urbano-marginales de la Provincia de Mendoza, las conductas inadecuadas presentadas por un gran número de alumnos, resulta ser un tema de constante preocupación. El incremento de las "conductas problema" perturba el desarrollo normal de la clase, provocando una disminución en el rendimiento académico del grupo en general (Ison, 1994). Se consideran conductas problema a aquellas conductas, que tomando en cuenta su frecuencia, intensidad, duración y/o situación en la cual ocurren, tengan consecuencias desfavorables tanto para el propio niño como para quienes le rodean, interfiriendo en el proceso de interacción del niño con su grupo social (Pineda Flores, López Reséndiz, Torres Gutiérrez, & Romano, 1987).

Una de las condiciones que favorece el inicio y desarrollo de las conductas problema en el ámbito escolar, es un déficit en la competencia social y especialmente en algunas de las destrezas necesarias para un adecuado contacto interpersonal. Promover el aprendizaje de habilidades que aumenten la calidad del comportamiento social del niño, conducirá a una disminución de las conductas disruptivas. El repertorio conductual desplegado, actúa como un mecanismo a través del cual los niños inciden en su medio ambiente obteniendo, suprimiendo o evitando consecuencias en la esfera social (Rinn & Markle, 1979).

Michelson, et.al., (1987) sostiene que las habilidades sociales incluyen comportamientos verbales y no verbales adquiridos a través del aprendizaje. Estos comportamientos incrementan el reforzamiento social.

La competencia social se presenta como un continuo, en cuyos extremos se ubican, en un lado, los sujetos inhibidos, tímidos y retraídos y en el otro, aquellos agresivos e impulsivos. Estudios realizados en niños con problemas en su ajuste social muestran que los inhibidos, presentan déficit de habilidades para expresar sus propios sentimientos, necesidades y opiniones. Las respuestas de retraimiento o pasividad, pueden ocasionar sentimientos de insuficiencia, ansiedad (Michelson et. al, 1987), distanciamiento interpersonal, escaso número de amigos y aprehensión respecto del sexo (Buss, 1986). Por otra parte, los niños agresivos e impulsivos serían descritos como carentes de las habilidades de persuasión verbal para lograr lo que quieren. La agresión en las interacciones sociales conduce a la contraagresión y al rechazo de los pares (Michelson et. al, 1987).

A los fines de implementar un programa de entrenamiento en habilidades sociales al evaluar en forma integral al niño, es necesario tener presente otros factores que pueden contribuir al desarrollo y mantenimiento de los déficits conductuales. Factores como la familia y el barrio en el cual un niño es criado y educado, el ambiente escolar en el cual se pone en juego la percepción y expectativas que el maestro tiene de su alumno, el género, las variables constitucionales, la autoestima del niño y el locus de control, aportan información adicional sobre las posibilidades de corrección de los déficits existentes.

Al evaluar la conducta social, es necesario detenerse un momento para analizar las diferencias sexuales y su incidencia en la expresión de las diferentes conductas. Socialmente, los niños presentan conductas agresivas e impulsivas en mayor proporción que las niñas. En un trabajo que hemos realizado en zonas

urbano-marginales de la Provincia de Mendoza, encontramos que los varones de 7 a 10 años difieren significativamente respecto de las niñas de su misma edad en la manifestación de la agresividad física y verbal, negativismo, transgresión e impulsividad entre sexos (Ison & Soria, 1996).

Bajo este marco conceptual, el déficit en las habilidades sociales necesarias para mantener un adecuado nivel de relación interpersonal, sería generador de conductas problema. Por lo tanto, en este estudio se propuso evaluar los déficits de habilidades sociales que presentaran los niños con conductas problema a fin de adecuar e implementar un programa de entrenamiento en habilidades sociales para la modificación de esas conductas disruptivas. Las conductas problema consideradas en este trabajo, fueron comportamiento agresivo físico y verbal, negativismo, impulsividad y conducta hiperactiva, dado el alto porcentaje de estas conductas en los varones de 7 a 11 años de edad de escuelas urbano-marginales.

METODO

Sujetos

Se examinaron 99 varones comprendidos entre 7 y 11 años de edad, pertenecientes a un nivel socio-económico-cultural bajo que concurrían a escuelas urbano-marginales de la Provincia de Mendoza - Argentina. 45 niños presentaban conductas problema (Grupo A) y fueron comparados con 54 niños que no presentaban conductas problema (Grupo B). Los exámenes E.E.G de todos los niños fueron normales.

Instrumentos

Para escoger a los niños con y sin conductas problema se administraron, a 300 varones entre 7 a 11 años de edad, la Guía de Observación Comportamental (Ison & Fachinelli, 1993) y la Escala de Autocontrol (Kendall & Wilcox, 1979). * Los Grupos A y B quedaron constituidos por 99 niños.

Para evaluar las habilidades sociales, se administró un tercer instrumento, el Guión Conductual para niños (Wood, Michelson, & Flynn, 1978).

* Se cuenta con normas regionales de la Escala de Autocontrol y de la Guía de Observación Comportamental para niños de zonas urbano-marginales de la Provincia de Mendoza.

Descripción de los instrumentos

1. *Guía de Observación Comportamental para niños*. Fue elaborada como un instrumento para la evaluación de las conductas problema en el niño de edad escolar. Informa acerca de la clase y frecuencia de aparición de las conductas problema. Esta guía posibilita una rápida aproximación a diagnósticos diferenciales (Ison & Fachinelli, 1993). Las conductas problema que explora esta guía son: Agresión física y verbal (17 ítems), Negativismo (3 ítems), Transgresión (9 ítems), Impulsividad (5 ítems), Hiperactividad (4 ítems), Déficit de atención (4 ítems), Autoagresión (6 ítems) e Inhibición Conductual (3 ítems).

Sólo, fueron seleccionados los factores de Agresión física/verbal, Negativismo, Impulsividad e Hiperactividad, por ser aquellos que mejor discriminan entre los niños con conductas disruptivas y sin ellas (Ison & Soria, 1996).

2. *Escala de Autocontrol para niños* (Self-Control Rating Scale- SCRS). Esta escala fue construida por Kendall & Wilcox en 1979. Consta de 33 ítems, los cuales proporcionan una descripción del grado de autocontrol que presenta un niño. Los rangos de la escala van del 1 al 7, donde 1 es indicador de máximo autocontrol y 7 indicador de máxima impulsividad. El valor 4, indica la posición media. Esta escala ha sido traducida por el Lic. Arturo Piracés (1989).

3. *Guión conductual para niños* (CBS). Es una técnica desarrollada por Wood, Michelson & Flynn en 1978 para la evaluación de habilidades sociales. Suministra información sobre las características del comportamiento social del niño y discrimina tres modalidades de interacción: pasividad, asertividad o agresividad. Consiste en una entrevista que contiene 22 preguntas* que funcionan como estímulos para evocar respuestas sociales. En la entrevista se incluyen preguntas neutras tratando de reducir la ansiedad del niño y permitiendo la existencia de un clima relajado, estableciendo, de este modo, una adecuada relación entrevistador-entrevistado.

* Un ejemplo del estilo de pregunta y su correspondiente puntuación es la siguiente: ¿Qué es lo que más te gusta de algún compañero tuyo y por qué? Puntuación: -2 no responde, -1 no sé (actitud retraída). 0 contesta la pregunta, 1 No sé, se encoge de hombros (actitud indiferente), 2 No responde (actitud desafiante). Los valores -2 y -1, son indicadores de comportamiento inhibido, en tanto que las puntuaciones 1 y 2 corresponden a comportamientos disruptivos. El valor cero, indica una respuesta asertiva.

El observador evalúa la guía de acuerdo con las puntuaciones establecidas en cada pregunta. Sobre este resultado, se clasifica el comportamiento del niño en pasivo, asertivo o agresivo. Para esta categorización se tienen en cuenta los siguientes factores propuestos por Wood et. al. (1978).

1. *Enunciados positivos*, es decir emitir y recibir cumplidos. El desarrollar adecuadamente esta habilidad proporcionaría mayor satisfacción en las relaciones con pares y adultos, aumentando la propia popularidad.

2. *Enunciados negativos*, es decir formular una queja de modo adecuado. Esta es una habilidad social que requiere tacto y autocontrol.

3. *Hacer peticiones*, tanto el pedir un favor como el preguntar el porqué de una acción, ayuda al niño a obtener un mejor desempeño en la interacción social.

4. *Conversaciones*, esta habilidad sirve como vehículo principal de intercambio entre dos personas y es un medio para el aprendizaje y el desarrollo social.

5. *Expresar sentimientos*, poder expresar adecuadamente aquello que sentimos frente otra persona o hacia una situación, permite incrementar la participación social y ampliar el circuito de interacciones interpersonales.

La autora de este trabajo, consideró útil agregar un sexto factor que evaluara en forma más específica, el control de los impulsos y los aspectos no verbales de la comunicación (gestos, la mirada, el tono de voz, posturas corporales).

6. *Control de impulsos*, el ser capaz de inhibir la conducta cuando es pertinente hacerlo o el pensar en las consecuencias de una acción, es una habilidad necesaria para un adecuado funcionamiento interpersonal.

Procedimiento

Para la selección de los niños con conductas problema (Grupo A) y sin ellas (grupo B), se administró a cursos completos, desde segundo hasta quinto grado, la Guía de Observación Comportamental y la Escala de Autocontrol para niños, evaluándose un total de 300 niños. Ambos instrumentos de evaluación fueron respondidos por las docentes.

Como criterio de inclusión de un niño en el Grupo A (con conductas problema) se establecieron dos medidas: a) en la Escala de Autocontrol, la obtención de un puntaje superior a una desviación estándar por encima de la

media del grupo (este valor corresponde a un puntaje superior a 160). b) En la Guía de Observación Comportamental, para todas las edades, un percentil por encima de 75 fue indicador de Agresión física y verbal (13-14 puntos), Negativismo (5-6 puntos), Impulsividad (4-5 puntos) e Hiperactividad (4-5 puntos).

Para la inclusión de un niño en el Grupo B (sin conductas problema), se estableció: a) En la Escala de Autocontrol, la obtención de un puntaje inferior a una desviación estándar de la media (este valor corresponde a un puntaje inferior a 75). b) Se incluyeron aquellos niños que en la Guía de Observación Comportamental obtuvieron los siguientes puntajes: 5 a 7 en Agresión física y verbal, 2-3 en Negativismo, 0 a 2 en Impulsividad e Hiperactividad.

Fueron seleccionados 99 niños, 45 pertenecientes al Grupo A y 54 pertenecientes al Grupo B. A los niños de ambos grupos, se les administró el Guión Conductual para niños (CBS), en forma individual.

Se trabajó en el ámbito escolar y para ello se dispuso de una habitación, lo suficientemente confortable.

Análisis estadístico

Se aplicó la prueba "U" de Mann - Whitney a fin de determinar las diferencias de mediana en cada factor del Guión Conductual entre el grupo de niños con y sin conductas problemas, agrupados por edad.

Se tomó como término de significación una probabilidad menor al 5% ($P < .05$).

RESULTADOS

Se obtuvieron las diferencias de medianas entre el grupo de niños con conductas problema (Grupo A) y sin conductas problema (Grupo B), para cada una de las habilidades sociales consideradas. Se diferenciaron dos modalidades de respuesta: la inhibición y la agresividad. Estos estilos comportamentales fueron implementados por los niños para la resolución de distintas situaciones sociales planteadas por las preguntas del Guión Conductual para niños.

Cuando se analizan, para los grupos de niños A y B, las diferencias de medianas obtenidas en cada una de las habilidades sociales considerando la *modalidad inhibida* de respuesta, que también se presenta en la Tabla 1, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las siguientes destrezas:

Tabla 1
Comparación de las medianas en los niños con conductas problema (Grupo A)
y sin conductas problema (Grupo B) en las diferentes habilidades sociales

Habilidades	GRUPOS									
	7 años		8 años		9 años		10 años		11 años	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Enunciados Positivos	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	.50*	1.00	0**	1.00	0**
Enunciados Negativos	0.50	0	0	0	0	0	.50	0	0	0
Peticiones Ordenes	2.00	1.00*	2.00	1.00	2.00	2.00	1.50	2.00	2.00	2.00
Mantener Conversación	.50	0	0	1.00*	0	1.00	.50	0*	.50	1.00
Expresar Sentimientos	.50	1.00	0	0	0	0	0	0	0	0
Control de Impulsos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

A: Niños con conductas problema

B: Niños sin conductas problema

* p .05

** p .01

1) *Formular enunciados positivos.* En esta destreza se observó que los niños con conductas problema (Grupo A) a los 9 años (P .05), 10 y 11 años de edad (P .01), mostraron retraimiento para realizar algún comentario que implicara agrado sobre alguna persona o situación. Este resultado, refleja la dificultad que presentan los niños con problemas en el ajuste social para reaccionar en forma positiva. En general, existen escasas situaciones en las cuales ellos sean receptores de reforzamientos positivos, tales como felicitaciones, halagos, reconocimiento por los pequeños logros, tanto por parte de sus padres como de los docentes y compañeros.

2) *Formular una petición.* El Grupo A, sólo a los 7 años de edad (P .05) mostró inhibición al tener que organizar y verbalizar sus necesidades de forma clara y apropiada.

3) *Iniciar y mantener una conversación con un adulto.* Los niños del Grupo A, a los 10 años y del Grupo B, a los 8 años de edad (P .05), mostraron comportamiento inhibido al iniciar e intercambiar mensajes con un adulto. Si bien, se obtuvo diferencias estadísticamente significativas en los grupos anteriormente detallados, se observó que tanto los niños con y sin conductas problema, a través de todas las edades, tendieron a responder en forma monosilábica.

Estos resultados son congruentes con las observaciones aportadas por las docentes, las cuales, advierten en sus alumnos serias dificultades en la expresión oral y escrita. Es de hacer notar, que en la comunidad donde este trabajo fue realizado, en general, se estimula escasamente el intercambio de opiniones entre los miembros de la familia, acatando las órdenes sin cuestionarlas.

Cuando se analiza *la modalidad agresiva* de respuesta, se observó que los niños del Grupo A adoptaron esta modalidad sólo en la habilidad para el Control de los Impulsos. En este grupo, los valores de la mediana, en todas las edades, fueron más elevados que los obtenidos por el Grupo B, siendo significativas aquellas diferencias observadas a los 10 (P .01) y 11 años de edad (P .05).

Estos resultados indican la dificultad, mostrada por el Grupo A, para anticipar las consecuencias de sus propias acciones, para formular una queja de modo adecuado y para resolver situaciones conflictivas adoptando conductas asertivas.

DISCUSION

De acuerdo al objetivo de este trabajo, se propuso evaluar los déficits en habilidades sociales que presentaran los niños con conductas problema, con el fin de adecuar e implementar un programa de entrenamiento en habilidades sociales para la modificación de esas conductas disruptivas.

Los resultados obtenidos indican que los niños con conductas problema en comparación con aquellos sin ellas, presentaron diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las seis categorías de habilidades sociales que evalúa el Guión Conductual para niños (CBS). En tres de estas habilidades adoptaron una modalidad inhibida de respuesta, ellas fueron: Formular enunciados posi-

tivos, Formular una petición e Iniciar y mantener una conversación. Sólo en la habilidad para el Control de los Impulsos, mostraron una modalidad agresiva de respuesta. Estos resultados, ponen de manifiesto que los niños agresivos e impulsivos, implementaron conductas no asertivas para la resolución de diversas situaciones sociales. Asimismo, utilizaron con mayor frecuencia conductas socialmente retraídas más que las agresivas, contrariamente a lo que se esperaría observar en niños con comportamientos disruptivos y dirigidos al exterior (acting-out). Es de hacer notar, que las conductas de retraimiento son menos detectadas por los adultos (padres o docentes) y, por lo tanto, no son consideradas como conductas problema, por el contrario, los comportamientos poco cooperativos, impulsivos o agresivos son fácilmente reconocidos. Diversos autores plantean, que tanto el comportamiento inhibido como el agresivo, representan los dos extremos del comportamiento social desadaptativo (Michelson, et . Al., 1987; Hidalgo & Abarca, 1992; Arón & Milicic, 1993).

La habilidad para expresar enunciados positivos, está relacionada con dar y recibir reforzamiento social, el cual ayuda a aumentar la propia popularidad, la autovaloración y el rendimiento escolar. Al analizar esta habilidad, se observó que las diferencias entre ambos grupos de niños se hicieron notorias a partir de los 9 años de edad. Los niños con conductas agresivas, presentaron mayores dificultades para realizar algún comentario que implicara agrado sobre alguna persona o situación. En los niños con problemas en el ajuste social, existen escasas situaciones en las cuales él sea receptor de reforzamientos positivos, por lo tanto, orientar a padres y docentes sobre la importancia de éste aspecto, contribuiría al cambio en la autoestima y en el concepto que los “otros” tienen de él.

La capacidad del niño para iniciar y mantener una conversación, contribuye a la obtención de información y en poder compartirla, logrando contactos interpersonales satisfactorios. De este modo, a través del intercambio de mensajes, se transmiten ideas, emociones y sentimientos. Tal como lo señala Michelson y colaboradores (1987) “cuanta mayor facilidad tenga un niño en el arte de conversar, mayor será su aportación en el desarrollo social, emocional e intelectual” (p.123). Los resultados obtenidos en este trabajo, indican la presencia de déficit en los niños con conductas problema al poner en práctica la habilidad para participar activamente en el intercambio de opiniones. El logro de esta habilidad, favorecería el grado de aceptación del niño por parte de sus pares y adultos, incrementando la popularidad, el desarrollo social, emocional e intelectual del niño.

La habilidad para controlar los impulsos está relacionada con el nivel de autocontrol de la propia conducta. Los resultados de este estudio, indican la dificultad observada en el grupo de niños con conductas problema, para pensar en las consecuencias de un acción o para demorar una gratificación, haciendo uso de la fuerza física, insultos, burlas y provocaciones para conseguir una meta. Por lo tanto, el aprendizaje de un modo adecuado para formular una queja o para resolver un problema reduciría manifestaciones de agresividad, irritabilidad, ansiedad y rechazo por parte de los "otros significativos", mejorando la calidad de los contactos interpersonales y favoreciendo la aparición de conductas cooperativas.

La dificultad, que en mayor medida, presentan los niños con conductas problema para establecer contactos interpersonales satisfactorios, ya sea por retraimiento o agresividad, guarda estrecha relación con el contexto socio-cultural del cual emergen los estilos de interacción familiar. En ellos, se ponen de manifiesto el sistema de creencias, valores, interpretación de los acontecimientos, modos de establecer contactos interpersonales, patrones de recompensa - castigo, etc. Esta modalidad aprendida de interacción, es trasladada al ámbito escolar, generando dificultades en el intercambio social con los docentes y sus pares. A su vez, esta situación provoca la implementación de castigos, por parte de los educadores, generando, en muchos casos, un incremento de las conductas disruptivas debido a la "habitación" al castigo. Por tal motivo, en base a los resultados obtenidos en este estudio, el programa de entrenamiento en habilidades sociales deberá contemplar un conjunto de técnicas tendientes a: *a)* incentivar la comunicación verbal y no verbal, *b)* desarrollar la capacidad de darse cuenta de las propias capacidades, las cualidades de los otros y los aspectos positivos de una situación, *c)* reflexionar antes de actuar, analizando las situaciones y buscando alternativas de solución. Asimismo, este programa deberá incluir la participación activa de padres y docentes en el aprendizaje de estrategias de intervención para el manejo de los niños con dificultades en su comportamiento social.

La integración de los niños con problemas de ajuste social implica un cambio en el rol de los educadores, quienes deben comprender cuales son las dificultades e implementar modos de corrección de las mismas (Arón & Milicic, 1993). El docente es una de las figuras altamente significativas en el proceso de socialización. Su función no sólo abarca los aspectos pedagógicos y académicos, sino también, aquellos que se relacionan con la posibilidad de ayudar al niño en el proceso de maduración socioafectiva.

REFERENCIAS

- Arón, A.M., & Milicic, N. (1993) *Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Buss, A.H. (1986). A Theory of shyness. En Jones, H.W.; Cheek, J. M. & Briggs, S.R (Eds.) *Shyness: Perspectives on research and treatment*. New York: Plenum Press.
- Gresham, F., & Elliot, S. (1989). Social Skills Deficit as a Primary Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22, N° 2.
- Hartup, W. (1970). Peer interaction and Social Organization, in Mussen, P. Editorial, *Carmichael's Manual of Child Psychology*, vol. 2, New York: John Wiley.
- Hidalgo, C.G., & Abarca, N. (1992). *Comunicación Interpersonal*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica de Chile.
- Ison, M., & Fachinelli, C. (1993) Guía de Observación Comportamental para niños. *Interdisciplinaria*, 12, 11-21.
- Ison, M. (1994). Evaluación de habilidades sociales en niños con conductas problemáticas en zonas urbano-marginales. Presentado en las "VIII Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico y VI Jornadas Nacionales de ADEIP". Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Filosofía, Humanidades y Arte. San Juan 7 y 8 de octubre.
- Ison, M., & Soria, E.R. (1996). Baremo de la Guía de Observación Comportamental para niños. *Interdisciplinaria* (en prensa).
- Kendall, P., & Wilcox, L.E. (1979). Self-control in children: Development of a rating scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1020-1029.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A., (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Rinn, R.C., & Markle, A. (1979). Modification social skills deficits in children. En A.S. Bellack & M. Hersen Eds., *Research and practice in social skills training*. Nueva York: Plenum Press.

- Patterson, G. (1975). Behavioral Intervention Procedures in the Classroom and in the Home, in Bergin & Garfield Editorial, *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*. New York: John Wiley.
- Piracés, A. (1989). *Traducción al castellano de la Self-Control Rating Scale*. (Manuscrito no publicado).
- Pineda Flores, L.A , López Reséndiz, M., Torres Gutiérrez, N., & Romano H., (1987). *Modificación de conductas problema en el niño*. Programa de entrenamiento para padres. México: Ed . Trillas.
- Wood,R., Michelson, L., & Flynn, J. (1978). *Assessment of assertive behavior in elementary school children*. Presentado en el Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, Chicago.

PARENTAL REPRESENTATIONS AND DEPRESSIVE SYMPTOMS IN ANGLO AND CHICANO COLLEGE STUDENTS

Richard C. Baker
California School of Professional Psychology, San Diego

Bertha Melgroza
La Jolla, California

Samuel Roll
University of New Mexico

Donald M. Quinlan
Sidney J. Blatt
Yale University, School of Medicine

ABSTRACT

Researchers have considered the possibility that Chicanos experience depressive symptoms differently, or with more frequency, than Anglos. To study this, several measures of depressive symptoms were used, as well as measures of related variables: recall of parental behavior and mental representations. Participants were 327 Anglo and Chicano college students who completed measures of type and intensity of depressive symptoms, and various descriptions of parents. No ethnic differences were found on any of the depressive symptom measures. No ethnic differences were found on parental Caring or Overprotection, although an ethnicity-by-gender interaction was found ($p < .04$). Contrary to expectation, Anglos had significantly higher scores than Chicanos on conceptual level of object representations ($p < .002$ and $p < .003$). Methodological issues are discussed, and the need to understand ethnic differences not in terms of deficits, but via issues of relatedness versus individuality.

RESUMEN

Los investigadores han considerado la posibilidad que los Chicanos experimenten síntomas depresivos de forma diferente, o más frecuente que los Anglos. Para estudiar esto, se utilizaron varias medidas de síntomas depresivos, así como medidas de variables relacionadas: recuerdo de la conducta de los padres y representaciones mentales. Los participantes en el estudio fueron 327 estudiantes universitarios Anglo y Chicano que completaron instrumentos para evaluar el tipo y la intensidad de síntomas depresivos, y varias descripciones de sus padres. No se encontraron diferencias étnicas en ninguna de las medidas de síntomas depresivos. No se encontraron diferencias en Cuidado y Sobreprotección, aun cuando se encontró una interacción significativa de etnicidad por género ($p < .04$). Contrario a lo esperado, los Anglos obtuvieron calificaciones más altas en el nivel conceptual de representaciones de objetos ($p < .002$ y $p < .003$). Se discuten aspectos metodológicos, y la necesidad de comprender las diferencias étnicas no en términos de déficits, sino en función de aspectos de la mantención de relaciones sociales vs el individualismo.

PARENTAL REPRESENTATIONS AND DEPRESSION

Researchers who have discussed Anglo-Chicano* differences are faced with suggestive findings about the possible greater degree or differential expression of depression in Chicanos, differential perceptions of parental behavior, and the possible connections between these two areas. Cross-cultural study of similarities and differences in cognitive schemas or mental representations is of related interest, and an important issue in object relations theory (e.g., Burnstein, 1993; Segal & Blatt, 1993), but has received little or no attention by researchers. The goals of the present study were to explore differences between Anglo and Chicano young adults by evaluating aspects of their cognitive-affective schemas and their relationships to experiences of depression.

The content and cognitive level of parental descriptions have been shown to be centrally related to depression in Anglos (Blatt, Wein, Chevron, & Quinlan, 1979; Jacobson, Fasman, & DiMascio, 1975; Lamont, Fischhoff & Gottlieb, 1976; Raskin, Boothe, Reatig, Scholterbrandt & Odle, 1971). Further,

* Chicanos may be referred to by others as Hispanics, Hispanic Americans, Mexican-Americans, Latinos, etc. Our choice is dictated by the fact that it was the self-descriptive label used by the majority of the participants.

recall of parental behavior has been related to depression in both Chicanos and Anglos (e.g., Lamont & Gottlieb, 1975; Parker, 1983).

Using a parental behavior questionnaire primarily focused on the mother, Lamont and Gottlieb (1975) found that depressed Anglos (whites) and Chicanos both recalled their mothers as highly critical and guilt-inducing. Of special interest is their observation that their results were consistent with the hypothesis that recall of parental behavior is differentially related to depressive symptoms across the Anglo and Chicano cultures. For example, seven questionnaire items were endorsed significantly more often by depressed than non-depressed Anglos and Chicanos, but three of these items differentiated depressives from non-depressives for only one of the ethnic groups. These findings point to the value of investigating parental representations as a way of appreciating differences between the depressive experiences of Anglos and Chicanos. A limitation of the study was that only one measure of depression (developed by Lamont & Tyler, 1973) was used, with limited validity and reliability data. The present study explores this relationship with more reliable and valid measures of depression.

The study of parental representations, an object relations measure, is of particular importance in studying familial relations in the Chicano culture (e.g., Keefe & Casas, 1978; Montiel, 1970, 1973; Peñalosa, 1968; Temple-Trujillo, 1974). With surprising frequency, researchers have noted that Chicano families differ from Anglo families, but they then attribute the differences to some form of psychopathology, such as depression (Montiel, 1973; Temple-Trujillo, 1974). This early literature, however, is largely descriptive (e.g., Keefe & Casas, 1980; Temple-Trujillo, 1974). The quantitative study of parental representations and their relationship to depression in Chicanos offers the possibility of clarifying some of these issues.

The present study used three measures of parental representation: (a) analysis of spontaneous descriptions of parents (Blatt, et al., 1979); (b) an objective measure of recall of parental behavior (Parker, 1983); and (c) a semantic differential rating for mother and father (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1957). It was expected that level of cognitive organization of object representations would be equivalent cross-culturally, but that differences would appear in the content of the descriptions, such that Chicanos, compared to Anglos, would report more caring from parents, and describe parents as more positive, but less potent and active on the semantic differential.

The Nature of Depression in Chicanos

Chicanos have repeatedly been characterized in the literature as more dependent, more cooperative, and less competitive than Anglos (Diaz-Guerrero, 1975; Kagan, 1977; Kagan & Madsen, 1971, 1972a, 1972b; Melgoza, 1980/81; Melgoza, Roll, & Baker, 1983; Temple-Trujillo, 1974). More generally, much attention has been given to the notion that Chicanos are more dependent than Anglos, based on perceptions of Chicano family structure and values (Cappon, 1977; GAP, 1970; Heller, 1966; Kiev, 1968; Kluckhohn & Strodtbeck, 1961). This dependency is considered so pervasive that it is expressed in the emotional (Diaz-Guerrero, 1975), the cognitive (Ramirez & Price-Williams, 1974), and the economic realms (Diaz-Guerrero, 1975).

With regard to depression, some researchers have suggested that the disorder may be experienced or manifested differently in Chicanos as opposed to Anglos (Edgerton & Karno, 1973; Keefe & Casas, 1980; Lamont & Gottlieb, 1975; Lamont & Tyler, 1973). There is also some indication that Chicanos may be more prone to depression than Anglos (Lamont & Tyler, 1973; Quesada, Spears & Ramos, 1978). Together, the notions of higher levels of dependency and higher levels of depression in Chicanos led us to predict that Chicanos would show more dependent (and less self-critical) depressive symptomatology than Anglos. (For detailed discussion of these two types of depressive experience, see Blatt, 1974, and Blatt, D'Afflitti, & Quinlan, 1976.)

More recent studies of depression in Anglos and Chicanos have yielded contradictory results. For example, several studies have found higher levels of depression in Chicanos than Anglos. Such was the case in large community surveys by Frerichs, Aneshensel, and Clark (1981). In the former study, however, differences were not significant when SES was controlled (Hough, Karno, Burnam, Escobar & Timbers, 1983). Roberts (1981) also reported more depression in Chicanos than Anglos, in a study which did control for SES and demographic factors. And in a major study of lifetime prevalence of disorders, Chicano women over 40 years of age were diagnosed as dysthymic more frequently (trend) than Anglo (non-Hispanic white) women over 40 (Karno, Hough, Burnam, Escobar, Timbers, Santana, & Boyd, 1987). The same study found more major depressive episodes in Chicanos than Anglos. Likewise, Garcia and Marks (1989) found Chicanos higher in depression than Anglos, and they found cross-cultural differences in symptoms endorsed as well.

The important National Comorbidity Study (NCS; Kessler et al., 1994), using structured interviews with a national probability sample, found that Hispanics had higher rates of current affective disorders than non-Hispanic whites. However the authors noted that their findings were not consistent with the Epidemiological Catchment Area (ECA) study, which found no racial differences for current affective disorders, and higher lifetime rates in whites (Weissman, Bruce, Leaf, Florio, & Holzer, 1991). And it should be noted that while the ECA category of Hispanics included Chicanos, it also included other Hispanic groups. This makes direct comparisons with the literature on Chicanos somewhat uncertain.

Other studies have found more depression in Anglos than Chicanos. Antunes, Gordon, Gaitz and Scott (1974) found Anglos higher in depression than Chicanos, with SES controlled.

Hoppe, Leon and Realini (1989) found that Anglo females were diagnosed as depressed (major depression or dysthymia) at a rate triple that of Chicano females. And Karmo et al. (1987) found that Anglos (non-Hispanic whites) reported more major depressive episodes than Chicanos.

While the above studies differ some in samples chosen, instruments used and procedures followed, it is clear that more research on Anglo-Chicano differences in depression is needed, in order to clarify the range of results to date. We chose to study a nonclinical sample, in part because our focus was on depressive symptoms, not clinical depression. While the clinical significance of depressive symptoms which fall short of a diagnosis of depression is not entirely certain (Boyd & Weissman, 1982), Betancourt and Lopez (1993) noted that cultural differences may be reflected more clearly in symptoms than in disorders, and as such merit study. Therefore we used several standardized instruments, which tap different aspects of depressive symptoms, in an attempt to explore Anglo-Chicano differences.

Male-Female Differences in Depression

Research on sex differences has consistently indicated that men are viewed as independent, aggressive, and achievement-oriented, while women are perceived as dependent, helpless, and passive (Chevron, Quinlan, & Blatt, 1978). A similar dichotomy has been noted in experiences of depression. Depression has been associated either with feeling dependent and helpless, or with feeling self-critical and striving (Blatt, 1974), referred to by Blatt respectively as the anaclitic and introjective dimensions. These dimensions also

emerged from a factor-analytic study of depressive experiences (Blatt, D’Afflitti & Quinlan, 1976) in which Factor I was labeled dependency and Factor II was labeled self-criticism and/or striving.

It would be expected that women would be more prone to anaclitic (dependent) depression, and men would be more prone to introjective (self-critical) depression. Chevron et al. (1978) indeed found that, on the Depressive Experiences Questionnaire, men had higher levels of depressive experiences related to self-criticism, while women had higher levels of depressive experiences related to issues of dependency. The present study examined whether such sex differences interact with cultural differences (Anglo versus Chicano) in determining the nature and extent of depressive experience.

METHOD

Participants

The participants in this study were 327 Anglo and Chicano college students from the University of New Mexico, Albuquerque, New Mexico. There were 57 Anglo males, 44 Chicano males, 161 Anglo females, and 65 Chicano females. Ethnicity was determined via the students’ responses to questions on their parents’ ethnicity, language use at home, and their report of their own ethnicity. Three expert raters categorized participants as Anglo, Chicano, or other; unanimous agreement occurred for more than 97% of cases. Unclear cases were dropped. Most of the students were freshmen, and all received extra credit in psychology classes in return for their voluntary participation. Protocols on those who were neither Anglo nor Chicano were excluded from data analysis.

Procedure

Participants were administered the protocols in large groups, and they were unaware of our specific interest in Anglo and Chicano differences. They were told that this was a study of family relationships. After completing all questionnaires, participants were debriefed, and offered the opportunity to obtain a copy of the results of the study.

Instruments

The instruments used are described below, in the order of administration.

Parental Descriptions Test (Blatt & Chevron, 1976)

Participants are requested to "describe your mother," "describe your father," and "describe yourself." They are given five minutes to write each description. Descriptions are scored for conceptual level according to a scoring system described by Blatt et al. (1979), summarized below.

Sensorimotor-Preoperational (Score 1): The person is described primarily by his or her activities involving gratification or frustration of others' needs.

Concrete Perceptual (Score 3): The person is described as a separate individual, primarily in concrete, literal, often physical terms. Descriptions tend to be global.

Iconic Level External Iconic (Score 5): The person is described primarily on the basis of his or her functional attributes and unique activities, independent of any explicit reference to gratification or frustration provided to the person.

Internal Iconic (Score 7): The person is described by his or her attributes or properties, not in terms of actions or functions, but rather in terms of internal dimensions such as values, thoughts, and feelings.

Conceptual (Score 9): The person is described in a way that integrates all prior levels. There is an appreciation of the internal and external. There may be apparent contradiction, complexity, and development over time, with a cohesive synthesis.

These spontaneous descriptions are also rated on 7-point scales for affection, ambition, benevolence, degree of family involvement, evaluative, intelligence, nurturance, punitive, personal strength, personal success, positive ideal, and warmth, and also for ambivalence (scored 1-3; Blatt et al., 1979). Using factor loadings described by Blatt et al., two factor scores are produced for each description: Nurturant and Striving.

All ratings were done by a trained rater with extensive experience using the PDT, and who had shown high levels of inter-rater reliability in previous studies. She completed all ratings for the present study while remaining unaware of participants' sex or ethnicity, or the hypotheses of the study.

Semantic Differential (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1957)

In this version of the semantic differential, participants rated “Myself As I Am” (Real Self) and “Myself As I Would Like To Be” (Ideal Self) on 17 bipolar adjective scales. These 17 scales were those which had the highest loadings on one of Osgood’s three basic factors: Evaluation, Potency, and Activity. Rating of Real Self, and the difference between Real and Ideal Self on Evaluation, both correlate with measures of depression (Blatt, Quinlan, Chevron, McDonald & Zuroff, 1982; Endler, 1961; Laxer, 1964; Lohman, 1969).

Participants also completed the semantic differential for “My Mother” and “My Father,” which were scored for Evaluation, Potency, and Activity.

Depressive Experiences Questionnaire (Blatt, D’Afflitti & Quinlan, 1976)

This is a 66-item questionnaire designed to assess aspects of feelings about the self and general interpersonal relations thought to be relevant to depression, but in themselves not direct manifest symptoms of depression (Blatt et al., 1979). Research (Blatt et al., 1976; Blatt & Zuroff, 1992) indicates that the DEQ assesses three factors related to depression: Dependency, Self-Criticism and Efficacy.

Self-Rating Depression Scale (SDS; Zung, 1965)

This self-administered depression scale has been extensively used with clinical and nonclinical samples. It is a 20-item questionnaire which assesses clinical symptoms of depression involving affect, somatic complaints, and cognitive or interpersonal problems. Item scores range from 1 (“a little of the time”) to 4 (“most of the time”). Total scores range from 20 to 80, with scores of 50-59 indicating mild to moderate depression, 60-69 moderate to severe depression, and 70-80 severe depression.

Beck Depression Inventory (BDI; Beck, 1967)

This is a 21-item self-report questionnaire which was chosen because it is more sensitive than the Zung SDS to mid-range or moderate depression. Scores range from 0 to 63. We used the original form of the BDI, rather than later revisions, to enhance comparability to previous, related research (e.g., Blatt et al., 1979).

Demographic Data Form

This form requested background information such as gender, ethnic/racial identification, and use of Spanish and other languages at home. These data were used to determine ethnicity, as described above and in previous studies (e.g., Baker, Roll, & Melgoza, 1979).

Parental Bonding Instrument (Parker, 1983)

This 25-item self-report questionnaire, responded to for Mother and Father, allows the participant to report attitudes and behaviors of parents. Items are endorsed on a 4-point scale from "very like" to "very unlike." Factor analysis yields two orthogonal factors, Care and Overprotection. Reliability and validity are at acceptable levels (Parker, 1983).

If Chicanos are more prone than Anglos to depressive symptoms based on dependency, Factor I (Dependency) of the Depressive Experiences Questionnaire (DEQ; Blatt et al., 1976) should be higher for Chicanos than for Anglos. If Chicanos are more cooperative and less competitive than Anglos, as literature cited above suggests, then Chicanos may be lower than Anglos on Factor II of the DEQ, which measures Self-criticism and/or Striving, which would presumably be expressed in competition. And if Anglo-Chicano differences in amount of depressive symptoms exist, this should be verifiable via use of the BDI, the Zung SDS, and, as noted above, the discrepancy between Real Self and Ideal Self on the Evaluation factor of the Semantic Differential.

RESULTS**Ethnicity***Object Representations*

Contrary to expectations, Anglos had significantly higher conceptual levels than Chicanos on the descriptions of Mother, $F(1, 194) = 15.18, p < .0002$. This effect occurred in both males ($p < .002$) and females ($p < .03$).

Conceptual level of descriptions of Father was also higher in Anglos than Chicanos, $F(1, 187) = 8.99, p < .003$, but in males ($p < .007$), not females ($p > .05, ns$).

Conceptual level of Self descriptions was not significantly different in Anglos and Chicanos, $F(1, 183) = 3.34, p < .07$. Means and standard deviations for the Parental Descriptions

Table 1

Parental Descriptions Test-Conceptual LevelMeans and Standard Deviations.

	Anglo Male			Anglo Female			Chicano Male			Chicano Female		
	<u>n</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>n</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>n</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>n</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>
PDT-Mother	41	5.5	1.4	52	5.7	1.6	42	4.4	1.6	60	5.0	1.7
PDT-Father	42	5.6	1.3	49	5.6	1.2	40	4.8	1.3	57	5.3	1.2
PDT-Self	41	5.9	1.1	46	6.0	1.0	40	5.6	1.0	57	5.7	1.1

Note. PDT = Parental Descriptions Test

Depressive Symptoms

No main effects for ethnicity were found on any of the measures of depressive symptoms: the Beck Depression Inventory, the Self-Rating Depression Scale (Zung), the Real Self scores on the Semantic Differential, the Ideal-Real difference scores on the Semantic Differential, or any of the 3 factors of the Depressive Experiences Questionnaire. Thus there was no support for the hypothesis that Chicanos experience either more depressive symptoms, or a different type of depressive symptoms, than Anglos. Means and standard deviations for all depressive symptom measures appear in Table 2.

Table 2
Depression Scores By Group.

	Anglo Male			Anglo Female			Chicano Male			Chicano Female		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
DEQ-I	55	-0.68	0.83	152	-0.48	0.90	44	-0.44	0.78	62	-0.45	0.89
DEQ-II	55	-0.09	0.87	152	-0.02	0.96	44	-0.20	0.92	62	0.10	1.02
DEQ-III	55	0.46	0.90	152	0.45	0.94	44	0.60	1.01	62	0.41	1.00
BDI	53	4.9	6.8	149	7.1	8.5	42	5.3	6.2	63	7.7	7.4
ZUNG	50	32.6	6.8	142	35	7.8	41	33.7	8.6	52	36.1	8.1
SD Real												
E	55	5.68	0.68	153	5.58	0.87	43	5.59	0.60	63	5.39	0.87
P	55	5.14	0.75	152	4.87	0.78	44	4.04	0.77	63	4.87	0.81
A	54	5.00	0.77	151	4.91	0.79	44	4.95	0.73	62	4.80	0.74
SD Real - Ideal												
E	54	0.84	0.59	153	0.96	0.83	43	0.89	0.65	62	1.08	0.73
P	55	0.39	0.62	150	0.13	0.81	44	0.41	0.67	63	0.05	0.85
A	54	0.15	0.66	151	0.17	0.76	44	0.26	0.68	62	0.25	0.73

Notes: DEQ-I, II, III is the Depressive Experiences Questionnaire, Factors I-III.
 BDI is the Beck Depression Inventory
 SD Real is the Semantic Differential Real Self Score; E is Evaluation, P is Potency, A is Activity.
 SD Real-Ideal is the difference score between The Semantic Differential Real Self and Ideal Self Scores.

Ratings of Parents and Self

There were no ethnic differences on the Parental Bonding Instrument, indicating no support for the notion that Chicanos and Anglos differ in recall of parental Caring or Overprotection. There was, however, a Gender by Ethnicity interaction, which will be discussed below.

On the Semantic Differential descriptions of Mother and Father, no significant ethnic differences were found on Evaluation, Potency, or Activity (all ps > .05, ns).

Parental and Self descriptions were also scored for the factors of Nurturant and Striving. On descriptions of Self, Anglos scored higher than Chicanos on the Striving factor, $F(1,181) = 7.3, p < .008$. On the descriptions of Father, Anglos described more striving than did Chicanos, $F(1,186) = 4.085, p < .045$. No ethnic differences were found on the descriptions of Mother.

Gender

Depressive Symptoms

As expected, females scored higher than males on the Beck Depression Inventory, $F(1,303) = 5.605, p < .019$, and the Zung SDS, $F(1,281) = 5.20, p < .023$. There were no gender differences on the DEQ, Factors I, II, or III ($ps > .05, ns$).

On Real Self score on the Semantic Differential, females scored lower than males on Potency, $F(1,305) = 4.805, p < .029$, but did not on Evaluation or Activity ($ps > .05$). Means and standard deviations are shown in Table 2.

On Ideal-Real difference score on the Semantic Differential, females had a lower difference score than males on Potency, $F(1, 301) = 10.17, p < .002$. There were no gender differences in Evaluation or Activity Ideal-Real difference scores ($ps > .05, ns$).

Ratings of Parents and Self

Some gender differences emerged in semantic differential ratings of Father. Females rated their fathers as less Potent, $F(1, 287) = 9.70, p < .002$, and less Active, $F(1, 287) = 7.66, p < .006$, than did males. There was no gender difference on Evaluation for Father ratings ($p > .05, ns$).

Ratings of Mother indicated that females rated their mothers lower on Evaluation than did males, $F(1,296) = 5.62, p < .02$, but this difference appeared for Anglos ($p < .0015$), not for Chicanos ($p > .05, ns$).

Females tended to describe their fathers as more Nurturant than did males, $F(1,186) = 2.81, p < .095$. There was no gender difference on Striving for Father or Mother, or Nurturance for Mother.

Females, as compared to males, described their fathers as more Overprotective, $F(1,285) = 5.56, p < .02$, but not different in Caring. Conversely, females tended to describe their mothers as more Caring, $F(1,301) = 3.8, p < .0525$ (trend), but not different in Overprotection.

Ideal Self

On the Semantic Differential, females, as compared to males, rated themselves as less potent, $F(1, 307) = 50.61, p < .000$, but as more active, $F(1, 307) = 3.70, p < .055$ (trend).

Gender By Ethnicity Interactions

On all the depressive symptom measures, there were no significant interactions between gender and ethnicity. There was an interaction between sex and ethnicity for ratings of Father-Overprotectiveness on the PBI, $F(1, 285) = 4.16, p < .04$. Male and female Anglos described their fathers as about equally protective, while female Chicanos rated their fathers as significantly more protective than did male Chicanos.

A significant interaction was also noted in the description of parents, in which Chicano males and females did not differ in the degree of striving attributed to their mothers, while Anglo females described their mothers as significantly more striving than did Anglo males ($p < .007$).

DISCUSSION**Level of Object Representations**

The ethnic differences in conceptual level of object representations are on the surface somewhat puzzling. It is first of all difficult to imagine one cultural group as much lower in object representations than another. And if any differences were to be expected, it would be that Chicanos might be higher, due to cultural emphasis on the importance of family and relationships, which is referred to as *personalismo* (e.g., Roll, Millen, & Martinez, 1980). How then can we explain these findings?

A close look at Blatt's schema indicates that conceptual levels from Concrete Perceptual (score 3) to the Iconic Level (scores 5 to 7) vary in complex ways. Especially important is the notion of the self as always an interpersonal self, a point which has been emphasized by object relations theorists, especially Blatt and his colleagues (e.g., Blatt & Blass, 1992; Blatt & Maroudas, 1992; Segal & Blatt, 1993). Descriptions of mother that focus on "...attributes and properties, not in terms of actions or functions..." receive lower scores than descriptions which involve "...internal dimensions such as values, thoughts and feelings." Chicanos, in emphasizing mother's actions and functions in the family, scored lower than Anglos, who more often described

the independent, less relational domain of mother's thoughts and feelings. Thus, the lower conceptual level scores of Chicanos are not deficits, but cultural differences in the emphasis on relatedness versus individuality (Blatt & Blass, 1990).

This ethnic difference in conceptual level also occurred in the descriptions of Father by males, but not females. For Chicano males, then, the lower score reflects a greater emphasis on relational issues. Chicano females seem more comfortable focusing on father's thoughts and feelings, and thus scored at the same level as Anglo females. It is interesting to note that there were no ethnic differences in conceptual level for descriptions of the self. The mean scores for all four groups were well into the iconic level, indicating moderate or higher levels of object representation.

Depressive Experience

Despite prior findings on depression (e.g., Frerichs et al., 1981; Karno et al., 1987; Roberts, 1981), we found no ethnic differences in depressive symptoms. While this inconsistency may be due to limitations of our study, such as instrumentation or participant selection, it should be noted that we used a wide range of measures of depressive symptoms, and a fairly large sample. The BDI, the Zung SDS, and the DEQ are all well-established measures of depressive symptoms. And the Semantic Differential is an indirect measure of depression (Blatt et al., 1982). The instruments (except the DEQ) were sensitive enough to measure differences in depressive symptoms, and did so consistently for male-female differences.

Although sampling bias cannot be ruled out, another explanation may lie in our choice of a nonclinical sample. It may be that ethnic differences could indeed be found, but only in more severe (clinical) depression. This group was moderate in level of acculturation, based on demographic data such as language use, self-identification as Chicano, and based on other research with students at the same university (e.g., Baker et al., 1979; Melgoza, Roll & Baker, 1983). However our sample may not be representative of the population of Chicanos. Future studies with more depressed, and/or less acculturated Chicanos, would help to further clarify whether Anglo-Chicano differences in depression or depressive symptoms do exist. But ethnic differences in areas such as dream research (e.g., Roll & Brenneis, 1975; Roll, Rabold & McArdle, 1976) have been firmly established, and with very similar samples, so level of acculturation would not necessarily have caused these null findings on depression. Caution

must be used in drawing conclusions from negative findings; our results seem inconsistent, for example, with the NCS (Kessler et al., 1994). However, that study looked at clinical depression, and combined all Hispanics into one category; we evaluated depressive symptoms, specifically in Chicanos. And our results are consistent with other findings, such as the Epidemiological Catchment Area study (Weissman et al., 1991). Beyond the methodological issues, this may serve as yet another reminder to use caution in making generalizations about ethnic differences, just as in previous research we found no support for Chicano females being higher than Anglo females in cooperation or conformity (Melgoza et al., 1983), or Chicanos showing more passive coping styles than Anglos (Baker et al., 1979).

It is important to note here that the well-established findings of gender differences in depression extend also to Chicano females. Chicano females in our study were more depressed than Chicano males, just as Anglo females were more depressed than Anglo males. This may be because of the moderately acculturated level of our sample, in which they share characteristics of the dominant culture. Or it may be that Chicano culture, in its own way, induces more depressive symptoms in women than men. The clarification of this point awaits further research on acculturation and depression.

Parental Descriptions and Parental Bonding Striving

Compared to Chicanos, Anglos viewed themselves and their fathers as more striving, consistent with the active, competitive orientation of Anglos (e.g., Abel, Metraux & Roll, 1987; Kluckhohn, 1950; Melgoza et al., 1983). Chicanos may have less investment in issues of strength, ambition, and potential for success, in themselves and in their fathers. This could lead to a vulnerability to depression, in the sense of not being able to overcome obstacles, or not feeling good enough or strong enough. While again this suggests the likelihood of anaclitic, rather than introjective, depressive experience in Chicanos, our findings with the DEQ did not support that conclusion, at least for this non-clinical sample. Being less striving, however, does not necessarily cause psychological difficulties for Chicanos, and may simply reflect cultural differences, which can be more adaptive or less adaptive than striving in particular cultural contexts (e.g., Roll et al., 1980).

Gender

Women, as compared to men, rated themselves and their ideal selves as lower in Potency, and had a lower Ideal-Real potency difference score on the Semantic Differential. Semantic Differential ratings correlate with measures of depression (Blatt et al., 1982), and therefore lower potency in women raises the question as to whether it actually is an indirect measure of depression, or whether women's lowered focus on potency issues results in false positive depression scores. That is, it may be that women, in openly acknowledging feelings of less power and less need for power, may relate greater depression. Men may deny such feelings of supposed weakness, and thus self-report less depression. Future research is needed to address the consequences of men's greater difference between real and ideal Potency and its relation to depression.

In a similar vein, women also rated their fathers as lower in Potency and Activity than did males. Potency and Activity may be less salient features for women. Men may need to see themselves, and their fathers, as more powerful.

On the PBI, women described their fathers as more Overprotective, and their mothers as more Caring, than did males. In American culture, it is easier for fathers in effect to say to their daughters, "I have to protect you" than it is for them to say, "I care about you." While protection may imply caring, and vice versa, and Parker (1983) has noted that the two PBI factors overlap some, it seems clear that for fathers the expression of affection occurs most easily via a focus on protection issues. This is in keeping with cultural imperatives, of men's concerns around power and potency, and women being more able to express caring, without the need to introduce implied external threat, i.e., protection from something. In short, the experience of daughters seems to be that "my mother cares for me, my father protects me."

Chicano females rated their fathers as higher in Overprotection, compared to Chicano males. To foster machismo in their sons, Chicano fathers may relinquish the role of protector in their relationships with their sons. The "good," often neglected, aspect of machismo, mandates protection of women, the elderly, and others who may be viewed as weak, including one's daughter (Roll et al., 1980).

On the Semantic Differential, Anglo women rated their mothers as lower in valuation, compared to Chicano women. The criticism that Anglo women have toward their others may also be a vehicle for separation and individuation. For Chicano women, criticism of the mother represents a serious lack of

respect--a violation of a cultural norm. Thus while the differences suggest a closer, less conflictual relationship between Chicano women and their mothers, it may also reflect a cultural difference in self-disclosure, with important and obvious implications for psychotherapy. The results of the present study are a step in the cross-cultural application of object relations theory, an area which has received little attention. The study of object representations, as well as recall of parental behavior, are areas of critical importance which merit further consideration.

REFERENCES

- Abel, T.M., Metraux, R., & Roll, S. (1987). *Psychotherapy and culture*. Albuquerque, University of New Mexico.
- Antunes, G., Gordon, C., Gaitz, C.M., & Scott, J. (1974). Ethnicity, socioeconomic status, and the etiology of psychological distress. *Sociology and Social Research*, 58, 361-369.
- Baker R.C., Roll, S., & Melgoza, B. (1979). Anglo-Chicana and male-female differences in disclaimed activity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 10, 191-202.
- Beck, A.T. (1967). *Depression Clinical, experimental and theoretical aspects*. New York: Harper and Row.
- Betancourt, H., & Lopez, S.R. (1993). The study of culture, ethnicity, and race in American psychology. *The American Psychologist*, 629-637.
- Blatt, S. J. (1974) Levels of object representation in anaclitic and introjective depression. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 24, 07-157.
- Blatt, S.J., & Blass, R. (1990). Attachment and separateness A dialectic model of the products and processes of psychological development. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 45, 107-27.
- Blatt, S.J., & Blass, R.B. (1992). Relatedness and self-definition Two primary dimensions in personality development, psychopathology, and psychotherapy. In J. Barron, M. Eagle, & D. Wolitsky, (Eds), *Interface of Psychoanalysis and Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Blatt, S.J. & Chevron, E. (1976). *A manual for the assessment of qualitative and structural dimensions of object representation*. Unpublished manuscript, New Haven:Yale University.
- Blatt, S.J., D'Afflitti, J.P., & Quinlan, D.M. (1976). Experiences of depression in normal young adults. *Journal of Abnormal Psychology, 85*, 383-389.
- Blatt, S.J., & Maroudas, C. (1992). Convergences among psychoanalytic and cognitive-behavioral theories of depression. *Psychoanalytic Psychology, 9*, 157-190.
- Blatt, S.J., Quinlan, D.M., Chevron, E.S., McDonald, C., & Zuroff, D. (1982). Dependency and self criticism Psychological dimensions of depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 150*, 113-124.
- Blatt, S.J., Wein, S.J., Chevron, E.S., & Quinlan, D.M. (1979). Parental representation and depression in normal young adults. *Journal of Abnormal Psychology, 88*, 388-397.
- Blatt, S.J., & Zuroff, D.C. (1992). Interpersonal relatedness and self-definition Two, prototypes for depression. *Clinical Psychology Review, 12*, 527-562.
- Boyd, J.H. & Weissman, M.M. (1982). Epidemiology. In E. S. Paykel (Ed.), *Handbook of Affective Disorders*. New York: The Guilford Press.
- Cappon, J. (1977). Masochism A trait in the Mexican national character. *The Psychoanalytic Review, 64*, 163-171.
- Chevron, E.S., Quinlan, D.M. & Blatt, S.J. (1978). Sex roles and gender differences in the experience of depression. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 680- 683.
- Diaz-Guerrero, R. (1975). *The psychology of the Mexican*. Austin: University of Texas Press.
- Edgerton, R.B., & Karno, M. (1971). Mexican-American bilingualism and the perception of mental illness. *Archives of General Psychiatry, 24*, 286-290.
- Endler, N.S. (1961). Changes in meaning during psychotherapy as measured by the semantic differential. *Journal of Counseling Psychology, 8*, 105-111.

- Frerichs, R. R., Aneshensel, C., & Clark, V.A. (1981). Prevalence of depression in Los Angeles County. *American Journal of Epidemiology*, *113*, 691-699.
- Garcia, M., & Marks, G. (1989). Depressive symptomatology among Mexican-American adults An examination with the CES-D Scale. *Psychiatry Research*, *27*, 137-148.
- Group for the Advancement of Psychiatry (GAP), Committee on the Family. (1970). *Treatment of families in conflict: The clinical study of family process*. New York: Science House.
- Heller, C.S. (1966). *Mexican-American youth: Forgotten youth at the crossroads*. New York: Random House.
- Hoppe, S.K., Leon, R.L., & Realini, J.P. (1989). Depression and anxiety among Mexican Americans in a family health center. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *24*, 63-68.
- Hough, R., Karno, M., Burnam, M.A., Escobar, J., & Timbers, D.M. (1983). The Los Angeles Epidemiologic Catchment Area research program and the epidemiology of psychiatric disorders among Mexican Americans. *Journal of Operational Psychiatry*, *14*, 42-51.
- Jacobson, S., Fasman, J., & DiMascio, . (1975). Deprivation in the childhood of depressed women. *Journal of Nervous and Mental Disease*, *160*, 5-14.
- Kagan, S. (1977). Social motives and behaviors of Mexican-American and Anglo-American children. In J.L. Martinez, Jr. (Ed.), *Chicano psychology*, New York: Academic Press.
- Kagan, S., & Madsen, M. (1971). Cooperation and competition of Mexican, Mexican-American, and Anglo-American children of two ages under four instructional sets. *Developmental Psychology*, *5*, 32-39.
- Kagan, S., & Madsen, M. (1972a). Experimental analyses of cooperation and competition of Anglo-American and Mexican children. *Developmental Psychology*, *6*, 49-59.
- Kagan, S., & Madsen, M. (1972b). Rivalry in Anglo-American and Mexican children of two ages. *Journal of Personality and Social Psychology*, *24*, 214-220.
- Karno, M., Hough, R.L., Burnam, M.A., Escobar, J.I., Timbers, D.M., Santana, F., & Boyd, J.H. (1987). Lifetime prevalence of specific psychiatric disorders among Mexican Americans and non-Hispanic whites in Los Angeles. *Archives of General Psychiatry*, *44*, 695-701.

- Keefe, S. E. & Casas, J. M. (1980). Mexican Americans and mental health A selected review and recommendations for mental health delivery. *American Journal of Community Psychology*, 8, 303-326.
- Kessler, R.C., McGonagle, K.A., Zhao, S., Nelson, C.B., Hughes, M., Eshleman, S., Wittchen, H., & Kendler, K.S. (1994). Lifetime and 12-month prevalence of DSM-III-R psychiatric disorders in the United States. *Archives of General Psychiatry*, 51, 8 - 19.
- Kiev, A. (1968). *Curanderismo: Mexican-American folk psychiatry*. New York: Free Press.
- Kluckhohn, F. (1950). Dominant and substitute profiles of cultural orientations. *Social Forces*, 28, 376-393.
- Kluckhohn, F.R., & Strodtbeck, F.L. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston: Harper.
- Lamont, J., Fischhoff, J., & Gottlieb, H. (1976). Recall of parental behaviors in female neurotic depressives. *Journal of Clinical Psychology*, 32, 762-775.
- Lamont, J., & Gottlieb, H. (1975). Convergent recall of parental behaviors in depressed students of different racial groups. *Journal of Clinical Psychology*, 31, 9-11.
- Lamont, J., & Tyler, C. (1973). Racial differences in rate of depression. *Journal of Clinical Psychology*, 29, 428-432.
- Laxer, R.M. (1964). Self-concept changes in depressive patients in general hospital treatment. *Journal of Consulting Psychology*, 28, 214-219.
- Lohman, A. (1969). *Some relationships of self-object differentiation to empathic responsiveness and self-esteem*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.
- Melgoza, B. (1980/81). *Anglo and Chicano differences in susceptibility to influence*. Doctoral dissertation, University of New Mexico.
- Melgoza, B., Roll, S., & Baker, R.C. (1983). Conformity and cooperation in Chicanos The case of the missing susceptibility to influence. *Journal of Community Psychology*, 11, 323-333.
- Montiel, M. (1970). The social science myth of the Mexican American family. *El Grito*, 4, 55-63.

- Montiel, M. (1973). The Chicano family: A review of research. *Social Work, 18*, 22-31.
- Osgood, C.E., Suci, C.J., & Tannenbaum, P.H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Parker, G. (1983). *Parental overprotection A risk factor in psychosocial development*. New York: Grune and Stratton.
- Peñalosa, F. (1968). Mexican family roles. *Journal of Marriage and the Family, 30*, 680-688
- Quesada, G.M., Spears, W., & Ramos, P. (1978). Interracial depressive epidemiology in the Southwest. *Journal of Health and Social Behavior, 19*, 77-85.
- Ramirez, M., & Price-Williams, D.R. (1974). Cognitive styles of children of three ethnic groups in the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 5*, 212-219.
- Raskin, A., Boothe, H.H., Reatig, N.A., Schulterbrandt, J.G., & Odle, D. (1971). Factor analyses of normal and depressed patients' memories of parental behavior. *Psychological Reports, 29*, 871-879.
- Roberts, E. R. (1981). Prevalence of depressive symptoms among Mexican Americans. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 169*, 213-219.
- Roll, S., & Brenneis, C.B. (1975). Chicano and Anglo dreams of death: A replication. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 6*, 377-383.
- Roll, S., Millen, L., & Martinez, R. (1980). Common errors in psychotherapy with Chicanos: Extrapolations from research and clinical experience. *Psychotherapy Theory, Research, and Practice, 17*, 158-168.
- Roll, S., Rabold, K., & McArdle, L. (1976). Disclaimed activity in dreams of Chicanos and Anglos. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 7*, 335-345.
- Temple-Trujillo, R.E. (1974). Conceptions of the Chicano family. *Smith College Studies in Social Work, 45*, 1-20.
- Zung, W.W.K. (1965). A self-rating depression scale. *Archives of General Psychiatry, 12*, 63-70.

PERCEPCIÓN SOBRE LOS CONFLICTOS MARITALES DE LOS PADRES, AJUSTE FAMILIAR Y SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA EN ADOLESCENTES PUERTORRIQUEÑOS

Emily Sácz Santiago
Jeannette Rosselló
Universidad de Puerto Rico

RESUMEN

La literatura sugiere que los/as hijos/as de padres que experimentan conflictos maritales están en alto riesgo de desarrollar algún trastorno psicológico (Emery & O'Leary, 1982; Kaslow, Rehm, Pollack & Siegell, 1990), entre éstos la depresión (Kaslow, et al., 1990; Downey & Coyne, 1990, citado en Petersen, et al., 1993). En el presente estudio se evaluó la relación entre la sintomatología depresiva en la adolescencia, ajuste familiar y la percepción de los/as adolescentes sobre los conflictos maritales de sus padres. La muestra consistió de 46 adolescentes, estudiantes de escuela superior, cuyas edades fluctuaban entre los 15 y 18 años. Se utilizaron instrumentos de auto informe para evaluar sintomatología depresiva, ajuste familiar y percepción de conflictos maritales. Los resultados obtenidos reflejaron una correlación positiva entre el desajuste familiar y la sintomatología depresiva. Aunque se encontró una correlación positiva entre los conflictos maritales y la sintomatología depresiva esta correlación resultó ser baja. El funcionamiento familiar y la crítica percibida fueron las variables con mayor valor predictivo para la sintomatología depresiva en adolescentes puertorriqueños/as.

ABSTRACT

The literature suggests that children of parents who have marital conflicts are in higher risk to develop some psychological disturbances (Emery & O'Leary, 1982; Kaslow, Rehm, Pollack & Siegel, 1990), including depression (Kaslow, et al., 1990; Downey & Coyne, 1990, cited in Petersen, et al. 1993). The present study evaluated the relationship between depressive

symptomatology in adolescence, the family adjustment and the adolescents perception of marital conflicts of their parents. The sample consisted of 46 adolescents high school students, between the ages of 15 and 18. Self-report instruments were used to evaluate the depressive symptomatology, family adjustment and perception of marital conflicts. The results showed a positive correlation between family disadjustment and depressive symptomatology. Although the correlation between marital conflict and depressive symptomatology was positive, this correlation was low. Family functioning and perceived criticism were the variables with more predictive value for the depressive symptomatology in Puerto Rican adolescents.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han realizado investigaciones que relacionan factores familiares con la depresión en adolescentes. La literatura ha evidenciado que la familia desempeña un rol importante en la etiología, intensidad y persistencia del trastorno de depresión en adolescentes (Marton & Maharaj, 1993; McCauley & Myers, 1992). Los/as niños/as que provienen de familias disfuncionales tienen más riesgo de desarrollar alguna psicopatología, que los/as niños/as que provienen de familias estables (Fendrich, Warner, & Weissman, 1990). En un estudio, donde se evaluó la percepción de los/as adolescentes sobre el funcionamiento familiar se encontró que los/as niños/as deprimidos/as perciben el funcionamiento familiar más negativamente que los/as niños/as no deprimidos/as (Kaslow, Rehm, Pollack & Siegel, 1990). En otro estudio, se encontró que los/as adolescentes con depresión y distimia informaron menos cohesión y apoyo y más conflictos dentro de su familia, que los/as adolescentes con enfermedades médicas en un centro pediátrico (Marton & Maharaj, 1993). Un estudio realizado con niños/as y adolescentes puertorriqueños/as, donde se evaluó la relación entre la depresión y el funcionamiento familiar, se encontró que existe una correlación moderada ($r = .40$) entre sintomatología depresiva y funcionamiento familiar disfuncional (Martínez & Rosselló, 1995). Los resultados obtenidos, también, reflejaron que las áreas de comunicación, involucramiento afectivo y cumplimiento de tareas en la familia son las variables que parecen tener mayor valor predictivo en la sintomatología depresiva en los/as niños/as y adolescentes puertorriqueños/as.

Entre los factores familiares que han sido asociados al surgimiento y desarrollo de la depresión en adolescentes, se encuentran los siguientes: uno o ambos padres deprimidos, muerte de un familiar, divorcio o separación de los padres, maltrato o abuso físico por parte de un familiar, interacciones familiares disfuncionales, problemas económicos, conflictos entre padre/madre e hijo/a,

poca expresión y cohesión familiar, y conflictos maritales (McCauley & Myers, 1992; Kaslow, Rehm, Pollack & Siegel, 1990; Frenndrich, Warner, Weissman, 1990; Marton & Maharaj, 1993; Petersen, Compas, Brooks-Gunn, Stemmler, Ey, & Grant, 1993).

Algunas investigaciones han encontrado que el tener un padre deprimido es el factor de mayor riesgo para el desarrollo de la depresión en niños/as y adolescentes (Petersen, et al., 1993; Warner, Weissman, Fendrich, Wickramanratne, & Moreau, 1992). Aún no se conoce con exactitud como los síntomas de depresión de los padres afectan a sus hijos/as. Sin embargo, existen diversos factores que se han relacionado a la influencia de la depresión de los padres en sus hijos/as. Se ha señalado que los conflictos maritales entre los padres es uno de los mayores estresores familiares que inciden en el desarrollo de la depresión en adolescentes (Kaslow, Rhem, Pollack & Siegel, 1990; Asormov & Horton, 1990; Lempers & Clark-Lempers, 1990, citados en Petersen, et al., 1993). De igual forma, los/as niños/as de padres que tienen problemas maritales tienden a percibir poca aceptación por parte de éstos (Emery & O'Leary, 1982).

El presente estudio tiene como objetivos principales: 1) el evaluar la relación entre el ajuste familiar y la sintomatología depresiva, 2) evaluar la relación entre la percepción de los conflictos maritales y la sintomatología depresiva, y 3) evaluar la aceptación de los padres y la sintomatología depresiva en un grupo de adolescentes puertorriqueños/as. Las hipótesis formuladas fueron las siguientes: 1) el ajuste familiar tiene una relación inversa con la sintomatología depresiva; 2) los conflictos maritales tienen una relación directa con la sintomatología depresiva; y 3) la aceptación por parte de los padres tiene una relación inversa con la sintomatología depresiva en la adolescencia.

MÉTODO

Participantes

La muestra de este estudio fue seleccionada aleatoriamente entre estudiantes de una escuela superior del área de San Juan. La misma consistió de 46 adolescentes (36 féminas y 10 varones), cuyas edades fluctuaban entre los 15 y los 18 años de edad. Un 23.9% (11) cursaban el décimo grado, un 45.7% (21) el undécimo grado y un 30.4% (14) el duodécimo grado. Un 73.5% (31) de los/las adolescentes viven con ambos padres, un 23.8% (10) viven con la madre, y un 2.4% (1) vive con el padre (ver Tabla 1).

Tabla 1
Frecuencias y porcentos para las variables de género, edad, grado escolar, composición familiar

	Frecuencia	Porcentaje
Sexo (N=46)		
Femenino	36	78.3
Masculino	10	21.7
Edad (N=46)		
15	7	15.2
16	21	45.7
17	12	26.1
18	6	13.0
Grado (N=46)		
10	11	23.9
11	21	45.7
12	14	30.4
Composición Familiar (N=45)		
2	4	8.9
3	8	17.4
4	13	28.3
5	9	20.0
6	5	10.9
7	4	8.7
8	2	4.3
Viven con (N=43)		
ambos padres	31	73.8
madre	10	23.8
padre	2	2.4

Instrumentos

Para obtener la información sobre edad, sexo, escolaridad y composición familiar de los/las participantes se utilizó un Cuestionario de Datos Demográficos diseñado para este estudio. El Inventario de Depresión para Niños/as (Children's Depression Inventory, CDI) (Kovacs, 1983) fue el instrumento utilizado para evaluar la sintomatología depresiva en los/las adolescentes. Este es un instrumento de auto-informe de síntomas depresivos para niños/as y adolescentes.

Contiene 27 reactivos de síntomas depresivos que incluyen trastornos en el estado de ánimo, capacidad para divertirse, funciones vegetativas, auto-evaluaciones y conducta interpersonal. Los reactivos se puntúan 0, 1, 2 en dirección de la severidad del síntoma. Las puntuaciones totales fluctúan entre 0 y 54. Una puntuación entre 0 y 11 significa ausencia de sintomatología depresiva; una puntuación entre 12 y 18 significa sintomatología depresiva moderada; y una puntuación mayor de 19 se considera como sintomatología depresiva severa. Este inventario tiene un coeficiente de correlación de .86 (Kovacs, 1985) y de .95 (Rosselló, 1991).

Para medir el ajuste familiar se utilizaron dos instrumentos. Uno de ellos fue la Medida de Evaluación Familiar (Family Assessment Measure, FAM) (Skinner, Steinhauer & Santa-Barbara, 1983). Este instrumento es uno de auto-informe que mide el funcionamiento familiar a través de índices cuantitativos de las fortalezas y debilidades de la familia. Específicamente, evalúa las áreas de cumplimiento de tareas, desempeño de roles, expresión afectiva, involucrimiento afectivo, comunicación, control, normas y valores. El instrumento consta de 50 reactivos que se puntúan por medio de una clave que tiene numeraciones del 0 al 3, la cual va cambiando según la connotación positiva o negativa que tenga la aseveración. Una puntuación de 40 o menos indica fortaleza familiar, puntuaciones entre 41 y 60 son consideradas promedio, y una puntuación mayor de 60 o más es índice de debilidad y disturbio familiar. Este instrumento tiene una consistencia interna entre .86 y .94 (Skinner, Steinhauer, & Santa Barbara, 1983) y .68 (Martinez, 1995).

El otro instrumento para medir el ajuste familiar lo fue la Escala de Involucrimiento Emocional y Crítica Familiar Percibida (Family Emotional Involvement and Criticism Scale, FEICS) (Shields, Franks, Harp, McDaniel, & Campbell, 1992). Este instrumento fue diseñado para medir la expresión de emociones en la familia desde la perspectiva de un miembro de la misma. La escala es auto-administrable y consiste de 14 reactivos, que se contestan utilizando una escala que oscila entre 1 y 5. Estos reactivos están divididos en dos subescalas: Crítica percibida e Intensidad de involucrimiento emocional. Este instrumento se codifica sumando cada sub-escala por separado. Una puntuación alta en ambas subescalas implica mayor crítica y mayor involucrimiento emocional, respectivamente. La confiabilidad de este instrumento es de .74 (Shields, Franks, Harp, McDaniel, & Campbell, 1992) y .54 (Martínez, 1994) para la subescala de Intensidad de Involucrimiento Emocional y de .82 (Shields,

Franks, Harp, McDaniel, & Campbell, 1992) y .71 (Martinez, 1995) para la subescala de Crítica Percibida.

El Cuestionario de Percepción en Niño/as (Children's Perception Questionnaire, CPQ) (Emery & O'Leary, 1982) se usó para evaluar la percepción sobre los conflictos maritales y la aceptación de los padres. El mismo contiene 38 reactivos, de los cuales 12 reactivos corresponden a la subescala de percepción de los conflictos maritales; y 7 corresponden a la subescala de aceptación. Los restantes reactivos (19), que incluyen aseveraciones a cerca del hogar y la escuela, tienen el propósito de minimizar la percepción del adolescente de que los conflictos maritales es el foco de interés en el cuestionario. Este instrumento se codifica sumando las puntuaciones de las sub-escalas de conflictos maritales y aceptación por separado. Una puntuación más alta en la sub-escala de conflictos maritales señala más conflictos maritales entre los padres. Mientras que una puntuación más alta en la sub-escala de aceptación indica una mayor aceptación por parte de los padres. Emery y O'Leary (1981) informaron una confiabilidad de .90 para la subescala de conflictos maritales y de .87 para la subescala de aceptación. En el presente estudio se encontró una confiabilidad de .89 para la subescala de conflictos maritales y .86 para la subescala de aceptación.

Procedimiento

Luego de haber obtenido la autorización de la escuela y el consentimiento firmado de los/as adolescentes se administraron los instrumentos. La administración de los mismos se realizó por separado para cada grado escolar en forma agrupada, en un espacio de tiempo provisto por la escuela. El periodo de la administración tomó aproximadamente 45 minutos.

Análisis estadísticos

Para analizar los datos de este estudio se realizaron: análisis de frecuencias para el CDI, el FAM, el FEICS y el CPQ; correlaciones entre: el CDI y el FAM, el CDI y la sub-escala de Crítica Percibida (FEICS), el CDI y la sub-escala de Intensidad de Envolvimiento Emocional (FEICS), el CDI y la sub-escala de conflictos maritales (CPQ) y el CDI y la sub-escala de aceptación (CPQ); y un análisis de regresión múltiple.

RESULTADOS

Al realizar análisis de frecuencias de los niveles de depresión se encontró que 34.8% de los/as adolescentes que participaron en el estudio no manifestó sintomatología depresiva; mientras que 41.3% presentó un nivel de sintomatología depresiva moderado y un 23.9% manifestó síntomas severos de depresión.

En términos del funcionamiento familiar, se encontró que la mayoría de los/as adolescentes se ubicaron en los niveles de funcionamiento familiar promedio y debilidad o disturbio familiar, con un 46.7% y un 42.2% respectivamente (ver Tabla 2).

Tabla 2
Frecuencias y porcentos de los/as participantes categorizados por niveles de funcionamiento familiar en el FAM

	Frecuencia	Porciento
Fortaleza familiar (40 ó menos)	5	11.1
Funcionamiento promedio (40 - 60)	21	46.7
Debilidad o disturbio familiar (60 ó más)	19	42.2

Las frecuencias de la subescalas del FEICS, indican que la mayoría de los/as adolescentes con 69.6% se ubicaron entre las puntuaciones de 12 a 23 en la subescala de Envolvimiento Emocional. Esto indica que un porcentaje alto de los/as participantes de este estudio, informaron un nivel moderado de involucramiento emocional dentro de su sistema familiar. En la subescala de Crítica Percibida la mayoría de los/as adolescentes se ubicaron en las puntuaciones de 12 - 33 y de 0 - 11, lo que sugiere que percibieron niveles de crítica familiar que fluctuaron desde moderada o poca crítica (ver Tabla 3).

Las frecuencias de la subescalas CPQ se presentan en la Tabla 4. En en subescala de aceptación se encontró un porcentaje de 68.9% en las puntuaciones de 15 a 21, lo cual sugiere que los/as adolescentes tienen una percepción alta sobre su aceptación por parte de sus padres. Por su parte en las frecuencias

Tabla 3
Frecuencias y porcentos para las subescalas del FEICS

Intensidad de Envolvimiento Emocional		
Puntuaciones	Frecuencia	Por ciento
0 - 11	1	2.2
12 - 23	32	69.6
24 - 35	13	28.2
Crítica Percibida		
Puntuaciones	Frecuencia	Por ciento
0 - 11	20	43.5
12 - 33	22	47.8
24 - 35	4	8.7

Tabla 4
Frecuencias y porcentos para las subescalas del CPQ

Aceptación		
Puntuaciones	Frecuencia	Por ciento
0 - 7	0	0
8 - 14	14	31.1
15 - 21	31	68.9
Conflictos maritales		
Puntuaciones	Frecuencia	Por ciento
0 - 12	9	20
13 - 24	27	60
25 - 36	9	20

de la subescala de Conflictos Maritales, se destaca que un 60% de los/as adolescentes se ubicaron en las 13 - 24. Esto indica que la mayoría informó percibió conflictos maritales moderados entre sus padres.

La Tabla 5 muestra las correlaciones entre el funcionamiento familiar, el involucramiento emocional, la crítica percibida, aceptación, los conflictos maritales y la sintomatología depresiva. A excepción de la variable de los conflictos maritales, todas las demás variables resultaron tener correlaciones estadísticamente significativas con la sintomatología depresiva. Las variables de funcionamiento familiar y crítica percibida fueron las que obtuvieron una mayor relación con la sintomatología depresiva de los/as adolescentes ($r=.56$, $p<.001$ para funcionamiento familiar y $r=.57$, $p<.001$ para crítica percibida).

En el resumen del análisis de regresión múltiple se nos permite evaluar el

Tabla 5
Correlaciones entre el FAM, las subescalas del FEICS,
las subescalas del CPQ y el CDI

	CDI
Funcionamiento familiar (FAM)	.56***
Envolvimiento Emocional (FEICS)	-.28*
Crítica Percibida (FEICS)	.57***
Aceptación (CPQ)	-.36*
Conflictos maritales (CPQ)	.18

* $p<.05$; *** $p<.001$

valor predictivo de las variables de funcionamiento familiar, involucramiento emocional, crítica percibida, conflictos maritales y aceptación en la sintomatología depresiva de los/as adolescentes. Se encontró que el valor predictivo de estas variables es moderado y estadísticamente significativo ($.65$, $p<.001$). Estas variables explican un 42 % de la varianza en los síntomas de depresión. Cuando evaluamos los coeficientes de regresión y errores típicos para cada variable predictora, encontramos que los únicos coeficientes de regresión que resultaron ser estadísticamente significativos son el de funcionamiento familiar medida por el FAM y el de Crítica Percibida medida por el FEICS. Esto sugiere que estas dos variables son las que mejor predicen un cambio en la sintomatología depresiva de los adolescentes (ver Tabla 6).

Tabla 6

Coeficiente de correlación, coeficiente de correlación al cuadrado y valor de F, coeficientes de regresión y errores típicos del coeficiente de regresión obtenidos en el análisis de regresión múltiple

Variables Independientes	R	R ²	F
	.65***	.42	5.49
	B	SE B	
Funcionamiento familiar (FAM)	.22*	.10	
Envolvimiento Emocional (FEICS)	-.07	.25	
Crítica Percibida (FEICS)	.46*	.19	
Aceptación (CPQ)	.61	.40	
Conflictos Maritales (CPQ)	.03	.17	

*p<.05; ***p<.001

Variable Dependiente: CDI

DISCUSIÓN

Uno de los objetivos principales de este estudio era evaluar la relación entre el ajuste familiar y la sintomatología depresiva en los/as adolescentes puertorriqueños/as. En relación al funcionamiento familiar, los resultados evidencian una relación directa y moderada entre el funcionamiento familiar disfuncional y la sintomatología depresiva en los/as adolescentes. Esto significa que mientras mayor sea la disfunción percibida por los/as adolescentes en su núcleo familiar mayor será la sintomatología depresiva. El involucrimiento emocional de la familia resultó tener una relación inversa con la depresión. Esto sugiere que mientras mayor sea el involucrimiento emocional percibido dentro del sistema familiar menor será el índice de depresión. La crítica familiar percibida por los/as adolescentes resultó tener una relación directa y moderada con la sintomatología depresiva, lo cual implica que mientras mayor sea la

crítica que el/la adolescente percibe de parte de su familia mayor será la sintomatología depresiva que éste manifieste. Estos resultados destacan dos puntos importantes dentro de la psicología del adolescente, donde a pesar de estar en un proceso de independizarse de su familia, aún es importante percibir involucramiento emocional y aceptación de este grupo de referencia.

Todos estos hallazgos relacionados al ajuste familiar y su relación a la depresión en adolescentes puertorriqueños/as son cónsonos con los obtenidos en el estudio de Martínez y Rosselló (1995), donde también se encontró una relación directa y moderada entre el funcionamiento disfuncional y la depresión; y entre la crítica percibida y la depresión en niños/as y adolescentes. Sin embargo, los coeficientes de correlación entre estas variables resultaron ser más altos en el presente estudio. Además, en el estudio de Martínez y Rosselló (1995) se informó un coeficiente de correlación entre el involucramiento emocional y la depresión similar al que se obtuvo en este estudio. Estos hallazgos demuestran que el ajuste familiar tiene una relación significativa con la manifestación de síntomas depresivos en los/as adolescentes puertorriqueños/as.

El segundo objetivo de este estudio era examinar la relación entre los conflictos maritales y la sintomatología depresiva en los/as adolescentes puertorriqueños/as. Se encontró que aunque estas variables tienen una relación directa, la misma no es significativa. La literatura ha sugerido que la relación entre los conflictos maritales de los padres y la depresión en adolescentes es significativa cuando en el núcleo familiar están presentes otros estresores adicionales a los conflictos maritales, como lo pueden ser: 1) el divorcio o la separación, 2) el alcoholismo, 3) la depresión en uno o ambos padres. Cuando se presentan sólo los conflictos maritales, su relación con la depresión es muy baja (Cummings & Davies, 1994). Esto podría explicar, en parte, la correlación obtenida entre la percepción de los conflictos maritales de sus padres y la depresión, ya que un porcentaje alto de los padres de los/las participantes de este estudio viven juntos. Por esto, podemos asumir que el estresor de la separación o el divorcio no es característico de nuestra muestra; tampoco se pueden precisar otros estresores en la misma. En este sentido, el coeficiente de correlación obtenido en este estudio concuerda con esos informados en la literatura, en donde se ha encontrado que no hay una relación significativa entre la percepción de los conflictos maritales y la depresión en los/as adolescentes, cuando esta relación no está mediada por alguna otra variable que precipite el desarrollo de los síntomas de depresión. Es importante también señalar que el número de adolescentes evaluados para esta investigación fue relativamente bajo, lo cual pudo debilitar los análisis para captar una diferencia estadísticamente significativa. Este aspecto lo estaremos evaluando más detalladamente en una próxima investigación con un número mayor de participantes.

En términos de la relación entre la aceptación de los padres y la sintomatología depresiva en los/as adolescentes, se encontró que la misma es inversa y significativa. Esto implica que mientras más aceptación los/las adolescentes perciben de parte de sus padres menor será los síntomas de depresión que éstos manifiesten y vice versa. Este hallazgo sustenta el resultado obtenido con la variable de crítica percibida, donde se encontró una relación positiva con la depresión. Con esto se demuestra la importancia para los/las adolescentes de sentirse aceptados por sus padres, en lugar de estar siendo blanco de sus críticas.

El análisis de regresión múltiple nos indica que todas las variables predictoras en conjunto explican un 42 % de la varianza en depresión. Las mejores predictoras de la depresión en los/as participantes de este estudio lo son la percepción de la crítica familiar y el funcionamiento familiar.

Estos resultados tienen implicaciones para la prevención y el tratamiento de la depresión en adolescentes puertorriqueños/as. Estos hallazgos señalan la importancia de explorar y considerar los factores familiares en el surgimiento, desarrollo e intensidad de la depresión en los/as adolescentes. De esta forma, se pueden desarrollar intervenciones terapéuticas enfocadas en el fortalecimiento de las dinámicas familiares con la finalidad de reducir la sintomatología depresiva en esta población.

REFERENCIAS

- Cummings, E. M., & Davies, P. (1994). Marital conflict and child development. *Children and Marital Conflict. The Impact of Family Dispute and Resolution*, (pp. 1-12). New York: The Guilford Press.
- Emery, R. E., & O'Leary, K. D. (1982). Children's perceptions of marital discord and behavior problems of boys and girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 11-24.
- Fendrich, M., Warner, V., & Weissman M. M. (1990). Family risk factors, parental depression, and psychopathology in offspring. *Developmental Psychology*, 26, 40-50.
- Kaslow, N.J., Rehm, L.P., Pollack, S.L., & Siegel, A.W. (1990). Depression and perception of family functioning in children and their parents. *The American Journal of Family Therapy*, 18, 227-235.

- Kovacs, M. (1983). *The Children's Depression Inventory: A self report depression scale for school-aged youngsters*. University of Pittsburgh, School of Medicine, Manuscrito sin publicar.
- McCauley, E., & Myers, K. (1992). Family interactions in mood-disordered youth. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 1, 111-127.
- Martinez, A. & Rosselló, J. (1995). *Depresión y funcionamiento familiar en niños/as y adolescentes puertorriqueños/as*. Presentación ante el Congreso Interamericano de Psicología, San Juan, Puerto Rico.
- Marton, P., & Maharaj, S. (1993). Family factors in adolescent unipolar depression. *Canadian Journal of Psychiatry*, 38, 373-382.
- Petersen, A., Compas, B., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S., & Grant, K. (1993). Depression in adolescence. *American Psychologist*, 48, 155-168.
- Shields, C., Franks, P., Harp, J., McDaniel, S., & Campbell, T. (1992). Development of The Family Emotional Involvement and Criticism Scale (FEICS): A self - report scale to measure Expressed Emotion. *Journal of Marital and Family Therapy*, 18, 395-407.
- Skinner, H., Steinhauer, P., Santa-Barbara, J. The Family Assessment Measure. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 2, 91-105.
- Warner, V., Weissman, M., Fendrich, M., Wickramaratne, P., & Moreau, D. (1992). The course of major depression in the offspring of depressed parents. *Archives of General Psychiatry*, 49, 795-801.



MIND, CULTURE, AND ACTIVITY

editor:

Michael Cole

University of California, San Diego

Yrjö Engeström

University of California, San Diego

Susan Leigh Star

University of Illinois

James V. Wertsch

Washington University

editorial scope:

Mind, Culture, and Activity is an interdisciplinary, international journal devoted to the study of the human mind in its cultural and historical contexts. Articles appearing in *MCA* draw upon research and theory in a variety of disciplines including anthropology, cognitive science, education, linguistics, psychology and sociology. Particular emphasis is placed upon research that seeks to resolve methodological problems associated with the analysis of human action in everyday activities and theoretical approaches that place culture and activity at the center of attempts to understand human nature.

MCA is organized into four distinct sections; the relative weights of each will change somewhat from issue to issue. The first features articles of general theoretical or empirical importance that go through a regular peer review process. The second includes symposia that are built around a central article or book addressing important theoretical themes. Commentaries are invited from scholars from different intellectual traditions and cultural contexts. The third contains normal communications or renderings in alternative genres such as work-in-progress reports, summaries of e-mail discussions, poetry, and more. The fourth includes book reviews and shorter book notes.

audience:

Anthropologists, cognitive scientists, educators, linguists, psychologists, and sociologists.

Volume 4, 1997, Quarterly

Individual: \$30.00 US/Canada
\$60.00 All Other Countries

Institution: \$55.00 US/Canada
\$85.00 All Other Countries

ISSN: 1074-9039

Free Sample Issues Available.

Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
Journal Subscription Department
10 Industrial Ave., Mahwah, NJ 07430
201/236-9500 FAX 201/236-0072

Call toll-free to order: 1-800-9-BOOKS-9
...9am to 5pm EST only.
e-mail to: orders@eribaum.com
visit LEA's web site at:
<http://www.eribaum.com>



PROCESSO GRUPAL NA PERSPECTIVA DE IGNÁCIO MARTÍN-BARÓ: REFLEXÕES ACERCA DE SEIS CONTEXTOS CONCRETOS

Silvia Tatiana Maurer Lane
Pontificia Universidade Católica de São Paulo

María de Fatima Quintal de Freitas
Universidade Federal do Espiritu Santo

RESUMO

O presente artigo recupera a proposta de Ignacio Martín-Baró a respeito do surgimento e manutenção dos grupos, enfocando os processos da identidade, atividade e poder grupais que permeiam suas relações. São descritas as condições, características e relações estabelecidas em seis grupos, em contexto natural, na cidade de São Paulo: grupo de idosos, grupo de mulheres, grupo de eletricitários, grupo de educadores populares, grupo de pessoas portadoras de deficiências, e grupo de crianças. São analisados os processos relativos à construção da identidade desses grupos, assim como o significado individual e social das atividades que realizam, e o tipo de recursos que empregam para exercer o poder interna e externamente.

ABSTRACT

The present article recovers the Martín-Baró proposal with respect to genesis and maintenance of the groups by focusing on group identity, activity, and power processes which pervade their relations. Conditions, characteristics, and relations established in six groups, on natural context, in the city of São Paulo - Brazil, are described: group of senior citizens, group of women, group of power company workers, group of volunteer teachers, group of people with disabilities, and group of children. The processes relative to identity building in these groups are analyzed, as well as the individual and social meaning of the activities within each group, and the kind of resources they employ to exert power internally and externally.

Os dados obtidos junto aos seis grupos observados, que subsidiaram as análises apresentadas neste artigo, foram colhidos pelas observadoras: Helena Izzo, Vera Lucia Morais da Silva, Oráida Cecilia Capaldo, Mônica Leopardi Bosco de Azevedo, Suely Harumi Satow, Cecilia Carmen Jacinto Andrade Pereira.

REFLEXÕES SOBRE O “ESTAR EM GRUPO”

“... resulta imposible entender la solidariedad de los oprimidos si se piensa que a la base de toda relación humana hay una búsqueda de la satisfacción individual.” (Martín-Baró, 1989, p.VIII)

De acordo com Martín-Baró (1989), há duas teorias na Psicologia, amplamente difundidas, para o estudo dos processos que ocorrem nos grupos: a Teoria Psicanalítica, baseada em Freud; e, a Teoria de Campo, em Lewin. Para o primeiro, a identificação com a figura paterna, atribuindo-lhe ou lhe delegando o papel de chefe, seria o grande responsável para que as pessoas se vinculassem a um dado grupo. Para Lewin, as pessoas se uniriam, criando e se conformando a uma situação grupal, a partir do momento em que houvesse uma convergência ou uma confluência das suas necessidades, motivações e interesses. Em relação aos dois modelos - freudiano e lewiniano - existem sérias críticas, uma vez que ambos concentram o peso das suas considerações em grupos - familiares ou em pequenos grupos -, cujas características se afastam, em muito, do que acontece com os macro-grupos.

Quando se fala em *grupo*, na perspectiva de Martín-Baró (1989), devem ser enfatizados os fenômenos que acontecem no interior do mesmo: a *identidade* do grupo, o *poder* que o grupo dispõe e o *significado social* que ele recebe por aquilo que produz num dado contexto historicamente concreto.

A *identidade* de um grupo não pode ser entendida de modo estático e nem que todos os membros possuem uma mesma forma de identificação e de auto-denominação.

Na realidade, à medida que o grupo vai travando contatos, vínculos e relações com outros grupos da sociedade, vão sendo criadas, na sua prática cotidiana, *normas* para orientar as atividades rotineiras, que lhe dão a *referência* de estar *pertencendo ou estar sendo* excluído, daquele segmento social em que vive. O grupo passa a ter internamente, entre os seus membros, uma *estruturação* que se viabiliza pelas formas de regulação e institucionalização derivadas das ações dos seus membros. Através das relações estabelecidas com outros grupos, num movimento dialético, dá-se a *formalização organizativa*, estruturando o grupo internamente e, externamente, lhe dando a dimensão histórica da sua existência em relação aos outros grupos. Quando o indivíduo toma como referência, para si mesmo e para a sua vida, o fato de *pertencer* a um dado grupo, identificando-se na relação “eu-outro” e “meu

grupo-outros grupos”, ele adquire a *consciência* do seu grupo em relação a si mesmo e ao mundo exterior.

Quando o grupo interage, interna e externamente, isto pressupõe que ele disponha de alguns *recursos* que possam ser utilizados, quando do estabelecimento dessas *relações*, visando obter algum tipo de *influência* ou *efeito* que lhe possa trazer benefícios. Assim, o *poder* do grupo não é uma instância abstrata, mas adquire um caráter concreto, materializado na rede de relações do seu corpo organizado de elementos.

Para que o grupo exista como tal e continue no seu processo de construção histórica, o terceiro elemento importante refere-se ao *significado social* que o produto da sua ação adquire. Em outras palavras, a *identidade* e o *poder* do grupo estão intimamente ligados e dependem da *atividade* desse grupo. Aquilo que o grupo faz, segundo quais objetivos e o significado que essa atividade adquire para os seus elementos e para o sistema social, influenciam no processo de construção e no fortalecimento da sua *identidade grupal*; assim como a atividade e a identidade estão intimamente relacionadas ao poder que esse grupo possui e à forma como ele exerce esse poder. Inúmeros são os exemplos de grupos que deixaram de existir e de se constituir, quando as condições históricas e sociais mudaram, transfiguraram ou mesmo eliminaram o significado e a importância sociais das suas atividades.

“Grupo es la materialización de una conciencia colectiva que refleja, fidedigna o distorsionadamente, la demanda de unos intereses personales y/o colectivos”. (Martin-Baró, 1989, p.219)

O *surgimento* do grupo depende, dessa maneira, de alguma forma de consciência social, condicionada pelas condições objetivas de que dispõe; enquanto que a sua *manutenção* e a sua *sobrevivência* dependerão do poder que obtenha nas relações que estabeleça, em termos de garantir a posse dos recursos necessários para poder imprimir alguma influência social na direção dos seus interesses.

No caminho inverso, o grupo *desaparecerá* quando a sua significação social for perdida; quando a sua identidade se desconectar das suas raízes históricas e sociais; e, quando não possuir recursos e for incapaz de realizar ações eficazes, que atendam às aspirações e aos interesses individuais e/ou coletivos.

O surgimento ou o desaparecimento de um grupo não implica um 'desligamento' dos indivíduos dos processos sociais. Ao contrário, a referência do indivíduo dentro do sistema social dá-se mediatizada pela sua pertinência a um ou mais grupos, que têm importância fundamental na sua vida.

Como afirma Lane (1984), dentro do grupo ocorre uma *dupla negação*, necessária para o processo de formação da consciência. Num primeiro momento, o indivíduo - considerado como espécie - nega esta condição ao formar, entrar e constituir um grupo; afirma e reafirma a sua identidade, opondo-se, negando e se diferenciando desse próprio grupo. Num segundo momento, após o seu "eu" ter sido afirmado, nega-o procurando eliminar ou diminuir a sua diferença em relação aos demais, e cada elemento do grupo tenta reafirmar o "nós", fortalecendo a identidade grupal e apontando para ações coletivas que podem convergir para alguma tomada de decisão que leve a mudanças.

Admitindo-se que a minha vida só adquira existência e significado quando confrontada a outrem, cuja unicidade e singularidade se constróem na sua história cotidiana (Heller, 1972), isto pressupõe que algum *tipo de relação* se estabelece entre esses dois personagens: o 'eu' e o 'outro', necessitando de um contexto concreto para acontecer. Neste momento, a relação 'eu X outro' sai do âmbito particular de cada indivíduo, iniciando um processo ao qual poder-se-ia chamar de grupo. Assim, a *identidade* das pessoas só se afirma, reafirma e se nega quando da relação com outras pessoas, nas mais diversificadas situações.

"... ao comparecer frente a alguém, eu me represento. Apresento-me como o representante de mim mesmo." (Ciampa, 1990, p. 170)

Ao interagir com outrem, uma parcela da minha totalidade é "destacada" - de acordo com o lugar que ocupo na estrutura social, em um dado momento histórico - o que se traduz nas relações e intercâmbios estabelecidos sob a forma da minha identidade. Quando esta relação é considerada e percebida como imutável, pode estar uma das explicações de se atribuir uma espécie de "colagem" entre a pessoa e o papel que assume: faz-se a *representação* de que as pessoas são aquilo que fazem ou exercem, quando na verdade, as pessoas *estão sendo* aquilo que fazem. E, o que fazem nada mais é do que a *atividade*, delimitada pelos papéis sociais que foram assumindo, em função do lugar que ocupam na estrutura social. Assim, nesta dinâmica, as identidades

são construídas e podem ser representadas de modo estático e imutável, ou percebidas em mudança, em metamorfose como diz Ciampa (1990). O quanto de possibilidade de mudança ou de manutenção pode existir vai depender da *consciência* que o indivíduo passa a ter sobre esse processo, e do fato dessa consciência transformar-se numa prática para a mudança ou para a conservação.

Este movimento - atividade, representação, identidade e consciência - dá-se nas relações entre as pessoas. Estas relações não são esporádicas. Ao contrário, têm uma regularidade determinada pela rede de conhecimentos, significados e normas que o grupo social cria, a partir das diretrizes e da ideologia reinante na sociedade, sendo que o seu grau e o significado atribuído podem permitir que a ideologia tenha uma ação mais eficaz.

Como se processa, então, a *relação* entre o indivíduo e o sistema social? Ela se dá não apenas no plano objetivo, mas também no subjetivo, em termos das próprias pessoas contribuírem para a construção - ao nível das suas representações - de uma realidade equilibrada e harmônica ou, ao contrário, um mundo em transformação acentuando as contradições existentes.

No contexto natural, os grupos sociais dominantes criam normas a fim de regular a vida social. Esta regulação ocorre através do exercício do poder que atravessa diferentes instituições e que pauta a ação dos indivíduos. A internalização dessas normas, fornecendo ao mesmo tempo referência para que o indivíduo se situe frente ao mundo concreto e a si mesmo, permite que - ao se relacionar com o mundo concreto - o indivíduo externalize esses valores e normas, concretizando as diferenças que são ideologicamente estabelecidas pelos grupos dominantes e determinando quais são os lugares a serem ocupados dentro e entre as classes sociais.

A *linguagem*, neste contexto, desempenha um papel fundamental, na medida em que cria a mediação necessária entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo. Através da palavra, como diz Vygotsky (1987), é possível que se faça uma representação geral da realidade, fornecendo subsídios para termos acesso à consciência, visto que através dela podemos captar o movimento que se dá entre os processos de interiorização e exteriorização do mundo real e das suas representações. Quando Lane (1989) refere-se à linguagem como discursos elaborados, fornecendo dados empíricos que permitem captar os movimentos e estados de consciência do indivíduo, assinala a relação dinâmica entre a objetividade e a subjetividade humanas, mediatizadas pela linguagem. A linguagem cumpre com a função de orientar não só as ações e rotinas

socialmente aceitáveis, como de sancionar as concepções sobre a realidade, as atividades e a relação das pessoas nesses contextos. Esta reprodução e perpetuação da ordem social - em que as instituições e a linguagem mediatizam os interesses dos grupos dominantes - ocorre na medida em que entram em jogo, nas relações cotidianas vividas de modo subjetivo e objetivo, as questões ligadas ao poder, que se materializam nos diferentes processos grupais em que está inserido o indivíduo no seu cotidiano.

METODOLOGIA

No curso "Processos Grupais", ministrado pela Prof. Dra. Silvia T.M. Lane, durante o 2o. semestre de 1990, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da PUC/SP, em São Paulo, foi feita a proposta que os alunos realizassem a observação de um grupo atendendo às seguintes especificações: a) fosse um grupo específico, que tivesse encontros regulares durante o semestre; b) o(a) observador(a) deveria estar presente a todos os encontros, tendo obtido permissão do grupo para realizar as observações; e, c) as observações deveriam ser registradas, de modo objetivo e sequencial, documentando as verbalizações, o conteúdo das mesmas e a sua direção. As observações¹, realizadas junto a seis grupos diferentes, foram discutidas semanalmente, no curso, envolvendo desde as questões teóricas emergentes até aspectos ligados à postura do observador e propostas de intervenção nos grupos.

O PROCESSO GRUPAL

Grupo dos Idosos

Histórico: O grupo dos idosos, aqui tratado, pertence ao GAMIA (grupo de Atendimento Multidisciplinar do Idoso Ambulatorial) cujo início deu-se em julho de 1984 tendo as seguintes diretrizes: desenvolver as atividades; utilizar o período de permanência na instituição; desenvolver/aplicar técnicas especializadas para a faixa etária; favorecer a participação de diversos estudantes/estagiários; simplificar e diminuir o ônus na atuação do diversos profissionais; e difundir o projeto a fim de que possa ser reproduzido. Em 1984 o grupo tinha oito elementos, e no período de observação - 2o. semestre de 1990 - era composto por 24 pacientes, além dos profissionais das diversas áreas. Ao final desses seis anos de trabalho no Hospital das Clínicas/SP todos os idosos que participaram dos grupos de trabalho não poderiam mais permanecer nessa

instituição, devendo buscar outro espaço, a fim de continuarem se encontrando e desenvolvendo suas atividades.

A observação realizou-se com um grupo composto por 11 idosos (sete mulheres e quatro homens) e uma terapeuta ocupacional. A idade variava de 60 a 76 anos, havendo cinco casados, uma solteira, um separado e quatro viúvos. Quanto à situação econômica, 9 residem em casa própria; uma mora na favela em casa alugada; e uma com a irmã. Além disso, um deles (C1) teve participação política como líder sindical; outra (E1) foi funcionária pública; outra (A1) sempre fez parte da comunidade do seu bairro; e uma delas (J1) continua trabalhando até hoje. Em relação à participação todos referem-se à possibilidade de estabelecerem novos relacionamentos e desenvolverem atividades físicas.

Comentários: Todos os elementos estão hoje numa condição que poderíamos chamar de *solitária*. Embora alguns casados, todos ou quase todos não possuem mais contato constante com as suas raízes familiares, que ficaram em outras cidades ou estados. O encontro semanal no grupo proporciona, de alguma maneira, uma espécie de garantia de que encontrarão pessoas com várias semelhanças - atribuídas ou adquiridas - e com as quais poderão obter algum tipo de referência - ter um interlocutor para discutir problemas do cotidiano, ou simplesmente relatar acontecimentos gerais.

O fato deste grupo ter incorporado claramente uma atividade - discussão de temas difíceis do cotidiano de cada um e desenvolvimento de jogos - parece ter contribuído para o seu *aparecimento* enquanto grupo. À medida que as discussões transcorriam, a característica principal do grupo foi transparecendo: a solidão presente na vida de cada um, o estar só diante dos problemas e dificuldades nesse momento da sua trajetória de vida. Assim, ao se envolverem nas *atividades* do grupo, vão travando *relações* entre si, cuja destinação e obtenção de recursos, voltados aos interesses individuais e/ou coletivos, contribuem para a formação da sua *identidade*.

Alguns elementos se sobressaem e entre eles podemos identificar: A1, A2, L1, J1 e C1. A primeira em todas as reuniões era a que dava início às discussões sobre o tema proposto pela profissional, sendo acompanhada por A2 e L1. Nos momentos de impasse e polêmica, J1 era o elemento que buscava um consenso ou algum tipo de intermediação, procurando uma certa conciliação e normalmente sendo aceita a sua intervenção. C1 destacava-se por apontar princípios políticos, econômicos e sociais, assim como os reflexos de algumas

diretrizes que poderiam afetar a vida das pessoas. Pode-se pensar que todos estes têm algum tipo de *poder*, cuja natureza é diferente e decorre de histórias e experiências pessoais diversas. Assim, as tres primeiras (A1, A2, L1) garantem o início do grupo e a sua manutenção a cada reunião. J1 mesmo politicamente divergente ao grupo tem o poder de dirimir impasses e confrontos. A C1 pode-se atribuir o poder de análises e reflexões decorrente da sua prática política.

Neste grupo os recursos são de ordem simbólica e se ligam ao estabelecimento de relações de natureza afetiva, seja de forma explícita ou implícita.

Pode-se supor que o grupo pretende suplantar a própria atividade, que contribuiu para o seu surgimento, buscando a manutenção das suas relações fortalecidas pelos aspectos afetivos que foram criados entre eles.

Grupo dos Eletricitários

Histórico: Trata-se de um grupo composto por oito pessoas, todas do sexo masculino, cuja idade varia entre 25 e 36 anos, trabalhando em algum sindicato da sua categoria, na sua cidade de trabalho. O grupo foi composto tendo como tarefa a preparação desses elementos nas habilidades de eletricidade.

A entidade que reúne e ministra os cursos está ligada às centrais sindicais, tendo como filosofia, além da preparação técnica, o desenvolvimento de aprendizados que possam contribuir para alternativas libertadoras e formação de consciências críticas. Os alunos são indicados pela sua entidade sindical ou de militância política. Enquanto participam do curso os alunos recebem alguma ajuda de custo das suas entidades.

Comentários: As diferenças pessoais e até políticas ficam relegadas a segundo plano, diante do objetivo explícito existente no grupo. A *referência* que cada um constrói para si mesmo em relação ao grupo, dá-se também com base na atividade - treinamento em eletricidade - que este tem. Contudo, como esta formação e as atividades que exercem são limitadas a um tempo, a sua existência e a *identidade* que constroem também são temporárias e referenciadas a um espaço específico. As relações são travadas tendo como pano de fundo a aprendizagem das tarefas, e os *recursos* existentes referem-se à posse de conhecimentos e à transmissão dos mesmos. Assim, a figura do monitor aparece como sendo aquela que possui o *poder* uma vez que detem os conhecimentos necessários.

A postura do monitor de se preocupar com a participação de todos, pode ser um fator responsável para que todos trabalhem nas atividades, a despeito das diferenças de relacionamento existentes entre eles. Pode-se dizer que o monitor possui um poder decorrente da sua posição, embora outros também possuam um poder derivado do seu bom desempenho e exercício nas tarefas.

Grupo das Mulheres

Histórico: Este grupo reúne nove membros em uma comissão, cuja atividade principal é a instalação de uma sede para o Movimento Popular de Mulheres, com a finalidade de se constituir num espaço para o desenvolvimento de trabalhos comunitários. O objetivo desse Movimento - fundado em 1983 e legalizado em 1987 - é organizar mulheres em uma entidade emancipatória, congregando hoje 29 núcleos em diversos bairros da região.

Comentários: A fim de dar cabo às tarefas necessárias para a construção da sede, à época do período das observações, a Comissão de mulheres estava realizando uma festa para as crianças e encaminhando o processo para a legalização do terreno junto à prefeitura.

As mulheres adquirem *referência* em relação ao grupo e a si mesmas, a partir das atividades que desenvolvem. A presidente possui um poder decorrente da sua posição dentro da entidade, não se transformando, contudo, em dominação, visto que se orienta pelo atendimento das necessidades e objetivos coletivos do grupo em referência à comunidade e ao movimento das mulheres. Sua irmã - única mulher com escolaridade de nível superior - também apresenta um poder, que se transforma em dominação quando em algumas reuniões, apesar de solicitar a participação de todos, acaba por definir e estabelecer as alternativas que vinha defendendo em toda a reunião.

Grupo de Monitores de Educação Popular

Histórico: O grupo está ligado a uma entidade, sem fins lucrativos, pertencente a uma Paróquia da Igreja Católica na zona sul de São Paulo. Internamente, há o conflito entre duas orientações: uma que reunia diversas pessoas que vinham desenvolvendo trabalhos ligados às favelas da região, e outra mais conservadora que discordava desses trabalhos. Desse conflito, o trabalho de educação popular é incorporado pela primeira orientação, deixando de fazer parte da Igreja para os seus encaminhamentos.

O grupo observado é composto por 10 pessoas das quais 9 são monitores em educação popular e uma é coordenadora. Internamente, diferenciam-se em

termos de origem e afiliação: sete pertencem a essa primeira orientação, e tres estão ligados a outra entidade beneficente, vinculada a um dos padres da paróquia, e recebendo alguma ajuda financeira para a realização dos trabalhos.

Comentários: Trata-se de um grupo *funcional*, cuja história de formação mostra a existência de dois sub-grupos: um, originalmente formado pela coordenadora e pelos monitores com quem ela trabalhava desde o início e que não tinham nenhuma vinculação com a Igreja; e, outro, que foi sendo incluído, proveniente da outra entidade e cujos monitores são remunerados pelas suas atividades. A atividade refere-se à discussão dos trabalhos e tarefas desenvolvidos nas comunidades em que atuam como monitores de educação popular. Nas suas relações, parece não fazerem referência nem ao grupo, nem aos demais elementos, talvez se tratando de um *não grupo*. Ninguém se referencia a ele como pertencente ao mesmo, tratando-o apenas como uma circunstância temporária nas suas vidas. A sua constituição parece ter se dado à revelia dos seus membros. Cada um realiza as suas tarefas a despeito das reuniões serem ou não desenvolvidas de modo concludente. O *poder* existente no grupo parece advir das posições hierarquicamente ocupadas, como no caso da coordenadora, embora não seja muito ouvida por todos os elementos. Enquanto isso, os outros - aqueles que são remunerados e tiveram outra origem de inserção - colocam-se à parte, contribuindo para que as relações entre eles não se alterem. Assim, há uma atividade que não se concretiza, parece ser burlada, de um modo ou de outro, pelos membros. Com isto, o grupo ou não existe enquanto tal, ou tem momentos tênues de existência, cuja não participação dos elementos contribui para a sua não consolidação. Compromete-se a *identidade* do grupo que não chega a ser construída pela prática e pelas relações dos seus elementos.

Grupo de Pessoas Portadoras de Deficiência

Histórico: É constituído por 10 pessoas, portadoras de algum tipo de deficiência, que se reúnem para discutir as possibilidades de uma ação política junto aos governos e às instituições, que lhes garanta seus direitos como cidadãos, politicamente participantes.

A excepcionalidade adquirida, já em fase adulta, deveu-se a erro médico, acidente automobilístico, à queda de árvore, a confronto com polícia política e a acidente vascular cerebral; a congênita refere-se à síndrome de ataxia, paralisia cerebral e deficiência auditiva. Seis deles têm nível universitário (P, G, C, W, R, H); trabalham como relojoeiro (L), bancário(S), professor primário (A), escriturário(M). A participação e militância em entidades estudantis, à

época da faculdade, (P,G,W); assim como em partidos políticos de esquerda (P,G); e também no próprio Conselho para Assuntos da Pessoa Deficiente (P, G, C, R, H) é uma característica que predomina no grupo. Apenas dois elementos declararam não ter experiência política anterior (M) ou não gostar de política (A).

Comentários: Dois elementos se destacam - P e G - pois participam ativamente nas reuniões e encaminhamentos das problemáticas tratadas. Isto pode ser explicado pelo passado de militância política e pela participação atual em associações de defesa dos direitos de cidadania, contribuindo para que detenham alguns recursos que são significativos para o andamento do grupo. Pode-se falar num certo *poder simbólico* materializado pela detecção de um maior número de informações. Este poder é compartilhado por W que tem a função de levantar prós e contras sobre os encaminhamentos dados. Há níveis diversos de relações travadas. Enquanto P e G abrem as reuniões, apresentando os encaminhamentos para as temáticas; outros comportam-se de modo diferente. H é procurado por P e G para organizar e secretariar as reuniões; é também procurado pelos outros que não discutem ativamente, constituindo-se numa espécie de “ponte”; e, L acompanha e auxilia H nas tarefas de comparecer a outras reuniões de representação. H e L possuem um poder de natureza material, uma vez que organizam o espaço para as reuniões. O grupo tem como atividade a busca dos direitos de cidadania da pessoa deficiente, com vistas à construção de uma identidade mais humana e respeitada.

Grupo das Crianças

Histórico: Este grupo é constituído por quatro crianças, com idade de 7 anos, do sexo feminino, de uma classe de pré, em uma escola alternativa, em um bairro de alto poder aquisitivo em SP. Todas são novas na escola e moram com as suas famílias. P perdeu sua mãe aos 3 meses, sendo criada pelo pai e avó paterna. Há dois anos seu pai casou-se e hoje tem duas meias irmãs gêmeas. Seu relacionamento com a madrasta é bom, sendo melhor com a avó. Em sala de aula, interage pouco com os colegas, fazendo-o mais com uma colega que veio também da mesma escola. R mora com os pais e uma irmã de cinco anos que estuda na mesma escola. Relaciona-se com todos os colegas. E mora com os pais e dois irmãos, de 4 e 3 anos. Em sala de aula, fica a maior parte do tempo sozinha, e está sendo acompanhada por uma professora particular e por uma psicóloga. C mora com os pais e um irmão mais novo que estuda em outra escola. Relaciona-se com os outros colegas.

Comentários: As tarefas propostas pela professora constituem-se na atividade básica do grupo. Há o aparecimento de um grupo temporário, com existência estabelecida *a priori*. A sua continuidade não depende exclusivamente das atividades, desde que as crianças, a partir das relações que estabelecem, criem uma identidade que lhes dê uma referência e uma significação. As verbalizações de C em relação aos outros membros acaba, geralmente, apontando para erros - existentes ou não - ou para aspectos estéticos da grafia que ela própria considera feios. O único elemento que entra num embate com C parece ser R. Enquanto C parece tentar se impor, com base na insistência ou mesmo autoridade que não possui, R parece ser aceita e até mesmo ter sido escolhida para ser a “chefe do grupo”. Pode-se falar em tentativa de dominação, especialmente em C e R, quando tentam fazer prevalecer os seus interesses. Os interesses coletivos estão sendo atendidos, mas não mudam a natureza das relações entre os membros, mantendo-se em separado os interesses individuais.

SISTEMATIZAÇÃO TEÓRICA

Dentro de uma perspectiva dialética, a fim de se proceder a uma análise sobre um dado grupo, deve-se considerar os aspectos ligados a: a) o *significado social* que o grupo apresenta para os seus membros; b) o *tipo de interesses e/ou objetivos* que o grupo tem e como são atingidos; e c) a *posse de recursos* que o grupo dispõe e como esses recursos são administrados em coerência aos interesses e ao significado social (Martín-Baró, 1989). Estes aspectos referem-se, respectivamente, à identidade, à atividade e ao poder do grupo.

Em todos os grupos observa-se que a *atividade* a ser desenvolvida desempenha um papel fundamental para o seu início. Assim, seja para o grupo dos idosos como das mulheres, a atividade é que faz com que eles se formem, através da busca de tarefas motoras, das discussões sobre os problemas diários e da construção da sede no bairro. Para o Grupo dos Deficientes e o de Educação Popular a atividade possibilita o seu aparecimento, embora o produto desse trabalho pareça não ser atingido, ou pareça não ser compartilhado por todos, mantendo as diferenças individuais acima de uma sintonia ao nível grupal. No Grupo das Crianças e dos Eletricitários há um produto, embora não se tome coletivo.

As *relações* entre os membros e o *significado* que aquela coexistência específica tem para cada um, tornam-se decisivos para sabermos sobre as *possibilidades de continuidade* do grupo.

Os únicos grupos para os quais o significado social parece ter culminado com a construção de uma *identidade* são o Grupo dos Idosos e o Grupo das Mulheres. No Grupo dos Idosos há uma relação de trocas, as pessoas alteram as formas de contato e interação, criando uma identidade do grupo e uma identidade particular em relação ao grupo. A atividade que deu origem ao grupo é suplantada pela identidade que se tornou uma produção coletiva. Pode-se falar em *grupo primário*: cada um aparece como referência para outro, também em termos afetivos. No Grupo das Mulheres há uma identidade coletiva sendo construída, cada elemento tenta suplantiar as diferenças individuais existentes em nome dos interesses coletivos, e pode-se perceber um relacionamento mostrando a existência de intercâmbios em outras esferas das suas vidas.

O Grupo dos Deficientes parece oscilar entre momentos de uma identidade estabelecida e não aceita, e momentos de uma identidade desejada porém ainda não construída. Há elementos que participam das tentativas de se construir um produto no grupo que se relacionaria à identidade desejada, e há outros que apenas se manifestam nas reuniões, sem alterar o curso das coisas e a natureza das relações, tornando-se em apêndices do grupo.

O Grupo de Educação Popular parece não se manter: cada elemento está mais ligado às funções do que aos objetivos do grupo. Reunem-se, mas as tarefas dependem mais dos cargos e funções, não ocorrendo uma mudança nas atividades executadas em sala de aula. Não materializam um produto comum e continuam com as estratégias assumidas individualmente. Não há uma identidade clara.

O Grupo dos Eletricitários e das Crianças parecem possuir uma identidade fortemente estabelecida. Entretanto, parece que se trata de uma situação na qual as identidades individuais, fortemente estabelecidas, se mantêm e permanecem à parte dos processos que podem ocorrer no grupo. Não há o envolvimento dos elementos num processo de solidificação de um significado social do coletivo. Há momentos em que se sentem e se comportam como pertencentes a um dado grupo, mas isto aparece apenas em ocasiões em que sua manutenção é ameaçada.

Analisando-se a natureza das relações estabelecidas -posse dos recursos e destinação dos mesmos- pode-se identificar o tipo de *poder* existente. No Grupo dos Idosos a natureza do relacionamento faz com que aquelas pessoas que detem algum conhecimento maior a respeito de determinados assuntos,

disponham de um poder simbólico que é partilhado e aceito no grupo. Existe um poder, de natureza simbólica, que é orientado pelas características da identidade que está sendo construída.

Embora o Grupo das Mulheres não seja um grupo primário, alguns membros possuem um poder decorrente da sua prática e experiência anteriores na militância política e popular, que são aceitos pelos outros na medida em que a identidade do grupo está estabelecida e que não se percebeu haver dominação de uns para com os outros. No Grupo dos Deficientes há um poder simbólico e material, situado em elementos distintos. Identificam-se situações de uma incipiente dominação dos que possuem maior conhecimento e contato sobre o restante do grupo, mas esta submissão corrobora a dominação e ao mesmo tempo permite que o grupo continue existindo, na procura de uma identidade que todos possam aceitar. No Grupo de Educação Popular identificam-se aspectos, decorrentes da sua natureza e constituição. Há o poder de um dos membros devido à coordenação que possui, que não é referendado internamente mas que existe externamente ao grupo. Aparentemente, o grupo existe e que há momentos em que ele não se configura como tal. O fato dos membros não partilharem de uma identidade e nem mesmo se envolverem em atividades cujos resultados construam um bem coletivo, contribui para que a sua manutenção enquanto grupo seja ameaçada. No Grupo dos Eletricitários há um poder que emana do conhecimento das tarefas a serem desempenhadas e da posição de coordenador de um deles. O poder mistura-se às atividades que iniciam o grupo e criam uma identidade temporária. O Grupo das Crianças tem uma existência temporária, definida pelas tarefas em sala de aula. Há o poder de alguns elementos que possuem mais recursos e influenciam as relações. Como não há uma identidade coletiva partilhada, o poder se caracteriza por uma dominação clara, tornando-o mais um grupo autocrático, mesmo sendo composto por crianças.

Em todos os grupos verifica-se que é a *atividade* o fator decisivo para dar início a essa formação. Para se falar em atividade, o grupo deve produzir algo que deve, necessariamente, ter um significado social, interna e externamente ao próprio grupo.

No Grupo de Educação Popular não há a construção de um produto: sua existência é ameaçada, mantendo-se graças à postura de alguns elementos. Contudo, a realização concreta de um produto, por si só, não é suficiente para que o grupo continue a existir. Este é o caso do Grupo das Crianças e dos Eletricitários. Aparece, desta forma, outro elemento crucial para a continuidade de

um grupo: a identidade. O Grupo dos Deficientes teve um papel importante, ilustrando o limite tênue entre o início e a continuidade de um grupo. Como os participantes encontram-se diante de uma difícil tarefa de construção das suas identidades, oscilando entre aceitar/rejeitar uma identidade já criada e atribuída pela sociedade, eles nos mostram como a existência de um produto dentro do grupo não é suficiente para que ele se mantenha como tal. É neste contexto que a identidade e o significado que o grupo possui para os seus membros, num dado momento histórico, são determinantes. Esse significado social aparece claramente no Grupo das Mulheres e, com maior ênfase, no Grupo dos Idosos. Nestes, cada elemento constrói e vive a representação que tem do grupo, referendando-o nas relações que trava. Some-se a isto o poder - simbólico e/ou material - que emana das relações entre as pessoas, onde há uma preocupação para com o atendimento das necessidades do grupo. Nestes dois grupos, o processo de construção das identidades se dá de maneira diferente ao dos demais. A existência do grupo passa a ter uma importância fundamental para as pessoas de tal modo que as suas vidas, em diferentes esferas, passam a se estruturar a partir da dinâmica do grupo. O se “saber pertencente” ao grupo adquire um grande valor de referência para as pessoas, como se a sua extinção implicasse num esfacelamento das relações pessoais e afetivas, extremamente importantes para elas. Ao construírem uma identidade do grupo, ao lhe atribuírem um significado social e ao se sentirem pertencentes ao grupo, as pessoas podem, então, construir as suas identidades individuais, conseguindo ter uma referência para si próprias na vida social e atribuindo um significado social para a sua existência.

O estudo do fenômeno grupal pode contribuir para elucidar questões relativas à intersecção indivíduo - sociedade. No *grupo* temos a referência dos processos sociais e individuais numa síntese integrada. Torna-se possível analisar as repercussões de determinações político-econômicas em um dado indivíduo, considerando-o em relação a outras pessoas: quando estabelece intercâmbios que possam implicar em poder, dominação ou subordinação; quando se sente ou não pertencente a um dado segmento/estrato/camada social; quando se comporta em coerência ou não às representações que faz dessas situações; e quando contribui para a realização de algum produto coletivo e que tenha importância para uma dada situação e momento histórico. A compreensão que o indivíduo tem a respeito destes processos pode influir no seu nível de participação junto aos acontecimentos sociais, podendo implicar na criação de uma nova prática social e política, ao nível coletivo e individual.

REFERÊNCIAS

- Ciampa, A. C. (1990). *A Estória do Severino e a História da Severina - Um ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense.
- Heller, A. (1972). *O Quotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lane, S. T.M. (1984). *O Processo Grupal em S.T.M.* Lane e W. Codo (org.). *Psicologia Social - O Homem em Movimento*. São Paulo: Brasiliense.
- Lane, S. T.M. (1989). *Linguagem e Representação Social*. Mimeo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Martín-Baró, I. (1989). *Sistema, Grupo y Poder - Psicologia Social desde Centroamerica II*. San Salvador: UCA.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

INFORMES BREVES / BRIEF REPORTS RELATORIOS BREVES

CREATIVITY IN STUDENTS AND ITS RELATION TO INTELLIGENCE AND PEER PERCEPTION

Maria Amália Rangel de Carvalho Aranha
São Paulo, Brasil.

A relationship between creativity and misbehaviour in the classroom has often been presumed by educators, but, actually, there are few data supporting such a phenomenon. On the other hand, some studies have assumed a positive correlation between some characteristics of personality of creative people and sociometric choice (popularity). In other words, creative people, because of their personality traits, are the most chosen in sociometric evaluation.

The present study attempts to clarify these relationships among intelligence, creativity and peer perception. With a focus on two elementary school settings - one from a high-middle-class, and one from a low class school. Assessments were made of intelligence, creative thinking abilities and sociometric choice of peers, just like Stone's study (1980), developed in the United States with second grade students.

METHOD

Subjects

The subjects of this study were 345 students (182 girls and 163 boys), from third and fourth grades of two schools - a high-middle-class school (162 subjects) and a low socioeconomic status one (183 subjects).

Procedure

“The Colored Progressive Matrices” test by Raven, was administered to evaluate intelligence in classroom groups. A combination of Figural Form A and B of the “Torrance Test of Creative Thinking” (TTCT, Torrance, 1972) was administered also in classroom groups. The creative abilities measured by this test are: - *fluency*, that is defined as the total number of relevant responses; - *flexibility*, with a score that is the number of different categories into which the responses fall; - *originality*, assessed according to the frequency of the responses. Responses showing creative strength are those rare in the group studied and they earn 3 points, and a score of zero is assigned to all responses near the obvious and the commonplace, those more frequently given*; and *elaboration*, ability related to the number of the details used to spell out or elaborate the main idea (Torrance, 1972).

To evaluate peer perception a sociometric “Guess Who” questionnaire, designed by Stone (1980) was assigned, in order to investigate peer perception on popularity, creativity and and misbehaviour. In answer to each of these questions, this form asked each subject to nominate only one student among those in his or her own grade level. The sociometric device was constituted of nine questions: three questions dealt with popularity, three with creative thinking and three with misbehaviour. The questions were phrased as follows:

Guess Who...

- popularity*: ...you would like to play a game with.
 ...you would like to work with on a project.
 ...you would like to have for a best friend.
- creative thinking*: ...has the most unusual ideas.

...always has a lot of ideas.
 ...has the most interesting hobbies.

misbehaviour: ...acts the silliest.
 ...does their own things instead of what they're
 supposed to do.
 ...gets in trouble the most.

RESULTS AND DISCUSSION

The score results obtained for the creative test abilities - fluency, flexibility, originality and elaboration - paralleled each other closely. This fact came as no surprise because these abilities are always interrelated to a high degree, since the test was designed to assess traits of the same ability.

Children from middle-high socioeconomic status had higher scores on intelligence and creativity tests than children from low class. These findings support previous researches which have reported the superiority of the non-disadvantaged children from the higher classes and that the social disadvantage affects intellectual as well as creative production.

There were no differences between sexes in creativity, but males showed higher scores of intelligence. Other findings also have reported a few differences in creativity test performance below the fourth grade level.

A positive correlation was found between intelligence and creativity in the low socioeconomic status group ($r = .31, p > .01$). This means that the more intelligent, the more creative the children are in this social status. However, only the female high-middle-class children are as intelligent as creative, in fact showing special strength in elaboration.

The findings of previous studies have reported that only below a certain level of intelligence/creativity, a child is as intelligent as creative, although this doesn't occur above this level. It explains why in this research the only positive correlation found was for the low class, that showed lower scores in the measurements used.

Within the sociometric data - popularity, creativity and misbehaviour - students viewed as creative by their peers - except the high-middle-class males - are the most popular in the group (positive correlation between popularity and perceived creativity). On the other hand, the children with unusual ideas in Stone's study (1980) were both popular and classified as misbehaving.

Correlations between intelligence and sociometric data were nonsignificant in the present research. Neither does intelligence play an important role for the peers' choice, nor are the misbehaving or creative children viewed as intelligent by their classmates.

The only significant correlation between creativity and peer perception was found in the low-class group and this means that low socioeconomic status children, viewed as creative by their peers, are the most creative children of the sample. In this case, originality and elaboration contributed more than other creativity subtests to peer perception correlations in creativity.

Stone (1980) has reported that popularity and misbehaviour appeared to be the most predictable by creativity scores, since he has found high correlations between popularity and misbehaviour and creative thinking. In his study, children of high flexibility or originality received high popularity ratings. In the present research, the only correlation between popularity and any creative ability was found for the low sociometric status boys. The most original students were the most popular among them (positive correlation between creativity - originality - and popularity).

Besides, the high-middle-class females of the present study nominated their creative classmates as misbehaving (correlations between misbehaviour and fluency and flexibility). Therefore, girls of higher socioeconomic status viewed their creative peers as the most misbehaving ones.

These differences between one study and another are not surprising, because there are real variations from one social class to the other, from one grade to the other. Yamamoto (1964) has already pointed this, when he argued that correlation between single scores on the pencil-and-paper tests of creative thinking and single peer nomination scores tends to vary markedly from one grade to the other.

REFERENCES

- Torrance, E. P. - *Torrance Test of Creative Thinking: Directions Manual and Scoring Guide*. Figural Form, Booklet A e B. 2a. ed. Lexington: Personnel Press, 1972.
- Stone, B. G. - Relationship between creativity and classroom behaviour. *Psychology in Schools*. 1980, 17, 106-108.
- Yamamoto, K. - Evaluation of some creative measures in a high school with peer nominations as criteria. *The Journal of Creative Behaviour*, 1964, 58, 285-293.
- Aranha, Maria Amália Rangel de Carvalho - *Creativity in Students and its relation to Intelligence and Peer Perception*.

DEBIDO AL CAMBIO EN LA DIRECCION DE LA REVISTA,
SE SOLICITA A LOS AUTORES DE MANUSCRITOS NO ENVIARLOS
DE AHORA EN ADELANTE A LA DIRECCION DE CARACAS.

A PARTIR DE AGOSTO DE 1998 PODRAN ENVIARLOS A LA NUEVA
DIRECTORA IRMA SERRANO-GARCIA EN PUERTO RICO.

DUE TO THE CHANGE IN THE EDITORSHIP OF THE JOURNAL,
WE ASK MANUSCRIPT AUTHORS NOT TO SEND THEM FROM
NOW ON TO THE CARACAS ADDRESS.

FROM AUGUST 1998 THEY MAY BE SENT TO THE NEW EDITOR
IRMA SERRANO-GARCIA IN PUERTO RICO.

DEVIDO AÕ CAMBIO NA DIREÇÃO DE REVISTA, PEDIMOS
AÕS AUTORES NÃO ENVIAR MAIS ORIGINAIS A CARACAS.

DEPOIS DE AGOSTO DE 1998 PODEREI ENVIAR OS MANUSCRITOS
A NOVA DIRECTORA IRMA SERRANO-GARCIA EM PUERTO RICO.

FATHER CONTACT AND PERCEIVED AFFECTIVE QUALITY OF FATHERING IN TRINIDAD

Susan M. Williams
Miami, Florida

Gordon Finley
Florida International University

During the past two decades, there has been an increasing interest in the father's influence on the development of his children in industrialized nations. Interest likewise has been growing in the Caribbean, even though sex roles there remain highly conventional. Fathers are expected to provide financial support for the family by working outside the home (minding the children) while women are expected to work in the home doing domestic chores and caring for the children (Brice, 1984; Brown, Anderson, & Chevannes, 1992; Flinn, 1992; Lange and Rodman, 1992).

Earlier research in the Caribbean reported the prevalence of father absence in homes (Monagan, 1985; Rodman, 1977). For example, Grantham-McGregor, Landman, & Desai (1983) stated that half of the sample in their study lived in father absent households. However, more recent studies (Brown et al., 1992; Roopnarine, Brown, Crossely, Hossain, & Webb, 1995) argue that *total* father absence is not as widespread as commonly believed. They suggest that although biological fathers may not live in the mother's household, and may

not be involved in the direct care of their children, they still maintain varying degrees of contact and make important contributions through their prescribed role as provider, disciplinarian, and moral teacher. Affective relationships, however, appear less common (Brown et al., 1992).

This report will focus on the relationship between the frequency of father contact in childhood and adolescence and the subjects' perceptions of their fathers' affective quality of parenting.

METHOD

The subjects were 1,072 high school students from three ethnic groups (African, East Indian, and Mixed). The age range for subjects was 13-19, Mean = 15, while the age range for fathers at the birth of the child was 13-66; Mean = 30.

An anonymous questionnaire was administered in class. Perceived Affective Quality of Parenting (PAQP) was measured using 13 fixed-response items for fathers. The subjects were also asked to indicate how often (Everyday, Once a week, Once a month, Once a year, or Hardly ever) they saw their fathers as children (Father Contact Child) and in recent times (Recent Father Contact). The correlation between Father Contact Child and Recent Father Contact was ($r = .33, p < .01$).

RESULTS AND DISCUSSION

Subjects with higher father contact as children (Father Contact Child) perceived their fathers to have a higher affective quality of fathering ($r = .20, p < .01$) and adolescents with higher Recent Father Contact also perceived their fathers to have a higher affective quality of fathering ($r = .14, p < .05$).

The effects of father's age at the birth of his child in relation to father contact and PAQP-Fathers also were examined. Fathers who were 40-66 at the time of the subject's birth had the highest Father Contact Child $F(3, 1020 = 3.1, p < .05)$, while fathers who were 20-29 at the time of the subjects' birth had the highest Recent Father Contact $F(3, 1023 = 7.5, p < .001)$. Follow up analyses indicated that fathers 20-29 had higher Recent Father Contact than

the 13-19 year old fathers ($t = 2.61$, $df = 523$, $p < .01$) and fathers 40-66 ($t = 2.39$, $df = 599$, $p < .05$), but not 30-39 year old fathers ($t = 1.37$, $df = 898$, $p = .17$). Follow up analyses on Father Contact Child indicated no significant differences among the age groups.

Interestingly, the 20-29 year old fathers had the highest PAQP-Fathers ratings followed by the 40-66 year old fathers $F(3, 1071) = 4.2$, $p < .01$. Follow up analyses indicated that fathers 20-29 were rated higher on PAQP-Fathers than teenage fathers ($t = 2.1$, $df = 546$, $p < .05$) and fathers 30-39 ($t = 3.1$, $df = 937$, $p < .01$). The difference between PAQP ratings for 40-66 and 20-29 year old fathers was not significant ($t = 1.5$, $df = 627$, $p = .14$), nor were they significant for fathers 40-66 and 13-19 year old fathers ($t = 1.4$, $df = 165$, $p = .16$) or fathers 30-39 years ($t = 1.6$, $df = 434$, $p = .12$). Williams and Finley (1994) suggested that the relationship between fathers' age and affective quality of fathering may be linked to paternal gratification in fathering, as well as to support from other adults in the home. Subjects with fathers 40-66 followed by fathers 20-29 at the time of their birth reported the most adult support in the home $F(3, 1071) = 2.7$, $p < .05$. Father contact now must also be added as a significant factor influencing children's perceptions of their fathers, even in societies characterized by low father-child involvement.

Finally, the effects of ethnicity in relation to father contact and PAQP were examined (Williams, 1995). Compared to the other two ethnicity categories (African and Mixed), East Indian fathers had the highest Father Contact Child $F(2, 946) = 5.87$, $p < .01$) and Recent Father Contact $F(2, 997) = 12.46$, $p < .001$). Again, the relationship between father contact and PAQP-Fathers is evident since East Indian fathers were rated the most favorably on PAQP $F(2, 1044) = 6.87$, $p < .001$).

CONCLUSIONS

These findings clearly demonstrate a robust relationship between greater father contact and higher ratings by the child and adolescent of their fathers' affective quality of fathering. Such a relationship is especially noteworthy in a society characterized by father absence and/or marginal father involvement in the lives of their children. Most importantly, children in Trinidad still perceived

themselves to be emotionally disadvantaged by low father contact, even though the cultural norm prescribes minimal father involvement and the cultural norm is commonly enacted.

Finally, the present study measured the quantity of father contact. Future studies would benefit from examining the qualitative components of this contact, such as emotional and/or instrumental aspects of father contact.

REFERENCES

- Brice, J. (1984). West Indian families. In M. McGoldrick (Ed.). *Ethnicity and Family Therapy*. New York: Guilford Press.
- Brown, J., Anderson, P., & Chevannes, B. (1992). The contribution of Caribbean men to the family. *Report from the Caribbean Child Development Centre, School of Continuing Studies, University of the West Indies, Mona, Jamaica.*
- Flinn, M. (1992). Paternal care in a Caribbean village. In B. Hewlett (Ed.). *Father-Child Relations: Cultural and Biosocial Contexts*. New York: Aldine DeGruyter.
- Grantham-McGregor, S., Landman, J., & Desai, P. (1983). Child rearing in poor urban Jamaica. *Child Care, Health and Development, 9*, 57-71.
- Lange, G. & Rodman, H. (1992). Family relationships and patterns of childrearing in the Caribbean. In J. Roopnarine & D. Carter (Eds.), *Parent-child socialization in diverse cultures* (pp, 185-198). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Monagan, A. P. (1985), Rethinking Matrifocality. *Phylon, 46*(4), 353-362.
- Rodman, H. (1977). Affluence, poverty and the family's future: The case of Trinidad. *Studies in Comparative International Development, 12*, 115-122.
- Roopnarine, J., Brown, J., Crossely, D., Hossain, Z., & Webb, W. (1995). Father involvement in child care and household work in common-law dual-earner and single-earner Jamaican families. In J. Roopnarine & B.

Carter (Eds.). *Parent-child socialization in diverse cultures* (pp, 35-52). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Williams, S., & Finley, G. E. (1994). *Parental age and parenting quality: Comparing the USA and Trinidad*. Poster presented at the 102nd Annual Convention of the American Psychological Association, Los Angeles.

Williams, S. (1995). *Adolescents' perceptions of parental acceptance-rejection as a function of parental age in Trinidad West Indies*. Unpublished Master's Thesis, Florida International University.

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. 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. 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 aceites 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. Os originais enviados ao Editor uma vez aceites por ele, devem estar em sua forma final, já que o autor não poderá fazer novas revisões.

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

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



IMPRESO
EN
NOVIEMBRE DE 1997
EN
LITOPAR
C. A. DE ARTES GRAFICAS
CARACAS