

revista interamericana de psicología  
interamerican journal of psychology



VOLUMEN / VOLUME 32

NUMERO / NUMBER 2

1998

La Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology es publicada por la Sociedad Interamericana de Psicología desde 1967. Nuestra política 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, francés 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: Wanda Rodríguez Arocho, Secretaria General SIP Universidad de Puerto Rico P.O. Box 23174, San Juan, Puerto Rico 00931-3174. La suscripción institucional para la revista es \$50 en América Latina y \$60 en USA y Canadá. Escribir al respecto a Josephine Resto Olivo, Gerente Editorial P.O. Box 23174, San Juan, Puerto Rico 00931-3174. 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 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, French 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: Wanda Rodríguez Arocho, Secretaria General SIP Universidad de Puerto Rico P.O. Box 23174, San Juan, Puerto Rico 00931-3174. The institutional subscription to the Journal is \$50 in Latin America and \$60 in USA and Canada. Regarding these write to Josephine Resto Olivo, Managing Editor, P.O. Box 23174, San Juan, Puerto Rico 00931-3174. INSTRUCTIONS TO AUTHORS are 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 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 de América. A Revista é publicada duas vezes ao ano e aceita originais em todas as áreas da Psicología, em inglês, espanhol francês 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: Wanda Rodríguez Arocho, Secretaria General SIP Universidad de Puerto Rico P.O. Box 23174, San Juan, Puerto Rico 00931-3174. 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 Josephine Resto Olivo, Gerente Editorial. Universidad de Puerto Rico P.O. Box 23174, San Juan, Puerto Rico 00931-3174. As INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES encontram-se nas páginas finais da Revista.

revista  
interamericana  
de  
psicología

interamerican  
journal of  
psychology

**Irma Serrano García**  
Editora/Editor  
Universidad de Puerto Rico,  
Río Piedras

**Barbara VanOss Marin**  
Editora Asociada/  
Associate Editor  
University of California,  
San Francisco

**Guillermo Bernal**  
Editor Asociado/  
Associate Editor  
Universidad de Puerto Rico,  
Río Piedras

**Josephine Resto Olivo**  
Gerente Editorial/  
Managing Editor  
Universidad de Puerto Rico,  
Río Piedras

**BackRoom Productions  
& Publications**  
Diseño Gráfico/  
Graphic Design

ISSN:0034-9690

REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA  
INTERAMERICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

1998

Vol. 32, No 2

CONTENIDO/CONTENTS/SUMARIO/COTENU

EDITORIAL/EDITORIAL/EDITORIAL/EDITORIAL

ARTICULOS/ARTICLES/ARTIGOS/ARTICLE ii

**Factors facilitating and impeding psychology's contribution to national development**  
*Factores que facilitan e impiden las contribuciones de la psicología al desarrollo nacional*  
John Adair 13

**O Desenvolvimento Dos Vocabulários Receptivo e Expressivo em Crianças Brasileiras**  
*The development of receptive and expressive vocabulary in Brazilian children*  
Fernando C. Capovilla y Alessandra G.S. Capovilla 33

**Rendimiento académico y adaptación al régimen militar en cadetes venezolanos: Variables asociadas**  
*Academic achievement and adjustment to military training in Venezuelan cadets*  
Hatty Castillo y Leticia Guarino 51

**Gender, national and regional differences in a content analysis of 799 dreams reports from research participants in Argentina, Brazil and the United States**  
*Diferencias por género, origen nacional y regional en el análisis de contenido de 799 informes de sueños de participantes de Argentina, Brasil y Estados Unidos*  
Stanley Krippner, Michael Winkler, Aaron Rochlen y Bijan Yashar 71

**Women's beliefs about gender and power at work, school and home: A study of low-income mothers and daughters in Ecuador**  
*Creencias de las mujeres sobre el género y el poder en el trabajo, la escuela y el hogar: Un estudio de madres e hijas de bajo nivel económico en Ecuador*  
Suraya S. Keating y Beth Kurtz-Costes 99

**Historias de victimización infantil: Un análisis cualitativo en la construcción retrospectiva de episodios de violencia en la infancia y la adolescencia.**  
*Stories of children's victimization: A qualitative analysis of the retrospective construction of violent episodes in infancy and adolescence.*  
Silvia Acosta, Florencia Adúriz y Dolores Albarracín 125

<b>Epistemología cualitativa y subjetividad</b> <i>Qualitative epistemology and subjectivity</i> Fernando González Rey	139
<b>Emancipation and domination in social representations of public life</b> <i>Emancipación y dominación en las representaciones sociales de la vida pública</i> Sandra Jovchelovitch	169
<b>El papel de los respondientes azarosos en el análisis comparativo entre estilos cognoscitivos y el dibujo de la figura humana.</b> <i>The role of random respondents in the comparative analysis between cognitive styles and drawing of the human figure.</i> Pedro Solís-Cámara y Blanca Iris Rivera Aguirre	191
<b>Psicología teórica y psicología aplicada en la obra de Emilio Mira y López</b> <i>Applied and theoretical psychology in the work of Emilio Mira y López</i> Helio Carpintero	215
<b>Premio Estudiantil de Investigación (1997)</b> <b>Nivel de Pregrado</b> <i>Student Research Prize (1997) Undergraduate</i>	
<b>Autocontrol en el manejo del crédito</b> <i>Self-control in credit use</i> María X. Arias Garzón	227
<b>INFORMES BREVES/ BRIEF REPORTS/ RELATORIOS BREVES/INFORME BREF</b>	
<b>Parental age and university student's perceptions of parental acceptance-rejection</b> <i>La percepción de estudiantes universitarios sobre la edad de sus padres y su aceptación-rechazo</i> Gordon Finley	241
Instrucciones para los autores	245
Instructions to authors	246
Instruções aos autores	247



**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.  
USA.

**Rubén Ardila.**  
Universidad Nacional de Colombia.  
COLOMBIA

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

**Ramón Bayés**  
Universidad Autónoma de Barcelona.  
ESPANA

**Angela Biaggio**  
Universidad Federal do Rio Grande do Sul.  
BRASIL

**Amalio Blanco**  
Universidad Autónoma de Madrid.  
ESPANA.

**Víctor Colotla**  
Universidad Nacional Autónoma de  
México.  
MEXICO.

**Francis Di Vesta**  
The Pennsylvania State University.  
USA.

**Rogelio Díaz-Guerra.**  
Universidad Nacional Autónoma de  
México.  
MEXICO.

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

**Frank Farley**  
University of Wisconsin-Madison.  
USA.

**Bernardo Ferdman**  
California School of Professional  
Psychology.  
USA.

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

**Gordon Finley**  
Florida International University.  
USA.

**Martin Fishbein**  
University of Illinois.  
USA.

**María Rosa Frías de Orantes**  
Universidad Central de Venezuela.  
VENEZUELA.

**Otto E. Gilbert**  
Universidad del Valle de Guatemala.  
GUATEMALA.

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

**Gerald Gorn**  
University of British Columbia.  
CANADA.

**Wayne H. Holtzman**  
The University of Texas, Austin.  
USA.

**Leonard I. Jacobson**  
University of Miami.  
USA.

**Mauricio Knobel**  
Universidad Estadual de Campinas.  
BRASIL.

**Silvia T.M. Lane**  
Pontificia Universidade Católica de Sao  
Paulo.  
**BRASIL.**

**Luis Laosa**  
Educational Testing Service.  
**USA.**

**Robert B. Malmo**  
McGill University.  
**CANADA.**

**Gerardo Marín**  
University of San Francisco.  
**USA.**

**Juracy C. Márques**  
Pontificia Universidade Católica do Rio  
Grande do Sul.  
**BRASIL**

**Maritza Montero**  
Universidad Central de Venezuela.  
**VENEZUELA.**

**Frederic Munné**  
Universitat de Barcelona.  
**ESPANA.**

**Ricardo Muñoz**  
University of California.  
**USA.**

**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.  
**USA.**

**Karl H. Pribram**  
Radford University.  
**USA.**

**Manuel Ramírez III.**  
The University of Texas, Austin.  
**USA.**

**Emilio Ribes**  
Universidad de Guadalajara.  
**MEXICO.**

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

**Eduardo Salas**  
Naval Training Systems Center.  
**USA.**

**Euclides Sánchez**  
Universidad Central de Venezuela.  
**VENEZUELA.**

**Nelson Serrano Jara**  
Quito.  
**ECUADOR.**

**Monica Sorín**  
Universidad de Buenos Aires.  
**ARGENTINA.**

**Arthur W. Staats**  
University of Hawaii at Manoa.  
**USA.**

**Peter Suefeld**  
The University of British Columbia.  
**CANADA.**

**Harry C. Triandis**  
University of Illinois.  
**USA.**

**Julio F. Villegas**  
Universidad Central.  
**CHILE.**

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

**Ricardo Zúñiga.**  
Université de Montréal.  
**CANADA.**

**Irma Serrano-García, PhD**  
*Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico*

Durante el mes de agosto del año en curso asumí la posición de Editora de la Revista Interamericana de Psicología que publica nuestra Sociedad. Lo hice con un profundo sentido de respeto y agradecimiento hacia el Dr. José Miguel Salazar y el Prof. Pedro Rodríguez que por años realizaron una gestión de consistencia y excelencia, convirtiéndolo a la Revista en uno de los vehículos de mayor importancia en la comunicación de nuevos conocimientos de la disciplina en nuestro hemisferio. También acepté el puesto agradeciendo la confianza que en mí depositó la Junta Directiva de la SIP y con el entusiasmo de quererle infundir a la Revista nuevos rumbos y retos mientras mantiene la excelencia que la ha caracterizado en sus últimos años. Para asumir el rol, hice un análisis de los números publicados en los últimos veinte años que me llevó, con el aval de la Junta, a generar nuevas ideas y proyectos.

Los objetivos de la Revista incluyen:

1. reflejar los desarrollos que están ocurriendo en la psicología tanto desde la perspectiva teórica, como la aplicada y profesional
2. promover el desarrollo de la psicología en las Américas mediante la comunicación y colaboración profesional, y
3. reducir el aislamiento científico y profesional de quienes integramos la disciplina.

Aunque estos objetivos se han mantenido desde el momento en que comenzamos a publicar la Revista, es necesario contextualizarlos para el presente y el futuro de la disciplina.

La psicología actual, al igual que el mundo en que existe, es muy diferente a la de hace 20 años. Está caracterizada por debates profundos sobre sus bases epistemológicas y metodológicas, por el interés en la contribución interdisciplinaria (fomentado por la globalización mundial) y por diferencias entre su expresión en el Norte, el Centro y Sur de las Américas. También está caracterizada por la disolución de especialidades y el surgimiento de otras, que han ido formándose a medida que el conocimiento aumenta, los problemas se redefinen y la necesidad de utilizar los conocimientos generados para la solución de problemas sociales incrementa. Es esencial que el objetivo de reflejar los desarrollos en la disciplina tome en cuenta estas tendencias. Igualmente, el objetivo de promover el desarrollo debe considerar el estatus de la disciplina en las Américas el cual se refleja parcialmente en el análisis de los temas sobre los cuales han girado las publicaciones de nuestra Revista. De manera similar, la comunicación entre los/as integrantes de nuestra profesión, y profesiones aledañas puede facilitarse no sólo mediante la publicación de nuevos contenidos y formatos sino también mediante otros mecanismos que presentaré a continuación.

Los artículos publicados en este número y en el siguiente fueron aceptados por la Junta Editorial bajo el liderato del Dr. Salazar. Por tanto, este número (1998, Vol.32, No.2) y el próximo constituyen un volumen de transición que no refleja aún en su totalidad mis propuestas para la Revista. En los próximos años la Revista, además de responder a los/as intereses de sus lectores y lectoras quienes someten manuscritos representativos de su producción académica y profesional, se dirigirá mediante diversos mecanismos a (a) fortalecer las áreas temáticas más abandonadas en años previos, (b) fomentar la publicación de países poco representados en números anteriores, (c) atraer publicaciones en los cuatro idiomas oficiales de la SIP y (d) generar publicaciones sobre las nuevas áreas disciplinarias o los problemas sociales actuales más preocupantes. Por tanto estaremos fomentando:

**a.** El desarrollo de **números o secciones especiales** en los temas menos representados o en las áreas disciplinarias nacientes. Estos incluyen áreas disciplinarias como la psicología fisiológica y la psicobiología, la motivación y las emociones, la psicología comunitaria y la organizacional, la psicología crítica y temas de interés como la sexualidad, los estudios de género, la psicología y la salud, la psicología y la pobreza, entre otros.

**b.** El desarrollo de **números o secciones especiales** sobre el estado de desarrollo de la disciplina en países específicos entre los cuales los menos representados en ediciones previas incluyen Canadá, Cuba, Perú y todos los que componen la América Central y la mayoría de los del Caribe.

**c.** la revitalización de la secciones de **Informes Breves y Reseñas** y

**d.** la creación de una sección de **Diálogo**, en la cual al considerar un artículo sometido como suficientemente interesante y provocador, invitaría a otros/as colegas a comentar sobre el mismo generando así un diálogo sobre el tema. Esto crearía un espacio interactivo dentro de la Revista.

**e.** la publicación de un **número especial** cada dos años de trabajos estudiantiles de los que se sometan y sean evaluados entre los primeros 10 del Premio Estudiantil que otorga la SIP.

A nivel organizativo la Revista ampliará y diversificará su Junta Editorial, crearemos una Junta Editorial Estudiantil y organizaremos una programa de mentoría para profesionales jóvenes con interés, pero escasa experiencia, en la publicación de sus trabajos.

En los próximos meses estaremos desarrollando guías y criterios para el desarrollo de los números o las secciones especiales, descripciones detalladas de lo que debe ser un artículo para las secciones de Informes Breves o Reseñas y descripciones de los criterios que utilizaré para crear las secciones de Diálogo. Además, desarrollaré un documento más amplio de Guías Editoriales y de Redacción para quienes somentan artículos o estén interesados/as en así hacerlo. Estos documentos estarán disponibles a todos/as quienes los soliciten en nuestras oficinas.

Por último, he designado a la Sa. Josephine Resto Olivo como Gerente Editorial de la Revista. Ella estará a cargo de los trámites administrativos y de impresión de



la misma, de proveer información sobre el seguimiento de artículos sometidos a publicación y del envío de información sobre las guías y criterios antes mencionados.

La Revista debe responder a sus lectores/as por lo cual incluimos una encuesta de evaluación en el último **Psicólogo Interamericano** que esperamos contesten. Sus respuestas, además de comunicaciones individuales posteriores, deben mantenernos informadas de su opinión sobre nuestra gestión y sobre la publicación. Pueden comunicarse con nosotras a las siguientes direcciones:

**Por correo regular:**

Universidad de Puerto Rico, CUSEP  
P.O. Box 23174 UPR Station  
San Juan, Puerto Rico 00931-3174

**Por correo expreso:**

Universidad de Puerto Rico, CUSEP  
Ave. Universidad #55 3er Piso Río Piedras, Puerto Rico

o por FAX al (787) 764-2615

o por correo electrónico a : [revinter@rrpac.upr.clu.edu](mailto:revinter@rrpac.upr.clu.edu)

**Irma Serrano-García, PhD**  
*University of Puerto Rico, Puerto Rico*

During the month of August, I began my work as Editor of the Interamerican Journal of Psychology which is published by our Society. I accepted the position with deep respect and gratitude to Dr. José M. Salazar and Professor Pedro Rodríguez who for many years have directed the Journal consistently and excellently, making it one of the most important vehicles for the communication of new developments in the discipline within our hemisphere. I also am grateful to the SIP Board for trusting me with this position and am enthusiastic about the possibilities of developing new paths and facing new challenges for the Journal while maintaining the standard of excellence that has characterized it during the past years. Before assuming this role, I carried out an analysis of previously published volumes of the Journal which helped me plan new ideas and projects, which have received the the Board's approval, and which I now present to you.

The Journal's objectives are:

1. informing of developments within psychology from a theoretical, applied and professional perspective
2. promoting the development of psychology in the Americas through professional communication and collaboration, and,
3. diminishing professional and scientific isolation of those that integrate the discipline.

Although these objectives have been present since the Journal was originally published their contextualization is necessary if we are to respond to the present and future of our discipline.

Psychology, and the world in which it exists, is very different from the way it was 20 years ago. It is currently characterized by profound debates about its epistemological and methodological basis, by an interest in interdisciplinary perspectives ( fostered by globalization ) and by differences in its manifestations in North, Central and South America. It is also characterized by the demise of some specialties and the development of others which have been forming as knowledge increases, problems are redefined and the need to apply knowledge to the solution of social problems, increases. The Journal's objective of informing about new developments in the field must take these changes into account. In like manner, the objective of promoting the development of the discipline must consider the current status of psychology in the Americas which is partially reflected in the analysis of previous publications of our Journal. Finally, communication between members of our profession and others can be facilitated not only through the publication of new content areas but also through other mechanisms which I mention ahead.

Articles included in the next two numbers of the Journal were accepted by the Editorial Board under the leadership of Dr. Salazar. Thus, this volume (1998, Vol.32, No.2) is one of transition which does not yet fully reflect the changes I am proposing for the Journal. In the next few years the Journal will respond not only to its readership and to authors who submit manuscripts representative of their professional and academic efforts, but will also move in the direction of (a) strengthening thematic areas least included in previous years, (b) fostering publication about psychology in countries that have been underrepresented in previous numbers, attracting publications in the four official languages of SIP and (d) generating publications regarding new disciplinary areas and urgent social problems. We will be fostering:

- a. the development of **special editions or special sections** on underrepresented themes or emerging areas. These include specialties such as physiological psychology and psychobiology, motivation and emotions, community and organizational psychology, critical psychology and themes such as sexuality, gender studies, psychology and health, psychology and poverty, among others.
- b. the development of **special editions or special sections** on the development or current status of psychology in underrepresented countries such as Canada, Cuba, Perú, all countries in Central América and most of those in the Caribbean.
- c. the revitalization of the sections of **Brief Reports and Book Reviews**
- d. the creation of a **Dialogue** section by which I will select particularly controversial articles and invite other authors to comment on them thus creating an interactive venue within the Journal
- e. the publication of a **special number of student papers** every two years selected among the top 10 articles submitted for the Interamerican Student Research Prize.

Organizationally, I will broaden and diversify the Journal's Editorial Board, create a Student Editorial Board and develop a mentoring program for young professionals who are interested, but have little experience, in publishing.

In the next few months we will be preparing guidelines and criteria for the development of special editions and sections, detailed descriptions of what articles should contain to be included in the Brief Reports or Book Review section and a description of the criteria I will use to choose articles for the Dialogue sections. I am also working on an expanded version of the Instructions to Authors which will be available to all who submit or express interest in submitting articles. All these documents will be available to authors who request them.

Lastly, I have appointed Ms. Josephine Resto-Olivo as Editorial Manager of the Journal. She will be in charge of administrative issues and printing, as well as of providing information about the status of articles that have been submitted for publication, and mailing the guidelines and criteria previously mentioned.

The Journal should answer to its readership which is one reason why I ask you

to complete the survey that was recently published in the **Interamerican Psychologist**. We hope that your answers, and any other future communication you choose to send, will keep us informed of your opinion about our efforts and our publications. You may contact us at the following addresses.

**By mail:**

Universidad de Puerto Rico, CUSEP  
P.O. Box 23174 UPR Station  
San Juan, Puerto Rico 00931-3174

**By express mail:**

Universidad de Puerto Rico, CUSEP  
Ave. Universidad #55 3er Piso  
Río Piedras, Puerto Rico

By FAX at (787) 764-2615

By E-mail at : [revinter@rrpac.upr.clu.edu](mailto:revinter@rrpac.upr.clu.edu)



## ***Factors Facilitating and Impeding Psychology's: Contribution to National Development<sup>1</sup>***

**John G. Adair<sup>2</sup>**  
*University of Manitoba, Canada*

### **Abstract**

There is a substantial need world-wide for psychology to contribute to the resolution and understanding of social problems. In this article I examine the factors found in developed and developing countries that deter us from making our contributions. Strategies that might be used to facilitate research contributions are examined from the perspective of researchers, the discipline, professional associations, the government, and national granting agencies. Evidence and examples are drawn from my program of research on the development of psychology in various countries. I conclude that public recognition of the discipline as a contributor to national development results in government support to enable further discipline growth and contribution, whereas the absence of contribution and recognition has a negative self-fulfilling consequence.

### **Compendio**

Existe una gran necesidad a nivel mundial para que la psicología

---

<sup>1</sup> The search for this article was supported by a grant from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. I would like to thank an anonymous reviewer and Dr. Neharika Vohra, both of whom made helpful suggestions that influenced my thinking and writing. An earlier version of this article was presented in Salazar, J. (Chair). *The contribution of psychology to national development*. Symposium at the Interamerican Congress of Psychology, Santiago, Chile, 1993.

<sup>2</sup> Reprints of this article may be obtained from John G. Adair, Department of Psychology, University of Manitoba, Winnipeg, MB, R3T. 2N2, Canada or by e-mail at Adair@ms.umanitoba.ca.

contribuya a la solución de los problemas sociales. En este artículo examino factores en países desarrollados y en desarrollo que dificultan esa contribución. Examino algunas estrategias que podrían utilizarse para facilitar las contribuciones de la investigación desde la perspectiva de los investigadores, de la disciplina, de las asociaciones profesionales, del gobierno y de las entidades financiadoras. Presento evidencia y ejemplos de mi programa de investigación sobre el desarrollo de la psicología en varios países. Concluyo que el reconocimiento público de las contribuciones de la disciplina conlleva el apoyo gubernamental que a su vez facilita el crecimiento de la disciplina y sus aportaciones, mientras que la ausencia de ese reconocimiento genera consecuencias negativas esperadas.

The focus of this article is on the processes by which psychology makes or fails to make a contribution to national development. I interpret the topic narrowly. I do not consider practice contributions in hospitals, clinics, or schools. Rather my focus is on research contributions to the country's policy development, to our understanding of social problems and to their resolution. In short, what impact has psychological research had on national issues? By national issues, I mean questions identified by society or its representatives (generally governments or granting agencies) to be of such importance that addressing them would contribute to the nation's development. Examples of such topics in Canada would be the aging population; in India, intergroup conflict and harmony; in the U.S.A. it is violence in society; in Brazil, possibly the social psychology of inflation. So this review will focus only on the processes by which psychological research contributes or fails to contribute to this limited set of important issues.

These observations will be based upon my research into the development of the discipline in developing countries, specifically in South Asia (Adair, 1992; Adair, Pandey, Begum, Puhan, & Vohra, 1995; Adair, Puhan & Vohra, 1993). Some additional material comes from my experiences lobbying Canadian governments for social science research funding. Of course there are vast differences between Canada, India, Bangladesh, and Latin

America. Each country differs; the stage of discipline development within each country may also differ; however the participants, factors, and processes underlying psychology's contribution to national development are quite similar across national boundaries. Indeed, many of the problems of the North and West and their strategies for addressing them can be found in and applied to countries of the South and East.

### WHY PSYCHOLOGY SHOULD CONTRIBUTE TO NATIONAL DEVELOPMENT

There are three reasons why it is important for psychology to contribute to national development: duty, need, and gain. First, one of psychology's roles has been defined as contributing to human welfare; this is explicit in the general objectives of the American Psychological Association and is an implied goal in much research (Miller, 1969). Secondly, there is a need, in both the developed and developing world, for psychology to contribute to the understanding and resolution of social problems. Third, psychology will also gain recognition and support, and funding for research depending on the extent to which there is a discipline contribution to the society in which it is based. When the discipline within a country has a largely basic research focus, governments question the value of psychology, its role within society, and the need to fund its activities at an adequate level. This interactive linkage of discipline development, its contributions to society and government, and their reciprocal support for psychology, will be developed within this analysis.

### FACTORS DETERRING CONTRIBUTIONS TO NATIONAL DEVELOPMENT

#### *Lack of Awareness of Psychology's Potential*

*Lack of public recognition/acceptance.* Our mail survey of South Asian psychologists (Adair, et al., 1995) indicated that a lack of recognition by the public and government was widespread and a serious handicap to discipline development and its contribution. In many countries throughout the developing world, psychology is lower than other social science disciplines on the continuum of public recognition

and acceptance. One of the reasons for this has been that these disciplines are tailored to government agencies or civil service positions that promote public recognition of their role in society. For example, there are clearly identifiable civil service positions for economists, social workers, or even sociologists, whereas there are few positions and correspondingly lesser public recognition of psychology. Possibly this is also fostered by (but also may be a consequence of) the emphasis in psychology on the advancement of knowledge through research, a role to which the public has difficulty relating.

*Many social research contributions are taken for granted.* There are three reasons for this problem. First, our research addresses personal experiences; much of what we have to contribute is conceptual and about daily life. Members of the public feel, possibly with some hindsight bias, that they knew these things all along. Psychology is viewed as contributing nothing new. Secondly, if effective, the concepts that we have analyzed and researched become part of the public domain. The more successful we are, the more frequently our concepts are used, and the less they are identified as originating within our discipline. This is what Miller (1969; Smith, 1973) called the psychology that we "give away". Thirdly, the origin of some of psychology's contributions may be lost through the adoption of our methods (e.g., behavior modification) by other professions: social work, psychiatry, or nursing. Although positively regarded, psychology's contribution may be less apparent to the public.

*Research not used by government/industry.* The knowledge we generate is not packaged in an easy to use form. The ideas for research are more often defined by the literature than by practical problems; our conclusions are more cautious and qualified than definitive or directive. Our writing is for other scholars; our results presented in terms of the amount of variance accounted for rather than written in policy language. Instead of applauding our contributions, government officials criticize our research and conclusions as not the kind of research required for the policy decisions they must make (Brown, 1987; Millman, Samet, Shaw, & Braden, 1990).



### *External Influences on the Discipline*

Political instability or other social forces not under the control of the discipline can pose serious impediments to discipline growth, recognition, and contribution. In Bangladesh, my former student Hamida Begum tells how the President of her country said he would be chief guest at their National Psychological Association Congress after they had demonstrated the relevance of their discipline by researching four topics: student violence on campus, motivation of women to work, corruption within government bureaucracy, and one other that she couldn't recall. By the time they had conducted this research, President Zia had been removed from office, a new government was in place, and their search for recognition had to begin again.

In Canada, the ruling Conservative government several years ago proclaimed the end of the granting agency for the social sciences by announcing its merger with the arts council. It was a politically-motivated ploy to appear to be cutting government bureaucracy. There was no real cost saving; it was a regressive step to where the agencies had been 15 years previously. Although the move was unanimously opposed by the scholarly community, the government refused to back down, not wishing to admit their error. Fortunately for the research community the Canadian Senate, which had not turned down legislation for 50 years, failed to pass the legislation by a tie vote! We create enough problems for ourselves as a discipline without the external handicap of government actions.

### *Most Research Not on Topics of National Concern*

*Largely an extension of previous literature.* Although a certain amount of research needs to be focussed on problems in the national interest, many of the topics that psychologists research are not considered to be making a contribution. The topics most psychologists address are defined by the literature; the researcher adds new variables to a previously studied phenomenon and thereby incrementally increases our knowledge of the topic calls normal science. Although proceeding as it should, a discipline not addressing real world issues cannot expect to have much impact

on and support from society.

*Replicative nature of research in an "imported" discipline.* In culturally-diverse societies and developing countries to which the discipline has been imported, research may be characterized as replicative. This is to be expected in its initial stages (Sinha, 1986). Early research focuses on demonstrating either the applicability of the borrowed discipline, or the research ability of the newly trained investigator. For both reasons, such research is tied closely to the existing literature, rather than explaining local social problems, focusing on local cultural concepts, or advancing knowledge about problems in the national interest.

*Applied research is not always in the national interest.* Research that is applied is not always in the national interest. Some may be totally irrelevant to the local culture. In India, for example, we (Adair et al., 1993) encountered numerous studies on "job satisfaction" in a culture where unemployment is more common than employment. Other applied research, while of the highest quality and application, such as Zaman's (1984) extensive program on the epidemiology and care of mental retardation within Bangladesh, also cannot be regarded as research in the national interest. In Bangladesh, where the employment and literacy rates are both about 22%, the care and treatment of the mentally retarded has a lower research priority to the nation compared to poverty, population control, violence in society, and so on. In fairness, Zaman has recognized this need and has extended her educational program to under-privileged children.

*Is the Psychological Approach Adequate for National Problem Solution in Developing Countries?*

*Inappropriateness of Western psychology.* Over the past two decades psychologists in developing countries have increasingly expressed the view that an imported, developed-world psychology is inadequate and this has led to calls for indigenization or for a more culturally-appropriate psychology (e.g., Díaz-Guerrero, 1977, 1984; D. Sinha, 1984; J.B.P. Sinha, 1984). Psychology generally has been insensitive to cultural variables. Within developing countries this deficiency becomes a serious liability. It is also true that developed-world psychology is better suited to the mod-

ern than to the traditional sector of any society. For these reasons there may be an ill fit of contemporary psychology to local social issues and for the task of contributing to national development.

*Methodological problems.* It may also be true that the research methods of psychology are not as well-suited to national problem solution as we might wish. In the developing countries I have been studying, for example, there is a strong psychometric bias. However, the social problems in need of serious research attention, tend to involve macro-variables where non-psychometric methods are often more appropriate. Such problems also typically require a multidisciplinary focus (Sinha, 1986; Smith, 1973). With specialized training, psychologists are often ill-prepared to work closely with other social scientists. For these reasons we may be less effective than we might otherwise be in making our contribution to national development.

*Insufficient knowledge base; Lack of theory.* There is a general lament in psychology, certainly in social psychology, of a lack of theory. In most countries to which the discipline has been imported, either there is an absence of sufficient data from which to derive theory, or a lack of theoretical integration of endless amounts of data into any meaningful framework. My observations suggest that the latter (lack of theory) is the major problem in South Asia, whereas I suspect the former (lack of data) is more true in South America. Although these characterizations may be unfair over-generalizations, certainly they reflect inadequacies of the discipline and handicaps to our ability to satisfactorily address problems in the national interest. They also suggest that the problem may lay with the general lack of development of national disciplines.

*Foreign vs. national perspective of psychologists.* A consequence of a poor quality local intellectual climate and national journals is that many good researchers are attracted to publish abroad. There they receive better feedback, international recognition, and even greater recognition than at home. This orientation promotes problems. First, the research literature of foreign journals, not the national interest, may set the agenda for their research. Even if the research remains on local topics, it is likely that their best research, which should serve as a model for local

young investigators, will be published abroad rather than in their own country. Although collaborating with researchers and spending time abroad are generally positive forces in shaping local research to international standards, a serious problem may emerge if this foreign orientation results in a diminished commitment to the national discipline. Indeed, the most serious problem for local discipline development is the diffusion of quality researchers so that there is no local impact by the national discipline.

### *Lack of Development of the National Discipline*

Development of the discipline within a country is fundamental to its potential for making a contribution to national development. What is required is an adequate number of researchers with sufficient maturity and self-confidence as investigators, an intellectual atmosphere that promotes and encourages research activity, international standards for publication, and a strong national professional identity and commitment. Countries into which the discipline has been newly imported, will encounter difficulties when one or more of these elements are lacking.

*Cadre of mature, quality researchers unavailable.* A critical mass of scholars is essential for an identifiable contribution to take place. Within Bangladesh, which has only about 35 psychologists employed in two universities, one of the most common complaints in response to our survey (Adair, et al., 1995) was the absence of a sufficient number of researchers with similar specialties with whom to interact. Within other countries, such a critical mass may not be realized because key researchers are not committed to the national scene, because of poor and expensive communication, or because interaction between scholars is discouraged by a poor intellectual climate.

A second requirement is for a certain level of research maturity among investigators within the country. Mature investigators are self-confident in their abilities, and capable of adapting their research skills to a problem. For example, in many developing countries the research problem may involve data collection from subjects who are illiterate or to whom expressing an opinion to a stranger in a one-on-one interview is totally foreign. The mature investigator recognizes these problems and the necessity for



methodological and measurement flexibility. An immature researcher, on the other hand, attempts to fit the research problem into a well-controlled factorial design with standardized tests, or five-point scales that can be administered to a reasonably literate research sample. Research of the latter sort does not provide fertile grounds for discipline development and contribution.

*Inadequate intellectual climate for research.* For researchers to achieve independence, maturity and creativity requires a reasonably adequate intellectual climate for research activity and growth. Unfortunately, my research in South Asia suggests that this is the weakest link in the chain of development of the imported discipline. Our survey of Indian psychologists (Adair, et al., 1995) revealed that their greatest single impediment to greater research productivity was their inadequate intellectual climate for research; this is true to some degree in many countries. Within universities there is a lack of journals and other resources, little administrative support for research, frequent university closings, political activities on the part of students, and little constructive criticism from peers. Colleagues are more interested in self-advancement than in mutual exchange of ideas; students lack interest in the subject matter, and journal editors and reviewers provide poor or no reviews (Adair, 1995).

The importance of feedback to discipline development is best illustrated by the plight of the young scholar who does not receive feedback (Adair, 1992). A doctoral degree does not guarantee new graduates that they are prepared to conduct, mature independent research. New Ph.D.'s need feedback, criticism, and interaction with other scholars to develop their thinking and to hone their independent research skills. The work of young researchers is as much focussed on demonstrating their research ability as psychologists as it is on their research question. To deny them corrective feedback at this crucial time is a serious handicap to their professional growth. Because the discipline is new, a number of persons will be in this position and the lack of feedback becomes a serious impediment to the development of the discipline. Persisting in research demonstrating one's competence as a researcher in the absence of quality feedback diverts attention from the solution of problems in the national interest.

## STRATEGIES FACILITATING CONTRIBUTIONS TO NATIONAL DEVELOPMENT

### *Who are the Participants?*

In considering the strategies that can be used, it is important to assess the players and the roles they play in psychology's contribution to national development. On the contributor's side are the researchers, universities and departments, professional associations, and the discipline itself. On the recipient side are the public, the government, and its ministries, departments, and agencies. In the analysis of the role taken or abdicated by each of the contributors, and of the sensitivity or openness of the recipients to each of these strategies, the focus will be on the roles of granting agencies and professional associations. The national granting agencies play a special role that bridges the two—they are representatives of society and the government in interpreting their needs and desires, and in monitoring the funds they provide to researchers; on the contributor side they have a responsibility to create optimal conditions and funds for research. The professional associations should play a comparable bridging function but often are hampered by a lack of funds, a volunteer work force, and, in some countries, factions due to political infighting, weak support from researchers, and a generally poor record of accomplishments.

The strategies for facilitating contributions will be addressed in the reverse order in which the impediments have been presented; that is, I will begin with a look at indigenization and development of the discipline, factors under more immediate researcher and discipline control, and conclude with attempts to improve public awareness and recognition of the discipline.

### *An Appropriate Psychology for Research Contributions in the National Interest*

*Indigenization of the Discipline.* The response to the many calls for indigenization of the discipline has been uneven across developing countries. In the Philippines there is alleged to be substantial progress (Church, 1990). Much of it has been linguistic, developing and exploring concepts in one of the two native lan-

guages. In India, where the scientific language is English, there has been much talk but less action. Such a difference suggests that the use of the national language as the scientific language may promote indigenous developments, but research is needed to test this hypothesis.

The problem is more involved. In India, there appears to be an indigenous psychology bandwagon (Adair, 1996), with a focus on identifying and researching indigenous concepts. Instead of a process and means to help forge a more appropriate discipline, indigenization seems to have become the goal. The pursuit of indigenous concepts in the context of the basic orientation of the Indian discipline has resulted in lesser increases in its contributions to national development. A call for research relevance must accompany the call for indigenization before increased contributions to national development may be realized.

Before looking to the calls for relevance, I want to make some further observations about indigenization of the national discipline. Researchers have done little to address the problems of method fit. In India and Bangladesh, adaptation of methods to unique elements in the culture changed the least (Adair, et al., 1993). Methods are amenable to change only as researchers mature and gain confidence in applying the discipline to the new culture. This adds to our view that, independent of special calls for change, indigenous developments will occur gradually as the discipline matures. Calls for indigenization, however, advance that development by fostering a national focus among local psychologists who might otherwise be attracted toward an exclusively North American or international perspective.

*Methodological fit.* Psychologists are not trained for, nor inclined to adopt, multidisciplinary perspectives. The Canadian granting agency for the social sciences (SSHRC) actively attempts to foster multidisciplinary collaborations by providing special funds for that purpose and by giving priority weighting within some grant programs to multi-disciplinary research by teams of two or more researchers. Such special incentives are likely necessary to break down rigorously-defined discipline boundaries.

### *Promoting the Maturation and Development of the Discipline*

In contrast to calls for indigenization, few attend to discipline development as a goal. My impression is there is a lack of professional leadership in this regard. Granting agencies seem to relegate this need to a lower priority, if indeed they are aware of it at all. Universities and departments, and even professional associations seem not to feel that it is their role or that they can do anything about it. Yet there are things that each can do; they could begin by imposing standards, demands for higher quality on both research and training activities.

*Setting standards and quality controls for the discipline.* The practice of psychology has shown how the articulation of standards and multiple checks on quality of performance have greatly increased status and respect for the profession of psychology. The imposition of similarly higher standards for training and research would have salutary effects on discipline status and growth. Departments need quality control checks to ensure that research training standards are met by all faculty and students; professional associations must set and enforce standards for the treatment of human subjects, for data collection, recording, and analysis, and for the reporting of research results. Similarly, journals must set higher standards for reviews and for the quality of research that gets published. More important than filtering out poor quality research, standards convey performance demands and expectations to students and researchers, and improve the intellectual climate for research.

The goal should be to ensure that local performance meets international standards. Regional meetings of an international standard, such as the SIP-sponsored Interamerican Congress of Psychology, can be an important means of achieving that goal and such meetings should be promoted in Asia, the Pacific-rim, and Africa. SIP, on the other hand, needs to examine the diminishing international content of its Congresses in recent years. In addition, Latin American participation in most other international congresses has been minimal. The need to interact with psychologists of other countries must be recognized and ways of fostering that contact should be sought.



On a regular basis some form of performance accountability is required at each level: annual reviews of faculty and students, periodic reviews of departments, and external accreditation of programs and universities. To be effective, such reviews should be independently conducted and accompanied by local means and the will to implement change. Attempts at such reviews can get mired in local politics with local standards, and lend only the illusion of quality controls and accountability. To counter this trend I would urge procedures to ensure independently-selected, international reviewers (of doctoral dissertations, academic programs, journal articles) who are prepared to apply international standards to their conclusions.

*Educational approaches.* There is also a place for the continuing education of researchers. Specifically I would encourage training workshops of two sorts. First, the Advanced Research and Training Seminars (ARTS), organized in conjunction with the 1992 International Congress at the initiative of the International Union of Psychological Science (IUPsyS) under the coordination of Ype Poortinga, a former President of the International Association of Cross-Cultural Psychology (IACCP), were found to be so effective for scholars from low-income countries that they have been repeated at subsequent international congresses. Now jointly sponsored by IUPsyS, IAAP, and IACCP, these seminars last for 2-4 days, with the cost primarily borne by national and international associations, and agencies of developed countries. Similar sessions have been considered for regional meetings, with the first held in Mexico City in 1997.

A second form would be more time-limited workshops of a tutorial sort held at the congress venue of either international or regional congresses. Many academics, in developed countries as well, get distant from the latest research developments, and conferences focusing on research papers are not adequate for getting brought up to date (Adair & Davidson, 1984). Workshops on latest developments in statistics, methodology, and in substantive fields would help to keep scholars current and qualified at an international level, and do much to advance the development of the discipline. Workshops of this sort were offered in conjunction with the 1996 International Congress in Montreal.



*Recruiting researchers for the future.* Finally, the greatest hope for the development of the discipline is the recruitment and retention of high quality students. However, if there are few jobs, quality students will be attracted elsewhere. In South Asia, and elsewhere, this is a serious problem. Student motivation is extremely low; with the prospects for employment negligible, careers in psychology are not in the minds of most students, who are only marking time in the classroom. To counter these problems the professional association needs to show leadership to lobby governments to include professional positions for psychologists in the civil service, health sector, and in colleges and universities.

#### *Setting an Agenda for Research in the National Interest*

Because of its unique position as both an interpreter of society's needs and a supporter of scholarly research, granting agencies often have the responsibility of identifying research topics in the national interest. The strength of granting agencies' role lies with their ability to provide special funding to attract researchers to these topics. The "national interest" and the topics identified will vary from country to country.

In Canada, the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC) identified the aging population as its first "strategic theme". More recent themes of national importance have been on applied ethics, education and work in a changing society, women and work, managing for global competitiveness, and science and technology policies in Canada.

Two decades ago the National Committee for Psychology within the Indian Council of Social Science Research (ICSSR, 1973) identified quite different priorities for research. A request of Indian researchers to rank these same topics in 1990 (Adair, et al., 1995), revealed the disadvantaged and poverty, rapid social change and its management, and social perceptions and inter-group harmony as priority topics. Bangladeshi psychologists, who do not have a granting agency, ordered aggression and violence as the primary need of their country in response to the same request (Adair, et al., 1995).

The National Behavioral Science Research Agenda Committee, through the organizational efforts of the American Psychological

Society, identified mental and physical health, the aging society, drug and alcohol abuse, schooling and literacy, worker productivity, and violence in society (Rosenzweig, 1992) as the topic priorities for the U.S. Such lists suggest that there is communality across countries, but generally unique topic concerns within each.

*Funding Inducement to Applied Topics.* The primary function of topic priorities are to attract researchers and to focus research on these topics. This is an effective strategy. Fifteen years ago within Canada there was a dearth of knowledge and of researchers on the aging population and its care. After a decade of targeted funding, local centers and a national network of researchers on the topic have been created, and some of the most significant international research is now being produced in Canada.

In India, for example, where quality grant proposals are reported to be less than the money available, setting aside money for priority research on poverty and the disadvantaged, ethnic group harmony, and population control, could have dramatic effects in shaping the discipline's contribution to society. Merely listing topics in the absence of funding has little effect on the research agenda for the discipline.

*A caveat.* How much research should be in the national interest? Just as we don't look for all research to be indigenous to the culture, we shouldn't look for all research to be applied to national development. As the discipline is imported, a certain amount of basic data will be required. However, the economy of most countries cannot generously support basic disciplines that do not provide at least some contribution to the national interest.

### *Promoting Research-Government Linkage*

Two special emphases of the SSHRC are designed to build bridges between basic research scientists and policy makers who utilize social research knowledge. The first is a "joint-initiatives" program in which the granting agency and government departments jointly fund research of direct relevance to the Department's mission. The granting agency administers peer reviews of investigator-initiated proposals of relevance to, for example, the Department of Indian Affairs and Northern Development (on aboriginal affairs), or to Health and Welfare

Canada (on family violence, violence against women, and health promotion).

This agency also specifies explicit grant criteria encouraging partnerships with public or private organizations who provide either funding, access to facilities, or expertise to a project. Both of these programs not only bridge linkages with agencies, but substantially expand the amount of money available for social research.

### *Promoting Awareness of the Role and Potential of Psychology*

*Communication of research contributions.* In Canada, the granting agency explicitly assigns the responsibility of disseminating research results to researchers: "Doing of research is not enough: the results need to be communicated to those who can use them in a way that can be readily understood" (SSHRC, 1992). Investigators are encouraged to spend up to 10% of their research grant for expenditures for presenting the research at academic conferences, holding workshops for government departments, or interacting with the media. Only the first of these is done with any regularity.

No one seems to accept responsibility for dissemination of research contributions to the wider audience. Researchers have neither the inclination, time, media expertise, nor resources. Although in Canada the granting agency places a high priority on this activity, they appear more frustrated than effective in answering this challenge. Universities and the professional association are modest in their efforts. Although it is a responsibility of the professional association, it is clear from the experiences of APA with its Psychology Today venture, that even with substantial resources, there are limits to what can be achieved.

*Public awareness: The role of the professional association.* The professional association is apt to be much more effective in creating a general public awareness and recognition of the discipline than in imparting knowledge of specific research contributions. Much can be achieved with limited resources. The CPPQ (Corporation Professionnelle des Psychologues du Quebec), the professional association for the province of Quebec, developed in recent years an effective program that imparts psychological

knowledge and promotes a positive public image for the discipline. They have offered free public lectures on research-based insights into the relation between certain parental behaviors (the effects of parental use of punishment or positive parental interactions with adolescents) and child-rearing outcomes. Although the message is simple, the speaker imparts useful psychological knowledge and increases society's awareness of the discipline. In many countries the discipline could benefit from comparable public visibility.

### CONCLUSION: THE CONTRIBUTORY SPIRAL

Each of the factors we have been discussing are interrelated. In our survey (Adair, et al., 1995) psychologists in India and Bangladesh repeatedly expressed the concern that the contribution potential of psychologists was not recognized by government planners, the public, and many NGOs, with the result that few jobs and little resources were allocated to the discipline. This creates a bit of a self-fulfilling prophecy: psychology cannot contribute, so let us reduce their resources and not consider psychologists for positions relevant to societal contribution, thereby ensuring that they will not be able to contribute. This is what I call a contributory whirlpool; a downward spiral that ensures the discipline will not develop or progress.

Ideally, the opposite contributory spiral is sought. Foundation of the discipline within the country should be followed by public awareness, recognition, and acceptance, and research funding of the discipline. Employment opportunities should lead to better quality postgraduate students. With these resources individual investigators should mature, the discipline should develop, and quality research should be produced; professional standards should be set for the discipline, and granting agencies should see that sufficient research contributes directly to the national interest. This research knowledge should be used by government, industry, and the public, thereby enhancing the image of the discipline and perpetuating the spiral in an upward direction.

In conclusion, contribution to national development is an involved process with many players and many considerations intricately interwoven. But there are key elements that follow a trace-



able pattern in every country. It is important that we recognize these elements and use them to advantage in promoting the discipline, its growth, and its focus on issues that will result in a contribution to national development.

### References

Adair, J. G. (1992). Empirical study of indigenization and development of the discipline in developing countries. In S. Iwawaki, Y. Kashima, & K. Leung (Eds.), *Innovations in Cross-Cultural Psychology* (pp. 62-74). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Adair, J. G. (1995). The research environment in developing countries: Contributions to the national development of the discipline. In J. G. Adair, & C. Kagitcibasi (Eds.), *Development of psychology in developing Countries: Factors facilitating and impeding its progress*. [Special Issue]. *International Journal of Psychology*, 30, 643-662.

Adair, J. G. (1996). The indigenous psychology bandwagon: Cautions and considerations. In J. Pandey, D. Sinha, & D. P. S. Bhawuk, (Eds.), *Asian contributions to cross-cultural psychology* (pp. 50-58). New Delhi: Sage.

Adair, J. G., & Davidson, R. (1984). *Research activity in the social sciences: Funding, productivity and attitudes of university-based social scientists*. Ottawa, Canada: Social Sciences and Humanities Research Council.

Adair, J.G., Pandey, J., Begum, H. A., Puhan, B. N., & Vohra, N. (1995). Indigenization and development of the discipline: Perceptions and opinions of Indian and Bangladeshi psychologists. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 392-407.

Adair, J.G., Puhan, B.N., & Vohra, N. (1993). Indigenization of psychology: Empirical assessment of progress in Indian research. *International Journal of Psychology*, 28, 149-169.

Brown, B. S. (1987). Networking between research and service delivery. *International Journal of the Addictions*, 22, 301-317.

Church, A. T. (1987). Personality research in a non-Western culture: The Philippines. *Psychological Bulletin*, 102, 272-292.

Díaz-Guerrero, R. (1977). A Mexican psychology. *American*



*Psychologist*, 32, 934-944.

Díaz-Guerrero, R. (1984). Transference of psychological knowledge and its impact on Mexico. *International Journal of Psychology*, 19, 123-134.

ICSSR-Standing Committee on Psychology. (1972). Priorities and programmes of research in the field of psychology in India. *Indian Journal of Psychology*, 47, 87-95.

Miller, G. A. (1969). Psychology as a means of promoting human welfare. *American Psychologist*, 24, 1063-1075.

Millman, J., Samet, S., Shaw, J., & Braden, M. (1990). The dissemination of psychological research. *American Psychologist*, 45, 668-669.

Rosenzweig, M. R. (Ed.). (1992). *International psychological science: Progress, problems, prospects*. Washington, DC: American Psychological Association.

Sinha, D. (1984). Psychology in the context of Third World development. *International Journal of Psychology*, 19, 17-30.

Sinha, D. (1986). *Psychology in a Third World country: The Indian experience*. New York, N.Y.: Sage.

Sinha, J. B. P. (1984). Towards partnership for relevant research in the Third World. *International Journal of Psychology*, 19, 169-178.

Smith, M. B. (1973). Is psychology relevant to new priorities? *American Psychologist*, 28, 463-471.

Social Sciences and Humanities Research Council (1992). *The strategic grants programs: Forging new opportunities*. Ottawa, Canada: Author.



# **O Desenvolvimento Dos Vocabulários Receptivo e Expressivo em Crianças Brasileiras**

**Fernando C. Capovilla<sup>1</sup>**  
**Alessandra G.S. Capovilla**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

## **Resumo**

Atraso de linguagem é o problema desenvolvimental mais comum em pré-escolares e correlaciona-se com distúrbios posteriores de aprendizagem. É identificado via avaliação do número de palavras faladas e compreendidas, já que aos 2a o vocabulário expressivo mínimo é de 50 palavras com combinações de 2-3 palavras. Metade das crianças com atraso de fala aos 24-30 meses apresentará atraso severo entre 3-4 anos. No Brasil faltam instrumentos padronizados para identificar precocemente atraso de linguagem. O estudo fornece amostras de traduções brasileiras do *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)* ou *Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP)*, e da *Language Development Survey (LDS)* ou *Lista de Avaliação de Vocabulário Expressivo (LAVE)* e de normas preliminares. Avalia correlações entre vocabulários receptivo-expressivo e analisa desenvolvimento em função de idade, nível de escolaridade e tipo de escola.

## **Abstract**

Speech delay is the most common developmental problem among preschoolers, and correlates with later language disturbances. It is identified by assessing words that the child is able to speak and understand. By age two, the minimal expressive

<sup>1</sup> Dirigir correspondência a la siguiente dirección: Instituto de Psicologia, Universidad de Sao Paulo, Ave. Prof. Mello Moraes, 1721, S.P. 05508-900, Brasil o a la dirección electrónica capovila@usp.br.

vocabulary is about 50 words with 2-3 words combinations. Half the children who are speech-delayed by age 24-30 months will present severe delays by ages 3-4. Standardized instruments for early identification of language delay are missing in Brazil. The present study offers samples of Brazilian translations of both the Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) and Rescorla's Language Development Survey (LDS) as well as of preliminary norms for ages 2-6. Using such instruments, it assesses correlations between receptive-expressive vocabularies, and analyzes linguistic development as a function of age, school level, and school type.

### A IMPORTANCIA DA AVALIAÇÃO DO VOCABULÁRIO PARA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

O atraso de linguagem é o problema de desenvolvimento mais comum em pré-escolares (Bax, Hart & Jenkins, 1980) e está fortemente correlacionado com posteriores problemas de aprendizagem (Aram, Ekelman & Nation, 1984; Tallal, 1988). Pode ser identificado já a partir dos dois anos de idade, por meio da avaliação do número de palavras que a criança fala e compreende. Estudos conduzidos com crianças falantes de língua inglesa e com desenvolvimento linguístico normal sugerem que aos dois anos de idade as crianças apresentam um vocabulário expressivo de pelo menos 50 palavras e são capazes de formar combinações de duas ou três palavras (Coplan, Gleason, Ryan & Williams, 1982; Resnick, Allen & Rapin, 1984; Rescorla, 1989). Tem sido demonstrado que cerca de metade das crianças identificadas como tendo atraso específico de linguagem expressiva entre 24 e 30 meses tendem a continuar apresentando um severo atraso de fala entre três e quatro anos de idade (Rescorla & Schwartz, 1988). Assim, fica clara a necessidade de desenvolver e validar instrumentos para identificar precocemente possíveis atrasos de linguagem em crianças já a partir dos dois anos de idade.

O presente estudo oferece uma amostra da tradução brasileira do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody ou TVIP (Dunn & Dunn, 1981; Dunn, Padilla, Lugo & Dunn, 1986 a, b), e da Lista de Avaliação de Vocabulário Expressivo ou LAVE (Rescorla,

1989). O TVIP é uma prova de vocabulário receptivo, uma vez que avalia a compreensão do vocabulário. Nelé a criança deve apontar a figura que corresponde à palavra que ouve. A LAVE, por outro lado, é uma prova de vocabulário expressivo, uma vez que avalia o vocabulário em termos das palavras que a criança emite, segundo o relato da mãe que preenche o questionário.

O vocabulário auditivo-receptivo é um requisito para a recepção e o processamento de informação auditiva. Portanto, a extensão do vocabulário é uma importante medida da habilidade intelectual. De fato, tem sido demonstrado que provas de vocabulário receptivo fornecem o melhor índice individual de aproveitamento escolar (Dale & Reichert, 1957) e que as subprovas de vocabulário são as que mais contribuem para os escores das provas de inteligência geral (Elliott, 1983). O vocabulário receptivo está fortemente correlacionado com a habilidade de leitura e com o quociente de inteligência (Eysenck & Keane, 1990). A correlação com a inteligência geral decorre do fato de que a aquisição do vocabulário requer o uso de informações contextuais para fazer inferências plausíveis sobre o significado de palavras desconhecidas. Um exemplo de como inferências são empregadas para derivar o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto frasal em que aparecem é fornecido por Sternberg (1985). Numa sentença como "Ao amanhecer, o blen surgiu no horizonte brilhando intensamente" o significado (sol) da palavra desconhecida blen é dado pelo contexto frasal. Este mesmo tipo de processamento ativo de construção de inferências que caracteriza a aquisição de vocabulário também caracteriza a compreensão de leitura. Daí a relação entre vocabulário receptivo e compreensão de leitura.

Programas voltados à expansão do vocabulário tendem a ter forte impacto sobre a compreensão da leitura. Tem sido demonstrado (McKeon, Beck, Omanson & Pople, 1985) que boa parte do efeito dos procedimentos que buscam aumentar a compreensão de leitura em leitores fracos por meio da expansão do vocabulário deriva do desenvolvimento de habilidades inferenciais feitas em sentenças em que as palavras são usadas, mais do que simplesmente da rotineira aprendizagem das palavras apresentadas com suas definições. Naquele estudo o método de ensino de vocab-



ulário baseado em contexto produziu maior melhora na compreensão global do texto do que o método de ensino de definições. Leitores fracos mostraram maior habilidade em raciocinar com as novas palavras quando lhes era ensinado o uso dessas novas palavras em contextos diferentes e a união de palavras relacionadas, do que quando simplesmente aprendiam as novas palavras juntamente com suas definições. Já que os programas voltados à expansão do vocabulário receptivo têm impactos tão relevantes, é muito importante poder avaliar a eficácia relativa de diferentes programas por meio de instrumentos padronizados.

### OBJETIVOS

Este estudo teve quatro objetivos. O primeiro foi realizar a tradução brasileira do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody ou TVIP (Dunn & Dunn, 1981; Dunn, Padilla, Lugo & Dunn, 1986 a, b), bem como obter normas preliminares de seu emprego com crianças de dois a seis anos de idade. O segundo foi realizar a tradução da *Language Development Survey* (Rescorla, 1989), aqui denominada *Lista de Avaliação de Vocabulário Expressivo* (LAVE), bem como obter normas preliminares de seu emprego com crianças da mesma faixa etária. O terceiro foi analisar o desenvolvimento linguístico dessas crianças em termos de vocabulários receptivo e expressivo como função de idade (em anos e semestres), nível de escolaridade (entre Maternal e Pré 3), e tipo de escola (pública ou privada). O quarto foi avaliar a existência de correlações entre vocabulários receptivo-expressivo avaliados via TVIP e LAVE.

Para permitir ao leitor uma compreensão mais próxima da natureza dos instrumentos e ao mesmo tempo para proteger os direitos de seus autores originais, no presente artigo foi oferecida apenas uma amostra de dez dos 125 itens do TVIP, e de 42 dos 309 itens de LAVE. Pelo mesmo motivo, não foram oferecidas todas as normas dos dois instrumentos, mas apenas uma amostra intermediária numa faixa de 25 pontos cada uma.

## METODO

### Participantes

Participaram do estudo 238 crianças entre 2-6 anos de idade. Destas, 103 crianças eram de escola pública municipal, sendo 23 do Maternal, 25 do Pré 1, 30 do Pré 2 e 25 do Pré 3. As 135 crianças restantes eram de escola particular, sendo sete do Maternal, 19 do Pré 1, 47 do Pré 2 e 62 do Pré 3. Todas eram de São Paulo, Brasil, e variavam em idade entre 31 e 79 meses, com média de 58,3.

### Aparato e situação ambiental

Para avaliar o vocabulário expressivo, foi usada a Lista de Avaliação de Vocabulário Expressivo (LAVE). Para avaliar o vocabulário receptivo, o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP). Os itens de ambos os instrumentos foram traduzidos independentemente por um grupo de dez juízes fluentes em ambas as línguas, sendo adotados os termos com maior frequência de ocorrência.

#### *A Lista de Avaliação de Vocabulário Expressivo*

A Lista de Avaliação de Vocabulário Expressivo (LAVE) foi desenvolvida por Rescorla (1989) para identificar atraso de linguagem em crianças a partir de dois anos de idade. Ao possibilitar uma detecção precoce de tal atraso, permite intervir a tempo de obter resultados satisfatórios. A LAVE consta de duas partes: um questionário em que são pedidas informações sobre a criança e sua família, e uma lista com 309 palavras arranjadas em 14 categorias semânticas. Estas palavras foram escolhidas com base em estudos sobre o desenvolvimento lexical inicial e são consideradas de alta frequência. A LAVE deve ser respondida preferencialmente pela mãe da criança, que deve preencher o questionário e assinalar na lista quais são as palavras que a criança fala espontaneamente. O estudo de Rescorla (1989) validou o uso da LAVE como instrumento de avaliação de vocabulário expressivo em crianças pequenas. A LAVE foi por nós traduzida e uma amostra de 42 itens da tradução usada neste estudo encontra-se no Apêndice.

Neste estudo o nível profissional dos pais foi definido a partir de informações obtidas via questionário apresentado na LAVE referentes ao nível de ocupação, período de emprego (parcial ou integral), entre outras. O nível profissional variava numa escala de 1 a 5, sendo que o nível 1 correspondia a sem renda ou renda mínima (ex.: desempregado, aposentado), o nível 2 correspondia a renda baixa (ex.: empregada doméstica, operário), o nível 3 a renda média-baixa (ex.: técnicos de diferentes ocupações), o nível 4 a renda média-alta (ex.: profissões liberais de modo geral) e o nível 5 a renda alta (ex.: empresários, industriais).

### *Teste de Vocabulário por Imagens Peabody*

*O Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP)* avalia o desenvolvimento lexical no domínio receptivo, i.e., as habilidades de compreensão de vocabulário, de crianças entre 2a6m até 18a de idade. Fornece avaliação objetiva, rápida e precisa do vocabulário receptivo-auditivo em ampla variedade de áreas, incluindo pessoas, ações, qualidades, partes do corpo, tempo, natureza, lugares, objetos, animais, termos matemáticos, ferramentas e instrumentos. É indicado para avaliar o nível de desenvolvimento da linguagem receptiva em pré-escolares, bem como em crianças ou adultos que não lêem, que não escrevem e mesmo que não falam. É especialmente apropriado para avaliar o vocabulário de pessoas incapazes de vocalizar palavras de modo inteligível já que, para avaliar a compreensão auditiva de palavras isoladas, requer apenas que o examinando escolha a figura correspondente à palavra falada pelo examinador. É ideal para avaliar crianças ou adultos com distúrbios emocionais, psicose, autismo, retardo mental, afasias ou paralisia cerebral. Desde a sua versão original em inglês (Dunn, 1959) o teste tem sido revisado (Dunn & Dunn, 1981) e adaptado a outras línguas como espanhol (Dunn, Padilla, Lugo & Dunn, 1986 a, b). O TVIP correlaciona-se fortemente com a maior parte dos testes de vocabulário e de inteligência verbal. Uma revisão da literatura sobre a validade e a fidedignidade da versão original em inglês pode ser encontrada em Robertson e Eisenberg (1981).

Em termos de indicação, o TVIP avalia o vocabulário receptivo-auditivo de examinandos entre dois anos e seis meses e 18 anos

de idade. Pode ser empregado como prova de aproveitamento escolar ou de inteligência verbal, sendo também ideal em estudos longitudinais para avaliar o efeito de diversas variáveis sobre o desenvolvimento do vocabulário durante períodos extensos de tempo. Um de tais estudos longitudinais, por exemplo, avaliou os efeitos de generalização de ganhos de programas de tratamento de habilidades de linguagem em crianças com retardo no desenvolvimento da linguagem (Warren & Kaiser, 1986). No entanto, TVIP é pouco recomendado para crianças com perda auditiva ou visual acentuada. Ele está sendo presentemente padronizado e computadorizado com recursos de multimídia para permitir avaliar crianças não-falantes com severos *déficits* motores (TVIP-Comp, Capovilla, Macedo, Duduchi, Raphel, Guedes & cols., 1996). A presente tradução foi feita a partir da adaptação hispano-americana do TVIP (Dunn, Padilla, Lugo & Dunn, 1986 a, b) que consiste em cinco pranchas de prática seguidas de 125 pranchas de teste, organizadas em ordem crescente de dificuldade. As pranchas são compostas de quatro desenhos de linha preta em fundo branco. O teste é organizado de acordo com um modelo de múltipla escolha. Ele não requer que o examinando leia, escreva ou vocalize qualquer coisa. A tarefa consiste simplesmente em selecionar, dentre as alternativas, a figura que melhor representa a palavra falada apresentada pelo examinador. Nessa versão o teste é administrado individualmente em cerca de 10 a 15 min.

### Procedimento

A LAVE era entregue às mães por intermédio das crianças. As mães preenchiam a lista em casa e as próprias crianças a traziam de volta, entregando-a às professoras. Foram retornados 52% das listas enviadas. O retorno das listas por série foi o seguinte: 50% para Maternal, 45,5% para Pré 1, 48% para Pré 2, e 61% para Pré 3. A aplicação do TVIP ocorreu durante o período escolar normal e deu-se em situação individual para crianças de Maternal e Pré 1, e em situação coletiva para aquelas de Pré 2 e Pré 3. O teste era apresentado sob forma de um caderno plastificado contendo quatro conjuntos de comparações por folha, sendo que cada um desses conjuntos constava de quatro figuras e era emoldurado por uma margem de cor amarela, azul, verde ou vermelha. A margem col-



orida funcionava como referência. Assim, por exemplo, o aplicador dizia que as crianças deviam olhar para os desenhos dentro do “quadrado amarelo” e escolher a figura cujo nome era dito pelo aplicador. As crianças então apontavam para a figura escolhida e o aplicador anotava as respostas escolhidas pelas crianças.

## RESULTADOS

### A progressão dos vocabulários receptivo e expressivo de Maternal a Pré 3

A Tabela 1 sumaria os efeitos do nível escolar da criança sobre os escores no TVIP e na LAVE. Como pode ser observado, os escores em ambos, vocabulário receptivo e expressivo, foram função direta do nível escolar da criança. Como também pode ser observado, houve maior regularidade e menor variabilidade na função do TVIP do que na da LAVE. Ainda assim, ambas as funções são bastante regulares e mostram um claro aumento nos desempenhos com o aumento no nível escolar da criança. Em termos de desempenho em vocabulário receptivo no TVIP, ANCOVA de nível escolar da criança sobre os escores no TVIP tendo como covariantes os níveis de escolaridade materna e paterna, bem como os níveis profissionais materno e paterno revelou efeitos significantes do nível de escolar da criança ( $F [3,111] = 100,2, p = 0,000$ ), mas não de qualquer covariante. Análises de comparação de pares via teste de Bonferroni revelaram que o desempenho de crianças no maternal foi significativamente inferior ao das crianças dos níveis Pré 1, 2 e 3; que o desempenho de crianças de Pré 1 foi inferior aos das de Pré 2 e 3; e que o das crianças de Pré 2 foi inferior aos das de Pré 3. Em termos de desempenho em vocabulário expressivo na LAVE, ANCOVA de nível escolar da criança sobre os escores na LAVE tendo como covariantes os níveis de escolaridade materna e paterna, bem como os níveis profissionais materno e paterno revelou efeitos significantes do nível de escolar da criança ( $F [3,109] = 7,03, p = 0,000$ ), mas não de qualquer covariante. Análises de comparação de pares via teste Fisher LSD revelaram que o desempenho de crianças no Maternal foi significativamente inferior ao das crianças dos níveis Pré 2 e 3; e que o desempenho de crianças de Pré 1 foi inferior aos das de Pré 2 e 3.



Tabela 1.

Média e erro-padrão dos escores no TVIP e na LAVE como função do nível escolar da criança (Maternal; Pré 1; Pré 2; Pré 3) tendo como covariantes os níveis de escolaridade materna e paterna, bem como os níveis profissionais materno e paterno.

Nível Escolar	TVIP			LAVE		
	Media	erro-padrão	N	Media	erro-padrão	N
Maternal	17.73	2.91	10	262.61	8.35	11
Pré1	38.82	2.17	17	278.82	5.07	28
Pré 2	57.46	1.52	35	297.15	4.72	33
Pré 3	65.57	1.18	57	298.05	3.99	45

### A progressão dos vocabulários receptivo e expressivo dos dois aos seis anos

A Tabela 2 sumaria os efeitos da idade da criança (em anos) sobre os escores no TVIP e na LAVE. Como pode ser observado, os escores em ambos, vocabulário receptivo e expressivo, também foram função direta da idade da criança em anos. Aqui também pode ser observada uma maior regularidade e uma menor variabilidade na função do TVIP do que na da LAVE. Ainda assim, uma vez mais, ambas as funções foram bastante regulares e mostram um claro aumento nos desempenhos com o aumento na faixa etária da criança. Em termos de desempenho em vocabulário receptivo no TVIP, ANCOVA de idade da criança (em anos) sobre os escores no TVIP tendo como covariantes os níveis de escolaridade materna e paterna, bem como os níveis profissionais materno e paterno, revelou efeitos significantes do nível de escolar da criança ( $F[4,110] = 56,04$ ,  $p = 0,000$ ), mas não de qualquer covariante. Análises de comparação de pares via teste Fisher LSD revelaram que o desempenho de crianças de dois anos foi significativamente inferior ao de todas as demais; que o daquelas de três anos foi inferior ao das de quatro, cinco e seis anos; e que o das crianças de quatro foi inferior ao das de cinco e seis anos.

Em termos de desempenho em vocabulário expressivo na LAVE, ANCOVA de idade da criança (em anos) sobre os escores na LAVE tendo como covariantes os níveis de escolaridade mater-

Tabela 2.

Média e erro-padrão dos escores no TVIP e na LAVE como função da idade da criança em anos, tendo como covariantes os níveis de escolaridade materno e paterno e os níveis profissionais materno e paterno.

<i>Idade</i> (anos)	<i>TVIP</i>			<i>LAVE</i>		
	<i>média</i>	<i>erro-padrão</i>	<i>N</i>	<i>média</i>	<i>erro-padrão</i>	<i>N</i>
2	16.47	4.53	5	256.89	12.61	6
3	30.56	2.77	13	279.07	6.09	25
4	50.22	1.78	31	284.62	4.87	39
5	63.87	1.52	44	295.93	5.24	35
6	66.89	1.96	26	299.72	6.28	24

na e paterna, bem como os níveis profissionais materno e paterno revelou efeitos significantes do nível escolar da criança ( $F[4,120] = 3,44$ ,  $p = 0,011$ ), bem como do covariante nível profissional paterno ( $F[1,120] = 4,54$ ,  $p = 0,035$ ). Análises de comparação de pares via teste Fisher LSD revelaram que o desempenho de crianças de dois anos foi significativamente inferior ao das de três, quatro, cinco e seis anos; e que o daquelas de três anos foi inferior ao das de cinco e seis anos. Invertendo os papéis de covariante e de variável dependente, ANCOVA de nível profissional paterno tendo como covariante a idade das crianças em anos revelou que os escores na LAVE foram função do nível profissional paterno ( $F[3,134] = 3,41$ ,  $p = 0,02$ ). Análises de comparação de pares via

Tabela 3

Média e erro padrão de escores na LAVE como função do nível profissional paterno tendo como covariante a idade das crianças em anos

<i>Nível profissional</i>	<i>LAVE</i>		
	<i>média</i>	<i>erro-padrão</i>	<i>N</i>
2	262.18	8.08	18
3	288.59	5.01	46
4	290.56	4.07	70
5	283.30	15.35	5

Fisher LSD revelaram que os escores na LAVE das crianças cujos pais tinham nível profissional 2 foram significativamente inferiores aos das crianças cujos pais tinham níveis 3 ou 4. A Tabela 3 sumaria tais dados.

### A progressão dos vocabulários receptivo e expressivo ao longo dos semestres

A Tabela 4 sumaria os efeitos da idade da criança (em semestres) sobre os escores no TVIP e na LAVE. Como pode ser observado, os escores em ambos, vocabulário receptivo e expressivo, também foram função direta da idade da criança em semestres. Como nas tabelas anteriores, aqui também pode ser observada uma menor variabilidade na função do TVIP do que na da LAVE, mas ambas as funções são regulares e demonstram um aumento nos desempenhos ao longo dos semestres. Em termos de desempenho em vocabulário receptivo no TVIP, ANCOVA da idade da criança (em semestres) sobre os escores no TVIP tendo como covariantes os níveis de escolaridade materna e paterna, bem como os níveis profissionais materno e paterno revelou efeitos significantes do nível escolar da criança ( $F[8,106] = 40,35$ ,  $p = 0,000$ ), mas não de qualquer covariante.

Análises de comparação de pares via teste Fisher LSD revelaram que o desempenho de crianças com 2a6m-2a11m ou 3a-3a5m de idade foi inferior ao das crianças com 3a6m em diante; que o das crianças com 3a6m-3a11m ou 4a-4a5m semestres de idade foi inferior ao das com 4a6m em diante; que o das com 4a6m-4a11m foi inferior ao das com 5a5m em diante; e que o das crianças com 5a5m foi inferior ao das crianças com 5a6m em diante. Em termos de desempenho em vocabulário expressivo na LAVE, ANCOVA de idade da criança (em semestres) sobre escores na LAVE tendo como covariantes os níveis de escolaridade materna e paterna, bem como os níveis profissionais materno e paterno revelou efeitos significantes do nível de escolar da criança ( $F[7,117] = 2,9$ ,  $p = 0,008$ ), bem como do covariante nível profissional do pai ( $F[1,117] = 5,68$ ,  $p = 0,019$ ). Análises de comparação de pares via Fisher LSD revelaram que o desempenho de crianças com 2a6m-2a11m de idade foi inferior ao das crianças com 3a6m em diante; que o das crianças com 3a-3a5m foi inferi-

or ao das com 4a6m em diante; que o das com 3a6m-3a11m ou 4a-4a5m foi inferior ao das com 5a6m em diante.

Tabela 4.

Média e erro-padrão dos escores no TVIP e na LAVE como função da idade da criança em semestres, tendo como covariantes os níveis de escolaridade materno e paterno e os níveis profissionais materno e paterno.

Idade (semestres)	TWP			LAVE		
	média	erro-padrão	N	média	erro-padrão	N
2a6m-2a 11m	16.79	4.01	5	257.11	12.46	6
3a-3a5m	18.90	3.60	6	265.34	9.51	10
3 a6m-3 a 11m	40.56	3.34	7	288.32	7.78	15
4a-4a5m	43.13	2.45	13	277.41	6.53	21
4a6m-4a 11m	55.34	2.09	18	293.20	7.08	18
5a-5a5m	63.05	2.09	19	295.41	7.54	17
5a6m-5a 11m	64.53	1.78	25	296.10	7.14	18
6a-6a5m	66.58	1.76	2	299.71	6.20	24
6a6m-6a11m	72.30	9.00	1			

### Os efeitos do tipo de escola (particular versus pública)

A Tabela 5 sumaria os efeitos do tipo de escola (particular versus pública) para cada uma das idades da criança (em anos) sobre os escores no TVIP e na LAVE. Como pode ser observado, os escores das crianças da escola particular foram mais altos do que os daquelas da escola pública em todas as faixas etárias entre 2-6 anos, tanto no vocabulário receptivo quanto no expressivo. A única exceção foi o grupo de três anos de idade na LAVE em que as crianças de ambas as escolas tiveram o mesmo desempenho. Em termos de desempenho em vocabulário receptivo no TVIP, ANCOVA do tipo de escola (particular versus pública) sobre os escores no TVIP tendo como covariante a idade em anos revelou efeitos significantes do tipo de escola ( $F[1,145] = 15,17, p = 0,000$ ), bem como da covariante idade em anos ( $F[1,145] = 198,12, p = 0,000$ ). Na ANCOVA de tipo de escola sobre escores no TVIP, as crianças da escola pública tiveram média de 49,7 (erro padrão 1,48), enquanto que as da escola particular, 57,1



(erro padrão de 1,17). É preciso observar aqui que foi necessário empregar ANCOVA pois a idade média das crianças da escola pública que foram submetidas ao TVIP era menor do que a das crianças da escola particular que foram submetidas ao mesmo teste, o que inflacionaria artificialmente os resultados. Por exemplo, numa ANOVA simples as crianças da escola pública tiveram média de 43,6 (erro padrão 1,7), enquanto que as da particular tiveram média de 57,0 (erro padrão de 1,5).

Em termos de desempenho em vocabulário expressivo na LAVE, ANCOVA do tipo de escola (particular versus pública) sobre os escores na LAVE tendo como covariante a idade em anos da criança revelou efeitos significantes do tipo de escola ( $F[1,161] = 4,87, p = 0,029$ ), bem como da covariante idade em anos ( $F[1,161] = 15,79, p = 0,000$ ). Na ANCOVA de tipo de escola sobre escores na LAVE, as crianças da escola pública tiveram média de 277,2 (erro padrão 4,3), enquanto que as da particular tiveram média de 290,2 (erro padrão de 4,0). Aqui, embora tenha sido empregada ANCOVA, uma ANOVA simples poderia ter sido empregada, já que a idade média das crianças cujas mães preencheram a LAVE era aproximadamente a mesma em ambas as escolas. Assim, numa ANOVA simples as crianças da escola

Tabela 5.

Média e erro-padrão dos escores no TVIP e na LAVE como função do tipo de escola (particular versus pública) para idade da criança (em anos).

Tipo de Escola	Idade (anos)	TVIP			LAVE		
		média	erro-padrão	N	média	erro-padrão	N
Particular	2	27.00	10.30	1	216.50	26.26	2
	3	34.82	3.11	11	271.29	9.01	17
	4	52.48	2.15	23	297.15	8.30	20
	5	64.79	1.77	34	299.19	7.15	27
	6	68.32	2.20	22	300.67	8.10	21
	Pública	2	11.00	5.15	4	240.40	16.61
3		22.33	3.43	9	271.79	9.93	14
4		46.13	2.57	16	270.00	7.02	28
5		61.31	2.57	16	289.50	8.75	18
6		61.31	2.97	12	285.67	10.72	12

pública tiveram média de 275,4 (erro padrão 4,4), enquanto que as da particular tiveram média de 290,2 (erro padrão de 4,0), que são muito similares àquelas obtidas por meio da correção feita pela ANCOVA.

### Análise de correlação entre desempenhos de vocabulário receptivo no TVIP e expressivo na LAVE

Como descrito acima, das 238 crianças que receberam os formulários de LAVE para entregar às suas mães para preenchimento, apenas 52% delas retornaram os formulários preenchidos. Os dados de correlação abaixo consideram apenas o desempenho no TVIP das crianças que retornaram os formulários preenchidos. A análise de regressão dos escores na LAVE sobre os escores no TVIP revelou correlação positiva  $r = 0,36$  significativa ( $F[1, 120] = 17,5$ ;  $p = 0,000$ ).

### Tabelas de padronização de escores no TVIP e na LAVE

As amostras das tabelas de padronização dos escores de vocabulário receptivo no TVIP e expressivo na LAVE encontram-se no Apêndice. Para a padronização da pontuação em cada teste, eram primeiramente obtidas a média e o desvio-padrão das distribuições da pontuação em cada teste para cada nível escolar (Maternal, Pré 1, Pré 2, Pré 3) e para cada faixa etária (2, 3, 4, 5, 6 anos). Para a obtenção da pontuação-padrão correspondente a cada pontuação de 1 a 125 no TVIP e de 100 a 230 na LAVE, tais pontuações eram submetidas à seguinte sequência de operações: de cada pontuação era subtraída a média da distribuição correspondente, e o resto era dividido pelo desvio-padrão da distribuição correspondente. Tal razão era multiplicada então por 15, e a este produto era acrescido 100. Todas as operações foram feitas por meio do pacote estatístico *Systat for Windows* (Systat, 1992). A fórmula pode ser assim representada: pontuação-padrão =  $([\text{pontuação} - \text{média}]/\text{desvio padrão}) 15 + 100$ .

## CONCLUSOES

Nas presentes traduções, LAVE e TVIP mostraram-se instrumentos úteis para avaliar o desenvolvimento linguístico da criança brasileira entre 2-6 anos de idade, em termos de vocabulários

expressivo e receptivo, respectivamente. Foram úteis para descrever o aumento no desempenho como função do nível escolar e da idade em anos e semestres. Neste sentido, foram bastante sensíveis, já que, de modo geral, as diferenças entre um e outro nível de tais variáveis foram grandes o suficiente para serem detectadas via análises estatísticas post-hoc de comparação de pares. As presentes traduções também mostraram-se úteis para avaliar o efeito do tipo de escola, sendo que o desempenho de crianças da escola particular foi superior ao daquelas da pública. O estudo também identificou correlação positiva significativa entre os desempenhos na LAVE e no TVIP. Forneceu também amostras de tabelas preliminares de padronização das presentes traduções de ambos os testes, com o objetivo de permitir um pano de fundo para avaliar o desempenho linguístico de crianças entre 2-6 anos. Estudos posteriores com um maior número de crianças e de escolas são necessários para permitir chegar a normas mais gerais. Tal observação é especialmente válida para o TVIP, uma vez que este estudo empregou a ordenação original da versão hispano-americana das pranchas do teste. Com base na análise de itens permitida por este estudo, a ordem das pranchas será refeita de acordo com o grau de dificuldade apresentado pelas crianças em cada uma delas, e então a adaptação brasileira do teste poderá ser normatizada com um maior número de crianças.

### Referências

Aram, D., Ekelman, B. & Nation, J. (1984). Preschoolers with language disorders: 10 years later. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 232-244.

Bax, M., Hart, H. & Jenkins, S. (1980). Assessment of speech and language development in the young child. *Pediatrics*, 66, 350-354.

Capovilla, F.C., Macedo, E.C., Duduchi, M., Raphael, W., Guedes M., Capovilla, A.G.S. & Gonçalves, M.J. (1996). Avaliação computadorizada de vocabulário e compreensão auditiva em crianças falantes ou não. *O Mundo da Saúde*, 20(1), 421-424.

Coplan, J., Gleason, J.R., Ryan, R. & Williams, M.L. (1982).

Validation of an early language milestone scale in a high-risk population. *Pediatrics*, 70, 677-683.

Dale, E. & Reichert, D. (1957). *Bibliography of vocabulary studies*. Columbus, OH: Ohio State University Bureau of Educational Research.

Dunn, L.M. (1959). *Peabody Picture Vocabulary Test*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Dunn, L.M. & Dunn, L.M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test - Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Dunn, L.M., Padilla, E.R., Lugo, D.E. & Dunn, L.M. (1986 a). *Manual del examinador para el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. American Guidance Service, Circle Pines, MN.

Dunn, L.M., Padilla, E.R., Lugo, D.E. & Dunn, L.M. (1986 b). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody: Adaptación Hispanoamericana*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Elliott, C.D. (1983). *The British ability scales. Manual 2: Technical and statistical information*. Windsor, UK: NFER-Nelson.

Eysenck, M.W. & Keane, M.T. (1990). *Cognitive psychology: A student's handbook*. New York, N.Y.: Lawrence Erlbaum.

McKeon, M.G., Beck, I.L., Omanson, R.C. & Pople, M.T. (1985). Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. *Reading Research Quarterly*, 20, 522-535.

Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey: a screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 587-599.

Rescorla, L. & Schwartz, E. (1988). *Outcome of Specific Expressive Language Delay (SELD)*. Poster presented at the meeting of the International Conference on Infant Studies, Washington, DC.

Resnick, T., Allen, D.A. & Rapin, I. (1984). Disorders of language development: Diagnosis and intervention. *Pediatrics in Review*, 6(3), 85-92.

Sternberg, R.J. (1985). Beyond I.Q.: *A triarchic theory of*



*human intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Systat (1992). *Systat for Windows: Statistics, Version 5 Edition*. Evanston, IL: Systat Inc.

Tallal, P. (1988). Developmental language disorders. In J.F.Kavanagh & T.J.Truss, Jr. *Learning disabilities: Proceedings of the national conference* (pp. 181-272). Parkton, MD: York Press.

Warren S.F. & Kaiser, A.P. (1986). Generalization of treatment effects by young language-delayed children: A longitudinal analysis. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 239-251.

## Apêndice A

### Amostra da tradução da Lista de Avaliação de Vocabulário Expressivo - LAVE.

Por favor, complete a Lista de Avaliação de Vocabulário seguinte. Na lista faça um risco sobre cada palavra que sua criança fala. Você pode incluir palavras que a criança não pronuncia claramente. Não inclua palavras que sua criança pode compreender mas não fala. Também não inclua palavras que sua criança repete depois de você por imitação mas não fala espontaneamente.

<b>Comidas</b>	<b>Partes de corpo</b>	<b>Casa</b>	<b>Veículos</b>
água	barriga	cadeira	avião
bala	boca	cama	bicicleta
banana	bochecha	garfo	carrinho
<b>Brinquedos</b>	<b>Lugares</b>	<b>Objetos</b>	<b>Modificadores</b>
balanço	cantina	escova	bonito
balão	escola	lápiz	em cima
bola	igreja	pente	limpo
<b>Ambiente</b>	<b>Ações</b>	<b>Pessoas</b>	<b>Outros</b>
árvore	banho	mãe (ou) mameã	boa noite
calçada	beber	menino	desculpe
casa	dormir	pai (ou) papai	não
<b>Animais</b>	<b>Roupas</b>		
abelha	calça		
cachorro	camisa		
cavalo	sapato		



# ***Rendimiento Académico al Régimen Militar en Cadetes Venezolanos: Variables Asociadas***

Hatty Castillo<sup>1</sup>

Leticia Guarino

*Universidad Simón Bolívar, Venezuela*

## **Compendio**

El presente estudio tuvo como objetivo determinar el valor predictivo de algunas variables psicosociales tales como el nivel de estrés y su afrontamiento, el locus de control, la fortaleza personal y el apoyo social sobre el rendimiento académico y la adaptación de cadetes venezolanos a la institución militar. Los resultados mostraron que los cadetes presentaron al inicio de su carrera militar un perfil psicosocial adecuado; excepto las débiles creencias de internalidad. Sin embargo, tener una mayor inter-nalidad, utilizar mayor afrontamiento restringido y desplegar menores conductas de escape y evitación del problema, así como contar con mayor apoyo para guiar las acciones y cogniciones explicaron en conjunto una parte de la varianza del rendimiento académico, tal como se esperaba. Por otro lado, un mayor nivel de estrés diferenció a los cadetes no adaptados de los adaptados a la institución militar.

## **Abstract**

The present research sought to determine the predictive value of some psychosocial variables such as stress, coping, locus of control, hardiness and social support on academic achievement and adaptation to a military institution by venezuelan cadets. Results

---

<sup>1</sup> Para obtener copias o información adicional sobre este artículo debe comunicarse con Castillo, Hatty. Psi. Msc. de la Escuela Básica de las Fuerzas Armadas Nacionales. Ave. Bolívar c/c Ave. Bermúdez, Aptdo. Postal 2473, Maracay -Edo. aragua, Venezuela.

indicated that cadets showed a proper psychological profile at the beginning of their careers, except for their low internal locus of control. However, more internal locus of control, restrained coping and less use of escapist and avoidance behaviors, together with stronger support for their acts and cognitions explained part of the variance in academic achievement, as was to be expected. Higher levels of stress distinguished cadets that adapted to the military institution from those that did not.

**E**l rendimiento académico es visto como expresión de la calidad de la ejecución académica del alumno, el cual es evaluado a través de sus calificaciones en las distintas tareas escolares (Romero-García, 1977, 1981). López (1992) expresa que éste "es el resultado del nivel de ejecución académica de los estudiantes durante un período de estudio definido" (pág. 333).

La literatura sobre el tema permite observar que en el rendimiento académico intervienen un conjunto de variables psicológicas y ambientales que obviamente repercutirán sobre el desempeño del individuo. En tal sentido, destacan la inteligencia (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983) así como la percepción de la capacidad intelectual (Vargas & Franco, 1992), como factores importantes.

Por otra parte, existe evidencia acerca de las diferencias existentes entre los estudiantes exitosos y los no exitosos, en cuanto a las atribuciones causales que ellos realizan respecto a su rendimiento (locus de control). Se observa una mayor tendencia del primer grupo a asumir que el rendimiento exitoso está dado por su interés en el aprendizaje, por el esfuerzo constante en la práctica y por su capacidad, haciendo por lo tanto una atribución interna de la causalidad de su comportamiento académico (Mantilla de Gil & Fuenmayor, 1992).

Dentro del marco de la teoría transaccional sobre el estrés (Lazarus & Folkman, 1986), un grupo de investigaciones apoya el hecho de que la percepción de numerosas fuentes de tensión y el nivel de malestar producido por ellas, dificulta la actuación adecuada de los estudiantes, obstaculizando sus esfuerzos en la resolución de sus tareas académicas. En este sentido, estudios



realizados con jóvenes universitarios venezolanos han encontrado la existencia de niveles de ansiedad significativamente menores en estudiantes con un alto rendimiento académico comparado con aquéllos que presentan un bajo desempeño escolar, quienes tienden a reportar altos niveles de ansiedad (Guarino, 1993; Guarino, Albornoz, Chacón-Puignau & Meier, En arbitraje; Mantilla de Gil & Esqueda, 1992).

Se ha investigado, por otro lado, el impacto de las variables ambientales sobre la actividad académica del alumno. Jones y Hattie (1991) señalan cuatro factores que contribuyen significativamente al estrés académico de los jóvenes y adolescentes relacionados con el entorno que los rodea, tales como: la presión de los pares, la presión familiar, la importancia de la escuela y el miedo al fracaso. Plantean estos autores, que la presión derivada de los eventos situacionales puede ser interpretada por el estudiante como un déficit en el apoyo requerido del entorno generando así repercusiones sobre su rendimiento.

Tal y como se ha descrito hasta el momento, en el rendimiento académico están involucrados un conjunto de elementos tanto personales como situacionales relacionados entre sí, que definen la actuación del estudiante ante las diferentes exigencias académicas. En concordancia con lo anterior, podría suponerse que el régimen de exigencias académicas que rodea a los estudiantes de los institutos militares, pone en juego también características de personalidad del cadete, así como elementos del ambiente, que al igual que en otros contextos estudiantiles se relacionarán en mayor o menor grado a su rendimiento académico.

Específicamente, en el ambiente donde se le brinda adiestramiento a los cadetes, se han encontrado evidencias que respaldan la importancia de las características de personalidad, el control de las fuentes de tensión y el valor de otras variables sobre su desempeño ante las diferentes exigencias tanto militares como académicas. Los resultados de un estudio realizado por Herrman, Post y Wittmaier (1977) revelaron la existencia de diferencias personales significativas entre dos grupos de estudiantes del primer año de una Academia Naval. Por un lado, los que abandonaron la institución se caracterizaron por ser autosuficientes, con muchos recursos personales y con tendencia a preferir sus propias deci-

siones. Por otro lado, los cadetes que permanecieron en la academia mostraron una mayor disposición a la dependencia, asociación y adherencia grupal. Por su parte, Westman (1990) reportó un estudio con una muestra de cadetes de la Fuerza de Defensa Israelí, el cual mostró que la fortaleza personal estuvo negativamente relacionada con la experiencia de estrés, aunque se asoció positivamente con la tasa objetiva de ejecución a lo largo del curso y cursos subsecuentes; así como con la experiencia laboral de los participantes un año después.

En el régimen militar, la incapacidad de adaptarse a las exigencias conlleva el desajuste individual, el cual es expresado en algunos casos a través de violaciones disciplinarias, incapacidad para llevarse bien con los compañeros, tensión y ansiedad, indiferencia, cansancio, reporte frecuente de enfermedades menores, solicitud voluntaria de baja y bajo rendimiento general ante las distintas actividades que el militar debe realizar. Sin embargo, y a pesar de la multiplicidad de eventos estresantes que comporta el régimen militar, se encuentra que el objetivo de este tipo de entrenamiento es preparar al personal para desempeñarse bajo condiciones de estrés elevado y de riesgo constante (Backer & Orasanu, 1992). Sin duda, el impacto que puedan tener tales aspectos sobre el individuo dependerá, como se ha venido mencionando, de sus cualidades personales, lo que permitirá el mayor o menor grado de ajuste del sujeto.

Todo lo planteado refuerza las consideraciones hechas en torno a la importancia de los factores de tipo personales y ambientales al evaluar y predecir el rendimiento académico y el ajuste individual del personal de las instituciones militares. Por tanto, los objetivos planteados en este estudio fueron:

1. Determinar la frecuencia e intensidad del estrés, el tipo de locus de control, el grado de fortaleza personal, el apoyo social percibido y el tipo de estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes de los institutos de formación de oficiales.
2. Determinar en qué medida tales variables se asocian y predicen al rendimiento académico y la adaptación de los cadetes al régimen militar.
3. Comparar los cadetes adaptados y no adaptados al régimen mi-

litar con respecto a las características personales y ambientales evaluadas.

## METODO

### Sujetos

La muestra estuvo constituida por 600 cadetes, escogidos al azar de una población total de 905 (66.30% de la población total), cursantes del primer año de la Escuela Básica de las Fuerzas Armadas Venezolanas. Estos eran sujetos del sexo masculino, con una edad promedio de 18 años, provenientes de diferentes regiones del país.

### Instrumentos

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron adaptados previamente al régimen militar, derivándose un conjunto de dimensiones cada una las cuales se constituyó en una variable para efecto de los análisis respectivos (para una revisión más exhaustiva de los mismos, véase Castillo & Guarino, En preparación).

**Escala de Situaciones de Estrés** (The Hassles Scale; Kanner et al, 1981). Se empleó para evaluar la cantidad total de fuentes de estrés percibidas por los individuos (frecuencia), así como la magnitud de tensión o malestar producido por las mismas (intensidad). Nivel de consistencia interna= 0.93.

**Cuestionario de Locus de Control** (Escala I-E de Levenson 1973). Permite determinar el valor de los factores I (interno), OP (otros poderosos) y A (azar); y obtener el IT (índice de internalidad total), siendo este último valor calculado a través de la fórmula:  $IT = I - (OP + A / 2)$ . El Alfa de Cronbach obtenido para la escala total fue de 0.73.

**Cuestionario de Apoyo Social** (Traducción y adaptación del Inventario de Apoyo Social (SSI) de Brown et al., 1988). Permite determinar el ajuste percibido por el individuo como resultado del balance entre la fuerza del apoyo necesitado y el apoyo recibido del entorno para cubrir dichas necesidades, lo cual puede conducir a un estado de satisfacción o insatisfacción subjetiva y general del ajuste frente a dicho apoyo en un lapso determinado. El análisis

factorial arrojó cinco dimensiones referidas a: Aceptación y pertenencia ; Asistencia en la evaluación y en el afrontamiento; Guía cognitiva y comportamental; Asistencia tangible y ayuda material y Modelaje. Adicionalmente, estas dimensiones permitieron obtener los valores del Ajuste Percibido y la Satisfacción Subjetiva, cuyos niveles de consistencia interna fueron 0.96 para ambos casos. (Para una descripción mas detallada de este instrumento, véase Castillo & Guarino, 1997).

**Cuestionario de Opiniones Personales.** Permitió evaluar tres dimensiones del constructo fortaleza personal: sentirse capaz para manejar las situaciones que se presentan (control), expresar sentimientos de impotencia o de desesperanza (pasividad) y adoptar una actitud responsable y de compromiso ante los eventos, reinterpretando las situaciones problemáticas con una actitud de reto o desafío (reto y compromiso). El alfa de Cronbach obtenido para todo el instrumento fue 0.71 (Castillo & Guarino, En preparación).

**Cuestionario de Afrontamiento al Estrés** (Carver et al, 1989). Para la adaptación a la población militar se realizó un análisis factorial por el cual se obtuvieron trece (13) dimensiones de afrontamiento, según puede verse en los resultados descriptivos (Tabla 2). Alfa de Cronbach = 0.86 (Castillo y Guarino, 1997).

**Cuestionario sobre Causas de Baja.** Este instrumento evalúa 8 categorías que agrupan las causas de bajas reportadas con mayor frecuencia por los cadetes que solicitan su retirada de la institución en forma espontánea. Tales razones son: vocacional, salud y desarrollo físico, condiciones de la escuela, conflictos con el personal, aspecto académico, aspecto militar, personales y esparcimiento.

### Procedimiento

Luego de realizada la escogencia al azar de los 600 cadetes, se aplicaron los instrumentos en orden aleatorio en dos etapas, con una semana de diferencia entre una y otra. Los mismos fueron administrados alrededor del segundo mes de ingreso de los cadetes a la institución.

Al final del primer semestre de estudios se obtuvo el puntaje promedio de las calificaciones de los cadetes en las diferentes



asignaturas para valorar su rendimiento académico. Dicho puntaje se expresó en una escala del 0 al 100 donde 60 era el valor mínimo aprobatorio de las materias. Por su parte, la adaptación al régimen militar se evaluó considerando adaptados los cadetes que permanecieron en la institución durante el período del primer semestre de estudios, que no hubieran sido dados de baja por propia solicitud (voluntariamente) o hubieran sido objeto de expulsión por razones disciplinarias o por bajo desempeño académico.

Una vez iniciada la investigación se entrevistó a todos los cadetes que solicitaron su baja del instituto o fueron dados de baja por alguna razón durante el primer semestre académico. Al grupo que hizo su petición voluntaria de ser retirados de la institución se les aplicó el Cuestionario sobre Causas de Baja.

## RESULTADOS

### Análisis Descriptivo

La Tabla 1 muestra las medidas de tendencia central y dispersión de las variables estudiadas en la muestra. En relación al nivel de estrés, se encontró que la media de la frecuencia del grupo sugiere la existencia de pocas situaciones productoras de tensión en los cadetes participantes de este estudio, aún cuando se observa una gran dispersión de los valores. En cuánto a la intensidad del estrés, puede decirse que la cantidad de malestar producido por los eventos presentados es moderada en la muestra total de cadetes. De las situaciones estresantes reportadas con mayor frecuencia por los cadetes, la que produjo más tensión fue el "rendimiento académico", seguida de "no dormir o descansar lo suficiente", "salud de un familiar", "poco tiempo disponible" y "demasiadas cosas que hacer", respectivamente.

En relación al Locus de Control, puede verse que aparentemente existe una mayor orientación de los participantes a mostrar creencias características del locus de control interno, seguido del azar y otros poderosos. Sin embargo, el valor promedio del índice de internalidad total (IT) aunque es positivo, es bajo; lo que sugiere una tendencia débil hacia una verdadera internalidad por parte de los cadetes y una percepción más fuerte de que las contingencias

de su comportamiento están reguladas por el azar y otros poderosos.

Tabla 1

Resultados descriptivos de las variables estudiadas

<b>Estrés</b>	<b>X</b>	<b>@</b>	<b>Rango Posible</b>	<b>Rango Observado</b>	<b>N</b>
Frecuencia	15.31	11.08	1 a 66	1.00 a 59	569
Intensidad	1.98	0.66	1 a 4	1.00 a 3.86	569
<b>Locus de control</b>					
Interno	5.10	0.47	1 a 6	3.25 a 6.00	563
Azar	2.98	0.87	1 a 6	1.00 a 5.86	570
Otros poderosos	2.23	0.76	1 a 6	1.00 a 5.56	560
Internalidad total	10.26	9.63	-40 a 40	20.50 a 34.50	545
<b>Fortaleza personal</b>					
Control	2.41	0.35	0 a 3	0.67 a 3	570
Reto y compromiso	1.58	0.45	0 a 3	0.18 a 2.73	566
Pasividad	0.45	0.36	0 a 3	0.0 a 2.81	570

En cuánto a la fortaleza personal los datos indican una preponderancia de los participantes a mostrar mayor acuerdo ante las situaciones que reflejan un sentido de control, seguida del reto y compromiso, así como una menor tendencia a la pasividad.

Por su parte, las respuestas de los participantes ante el Cuestionario de Afrontamiento al estrés (Véase Tabla 2) sugieren una tendencia hacia el uso preponderante de estrategias como: la reinterpretación positiva y crecimiento y la planificación y afrontamiento activo. Por otro lado, las técnicas menos empleadas por los cadetes fueron: la liberación hacia el alcohol y las drogas, la liberación conductual, la negación defensiva, la liberación mental y la focalización y expresión de las emociones

A base de estos resultados se aprecia que los cadetes aplican tanto las estrategias dirigidas a manejar directamente el suceso productor de tensión, como las técnicas destinadas a lidiar con las emociones elicítadas ante los eventos considerados como amenazantes para el bienestar individual. Es decir, se destaca la presencia de estrategias de afrontamiento centradas en el problema y en la emoción. Asimismo se detecta que precisamente las dos estrategias de afrontamiento al estrés más empleadas por el grupo

de cadetes son consideradas como las más adecuadas o adaptativas, por lo que se asume que estos jóvenes afrontan de manera funcional los sucesos causantes de tensión, haciendo menor uso de técnicas que impliquen la evasión o escape de la situación problemática.

Tabla 2  
Resultados Descriptivos de las Dimensiones del Afrontamiento al Estrés (N=570)

Afrontamiento Dimensiones	X	@	Rango Posible	Rango Observado
Búsqueda de apoyo por razones emocionales y/o instrumentales	1.60	0.57	0 a 3	0.00 a 3.00
Planificación y afrontamiento activo	2.21	0.45	0 a 3	0.57 a 3.00
Búsqueda de apoyo religioso	1.89	0.70	0 a 3	0.00 a 3.00
Supresión de actividades competitivas	1.43	0.62	0 a 3	0.00 a 3.00
Focalización y expresión de las emociones	0.90	0.54	0 a 3	0.00 a 3.00
Reinterpretación positiva y crecimiento	2.41	0.47	0 a 3	0.50 a 3.00
Liberación conductual	0.40	0.45	0 a 3	0.00 a 2.25
Liberación mental	0.86	0.55	0 a 3	0.00 a 3.00
Ignorar la situación	1.01	0.73	0 a 3	0.00 a 3.00
Negación defensiva	0.77	0.62	0 a 3	0.00 a 3.00
Afrontamiento restringido	1.65	0.58	0 a 3	0.00 a 3.00
Aceptación	1.84	0.58	0 a 3	0.00 a 3.00
Liberación hacia el alcohol y las drogas	0.01	0.13	0 a 3	0.00 a 2.00

Con respecto al Apoyo Social se tomó en cuenta el criterio adoptado por los autores del Inventario de Apoyo Social (Brown et al., 1988), para quienes el ajuste percibido (SSI-PF) es resultado de la suma de las sustracciones entre el apoyo necesitado (N) y el apoyo recibido (R). Se encontró que en el caso de los cadetes existe un elevado grado de ajuste entre lo que necesitan y lo que reciben de su entorno, lo cual se evidencia en los valores obtenidos ( $M = -0.50$ ;  $DS = 0.92$ ). En este caso la tendencia negativa del promedio indica que los participantes de este estudio reciben más apoyo del que verdaderamente necesitan, pudiendo decirse que el grado de desajuste es mínimo dado a que el valor es cercano a cero (Véase Tabla 3).

Tabla 3  
**Resultados Descriptivos de las Subescalas del Apoyo Social**

<b>Apoyo social</b>				
<b>Subescalas</b>	<b>X</b>	<b>@</b>	<b>Rango Posible</b>	<b>Rango Observado</b>
Ajuste Percibido (SSI-PF)	-0.50	0.92	-4 a +4	-3.59 a 2.54
Satisfacción Subjetiva (SSI-SS)	2.79	0.67	-4 a +4	0.46 a 4.00
Satisfacción General (SG)	8.00	1.73	0 a 10	1 a 10
<b>Dimensiones</b>				
Asistencia en la evaluación y en el afrontamiento	-0.57	1.10	-4 a +4	-3.86 a 3.00
Aceptación y Pertenencia	-0.51	1.02	-4 a +4	-3.89 a 3.00
Modelaje	-0.47	0.96	-4 a +4	-3.75 a 2.75
Guía Cognitiva y Comportamental	-0.46	1.13	-4 a +4	-4.00 a 3.73
Asistencia Tangible y Ayuda Material	-0.32	1.22	-4 a +4	-4.00 a 3.40

Tal y como puede verse, para todas las dimensiones se mantiene la misma tendencia negativa en cuanto al grado de ajuste percibido frente a cada situación; existiendo un mayor grado de balance entre lo necesitado y lo recibido en el caso de la asistencia tangible, mientras que el mayor desajuste se refleja en el apoyo ante la asistencia en la evaluación y en el afrontamiento. Por otro lado, se encuentra un grado moderado de satisfacción subjetiva (SSI-SS) frente al ajuste percibido ( $M= 2.79$ ;  $DS= 0.67$ ). Asimismo, se detecta que el grupo total de cadetes manifiesta un nivel elevado de satisfacción general (SG) ante el apoyo recibido ( $M= 8.00$ ;  $DS= 1.73$ ) lo que se compara con un puntaje mínimo de 0 y máximo de 10.

En la Tabla 4 se presentan los resultados correspondientes a las razones por las que fueron dados de baja algunos de los cadetes que formaron parte de este estudio. Como puede verse, del total de 570 participantes, 90 de ellos (15.79%) salieron de la institución a lo largo del primer semestre; constituyendo la "propia solicitud" y la "baja académica" las causas más frecuentes de retiro de la institución.

A su vez los cadetes dados de baja por propia solicitud, o que



realizaron una petición voluntaria de marcharse de la institución, refirieron con mayor frecuencia los aspectos personales y vocacionales como justificación de su solicitud, siendo el porcentaje de cadetes que seleccionaron estas razones 87.5% y 85% en cada caso respectivamente, mientras que conflictos con el personal constituyó el motivo menos frecuente (15%).

### *Análisis de Regresión Múltiple (Stepwise)*

En la Tabla 5 se presentan los resultados del análisis de regresión múltiple para el rendimiento académico obtenido por los participantes de esta investigación. Como puede verse, en la ecuación de regresión entran sólo variables relativas al locus de control, el afrontamiento y el apoyo social. En tal sentido se encontró que la variable con mayor poder predictivo fue el "azar" ( $\beta=-0.13$ ), seguida del "afrontamiento restringido" ( $\beta=0.13$ ), el locus de control "interno" ( $\beta=0.10$ ), el apoyo social como "guía cognitiva y comportamental" ( $\beta=0.10$ ), el apoyo social como "guía cognitiva y comportamental" ( $\beta=0.11$ ) y la técnica de afrontamiento denominada "liberación conductual" ( $\beta=-0.09$ ); explicando todas estas variables en conjunto un 6.2% de la variación observada.

Partiendo de los valores referidos anteriormente, puede decirse que las creencias orientadas hacia un locus de control externo, específicamente hacia el azar y el uso de estrategias de afrontamiento basadas en el escape y la evitación, como la liberación conductual, son las variables que caracterizaron a los cadetes que obtuvieron un bajo desempeño académico, mientras que el locus de control interno, el empleo del afrontamiento restringido como técnica para manejar el estrés y la demanda del apoyo social referido a la guía cognitiva y comportamental que el entorno pueda brindar son los aspectos que aparecieron asociados al mejor desempeño académico medido a través de las calificaciones de los estudiantes al final del primer semestre de estudios.

Aún cuando los valores de  $\beta$  obtenidos fueron bajos, puede concluirse partiendo de los niveles de significancia de F, que las cinco variables que entraron en la ecuación de regresión funcionan como posibles predictores del desempeño académico de los cadetes.

Tabla 4

Resultados Descriptivos sobre Causas de Baja de los Cadetes

Causas de baja	Frecuencia	%
Propia solicitud	40	44.44%
Baja académica	40	44.44%
Medida disciplinaria	10	11.11%
Baja médica	0	0.00
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100%</b>

Tabla 5

Resultados del Análisis de Regresión Múltiple para el Rendimiento Académico

Variables que entran en la ecuación de regresión

	R múltiple	R <sup>2</sup>	f <sub>1</sub>	T	F
Azar	0.14	0.018	-0.13	-2.87	9.78
				(p<0.0043)	(p<0.002)
Afrontamiento restringido	0.19	0.034	0.13	2.97	9.38
				(p<0.0032)	(p<0.0001)
Interno	0.21	0.045	0.10	2.4	8.20
				(p<0.017)	(p<0.00001)
Guía cognitiva y corporamental	0.23	0.054	0.11	2.5	17.37
				(p<0.926)	(p<0.00001)
Liberación conductual	0.25	0.062	-0.09	-2.04	16.77
				(p<0.0418)	(p<0.00001)

*Análisis Discriminante*

Se realizó este tipo de análisis a fin estudiar el comportamiento de los cadetes en relación a la variable adaptación. Los resultados obtenidos demostraron que la única variable que separó a los sujetos que se adaptaron de los que no se adaptaron a la institución militar o se retiraron de la misma por cualquiera de las razones anteriormente mencionadas, fue la intensidad del estrés. En este caso los cálculos obtenidos resultaron significativos con un Wilks' Lambda igual a 0.992, convertido a chi-cuadrado ( $gl = 1$ )

igual a 4.26, a un nivel de significancia  $p < 0.038$ . A su vez, el valor de correlación canónica fue de 0.08, reportando mayor estrés los sujetos que no se adaptaron a la institución (promedio=2.12) que los que sí se adaptaron (promedio=1.96). El resultado anterior indica que los cadetes que se marcharon de la institución, bien sea por propia solicitud, por baja académica o disciplinaria, fueron individuos que percibieron mayores niveles de tensión ante los eventos estresantes, comparativamente con aquellos que permanecieron más tiempo en la academia o que lograron adaptarse a las exigencias del régimen militar.

## DISCUSIÓN

El rendimiento académico es un aspecto que está multideterminado. La razón de esta afirmación se basa en los hallazgos de diversos investigadores quienes consideran que el desempeño del estudiante se ve afectado por factores tales como la inteligencia (Ausubel, et al., 1983; Vargas & Franco, 1992), el locus de control (Guarino, 1991; 1993; Mantilla de Gil & Fuenmayor, 1992; Romero-García, Guarino, 1991; 1993), el apoyo social (Brown, et al., 1988; Cohen & Wills, 1985; Dunn, Putallaz, Sheppard, & Linstron, 1987), la experiencia de situaciones estresantes (De Meuse, 1985; Guarino, 1993), la forma como se percibe la actividad académica (Mantilla de Gil & Esqueda, 1992) y las situaciones de evaluación (Deffenbacher, 1978; Mantilla de Gil & Esqueda, 1992; Morris, Davis & Hutchings, 1981; Rusiñol, Gómez, De Pablo & Valdés, 1993; Wine, 1971). Por otra parte, la adaptación también aparece como un factor multideterminado, el cual tiene sus implicaciones en el proceso de socialización (Fichter, 1980); estando a su vez las respuestas adaptativas ligadas a la motivación y emoción (Cofer, 1980), las respuestas de ansiedad (Cofer & Appley, 1981) y al afrontamiento (Morris, 1987).

Los resultados obtenidos en este trabajo revelaron que, en general, el grupo de cadetes perciben pocos eventos estresantes dentro de su entorno, pero exhiben gran preocupación respecto a las situaciones que tengan que ver con su desempeño dentro de la institución. Esto revela que los aspectos que son propios de la formación del cadete son los que justamente están siendo evaluados

por él como amenazantes.

Algunos investigadores que se han avocado a explorar la incidencia del estrés en el contexto militar, han observado la importancia de este fenómeno sobre el rendimiento y el ajuste de los individuos que afrontan este tipo de actividades. Al respecto, destaca la existencia de características personales como los rasgos de extraversión (Herrmann et al., 1977) y el sentido de reto y compromiso (Backer & Orasanu, 1992), como cualidades favorables para el logro de una mayor adaptación, considerándose en algunos casos el papel moderador de estas variables sobre el estrés percibido por el personal militar (Weaver, Morgan, Adkinds-Holmes, & Hall, 1992; Westman, 1990).

Los hallazgos encontrados sobre el estrés hacen pensar acerca del valor de esta variable en el contexto militar. Esto permite recomendar a las academias militares la implementación de talleres para el manejo del estrés dirigidos a los estudiantes, con la finalidad de facilitar su adaptación progresiva tanto actual como futura al cúmulo de exigencias que son propias de este ambiente.

Respecto al locus de control y la fortaleza personal, se encontró que al comparar los promedios de cada una de sus dimensiones pareciera que existe una tendencia por parte de estos sujetos a mostrar un mayor acuerdo con las situaciones referidas al control. Sin embargo, el cálculo del índice de internalidad total fue bajo, lo cual indica la prevalencia de creencias orientadas más bien hacia el control externo, ya sea por el azar o por otros con poder. Esta tendencia hacia una menor internalidad también fue identificada por Guarino (1991) en una muestra de estudiantes de la Universidad Simón Bolívar (Caracas, Venezuela), argumentando la autora que este resultado puede deberse a las características de los sujetos bajo estudio, siendo probable que a la edad en la que se encuentran estos jóvenes no se hayan fortalecido aún las creencias acerca del control personal. Por otro lado, explica que existen elementos dentro del contexto académico que contribuyen a reforzar la externalidad, tales como la imposición de un horario de estudios, la inscripción de determinadas asignaturas y un número mínimo de créditos, entre otros. Romero-García (1977) hace una afirmación más general en torno al tema, al indicar que el am-



biente académico universitario venezolano es percibido por el estudiante como autoritario, en el que otros poderosos (los profesores) controlan su conducta.

En este trabajo, se evidenció a su vez, el poder predictivo de las dimensiones "interno" y "azar" del locus de control, explicando esta última un porcentaje ligeramente mayor de la varianza observada sobre el promedio de los estudiantes, comparativamente con al primera. Como pudo verse, en el análisis de los resultados se obtuvo un puntaje  $\beta$  positivo en el caso del locus de control interno y un  $\beta$  negativo en el azar, lo cual sugiere que las creencias en las condiciones fortuitas del ambiente predicen un peor desempeño académico mientras que las creencias en el control interno predicen el logro de un mejor rendimiento.

Guarino (1993) explica que los estudiantes con una orientación interna dedican más tiempo y esfuerzo en trabajo académico pues consideran que tal actuación se verá reforzada con mejores calificaciones, lo cual fortalece la relación entre sus conductas y las consecuencias obtenidas. Por otro lado, los estudiantes que interpretan que los resultados del esfuerzo invertido en los estudios son independientes de lo que hagan, mostrarán un déficit en esta actividad con su lógica consecuencia.

Con respecto al afrontamiento, pudo observarse que los sujetos que formaron parte de este estudio, ponen en práctica distintos tipos de estrategias, haciendo énfasis en el uso de las consideradas como más funcionales ante el estrés. El hecho de que los cadetes hagan uso de las estrategias de afrontamiento centradas en el problema como en la emoción, confirma que al momento de enfrentar un evento estresante estos jóvenes no se limitan al uso de un sólo tipo de estrategia, ocupándose quizás en principio de manejar las emociones negativas elicítadas ante dichas situaciones, para posteriormente actuar directamente sobre el problema. Esto encaja dentro de la concepción de Lazarus y Folkman (1986), quienes afirman que las estrategias dirigidas a las emociones pueden facilitar el afrontamiento activo del problema.

Sobre la variable apoyo social destaca que, en general, el grupo de participantes de este estudio percibe un mínimo de desbalance entre la ayuda que necesitan y la que reciben de su entorno. Se observa que dicho desajuste se debe a que estos jóvenes conside-

ran que reciben más apoyo de lo que verdaderamente necesitan.

Los resultados del análisis de regresión múltiple para el rendimiento académico, demuestran que los cadetes que logran un mejor desempeño perciben un mayor desajuste entre el apoyo necesitado y requerido respecto a la fuente de apoyo referida a la guía cognitiva y comportamental. Quizás la percepción de este desequilibrio en el caso de los cadetes más sobresalientes está actuando como un incentivo para mejorar sus logros. Es probable que al tratar de conseguir que las figuras importantes de su entorno le brinden la información y la retroalimentación que necesitan acerca de cuál es el comportamiento y las cogniciones que son más apropiadas y adaptativas, ésto le sirva como una guía cognitiva y de comportamiento para orientar y mantener su buen desempeño. Desde el punto de vista de Brown, et al. (1987), precisamente el estado de insatisfacción generado ante la percepción del desajuste entre el apoyo necesitado y el recibido motiva al individuo a buscar la óptima correspondencia entre sus demandas y lo que le brinda el entorno, lo cual implica un esfuerzo de tipo comportamental, emocional y fisiológico.

Al revisar el valor predictivo de cada una de las características personales y ambientales sobre el rendimiento académico de los participantes de este estudio, se encontró que sólo cinco de ellas (creencias en el azar, afrontamiento restringido, locus de control interno, la guía cognitiva y comportamental y la liberación conductual) explicaron parte de la varianza observada en este último; mientras que, la intensidad del estrés fue la única variable que sirvió para diferenciar al grupo de los adaptados de los no adaptados. Sin embargo, la proporción de varianza explicada por dichas variables en uno u otro caso permite sugerir que, en el contexto militar, las mismas sean reforzadas a fin de facilitar la adaptación progresiva del cadete a las nuevas exigencias y estimular su desempeño a nivel académico.

En síntesis, puede decirse que los datos encontrados brindan un aporte para la comprensión del comportamiento de los individuos que son seleccionados para cursar estudios en las academias militares, en base a características tanto personales como del entorno que los rodea. Los resultados estadísticos evidenciaron que parte de las variaciones observadas en el desempeño académico del

cadete y en su adaptación a las exigencias del régimen durante el primer período de su formación se relaciona con ciertos componentes relativos al fenómeno del estrés, el locus de control, el afrontamiento y el apoyo social, no evidenciándose en este caso ningún efecto significativo por parte de la variable fortaleza personal.

A grandes rasgos, los hallazgos citados refuerzan la importancia de continuar estudiando todas las variables implicadas en esta investigación, pues las mismas son factores cuyo abordaje contribuiría a comprender mejor el comportamiento individual y así prevenir que las situaciones de tensión deterioren la calidad de vida de las personas, producto de los cambios bruscos y constantes del entorno. Sería también recomendable replicar este tipo de estudio en otros países de Hispanoamérica con cadetes de las academias militares para poder establecer una comparación con respecto a las variables predictoras del rendimiento académico y la adaptación y para establecer diferencias socio-culturales.

### Referencias

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Trillas.

Backer, P., & Orasanu, J. (1992). *Stress and performance training: A review of the literature with respect to military applications*. Ponencia presentada en la Convención Anual de la American Educational Research Association. San Francisco, CA.

Brown, S., Brady, T., Lent, R., Wolfer, J., & Hall, S. (1987). Perceived social support among college student: Three studies of psychometric characteristics and counseling uses of the Social Support Inventory.(Monograph). *Journal of Counseling Psychology*, 34, 337-334.

Brown, S., Alpert, D., Lent, R., Hunt, G., & Brady, T. (1988). Perceived social support among college students: Factor structure of the Social Support Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 35 (3), 472-478.

Carver, C., Scheier, M., & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality*

and *Social Psychology*, 56, 267-283.

Castillo, H. & Guarino, L. (En preparación). *Adaptación y validación de instrumentos de evaluación psicosocial en la población militar*.

Cofer, C. (1980). *Motivación y emoción*. España: Desclée de Brouwer.

Cofer, C. & Appley, M. (1981). *Psicología de la motivación*. México: Trillas.

Cohen, S., & Wills, T., (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.

Deffenbacher, J. (1978). Worry, emotionality and task generated interference in test anxiety: An empirical test of attentional theory. *Journal of Educational Psychology*, 70, 248-254.

De Meuse, K. (1985). The relationship between life events and indices of classroom performance. *Teaching of Psychology*, 12, 146-149.

Dunn, S., Putallaz, M., Sheppard, B., & Linstron, R. (1987). Social support and adjustment in gifted adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 79, 467-473.

Fichter, J. (1980). *Sociología*. Edit. Hender.

Gil, M. & Fuenmayor, C. (1992). *Memorias EVEMO 4*. Mérida. Centro de Investigaciones Psicológicas. ULA.

Guarino, L. (1991). *Estilos de afrontamiento a eventos estresantes en una muestra de estudiantes universitarios*. Tesis de Grado para optar al título de Magister en Psicología. USB.

Guarino, L. (1993). *Afrontamiento al estrés y aprovechamiento académico. Un estudio exploratorio*. Trabajo presentado en el XXIV Congreso Interamericano de Psicología. Santiago de Chile, Chile.

Guarino, L., Albornoz, A., Chacón-Puignau, G., & Meier, A. (En arbitraje). *Academic achievement, health and psychosocial variables in Venezuelan college*.

Herrmann, D., Post, A., & Wittmaier, B. (1977). Relationship between factors and adaptation to stress in a military institution. *Psychological Reports*, 40, 831-834.

Jones, R., & Hattie, J. (1991). *Academic stress amongst adoles-*



*cents: An examination by ethnicity, grade, and sex.* Ponencia presentada en la Convención Anual del New England Educational Research Organization.

Lazarus & Folkman, S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos.* Madrid, España: Martínez-Roca.

Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 397-404.

López, M. (1992). Necesidad de logro y rendimiento académico. *Memorias EVEMO 4.* Mérida, Venezuela: Centro de Investigaciones Psicológicas. ULA.

Mantilla, M. & Fuenmayor, C. (1992). Atribuciones de éxito y fracaso en matemática. Motivación y ansiedad. *Memorias EVEMO 4.* Mérida, Venezuela. Centro de Investigaciones Psicológicas. ULA.

Mantilla, M. & Esqueda, L. (1992). Motivación, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes exitosos y no exitosos en matemática. *Memorias EVEMO 4.* Mérida, Venezuela: Centro de Investigaciones Psicológicas. ULA.

Morris, L., Davis, M., & Hutchings, C. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and revised Worry-Emotionality Scale. *Journal of Educational Psychology*, 73, 541-555.

Morris, C., (1987). *Psicología: Un nuevo enfoque.* Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.

Romero-García, O. (1977). *Efectos de cambios en locus de control sobre rendimiento académico.* Mérida, Venezuela: Laboratorio de Psicología (ULA).

Romero-García, O. (1981). *Incrementos en internalidad y rendimiento académico.* Mérida, Venezuela: Laboratorio de Psicología (ULA).

Rusiñol, J., Gómez, J., De Pablo, J. & Valdés, M. (1993). Relación entre estrategias de afrontamiento y la ansiedad ante la situación de examen. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 71-74.

Vargas, A. & Franco E. (1992). Valores de logro y autoconcepto

académico. *Memorias EVEMO 4*. Mérida, Venezuela: Centro de Investigaciones Psicológicas. ULA.

Weaver, J., Morgan, B., Adkinds-Holmes, C. & Hall, J. (1992). *A review of potential moderating factors in stress-performance relationship*. US Naval Training Systems Center Technical Reports. Tech Rpt., 92-012.

Westman, M. (1990). The relationship between stress and performance: The moderating effect of hardiness. *Human Performance*, 3 (3), 141-155.

Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92-104.

# ***Gender, National, and Regional Differences in a Content Analysis of 799 Dream Reports from Research Participants in Argentina, Brazil, and the United States<sup>1</sup>***

**Stanley Krippner<sup>2</sup>**

*Saybrook Institute Graduate School, U.S.A.*

**Michael Winkler**

*University of Colorado at Colorado Springs, U.S.A.*

**Aaron Rochlen**

*University of Maryland at College Park, U.S.A.*

**Bijan Yashar**

*University of California at Berkeley, U.S.A.*

## **Abstract**

This study asked two questions, "Are there significant content differences between male and female dream reports obtained in Argentina, Brazil, and the United States?" "Are there significant content differences among dream reports obtained in Argentina, Brazil, and the United States, and among 4 geographical regions in the United States?" Most of the 799 research participants provided dream reports (one per person) for the senior author at dream seminars he gave between 1990 and 1995; the others were provided by friends and acquaintances of a few seminar participants. The sample included 152 (86 female, 66 male) dream

---

<sup>1</sup> The authors express their appreciation to Adam Schneider for his assistance with the statistical analyses, to G. William Domhoff for his many helpful suggestions, and to Deirdre Barrett, Rivka Bertisch, Andre Percia de Carvalho, Ruth Crocker, Marcia Emery, Fatima Machado, Alejandro Parra, Mena Potts, Jacqueline Whitmore, Fernando Mordkowski, and Wellington Zangari for helping to obtain some of the dream reports utilized in this study.

<sup>2</sup> Correspondence concerning this article should be addressed to Stanley Krippner, Saybrook Institute, Third Floor, 450 Pacific Avenue, San Francisco, CA 94133 or by e-mail at skrippner@igc.apc.org.

reports from Argentina, 126 (60 female, 66 male) from Brazil, and 521 (268 female, 253 male) from the United States. Dreams were coded according to Hall-Van de Castle criteria on 46 categories and subcategories. The use of Cohen's *h* statistic revealed several gender differences within each national sample. A number of national and regional differences were also identified, providing an impetus for further research.

### Compendio

Esta investigación partió de dos preguntas ¿Existen diferencias significativas en el contenido de los sueños informados por hombres y mujeres en Argentina, Brasil y los Estados Unidos? ¿Existen diferencias significativas en el contenido de los sueños informados por participantes en Argentina, Brasil y los Estados Unidos y entre 4 regiones geográficas en los Estados Unidos? La mayor parte de las 799 personas participantes proveyeron informes de sus sueños (uno por persona) al primer autor en seminarios que él ofreció entre 1990 y 1995. Los otros los proveyeron amistades y personas conocidas por algunos participantes de los seminarios. La muestra incluyó 152 (86 mujeres, 66 hombres) informes de sueños de Argentina, 126 (60 mujeres, 66 hombres) de Brasil, y 521 (268 mujeres, 253 hombres) de los Estados Unidos. Los sueños fueron codificados de acuerdo a los criterios de Hall-Van de Castle en 46 categorías y sub categorías. El uso de la estadística *h* de Cohen reveló varias diferencias por género en cada muestra nacional. Se identificaron además, un número de diferencias nacionales y regionales, que proveen el ímpetu para investigaciones futuras.

Since ancient times, dreams have been given great importance by many societies. They have been conceptualized as a means to foretell future events, as a way to communicate with spirits and deities, and as a way to guide action for both individuals and groups. Various meanings have been attributed to dreams, and with the advent of Western psychology, dream reports have been seen as a way to learn about human personality. The qualitative and quantitative analysis of dream content has been conceived as a way to learn about various groups of dream-



ers (Webb, 1990).

Most investigators realize that the dreams with which they work are simply reports; the actual dream as directly experienced can not be studied. The tribal shaman, the psychotherapist, and the dream researcher all deal with verbal (or in some cases, pictorial) dream reports. These reports may be incomplete, poorly remembered, or completely fabricated; they may change or undergo revision depending on the social or temporal context (Bose, 1983). Not only does a dream report represent a dialogue between one's waking and sleeping mentation, it reflects a discourse between the dreamer and the listener. Dreamers may provide one version of the recalled dream to family members, a second version to their friends, and a third version to their psychotherapists. Although these changes may convey meaningful and important information, they confound rigorous research. As time goes by, what is disclosed about the dream may vary considerably, depending on how the dreamer forgets, embroiders, or reconstructs different portions of the report. In postmodern terms, serial reports of the same dream are fluid texts rather than fixed texts. Hence, dreamwork of any type needs to be done with care, with attentiveness, and with modesty (Krippner & Winkler, 1995); nevertheless, if diligent care is taken, the use of dream reports as data can yield useful information for the social sciences (e.g., Domhoff, 1996; Hobson, 1988).

The association between dream reports and the dreamer's everyday activities and concerns has been demonstrated both for individuals (e.g., Winget, Kramer, & Whitman, 1972) and cultures (e.g., Gregor, 1981; Yamanaka, Morita, & Matsumoto, 1982). Dream reports have been used to study cross-cultural differences (e.g., Domhoff, 1996; Heynick, 1993; Levine, 1966; Van de Castle, 1966). The manifest content of reported dreams have also been noted to differentiate groups within cultures such as those reported in the cross-cultural literature (e.g., Patterson, 1996). Gender differences, for example, have emerged whenever they have been investigated (e.g., Armitage, 1992; Hall & Van de Castle, 1966; Kramer, Kinney & Scharf, 1983). D'Andrade (1961) suggests that because external constraints are weakened during dreaming, a study of dream reports may reveal those

aspects of cultural norms that are most deeply internalized. Therefore, the questions asked in this study were, "Are there significant content differences between male and female dream reports obtained in Argentina, Brazil, and the United States?" and "Are there significant content differences among dream reports obtained in Argentina, Brazil, and the United States and among various geographical regions in the United States?"

The Hall-Van de Castle (1966) system is one of several content analysis instruments that have been developed to allow for the investigation of associations between a dream report and the dreamer's environment or internalized worldview; but the other systems are seldom applied and provide no norms (Domhoff, 1996). It was used in two previous studies that investigated United States geographical differences in dream content. Rubinstein, Hartmann, and Krippner (1996) found more aggression in dream reports of research participants living in cities of 40,000 people or more than those living in towns of less than 40,000 people. Rubinstein and Krippner (1991) examined 108 male and 110 female dreams that had been collected in response to a television announcement; the only category in which there was a significant regional difference was aggression, with Northeastern and Southern dreamers more likely to be the aggressor in dreams than Midwestern and Western dreamers. Female dream reports in this sample contained a higher incidence of relatives and family members, babies, children, and indoor settings than did male dream reports, but the latter contained more outdoor settings than the former. Aside from the geographical analysis, the bulk of the data were in accord with previous research, although no regional differences had been found in replication studies of the Hall and Van de Castle norms in Richmond, Virginia (Hall, Domhoff, Blick, & Weesner, 1982), Berkeley, California (Tonay, 1990-1991), or Winston-Salem, North Carolina (Dudley & Fungaroli, 1987).

In Hall and Van de Castle's original study of dream reports of 200 undergraduate college students in Ohio, men's reports included more male characters, more unfamiliar characters (strangers), more sexual interactions, more references to tools and implements (especially weapons), more outdoor settings, and more physically

aggressive interactions. Women's reports contained more references to emotion, clothing, children, and more friendly interactions. Hall, Domhoff, Blick, and Weesner (1982) collected 600 dreams from 120 undergraduates who kept dream diaries, reporting similar gender differences. Soper, Rosenthal, and Milford (1994) explored gender differences in the dream reports of 282 college students through a retrospective questionnaire. Significantly more of the 114 male research participants reported dreaming in the third person (i.e., seeing oneself as if on stage or in a film). Most respondents to the questionnaire reported dreaming in the first person (i.e., as if really being there), although this was a more common response with female respondents. However, questionnaires about dreams do not necessarily lead to the same results as codings of actual reports (Domhoff, 1996).

Cohen (1973) compared dream reports of 27 male and 32 female college students in Texas who had been given ratings as to their "masculinity" and "femininity" on the basis of personality tests scores, finding that sex role orientation was a better predictor of many dream-related behaviors (e.g., aggression in dream reports, unpleasant dreams, dream recall) than gender per se. In reviewing these disparate studies, gender differences are apparent, even though Cohen's data suggests that sex role orientation may be an overlooked variable in dream research. On the other hand, a study of Dutch college students only found one significant difference; "feminine" women were more often victims in their dreams than "masculine" women (Waterman, De Jong, & Magdelijns, 1988).

## METHOD

### Research Instrument

Content analysis is a research procedure that employs an explicit, organized plan for assembling data, quantifying them to measure the concepts under study, examining their patterns and interrelationships, and interpreting quantitative comparison of verbal reports elicited by research participants (Hall 1969; Riley &

Stoll, 1968). Content analysis attempts to systematically and objectively identify characteristics and themes of communications or documents and the relative extent to which these schema pervade a given communication, document, or other text. In 1966, Hall and Van de Castle published *The Content Analysis of Dreams* which outlines a thorough coding system with which they investigated 1,000 dreams collected from 200 undergraduates from Case Western Reserve University and Baldwin Wallace College in Cleveland, Ohio, between 1947 and 1952. Since that time, the Hall-Van de Castle system has been used to compare groups of various ages, cultural backgrounds, and diagnostic categories (e.g., Kane, Mellen, Patten, & Samano, 1993; Krippner, Lenz, Barksdale, & Davidson, 1974; Krippner, Posner, Pomerance, Barksdale, & Fischer, 1974; Lortie-Lussier, Schwab, & DeKonnick, 1985). Reliability, by the method of common agreement, ranges from .60 to .90 for the various categories, a range suitable for most research studies, and validity concerns have been addressed by Van de Castle (1969) as well. The system's utility has been evaluated favorably by Winget and Kramer (1979).

### Research Participants

Most of the research participants for this study were members of dream seminars that the senior author (SK) conducted in Argentina, Brazil, and the United States between 1990 and 1995. These events were held in various parts of Brazil and the United States, but only in Buenos Aires, Argentina, reflecting McGann's (1966) comment that the Argentine population is so heavily concentrated in Buenos Aires and its surrounding area "that the nation is grievously unbalanced" (p. 5). The age span ranged from people in their 20's to their 70's (as determined from registration information and informal conversations), with a few outliers on each end of the spectrum. Middle and upper-middle income groups were over-represented because there were entrance fees for most of the seminars; however, a few scholarships were available for lower income individuals. Because the events were generally held at colleges, universities, and cultural centers, the educational level of the participants was higher than would have been



found in the general population. Many ethnic groups were represented in the sample; however, a clear majority of research participants in Argentina and the United States were Euro-American. Dreams of expatriates were excluded from this study.

For the United States study, it was ascertained, whenever possible, that research participants had lived for at least three years in the region to which they were assigned for comparative purposes. Regional divisions were made on the basis of those used by the General News Service. "Western" states were all states west of and including Montana, Wyoming, Colorado, and New Mexico. "Midwestern" states were those bounded by and including the Dakotas, Nebraska, Kansas, Missouri, Illinois, Indiana, and Ohio. "Northeastern" states were those north of Pennsylvania and New Jersey. The remainder were designated "Southern" states.

To obtain at least 60 dream reports for each group (a number arbitrarily selected on the basis of the similar research literature) and to obtain approximately equal numbers of males and females in each group, a number of research participants were recruited who were friends or acquaintances of other research participants; however, their contributions were also limited to one dream report per person.

Only one dream for each of the 799 research participants (414 female, 385 male) was utilized. There were 152 dream reports (88 female, 66 male) from Argentina, 126 (60 female, 66 male) from Brazil, and 521 (268 female, 253 male) from the United States. In the United States sample, there were 131 dream reports (67 female; 64 male) from Western states, 127 (66 female, 61 male) from the Midwest, 129 (69 female, 60 male) from the Northeast, and 134 (66 female, 68 male) from the South.

### *Limitations*

These samples had particular characteristics that were both advantageous and disadvantageous for a study of gender, national, and regional differences. The participants were self-selected; this fact limits the generalizability of our findings. On the other hand, our sample was more heterogeneous in a number of ways than those in previous studies that have examined gender differences in dream content. Armitage (1992), Cohen (1973), Hall,

Domhoff, Blick, and Weesner (1982), Hall and Van de Castle (1966). Kramer, Kinney, and Scharf (1983), and Soper, Rosenthal, and Milford (1994) studied gender differences by using research participants elicited from populations of college and university students who often lived in the same geographic area and who were of approximately the same age. At the same time, we acknowledge that Argentina, Brazil, and the United States are not homogeneous cultures (e.g., Schneider, 1996); regional differences might have been detected had they been investigated in Argentina and Brazil, as well as for the United States.

Even though participants were merely asked for a "recent dream," it is possible that they selected an especially dramatic or puzzling dream, hoping it would be selected for group discussion. It is also possible that they selected a bland dream that would not be personally revealing. Therefore, no claim is made that these dreams are representative of the dreams of this sample.

### Research Procedure

At the beginning of each seminar, participants were invited to write down no more than one recent dream, providing no other information on this report than their gender, and to pass it to the front of the room. Following a procedure for the protection of human subjects approved by the Saybrook Institute Review Board, participants were told that this entire collection of dream reports eventually would be used for research purposes unless anyone objected; only two participants did so and their dream reports were returned at the end of the seminar. If it was determined that a member of a U.S. seminar had not lived in the region for 3 years or more, that dream report was not used. This determination was done through informal questioning rather than through precise interviewing. Even so, 6 dream reports were eliminated through this procedure.

Native speakers translated the Argentine and Brazilian dreams into English, the language used for all subsequent coding. Adopting a range often used in the content analysis of dreams, all dream reports below 50 words and above 150 words were eliminated from consideration. This narrowed the dream reports to a total of 799.

Three of the authors (MW, BY, and AR), working blind and independently, coded the dream reports following the rules provided by Hall and Van de Castle (1966) as well as those in a more recent book (Domhoff, 1996). The Hall-Van de Castle categories coded were total objects, total settings, total characters, total activities, total interactions, total outcomes, total emotions, and total modifiers and descriptions. Many of these categories are subdivided in the Hall-Van de Castle system. Those subcategories coded were architecture, household objects, food and eating, tools and implements, travel objects and conveyances, streets and roadways, regions and land areas, nature, body parts, clothing, communication objects, money, outdoor settings, indoor settings, strangers, male characters, female characters, children, family members and relatives, animals, aggressive interactions, dreamer as aggressor, dreamer as victim, dreamer as both aggressor and victim, aggression by a male, aggression by a familiar person, aggression by a stranger, dreamer witnessing but uninvolved in the aggression, friendly interactions, sexual interactions, successful activities, failure activities, activities ending in misfortune, activities ending in good fortune, negative descriptions, temporal descriptions, and dramatic intensity (i.e., the total of all emotions, activities, and interactions). Total words per dream were coded as well.

Each of the 799 dream reports was coded for these 46 categories and subcategories. However in reviewing the data, it must be recalled that percentages of objects, characters, and social interactions were calculated from the total number of objects. Hence when percentages are given, these are percentages of their categories, not percentages of the total dream reports.

### **Data Analysis**

For each of the 46 content categories and subcategories coded, the mean frequencies were computed between genders, across nations and across United States regions. Differences were obtained using Cohen's (1997) *h* statistic for all percentage differences finding *p* by using a weighted *N* and doing a *z*-score transformation. Cohen's *h* statistic shows effect size and prevents one from regarding some statistically significant differences as

containing important meaning.

A reliability check was made between two of the coders (AR and MW), yielding intercoder reliability scores with a range between 80% and 100%, with one exception. The one exception, sexual interactions (with a reliability score of 67%), was atypical because only 3 dream reports containing possible sexual interactions were included in the sample examined; one coder counted 3 sexual interactions, the other 2. A second reliability check between two coders (MW and BY) yielded reliability scores between 95% and 100%. It was concluded, on the basis of these results, that the data analysis attained satisfactory reliability.

## RESULTS

In analyzing these data, 825 comparisons were made; one would expect 41 of these comparisons to be significant at  $p < .05$  by chance alone. Instead, 131 comparisons reached significance. However, there is no way of knowing which of these significant comparisons were false positive except by checking them against the existing literature (e.g., Domhoff, 1996).

The most prominent differences are presented in Tables 1, 2, and 3. Each table list the content material that was statistically significant, its frequency in the comparison group, its percentage of all dream reports in that comparison group, the effect size (Cohen's  $h$ ), and the significance level.

In comparison with United States females, dream reports from U.S. males contained more references to aggression (all subcategories combined) ( $p = .007$ ), tools and implements ( $p < .001$ ), streets and roadways ( $p = .017$ ), and communication objects ( $p = .015$ ). There were fewer references to architecture ( $p < .001$ ), clothing ( $p = .014$ ), animals ( $p = .014$ ), children ( $p < .001$ ), and friendly interactions ( $p = .004$ ) in male dream reports than in female reports. There were more successful outcomes ( $p = .001$ ) in male dreams although these were rare content data for both genders. For both male and female dream reports, the average number of words was 103, indicating that the differences observed were not an artifact of report length.



Table 1  
Gender Differences in United States Dream Content <sup>1</sup>

Statistically Significant Content	U.S. Male		U.S. Female		H	* p < .05 / ** p < .01
	(N = 251)		(N = 268)			
	f	%	f	%		
Children	15	(2%)	57	(6%)	+ .24	** .000
Animals	83	(11%)	128	(15%)	+ .12	* .014
Architecture	274	(22%)	412	(29%)	+ .15	** .000
Tools	69	(6%)	31	(2%)	- .18	** .000
Streets	68	(6%)	52	(4%)	- .09	* .017
Clothing	39	(3%)	73	(5%)	+ .10	* .014
Communication	85	(7%)	68	(5%)	- .09	* .015
Aggression	77	(30%)	54	(20%)	- .24	** .007
Friendliness	41	(16%)	71	(26%)	+ .25	** .004
Success	5	(2%)	0	(0%)	- .28	** .001

Table 2  
Gender Differences in Argentine Dream Content <sup>2</sup>

Statistically Significant Content	Arg. Male		Arg. Female		H	* p < .05 / ** p < .01
	(N = 66)		(N = 86)			
	f	%	f	%		
Children	3	(2%)	19	(9%)	+ .33	** .003
Dreamer aggressor	8	(33%)	1	(4%)	- .84	* .021
Architecture	88	(33%)	101	(24%)	- .20	* .011
Household	6	(2%)	25	(6%)	+ .19	* .014
Clothing	4	(2%)	29	(7%)	+ .29	** .000
Good Fortune	1	(2%)	8	(9%)	+ .37	* .023

<sup>1</sup> In columns 2 and 3, frequencies and percentages are calculated for the subcategories listed in column 1. Percentages were derived by dividing the frequency of the subcategory by its respective category (i.e., children would fall under the general category of total characters, while tools and clothing are subsumed under the category of total objects). Column 4 represents the effect size calculated using Cohen's *h*, while column 5 indicates the significance level at  $p < .05$  and  $.01$  respectively.

<sup>2</sup> In columns 2 and 3, frequencies and percentages are calculated for the subcategories listed in column 1. Column 4 represents the effect size calculated using Cohen's *h*, while column 5 indicates the significance level at  $p < .05$  and  $.01$ .

In comparison with Argentine females, dream reports from Argentine males contained more references to architecture ( $p=.001$ ) and to the dreamer as the initiator of the aggression ( $p=.021$ ). There were fewer references in male dream reports than in female reports to household objects ( $p=.014$ ), to clothing ( $p<.001$ ), to children, ( $p=.003$ ), and to good fortune ( $p=.023$ ). The average number of words per female dream report was 89 vs. 82 for male dream reports, again indicating that the differences observed were not an artifact of report length.

In comparison with Brazilian females, dream reports from Brazilian males contained more references to household objects ( $p=.004$ ) and fewer references to communication objects ( $p=.007$ ). Female dream reports contained more successful outcomes ( $p=.040$ ) than male reports, and more dreams where dreamers witnessed but were not involved in aggression ( $p=.024$ ); it should be noted, however, that both were rare content data for both genders. The average number of words per female dream report was 102, as compared with 92 for male reports, a non-significant difference, indicating that the differences observed were not an artifact of the report length. Both Argentine and Brazilian dream reports had lower mean word lengths than U.S. dreams, but this may have been an artifact of the translation (if several Spanish or Portuguese words had been collapsed into one English word).

Table 3

**Gender Differences in Brazilian Dream Content<sup>1</sup>**

<b>Statistically Significant Content</b>	Brazil. Male (N = 66)		Brazil Female (N = 60)		H	* $p<.05$ ** $p<.01$
	f	%	f	%		
Witnessed Aggression	2	(11%)	5	(50%)	+ .89	*.024
Household	24	(9%)	8	(3%)	- .26	** .004
Communication	14	(5%)	30	(12%)	+ .24	** .007
Success	0	(0%)	02	(3%)	+ .37	*.040

<sup>1</sup> In columns 2 and 3, frequencies and percentages are calculated for the subcategories listed in column 1. Column 4 represents the effect size calculated using Cohen's  $h$ , while column 5 indicates the significance level at  $p<.05$  and  $.01$ .

In comparison with Brazilian female dream reports, Argentine female reports obtained a higher mean score on the Aggression/Characters (A/C) Index, indicating that more female characters were involved with aggression in Argentine females' reports than in Brazilian reports ( $p=.019$ ). The same was the case when Brazilian and U.S. females' reports were compared on the A/C Index ( $p=.008$ ). In addition, Brazilian female dreamers witnessed (but did not participate) in aggression more frequently than both Argentine females ( $p=.002$ ) and U.S. females ( $p=.019$ ), although the numbers were low for all 3 groups. More Brazilian female reports than Argentine female reports contained references to body parts ( $p=.015$ ) and communication objects ( $p=.032$ ), while fewer cited clothing ( $p=.013$ ). Brazilian females reported more dreams about sexuality than Argentine females ( $p<.001$ ) and U.S. females ( $p=.001$ ). Brazilian female dream reports contained more references to body parts ( $p=.027$ ), architecture ( $p<.001$ ), and communication objects ( $p<.001$ ) than U.S. female reports, as well as fewer references to clothing ( $p=.027$ ), and more successful outcomes ( $p=.010$ ) (rare for both groups). In comparison to U.S. females, Argentine female reports contained fewer animals ( $p=.001$ ) and fewer references to regions and land areas ( $p=.032$ ), but more to successful outcomes ( $p<.001$ ) (rare for both groups).

In comparison with Brazilian male reports, Argentine male reports contained fewer references to household objects ( $p<.001$ ) and misfortune ( $p=.049$ ) but more references to architecture ( $p=.002$ ), communication objects ( $p=.025$ ), and successful outcomes ( $p=.004$ ). They contained fewer references to sexual interactions ( $p=.008$ ). In comparison with United States male reports, Argentine male reports contained more references to architecture ( $p<.001$ ); they also contained more references to regions and land areas ( $p=.028$ ) and to successful outcomes ( $p<.001$ ) (rare for both groups). In comparison with U.S. male dream reports, Brazilian male reports contained more references to household objects ( $p=.007$ ) and strangers ( $p=.002$ ), but fewer to food and eating ( $p=.023$ ). Brazilian male dream reports contained fewer total aggressive interactions ( $p=.008$ ) and fewer successful outcomes ( $p=.041$ ) (rare for both groups). Dream reports with sexual interactions approached significance, favoring the Brazilian males

( $p=.066$ ).

A number of U.S. regional differences appeared. Western female dream reports contained more references to children ( $p=.004$ ), relatives and family members ( $p=.042$ ), to architecture ( $p<.001$ ), friendly interactions ( $p=.004$ ), and good fortune ( $p=.015$ ) than Western male dream reports, but the latter response was rare for both genders. Western male reports contained more references to tools and implements ( $p<.001$ ) and streets and roadways ( $p=.011$ ) than female reports. Midwestern male dream reports contained more references to tools and implements ( $p=.003$ ), communication objects ( $p=.002$ ), and failure outcomes ( $p=.028$ ) (rare) than female reports.

Southern female reports contained more references to children ( $p<.001$ ), architecture ( $p=.018$ ), and clothing ( $p=.017$ ) than Southern male reports, but fewer references to money ( $p=.016$ ) (rare), misfortune ( $p=.049$ ), and successful outcomes ( $p=.014$ ) (rare). Southern male dreamers reported more dreams with aggression than female dreamers (44% vs. 26%;  $p=.025$ ). Northeastern female dreamers reported more animal content ( $p=.046$ ), friendly interactions ( $p=.034$ ), and money ( $p<.001$ ) (rare) than Northeastern male dreamers.

Western female dreamers, in comparison with Midwestern female dreamers, reported more animals ( $p=.019$ ), more witnessed aggression ( $p=.034$ ), and more nature content ( $p=.012$ ). In comparison with Southern females, Western females reported more relatives and family members ( $p=.037$ ), more architecture ( $p=.011$ ), fewer tools and implements ( $p=.049$ ), and more money ( $p=.020$ ) (rare for both groups). In comparison with Northeastern female dreamers, Western females reported more relatives and family members ( $p=.033$ ), more children ( $p=.045$ ), fewer animals ( $p=.008$ ), and more architecture ( $p=.011$ ). The A/C index was significantly lower ( $p=.014$ ) indicating that there were fewer characters participating in aggression in Western female vs. Northeastern female dream reports.

Western male dreamers, in contrast with Midwestern male dreamers, reported more outdoor ( $p=.031$ ) and more indoor ( $p=.031$ ) settings, as well as more streets and roadways ( $p=.012$ ) and more nature content ( $p=.036$ ). Comparing Western male



dreamers to Southern male dreamers, they reported more strangers ( $p=.016$ ), more children ( $p=.007$ ), and less nature content ( $p=.004$ ). Their A/C index was significantly lower ( $p=.021$ ) indicating fewer characters participating in aggression in Western male vs. Southern male dream reports; additionally, Western male dreamers reported half as many aggressive dreams (22% vs. 44%) ( $p=.006$ ); Southern male reports contained more good fortune ( $p<.001$ ) (rare for both groups). In comparison with Northeastern male dreamers there was only one significant difference: money content ( $p=.003$ ) (rare for both Westerners and Northeasterners).

Midwestern female dreamers, in comparison with Southern female dreamers, reported less witnessed aggression ( $p=.002$ ) and a lower A/C index ( $p=.010$ ) suggesting that fewer Midwestern dream characters engaged in aggressive acts than Southern characters. Midwestern females reported more food content ( $p=.042$ ), less nature ( $p=.008$ ), and more money ( $p.001$ ) (rare). When contrasted with Northeastern female dreamers, Midwestern females' dream reports contained fewer mentions of animals ( $p<.001$ ), fewer mentions of nature ( $p=.001$ ), less witnessed aggression ( $p=.012$ ), and a lower A/C index ( $p=.002$ ) (i.e., fewer dream characters in Midwestern females' reports engaged in aggression). There were also fewer dreams containing aggression ( $p=.009$ ) for Midwestern than for Southern females.

Midwestern male dream reports contrasted with Southern male dream reports, contained more references to children ( $p<.001$ ), more indoor settings ( $p=.007$ ), fewer outdoor settings ( $p=.007$ ), more architecture ( $p=.010$ ), fewer streets and roadways ( $p=.004$ ), fewer mentions of regions and land areas ( $p=.037$ ), less nature content ( $p<.001$ ), fewer successful outcomes ( $p=.016$ ) (rare), fewer dreams containing aggression ( $p=.005$ ), fewer dreams where aggression was witnessed ( $p=.038$ ), and a lower A/C index ( $p=.014$ ) (i.e., fewer dream characters involved in aggression). When compared with Northeastern male dreamers, Midwestern male dreamers reported fewer animals ( $p=.002$ ), fewer streets and roadways ( $p=.005$ ), less nature content ( $p=.030$ ), and more references to money ( $p=.003$ ) (rare).

Northeastern female dreamers reported twice as many animal

dreams as Southern female dreamers (48 vs. 24) ( $p=.002$ ), and more money ( $p<.001$ ) (rare). Northeastern male dreamers reported more dreams about strangers than Southern male dreamers ( $p=.019$ ), more animals ( $p=.015$ ), and more children ( $p=.006$ ). Their dreams contained more architecture ( $p=.010$ ), and fewer references to nature ( $p=.013$ ) and to money ( $p=.022$ ) (rare) than Southern dreams. Northeastern male reported fewer friendly interactions than Southern males ( $p=.048$ ) and fewer dreams with good fortune ( $p=.013$ ) (rare).

## DISCUSSION

### Gender Differences

In regard to U.S. gender differences, the results of this analysis support the findings of earlier studies. Hall and Van de Castle (1966) reported that males mentioned tools and implements more often than females, a finding repeated in this study. Hall and Van de Castle (1966) and Rubinstein and Krippner (1991) reported more child characters and more relatives and family members in female dreams, findings also repeated in this study. The dream reports in this study differentiated men and women on the basis of total aggression (males higher), a finding not reported by Rubinstein and Krippner (1991) but in accord with the Hall study (Hall & Van De Castle, 1966). These three previous studies had found more outdoor settings in male dream reports, a finding that did not emerge in this study. There were more clothing references in women's dreams, in accord with the earlier Hall study (Hall & Van de Castle, 1966). Unique to this study are the greater numbers of architectural references, friendly interactions, and communication objects in female dreams, and more streets and roadways in male dreams.

There were significantly more male characters in male dreams than in female dreams in the two Hall studies and the Kramer, Kinney, and Scharf (1983) study. This difference did not appear in Rubinstein and Krippner (1991) nor in this study, where the percentage was similar for both genders (58% for male dreamers, 57% for female dreamers). The percentage of female characters

was also about the same (42% for males, 43% for females). In these two studies, most of the research participants were working adults rather than the student population typically used in other studies, and the results might reflect the increasing presence of both genders in the workplace. Because these differences were not found in an earlier study comparing working vs. non-working women in Canada (Lortie-Lussier, Schwab, & DeKonnick, 1985) this finding might simply reflect the characteristics of people attending dream seminars.

The percentage of strangers (28% for males, 29% for females) was about the same for both genders, as was the percentage of relatives and family members (15% for males, 18% for females). Before concluding that changing U.S. gender roles were responsible for these similarities, it is important to consider the sample. Perhaps the men and women who come to dream seminars are less prone to gender stereotyping. Cohen's (1973) study revealed that sex role orientation better accounted for the dream-related behaviors he studied than did gender, especially for males. His "masculine" males differed greatly from his "feminine" males regarding dream content; his "feminine" females and "masculine" females showed fewer differences. "Masculine" dreamers, regardless of gender, had dreams that were less communal and more physically aggressive. In addition, the dreams volunteered at dream seminars may be atypical of the dreamer's overall recall; in other words it may be the dream reports that differ from previous data, not the dreamers or the culture.

What appears to emerge from our investigation, seen in tandem with earlier inquiries, is that (1) gender differences in U.S. dream reports still exist but may vary somewhat from sample to sample; (2) these gender differences reflect the dreamers' daily activities as well as residual stereotypes and attitudes, e.g., tools and implements (males higher), streets and roadways (males higher), clothing (females higher), animals (females higher), children (females higher), aggressive interactions (males higher), and friendly interactions (females higher). Females also were higher in communication objects (such as telephones), and architecture (such as houses and rooms). The 5 dreams with successful outcomes were all reported by males.

There were fewer significant gender differences in Argentine and Brazilian dream reports as well. It is possible that the professional orientation of these dreamers masked differences that would have appeared in a more representative sample, because the genders showed more similarities than differences. For Brazilians, the proportions of dream characters were similar (e.g., 60% male characters for male dreamers, 56% for female dreamers; 40% female characters for male dreamers, 44% for female dreamers). For Argentines, the proportions were not much different (e.g., 59% male characters for male dreamers, 54% for female dreamers; 41% female characters for male dreamers, 46% for female dreamers). If one looks beyond the samples in this study, it is fair to observe that although both countries remain largely patriarchal, women's roles have not remained static (McGann, 1966). Without more evidence, we can not conclude that changes in both women's workplace and educational level are reflected in the dream data. In the meantime, it is parsimonious to suggest that dream seminar participants are less beholden than others to sex role stereotypes.

Even though the lack of gender differences in the Brazilian and Argentine samples was surprising, the differences that yielded statistical significance provided few surprises. Brazilian females were more likely than males to be a witness to an aggressive act in which they were not involved (50% to 11%) and to dream about communication objects (12% to 5%). Indeed, public scuttlebutt and gossip are said to be "national pastimes" in Brazil (Page, 1995) just as mendacity and acrimony are said to be common traits in Argentina (Levene, 1937, p. 517). Argentine women had more dreams about children than Argentine men (33% to 2%) and were less likely to be the aggressor in a dream (4% to 33%). Their dreams more often involved household objects (6% to 2%) and clothing (7% to 2%). Argentine women were more likely to have dreams about good fortune (8 dreams vs. 1 dream) and the 2 Brazilian dreams with successful outcomes were both reported by women.

Argentine men were more likely than Argentine women to dream about architecture (33% to 24%) and Brazilian men dreamed about household objects more often than Brazilian



women (9% to 3%). An inspection of the dreams provides some rationale for these differences; the buildings in Argentine men's dreams were typically office buildings and skyscrapers (common sights in Buenos Aires) while the household items in Brazilian men's dreams ranged from tables and beds to alchemists' vats. Two architectural features, a house and a ramp, provide the introduction to the following dream, obtained from a Brazilian male, which demonstrates what Page (1995) calls the Brazilian sense of the "surreal."

I was in my parents' home, walking up the ramp into the garage. Much to my surprise I saw a unicorn and a white tiger. I went up to the white tiger and was surprised at how large it was, and how soft and fluffy it was. I started to touch the tiger and it reminded me of my pet cat. I had the same feeling of love toward it that I had toward my pet cat, and the feeling was mutual.

The paucity of household objects in Brazilian female dreams is surprising. But on any given variable, the differences between men and women are likely to be smaller than the commonalities, and even in the most gender-differentiated areas there will be considerable overlap (Brooks, 1994; Eagly, 1995).

### National Differences

The national differences we observed reflect material in the folk literature as well as in ethnographies describing Argentines as more literate and austere, and less gregarious than Brazilians who, in turn, are said to be more flamboyant, spontaneous, and expressive than Argentines (e.g., Bruce, 1953; Ribeiro, 1995). Argentineans often think of themselves as energetic, vigorous, perceptive, and productive (McGann, 1966; Schneider, 1996). Many Argentines see their country's "high destiny" as leading their continent in economic innovation and international diplomacy, albeit a vision often tarnished by "revolutions and economic stagnation" (McGann, 1966). In 1813, Argentina became the first country in the Americas to abolish slavery, so its ethnic mosaic

took a different form than did that of Brazil. Buenos Aires became the most "European" city in Latin America (Levene, 1937, p.517; Quistgard, 1996), and the dreams collected there may reflect that heritage. Many Brazilians point with pride to a United Nations' report that half their population maintains a "first-world" standard of life with another fifth upwardly mobile from the lower middle class (Nascimento, 1996, p.9). At the same time, Brazilian dream content from both males and females made more references to sexual activities than either Argentine or U.S. reports. It is unknown whether this difference represents the dreams as experienced, the dreams as recalled, or the dreams as shared.

Some groups may be reluctant to share sexual dreams, even if their personal identities are withheld. However Hall's (1953) and Cohen's (1973) continuity view of dreams finds support in these data. Espinoza (1996), in reporting on sexual behavior in Rio de Janeiro, asserts that the average interviewee claimed to have sex 2 or 3 times a week, with 17% having sex every day. The amount of time spent per sexual encounter was 45 minutes for Brazilians in contrast to 8 for the Italians, 6 for the French and U.S. residents, and 3 for the British. In contrast to an estimated 27% of women worldwide who have orgasm during virtually every sex act, 55% of Brazilian women make such a claim (Espinoza, 1996). On a more general level, Bateson (1972) has written a thoughtful perspective on the issue of "national character."

### **U.S. Regional Differences**

U.S. gender differences were mirrored in regional comparisons with contrasts between male and female dreamers being greater in the South and the West, and narrower in the Midwest and the Northeast. There were more dreams containing aggression in Southern dreams; the Population Reference Bureau (Anonymous, 1995) reported that U.S. homicide rates are higher in Southern states than in the rest of the country. Because these 4 regions are far from homogeneous, it would not be appropriate to overinterpret the data. However, the high incidence of inclement weather may be associated with Midwestern dreamers' preponderance of indoor dreams, and "Southern hospitality" may be more than a

cliché given the frequency of friendly interactions in Southern dreams, higher than in any other region. Kierner (1996) observes that historically "gender shaped the context in which Southerners dispense their hospitality" (p. 445). However, these are best regarded as conjectures until hypothesis construction and testing is attempted.

### **Congruence between Dreams and Wakefulness**

The data as well as our interpretive comments reflect the earlier perspectives of Calkins (1893) and Adler (1938), both of whom pointed out the congruence of dreaming life and waking life. Some dreams may rehash past traumas or fantasized desires (e.g., Freud, 1933/1965), others may rehearse future activities (e.g., Jung, 1956), and others may be a "knitting together" of images that occur during brain activation during sleep (McCarley & Hobson, 1979, pp. 124-125). However, most of the research data support Hall's (1953, Hall & Nordby, 1972) contention that there is a basic continuity between dream content and the waking emotional concerns and cognitive style of the dreamer (Domhoff, 1996, chap. 8). Hendricks and Cartwright (1978) reported high correlations between subjects' cognitive style during waking activity and cognitive style in dream reports, while data collected by Lang and O'Connor (1984) revealed a relationship between dream content, dream coping style, and personality variables. Foulkes (1981) found that the test-assessed cognitive development of children is mirrored in their dreams. Both Domino (1976), Samson and DeKoninck (1986), and Urbina (1972) found significant correlations between dream analyses and data from both projective techniques (e.g., the Rorschach) and standardized personality measures (e.g., the MMPI, Eysenck Personality Inventory). Winget and Kramer (1979), in summarizing research in this area, concluded that "the content of dreams has most often, but not always, been found to be continuous with, rather than compensatory to, waking life" (p. 23). We suspect that our data reflect this perspective, supporting Calkins' and Adler's speculations, as well as the more recent assertion of Cohen (1973), and the extensive discussion of this topic by Hall (e.g., 1953).

This concept of similarities and continuities between dream life

and waking life is supported by cross-cultural research. Monroe, Nerlove, and Daniels (1969) reported that East Africans living in areas of high-density population where food is often scarce, have an unusually low frequency of food consumption in their dreams. Kane, Mellen, Patten, and Samano (1993) used the Hall-Van de Castle scales to compare dream content of Mexican, Mexican-American, and Anglo-American college women, finding that Mexican-American college women were the median group insofar as similarities were concerned.

Globus (1987) proposes that dream life and waking life share more similarities than differences, and that both are "thought" into existence in a manner not unlike the way in which the Upanishads described how Vishnu "dreamed" human beings and their world into existence. In the case of waking life, environmental information passes freely across a person's sensory receptors. As these receptors match the "tunings" of neural filters, they constitute that person's life world. In dreaming life, information from the preceding days, and from earlier life experiences, become reoperative. But the dreamer creates a specific life world out of many possibilities; "dream life is our own formative creation" (p. 173). Again, Globus echoes Hindu scripture's description of dreaming sleep as an opportunity for human beings to create as the gods create, by emitting images. However, Hindu philosophy used a divine artisan as its model, while Globus' mechanism is "a possible world machine" that creates by selection from a plenum of enfolded possibilities that includes genetic predispositions, life experiences, and the random stimulation of brain centers during sleep (p. 174).

In this manner, dreamers and their culture operate in tandem, making each other up (Shweder, 1993). To understand a person's dreams, one must also understand his or her cultural milieu. To understand a culture, the investigation of dreams can be a useful procedure. In our opinion, dreams have social roots, as well as biological roots, and society not only reflects its members' dreams but might be influenced and often changed by them.



## References

Adler, A. (1938). *Social interest: Challenge to mankind*. London: Faber and Faber.

Anonymous. (1995, February 2). Homicide rates highest in South. *San Francisco Chronicle*, p. A3.

Armitage, R. (1992). Gender differences and the effect of stress on dream recall: A 30-day diary report. *Dreaming*, 2, 137-141.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. San Francisco: Chandler.

Bose, V.S. (1983). *Dream content transformations: An empirical study of Freud's secondary revision hypothesis*. Unpublished manuscript. Department of Psychology, Andhra University, India.

Brooks, G.R. (1994). Teaching gender: Mistakes, resistances, political and philosophical conundrums. *Psychotherapy Bulletin*, Spring, pp. 16-18.

Bruce, J. (1953). *Those perplexing Argentines*. New York: Longmans, Green.

Calkins, M.H. (1893). Statistics of dreams. *American Journal of Psychology*, 5, 311-324.

Cohen, D.B. (1973). Sex role orientation and dream recall. *Journal of Abnormal Psychology*, 82, 246-252.

Cohen, J. (1977). *Statistical power for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.

D'Andrade, R.G. (1961). Anthropological studies of dreams. In F.L.K. Hsu (Ed.), *Psychological anthropology* (pp. 296-332). Homewood, IL: Dorsey.

Domhoff, G.W. (1996). *Do dreams have meaning? A quantitative approach*. New York: Plenum Press.

Domino, G. (1976). Primary process thinking in dream reports as related to creative achievement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 929-932.

Dudley, L., & Fungaroli, J. (1987). The dreams of students in a women's college: Are they different? *Association for the Study of Dreams Newsletter*, 4(6), 6-7.

Eagly, A.H. (1995). The science and politics of comparing women and men. *American Psychologist*, 50, 145-158.

Espinoza, R. (1996, June). More sex, please. We are Brazilian. *News from Brazil*, 8-16.

Foulkes, D. (1981) *Children's dreams*. New York, N.Y.: John Wiley & Sons.

Freud, S. (1965). *New introductory lectures on psychoanalysis* (J. Strachey, Ed. & Trans.). New York, N.Y.: Avon. (Original work published 1933)

Globus, G. (1987). *Dream life, wake life: The human condition through dreams*. Albany, NY: State University of New York Press.

Gregor, T. (1981). A content analysis of Mehinaku dreams. *Ethos*, 9, 353-390.

Hall, C.S. (1953). *The meaning of dreams*. New York, N.Y.: Harper and Row.

Hall, C.S. (1969). Normative dream content studies. In M. Kramer (Ed.), *Dream psychology and the new biology of dreaming* (pp. 175-184). Springfield, IL: Charles C Thomas.

Hall, C., Domhoff, W., Blick, K., & Weesner, K. (1982). The dreams of college men in 1950 and 1980: A comparison of dream contents and sex differences. *Sleep*, 5, 188-194.

Hall, C.S., & Norbdy, V. (1972). *The individual and his dreams*. New York, N.Y.: Appleton-Century-Crofts.

Hall, C., & Van de Castle, R.L. (1966). *The content analysis of dreams*. New York, N.Y. : Appleton-Century-Crofts.

Hendricks, M., & Cartwright, R. (1978). Experiencing level in dreams: An individual difference variable. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 15, 292-298.

Heynick, F. (1993, Winter). Dream "mirror of the soul" reflects differences between cultures. *Psychology International*, pp. 1- 3.

Hobson, J.A. (1988). *The dreaming brain*. New York, N.Y.: Basic Books.

Jung, C.G. (1956). *Two essays on analytical psychology*. New York, N.Y.: Meridian.

Kane, C., Mellen, R.R., Patten, P., & Samano, I. (1993). Difference in the manifest dream content of Mexican, Mexican American, and Anglo American college women: A research note. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15, 134-139.

Kierner, C.A. (1996). Hospitality, sociability, and gender in the

southern colonies. *Journal of Southern History*, 62, 449-480.

Kramer, M., Kinney, L., & Scharf, M. (1983). Sex differences in dreams. *Psychiatry. Journal of the University of Ottawa*, 8, 1-4.

Krippner, S., Lenz, G., Barksdale, W., & Davidson, R. (1974). Content analysis of 30 dreams from 10 pre-operative male transsexuals. *Journal of the American Society of Psychosomatic Dentistry and Medicine*, Monograph Supplement 2.

Krippner, S., Posner, N.A., Pomerance, W., Barksdale, W., & Fischer, S. (1974). An investigation of dream content during pregnancy. *Journal of the American Society of Psychosomatic Dentistry and Medicine*, 21, 111-123.

Krippner, S., & Winkler, M. (1995). Postmodernity and consciousness studies. *Journal of Mind and Behavior*, 16, 255-280.

Lang, R.J., & O'Connor, K.P. (1984). Personality, dream content, and dream coping style. *Personality and Individual Differences*, 5, 211-219.

Levene, R. (1937). *The history of Argentina* (W. Robertson, Trans.). Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

Levine, R. (1966). *Dreams and deeds: Achievement motivation in Nigeria*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.

Lortie-Lussier, M., Schwab, C., & DeKonnick, J. (1985). Working mothers versus homemakers: Do dreams reflect changing roles of men? *Sex Roles*, 12, 1009-1021.

McCarley, R.W., & Hobson, J.A. (1979). The form of dreams and the biology of sleep. In B.B. Wolman (Ed.), *Handbook of dreams: Research, theories and applications* (pp. 76-130). New York, N.Y.: Van Nostrand Reinhold.

McGann, T. (1966). *Argentina: The divided land*. Princeton, NJ: D. Van Nostrand.

Monroe, R., Nerlove, S., & Daniels, R. (1969). The effects of population density on food concerns in three East African societies. *Journal of Health and Social Behavior*, 10, 161-171.

Nascimento, E.L. (1996, July). The first world is here. *Brazzil*, 8-13.

Page, J.A. (1995). *The Brazilians*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Patterson, C.H. (1996). Multicultural counseling: From diversity

to universality. *Journal of Counseling and Development*, 74, 227-231

Quistgard, K. (1996, January). The man behind Argentina's changes. *Hemispheres*, 17-18, 21-22.

Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro: A foracao e o sentido do Brasil*. Sao Paulo, Brasil: Companhia das Letras.

Riley, M.W., & Stoll, C.S. (1968). Content analysis. In *International Encyclopedia of the Social Sciences* (pp. 371-377). New York, N.Y.: Macmillan/Free Press.

Rubinstein, K., Hartmann, & Krippner, S. (1996). Violence in dream content from people living in different population densities. *Newsletter, Association for the Study of Dreams*,

Rubinstein, K., & Krippner, S. (1991). Gender differences and geographical differences in content from dreams elicited by a television announcement. *International Journal of Psychosomatics*, 38, 40-44.

Samson, H., & DeKonick, J. (1986). Continuity or compensation between waking and dreaming: An exploration using the Eysenck Personality Inventory. *Psychological Reports*, 58, 871-874.

Schneider, R.M. (1996). *Brazil: Culture and politics in a new industrial powerhouse*. Boulder, CO: Westview Press.

Shweder, R.A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Soper, B., Rosenthal, G., & Milford, G. (1994). Gender differences in dream perspectives. *Psychological Reports*, 74, 311-314.

Tonay, V. (1990-1991). California women and their dreams: A historical and sub-cultural comparison of dream content. *Imagination, Cognition and Personality*, 10, 83-97.

Urbina, S. (1972). Cultural and sex differences in affiliative and achievement drives as expressed in reported dream content and a projective technique. *Dissertation Abstracts International*, 33, 432B.

Van de Castle, R.L. (1969). Problems in applying the methodology of content analysis to dreams. In M. Kramer (Ed.), *Dream psychology and the new biology of dreaming* (pp. 185-197). Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Van de Castle, R.L. (1966). Animal figures in dreams: Age, sex, and cultural differences. (Abstract.) *American Psychologist*, 21, 623.

Waterman, D., De Jong, M., & Magdelijns, R. (1988). Gender, sex role orientation and dream content. In *Sleep '86* (pp. 175-184). Los



Angeles, CA: Tarcher.

Webb, W.B. (1990). Historical perspectives: From Aristotle to Calvin Hall. In S. Krippner (Ed.), *Dreamtime and dreamwork* (pp. 175-184). Los Angeles: Tarcher.

Winget, C., & Kramer, M. (1979). *Dimensions of dreams*. Gainesville, FL: University of Florida Press.

Winget, C., Kramer, M., & Whitman, R.M. (1972). Dreams and demography. *Canadian Psychiatric Association Journal*, *17*, 203-208.

Yamanaka, T., Morita, Y., & Matsumoto, J. (1982). Analysis of the dream contents in Japanese college students by REM-awakening technique. *Folia Psychiatrica et Neurologica Japonica*, *36*, 33-52.



# ***Women's Beliefs about Gender and Power at Work, School, and Home: A Study of Low-Income Mothers and Daughters in Ecuador***

**Suraya S. Keating<sup>1</sup>**

**Beth Kurtz-Costes**

*University of North Carolina at Chapel Hill, U.S.A.*

## **Abstract**

This study examined Ecuadorian women's beliefs about career and educational opportunities and gender-power relations within the Ecuadorian family. Participants were 33 mother-daughter pairs living in a low-income, urban neighborhood in Ecuador. Results showed that (a) beliefs about career opportunities were generally egalitarian, though beliefs were less egalitarian for high-status and low-status traditionally male occupations than for other careers, (b) beliefs about education were also egalitarian, except for an increase in perceived difficulty for females at the college level, and (c) beliefs about gender-power relations suggested that males have more power and autonomy in the family than females. Findings suggest that beliefs reflected women's expanding career and educational opportunities in Ecuador, as well as a traditional family structure in which males are ascribed more power and autonomy than females.

## **Compendio**

Esta investigación examinó las creencias de mujeres Ecuatorianas en cuanto a las oportunidades de trabajo y educación, y a las relaciones de género y poder dentro de la familia. Las participantes fueron 33 parejas de madres e hijas que vivían en un barrio marginal e urbano

---

<sup>1</sup> Correspondence concerning this article should be addressed to Suraya S. Keating, Department of Psychology, The University of North Carolina, CB# 3270, Davie Hall, Chapel Hill, NC 27599-3270.

de Ecuador. Los resultados indicaron que (a) las creencias sobre las oportunidades de trabajo eran generalmente equitativas para mujeres y hombres, pero menos equitativas para trabajos de alto y bajo estatus que son definidos tradicionalmente como masculinos, (b) las creencias sobre la educación eran equitativas para las mujeres y hombres también, pero con un aumento en la percepción de dificultad para las mujeres en el nivel universitario, y (c) las creencias sobre las relaciones de género y poder dentro de la familia sugirieron que los hombres tienen más poder y autonomía en la familia que las mujeres. Los resultados sugieren que las creencias reflejaron un incremento en las oportunidades para las mujeres en las áreas del trabajo y la educación, y también una estructura familiar tradicional en la que a los hombres se le adscribe más poder y autonomía que a las mujeres.

Throughout Latin America, gender-defined roles and opportunities have historically been characterized by an asymmetrical power relationship in which women have occupied a subordinate position and males have occupied a dominant one (Lipman-Blumen, 1984). In the past century, many women in Latin America have acted to change the circumstances that disempower them, resulting in major macrostructural changes in many regions of Latin America which are reflected in significant rises in women's educational attainment and labor force participation (Busillo, 1993). Given these ongoing changes, the present study focuses on the beliefs of Ecuadorian women regarding women's opportunities and power in society.

#### AN HISTORICAL PERSPECTIVE OF LATIN AMERICAN WOMEN'S CAREER AND EDUCATIONAL OPPORTUNITIES

Thanks to the efforts of reformers in the latter half of the nineteenth century, three educational paths were developed for Latin American women beyond the primary sequence: vocational schools that trained women in areas such as sewing and cooking, normal schools that trained women as primary school teachers, and secondary schools that offered women a more general menu of academic subjects (Miller, 1991). However, despite these improvements, career opportunities for women remained narrow-



ly confined to teaching or vocational careers. Not until after 1945, when women's education in Latin America became the focus of many international agencies, did this situation change substantially. In the period between 1960 and 1985, universities began to flourish, and dramatic increases were observed in women's access to higher education (Sivard, 1985). With their new right of entry to increasing levels of education and training, women also began to enter fields that were once dominated by men, including medicine, law, engineering, and university-level teaching and research careers.

Although many Latin American countries have made considerable advances in the education of women, it is important to note that women's education in Latin America is marked by sharp disparities among nations, as well as within various regions of a single nation. Indeed, the use of the term "Latin America" ignores the diversity of languages, religions, ethnic backgrounds, and cultures found within the twenty-eight countries and twelve territories that constitute the region (Miller, 1991). The present study focuses on one group of Latin American women: low-income women of Ecuador.

The progress in women's educational and career opportunities in Ecuador has been somewhat slower than the progress made in other regions, such as Argentina, Chile, Mexico, Uruguay, and Brazil (Miller, 1991). Nevertheless, statistics on education and economic activity illustrate that marked changes have been observed in the last half of the twentieth century. Whereas only 1% of women were enrolled in a university in 1960, by 1985, 37% of women were enrolled in some institute of higher education (Sivard, 1985). Women's participation in the economic sector has also been on the rise, increasing from only 16% of the economically active population in 1962 to 26% in 1990 (Instituto Nacional de Estadística y el Censo, 1990).

Despite these trends, the educational and career opportunities available to women in Ecuador and throughout Latin America remain significantly narrow relative to those available to men (Sara-Lafosse, 1993). Men in Ecuadorian universities currently outnumber women by 50% (Sivard, 1985). Gender segregation by field is also rampant both in Ecuador and throughout Latin America, with women represented mostly in the humanities and

social sciences. Higher-status disciplines such as engineering and the physical sciences continue to be heavily male-dominated (Stromquist, 1992). While these differences are found at all social class levels, they are particularly pronounced for women of low socioeconomic status, who must often abandon their educational or career pursuits in order to care for family members. The rising cost of education is another hurdle for women from low-income homes, where the combined salary of family members is barely enough to cover basic food and housing costs (Sara-Lafosse, 1993). Because low-income women must occupy themselves with survival needs on a daily basis, they are more likely to be excluded from opportunities that are readily available to women of higher socioeconomic status. Given this important distinction between women of low-income and high-income families, the present study focuses on Ecuadorian women who live in urban poverty.

### **Gender-Power Relations and Family Decision-Making**

Whereas sex refers solely to the biological differences between males and females, gender refers to the cultural interpretations of these biological differences (Moore, 1988). Thus, gender is a social construction, and socialization plays an important role in the learning of gender roles and gender-appropriate behavior. Like gender, power is also a relational concept. Power, which implies the possibility of imposing one's will upon the freedoms or behavior of another, only exists in the context of a relationship (Michler & Waxler, 1968). The expression of power can occur in relationships between individuals, groups, or nations.

The distinction between power and autonomy is also illuminating in this context. While power is linked to the imposition of one's will on another, autonomy refers to the right of individuals to make particular decisions about their lives (Wainryb & Turiel, 1994). Autonomy is expressed through the actual making and executing of decisions to satisfy one's needs, desires, or goals in a way that is consistent with one's values (Cicirelli, 1992). Unlike power, autonomy does not involve the imposition of one's will on the needs, desires, or goals of another.

Building upon these ideas, the concept of gender-power relations is defined as the socially constructed codes which dictate the

way in which power is expressed between males and females in society. Gender-power relations are marked by interactions in which either males or females impose their will upon the freedoms or behaviors of those of the other gender. One way to study the patterns of gender-power relations within the family is through an examination of people's responses to situations in which the needs or desires of one family member conflict with the needs or desires of another family member of the opposite sex. For example, an examination of responses to conflicts between husbands and wives provides information about the gender-power relations between male and female family members within the same generation. However, it is equally important to examine the gender bias in responses to conflicts involving family members of different generations. The present study was designed to examine women's judgments about decision-making in three dyadic relationships: husband and wife, parent and daughter, and parent and son.

Every society contains multiple contexts or social systems in which gender-power relations can be expressed. The family, the neighborhood, the workplace, and the church are just a few contexts in which gender-power relations and expressions of individual autonomy are observed on a daily basis. This study focuses on three contexts in which gender-power relations are assumed to play an important role: the family, school, and work.

### **Three Contexts for Gender Role Development: Family, School, and Work**

Families and kinship organizations are the basic unit of a society's gender role system, and they thereby provide one of the most important frameworks within which children learn about the different kinds of social roles and power resources held by women and men (Lipman-Blumen, 1984). Throughout the world, males and females are treated very differently from birth onward. According to anthropological records collected in the 1950's on 110 diverse societies, parenting that promotes autonomy and achievement orientation in boys and discourages it in girls appears in many different cultures (Maccoby & Jacklin, 1987; Welch & Page, 1981). Children are also informed about the roles

and power resources of women and men through the division of family work. In many cultures, as soon as boys and girls are capable of productive work, they are assigned very different types of duties (Greenfield & Lave, 1982; Weisner, 1979; Whiting & Edwards, 1988).

A second setting that is critical in gender role development is school. Despite increased egalitarianism, schools within Latin America (and throughout the world) continue to serve as a platform on which the reality of gender-power relations is constructed on a daily basis (Cortina, 1992; Mendiola, 1992; Sara-Lafosse, 1992). This is most obvious at the university level, where a substantial decline in female enrollment relative to men is observed. The role of education in producing dominant gender-role ideology and in exerting social control has long been the subject of scholarly research. It has been suggested that formal education reproduces gender asymmetries on a daily basis not through explicit influences, but rather through more subtle discourse and ordinary events (Lipman-Blumen, 1984). For example, the presence of men in authority positions, the higher occupational expectations that teachers often hold for boys, and the sexual stereotypes found in numerous textbooks gradually incorporate men and women into traditional gender structures and social relations in which women are characterized first and foremost by their maternal role and men are defined as those to whom the public world and decision-making belong.

Women's work experiences also permeate their understanding of social conditions related to gender roles and power (Cortina, 1992). Labor force participation, particularly under conditions of equal opportunity and equal legal protection, is a major source of economic, political, and domestic power (Chant, 1989). In traditional Latin American societies, men's control over the family was derived mostly from the bread winning father's economic contribution to his family. The work of wives within the home was both unpaid and de-valued. Sociologists who have traced the influence of women's paid labor force participation on the domestic power relationship assert that increases in women's economic contribution to the family income also increases their power in family decision-making (Kamo, 1988). This is especially true in



families marked by borderline finances, where the woman's economic contribution to the financial pot becomes an important bargaining chip in the domestic power relationship. Increases in labor force participation may therefore have an impact on both men's and women's beliefs about power hierarchies and gender-defined opportunities.

### **The Present Study**

The present study was designed to examine women's beliefs about gender-defined opportunities and gender-power relations within the institutions of family, school, and work. Three central questions were posed: (1) What are women's beliefs about gender-power relationships and gender-defined educational and career opportunities? (2) What are the similarities and differences in beliefs across a generation of mothers and daughters? (3) Do women's beliefs correspond with the changing state of the exosystem (institutional changes in educational opportunity and labor force participation) and macrosystem (shifts towards egalitarian thinking and reconceptualizations of gender roles)?

Because research on women in Ecuador is scarce, no hypothesis with regard to these questions is posed. Rather, the study is descriptive, with the intention of providing some foundation for future research. An overarching goal of this project was to shed some light on women's voices in contemporary Ecuadorian society. Most research relevant to women's issues in Ecuador and throughout Latin America has taken place at the macro-level, examining institutional changes in society but largely ignoring the role of individuals and their belief systems in these changes. In contrast to macro-level studies, the present project places women's belief systems at the forefront. These beliefs, on a collective level, may also hold implications for further social reform.

## **METHOD**

### **Participants**

Participants were 33 mother-daughter pairs living in a low-income urban community in Guayaquil, Ecuador. Living conditions in the community are described below. Mothers ranged in

age from 33 to 51 years (mean = 43.3) and daughters ranged in age from 17 to 25 years (mean = 20.5). Seventy per cent of the mothers had completed 6 or fewer years of education, and 46% were employed, mostly in jobs involving semi-skilled manual labor (e.g., cook, cleaning woman). Daughters were much better educated: 50% were either in college or planning to go to college, 42% had a high school diploma, and only 12% had completed 6 or fewer years of education. The employment rate of the daughters was 42%, and the majority of their jobs included clerical work and semiprofessional positions (e.g., cashier, secretary, bank teller). Seventy-six percent of the mothers were either married or living with a male partner in a "free union" relationship (similar to a marital relationship, with the exception that it is not recognized by law), and the remainder of the mothers were either single (12%), divorced (9%), or widowed (3%). The mean number of children for the mothers was five. In contrast to the mothers, 73% of the daughters were single, 21% were either married or involved in a free union relationship, and the remainder were separated or divorced. Of the 27% of the daughters who had children, the mean number of children was one.

To recruit participants, interviewers walked door-to-door in the community looking for mothers who had daughters between the ages of 17 and 25 years. No requirements were placed upon the mother's age. In order to make later comparisons of the responses of daughters with different educational aspirations, the interviewers attempted to locate approximately equal numbers of two groups of daughters: (1) those who were either in college or planning to attend college within the next two years: (2) those who were not in college and did not plan to attend college in the future.

### Characteristics of the Community

The community in which the study was conducted consists of three adjacent low-income neighborhoods unified by a single parochial district. Located to the west of downtown Guayaquil, this region is typical of the *suburbios* or the low-income urban neighborhoods in which the vast majority of the city's two million inhabitants can be found. These regions expanded significantly between 1940 and 1980, due mostly to high rates of immigration

from nearby rural areas. As agriculture failed to be fruitful enough to support their families, people began to migrate to the city in search of a better and more prosperous life. Today, the *suburbios* are occupied mostly by families, and it is not unusual to find several generations of a family living in a single dwelling.

The characteristics of the neighborhoods in which the study took place typify the characteristics of most *suburbios*. For example, each family, or more often, each extended family owns a small plot of land (approximately 10 meters by 30 meters) and a house, which is juxtaposed to other houses on rectangular blocks. Most of the homes are single-story and are typically constructed of either cement blocks or wooden boards with an aluminum roof. Less frequently, one finds extremely poor families living in houses constructed of cane and thatched roofs. However, because such homes pose a severe fire hazard, this mode of construction is currently discouraged. At the time the study was conducted, each of the three neighborhoods had access to electricity, but only one of the neighborhoods had running water. In the two neighborhoods without running water, family members must gather water in plastic bins from water trucks that pass through the community once or twice per week.

### *Materials and Procedures*

Mothers and daughters were interviewed separately during an hour-long visit to their homes. Each interview consisted of 3 parts: (1) a demographic questionnaire; (2) an education and career questionnaire directed at beliefs about education, career and gender-power relationships; (3) presentation of conflict situations. All instruments were first translated from English to Spanish by a bilingual researcher in the U.S., next modified with the help of Ecuadorian colleagues, and then back-translated into English to ensure fidelity to the study goals.

All interviews were conducted by the first author and by an Ecuadorian research assistant who was trained in the interview procedures. In order to ensure the validity and reliability of our procedures, the interviewers conducted several trial interviews together, during which any issues or concerns were identified and discussed.

The demographic questionnaire contained general questions about age, place of birth, educational aspirations, years of education, occupation, marital status, and religion. The education and career questionnaire assessed women's perceptions of the extent to which certain career and educational opportunities are open or closed to females. For each of 15 careers, women were asked whether the careers (e.g., cook, doctor, factory worker, teacher) were more difficult for females to pursue relative to males, easier for females to pursue, or equivalent for males and females.

A framework similar to that of the career section of the questionnaire was used to examine women's beliefs about education. Women were asked whether they believed that completing certain levels of education (primary school, ninth grade, high school, and college) was easier for females, more difficult for females, or the same for males and females. Two items directed at gender-power roles within the family were also included. The first asked participants to indicate whether men or women generally have more power in Ecuadorian families, and the second asked women to indicate who they think should have more power. (See Appendix A for examples of questions from the education and career questionnaire.)

The protocol for the conflict situations was adapted from a study conducted by Wainryb and Turiel (1994) in Israel that compared the responses of Jewish and Arab respondents to different scenarios involving conflicts between traditionally dominant and nondominant family members. In the present study, the women were presented with a series of situations depicting conflicts between the following family members: husband and wife, parent and daughter, and parent and son. Each conflict situation shared a common theme: one family member objected to the desires or choices of another family member. Conflict situations were modeled after the scenarios used by Wainryb and Turiel (1994) and then adapted after extensive consultation with a research group in Ecuador to make them relevant for this population of women.

Conflicts involving the above dyads were presented in both a normative and a reversed-roles condition. In the normative condition, the person in the traditionally dominant position (i.e., the husband is dominant to his wife; mother and father are dominant



to their offspring), objected to the choice of a person in the non-dominant position. In the reversed-roles condition, the person in the traditionally nondominant role (i.e., the wife is nondominant relative to the husband) objected to the choice of a dominant person. In order to condense the interview and maintain participants' attention, the reversed-role conflicts were limited to situations depicting a wife who objected to a choice her husband had made.

Each participant was presented with a total of eight conflict situations that pertained to two domains of life: (1) career/educational pursuits and; (2) leisure activities. An example of a normative, husband-wife conflict situation in the career/educational domain is that of a wife who wants to find work outside of the home because she believes it would be more interesting than what she is currently doing, while her husband contends that she has enough to do at home and should not look for additional employment. The analogous, reversed-roles condition is that of a husband who wants to search for a job that would be more interesting but requires longer working hours, while his wife objects because she would like him to spend more time with the family. Conflict scenarios appear in Appendix B.

To ensure the generality of women's responses, two forms of the conflict scenarios were prepared. Each form included two events in the normative condition and two events in the reversed-roles condition for the husband-wife dyad, and one event in the normative condition for each of the parent-child dyads (mother-daughter; mother-son; father-daughter and; father-son). Half of the participants were presented with Form A and the remaining half of the women were presented with Form B. After each conflict was described, participants were asked to indicate who should make the decision and why.

### *Scoring of Conflict Situations*

Three coding schemes were used to analyze women's responses to the conflict scenarios. A major goal in using these coding systems was to provide a picture of women's conceptualizations of relationships among family members in dominant and non-dominant positions, and more specifically, the extent to which women endorse the legitimacy of the authority of a dominant fam-

ily member over another's choices.

The first coding system focused on women's beliefs about autonomy. For this coding schema, women's responses were classified into the following categories: (1) autonomous: the person who wants to engage in an activity should make the decision (e.g., the boy should be able to study what he wants); (2) nonautonomous: the person who opposes the activity should make the decision (e.g., the woman shouldn't go to work if her husband doesn't like the idea); (3) mixed: both family members should be involved in the decision, either by compromising or by considering specific aspects of the situation and attempting to look at the decision in a more favorable light (e.g., the daughter should compromise by finding time to help her mother and study English—she can do both if she organizes her schedule properly).

The second coding system focused on power distribution in the family by categorizing women's responses according to the dominance or nondominance of the person who was elected to make the decision. Consistent with traditional, paternalistic standards of family organization, in conflicts that involved the husband/father and another family member, the husband/father was considered to be in the dominant position, while the other family member (either wife or child) was assigned the nondominant role. In conflicts involving parent-child dyads where the parent was represented by either the mother or the father, the parent was considered to be in a dominant position relative to the child. Responses were classified into three categories: (1) dominant: the person who makes the decision is dominant by traditional standards (e.g., the daughter should obey her father and not participate in the theater group); (2) nondominant: the person who makes the decision occupies the nondominant role by traditional standards (e.g., the wife should get a job if she wants to); (3) mixed: neither the dominant nor the nondominant individual should make the decision alone (e.g., the son and the father should work it out so that the son can help out at his father's store and study at the same time).

## RESULTS AND DISCUSSION

In a set of preliminary analyses, chi-square statistics were calculated to examine differences in women's responses according to their levels of education. Differences in responses according to educational level were found for two of the five conflict scenarios: the son-parent education scenario and the wife-husband career scenario,  $X^2(4, N = 55) = 12.9$  and  $14.9$ ,  $p < .05$ , respectively. Whereas the majority of women who had a high school education and/or some college tended to favor a mixed decision in both of these scenarios, the responses of women with less than twelve years of schooling were more evenly dispersed among the dominant, nondominant, and mixed categories. All other analyses of women's responses according to educational level were non-significant.

Subsequent analyses are discussed as follows. First, women's responses to questions about equality in career and educational realms are summarized and discussed, including differences between the responses of mothers and daughters. Second, women's responses to the conflict scenarios are analyzed and discussed, with an emphasis on important patterns that emerged in the findings. Finally, the implications of the findings and new directions for research on Ecuador's gender-role system will be explored.

### Career and Educational Opportunities

The analyses of the career and education questionnaire consisted of two parts. First, frequency distributions and chi-square analyses were used to examine general trends in women's beliefs about educational and career opportunities, as well as the power distribution between male and female family members. Second, Fisher's exact test was utilized to determine if there were significant differences in beliefs across mothers and daughters. The Fisher's exact test was selected over other methods of analyses due to the categorical nature of the data and the small sample size. Due to the exploratory nature of the study, a lenient  $p$ -value of .10 was relied upon throughout the analyses.

In general, women's beliefs about career opportunities were egalitarian for medium-status careers, but favored men for high-

status careers (See Table 1). Both mothers and daughters were in agreement that it was equally difficult for men and women to become salespersons, teachers, social workers, or artists, and that

Table 1  
Women's Beliefs About Career Opportunities<sup>1</sup>

Career	Easier for females	Equal for males and females	More difficult for females
Traditionally male high status careers			
Doctor <sup>a</sup>	6 (9)	70 (55)	24 (36)
Lawyer <sup>a</sup>	6 (9)	61 (49)	33 (42)
Engineer <sup>a</sup>	0 (6)	64 (64)	36 (30)
Math professor <sup>a</sup>	6 (6)	70 (70)	24 (24)
Traditionally male low status careers			
Carpenter <sup>ac</sup>	6 (9)	42 (12)	52 (79)
Mechanic <sup>a</sup>	3 (6)	46 (24)	52 (70)
Gas attendant <sup>ac</sup>	12 (3)	33 (9)	55 (88)
Traditionally female			
Social worker <sup>a</sup>	34 (46)	63 (42)	3 (12)
Teacher <sup>ac</sup>	12 (36)	79 (64)	9 (0)
Nurse <sup>a</sup>	36 (49)	64 (48)	0 (3)
Cook <sup>a</sup>	46 (58)	46 (39)	9 (3)
Genderneutral			
Sociologist <sup>a</sup>	13 (18)	66 (64)	22 (18)
Salesperson <sup>a</sup>	18 (18)	73 (67)	9 (15)
Artist <sup>a</sup>	19 (12)	63 (70)	19 (18)
Factory worker <sup>ab</sup>	3 (9)		

it was either equally difficult or more difficult for women than men to achieve the high-status, traditionally male occupations of doctor, lawyer, engineer, and math professor,  $X^2(2, N = 66) = 39.6, 46.5, 20.7, 31.6, 29.7, 22.5, 36.4, \text{ and } 42.5, p < .05$ , respec-

<sup>1</sup> Figures are in percentages. Mothers' beliefs are represented by the first number in the cell. Daughters' beliefs are in parentheses.

<sup>a</sup> Responses differed across the three categories at  $p < .10$ .

<sup>b</sup> Mothers' responses differed from daughters' responses at  $p < .10$ .

<sup>c</sup> Mothers' responses differed from daughters' responses at  $p < .05$ .



tively. Women also tended to believe that the most difficult careers for females to pursue were the low-status traditionally male careers of carpenter, mechanic, and gas attendant,  $X^2(2, N = 66) = 33.9, 31.2, \text{ and } 42.9, p < .05$ , respectively. The reverse trend was observed for the career of cook, a lower-status traditionally female career: most women asserted that it is easier for women than for men to pursue a job as a cook,  $X^2(2, N = 66) = 22.9, p < .05$ .

Mothers differed from daughters in four of fourteen possible careers (See Table 1). Whereas the majority of mothers claimed that women and men were equally able to pursue 11 of the 15 careers presented, the majority of daughters thought this to be true for only 7 of the 15 careers. For example, daughters were more likely than mothers to assert that the jobs of gas station attendant,  $X^2(2, N = 65) = 8.5, p < .05$ , carpenter,  $X^2(2, N = 66) = 7.6, p < .05$ , and factory worker  $X^2(2, N = 66) = 5.14, p < .10$ , were more difficult for women to pursue than for men. In addition, whereas the majority of both mothers and daughters asserted that a career in teaching was equally open to both genders, three times as many daughters as mothers said that it was easier for women to pursue a teaching career than men,  $X^2(2, N = 66) = 7.5, p < .05$ .

Thus, while women's beliefs about career opportunities in Ecuador were generally egalitarian, egalitarian beliefs were more evident in mothers than in daughters. Given the daughters' recent experiences in the contemporary educational system of Ecuador, which plays a major role in reproducing gender-role ideology and channeling men and women into gender-defined career paths, daughters may have a more realistic view of the social forces that impinge upon women's career choices and opportunities. In contrast, the mothers who participated in this study, most of whom left school before the sixth grade, have relatively little experience in the educational system. Yet the mothers have also observed both their own daughters and the daughters of friends and family move through the educational ladder in a way that was inconceivable for girls during their own childhood. This remarkable change, combined with media images of women working in a wide variety of occupations and the increasing visibility of

women in traditionally male-dominated careers, may lead mothers to adopt a more idealistic or exaggerated view about women's career opportunities than their daughters.

Women's beliefs about educational opportunities tended to be egalitarian. The majority of women reported that educational opportunities were equivalent for males and females for all four levels of education, including primary school, ninth grade, high school, and college,  $X^2(2, N = 66) = 53.6, 44.4, 43.2,$  and  $26.0$ , respectively, all  $p$ 's  $< .05$ . Among those women who did not assert that educational opportunity was equal for males and females, more women reported that it was easier for females than for males to complete primary school, ninth grade and high school. However, a decrease in both the egalitarian view of education and the tendency to view education as easier for females was observed at the college level. When asked whether males and females had an equal opportunity to complete college, fewer women expressed an egalitarian belief or asserted that education at this level was easier for females than had been observed for the previous levels.

Fisher's exact test<sup>7</sup> performed on beliefs about educational opportunities for males and females' yielded significant differences between the two generations of women for all four levels of education presented in the questionnaire, including primary school, ninth grade, high school, and college,  $X^2(2, N = 66) = 4.7$  ( $p < .10$ ),  $10.1$  ( $p < .05$ ),  $6.6$ , ( $p < .05$ ) and  $6.6$  ( $p < .05$ ), respectively (See Table 2). With regard to primary school, ninth grade, and high school, daughters were more likely than mothers to report that schooling at these levels was either easier for girls or easier for boys to complete. In contrast, mothers' responses tended to be more egalitarian. At the college level, daughters were far more likely than mothers to report that college was more difficult for females than males.

Why should daughters perceive that education after high school is more difficult for females than for males? First, it is important to recognize that women in Ecuador are more likely than men to marry at a young age. In 1990, 33% of all married women and only 13% of all married men in Ecuador were less than twenty years old (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 1990). The

Table 2  
**Women's Beliefs About Educational Opportunities<sup>2</sup>**

Level of schooling	Easier for females	Equal for males and females	More difficult for females
Primary school <sup>a</sup>	15 (30)	85 (64)	0 ( 6)
Ninth grade <sup>ac</sup>	15 (30)	88 (55)	0 (15)
High school <sup>ac</sup>	12 (24)	85 (58)	3 (18)
College <sup>ac</sup>	13 (19)	78 (48)	9 (32)

new responsibilities associated with marriage and starting a new family often require a great deal of time and energy, particularly in countries such as Ecuador where the brunt of domestic work and child care still falls in the hands of women. This situation may make it difficult for young married women to pursue a college education, which requires a large investment of one's time and money. For low-income women who want to pursue an education but cannot afford to pay for child care, this may be especially problematic. Thus, women who marry and have children at an early age may often be excluded from the possibility of furthering their formal education.

For those women who do not marry at an early age, other familial responsibilities, such as watching over younger siblings or caring for sick parents, may hold priority over their educational aspirations. In addition, with the increasing cost of education, higher levels of education are becoming less and less affordable to many families in Ecuador, the majority of which are classified as of low-income status. Young women may also be asked to take on more menial jobs in order to contribute to the family income rather than pursuing an education which the family cannot afford.

Aside from family responsibilities and economic barriers, daughters' beliefs about university education for women may also be explained by other social forces which discourage women from entering or completing college. For example, at both a sub-

<sup>1</sup> Figures are in percentages. Mothers' beliefs are represented by the first number in the cell. Daughters' beliefs are in parentheses.

<sup>a</sup> Responses differed across the three categories at  $p < .05$ .

<sup>b</sup> Mothers' responses differed from daughters' responses at  $p < .10$ .

<sup>c</sup> Mothers' responses differed from daughters' responses at  $p < .05$ .

tle and explicit level, ongoing instances of unequal treatment of men and women in the classroom, sexual harassment, or discrimination against women may deter them from entering college, pursuing a particular career path, or from remaining in college.

In summary, the findings for beliefs about career and educational opportunities generally correspond with macrostructural conditions in Ecuador. Although women today are entering more traditionally masculine careers, the number of women in traditionally male careers remains small relative to the number of men. Furthermore, whereas gender parity has been achieved at the primary and secondary school levels in Ecuador, it has not yet been realized in institutions of higher education. Though it is important not to discount the progress that has been made, it is equally important to examine how social forces such as subtle but systematic discrimination against women in the school system and the world of work may perpetuate the disparity between men and women in society.

### **Conflict Situations**

In order to collapse the data from the two forms of the conflict questionnaire, a post-hoc chi-square analysis was performed with the analogous scenarios in Forms A and B. These analyses indicated no differences between the two forms for seven of eight scenarios, allowing us to collapse across the two versions for those seven situations. The situation for which Form A responses differed from those of Form B was excluded from further analyses.

As with the analysis of the career and education questionnaires, analysis of the conflict situations involved a two-part process. First, frequency distributions and chi-square analyses were utilized to examine general patterns in women's responses to the conflict situations. Next, Fisher's exact test was employed to assess similarities and differences in the responses of mothers and daughters. As described in the methods section, women's responses were coded twice: once in order to classify responses according to beliefs about autonomy, and a second time to classify responses on the power dimension. Tables 3 and 4 summarize women's responses on these dimensions. The husband-wife situations in each table are labeled to indicate whether the scenario



involved a conflict over career or leisure activities. The parent-child conflict situations, all of which were presented in the normative condition, are labeled to indicate whether they involved an education or leisure scenario.

Table 3

**Women's Beliefs About Autonomy in Familiar Conflict Situations<sup>1</sup>**

Scenario	Autonomous	Nonautonomous	Mixed
Husband-wife <sup>a</sup> (normative/career)	43(52)	0 (3)	57(45)
Wife-husband <sup>a</sup> (reversed roles/career)	28 (28)	31 (10)	41(62)
Husband-wife <sup>a</sup> (normative/leisure)	68 (54)	0 (3)	32 (43)
Daughter-parent <sup>ab</sup> (education)	54 (36)	7 (0)	39 (64)
Son-parent <sup>ab</sup> (education)	65 (40)	0 (0)	35 (60)
Daughter-parent <sup>a</sup> (leisure)	12 (15)	48 (39)	40 (46)
Son-parent <sup>a</sup> (leisure)	27 (17)	27 (20)	46 (63)

In the husband-wife normative and reversed-role career scenarios, both mothers and daughters tended to favor mixed decisions (involving both husband and wife) over autonomous or nonautonomous decisions. However, despite the general tendency to favor mixed decisions, husbands were more often granted both autonomy and power in decision-making conflicts than their wives,  $X^2(4, N = 56) = 7.9, p < .10$ , and  $X^2(4, N = 52) = 8.9, p < .10$ , respectively.

Women's choice of a mixed decision in the above scenario may have been the safest option given real life circumstances. For example, economic concerns are often of primary importance in

<sup>1</sup> Figures are in percentages. Mothers' beliefs are represented by the first number in the cell. Daughters' beliefs are in parentheses.

<sup>a</sup> Responses differed across the three categories at  $p < .05$ .

<sup>b</sup> Mothers' responses differed from daughters' responses at  $p < .10$ .

<sup>c</sup> Mothers' responses differed from daughters' responses at  $p < .05$ .

Table 4  
**Women's Beliefs About Power in Familial Conflict Situations<sup>4</sup>**

Scenario	Dominant	Nondominant	Mixed
Husband-wife <sup>a</sup> (normative/career)	52 (63)	4 (3)	44 (34)
Wife-husband <sup>ac</sup> (reversed roles/career)	35 (10)	42 (35)	23 (55)
Husband-wife <sup>a</sup> (normative/leisure)	72 (60)	0 (3)	28 (37)
Daughter-parent <sup>a</sup> (education)	4 (0)	57 (36)	39 (64)
Son-parent <sup>a</sup> (education)	0 (3)	65 (40)	35 (57)
Daughter-parent <sup>a</sup> (leisure)	64 (43)	12 (15)	24 (42)
Son-parent <sup>ab</sup> (leisure)	44 (27)	32 (16)	24 (57)

low-income families, and therefore decisions about a possible job may indeed require the input of both spouses. However, the finding that women more often granted autonomy and power to men than to women, suggests that some of the women may hold a more traditional gender-role ideology, in which men are viewed as dominant and women as subordinate.

Several important patterns emerged in women's responses to the daughter-parent and son-parent situations involving education and leisure (See Tables 3 and 4). First, women tended to be more egalitarian in both of the son-parent and daughter-parent situations than they were in the wife-husband situations. In other words, women more often afforded both sons and daughters similar amounts of autonomy in their decision-making than they did for men and women who were married. However, this egalitarian tendency was more prevalent for educational matters than for

<sup>1</sup> Figures are in percentages. Mothers' beliefs are represented by the first number in the cell. Daughters' beliefs are in parentheses.

<sup>a</sup> Responses differed across the three categories at  $p < .05$ .

<sup>b</sup> Mothers' responses differed from daughters' responses at  $p < .10$ .

<sup>c</sup> Mothers' responses differed from daughters' responses at  $p < .05$ .

leisure decisions, in which women were more likely to grant autonomy to sons than to daughters.

One interpretation of these findings is that women view education to be just as important for their daughters as for their sons. Such a perspective on the importance of education for females contrasts sharply with perspectives that prevailed just 50 years ago, when a minimal value was placed on the education of women in most Ecuadorian and Latin American families (Miller, 1991). Given the narrow range of career opportunities available for women during the first half of the twentieth century, it is not surprising that education for girls was under-valued. Women were expected to marry, raise a family, and dedicate their lives to the roles of wife and caregiver. However, with the expansion of opportunities afforded to women, evidenced through changes in both the educational system and the labor market, education is now perceived as more of an equal bidding for both genders. This shift towards egalitarian thinking with regard to sons' and daughters' educational decisions and goals is likely to be related to the expanding educational opportunities for both men and women. Equality of opportunity in the realm of education may filter down to the level of the family, resulting in more equal treatment of sons and daughters within the context of educational decision-making.

In contrast to the egalitarian views expressed in the educational situation, women's views in the leisure situation differed according to the gender of the child: sons were more often afforded autonomy to make their own decisions in leisure situations than daughters. Why should parents grant equality in power and autonomy to daughters and sons in their educational pursuits but not in their leisure activities? It is possible that some women hold an underlying assumption that daughters, but not sons, require more protection from their parents. While parents are free to intervene in the leisure choices of their daughters, such intervention with boys may contradict the traditional assumptions of what it means to be "male" (strong, independent) and "female" (weak, dependent) in society. Furthermore, such limiting of leisure activity decisions for females may also be related to the concern in some traditional families that female adolescents could become pregnant out of wedlock.

A final Fisher's exact test was performed to examine women's responses to two direct questions about gender-power relations in Ecuadorian families (See Table 5). To the question of who has more power in the family, the majority of women responded that men were the more powerful family members. However, despite this tendency, daughters were more likely than mothers to assert that power was equally shared by male and female family members,  $X^2(2, N = 62) = 7.1, p < .05$ . In contrast, to the question of who should have more power in the family, the majority of

Table 5

**Women's Beliefs About Power in Family Conflict Situations<sup>1</sup>**

Question	Men	Women	Equal
Who has more power? <sup>ac</sup>	94 (74)	3 ( 0)	3 (26)
Who should have more power? <sup>a</sup>	21 (12)	9 (18)	70 (70)

women agreed that power in the family should be equally distributed between men and women. These findings suggest that women are aware of their secondary status relative to men and desire to move towards more egalitarian relations between women and men.

In sum, women's responses to the conflict scenarios and the direct questions about gender-power relations within the family suggest that while many women are in favor of egalitarian relationships, the traditional male-dominant, female-subordinate role-playing within the family continues to exist. Perhaps the historical embeddedness and the relatively stable structure of the family renders it a social system that is more resistant to change than are other social systems, such as educational institutions or work places.

### Implications

Whereas nearly all the women in the study agreed that males

<sup>1</sup> Figures are in percentages. Mothers' beliefs are represented by the first number in the cell. Daughters' beliefs are in parentheses.

<sup>a</sup> Responses differed across the three categories at  $p < .05$ .

<sup>b</sup> Mothers' responses differed from daughters' responses at  $p < .10$ .

<sup>c</sup> Mothers' responses differed from daughters' responses at  $p < .05$ .



currently have more power than females in the family, the majority of women also asserted that power should be equally distributed between males and females. How might this egalitarianism come about? According to the concept of dialectical movement (Sameroff, 1983), just as macrostructural conditions can affect women's beliefs, women's beliefs can also impact the structure and dynamics of the surrounding environment. This process is ongoing, such that new environmental conditions lead to new beliefs, and these beliefs, in turn, continue to transform society. Thus, in the context of local culture, it is important to point to the increased educational attainment and labor force participation of urban Ecuadorian women as two environmental conditions which have had an impact on women's beliefs about their position in society. Yet such transformations in education and labor force participation may also be reciprocally influenced by women's awareness of their marginalized social status and by their desire to transform social conditions.

The findings of this study also draw attention to the fact that processes of change often contain elements of both a striving for continuity and a striving for change. It has been suggested that the tension produced by these conflicting elements can lead to the re-negotiation of a belief system (Sameroff, 1983), and, in this case, to the re-negotiation of the gender-role system in society. For example, the discord between beliefs about gender-power relations within the family and beliefs about women's opportunities in the macrostructure may gradually put pressure on either the family or on larger society to modify the existing gender-role system. Whether or not such pressure will lead to a gender system that is not hierarchically structured is difficult to predict.

However, it is clear that in Ecuador and throughout Latin America, contemporary women's movements are pushing for a profound reassessment of the current gender system in society. Key to this movement is activity through which women seek to awaken each other's awareness of their historical situation and provide the tools and organizational modes needed to transform social conditions (Miller, 1991). While the transnational arena has historically been an important means through which women's groups have placed pressure on national governments to create

change, the women's movement today is expanding significantly at the local level. To a greater extent than ever before, women of all ages and social classes are seeking to create democracy both in the nation and in the home. Yet, as the findings from this study suggest, the family, because of its stable and perhaps inflexible structure, may be more resistant to change than is the case with larger social institutions.

It is also important to keep in mind that in the present atmosphere of economic crisis that one finds in Ecuador and various countries of Latin America, efforts to revise deeply gendered social attitudes are endangered. The notable gains of the women's movement, such as greater access to schooling for girls, political citizenship for women, and increased labor force participation, are under constant threat of erosion (Miller, 1991). In a situation of profound political and economic fragmentation, any push for change might be shunned or temporarily pushed to the side as more immediate survival needs come to the fore.

In summary, the present study attempted to shed light on the beliefs of low-income, urban women of Ecuador regarding the status of women in society. However, would one find similar perspectives on educational and career opportunities and gender-power relations among women of higher socioeconomic classes, or among women living in rural, rather than urban, regions of Ecuador? How might the beliefs of Ecuadorian men differ from those of Ecuadorian women with regard to these issues? Furthermore, to what extent can the findings of this study be generalized to other areas of Latin America? In order to better understand beliefs on a larger scale, research is needed which examines the beliefs of both women and men of a variety of ages, ethnic backgrounds, regions of residence, and socioeconomic classes. In addition, studies which examine the link between beliefs and behavior may help to clarify whether or not beliefs about gender roles and opportunities are consistent with what people actually do in their day-to-day lives. Indeed, research that seeks to understand the condition of women in Latin America via the voice of the individual has only just begun. As women around the world struggle to be included in the full definition of being human, the importance of listening to and understanding women's voices cannot be underestimated.

## References

Busillo, E. (1993). Latin America and the Caribbean. In M. King & M. A. Hill (Eds.), *Women's education in developing countries: Barriers, benefits and policies* (pp. 175-210). Baltimore, MD: John Hopkins University Press.

Chant, S. (1989). Gender and urban production. In L. Brydon & S. Chant (Eds.), *Women in the third world: Gender issues in rural and urban areas* (pp.161-187). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Cicirelli, V. G. (1992). *Family caregiving: Autonomous and paternalistic decision making*. London, England: Sage Publications.

Cortina, R. (1992). Gender and power in the teachers' union of Mexico. In N. P. Stromquist (Ed.), *Women and education in Latin America: Knowledge, power, and change* (pp. 107-124). Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.

Greenfield, P., & Lave, J. (1982). Cognitive aspects of informal education. In D. A. Wagner & H. W. Stevenson (Eds.), *Cultural perspectives on child development* (pp. 181-207). San Francisco, CA: Freeman.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (1990). *Censos de poblacion* [Census of the population]. Ecuador: Government Printing Office.

Kamo, Y. (1988). Determinants of the household division of labor: Resources, power, and ideology. *Journal of Family Issues*, 9, 177-200.

Lipman-Blumen, J. (1984). *Gender roles and power*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1987). Gender segregation in childhood. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 239-288). New York, NY: Academic Press.

Mendiola, H. M. (1992). Gender inequalities and the expansion of higher education in Costa Rica. In N. P. Stromquist (Ed.), *Women and education in Latin America: Knowledge, power, and change* (pp. 125-146). Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.

Miller, F. (1991). *Latin American women and the search for social justice*. Hanover, MA: University Press of New England.

Mishler, E. G., & Waxler, N. E. (1968). *Interaction in families: An experimental study of family processes and schizophrenia*. New York, NY: John Wiley and Sons.

Moore, H. L. (1988). *Feminism and anthropology*. Oxford, England: Polity Press.

Sameroff, A. J. (1983). Developmental systems: Context and evolution. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. (4th ed., Vol. 1) (pp. 237-294). New York, NY: Wiley.

Sara-Lafosse, V. (1992). Coeducational settings and educational and social outcomes in Peru. In N. P. Stromquist (Ed.), *Women and education in Latin America: Knowledge, power, and change* (pp. 87-106). Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.

Sivard, R. L. (Ed.) (1985). *Women: A world survey*. Washington D. C.: World Priorities.

Stromquist, N. P. (1992). *Women and education in Latin America: Knowledge, power, and change*. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.

Wainryb, C., & Turiel, E. (1994). Dominance, subordination, and concepts of personal entitlements in cultural contexts. *Child Development*, 65, 1701-1722.

Welch, M. R., & Page, B. M. (1981). Sex differences in childhood socialization patterns in African societies. *Sex Roles*, 7, 1163-1173.

Weisner, T. S. (1979). Some cross-cultural perspectives on becoming female. In C. B. Kopp (Ed.), *Becoming female: Perspectives on development* (pp. 313-332). New York, NY: Plenum Press.

Whiting, B. B., & Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds: The formation of social behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



# ***Historias de Victimización Infantil: Un Análisis Cualitativo de la Construcción Retrospectiva de Episodios de Violencia en la Infancia y Adolescencia***

**Silvia Acosta<sup>1</sup>**

**Florencia Adúriz**

**Dolores Albarracín**

***Fundación Ecosistemas Humanos, Argentina***

## **Compendio**

El presente trabajo tuvo como objetivo el análisis cualitativo del reporte subjetivo de historias de victimización tal como surgieron de la narración relativamente espontánea de los participantes. La muestra estuvo compuesta por 49 estudiantes de Psicología de la Universidad de Belgrano (Buenos Aires, Argentina). Se le pidió a cada participante que relatara por escrito una experiencia en la que se hubiera sentido víctima de un adulto. A continuación, se realizó una primera codificación de las historias teniendo en cuenta variables descriptivas y relativas al episodio de victimización. Presentamos los resultados descriptivos por medio de medias, porcentajes e intervalos de confianza. Los resultados demuestran que los niños parecen sufrir maltrato y abuso predominantemente en manos de adultos familiares y conocidos. Con respecto al género del perpetrador, la mayoría fueron hombres. En cuanto al tipo de abuso, el porcentaje de abuso sexual parece elevado, sin embargo, es consistente con la composición predominantemente femenina de la muestra.

---

<sup>1</sup> Para correspondencia sobre este artículo, deben dirigirse a Silvia Acosta, Universidad de Belgrano, Zabala 1837, (1426) Buenos Aires, Argentina, o por correo electrónico a sila@ub.edu.ar.

### Abstract

The present study aimed to qualitatively analyze the subjective report of victimization stories as they arose from the spontaneous narration of participants. The sample was composed of 49 college students from the University of Belgrano (Buenos Aires, Argentina). They were asked to write about an experience in which they felt victimized by an adult. The stories were coded taking into account descriptive variables and variables related to the victimization episode. Descriptive statistics such as means, percentages and confidence intervals are presented. The outcomes suggest that children appear to be mainly abused by kin or known adults and that most of the perpetrators are men. With regard to the type of abuse, the percentage of sexual abuse seems elevated, however, it is consistent with the sample which was mainly feminine.

**E**n Argentina, la Comisión Nacional para Negligencia, Abuso y Maltrato de Niños define el maltrato como "todo trauma no accidental producido con fuerza suficiente para dejar marcas, o que sin evidencias clínicas demostrables provoquen lesiones que requieran tratamiento, y que incluye el abuso sexual, la privación voluntaria de cuidados, alimentos, amparo y amor, por parte de los padres, tutores o personas encargadas de los niños". Si bien no existen cifras locales sobre la frecuencia de abuso y negligencia de niños, el número de casos reportados es muy significativo. En 1994, ingresaron 770 casos a la Cámara Civil de la ciudad de Buenos Aires; más aún, entre febrero y agosto de 1995 el flujo de casos había alcanzado 1100 causas de Protección de Persona (figura jurídica con la que estos casos son tratados en el marco del fuero civil de familia), lo cual representa un aumento anual de más del 40% y una tasa del 0.17 x mil niños de la ciudad. Este panorama se torna aún más desalentador si consideramos que el mínimo porcentaje de casos reportados o denunciados es habitualmente la punta del témpano de una incidencia mayor (Finkelhor, 1994; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995). Por lo tanto, uno de los objetivos de este trabajo fue indagar sobre la frecuencia y características de la victimización en la infancia.

Para comprender el problema del abuso de niños, sin embargo, los datos de frecuencia objetiva pueden no ser suficientes para reflejar la verdadera gravedad del problema. Entre los estudios que utilizan el racconto subjetivo, Strauss, Gelles & Steinmetz (1980) revelaron que los adultos reconocen haber ejercido el doble de conductas violentas contra sus niños en comparación con las ejercidas contra su pareja adulta. Asimismo, diversos estudios estiman la incidencia de la victimización de los niños en función de los reportes retrospectivos realizados por adultos. Por ejemplo, Janus, Archambault, Brown & Welsh (1995) estudiaron las características del maltrato sufrido por parte de niños de la calle a través de una entrevista estructurada. Consideramos que este tipo de estudio refleja con mayor exactitud una realidad a menudo oculta en los reportes objetivos que surgen de la cantidad de casos judiciales, las historias médicas o los informes escolares. McGee, Wolfe, Yuen, Wilson & Carnochan (1995) compararon medidas objetivas y subjetivas del abuso y observaron que las subjetivas eran mejores predictores del bienestar psicológico de los niños en mayor medida que las de asistentes sociales, y expedientes de agencias sociales. En este sentido, es probable que los adultos externos sean incapaces de determinar qué es en realidad maltrato. Son los niños y los adultos que recuerdan sus experiencias infantiles aquellos capaces de decir qué episodios fueron percibidos como victimizaciones. Por lo tanto, uno de los objetivos de este estudio fue obtener indicadores retrospectivos sobre el maltrato en la infancia.

Para la indagación subjetiva del maltrato y sus características es posible utilizar instrumentos de tipo objetivo (i.e., entrevistas estructuradas, encuestas o cuestionarios), o elementos que permitan un acceso más libre a la construcción subjetiva del participante. Específicamente, el acceso al recuerdo y a la construcción personal de hechos biográficos como en el caso de uso de relatos ha sido señalado como lo más apropiado para estudiar eventos que son codificados y decodificados como historias, y no como un autoanálisis guiado por las preguntas de un cuestionario. Por consiguiente, en el presente trabajo nos propusimos estudiar las historias de maltrato tal como surgían de la narración relativamente espontánea de los participantes.

## METODO

### Participantes

Los participantes fueron 49 estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Belgrano que cursaban Psicología Forense. La media de edad de los estudiantes era de 24.9 años, siendo la máxima de 47 años y la mínima de 21 años. En cuanto al género, el 95.35% eran mujeres, hecho consistente con la población predominantemente femenina de las carreras de Psicología en Argentina (Albarracín, Alonso & Nicenboim, 1995).

### Procedimiento

Luego de ser informados de su derecho a rehusarse a participar si encontraban que el tema pudiera resultar dañino en algún modo, los sujetos procedieron a realizar una tarea de relato de historias. Específicamente se solicitó a los participantes que relataran una experiencia en la que hubieran sufrido por culpa de un adulto (padre, familiar, maestro, ministro religioso, persona del orden público, conocido u otro). El relato debían redactarlo por escrito en un tiempo límite de 10 minutos. En el caso de que los sujetos recordaran más de una historia, se les pidió que escribieran la que recordaran como más dolorosa. Del total de 49 historias recavadas, seis fueron excluidas de la muestra porque manifestaron no haber sufrido jamás una situación de victimización.

#### *Codificación de las Historias de Victimización*

Para garantizar un buen grado de confiabilidad, las historias fueron codificadas por dos puntuadores en función de las variables que se presentan en el Apéndice A. Entre las variables relativas a la victimización es necesario especificar algunas. El Tipo de Afecto que el narrador manifestó fue clasificado como presencia o ausencia de manifestaciones afectivas negativas (i.e., bronca, tristeza) o indiferenciadas (i.e., llanto). El Tipo de Reacción de la víctima fue codificada como activa en el caso de huída, grito, negativa, defensa o contraataque y como pasiva en el caso en que la víctima se paralizara. La Manifestación de las



Consecuencias fue definida como cualquier cambio conductual que el sujeto atribuyera al episodio, tales como evitación del lugar del episodio o distanciamiento del perpetrador. El Tipo de Situación se refería a episodios sufridos personalmente en los cuales la víctima es el narrador, vicariante en el caso en que el narrador sufre por observar la victimización de un tercero, o ambas.

El Tipo de Maltrato incluía una categorización del abuso y la negligencia de acuerdo con las siguientes definiciones de Kempe (1969) y de Crittenden & Claussen (1991). Abuso Sexual fue considerado como el involucramiento de niños y adolescentes dependientes y evolutivamente inmaduros en actividades sexuales que no comprenden verdaderamente, a las que son incapaces de dar su consentimiento informado o que violan los tabúes sociales de los roles familiares. El Abuso Físico implica una acción física y lesiva contra un niño, y es usualmente definido como cualquier acción física con o sin marcas, que en casos extremos incluye quemaduras, escoriaciones, fracturas, lesiones internas, muerte y homicidio. El Abuso Emocional implica la aterrorización, reto o rechazo continuo de un niño. Finalmente, la Negligencia implica la falla de los progenitores o cuidadores para actuar adecuadamente en salvaguardar la salud, seguridad y bienestar del niño; incluye negligencia nutricional, falla en la provisión de cuidados médicos o en la protección del niño de peligros físicos (Negligencia Física); deficiencias en la protección de peligros sociales o la no facilitación del desarrollo social de un niño (Negligencia Social); o falla en la facilitación del desarrollo cognitivo (Negligencia Cognitiva).

## RESULTADOS

Los datos sobre la incidencia de incidentes de victimización indican que, el 77.07% de los casos relató una historia de victimización. El 12.03% restante refirió no haber sufrido episodios de este tipo. Para el análisis descriptivo de los datos relativos a ese 77.07% de los casos se presentan porcentajes e intervalos de confianza al 95%.

## Variables Descriptivas

Las estadísticas relativas a las variables descriptivas se presentan en la Tabla 1. Entre aquellos participantes que referían historias de abuso, el 37.21% no refería la edad al momento del episodio. Entre quienes lo hacían, el rango de edad al momento del episodio oscilaba entre los 3 y 15 años, siendo la media de 11( $s=4.76$ ) años. El 48.84% de los casos de abuso había tenido lugar en el hogar; el 30.23%, en la vía pública, quedando un 13.95% en otro lugar. En cuanto a la situación de la víctima, el 55.81% estaba solo al momento del abuso, mientras que un 30.23% refería estar acompañado. El momento del día era diurno en el 20.93%, y nocturno en un 16.28%. En relación a la cantidad de perpetradores involucrados en el relato, en el 72.09% de los casos se trataba de uno solo, en el 11.63% eran dos y el 13.95% eran tres o más. Entre todas las historias, el 90.7% de los perpetradores eran adultos y en el 9.3% eran menores de edad pero mayores en edad que la víctima. En cuanto al género de los perpetradores, en el 65.12% de los casos eran varones, en el 11.63% eran mujeres y en 13.95% se trataba de varios perpetradores de ambos sexos.

### *Variables Relativas a la Victimización*

En la Tabla 2 se observa que del total de relatos, el 32.56% de los casos de abuso tiene un desconocido como perpetrador. Los casos de perpetrador desconocido son en su mayoría de abuso sexual ( $X(6)=21,12, p < .01$ ). En el 65.12% restante, el perpetrador es un familiar o un adulto conocido no-familiar.

En cuanto al tipo de maltrato, descontando los casos que fueron clasificados como pertenecientes a más de un tipo de abuso, la mayor parte de las historias se refieren a conductas de abuso sexual (32.56%). Entre las historias de abuso sexual, tres refirieron intentos de seducción o "un trato diferente" por parte del perpetrador. En el resto de los casos había un episodio sexual explícito, que incluía toqueteos en los senos y/o en genitales, o la masturbación del adulto frente al niño. En cuanto al abuso emocional, un 23.26% de los casos relataba amenazas, tratos humillantes, insultos o descalificaciones al menor ejercidas en la mayoría de

los casos por sus familiares sin relación con abuso sexual o físico. Por otra parte, las historias clasificadas como de abuso emocional asociado a otro tipo de abuso incluían las siguientes situaciones:

1. El niño recibe amenazas con el propósito de lograr que no revele lo sucedido en los casos de abuso sexual;
2. El niño recibe amenazas y/o críticas por parte de los padres con el fin de obtener una respuesta esperada, por no obtenerla o, como escarmiento; y
3. El niño es expuesto a violentas reyertas familiares, obligado a tomar partido en una pelea conyugal, y, en el peor de los casos, obligado a ejercer un rol parental, tal como quedarse al cuidado permanente de hermanos menores a costa de satisfacer sus propias necesidades postergando así su desarrollo personal.

Tabla 1

Medias, Desvíos, Porcentajes e Intervalos de Confianza de las Variables Descriptivas

Media	s.	Porcentaje	I.C.
Edad del Sujeto	24.9	6.44	23.90-25.91
Edad a la que ocurrió	11	4.76	10.09-11.92
Edad del Perpetrador			
Adulto		90.7	48.21-99.09
Menor de Edad		6.98	0 -34.43
Sexo de la Víctima			
Femenino		95.35	53.60-99.85
Masculino		2.33	0 -26.30
Sexo del Perpetrador			
Femenino		11.630	0 -41.45
Masculino		65.12	24.14- 88.43

Con respecto al abuso físico, es interesante señalar, que en los casos de maltrato físico ejercido por un familiar, se trataba de castigos correctivos desde la perspectiva del perpetrador. Sin embargo, desde la perspectiva de la víctima, este castigo era percibido con motivo incierto o como francamente desproporcionado en

relación a la falta cometida. Ejemplos de ello son el recibir una golpiza por llegar tarde, o que un padre choque deliberadamente las cabezas de sus hijas para que dejen de discutir. Estos resultados pueden vincularse con estudios que sostienen que mucho del maltrato físico ejercido sobre los niños se relaciona con las creencias acerca del castigo físico. Este se constituye como un método disciplinario aceptado socialmente que indirectamente influye en la adopción de conductas abusivas (Díaz Guerrero, 1975; Fry, 1993; Holloway, Gorman & Fuller, 1988).

Tabla 2  
Continuación: Medias, Desvíos, Porcentajes e Intervalos de Confianza de las Variables Descriptivas

	Media	s.	Porcentaje	I.C.
Perpetrador. de ambos sexos			3.95	01 -44.46
Tiempo transcurrido del evento	14.81	8.67		13.15-16.48
Cantidad de perpetradores				
Uno			72.09	29.73-92.18
Dos			11.63	0 -41.45
Tres o más			13.95	.01-44.46
Momento del Día				
Diurno			20.93	7.75-38.63
Nocturno			16.28	4.90-33.23
Lugar del evento				
Hogar			48.84	28.60-67.40
Vía Pública			30.23	13.65-49.38
Otro			13.95	3.31-31.07
Situación de la Víctima				
Sola			55.81	35.73-72.99
Acompañada			30.23	14.24-48.71

En cuanto a la reacción de las víctimas, el 46.51% de éstas había tenido algún tipo de reacción activa ante el perpetrador, mientras que en el 48.84% restante era evidente una reacción pasiva. En cuanto a la gama de emociones referidas, se encontraban el miedo, la bronca, la angustia, el dolor, la incomprensión, la confusión; el llanto fue considerada como una manifestación



indiferenciada de afecto negativo. En relación con las consecuencias (i.e., cualquier cambio emocional o conductual que el sujeto atribuya a ese episodio) algunos participantes refirieron haber evitado el lugar del episodio por un lapso de dos años, haberse distanciado definitivamente del padre, recordar permanentemente el rostro del perpetrador, y odiar las Fiestas Navideñas a consecuencia del abuso. De todas maneras, dada la consigna, se obtuvieron historias con diferentes grados de extensión, complejidad y detalles; lo que no permitió un análisis más exhaustivo de las consecuencias, la gravedad del episodio y otras dimensiones que hubiesen requerido mayor información que la brindada libremente por los participantes.

Otra consideración relevante es que un grupo de participantes refiere una situación de victimización que no fue vivida personalmente. El 9.3% de los sujetos relató una historia de maltrato vicariante y el 16.28% relató una historia de victimización tanto personal como vicariante. La relevancia de estos datos reside en que el impacto psicológico de ver sufrir a un otro significativo es para algunos sujetos equivalente a haber sufrido el maltrato personalmente. Evidentemente los auto-reportes retrospectivos ofrecen la ventaja de permitir la inclusión de tales eventos para su análisis, referidos subjetivamente como la experiencia más dolorosa de victimización.

## DISCUSION

De acuerdo con lo esperado, la construcción subjetiva de historias de victimización ha mostrado ser una herramienta sensible para indagar situaciones de maltrato infantil. Asimismo, los relatos relativamente espontáneos, si bien difirieron en complejidad y extensión, permitieron conservar la riqueza de detalles favoreciendo una mejor comprensión global de estos episodios. Esto sugiere que el instrumento de la historia puede aportar datos ricos y útiles tanto para la investigación como para el diagnóstico. En cuanto a los resultados obtenidos, los niños parecen sufrir maltrato y abuso predominantemente en manos de adultos familiares y conocidos. Estos últimos fueron los perpetradores de casi la mitad de episodios de abuso sexual, hecho que coincide con datos de otros estudios que indican que entre el 60% y 75% del abuso

Tabla 3  
Porcentajes e Intervalos de Confianza de las Variables Relativas a la Victimización. (N=40)

	Porcentajes	I. C.
Relación con Perpetrador		
Conocido	16.28	4.55-33.89
Desconocido	32.56	15.37-51.78
Familiar	48.84	28.60-67.40
Abuso Sexual		
Si	32.56	15.99-51.11
No	65.12	24.62-88.28
Maltrato Físico		
Si	23.26	9.28-41.23
No	74.42	32.26-93.21
Abuso Emocional		
Si	37.21	19.63-55.7
No	60.47	7.02-68.16
Negligencia		
Si	13.95	3.61-30.42
No	83.72	40.91-97.08
Tipo de Afecto Manifestado		
Miedo	16.28	4.29-34.39
Bronca	2.33	00-15.56
Llanto	18.56	5-59-37.13
Otro	20.93	6.98-39.80
No refiere	41.86	8.87 -72.52
Tipo de episodio		
Único	79.42	58.25-91.29
Reiterado	16.28	4.55-33.89
Tipo de reacción		
Activa	46.51	27.39-64.68
Pasiva	48.84	29.42-66.81
Manifestación de consecuencias		
Presencia	23.26	9.28-41.23
Ausencia	74.42	54.20-87.78
Tipo de victimización		
Personal	72.09	50.77-86.46
Vicariante	9.30	1.22-25.10
Ambas	16.28	4.55-33.89

sexual infantil es cometido por parientes, vecinos o personas conocidas del niño (Finkelhor, 1994). Esta situación podría desencadenar un daño psicológico agravado teniendo en cuenta los datos que sugieren que los niños reaccionan más pasivamente cuando conocen, quieren y confían en la persona que los maltrata.

También los índices relativos al género del perpetrador coinciden con los obtenidos por otros estudios (Rosenthal, 1991) en cuanto a la distribución por sexo de los victimarios. En cuanto al tipo de abuso, el porcentaje de abuso sexual parece elevado comparado con, por ejemplo, el estudio de Rosenthal (1991). Los datos serían, sin embargo, consistentes con la composición predominantemente femenina de su muestra (Rosenthal, 1991). Otra explicación posible para estas cifras sería el hecho de que aquellos eventos que involucran estímulos físicos dolorosos se acuñan más profundamente y son mejor recordados que experiencias menos amenazantes físicamente (McGee et al., 1995).

Finalmente, cabe un comentario relativo a la severidad del abuso. Pese a que los porcentajes presentados son elevados, las definiciones objetivas (Claussen & Crittenden, 1991) clasificarían estos episodios como de mínima gravedad. Para las víctimas, sin embargo, estos episodios se cuentan entre las situaciones de victimización más dolorosas. Esto coincide con un examen de la distribución de auto-reportes de abuso sexual realizado por McGee et al. (1995) en el que virtualmente todas las víctimas de este tipo de conductas abusivas recuerdan dicha experiencia como severa. Esto concuerda con uno de los supuestos iniciales de este estudio que sostiene que los auto-reportes retrospectivos son un método adecuado para indagar acerca del impacto psicológico de tales eventos.

## Referencias

Albarracín, D. (1994). Hacia una teoría integrativa de la violencia contra los niños: Causas complejas y consecuencias contingentes. En J. Buendía (Ed.), *Psicopatología Infantil*. México, DF, México: Siglo XXI.

Claussen, A.H. & Crittenden, P.M. (1991). Physical and psycho-

logical maltreatment: Relations among types of maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 15, (1/2).

Corral-Verdugo, V., Frías-Armenta, M., Romero, M. & Muñoz, A. (1995). Validity of a scale measuring beliefs regarding the "positive" effects of punishing children: A study of Mexican mothers. *Child Abuse and Neglect*, 19, (6), págs.

Díaz-Guerrero, R. (1975) *Psychologist of the Mexican culture and personality*. Austin, TX: University of Texas Press.

Elliott, M. (1992) *Protecting children: Training pack for front-line careers*. London, England.

Finkelhor, D. (1994). The international epidemiology of child sexual abuse. *Child Abuse and Neglect*, 18, (5).

Finkelhor, D. & Dzuiba-Leatherman, J. (1995). Victimization prevention programs: A national survey of children exposure and reactions. *Child Abuse and Neglect*, 19, (2).

Fry, D.P. (1993). The intergenerational transmission of disciplinary practices and approaches to conflict. *Human Organization*, 52.

Grosman, C. & Mesterman, S. (1992). *Maltrato al menor*. Editorial Universidad de Bs. As., Argentina.

Holloway, S.D.; Gorman, K.S. & Fuller, V. (1988) Child-rearing belief within diverse social structures: Mothers and day-care providers in Mexico. *International Journal of Psychology*, 23.

Janus, M. D., Archambault, F., Brown, S.B. & Welsh, L. (1995). Physical abuse in Canadian runaway adolescents. *Child Abuse and Neglect*, 19, (4).

McGee, R.A., Wolfe, D.A., Yuen, S.A., Wilson, S.K. & Carnochan, J. (1995). The measurement of maltreatment: A comparison of approaches. *Child Abuse and Neglect*, 19, (2).

O'Hagan, K.P. (1995). Emotional and psychological abuse: Problems of definition. *Child Abuse and Neglect* 19 (4).

Rosenthal, J.A. (1991). A descriptive study of abuse and neglect in out-of-home placement. *Child Abuse and Neglect*, 15.

Schetky, D.H. & Benedek, E.P. (1985). *Emerging issues in child psychiatry and the law*. New York, NY: Brunner/Mazel Publishers.

Strauss, M.; Gelles, R. & Steinmetz, S.K. (1980). *Behind closed doors: Violence in the American family*. Garden City, N.Y.: Anchor Press.



## Apéndice A

### *Lista de Variables del Estudio*

#### *Variables Descriptivas*

1. Edad del sujeto
2. Edad a la que ocurrió el episodio
3. Edad del perpetrador
4. Sexo de la víctima
5. Sexo del perpetrador
6. Tiempo transcurrido desde el episodio hasta el momento del relato
7. Cantidad de perpetradores
8. Momento del día en el que ocurrió el episodio: (a) diurno, o (b) nocturno;
9. Lugar en el que ocurrió el episodio: (a) en el hogar, (b) en la vía pública, o (c) en otro espacio cerrado no institucional;
10. Situación de la víctima: (a) estaba sola, o (b) estaba acompañada cuando ocurrió el episodio;

#### *Variables Relativas a la Victimización*

11. Vínculo con el perpetrador
12. Tipo de maltrato: (a) abuso sexual, (b) maltrato físico, (c) abuso emocional y (d) negligencia;
13. Tipo de afecto que se manifiesta: (a) no hay, (b) negativo, o (c) indiferenciado;
14. Duración de la situación: (a) episodio único, o (b) situación reiterada;
15. Tipo de reacción de la víctima: (a) pasiva, o (b) activa.;
16. Manifestación de consecuencias: (a) hay o (b) no hay; y
17. Tipo de situación: (a) sufrida personalmente, (b) vicariante, o (c) ambas.



## ***Epistemología Cualitativa y Subjetividad***

**Fernando González Rey<sup>1</sup>**  
*Universidad de la Habana, Cuba*

### **Compendio**

El autor presenta algunas consideraciones generales sobre el desarrollo histórico del tema de la epistemología en psicología. Analiza las rupturas metodológicas que han tenido lugar en relación al paradigma positivista dominante hasta hoy en la psicología. Tales rupturas han representado más necesidad derivada de las exigencias del objeto investigado que una contribución epistemológica al estudio de la psique humana. Se presenta una revisión breve de corrientes epistemológicas que aparecen cada vez con mayor fuerza en psicología, como el constructivismo, el construccionismo social, y la epistemología de la complejidad. El término subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural asumida se refiere al desarrollo continuo de la experiencia socio-histórica del sujeto, la que se constituye subjetivamente en la personalidad. El sujeto es definido como el individuo en su carácter interactivo, consciente y volitivo, quien activamente construye el significado de sus diferentes experiencias en el curso del desarrollo de la personalidad. Se presentan los principios generales de una alternativa epistemológica que ha denominado como epistemología cualitativa, especialmente elaborada para el estudio de la subjetividad. Desde esta perspectiva la diferencia entre lo cualitativo y lo cuantitativo en psicología es considerado más como una cuestión epistemológica que metodológica.

---

<sup>1</sup> Correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a Fernando González Rey. SQS 103, Bloco E, Apto. 413. CEP 70342-050. Brasília, DF o la siguiente dirección electrónica [gonzalez\\_rey49@hotmail.com](mailto:gonzalez_rey49@hotmail.com).

### Abstract

The author presents some general contributions concerning the historical development of epistemology in psychology. He analyzes significant methodological ruptures that have been occurring in the prevailing positivistic paradigm usually adopted in psychology. Such disruptions come more as a result of demands of the object under investigation, than as an epistemological contribution to the study of the human psyche. A brief review of current psychological trends-such as constructivism, social constructionism and the epistemology of complexity- is offered, along with a discussion of their significant epistemological backgrounds. The term subjectivity, from a historical-cultural framework, refers to the continuous development of the socio-historical experience of the subject. The subject is defined as the interactive, conscious and volitional individual actively constructing meanings within his/her current situation, throughout the development of personality. The main assumptions and principles for an epistemological alternative, labeled as qualitative epistemology, are presented for the study of subjective phenomena. From this perspective, the difference between qualitative approaches in psychology is considered to be a matter of epistemology rather than methodology.

### EL DESARROLLO EPISTEMOLOGICO DE LA PSICOLOGIA

La ciencia psicológica se ha caracterizado por el dominio del paradigma positivista en la producción del conocimiento, el cual ha llegado a ser identificado como la única vía de legitimar su cientificidad. Este dominio ha sido ideológico y ha conducido a la ideologización de una serie de definiciones sobre el proceso de producción de conocimientos; entre ellas ha convertido procesos y momentos parciales de este proceso en universales indiscutibles, rígidos y suprahistóricos, a partir de los cuales se actúa a



nombre de una razón universal. La hegemonía de estas formas particulares del proceso de conocimiento sobre toda producción que aspire a considerarse científica ha encontrado total apoyo en las instituciones asociadas a la enseñanza, la investigación y la publicación en psicología. Como en toda forma de ideologización, en la ciencia se han institucionalizado relaciones de poder encargadas de divulgar y apoyar lo que responde a la concepción dominante de hacer ciencia.

El positivismo, sin dudas, jugó un extraordinario papel en el desarrollo de las ciencias. Sin embargo a partir del modelo de ciencia que defendió se instauró un largo dominio de una concepción de científicidad que apoyada en un conjunto de categorías invariables comenzó a representar un freno para el propio desarrollo de la ciencia. Esto se evidenció en las rupturas epistemológicas ocurridas en la física con el desarrollo de la teoría de la relatividad y la mecánica cuántica, a partir de las cuales se produjo una reflexión epistemológica, desarrollada por los propios físicos, que colocaba la construcción del conocimiento en esta disciplina fuera de los marcos del positivismo.

Heisenberg, quien fue uno de los físicos más prestigiosos en el desarrollo de la mecánica cuántica, y que además escribió importantes trabajos sobre el valor epistemológico de los cambios que tuvieron lugar en ella escribió:

...el objeto de conocimiento científico jamás es conocido directamente de la observación, esto es, de la experimentación, pero si por la construcción teórica (o postulado axiomático), especulativamente propuesta, y evaluada indirecta y experimentalmente por las consecuencias que son deducidas de aquella construcción (1995, pág 12).

Sin embargo, a pesar de que el desarrollo de la psicología ha expresado no pocas e importantes rupturas con el paradigma positivista dominante ( Freud S., Allport G., Lewin K., Vigotsky L.S., Rogers C. y otros), lo cierto es que estos momentos de ruptura no tuvieron la continuidad y consistencia necesarias para convertirse en alternativas epistemológicas reales, lo que se refleja incluso en que, con excepción de Lewin, ninguno de los otros autores tienen obras específicas dedicadas al tema de la epistemología. Sin

embargo todos los autores citados, más otros no mencionados pues la lista no es tan pequeña, tienen en común haber expresado explícita o implícitamente un conjunto de reflexiones muy sugestivas para el desarrollo de alternativas epistemológicas en psicología.

El propio Freud, a pesar de su visión positivista, sustancializada y finalista sobre el objeto de estudio de la psicología, expresó con claridad su posición en relación con las formas metodológicas dominantes del positivismo, sobre lo cual escribe a S. Rosenzweig sobre carta enviada por este a Freud y le explica su intención de probar experimentalmente el psicoanálisis:

Yo he examinado sus estudios experimentales para la verificación de las proposiciones psicoanalíticas con interés. Yo no puedo poner mucho valor en esa confirmación, porque la abundancia de información confiable sobre la cual esas proposiciones descansan las hacen independientes de la verificación experimental (1985 citado por Rozenzweig, pág 171-172).

Sin dudas, Freud defiende el acceso y la legitimidad de la información compleja obtenida por él en la práctica clínica, con la cual desarrolló una importante vía de producción de conocimiento psicológico, que con frecuencia ha sido menospreciada en relación a su valor científico desde las posiciones positivistas. De manera similar, apoyado en su particular ingenio teórico, G. Allport realiza planteamientos metodológicos de una extraordinaria trascendencia epistemológica, entre los cuales se destaca el siguiente: "El valor del estudio de casos no termina con su tratamiento sintético de la personalidad individual. El análisis y comparación de muchos de estos estudios permiten pasar a la construcción de leyes psicológicas y nuevas hipótesis".(1965, pág. 411).

Este planteamiento de Allport, muy próximo al expresado por Freud en la cita anterior, legitima el nivel individual en el proceso de construcción de conocimiento y enfatiza el carácter constructivo de este proceso sobre el meramente descriptivo, así como también el papel tan importante que tiene la definición de nuevas

hipótesis en el proceso de conocimiento. Allport vio en lo singular una fuente esencial para de la producción teórica.

En este sentido podríamos citar innumerables reflexiones de gran cantidad de psicólogos que no se ajustan a los patrones establecidos por la investigación positivista para legitimar la cientificidad del conocimiento producido. Sin embargo, como señalamos antes, estas reflexiones y tendencias no condujeron a una alternativa epistemológica diferente, ante lo cual muchos psicólogos optaron por adscribirse a posiciones dominantes dentro del pensamiento filosófico. Sin embargo, los psicólogos no siempre disponían del nivel de conocimientos necesarios para traducir al campo de la psicología la complejidad y diversidad de las posiciones filosóficas a las que se adscribían, lo cual ocurrió en muchas de las declaraciones afiliativas vinculadas con la fenomenología y la hermenéutica, cuyos variados matices y formas de relación no siempre eran tenidas en cuenta por quienes las asumían de forma explícita. Entre muchos de los seguidores de estas posiciones en psicología han predominado planteamientos demasiado generales, que no han representado una verdadera contribución a la epistemología de la psicología, así como tampoco al desarrollo de estas posiciones dentro de la filosofía.

La fenomenología nos coloca ante el sujeto como fenómeno, en su integridad holística, en su expresión completa, lo cual sin dudas define una nueva forma de acercamiento a su estudio que replantea completamente la orientación a la atomización dominante en el planteamiento positivista. En relación con ésto Sartre plantea:

Fue por reacción contra las insuficiencias de la psicología y del psicologismo por lo que apareció, hará unos treinta años, una disciplina nueva, la fenomenología. A su fundador, Husserl, le llamo la atención la verdad siguiente : hay inconmesurabilidad entre las esencias y los hechos, y quien empiece su indagación por los hechos no logrará nunca llegar a las esencias (1967, pág 19).

El método fenomenológico en lo que tiene de holístico, en su

orientación a la búsqueda de significados complejos constituidos a nivel esencial de lo estudiado, reclama un *a priori* de la construcción teórica semejante al sugerido por Heissenberg en la cita arriba mencionada. Se separa del carácter coleccionador de datos sugerido por el positivismo y nos ubica ante una ciencia que va de la teoría al dato y no a la inversa, con lo cual se convierte en referencia obligada de las alternativas asociadas con el desarrollo epistemológico de las ciencias sociales. Sin embargo, su referencia a un sujeto trascendental dentro de la colocación fundadora de Husserl, representa un referente del planteamiento fenomenológico incompatible con la definición histórico-cultural de objeto de la psicología, en la cual el carácter de esencia atribuido a la subjetividad como realidad constitutiva del sujeto psicológico se expresa de forma permanente como proceso comprometido con su acción dentro de cada momento concreto de su existencia, no como una esencia invariable.

La comprensión de lo esencial en Husserl, no es asumida de igual forma por otros fenomenólogos de vocación más existencial como Merleau - Ponti, y es tomada de forma diferente dentro del planteamiento hermeneútico de Heidegger, para quien el carácter esencial del ser no se presenta como una esencia ordenada de una vez y por todas, siendo su ley la incertidumbre, la existencia del ser en el tiempo comprometido con su acción concreta. Como señala Corvez refiriéndose al ser de Heidegger: "Su ley es la incertidumbre. Su ser está marcado en él mismo por la relación de inestabilidad que él mantiene sin cesar consigo"(1970, pág, 12).

El ser definido en la ontología de Heidegger no es una sustancia. Bajo el flujo del desarrollo psicológico del ser humano no se oculta ningún sustrato inmóvil, sino el ser en cuanto potencialidad de acción. El ser es fuente de posibilidades, lo que refleja el compromiso existencial de Heidegger que marcó todo el desarrollo de su planteamiento hermeneútico, y que diferenció el carácter constructivo-procesal de su interpretación hermeneútica de la fenomenología, aunque como método tenga una fuerte inspiración fenomenológica definida en la manera de abordar al sujeto.

De acuerdo con Corvez, en interpretación que compartimos: "En efecto el ser del hombre se manifiesta como un poder-ser (Seinkönnen). Es fuente de posibilidades, capacidad de dirigirse



hacia ellas. Y tiende continuamente a acrecentarse. No siendo todavía lo que será, es, sin embargo, de alguna manera, eso que no es y entonces más de lo que es" (1970, pág. 12). Este énfasis en la representación del ser humano como proceso en constante compromiso con la expresión de sus potencialidades, es un antecedente esencial en el desarrollo de la concepción de sujeto en psicología; sin embargo, al no considerar lo constituido del ser como momento permanente que mediatiza el sentido de la acción y, por tanto, restringe su potencialidad, la propuesta hermenéutica de Heidegger se coloca dentro del estudio de la acción del sujeto y no del sujeto en su constitución. En esta interpretación el aspecto constitutivo del sujeto, considerado simultáneamente como historia y como condición actual, no aparece como momento del escenario interpretativo concebido por Heidegger.

Estos planteamientos, tanto la fenomenología, como la hermenéutica, no representaron verdaderos replanteamientos epistemológicos dentro de la psicología, sino que fueron utilizados para justificar formas de producción de conocimiento que no encajaban dentro de las concepciones experimentalistas y cuantificadoras del positivismo. La hermenéutica se ha usado para definir el desarrollo de una psicología interpretativa y se ha asociado esencialmente con el psicoanálisis (Ricoeur.P)

Tanto la hermenéutica como la fenomenología, se han desarrollado mucho en relación al análisis del lenguaje y del discurso, lo cual lleva a autores tan relevantes como Ricoeur a hablar de las hermenéuticas, lo que definiría a la hermenéutica más como una vía de interpretación definida por los valores de quien interpreta, que como una epistemología, pues aunque la hermenéutica es de hecho una definición epistemológica por su especificidad como forma de producción del conocimiento, perdería su valor epistemológico si queda atrapada a un discurso desvinculado de otras formas de producción de conocimiento, pues en este proceso perdería su referencial metodológico. El divorcio entre interpretación y desarrollo metodológico se expresa en el reconocimiento de Ricoeur de una pluralidad de hermenéuticas, la que tendría en su base una pluralidad de discursos que serían simultáneamente medio y fin de la propia indagación científica.

De forma más reciente se han desarrollado un conjunto de



planteamientos epistemológicos alternativos en el desarrollo de la teoría psicológica, que se han definido como nuevas corrientes tendencias de conocimiento psicológico, como por ejemplo, el constructivismo, el construccionismo social y la epistemología de la complejidad, aunque esta última éste dando sus primeros pasos en el terreno de la psicología. Estas tendencias son sumamente policromáticas y sus principios integradores desde un punto de vista epistemológico no siempre quedan claros, pero sin dudas su presencia identifica un momento que puede ser muy productivo para el desarrollo de la psicología.

### **El constructivismo**

El constructivismo, cuya propia ubicación histórica es objeto de no pocas polémicas, tiene un origen asociado al estudio del funcionamiento cognitivo del ser humano ( Baldwin, Piaget y Kelly). La atención a los procesos epistemológicos por parte de estos autores se ubicó sobre todo en el sujeto concreto del conocimiento, sin embargo las implicaciones epistemológicas de sus posiciones sólo fueron desarrolladas posteriormente por autores como Pascual Leone , Delval , Von Glasersfeld, Watzlawick , Maturana, Mahoney, Guidano y otros. La proliferación de las posiciones constructivistas condujo a cuatro definiciones esenciales dentro de esta tendencia: el radical, el crítico, el dialéctico y el socio - constructivismo.

En general, todos los autores que se adscriben a esta corriente comprenden el conocimiento como un proceso activo de construcción, sin embargo, difieren en cuanto al lugar de la realidad en el mismo, así como en relación al papel de las relaciones con los otros en este proceso, lo que conduce a diferencias sobre las categorías teóricas utilizadas y sobre sus concepciones metodológicas. Los representantes del constructivismo dialéctico mantienen una representación de la psique mucho más próxima a la de Piaget , organizada en términos de esquemas y operaciones, mientras que los representantes de los constructivismos crítico y radical se separan de esta terminología, entre otras cosas por el tipo de objeto al que se orientan sus construcciones teóricas.

Según Von Glasersfeld los dos principios básicos del constructivismo radical son:

1) El conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente. 2) La función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad exterior objetiva (1996, pág. 25).

En esta síntesis sobre la esencia del constructivismo radical están contenidas precisamente algunas de las críticas generales que se hacen al planteamiento constructivista, así como algunos de los aspectos de la discrepancia entre los radicales y las otras tendencias definidas en el constructivismo. Entre las críticas generales que se hacen al constructivismo, las que han inspirado algunas interpretaciones como el co-constructivismo (Valsiner, J.) y el socio-constructivismo, está precisamente el rol secundario que atribuye a la comunicación en el proceso de construcción del conocimiento.

Hoy muchos autores comparten que el conocimiento es una construcción activa del sujeto, pero es una construcción que tiene lugar dentro de espacios comunicativos que definen precisamente el carácter histórico-social de este proceso, el que no es reconocido en el constructivismo radical y tampoco es explícito en general por los autores constructivistas. El sujeto construye implicado en una relación que tiene un papel activo en la propia construcción, que es parte del proceso constructivo mismo y no simplemente su escenario.

En segundo lugar, si bien el conocimiento sirve a la organización del mundo subjetivo del sujeto y se relaciona estrechamente con las necesidades de este, la realidad es también parte inseparable de este proceso y tiene un papel activo a través de su constante confrontación con la estructura actual del conocimiento en los diferentes momentos de su desarrollo. En nuestra opinión, la cual compartimos con Pascual Leone, Delval, Mahoney, así como con otros representantes del constructivismo crítico, la realidad es tan inseparable del proceso del conocimiento como los procesos subjetivos e históricos sintetizados en la

compleja relación entre la teoría y el sujeto cognoscente.

En nuestra opinión, el valor epistemológico del constructivismo está en la ruptura que el concepto de construcción supone en relación al de respuesta, sobre el cual se ha desarrollado prácticamente toda la metodología de la psicología. El ser humano construye su expresión ante las situaciones que enfrenta, no responde simplemente a ellas, lo cual tiene profundas implicaciones metodológicas para la psicología sobre las cuales paradójicamente se han expresado poco los propios representantes del constructivismo.

Sin dudas, el constructivismo aporta al desarrollo epistemológico de la psicología la consideración del ser humano como sujeto constructivo, con lo cual supera el concepto del individuo pasivo y reactivo dominante en la representación epistemológica positivista. En cada acto de expresión humana el elemento externo que actúa como inductor se integra en la configuración subjetiva que está en la base del proceso constructivo de la expresión individual, la cual adquiere sentido subjetivo sólo dentro de esta configuración.

Al considerar la expresión del ser humano como una construcción, ésta siempre contendrá aspectos de su constitución subjetiva, pues la construcción humana es un proceso holístico que implica al sujeto en su expresión compleja, en la articulación plurideterminada de su constitución subjetiva y las situaciones de su mundo social que cobran sentido para él en cada momento concreto de su experiencia. Esto permite el análisis de lo subjetivo en cada momento de la experiencia concreta del sujeto.

### **El construccionismo social**

Otra tendencia sugerente dentro del desarrollo epistemológico actual de la psicología es el construccionismo social, la cual, a diferencia del constructivismo, ha tenido un origen más comprometido con el desarrollo de las ciencias sociales en general, que se desarrolló con particular fuerza en psicología a través de los trabajos de K. Gergen, P. Ossorio, e T. Ibañez, entre otros.

El construccionismo enfatiza el carácter social del conocimiento y destaca la significación del lenguaje como expresión de patrones de relación. En este sentido Gergen afirma: " Es la

forma de relación lo que posibilita que la semiótica funcione”(1996, pág 167). En esta afirmación Gergen se opone a las críticas literario- retóricas sobre las formas tradicionales de producción del conocimiento, las que enfatizan el texto como el sistema dentro del cual se desarrollan los significados de las palabras y de cierta manera se opone también a las concepciones estructuralistas del discurso y el lenguaje que parten de una estructura ahistórica de lenguaje dentro de la que se estructura el sujeto, oposición que nunca ha sido explícita en su obra, pero que tiene bases similares a los argumentos que utiliza en su crítica de las concepciones literario - retóricas e ideológicas.

En el desarrollo de las posiciones construccionistas nos parece de gran interés el papel que atribuyen a la construcción científica en la constitución de la realidad social, lo que ubica a la ciencia en un necesario protagonismo político en su contexto de desarrollo, pues sus elaboraciones reafirman o niegan el status quo de cada sociedad concreta. El potencial del construccionismo para el desarrollo de la función crítico-social de la psicología es grande al cuestionar la existencia de verdades sociales estáticas, las que representan más la perpetuación del orden establecido que una expresión ontológica. La crítica de los autores construccionistas a una ontología estática y metafísica, comprometida con los intereses actuales dominantes en cada sociedad concreta es válida y la compartimos. Sin embargo, a partir de ella nos parece que no se debe generalizar una negación absoluta del componente ontológico del conocimiento, el cual no vemos en la apariencia actual de lo real, sino en su carácter constitutivo, que está más allá de su explicitación en cualquiera de las teorías dominantes del escenario social en cada momento de la historia.

La realidad social al ser definida como constitución, no es una forma particular, esencial, a partir de la cual se definen todas sus expresiones, entre ellas el conocimiento, sino un proceso del cual forman parte tanto el ser humano, como el sistema de coyunturas actuales en que se desarrolla, las cuales se definen dentro del sistema, pero simultáneamente generan procesos de contradicción y cambio en su desarrollo. Por esto, la constitución de lo social da cuenta de un proceso que no está definido por la producción actual del ser humano en él, aunque reconoce ésta como uno de sus



elementos constitutivos esenciales.

Sin dudas las formas dominantes del discurso científico constituyen una vía de legitimidad e inteligibilidad de lo que acontece en la sociedad en cada uno de los momentos concretos de su desarrollo, sin embargo, este hecho no significa que el discurso o el lenguaje, términos que se usan con diferentes matices por distintos autores, se conviertan en la única realidad social, pues el discurso está constituido socialmente, pero no sólo por los procesos actuales de relación en los que se expresa, sino por toda una historia constituida en los seres humanos y en las diversas instituciones que lo expresan, cuyo sentido subjetivo es un elemento presente en sus diversas formas de expresión actual.

El momento ontológico del conocimiento no lo definimos por la presencia de una realidad estática supraindividual, desde cuyas leyes se producen todos los acontecimientos sociales sin participación del ser humano. Esta comprensión del desarrollo social que se instaló tanto desde el idealismo hegeliano como desde el estructuralismo, incluyendo el fuerte estructuralismo marxista que dominó el pensamiento europeo en la década de los '60 bajo la influencia de Althusser, también resultó hegemónica en la plataforma ideológica del llamado socialismo real.

A pesar de lo sugerente que nos resulta el reconocimiento del construccionismo a la potencialidad creativa de las ciencias sociales, no podemos ver esta potencialidad sólo en su capacidad abstracta para la producción de un discurso sino que la comprendemos como constituida socialmente dentro de un concepto de realidad social donde lo ontológico está implícito en su propia historia. Al ser histórica, la realidad social aparece en cada uno de los escenarios de su expresión actual, no sólo en la voz de los interlocutores que la constituyen, sino en complejas estructuras de sentido constituidas por los diferentes espacios sociales y formas de relación que la caracterizan, así como en la personalidad de los sujetos implicados en ellas, en todo lo cual el presente aparece dentro de formas históricamente constituidas.

Pensamos que la cuestión no radica en separar el carácter constitutivo del discurso de otras formas de constitución de lo real, al contrario, se trata de integrar las diversas formas constitutivas de la realidad social dentro de una representación compleja de la

misma que permita ir construyendo teóricamente nuevas “zonas” de su funcionamiento a nivel de las ciencias sociales y, simultáneamente, dar paso a una representación compleja de lo social que legitime nuevas formas de inteligibilidad de su compleja constitución. Precisamente en relación a lo anterior es que la concepción de las representaciones sociales adquiere una particular importancia para el desarrollo de las ciencias sociales en general, al considerar dichas representaciones las vías en que conceptos establecidos a nivel científico y profesional se traducen en el sentido común, con lo cual las representaciones sociales dan cuenta de un fenómeno de la realidad social que, antes de la aparición de la categoría, permanecía oculto a la construcción teórica.

La teoría de las representaciones sociales representó un interesante momento para el desarrollo de las ciencias sociales en general y de la psicología social en particular, al presentar un proceso prácticamente desatendido dentro del pensamiento social, a pesar de ser extraordinariamente relevante en la constitución de la realidad social; la conversión de conceptos dominantes en la ciencia y la vida profesional en representaciones del sentido común. Este proceso que marcó teóricamente el desarrollo de las ciencias sociales, sin embargo, no tuvo la resonancia epistemológica que pudo tener, debido fundamentalmente al compromiso positivista de su planteamiento metodológico.

Las representaciones sociales abren la complejidad de los estudios de la sociedad y, lejos de ser tratadas como un microconcepto a sacralizar, convirtiéndolo en parámetro permanente de “verificaciones” empíricas como ha ocurrido en diversas partes del mundo con su utilización en las investigaciones empíricas, deben ser asumidas como punto central para el desarrollo de un pensamiento teórico de mayor complejidad con sus consecuentes implicaciones epistemológicas.

Es una pena que el desarrollo fragmentado de los esfuerzos alternativos que se presentan hoy en el escenario epistemológico de la psicología no se asocie con un esfuerzo histórico-integrador. Este permitiría mantener la continuidad de tendencias que, aunque con muchos puntos divergentes de las concepciones dominantes de hoy, conservan un extraordinario valor para el desarrollo epistemológico de la psicología y representan valiosos

antecedentes de lo que está en moda, a pesar de que ésto sea con frecuencia ignorado por los propios autores de las concepciones dominantes en cada momento dentro de la historia del pensamiento.

Independientemente de la heterogeneidad necesaria que el desarrollo de la ciencia necesita como una de sus condiciones esenciales, es necesario construir puntos de confluencia entre las diferentes posiciones que se han desarrollado históricamente en relación a problemas que no son ajenos entre sí y que responden a diferentes formas de expresión de una realidad compleja como la social. En este punto entramos dentro de una aproximación que, aunque aparece esencialmente vinculada al desarrollo de las ciencias basadas en la modelación matemática de sus objetos, ha sido recuperada para el desarrollo de las ciencias sociales en general y de la psicología en particular; la epistemología de la complejidad.

### **La epistemología de la complejidad**

En sus diferentes acepciones e interpretaciones la epistemología de la complejidad reconoce una realidad compleja, cuyos diferentes fenómenos deben ser comprendidos dentro de la pluralidad de la constitución holística del sistema en que se expresan. Esto lleva a evitar simplificaciones dicotómicas del tipo individuo-sociedad, externo- interno, objetivo- subjetivo, y otras tantas que durante años han caracterizado el desarrollo de la psicología como ciencia. En relación con estas teorías Munne expresa:

...a la luz de estas teorías se nos aparece una realidad paradójica; una realidad que no es nítida pero tampoco es dual, que no es continua ni discontinua, ni es estable ni inestable, ni reiterativa ni innovadora, ni ordenada ni desordenada....las propiedades de la complejidad subsumen estas alternativas, las cuales unicamente parecen tener pleno sentido en la realidad artificialmente producida por el ser humano (1995, pág 9 ).

El planteamiento de la complejidad nos mantiene en contacto con una realidad muy diferente a la construida desde los planteamientos empiricistas clásicos, en los cuales la realidad se

representaba como algo cosificado, dada de una vez y por todas, que podía ser aprehendida metodológicamente en una esencia que le resultaba inherente y que era traducida en términos del conocimiento como verdad universal, en tanto verdad sustancializada que definía a las cosas.

La complejidad nos coloca ante una realidad muy diferente, una realidad procesal, dinámica, pluridimensional y paradójica, la cual no espera de forma pasiva su "captura" a través de nuestros métodos, sino que nuestra propia acción, incluyendo la metodológica, es una parte constitutiva de la misma que se expresa como construcción en la misma medida en que existe en ella. Aunque nos resta mucho en la traducción de los complejos matices de la epistemología de la complejidad a la psicología, sin dudas ésta determina una nueva representación sobre nuestro objeto de estudio que tiene un importante valor epistemológico para el desarrollo de la psicología.

En este complejo contexto epistemológico en que se desarrolla la psicología actual, he optado por inscribir un tópico que, además de expresar mi propia historia de trabajo individual, considero se inserta en los problemas cruciales que afectan el desarrollo de nuestra ciencia. Con el desarrollo del próximo epígrafe pretendo rescatar el concepto de subjetividad para la psicología y presentarlo de forma que no se agote en el marco de una categoría o forma particular de su expresión, lo cual ha ocurrido con gran frecuencia por la representación naturalista de esencia humana que ha caracterizado buena parte de la historia de la psicología. El concepto de subjetividad que proponemos está estrechamente asociado con el desarrollo de una línea de construcción teórica y epistemológica capaz de integrar muchas de las inquietudes expresadas de diferente forma en las tendencias esbozadas en el epígrafe anterior.

## LA CUESTION DEL DESARROLLO DE LA SUBJETIVIDAD EN LA PSICOLOGIA

El tema de la subjetividad no es nuevo en las ciencias sociales, sin embargo, su desarrollo en la investigación y la producción teórica de las ciencias particulares exige un referente epistemológico totalmente negado desde la perspectiva positivista, lo



cual fue, en nuestra opinión, uno de los aspectos esenciales que frenó el desarrollo de planteamientos tan sugerentes como los de M. Weber, N. Elias y H. Blumer dentro de la sociología, con sus enormes implicaciones para la psicología, así como los planteamientos de L. Vigotsky, G. Allport y K. Lewin, entre otros, dentro de la psicología. En todos estos autores la idea de la subjetividad aparece de forma explícita o implícita, paradójicamente aparece de forma mucho más explícita dentro de los sociólogos, quienes por razones que serían dignas de estudio, quizás le tuvieron menos miedo al término que los propios psicólogos.

Ya Weber había escrito:

Debe entenderse por sociología: una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social, para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos. Por acción debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir ) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo (1964, pág 5).

A través del concepto de acción social, Weber intenta integrar dentro del desarrollo de su pensamiento lo social y lo individual, lo cual parece a vislumbrarse como posible sólo desde la comprensión del sentido subjetivo de esta integración.

En el mismo sentido que Weber, enfatizando la integración de lo social y lo individual dentro de la constitución de la subjetividad humana, Elías expresa:

En lugar de la imagen del ser humano como una "personalidad cerrada" (...) aparece la imagen del ser humano como una "personalidad abierta" que, en sus relaciones con los otros seres humanos, posee un grado mayor o menor de autonomía relativa, pero que nunca tiene una autonomía total y absoluta, y que, de hecho, desde el principio hasta el final de su vida, se remite y se orienta a otros seres humanos y depende de ellos (1993, pág, 44).

Es interesante como Elías toma el concepto personalidad y lo ubica dentro del infinito proceso social dentro del cual existe con una autonomía relativa, pero siempre dentro del espacio social en que está constituido, rompiendo de forma muy temprana, pero totalmente desconocida para la psicología, la dicotomía entre lo social y la personalidad.

Blumer también se refiere en su obra a la categoría de sentido y la ubica en la subjetividad de la persona, a quien comprende definida en su singularidad dentro de las condiciones sociales en que se expresa y desarrolla. Sobre este tópico expresa: "El sentido determina la vía en la cual el sujeto ve el objeto, la manera en la cual él está preparado para actuar sobre él, y la vía en la cual él está preparado para hablar sobre él" (1969, pág. 11). Aún cuando Blumer asocia los sentidos con la construcción interpretativa del sujeto, enfatiza su posición activa e irreplicable en su producción, y destaca el profundo carácter individual de este proceso. En reafirmación de esto Blumer escribe: "El sentido de los objetos para una persona se desarrolla fundamentalmente fuera de la manera en que ellos son definidos para ella por los otros con quienes interactúa" (1969, pág. 11).

Es interesante que estos autores tienen en común una representación sobre lo social como fenómeno constituido por su sentido subjetivo en individuos concretos, a quienes consideran parte inseparable de su comprensión de los fenómenos sociales. El nexo que ven entre los individuos y la sociedad lo definen esencialmente en la constitución del sentido subjetivo de la acción individual. Este eje de la construcción teórica que integra autores que comúnmente no han sido relacionados entre sí por la literatura, como Weber y Blumer, nos coloca ante una de las cuestiones esenciales en la constitución de la subjetividad; el vínculo entre lo social y lo individual.

Es nuestra opinión que hablar de la subjetividad es afirmar otra forma de existencia del ser, esencialmente diferente de aquellas constituidas como objeto de estudio de las ciencias no sociales, lo cual no significa, sin embargo, una ruptura epistemológica total con aquellas, como lo demuestran las exigencias epistemológicas de la propia mecánica cuántica, similares en muchos aspectos a las que se presentan ante las ciencias sociales con la incorporación

de la subjetividad como tema de integración entre el individuo y la sociedad.

Lo subjetivo no es aquello que no es, o aquello que dificulta el conocimiento de lo que realmente es, sino aquello que es de otra manera, que está constituido por procesos y formas esencialmente diferentes a la de los "objetos sin subjetividad". Definimos la subjetividad como una categoría esencialmente ontológica que designa una forma del ser constituida en niveles diferentes, y que precisa de una multiplicidad de formas de construcción teórica dentro de las ciencias particulares, las cuales deben estar estrechamente interrelacionadas en el esfuerzo de construcción teórica de esta realidad compleja.

Asumir la subjetividad como una dimensión constitutiva del objeto de las ciencias sociales, único que es simultáneamente sujeto de los propios procesos en que resulta estudiado, es una decisión de profundas implicaciones epistemológicas y por tanto teóricas y metodológicas. Cuando nos planteamos asumir la subjetividad a nivel ontológico lo hacemos comprendiendo ésta en una doble condición: como proceso y como constitución del sujeto, condiciones que simultáneamente implican la unidad de lo social y lo individual, niveles que se integran permanentemente en el devenir de sus procesos constitutivos diferenciados.

La subjetividad como forma de lo real se expresa en la organización y desarrollo de los procesos y estructuras simbólicas, así como en la constitución de los sentidos subjetivos de aquellas y de otras estructuras de sentido no comprometidas con lo simbólico. En nuestra opinión las emociones constituyen complejos procesos de significación, pero de una significación afectiva no necesariamente derivada de la mediatización simbólica. Estos procesos simbólicos y de sentido constitutivos de la subjetividad, no representan una esencia estática inherente a la condición humana, sino que tienen una génesis histórico-cultural, condición que también va a caracterizar el proceso permanente de su desarrollo.

Sartre expresa:

Resulta, pues, imposible considerar la emoción como un desorden psicofisiológico. Tiene su esencia, sus estructuras particulares, sus leyes de aparición, su signifi-

cación. No puede proceder desde fuera de la realidad humana. Es el hombre, por el contrario el que asume su emoción ; por consiguiente la emoción es una forma organizada de la existencia humana (1987, pág. 29).

Sartre expresa magistralmente algo sobre lo cual los propios psicólogos no han sido claros ; la naturaleza subjetiva de la emoción. Emocionarse no es un producto secundario de otro proceso o nivel constitutivo de la psique que pueda ser considerado como superior o esencial en relación a la emoción. Emocionarse representa una condición del propio proceso en que la emoción aparece. Las emociones son momentos constitutivos esenciales de los sentidos subjetivos, expresan en si misma una naturaleza subjetiva irreductible a otros procesos o formas de relación de la propia subjetividad. La legitimación del lugar de las emociones dentro de la constitución holística y compleja de la subjetividad individual, la intentamos a través del desarrollo de la categoría personalidad, la que hemos usado para definir la construcción teórica de la subjetividad individual.

La personalidad es un sistema abierto de configuraciones subjetivas donde las diferentes formas de actividad y relaciones del ser humano aparecen subjetivadas en sus sentidos subjetivos. Estos sentidos son producto del desarrollo de múltiples estados dinámicos resultantes de emociones que históricamente han caracterizado el devenir de las actividades y relaciones del ser humano, que aparecen subjetivadas en las configuraciones de la personalidad.

Las configuraciones de la personalidad representan complejas unidades de su constitución subjetiva que tienen naturaleza cognitivo-afectiva al integrar la producción de información cognitiva y su naturaleza emocional. Esta integración no "viene de fuera", definida por las características objetivas de una actividad o relación concreta, sino del sentido que la expresión del sujeto tiene dentro esas características para el desarrollo de la personalidad.

La personalidad no se agota en su organización configuracional, ella integra otras unidades subjetivas y procesos que participan en su desarrollo y en la expresión del sujeto sobre las cuales nos resulta imposible detenernos en los límites del presente artículo.



Sin embargo, el concepto de personalidad que proponemos pretende dar cuenta de su carácter subjetivo, así como de su naturaleza histórico-social, lo cual resultaría imposible sin el desarrollo de la categoría sujeto. Esta categoría designa el carácter abierto permanente de la personalidad, así como la posición activa del individuo en su condición vivencial y pensante, aspecto inseparable del desarrollo de su personalidad.

La personalidad es un momento constitutivo del sentido de todas las situaciones en que el sujeto se implica y dentro de las que desarrolla su acción. La acción no es sólo la vía en que se objetiviza lo subjetivo, sino una de las vías de subjetivizar lo real, que pasa a formar parte de la personalidad en términos de sentido, lo cual es posible de explicar sólo en los marcos irrepetibles de su expresión por un sujeto concreto, donde lo real se expresa como estructura de sentido en un momento del continuo de su experiencia histórica.

El sentido subjetivo de los diferentes momentos de la vida y experiencia de cada sujeto concreto, no es algo que se produce de "dentro a fuera", como ha sido comprendida la determinación del comportamiento desde las teorías intrapsíquicas de la personalidad, sino que se constituye en la compleja relación dialéctica entre lo externo y lo interno. Esto lleva a una ruptura con la concepción dominante en la comprensión intrapsíquica de la personalidad, de que entre personalidad y conducta existe un vínculo directo, concepción que se mantiene dentro los límites clásicos del determinismo lineal mecanicista.

Las estructuras de sentido subjetivo que se configuran en el sujeto en diferentes momentos de su actuación y de su experiencia individual se desarrollan en un complejo proceso donde intervienen los aspectos constitutivos de la personalidad, que actúan esencialmente a través de emociones vivenciadas por el sujeto en el curso de su acción, así como por sus representaciones y reflexiones, en las cuales ellas aparecen de diferentes formas. En medio de esa diversidad emocional e ideativa, el sujeto debe tomar decisiones que se incorporan como nuevos momentos emocionales en el desarrollo del sentido subjetivo de la situación que enfrenta.

Las decisiones del sujeto no son un producto de fuerzas exter-

nas a él sino un complejo proceso constituido por elementos de sentido muy diversos, entre los cuales su intencionalidad adquiere un papel esencial. Las decisiones una vez asumidas se convierten en fuerzas dinámicas de la propia configuración de la personalidad que participó en la definición de su sentido subjetivo. La decisión que expresó en un momento concreto el carácter activo y reflexivo del sujeto, constituyéndose como un momento de éste en el curso de su acción, una vez asumida se constituye a nivel subjetivo y pasa a formar parte de las complejas configuraciones de la personalidad.

Este complejo escenario integra de forma permanente la subjetividad social y la individual a través de un sujeto concreto que, subjetivamente constituido, es un momento esencial en la trama de la subjetividad social de la que forma parte. Desde la posición que defendemos toda la subjetividad es social por naturaleza, sin embargo el sentido que hacemos al diferenciarlas está definido por el escenario de su constitución, no por su naturaleza.

La subjetividad social es aquella que caracteriza los diferentes espacios de relación y convivencia socialmente constituidos, la cual se expresa en el sentido subjetivo socialmente atribuido a formas diferentes de comportamiento, i.e. las representaciones sociales, estructuras de sentido de la vida cultural, social y política, sistemas de valores dominantes, climas sociales e institucionales que caracterizan a la población). Estos actúan como sistemas de sentido para los individuos de una sociedad dada y pasan a formar parte de manera diferenciada de la personalidad humana, lo que hace de ésta una referencia obligada de la investigación social.

A pesar de la forma diferenciada en que la subjetividad social se constituye en la personalidad individual, todos los sujetos son afectados de una forma u otra por ella en los procesos de su vida cotidiana, por lo que la subjetividad social representa un elemento de sentido en la constitución del comportamiento social. El propio Durkheim, para quien la sociedad era una realidad *sui generis* exterior a los individuos que se impone a ellos, escribe:

Creemos que ya es suficiente para contestar a los que creen probar que todo es individual en la vida social

porque la sociedad sólo está formada por individuos. Indudablemente ella no tiene otro sustrato; pero, puesto que los individuos forman una sociedad, se producen fenómenos nuevos que tienen por causa la asociación, y que, al reaccionar sobre las conciencias individuales las forman en gran parte (1973, pág. 297).

Aunque Durkheim no define la sociedad ni al individuo formado en ella en términos de su constitución subjetiva, lo dificulta el logro de una integración dialéctica entre ambos, de hecho expresa la unidad inseparable entre ellos, sólo que enfatiza el papel activo de la sociedad sobre el del individuo.

### **La epistemología cualitativa**

Partiendo de la representación compleja asumida sobre la subjetividad, la cual supone la integración de dimensiones históricamente separadas dentro del pensamiento psicológico, se abren problemas de investigación imposibles de ser planteados en los límites de la epistemología positivista, en cuyos marcos se ha desarrollado en psicología lo que Ferraroti (1990) ha denominado de "torpe actitud factista", procurando diferenciar lo que ha llamado de paleopositivismo, del positivismo de Comte, quien nunca fetichizó los hechos fuera del aparato teórico conceptual.

El planteamiento de una epistemología cualitativa lo hacemos con el objetivo claro de romper con una forma de producción de conocimientos en la cual el estudio de la subjetividad sería completamente imposible. Nos proponemos estudiar un objeto complejo en su carácter holístico y dentro del proceso de su desarrollo, que resulta imposible de encerrar dentro de relaciones lineales y resultados cuantificados. Volviendo a Ferraroti, coincidimos plenamente con él cuando afirmó:

Al hacer coincidir el conocimiento con la medición y con la medición exacta, en sentido cuantitativo, la ciencia moderna galileana ha realizado una operación reduccionista, esto es, ha reducido la naturaleza humana, compleja y no exactamente detallada, a la "unidimensionalidad" de los "meros hombres de hecho" (1990, pág. 86-87).

La dimensión cualitativa que proponemos a nivel epistemológico pretende rescatar la legitimidad de los procesos de creación y pensamiento comprometidos con la producción científica, y romper con el instrumentalismo y el verificacionismo instaurados en la tradición epistemológica de la psicología. Esta ruptura, que como expresamos a comienzos del presente artículo debe realizarse a nivel epistemológico, tiene entre sus objetivos esenciales conducir a una metodología realmente alternativa, que no tenga sus referentes en una epistemología "factista", de hecho centrada en el tipo de instrumentos a usar en la investigación.

A nivel epistemológico consideramos esencial la representación del ser humano desarrollada por el constructivismo, donde aquel se presenta como constructor permanente de la realidad. Esta representación nos permite superar el concepto de respuesta como unidad esencial de la metodología de investigación psicológica. El auge de los test y de los propios experimentos tuvo en su base la consideración de toda expresión del sujeto ante los instrumentos como respuesta al estímulo presentado, y fue sobre esta base que se desarrollaron conceptos de confiabilidad y validez asociados al instrumento, los cuales permitieron el establecimiento de comparaciones entre los sujetos de acuerdo al tipo de respuesta expresada ante el estímulo "estándarizado" definido por el test o por el experimento. Los procesos de confiabilidad, validez y estandarización asociados con la producción de los instrumentos, partían implícita o explícitamente de la naturaleza similar de las respuestas de los sujetos ante preguntas o situaciones debidamente construídas, lo que permitiría agrupar a los sujetos con "objetividad" de acuerdo a aquellas.

Uno de los aspectos esenciales de la epistemología cualitativa es romper con esta fijación epistemológica en la respuesta, dando paso al estudio de la expresión del sujeto como proceso complejo de construcción que no se agota en el momento actual y, por tanto, resulta imposible de ser considerado un producto final susceptible de ser utilizado como patrón de comparación entre diferentes personas, o como unidad a ser correlacionada con otras de naturaleza similar definidas todas a nivel instrumental. El sujeto no responde al estímulo, este sólo representa un elemento más entre los ele-



mentos constitutivos del sentido subjetivo de su expresión, la que simultáneamente está comprometida con su historia y con la cualidad de la situación interactiva dentro de la que tiene lugar su expresión ante los instrumentos.

El sujeto de nuestras investigaciones es siempre un sujeto activo y pensante, reflexivo y emocionalmente comprometido, los cuales no son aspectos a controlar como elementos distorsionadores sino, por el contrario, aspectos a estimular con vistas a garantizar el carácter complejo y elaborado de su expresión en los procesos de su investigación y/o diagnóstico. Este carácter complejo de la expresión resultará esencial en la definición de elementos relevantes para la construcción teórica.

La epistemología cualitativa, a diferencia de otras definiciones epistemológicas, pone un fuerte énfasis en el desarrollo de un conjunto de principios generales de la producción de conocimiento que tendrán una repercusión directa en el desarrollo de la metodología cualitativa en la psicología. Con frecuencia vemos que el tema epistemológico es tratado en un marco teórico general que resulta difícil de traducir al nivel metodológico de las ciencias particulares, sin embargo, lo que nos hemos propuesto con este planteamiento es el desarrollo de una nueva concepción metodológica capaz de garantizar la producción de conocimientos sobre la subjetividad.

### Principios generales de la epistemología cualitativa

La epistemología cualitativa se distingue por cuatro principios generales :

- a-Define la producción del conocimiento como un proceso constructivo-interpretativo.
- b-La epistemología cualitativa considera la producción del conocimiento como un proceso interactivo.
- c-La epistemología cualitativa legitima la singularidad como nivel esencial en la producción desconocimiento en las ciencias sociales.
- d-Para la epistemología cualitativa la generalización es un proceso esencialmente constructivo.

Pasemos a su presentación más detallada.

## El conocimiento como proceso constructivo interpretativo

En esta definición el conocimiento deja de ser comprendido como un resultado definido por el acto de conocer, enfatizándose el carácter procesal que caracteriza la producción del conocimiento humano. El carácter constructivo-interpretativo destaca que el conocimiento es producido como construcción del investigador, proceso en que se destaca la interpretación. En nuestra definición interpretar no es ubicar los resultados en categorías establecidas *a priori* dentro de un marco teórico. Interpretar es dar congruencia a los resultados únicos que caracterizan la singularidad de lo estudiado, lo cual siempre es un proceso constructivo, pues la teoría es incapaz de explicar en sus categorías actuales la diversidad de lo individual.

El proceso constructivo se realiza en los marcos de una teoría, pero de una teoría capaz de asimilar lo diverso dentro de sus términos, sin aspirar a agotar lo explicado en el marco de sus categorías actuales. Este enfoque, para el cual la teoría deviene en el momento central en la producción del conocimiento, comprende ésta no como un conjunto rígido de categorías *a priori*, listas para asimilar todo lo que se produzca en el momento empírico del conocimiento, sino como un cuerpo conceptual flexible y dinámico capaz de asimilar procesos incompletos que pasan a formar parte del curso de su desarrollo.

### *La producción del conocimiento como proceso interactivo*

El ser humano y sus diversas manifestaciones se conocen a través de la comunicación, por tanto las ciencias humanas tienen que desarrollarse a través de relaciones de comunicación. En este enfoque la comunicación se convierte en el proceso subyacente sobre el que se desarrollan los diferentes momentos de cualquier metodología, tanto orientada al estudio de un sujeto individual como social. El proceso de producción de conocimientos avanza a través de las relaciones de comunicación establecidas entre el investigador y los sujetos estudiados.

En la comunicación se desarrolla el carácter procesal de la producción de conocimientos, donde cada momento de la relación

entre los sujetos implicados se convierte en un momento cualitativamente superior en la expresión del sujeto estudiado, quien madura sus posibilidades emocionales e intelectuales de expresión en la medida en que se desarrolla su relación con el investigador.

La calidad de la expresión del sujeto estudiado deviene aspecto esencial en el valor de la información producida por él/ella durante el estudio. Sólo cuando el sujeto se implica emocionalmente con lo que expresa, se puede considerar su expresión como relevante para definir indicadores de su constitución subjetiva, objetivo esencial de la epistemología cualitativa. Un indicador que utilizamos para evaluar la significación de la información producida en una situación de estudio es la capacidad del sujeto para mantener su expresión en un proceso progresivo de complejidad, a través del cual va entrando de forma permanente en nuevas "zonas de sentido" de su constitución subjetiva.

### *La singularidad*

Lo singular representa un momento permanente de apertura y confrontación en el desarrollo de cualquier teoría y permite la definición de elementos únicos que resultan decisivos en la construcción de muchas de las elaboraciones generales de la teoría.

La unicidad de muchos de los elementos que aparecen en el estudio de casos, con frecuencia tiene ese sentido (de lo único) sólo en términos empíricos, pues a nivel teórico tiene un valor totalmente diferente que de inmediato resulta articulado dentro de la construcción en curso en el proceso de desarrollo de la teoría, para la cual dicho elemento representa un momento totalmente congruente con el sentido de la elaboración teórica.

La teoría representa una vía única de inteligibilidad de lo real construída por el pensamiento humano, dentro de la cual el potencial de cada elemento concreto que aparece como relevante a su desarrollo, se define por su sentido para la continuidad de la teoría en el momento concreto de la aparición de aquel.

### *La generalización*

Para la epistemología cualitativa la generalización es un proceso esencialmente constructivo, donde la generalidad de lo elabo-

rado se expresa por su capacidad explicativa sobre una diversidad de fenómenos que no pierden su singularidad dentro del proceso de su construcción teórica y mantienen su capacidad de entrar nuevamente en esta a través de otras de sus manifestaciones que no fueron relevantes para el momento actual de la construcción teórica. Los hechos, procesos o relaciones de lo estudiado que resultan relevantes en un momento de la generalización teórica, no aparecen dentro de categorías parciales de carácter definitivo para la teoría, dentro de las cuales se integran con otros elementos y pierden el potencial contradictorio de su singularidad para el curso ulterior del desarrollo teórico, sino que mantienen su curso diferenciado y la capacidad de influir de otra manera y en otros momentos sobre el curso de la teoría. La generalidad dentro de este abordaje epistemológico no se busca en las manifestaciones externas de lo estudiado, sino en la capacidad explicativa de la teoría.

Alcanzar un nivel de generalidad explicativa a nivel teórico no significa reducir los fenómenos explicados a categorías que los identifiquen entre sí y agotar su potencialidad para el desarrollo del proceso de producción de conocimiento. La generalidad existe como momento del desarrollo de la teoría, no como momento de adaptación definitivo de lo estudiado al nivel actual de la teoría.

Como hemos visto en los diferentes principios definitorios de la epistemología cualitativa, en ella se enfatiza el carácter procesal, constructivo e interactivo del conocimiento, lo cual legitima la condición cualitativa de su producción y permite superar la falsa división entre lo cualitativo y lo cuantitativo a nivel metodológico. La epistemología cualitativa no niega el uso de los métodos cuantitativos ni de los momentos descriptivos en la producción del conocimiento, los cuales son con frecuencia condiciones del propio proceso constructivo de naturaleza cualitativa, sólo que dichos momentos los considera como parciales y estrechamente relacionados entre sí en el curso de la estrategia cualitativo-constructiva.

Como hemos señalado en diferentes momentos del presente artículo, este planteamiento epistemológico guarda una estrecha relación con la definición ontológica en la que hemos situado nuestro objeto de estudio: la subjetividad, por tanto, el planteamiento



desarrollado no aspira a la universalidad, ni a ser el "mejor" entre otros, sino que representa una alternativa hacia un tipo de investigación orientada a una realidad diferente.

## Referencias

- Allport, G. (1965). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires, Argentina :Paidós.
- Allport, G. (1967). *La personalidad: Su configuración y desarrollo*. La Habana, Cuba: Edición Revolucionaria.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliff, N.J.: Prentice Hall.
- Durkheim, E. (1972). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Argentina: Schapire.
- Durkheim, E. (1973). *La división del trabajo social*. Buenos Aires, Argentina: Schapire.
- Corvez, M. (1970). *La filosofía de Heidegger*. México, D.F. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1993). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Ferraroti, F. (1990). *Una fé sin dogmas*. Madrid, España: Ediciones Península.
- Gergen, K.(Ed.) (1996). La construcción social: Emergencia y potencial. En *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Madrid, España: Paidós.
- González, F. (1993). *Problemas epistemológicos de la psicología*. Editorial Colegio de Ciencias y Humanidades. México, D.F., México: UNAM.
- González, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo, Brasil: EDUC.
- González, J. M. *El individuo y la sociedad: En el libro tiempo de subjetividad*. Madrid, España: Paidós.
- Hardy, T. (1987). *A history of psychology: Main currents in psychological thought*. Londres, Inglaterra: Prentice Hall.

Heisenberg, W. (1995). *Física & filosofía*. Brasilia, Brasil: Editora Universidade de Brasilia.

Munne, F. (1995). Las teorías de la complejidad y sus implicaciones en las ciencias del comportamiento. *Revista Interamericana de Psicología*, 29 (1) 1-12.

Rozenzweig, S. (1985). Freud and experimental psychology : The emergence of idiodynamic. In *A century of psychology as science*. New York, N.Y.: Mc Graw -Hill.

Ricoeur, P. (1987). *Da interpretação ensaio sobre Freud*. Brasil: Imago Editora.

Sartre, J. (1987). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Von Glasersfeld (1996). Aspectos del constructivismo radical. (Ed). En *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona, España: Gedisa.

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. (Vol 1) México, D.F. México: Fondo de Cultura Económica.



## ***Emancipation and Domination in Social Representations of Public Life***

**Sandra Jovchelovitch<sup>1</sup>**

*London School of Economic  
and Political Science,  
United Kingdom*

### **Abstract**

This paper explores the links between social representations and public life. It shows that social representations possess an ambivalent nature capable of expressing at one and the same time the emancipatory potential of social life and the ideological mechanisms that perpetuate domination in the public sphere. This is done by discussing Habermas' distinction between lifeworld and system in the constitution of both public life and social representations and relating this discussion to representations of public life held by politicians and street children in Brazil. The ambivalent tendencies of representational fields allow a characterisation of the function and social consequences of different ways of knowing the same social object, and show that social representations are heterogeneous structures holding organic links with the contexts of living from which they emerge. The paper concludes with a brief discussion of these findings for the practices of social psychologists.

---

<sup>1</sup> Correspondence concerning this article should be addressed to: Sandra Jovchelovitch at s.jovchelovitch@lse.ac.uk.

<sup>2</sup> I wish to thank Martin Bauer, Marie-Claude Gervais and an anonymous reviewer for their helpful comments on previous versions of this paper. I am also indebted to Capes-Brasil for funding the research I report here (Grant no. 656/90-1).



## Resumo

O objetivo principal deste trabalho é discutir a relação entre as representações sociais e a esfera pública, de modo a demonstrar que as representações sociais são estruturas heterogêneas capazes de expressar tanto o potencial de emancipação da vida social, como os mecanismos ideológicos que atuam no espaço público. Tomando como ponto de partida a distinção proposta por Habermas entre mundo vivido e sistema. O trabalho discute como representações sociais sobre o espaço público no Brasil são produzidas por dois grupos sociais: crianças de rua e parlamentares. A tendência ambivalente encontrada no campo representacional permite identificar as funções e conseqüências de *modos diferentes de conhecer o mesmo objeto social*, e dá suporte à noção de que as representações sociais são estruturas heterogêneas, organicamente ligadas aos contextos de vida nos quais elas emergem. O trabalho conclui com uma discussão breve sobre o impacto deste tipo de resultados sobre as práticas de psicólogos sociais.

Traditionally, social psychology has been concerned with the private individual. Such a concern has shaped the path of its development, the codes of its practice and, in consequence, the extent of its conscious involvement in social problems. This particular development, however, does not mean that social psychology has been divorced from social reality. No scientific discipline can possibly be disembodied from the social reality in which it operates. When psychologists turn their backs on social problems they are, even if without knowing, making a choice. In opting for an individualistic social psychology, separated from the needs and challenges of their societies, social psychologists are actively intervening in social reality. Lack of awareness about the direction of this intervention is not, I would contend, only related to bad science. It is also related to ethics.

Now, in the course of its history, the theory of social representations has been proposing a shift in the focus and concerns of social psychology. Against the theoretical and methodological individualism that has plagued the discipline, Moscovici's semi-

nal contribution has called our attention to the conditions of life of real people, in real settings. The production of social representations is a collective and embedded social process. It is both an outcome and an expression of the dynamics of social life. When investigating social representations it is difficult, if not impossible, not to engage with the larger issues to which they refer. The tradition of inquiry to which social representations belong is related to the thematisation of lifeworld structures, to an attempt to understand communication and meaning in everyday life and, therefore, to the conditions under which a distinctively human form of life can emerge. That is why they are important and constitute a field of conceptualisation and research worthy of pursuit.

In this paper I explore links between social representations and public life. More precisely, my contribution is intended to cast some light on the ambivalent nature of social representations by showing that, as symbolic forms, they are capable of expressing at one and the same time the emancipatory potential of social life and the ideological mechanisms that perpetuate structures of exclusion and domination in the public sphere. I shall do so by (1) discussing Habermas's distinction between lifeworld and systems imperatives in the constitution of both public life and social representations, and (2) relating this discussion to some aspects of my research on social representations of public life in Brazil. Finally, I shall briefly consider the consequences of such an argument for our own practices as social psychologists. What are we doing with the knowledge we "discover"? I argue that the knowledge we discover is not innocent and runs the risk of being transformed into a "cover-up" if we fail to understand the full implications of its intervention in the public sphere. The dream of a neutral science may well be a dear one, and positivism fought hard to sustain it, but it does not stand any more. That the knowledge we produce has consequences in social life I do not doubt; the question is how aware are we of these consequences and what do we decide to do with what we know.

## SOCIAL REPRESENTATIONS AND PUBLIC LIFE: THE CLASHES BETWEEN LIFEWORLD AND SYSTEMS

In order to look at the links between social representations and public life I want to draw on the distinction between lifeworld and systems imperatives as suggested by Habermas (Habermas, 1992). This distinction is crucial to the Habermasian stream of critical theory. Against the radical pessimist of earlier critical theorists, who saw the historical process as the increasing power of instrumental reason and domination (Adorno & Horkheimer, 1986), Habermas sought a conception of historical development based neither on pure domination nor on pure emancipation. For him, history is always a unit of contradictory tendencies that can never be unequivocally moulded into an "either or" logic. The utopian perspective that Horkheimer and Adorno could not sustain in the *Dialectics of Enlightenment*, finds its way back into critical theory via the theory of communicative action. Interestingly, Habermas' writings were strongly influenced by the social psychology of Mead and Piaget. Piaget's concept of decentration and Mead's account of the genesis of self and society provide the ontological foundations for Habermas' analysis of communicative action. Indeed, a society where contexts of action and communication would be exclusively shaped by domination is simply unthinkable. The distinction between lifeworld and systems is important precisely because it maintains society as an open field - open to both domination and emancipation. Here, neither domination nor emancipation are the ultimate ending, guaranteed by some law of history. They remain practical possibilities, against which concrete social actors in actual historical situations act.

The lifeworld, according to Habermas, is the context par excellence of communicative action. It encompasses the everyday realm of face-to-face talk, experiences, traditions, understandings, norms and solidarity. It takes shape above all in language and communication and appears as "a reservoir of taken-for-granted, of unshaken convictions that participants in communication draw upon in cooperative processes of interpretation" (1992, p.124). The lifeworld exists on the streets, in gatherings, in friendship, in institutions, in any instance in which people engage in communi-

cation and seek mutual understanding. While searching for mutual understanding, actors are always and already embedded in the horizon of their lifeworld. The radical commonality of the lifeworld is grounded in its being, from the outset, the space that delineates the intersubjective conditions for possible communication. Communication involves dialogue, and dialogue involves multiple perspectives. Neither dialogue nor understanding would be necessary in a world of sameness. The lifeworld, therefore, is about mediated experience - it involves the bridging of distances and multiple perspectives through an effort that creates the intersubjective. The lifeworld is tailored to the human scale and encompasses the dimensions of culture, society and person. Within it a person can both weave her life experience into a coherent biography and anchor that biography into a larger history.

The complexification of societies produces what Habermas calls the uncoupling of system and lifeworld. Systems are realms of social life ruled by "delinguistified steering media", such as money or state power. These, Habermas argues, have become largely independent of the norms and values of lifeworld contexts. In other words, the systemic organisation of society is blind to the structures of the lifeworld upon which communicative action takes place. Systemic mechanisms are usually beyond the control or understanding of any agent, be it one individual subject or a collective subject - groups or even whole communities. In the realm of systems the rule is given by abstract forces, and issues such as meaning and identity are completely irrelevant. As Habermas points out, "in modern societies, economic and bureaucratic spheres emerge in which social relations are regulated only via money and power. Norm-conformative attitudes and identity-forming social memberships are neither necessary nor possible in these spheres; they are made peripheral instead" (1992, p. 154).

In contemporary societies, lifeworld and systems realms clash, compete and colonise each other. The conditions for the colonisation of the lifeworld are met when the knowledge intersubjectively shared by the members of a lifeworld loses its power to provide holistic interpretations and becomes fragmented. The abstract and reified features of the system "make their way into the lifeworld from the outside - like colonial masters coming into a tribal soci-



ety - and force a process of assimilation upon it”(Habermas, 1992, p. 355). The outcome here is not a false consciousness but a fragmented consciousness. This process, to be sure, is not absolute. As I mentioned above, Habermas is after a model of social life that can take into account the ways in which lifeworld structures and systems imperatives clash. In this sense, the struggles between the emancipatory potentials of everyday communication and structures of domination are central to the analysis of social life and, indeed, to the analysis of social representations.

I think it is clear that social representations are symbolic fields which belong to the lifeworld. They develop and grow in those spaces where social actors, in coming to an understanding of something in the world, engage in interactions through which they create, maintain and renovate the stock of cultural meanings of their societies, their membership in social groups and their own identities (Moscovici, 1984; 1988). Jodelet (1991, p.15) points out that:

We shall treat representations as a form of social thought whose genesis, properties and functions have to be viewed in relation to the processes which affect social life and communication, the mechanisms which tend towards the definition of the identity and specificity of social subjects, individuals or groups, as well as the energies which underlie the relationships formed by these with one another.

Since the conditions of production and circulation of social representations are bound to culture, society, language and communication (Jodelet, 1989), their structural properties and ways of functioning are not divorced from the actual contexts in which they come into being. As symbolic fields bound to public life (Jovchelovitch, 1995), social representations do not escape the clashes occurring in the public arena. Thus in the same way as the lifeworld can be colonised by systems imperatives, so can social representations. On such occasions, much of the emancipatory potential of social representations is overpowered, and they can operate as structures of “mis-knowledge”. Actually, I would con-



tend that, when this happens, social representations become the ground for ideological devices that are capable of engendering structures of domination from within symbolic fields.

In the next sections I seek to demonstrate this ambivalent potential of social representations. I shall draw on two cases from my research on social representations of public life in Brazil to illustrate how representational fields are open to ambivalent uses, can serve different purposes and produce different consequences. Competing processes, expressing the different interests and interpretations of social life, permeate the production of social representations. The outcome is not only a field of everyday knowledge about something; it can also be a process where knowing is concomitant with "mis-knowing"; where some meanings become representable whereas others do not; where some social actors fight for a voice and others fight for excluding voices.

## SOCIAL REPRESENTATIONS OF PUBLIC LIFE: EMANCIPATION AND DOMINATION IN REPRESENTATIONAL FIELDS

### *Background*

To investigate public life in Brazil challenges the researcher with a vast set of problems. There are, of course, the structural problems of Brazilian society, which defy the theoretical creativity of social scientists. Yet they may also reveal - in their dramatic social effects - the dilemmas of sustaining a *sensus communis* and a public life in societies such as ours.

Five hundred years after its "discovery", Latin America still struggles with many of the problems which have marked its history, such as poverty, violence and corruption. In the case of Brazil, I am talking precisely about twenty-five million deprived children and, of these, between seven and eight million who are on the streets; about 24.7 million illiterate and one of the highest rates of child mortality in the world-87 per 1000 (Dimenstein, 1991). I am talking about famine which is still the main cause of death; about the instability of the economy which, for the last ten years, has been characterized by an inflation rate varying between 20% and 25% a month. More quietly, less bru-

tally than on the streets, but just as effectively, the arena of politics has been one of the major sources of distrust and disenchantment with public life. Corruption and impunity are old issues and their taken-for-grantedness in everyday life is symptomatic of their power as patterns of social behaviour. The gap between the public rhetoric and the private enterprise is enormous. The distance between words and deeds, a sort of autonomy of language, where anything can be said, where the word can convey autonomous meanings, all unconnected with what actually happens, permeates the chain of social relationships. What sounds like magic realism, becomes, in fact, reality. The considerations above may sound too pessimistic if images of an "other" Brazil come into the picture. Carnival, music, popular culture in the streets, solidarity in the *favelas*, resistance, *mestizaje*, art, humour and literature comprise the other face of Brazilian society. The richness of Brazilian culture, and of Latin America as a whole, is well-documented, and anybody who knows Brazil can give testimony of the intensity of these cultural forms of life. In fact, there has been a complex interplay between these elements of Brazilian cultural life and the configuration of political life. The institutional void between the family and the state in Brazil - typical of societies with problems consolidating democratic forms of government - has one of its origins in the pervasiveness of emotion and family ties across the social fabric (de Aragão, 1991). Brazilian anthropologists and sociologists alike have been at pains to make sense of the dilemmas of a culture founded both in collectivism, solidarity and emotion, and authoritarianism, corruption and violence (Chauí, 1992, 1993; da Matta, 1990, 1993; Ortiz, 1986).

These conditions, for sure, are part of a history that, for Latin American countries, is the result of systematic colonization and exclusion. It would be difficult, and undesirable, to ignore the violence that marks both the conquest of the Americas and the subsequent development of the continent. These social structures and historical developments are not abstractions; on the contrary, they impinge upon the lives of social actors with a constitutive power. And yet, I do not think such a history is the ultimate explanation, the only means of understanding a social situation. If it is true that it is necessary to consider history and social structures, it is also

true that both history and social structures are constructed by social psychological subjects, who know, act, invest with affect, render with meaning, and resist the realities in which they live.

How then, in conditions of everyday life, do social subjects appropriate public life and transform it into their reality? How do they explain it? How do they make this reality meaningful? And what is the meaning of this reality for them? In other words, how do they construct social representations about public life, and how do these social representations themselves become a symbolic environment?

The answers to these questions emerged in the form of a representational field, capable of expressing and yet, at the same time, capable of challenging, the reality to which it relates. In order to ground my main argument in this paper I shall draw on two particular sets of data from the three empirical studies I conducted: the narratives produced by politicians and the group discussion I conducted with street children.<sup>1</sup> I hope these two cases will illustrate my argument about the functioning of social representations: their functioning and use can have ambivalent, even contradictory, effects. On the one hand, they are emancipatory; on the other hand, they can convey and produce territories of "mis-knowledge".

### *The Denial of History in Representational Fields: Politicians Tell a Story*

In 1993, while interviewing various sectors of Brazilian society, I invited Brazilian parliamentarians to narrate the story of the impeachment of the former president of Brazil. The impeachment of Collor, taken out of office at the end of 1992, on charges of corruption and misuse of public money, meant, according to historians and social analysts, a *deep novelty* in Brazilian public life (Alencastro, 1992; Keck, 1992; Weyland, 1993). It was the first time in the history of Brazil, and for this purpose of Latin

---

<sup>1</sup> Content analysts of five Brazilian broadsheet newspapers, focus groups with street children, taxi drivers, policemen, students, workers, and professionals, and narrative interviews with Brazilian parliamentarians comprise the three empirical studies carried out in the research. Detailed methodological issues and complete results are available on request.

America, that a politician of his rank was expelled from office by the demands of civil society. And yet, less than a year later, the narratives of the politicians I interviewed produced a striking representational field about the impeachment, where perhaps the most extraordinary aspect was in fact the insistence of these representations to deny the novel character of the movement which had led to the impeachment.

The denial of novelty was a central process operating in the narratives and in the organisation of the representations. This process, which I call the closing down of new meaning, happened through the combined use of representations of fate and certain narrative devices - the most important one being the linking of the ordinary to the extraordinary. The narrators used the past - or what they called history - as a legitimizing argument to define the limits of the present. The impeachment could not be talked about in terms of novelty or rupture with the past because the past would not allow it. It was the past that would confer on the present its very novel character, but in such a way that the present was not allowed to speak with its own voice. The past here dis-covers the present and, at the same time, covers it up: novelty is there but cannot be represented in its full significance.

Used in this way the supremacy of the past paradoxically destroys the very notion of history, since it becomes the argument that gives legitimacy to the idea of a non-changeable society. Things are today as they were yesterday, and that is how they will be tomorrow: history as fate, as a conspiracy of destiny, engulfs the extraordinary quality of events: they are anchored and objectified in ordinary stories that have been keeping Brazil as it is for the past 500 years. This process is somehow basic: old and well-established representations compete with new signifiers -new representations in *potentia*- and win. This -I believe- is a robust example of how the contradictions of social life and, more particularly, power relations work in the symbolic arena, defining what is or what is not to become the content of social representations.

*Resources for Identity in Representational Fields: Street Children Tell a Story*

The second perspective on representations of public life in



Brazil comes from street children. As I mentioned before, there are an estimated 25 million deprived children in Brazil, and of these between seven and eight million are on the streets (Dimenstein, 1991). Only a minority are totally on their own - most maintain some contact, however fragile, with their parents. Once on the streets, home is a shop doorway, a bench in a square, a bonfire on the beach, the steps of a church or of a railway station. Bed is an old blanket, newspapers or a piece of cardboard. Some sleep alone, others together for warmth and protection. During the day, the main concern is survival - primary food. To get it they beg, pick pockets, steal from shops, mug tourists, look after parked cars or shine shoes. Frequently glue takes the place of food. They sniff it from paper bags and for a few glorious moments they forget everything; especially, as they told us, who they are. These children are the offspring of the underprivileged strata of Brazilian society and they, first and foremost, run into the streets to escape domestic violence. Life on the streets can seem attractive to children who are unwanted, battered and hungry at home.

The representational field the children produced was not very different from the other social groups in terms of its content. But it was indeed radically different in terms of the dynamics of the representations, or in terms of the affects and practices associated with the production of the representations. For the street children, representations of public life, based on violence, threat, corruption and individualism, but also on companionship, solidarity and sometimes small pleasures, were anchored in narratives which tentatively would describe their life stories. These children identify themselves with the streets, something that does not seem surprising considering the very name people attribute to them. They know well that they are seen as OF THE STREETS, not only at home, but all around the world, given the work of international agencies in Brazil. That may account for the dynamics of their discourse, which mainly comprised personal narratives. Their concern was to tell us (the researchers) and not each other why they were on the streets, how difficult it was to be there, and how much they needed care and attention. The conjunction of narratives in the group makes for a very similar story. They talk

about the streets, Brazil, and themselves through a number of statements that reveal the pairings of neglect-care, like-dislike, and to be or not to be a street kid, as the main notions deployed to represent public life as well as their own condition.

To be a street child - as they talk about what that means, they also give meaning to the reality of the world out there. Here, the material the children find to re-present the streets are stories about their struggles to survive and to eat, struggles to remain alive. Such narratives link up their representations of this reality to their representations of themselves. But the process does not stop here. To be a child on the streets is also to realize what that means in the eyes of others; it is to define oneself through the recognition of the meanings that are linked to the public space of the street. So the children make explicit reference to the representations held by others about them and about the streets. Fear, threat, individualism and violence are general representations held by the whole community about the streets of Brazil. These representations of the street permeate the very identities of the children. So, the children talk about the streets as a place where they are beaten up by the police and recognised by others as little bandits ready to attack. Somehow, however, that is what they are: that is how they are seen in the eye of the beholder and, therefore, this comprises the very representations that cut across their own identity formation. The narratives of the children show that to represent a social condition is a constitutive element in the construction of a social identity. The space of the streets and all the meanings associated with the streets are for these children the eye of the beholder. For the children, the streets are their generalised other, to use Mead's expression.

### *Street Children and Politicians: Different Strategies in Representational Fields*

The representations produced by children and politicians provide important elements for the analysis of contradictory tendencies within representational fields. In what follows I shall use these contradictory tendencies to show that (1) the analysis of the mode of production of everyday knowledge allows a clear characterisation of the functions and social consequences of different

ways of knowing the same social object, and (2) the organisation and functioning of representations are expressive of contextualised versions of a social reality that is far from being homogeneous. By discussing how different social actors produce social knowledge in different ways, even when relating to the same object, I wish to make clear the fact that social representations are not homogeneous structures. In fact - and this is crucial to a proper understanding of their genesis and relationship to social life - the field of differences they express hold organic links with the contexts of living from which they emerge.

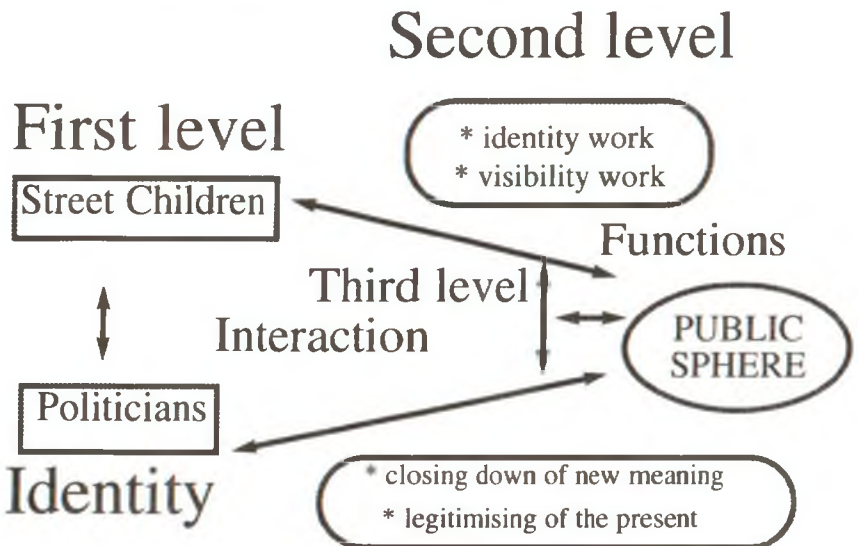
The sets of data discussed above were generated to investigate representations of public life in Brazil. Both street children and politicians are key social actors in the process of producing these representations. This is the case, not only because they possess knowledge about the public sphere, but also because their social practices and everyday lived experience are constitutive of the public sphere. The 'knowledge about' is, in fact, vitally intertwined with the dimensions of the practical and the lived. Social knowledge does not arise from a void; it arises out of everyday experience. It can challenge experience but can also confirm it in various ways. These knowledges do not come from above; they are shaped by social subjects and by the experiences, social practices, intentions and interests that contour the context of living of a community.

In the representational fields constructed by street children and politicians we have empirical evidence of two different mechanisms at work when evoking the same object. While the politicians produce a representational field structured by the closing down of new meaning and the denial of novelty, the children link their representations of public life with representations of their own identity. For the children to represent the public space of the society in which they live works in a different way than for the politicians. The politicians represent public life as a way to perpetuate the past and deny the meaning of history. The children represent public life as a way of drawing a sense of identity - a sense of being and belonging, even though it may be a deteriorated one. This sense of identity is what allows the children to talk about a future, to long for a novel future, and indeed to claim the

right to have a future.

Now, what elements can we draw from the workings of these representations? The public sphere, as the social object that acquires meaning through these representations, emerges as a multifaceted symbolic reality, expressive of the diversity of life experiences and social practices that comprise public spaces in Brazil. By understanding how the public sphere is re-presented in the register of symbolic activity, or production of meaning, I want to suggest that we can also understand how representations are linked to social identities, express different interests and can potentially lead to domination, emancipation or both. The diagram below shows the inter-relations I propose to consider.

Figure 1  
Contradictory Tendencies in Representational Fields



This figure comprises three levels. The first refers to the level of identity, or of who is doing the representational work, i.e., street children and politicians. In it, representations express, legitimise and refer to particular social identities. The second level refers to the functions of the representations these two social groups construct. For the children, the function of the representations is linked to a social identity and the production of visibility



whereas, for the politicians, the representations function as means of closing down new meaning and legitimising the present. In this second level, we can identify different interests and social needs being expressed. The third level refers to the relations between the different social actors that construct the representations. This means to say that these two social groups, the representations they construct and the social functions they serve are not isolated, but interact and shape each other. In the third level we can identify the clashes between two social groups, as each deploys different strategies to re-present the public sphere. From their interactions, we have one particular snapshot of the intersubjective and of its properties, including the potential for emancipation, domination or both.

These three levels of social representational labour happen at once and can only be separated for the purposes of analysis. The important aspect to be singled out here is that the three levels, as a totality, produce the representational field about the public sphere. Social representations of the public sphere thus produce an objective knowledge of public spaces made of many and varied social phenomena. The large representational field about the public sphere achieves its unity through contradiction, and what characterises its contradictory unity is precisely the fact that street children and politicians are not isolated from each other but interact at various levels in the social arena. This institutional and symbolic interaction, and nothing else, is what produces phenomena such as domination and emancipation. These are dependent, to be sure, on both the rigidity of the *longue durée* and the mobility of everyday transactions.

In this sense, the denial of history in the representational field constructed by politicians is challenged by the vivid life stories that emerge in the children's representational field; in it there is no space for denial. Quite the opposite: the children expose, give accounts of and make visible a way of life that challenges the comfort of the representations excluding their experience (and, in the most extreme cases, even their existence since the killing of street children is still a common activity for death squads operating in Rio de Janeiro). The strategies of survival, the petty or serious crime and the sheer abandonment that society imposes on

children backfires: they emerge as part and parcel of the everyday life of all. Amazing as it may be, the workings of social representations of public life help the children to locate themselves and to reaffirm their painful and puzzling reality. Their representations include what others try to exclude. They open a field of visibility that clashes with the old habits of a community that would rather remain oblivious to what the conditions of these children reveal about public life.

These representations, I want to suggest, constitute a certain type of social knowledge which is at one and the same time public and private, individual and social; it springs from, and yet it also constructs subjective and intersubjective experience. They provide an understanding of reality which is achieved through interaction and communication in the public sphere. Because they are an outcome of the social link, they themselves possess the power to link and operate at the three levels of the lifeworld: culture, society and person. These representations, in spite of their different dynamics, belong to the same social reality and constitute a lifeworld. In this sense, to go back to Habermas's distinction, social representations belong to and constitute the lifeworld. In these representations, there emerges a symbolic field in which social subjects orient themselves, make sense of what is going on, draw patterns of interpretation, and strive for social recognition.

This symbolic environment, however, is also subjected to systems imperatives. In this case, social representations can become symbolic fields directed to reproduce structures of domination. As the politicians engage in the work of story-telling, and construct a symbolic representation of a crucial event in the public life of their society, they remind us that the ability to tell a story is also the ability to reflect upon it, to build up an account, to retain the vivid experience of social life in a collective memory. And yet, the way in which the stories were told makes it clear that narration can be used to produce representations that function as means of reproducing and perpetuating specific versions of reality, specific interpretations of the past, of the present and of the future and, therefore, specific interests. These stories produce dominant accounts and asymmetrical versions of social life: by naturalising some representations at the expense of others, they naturalise

exclusion and debilitate efforts to establish counter-representations emerging from less powerful social groups.

At this point the reader may still be asking what is the connection between stories told by politicians about a political process and stories told by street children about street life. The answer is clear: as we learned in Brazil and Latin America during a long period of committed social psychological work, the everyday lives of excluded social groups are part and parcel of the politics of forgetting in Brazil. The politicians cover-up what needs to be remembered; the street children expose and force us to remember. Anyone familiar enough with the Brazilian public sphere will recognise the permanent struggle between the uncovering and covering-up of social fractures, between the active production of forgetfulness and the resistance of a social memory.

The workings of social representations, therefore, are about knowing through bonding and togetherness, but they can also be about producing exclusion, domination and forgetfulness through "mis-knowledge" - that is the "other" of knowledge. Such mis-knowledge can be desired by the agent, a desire to know not. But it can be imposed also by the system, misknowledge as the outcome of asymmetry in power.

It is not accidental that the new knowledge developed by civil society in the process of the impeachment of the former Brazilian president was covered-up by the dominant accounts developed by politicians. The history of Latin America is too vivid to erase the impact of totalitarianism on social life. Totalitarian regimes militate against the emancipatory potential of social knowledge because, as Martin-Baró (1983) once remarked, they militate against the social bond and the production of knowledges. To know - anything, anywhere - as we have known since Piaget and Vigotsky, is an act of empowerment, an instituting and creative act. And yet we also have known, since Freud, that there are mechanisms for producing the "unknown". And what cannot be known or said - what cannot be represented - is not simply absent. In its unknowable or unsayable form, it keeps presenting itself in the form of a repetition. Since totalitarianism cannot stop social representations from being produced, it actively tries to colonise them by engendering "mis-knowledge". In fact, these issues

point directly to the thorny relations between social representations and ideology, a problem I cannot fully address here. However, if we take Thompson's (1990) contributions to the study of the relations between meaning and domination and, more precisely, his definition of ideology as "meaning in the service of relations of domination", then it becomes obvious that the workings of ideology are potentially intertwined with the workings of social representations.

### CONCLUSIVE REMARKS: TOWARDS AN ETHICS OF COMMITMENT

In the foregoing I have proposed an interpretation of representational fields that takes into account the ambivalent tendencies expressed in their formation and use. Drawing on the distinction between lifeworld and system, I have shown how these different forces can operate in the workings of social representations. Social representations of public life developed by street children and politicians illustrate how different social actors relate to the same social object in different manners and, in doing so, reveal much about the conflicting interests at play in the fabric of society. More than that, these representations express ways of living and relating, as well as the intricacies of power in representational fields. The larger representational field comprising the network of representations that comes from distinct social groups is embedded in the actual relationships taking place in society. In this, it evinces the grounding of symbolic fields and their organic link to a context. The diversity and contradictory character of these representations do represent something beyond themselves: in the present case, the fractures of Brazilian society and the dire consequences of these fractures in the lives of one of its most vulnerable social groups.

In this ambivalent nature of the knowledge we help to uncover lies, I believe, the crucial challenge for the social psychologist. When Moscovici wrote *Theory and Society in Social Psychology* he helped to form the generation of psychologists to which I belong. There, he called for a social psychology grounded in the context of its production, attentive to the reality of its society. And he went further: "...the real question is simple enough though



fundamental: we must ask what is the aim of the scientific community. Is it to support or to criticise the social order? Is it to consolidate it or to transform it?"(Moscovici, 1972: 23). The representations that I have discussed here uncover knowledges, practices and strategies of survival that give us good reasons to consider in which direction our intervention should go. As for me, I think the case of the Brazilian street children pushes further the need to inter-relate this type of social psychological knowledge to the empowering of the communities with whom we work. In the case of the politicians, the denial of novelty must be challenged with the counter-interpretation we can provide - an interpretation that does not fear the exploration of the implicit, and explicitly attempts to discover rather than to cover up the intentional and historically produced masking of reality.

In opting for a critical social psychology, attentive to the substantive issues of social life, open to dialogue and debate with other social sciences, and not afraid of participating in the intellectual and cultural struggles of its time, I believe we can contribute to and continue the efforts of many other social psychologists who confronted the challenges and dangers of their societies and even died for them, when it proved necessary. Their experience remains a source of inspiration and their teachings are more contemporary than ever. What they taught us is that there is no neutral science, that as scientists we are not above our time but we are part of it, and that to decide so lies in a deep identification with a project of hope - a project capable of keeping alive the ability to see the world in terms of its potential for being changed in the future. This is a project that makes research and social psychology worthwhile, for it recovers and preserves the conviction that things can be different, and indeed that people have the capacity to make a difference.

### References

- Alencastro, L.E. (1992) O Relatório da CPI: Um retrato do Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, 34, 3-7.
- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1976) *The Dialectics of Enlightenment*. London, England: Verso.

Chauí, M. (1992). Público, privado, despotismo. In A. Novaes (Ed) *Ética*. (pp. 345-390). São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.

Chauí, M. (1993) *Conformismo e resistência: Aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo, Brasil: Brasiliense, 5th ed.

Dimenstein, G. (1991). *Brazil: War on children*. London, England: Latin American Bureau.

da Matta, R. (1990) *Carnavais, malandros e heróis: Para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro, Brasil: Ed Guanabara.

da Matta, R. (1993). Para uma sociologia da inflação: Notas sobre inflação, sociedade e cidadania. In J.R. Vieira, et al (Eds). *Na Corda Bamba: Doze estudos sobre a cultura da inflação*. (pp.15-32). Rio de Janeiro, Brasil: Relume-Dumará.

de Aragão, L.T. (1991). Mãe preta, tristeza branca: Processo de socialização e distância social no Brasil. In L.T. de Aragão, C. Calligaris, J.F. Costa & O.Souza (Eds). *Clínica do Social*. (pp.21-37). São Paulo, Brasil: Escuta.

Habermas, J. (1992). *The theory of communicative action: Life world and system, a critique of functionalist reason*. Vol II. Cambridge, Massachusetts: Polity Press.

Jodelet, D.(1989). Représentations sociales: Une domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.). *Les Représentations Sociales*.(pp. 31-61). Paris, Francia: Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1991). *Madness and social representations*. London, England: Harvester/Wheatsheaf.

Jovchelovitch, S. (1995). Social representations in and of the public sphere: Towards a theoretical articulation. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 25, 83-102.

Keck, M. (1992). Brazil. Impeachment! *NACLA Report on the Americas*, 26 (3), 4-7.

Martín-Baró, I. (1982). Un psicólogo social ante la guerra civil de El Salvador. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 2, 91-111.

Moscovici, S. (1972) Theory and society in social psycholo-

gy. In J. Israel & H. Tajfel (Eds) *The Context of Social Psychology: A critical assessment*. London, England: Academic Press.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R.M.Farr & S. Moscovici (Eds). *Social Representations*. (pp.3-69) Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.

Ortíz, R. (1986). *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo, Brasil: Brasiliense.

Thompson, J.B. (1990). *Ideology and modern culture*. Cambridge, Massachusetts: Polity Press.

Weyland, K. (1993). The rise and fall of president Collor and its impact in Brazilian democracy. *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*, 35 (1), 1-37.





# ***El Papel de los Respondientes Azarosos en el Análisis Comparativo entre Estilos Cognitivos y el Dibujo de la Figura Humana***

**Pedro Solís-Cámara R.<sup>1</sup>**

**Blanca Iris Rivera Aguirre**

*Instituto Mexicano del Seguro Social, México*

## **Compendio**

En este estudio se analizan las relaciones entre los estilos cognitivos de reflexión-impulsividad y los indicadores de desarrollo, emocionalidad e impulsividad del Dibujo de la Figura Humana (DFH), en una muestra de 178 niños de 2do., 4to. y 6to. año escolar. Los índices del DFH fueron comparados con el desempeño de los niños en la prueba *Matching Familiar Figures*, por estilos. Los resultados indicaron que había diferencias significativas en los índices del DFH por estilos. Para revalorar estos resultados, se aplicó un Modelo Probabilístico (MP) que separa a los niños en Respondientes Azarosos (RA) y Cognitivos (RC). Los análisis indicaron que los resultados anteriores eran espurios y que el desempeño en las tareas era afectado por el nivel de desarrollo del niño. Análisis adicionales con el MP indicaron que los RA forman un grupo con un patrón de desempeño diferencial en las tareas. Se discute el papel que pueden jugar los RA al estudiar estilos y al compararlos con el desempeño en otras tareas.

## **Abstract**

The relationships among the reflection-impulsivity dimension and Human Figure Drawing (HFD) indices were examined in a

<sup>1</sup> Dirigir correspondencia sobre este artículo a: Pedro Solís-Cámara, Laboratorio de Psicología. Centro de Investigación Biomédica de Occidente. CMNO, IMSS. Apartado Postal 2,322 C.P. 44280. Guadalajara, Jal., México.

sample of 178 school age children (62 second graders, 55 fourth graders, and 61 sixth graders). Children's developmental, emotionality and impulsivity scores on the HFD were compared to their performance on the Matching Familiar Figures Test, by styles. Results indicated significant differences among HFD scores by styles. To judge these results, a Probabilistic Model (PM), which allows the sample be split into two groups of Random (RR) and Cognitive Responders (CR) was used. Analysis indicated previous results were spurious and that children's performances on both tasks were affected by the child's development. The PM also indicated that the RR are a separate group which shows a unique pattern of performance on both tasks. Implications of the role played by RR for research on styles and for comparisons between them and performance on other tasks are discussed.

La investigación de los estilos cognitivos ha analizado la relación entre éstos y el desempeño de niños en múltiples tareas (Gargallo, 1993; Messer, 1976), en muchos casos sin una justificación conceptual u operativa (Solís-Cámara, 1985). De acuerdo al enfoque de procesos (Ault, 1977), el tiempo conceptual se ha definido como la tendencia de unos niños a tomar más tiempo al evaluar varias alternativas para elegir una solución y, por esto, su tendencia a cometer menor número de errores. Estos son nombrados reflexivos (R). Otros niños tienden a tomar menos tiempo para seleccionar una solución entre varias alternativas posibles y a cometer mayor número de errores (Impulsivos, I), en pruebas con gran incertidumbre acerca de la respuesta correcta.

En cuanto a la técnica del Dibujo de la Figura Humana (DFH), a ésta se le ha conocido tradicionalmente como un método general de evaluación del desarrollo y como una medida complementaria de inteligencia, daño cerebral y emocionalidad, entre otros usos (Koppitz, 1984,1991). Tal vez por tratarse de una medida sencilla, económica, de fácil aplicación y aparentemente también de fácil interpretación, su uso se ha extendido a las investigaciones más diversas (Frank, 1984). Precisamente uno de los conceptos que se ha intentado relacionar con grafismos en tareas

visomotoras es el de impulsividad, con resultados conflictivos (Das, 1984; Solís-Cámara & Gómez, 1985). En un estudio, Brannigan, Barone y Margolis (1978) encontraron que los niños I cometieron más errores en la prueba Bender, Gestalt que los niños R. En un segundo estudio (Brannigan, Margolis, & Moran, 1979), no se encontró relación entre el DFH y los estilos de R-I. Sin embargo, los autores (Brannigan et al., 1978, 1979) estudiaron, en el primer caso, la habilidad de integración perceptomotriz (i.e. con la prueba Bender) y en el otro tres indicadores del DFH, dos propuestos por Koppitz (desarrollo, D, y emocionalidad, E) y otro (impulsividad, IMP) propuesto por ellos basado en varios signos gráficos (pobre integración de las partes, sombreado del cuello, etc.), que se pensaron indicadores de IMP, según el trabajo de Koppitz.

En otro estudio independiente (Solís-Cámara & Gómez, 1985) se argumentó que Brannigan et al. (1979), tal vez no encontraron relaciones entre el DFH y los estilos cognitivos medidos con la prueba Matching Family Figures (MFF, o de igualamiento de figuras) porque sólo trabajaron con preescolares y la MFF no es adecuada para niños de esa edad. Estos autores encontraron diferencias significativas en el indicador de IMP del DFH, favoreciendo con menos IMP a los niños R que a los I, pero solamente en niños en edad escolar y, además, de nivel socio económico bajo (NSE). No se encontró ninguna otra diferencia.

Una posible explicación ante los resultados conflictivos encontrados al tratar de establecer comparaciones del desempeño "impulsivo" según el DFH y la tarea MFF es que no sólo se trata aquí de diferencias conceptuales y operativas obvias, sino que la propia dimensión de reflexión-impulsividad ha mostrado una generalidad que va más allá de sus propios límites. Precisamente, en las últimas tres décadas, la investigación de los estilos de R-I se ha dividido, podríamos decir que gruesamente, en dos grandes grupos. El primero ha cuestionado fuertemente la supuesta validez del constructo de tiempo conceptual (Hashway & Duke, 1992; Kogan & Saarni, 1990) y en algunos casos, ha propuesto que se abandone el estudio de los estilos de reflexión-impulsividad (Block, 1987), en otros casos, ha propuesto alternativas para su mejor comprensión (Globerson, 1989; Solís-Cámara & Solís-

Cámara, 1987b). El segundo grupo ha aceptado tácitamente el constructo (Gargallo, 1993; Jonassen & Grabowski, 1993) y, en algunos casos, ha hecho propuestas para mejorar la medida (i.e., el uso de calificaciones z, versiones más largas, etc.). A pesar del valor propio de estos últimos estudios (e.g., Czeschlik, 1993), sus resultados no aclaran por qué el desempeño en la prueba MFF se asocia en algunos estudios, pero no en otros con el desempeño en diversas tareas; siendo que, en ocasiones, ellas carecen del respectivo compromiso conceptual o, por lo menos, la semejanza operativa (e.g. igualación a la muestra como en la MFF).

Los autores de este estudio, así como otros autores, (Wagner, 1988), hemos argumentado a favor de la existencia de diferencias individuales en el tiempo conceptual, pero hemos señalado también que la principal contradicción encontrada en múltiples estudios, propios y de otros autores, se puede explicar por "ruido" en los errores cometidos en la prueba MFF el cual es producto de respuestas azarosas en la prueba. Buscando una explicación a la facilidad con que se generaliza el constructo de tiempo conceptual y su medida (MFF), se propuso un Modelo Probabilístico (Solís-Cámara & Solís-Cámara, 1987b). Debido a su importancia para el presente trabajo, los autores creemos necesario dar una explicación detallada del mismo.

## EL MODELO PROBABILISTICO

Los supuestos subyacentes al Modelo Probabilístico son cinco.

(1) La incertidumbre de la respuesta como un requerimiento para la validez de cualquier tarea que pretenda medir la dimensión de reflexión-impulsividad es el producto de la interacción entre la complejidad de la tarea y la habilidad del sujeto para resolverla, de tal manera que la incertidumbre de la respuesta será diferente para cada muestra y entre estímulos (reactivos). La persona promedio tiene tres alternativas: (a) dar respuestas rápidas azarosas, (b) tomar el tiempo necesario para obtener la información que permita resolver el problema y dar la respuesta correcta, o (c) desesperarse y terminar por dar una respuesta al azar. Consideramos las respuestas al azar como una estrategia humana natural en condiciones de alta incertidumbre. El problema recae



en sí uno podrá discriminar cuándo ha sido utilizada la habilidad cognitiva.

(2) Si uno piensa en la MFF como un juego de azar, la probabilidad de obtener ocho o más errores, dando respuestas al azar, es de .96; así que se necesitan no más de siete errores iniciales para considerar que el proceso cognitivo de evaluación realmente ocurre con una probabilidad significativa ( $p < .05$ ). Asumiendo que cada ensayo sucesivo sea independiente, en un segundo ensayo se requerirán no más de tres errores y en un tercer ensayo no más de un error, dándonos un máximo de 11 errores. Podemos aceptar esta cifra global para discriminar al que tira al azar del que no, si le damos oportunidad al jugador de corregir su impulso inicial, en las jugadas sucesivas.

(3) La rapidez de la respuesta no discrimina entre los llamados rápidos, exactos (R/E), que son ignorados arbitrariamente, o que son mencionados en la literatura como tan eficientes como los reflexivos, y los llamados lentos, inexactos (L/I) que, cuando son mencionados, lo son como tan ineficientes como los impulsivos. Nosotros pensamos que, un tiempo reducido no garantiza que las tareas sean aleatoriamente resueltas ni que, el dar respuestas lentas garantiza que el tiempo se emplea en un óptimo proceso de evaluación de las posibles soluciones es decir, en pensar.

(4) La correlación de la latencia y los errores totales en la MFF (de +/-, .40) se ha considerado como sinónimo de validez; a pesar de que, por ejemplo, coeficientes de correlación mayores y menores son encontrados con muestras de la misma edad en diferentes estudios (Gargallo, 1993).

(5) Hay acuerdo en cuanto al desempeño eficiente de niños impulsivos en una amplia variedad de tareas; sin embargo, una caracterización del niño impulsivo no se ha logrado. Nosotros pensamos que las respuestas al azar no pueden considerarse como un estilo cognitivo y que al incluir a un subgrupo de respondientes al azar dentro de un grupo en estudio, las medidas de latencias y errores que se emplean tradicionalmente para clasificar en dos grupos (R/I), o en cuatro a los respondientes (R/I, R/E y L/I), quedan distorsionadas de una manera hasta hace poco desconocida.

El Modelo Probabilístico sugerido consiste de la división de una



muestra en dos grupos. En uno se incluyen niños que cometieron 12 o más errores en la MFF; estos niños son los que respondieron con respuestas al azar. El número restante de niños forma el otro grupo; estos son los niños (Llamados Respondientes Cognitivos) que realmente usaron la habilidad cognitiva conocida como evaluación de posibles soluciones para resolver una tarea y, por eso, pueden ser clasificados por estilos cognitivos.

En otras palabras, se pueden llegar a formar 5 grupos, si este modelo es aplicado. El primer grupo es el de niños quienes no usan la habilidad cognitiva (i.e. Respondientes Azarosos). El segundo grupo, de Respondientes Cognitivos que han alcanzado cierto desarrollo cognitivo y cuyos integrantes están usando la habilidad cognitiva, es posible diferenciarlos por sus tiempos y sus errores, en: rápidos, inexactos (i.e. niños I), lentos, exactos (i.e. R), R/E, y L/I.

### OBJETIVO Y ESTRATEGIA

El objetivo general de este estudio es analizar las relaciones entre los estilos cognitivos (i.e. R, I, R/E y L/I) y los indicadores del DFH, en niños en edad escolar, usando el Modelo Probabilístico (MP) como marco de referencia y acorde a las estrategias que se presentan a continuación.

En primer lugar, en este estudio se incluye a niños de cuarto año escolar del NSE, medio, semejantes a los que no mostraron diferencias significativas en los indicadores del DFH en un estudio anterior (Solís-Cámara & Gómez, 1985). En ese estudio se encontró que los niños de cuarto año clasificados con el estilo I calificaban igual en los indicadores de D, E e IMP, del DFH, que los niños clasificados con estilo R. La replicación de ese resultado es importante para demostrar que los resultados de este estudio, no se deben a otras variables extrañas, sino a los procedimientos actuales. En cuanto a los otros estilos (R/E y L/I) su inclusión es relevante pues ninguno de los estudios anteriores del DFH y los estilos incluyó su análisis.

En segundo lugar, es interesante hacer notar que, tradicionalmente, se ha considerado que los niños reflexivos, e inclusive los R/E, superan a los niños impulsivos, e incluso a los L/I, prácticamente en cualquier tarea experimental o psicométrica (Gargallo,

1993). Por esto, la idea de que el DFH de escolares no estaba relacionado con los estilos, parecía una importante (e.g. Brannigan et al., 1979), al representar un dato inusual en la mayoría de los estudios de la época (Messer, 1976). Aunque puede ser que, efectivamente no exista relación entre dos medidas de "impulsividad", usualmente los estudios (e.g., Brannigan et al., 1979) no explican el por qué. Recientemente, algunos autores han señalado que se ha creado confusión en este campo (i.e. comparación de medidas de impulsividad), la cual puede atribuirse a la falta de controles conceptuales y/o metodológicos (Carrillo de la Peña, Otero, & Romero, 1993). En un estudio muy reciente (Solís-Cámara, 1996) hemos mostrado que, al estudiar con la MFF a grupos de individuos con edades de hasta 20 años, las respuestas azarosas a las tareas desaparecen a esta edad, siendo todos estos jóvenes Respondientes Cognitivos, según nuestro modelo, que continúan presentando dispersión de los tiempos de respuesta y del número de errores que cometen, y conservan la correlación latencia, errores significativa. Entonces, la validez de los resultados de un estudio dependerá de cómo esté compuesto ese grupo específico de sujetos. Esto es así porque según el rango de dispersión de los errores en la MFF, se favorece un menor o mayor número de relaciones [correlaciones] entre tareas, y semejanzas o diferencias entre estilos que, en realidad, pueden ser espurias.

En este estudio establecemos que este fenómeno puede ser corregido con el MP. En este trabajo se agregan dos grupos más de escolares, uno de segundo año y otro de sexto; con estos grupos se pretende obtener evidencia adicional sobre nuestros supuestos. Se producirá artificialmente una gran dispersión de los errores en la MFF al clasificar a todos los niños, independientemente de su grado escolar, en I, R, R/E y L/I. De acuerdo a nuestros supuestos se esperaba que los R y los R/E superen a los I y a los L/I, al presentar bajas calificaciones en emocionalidad e impulsividad, y, a pesar de estas "diferencias", se pueden esperar calificaciones semejantes en desarrollo, según el DFH. Para demostrar que tales resultados son espurios, se aplicará el MP mostrando que las diferencias encontradas por estilos se pueden explicar por un número variable de Respondientes Azarosos, en cada muestra que se estudie.

En tercer lugar, en este trabajo se estudian los efectos de los Respondientes Azarosos al comparar la MFF y el DFH, y se planea demostrar que, sólo los Respondientes Cognitivos están igualados en su desarrollo, por lo que en ellos sí se pueden estudiar las diferencias individuales por estilos, y comparar con mayor confianza su desempeño en otras tareas. En este estudio se espera encontrar que los niños clasificados como Respondientes Azarosos muestran un desarrollo diferencial al de los Respondientes Cognitivos. Para ésto, se toman en cuenta las recientes evidencias referentes a que un número de errores mayor de 12 en la MFF indica un desarrollo global menor y confunde la existencial ausencia de relaciones con múltiples tareas (Solís-Cámara, 1996), incluso con aquellas que miden habilidades visomotrices básicas (Solís-Cámara, 1985), como bien puede ser la prueba del DFH. Finalmente, el MP indica que hay un número variable de niños en cualquier grupo que uno seleccione, que son incapaces de hacer la inversión necesaria de esfuerzo para mostrar diferencias individuales en estrategia (o estilo, si se prefiere); estos son los Respondientes Azarosos. Hay otros grupos de niños (y de adultos) que están dispuestos a hacer inversiones de tiempo y esfuerzo, y quienes sí contestan la tarea MFF de una manera estadísticamente significativa. Estos son los Respondientes Cognitivos que, clasificados por estilos R, I, R/E, y L/I, muestran estrategias diferenciales. En suma, basados en estos supuestos, y dado que no hay semejanza conceptual ni operativa entre los estilos cognitivos y los grafismos de niños, se pretende mostrar la ausencia de diferencias legítimas en los puntajes de impulsividad y emocionalidad, de los Respondientes Cognitivos clasificados por estilos, y de éstos versus los Respondientes Azarosos, y mostrar cómo el desempeño de estos últimos difiere en las tareas.

## METODO

### *Participantes*

La muestra de niños de ambos sexos fue tomada de los participantes en un proyecto mayor sobre desarrollo cognitivo. Ciento

setenta y ocho niños (masculino: 109, femenino: 69), contestaron completamente las tareas. Los niños quedaron distribuidos en los tres grados escolares de la siguiente manera: 62 niños de segundo (42 niños y 20 niñas), 55 de cuarto (33 niños y 22 niñas) y 61 de sexto (34 niños y 27 niñas). Los niños pertenecían al NSE medio, según información escolar.

### *Instrumentos y Procedimiento*

La Prueba *Matching Familiar Figures Test* (MFF; Rossman, Day, Albert & Phillips, 1964). Es una medida de igualdad a la muestra que contiene 12 reactivos cada uno incluyendo un dibujo de un objeto común como muestra, cinco variantes un poco diferentes y un dibujo igual a la muestra. La consigna es pedirle al niño que escoja de entre las seis variantes la que es igual al modelo. Se aplica en presencia del examinador, él cual toma nota de la latencia de la primera respuesta a cada reactivo, de las respuestas iniciales y del número de errores totales. La prueba MFF se administró en forma individual en un cubículo adecuado para ello.

Se utilizó el método del Dibujo de la Figura Humana de Koppitz (DFH; 1984) que es una técnica psicológica para evaluar a niños de 5 a 12. Al administrar el DFH, se le proporciona al niño una hoja de papel blanca tamaño carta y un lápiz de punto suave con goma de borrar. Luego el examinador le dice al niño: "En esta hoja dibuja una persona. Puede ser cualquier clase de persona que quieras dibujar, siempre que sea una persona completa y no una caricatura o una figura hecha con palotes". Se consideraron también los indicadores propuestos por Brannigan et al. (1979) para medir impulsividad: pobre integración de las partes, sombreado del cuello, inclinación de la figura, transparencias, cabeza diminuta, figura grotesca y omisión del cuello. El DFH se administró en forma grupal en un salón de clases.

## RESULTADOS

En la Tabla 1 se presentan las estadísticas descriptivas de las variables principales de este estudio por nivel escolar. No hubo diferencias por sexo para ninguna de las variables. Para las varia-



bles de la MFF, se observa que las latencias tienden a incrementarse y los errores a decrementar con la edad. En cuanto al DFH los puntajes encontrados con el indicador de desarrollo (D), están de acuerdo a los 4-5 puntos para niños de 5 a 12 años. Para el indicador de emocionalidad (E) se encontraron de uno a dos puntos por niño y para el indicador de impulsividad (IMP), menos de un punto; además, se puede notar que las calificaciones de IMP y E decrementaron con la edad.

En este estudio se planteó, en primer lugar, la necesidad de replicar los resultados obtenidos con escolares de cuarto año en un estudio anterior. Para clasificar a los niños de cuarto año ( $n = 55$ ), se utilizó la técnica de división de medianas, que consistió en obtener las medianas de latencia (11.2 s.) y de errores totales (9); se compararon a los niños que quedaban arriba de la mediana de latencia y abajo de la de errores (i.e. R) y a los que quedaban abajo de la mediana de latencia y arriba de la de errores (i.e. I). Además, se incluyó en los análisis a los niños que quedaron en los otros dos cuadrantes (R/E y L/I). En cuarto grado quedaron clasificados 18 R, 18 I, 10 R/E, y 9 niños L/I. Un nivel alfa de .05 fue usado en todos los análisis; se aplicaron análisis univariados para comprobar si entre estos cuatro grupos de niños había diferencias en los indicadores del DFH, encontrando que no había en D ( $F(3.54) = 1.5$ , NS), ni en E ( $F(3.54) = 2.2$ , NS) o en IMP ( $F(3.54) = 1.2$ , NS), tal como se esperaba. Además, se obtuvieron correlaciones Pearson entre la latencia y los errores MFF ( $r = .47$ ,  $p < .001$ ) y entre estas variables y los índices del DFH, encontrándose significativas sólo las de los errores vs. E ( $r = .31$ ,  $p < .05$ ), e IMP ( $r = .27$ ,  $p < .05$ ).

Para los niños de segundo ( $n = 62$ ) y sexto año ( $n = 61$ ) también se clasificó por estilos con la técnica de división de medianas. En segundo año, los niños clasificados de acuerdo a los cuadrantes de las medianas de latencia (8.8 s.) y de errores totales (14), fueron 21 R, 18 I, 13 R/E y lo L/I. Y, para sexto año, quedaron clasificados según sus cuadrantes (Mdns. de latencia = 11.2 s. y de errores totales = 6), en 23 R, 19 I, 12 R/E y 7 L/I. Se aplicaron análisis univariados para comprobar si había diferencias en los indicadores de D, E e IMP, encontrando que, para segundo año, no había diferencia significativa en D ( $F(3.61) = 1.6$ , NS), E ( $F$

(3.61) = 1.3, NS) e IMP (F (3.61) = 1.5, NS). Para sexto año tampoco se encontraron diferencias en D (F (3.60) = 0.7, NS), E (F (3.60) = 0.9, NS) e IMP (F (3.60) = 1.4, NS). En cuanto a las correlaciones significativas, se encontraron, en segundo año, la de latencia, errores ( $r = .47$ ,  $p < .001$ ), latencia, E ( $r = .36$ ,  $p = .01$ ), y errores, E ( $r = .31$ ,  $p < .05$ ); en sexto año, sólo se encontró la correlación latencia, errores ( $r = .44$ ,  $p < .001$ ).

Tabla 1

Medias y Desviaciones Estándar de la Edad Cronológica y de las Variables de la MFF y del DFH, por Nivel Escolar

Nivel Escolar	Segundo (n=62)		Cuarto (n=55)		Sexto (n=61)	
	M	DE	M	DE	M	DE
Edad	94.7	6.1	119.7	5.5	142.6	5.4
MFF						
Latencia	9.9	4.8	13.2	6.8	13.2	6.4
Total de Errores	14.1	5.8	9.7	4.8	6.7	4.3
DFH						
Desarrollo	4.5	1.1	4.8	1.2	4.4	1.1
Emocionalidad	2.2	1.5	1.6	1.3	1.3	1.3
Impulsividad	0.7	0.7	0.5	0.7	0.3	0.4

En segundo lugar, en este estudio se planeó crear una gran dispersión de las latencias y los errores totales en la MFF y, analizar sus efectos sobre las variables, al aplicar el Modelo Probabilístico (MP), o sea el criterio de menos de 12 errores totales en la MFF igual a Respondientes Cognitivos, más de 12 igual a Respondientes Azarosos. Para mostrar estos efectos se realizaron análisis univariados de los indicadores del DFH por clasificación (R, I, R/E, L/I), globalmente  $N_{14} = 178$ ). Los resultados indicaron que no había diferencias significativas en D para estos cuatro grupos (F 3.177) = 0.86, NS), pero sí para E (F 3.177) = 5.3,  $p < .01$ ) y una tendencia para IMP (F 3.177) = 2.3,  $p = .07$ ). Análisis post hoc (LSD,  $p < .05$ ), indicaron que los niños R y R/E calificaron más bajo que los I en IMP y en E; además, el grupo R calificó más

bajo que el L/I en E.

En la Tabla 2 se presenta la distribución porcentual de cada estilo por nivel escolar. Se puede observar que la distribución de los cuatro estilos no es homogénea por nivel escolar, sino que el número de niños I y L/I decrementa al aumentar el grado escolar y, en cuanto a los niños R y R/E, ocurre lo contrario. Puede observarse, también en la Tabla 2, que un importante porcentaje de los supuestos niños I y L/I, estaba formado por Respondientes Azarosos y, en contraste, para los niños R y R/E, todos los así clasificados eran Respondientes Cognitivos, sin importar su nivel escolar.

Tabla 2

Consecuencias de la Dispersión de los Errores en la Distribución Porcentual de Estilos, por Nivel Escolar y según el Modelo Probabilístico

Estilos	Nivel Escolar				Clasificación según Modelo	
	n	2	4	6	Cognitivos	Azarosos
1. Impulsivo	56	62	27	11	11	89
2. Reflexivo	58	14	36	50	100	0
3. Rápido/ Exacto	35	20	20	60	100	0
4. Lento/ Inexacto	29	42	41	17	31	69

\*N=178

La tercera estrategia de este estudio se estableció para aclarar el efecto que pueden tener los Respondientes Azarosos, al realizar estudios comparativos del desempeño en la MFF y en la del DFH, y para demostrar que en los Respondientes Cognitivos, al estar igualados en su desarrollo, sí se puede estudiar estilos cognitivos. Para analizar los efectos del MP en los indicadores del DFH, se dividieron todos los niños en Respondientes Azarosos ( $n = 70$ ) o Respondientes Cognitivos ( $n = 108$ ). La edad cronológica (EC)

fue diferente ( $F_{1,177} = 41.1, p < .001$ ) entre Respondientes Cognitivos ( $M = 126.1, DE = 18.3$ ; Min. 85, Max. 151 meses) y Azarosos ( $M = 107.6, DE = 19.5$ ; Min. 82, Max. 167). Se realizó un ANCOVA de la clasificación (Azaroso, Cognitivo) con la EC como covariada para los tres indicadores del DFH. Análisis univariados indicaron que sólo para D había efectos principales ( $F_{1,177} = 6.8, p < .01$ ), donde los Respondientes Azarosos mostraron menor D ( $M = 4.3; DE = 1.3$ ) que los Respondientes Cognitivos ( $M = 4.7; DE = 1.0$ ); no hubo efecto significativo de la EC ( $F_{1,177} = 0.2, NS$ ). Los análisis no mostraron efectos principales para los indicadores de E ( $F_{1,177} = 2.4, NS$ ), e IMP

Tabla 3  
Correlaciones Significativas entre las Variables de la MFP y del DFH por Grupos

Grupos	Total (N= 178)	Azaroso (n=70)	Cognitivo (n=108)
	r	r	r
MFF			
Latencia-errores-	.48***	-.31**	-.44***
MFF vs. DFH			
Latencias vs. desarrollo	-.05	.07	.03
emocionalidad	-.15*	-.25*	-.01
impulsividad	-.16*	-.12	-.09
Errores vs. desarrollo	-.16*	-.19	.13
emocionalidad	.34***	.38***	.19
impulsividad	.27***	.18	.16

\* $p < .05$

\*\* $p < .01$

\*\*\* $p < .001$

( $F_{1,177} = 2.2, NS$ ), pero sí efectos de la EC ( $F_{1,177} = 14.9, p < .001$ ;  $F_{1,177} = 12.1, p < .001$ ), en ambos índices, respecti-



vamente. Estos resultados indican diferencias en el desarrollo de los grupos y que los puntajes de E e IMP son afectados por la edad de los respondientes (Véase Tabla 1).

Las correlaciones significativas para la muestra total y para los dos grupos se muestran en la Tabla 3. Como se puede notar, en la muestra total y en el grupo de Respondientes Azarosos hay varias correlaciones, además de la de latencia-errores; en contraste, para el grupo Respondientes Cognitivos, sólo la correlación latencia errores fue significativa.

Se analizó si los niños del grupo de Respondientes Cognitivos clasificados por estilos cognitivos mostraban diferencias en los indicadores del DFH versus los Respondientes Azarosos. Además, para conocer mejor el desempeño de los Respondientes Azarosos en la MFF, en contraste con los estilos, se compararon las latencias, y, también, los errores iniciales (EI) y los errores consecutivos (TE, EI = ECO), en lugar de usar los errores totales. Primero, los grupos fueron comparados en su EC, encontrándose diferencia significativa ( $F_{4,177} = 10.3, p < .001$ ; análisis post hoc indicaron que los Respondientes Azarosos tenían menor edad que los niños de cada estilo (LSD,  $p < .05$ ), pero no hubo diferencias intraestilos, como sería de esperar dados los resultados anteriores. ANCOVA de estos datos, con la EC como covariada, mostró efectos de esta variable sobre los índices IMP ( $F_{1,177} = 12.3, p < .001$ ) y E ( $F_{4,177} = 15.1, p < .001$ ), y para las latencias ( $F_{1,177} = 18.3, p < .001$ ), los EI ( $F_{1,177} = 129.1, p < .001$ ) y los ECO ( $F_{1,177} = 126.5, p < .001$ ), de la MFF. Diferencias significativas por grupos, después de eliminado el efecto de la EC, sólo se encontraron para las tres variables de la MFF; para las variables del DFH, no se encontraron diferencias significativas.

En la Tabla 4 pueden observarse las medias y desviaciones, que llevaron a estos resultados. Interesante resulta observar la distribución de EI y ECO (Véase Tabla 4), donde, los Respondientes Azarosos cometieron 50% de EI y 50% de ECO, con latencias semejantes ( $p > .05$ ) a las de los niños I y R/E. En contraste, los R y R/E cometieron prácticamente sólo E/I (80%), pero con latencias diferentes ( $p < .05$ ). En cambio los I y los L/I cometieron más del 60% de E/I, con 40% de ECO, pero con tiempos claramente diferentes ( $p < .05$ ).

Tabla 4  
Medias y Desviación Estándar de la Edad y de las Calificaciones en las DFH y MFF, de Niños Azarosos y por Estilos Cognitivos

Clasificación	n	Dibujo de la Figura Humana								Matching Familiar Figures					
		Edad		Desarrollo		Emocionalidad		Impulsividad		Latencias		EI		ECO	
		M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Impulsivos	36	125.6	19.1	4.6	1.0	1.8	1.4	0.5	0.6	8.9	2.4	5.6	1.2	3.3	1.2
Reflexivos	37	126.8	17.9	4.7	0.8	1.4	1.5	0.4	0.5	19.8	6.8	3.3	1.6	0.8	0.9
Rápido/ Exacto	19	123.9	20.14	4.8	1.6	1.1	1.1	0.1	0.3	9.7	1.6	3.7	1.6	0.9	0.9
Lento/ Inexacto	16	128.3	16.3	4.8	0.7	1.3	1.5	0.3	0.5	15.7	3.6	5.7	1.6	2.3	1.2
Azaroso	70	107.6	19.5	4.3	1.3	2.1	1.4	0.6	0.7	9.4	4.2	8.0	3.4		

Nota: Edad en meses; Latencias en segundos; EI=errores iniciales; ECO= errores consecutivos

## DISCUSION

El principal objetivo de este trabajo fué analizar, con una nueva perspectiva, las relaciones entre la dimensión de estilos cognitivos de reflexión-impulsividad y los indicadores del Dibujo de la Figura Humana (DFH), en niños en edad escolar. En este estudio, las latencias tendieron a incrementar y los errores a decrementar con la edad, como es usual con la prueba MFF. En cuanto al DFH, los puntajes encontrados con el indicador de desarrollo (D), están de acuerdo a lo obtenido por Koppitz (1984), es decir de 4 a 5 puntos, para niños de 5 a 12 años, ya que corresponden a un desarrollo promedio para el indicador de emocionalidad (E). Se encontraron uno o dos puntos en todos los niños, lo cual es congruente con lo que menciona Koppitz "...su frecuencia de ocurrencia no debe aumentar con el crecimiento cronológico del niño." (1984, p.53). Para el indicador de impulsividad (IMP) sólo existen datos por estilos (Brannigan et al., 1979; Solís-Cámara, 1985), por lo que se desconoce cuál sería el promedio esperado globalmente a cada edad. Sin embargo, se pudo notar que sus calificaciones no sólo no aumentaron con la edad sino que decrementaron.

En lo que respecta a la calificación en desarrollo (D), en emocionalidad (E) y en impulsividad (CMP), de los niños de segundo, cuarto y sexto año clasificados por estilos cognitivos con la técnica tradicional de división de medianas, los análisis indicaron que no había diferencias significativas en estos indicadores por estilos. Estos resultados reproducen otros, referentes a que los dibujos de niños no están relacionados con los desempeños de niños reflexivos (R) o impulsivos; además, agregan resultados semejantes con niños clasificados como rápidos/exactos y lentos/ineexactos (R/E y L/I, respectivamente), al menos con escolares del NSE medio (Solís-Cámara & Gómez, 1985).

En este estudio se cuestionó la validez de los resultados de varios estudios comparando el desempeño en la tarea MFF de estilos con otras tareas, donde en ocasiones se encuentra que los niños R y R/E superan a los niños I, e incluso a los L/I, pero en otras no. De acuerdo al modelo probabilístico (MP) se planteó que tal variabilidad de resultados se debe básicamente a la dis-

persión de los errores en la MFF y que ésto, a su vez, confunde la validez de las diferencias individuales. Un dato relacionado a resultados variables entre estudios, pero que parece pasar desapercibido, es el de las correlaciones. Por ejemplo, en este estudio las correlaciones de las latencias y los errores MFF versus los índices del DFH fueron, básicamente, diferentes en los tres niveles escolares. Resultados semejantes han llevado a algunos autores a negar la existencia de diferencias individuales y reducir a los estilos cognitivos a un concepto de eficiencia (Block, 1987).

Como una segunda estrategia y siguiendo estos argumentos, al clasificar por estilos al total de la muestra ( $I4 = 178$ ), se encontraron diferencias significativas para el índice de E y tendencia para el de IMP, donde análisis post hoc indicaron que los niños R y los R/E calificaban con menor puntaje en emocionalidad que los niños I; además, el grupo de R calificó más bajo en esta variable que el de L/I. Análisis de estos "resultados" generaría variadas interpretaciones. En su lugar, al aplicar el MP se ha hecho notar que el 89% y 69% de los supuestos niños I y L/I, respectivamente, eran Respondientes Azarosos, y que, en contraste, el 100% de los niños R y R/E eran Respondientes Cognitivos.

Como tercera estrategia, se buscó analizar, acorde al MP, los efectos de los niños Respondientes Azarosos al comparar el desempeño entre la MFF y el DFH. También se buscó demostrar que los Respondientes Cognitivos están igualados en su desarrollo global, y que ésto permite el estudio de los estilos cognitivos de una manera más confiable. Al realizar análisis de varianza, de la clasificación en Respondientes Azarosos y Respondientes Cognitivos por nivel escolar, para indagar variaciones en los indicadores del DFH, los resultados mostraron diferencias sólo en el indicador de desarrollo (D). Esto confirma datos muy recientes donde se muestra que el MP descarta a niños con un menor desarrollo global (Solís-Cámara, 1996).

Al diferenciar a niños que dan respuestas al azar, de aquellos que efectivamente resuelven la tarea (Respondientes Cognitivos), aunque utilizando diferentes estrategias (respuestas más rápidas o más lentas), se puede revisar la ausencia de relaciones entre los estilos y el desempeño a nivel gráfico de los niños. Dependiendo del manejo de los datos, se generarían variadas relaciones que, a



su vez, podrían llevar a interpretaciones complejas, pero que, en realidad, sólo reflejarían deficiencias metodológicas y/o conceptuales en los estudios con diversas tareas que pretenden medir una "impulsividad" que carece de un marco teórico (e.g., en la tarea DFH), como lo han señalado varios autores (Carrillo de la Peña, et al., 1993). Esto se explica al hacer notar que las diferencias encontradas en los indicadores de IMP y de E del DFH, reflejan características de dibujos que sencillamente van mejorando con la edad y, de hecho, son semejantes entre ambos indicadores, porque los indicadores de IMP fueron tomados, por Brannigan et al. (1979), de los indicadores de emocionalidad de Koppitz (1984).

Referente a las correlaciones para la muestra global y para los grupos Respondientes Azarosos y Respondientes Cognitivos, es interesante hacer notar que sólo para la muestra global y para los niños Azarosos encontramos otras correlaciones además de la de latencia, errores MFF; en cambio, para el último grupo sólo la correlación latencia, errores fue significativa. Correlaciones latencia, errores de alrededor de .40 han sido utilizadas como indicadores de validez del constructo de tiempo conceptual; sin embargo, como hemos visto, la correlación significativa entre la latencia y los errores de la MFF, puede encontrarse tanto en muestras donde todos los niños no responden a la tarea de una manera estadísticamente significativa (i.e. Respondientes Azarosos) como en muestras mixtas (e.g. en nuestra muestra total), y en niños que sí responden significativamente a la tarea (i.e. Respondientes Cognitivos). Correlaciones semejantes tienen significados variados y no puede tomarse el sólo número como indicador de estilos cognitivos, como ya hemos señalado (Solís-Cámara, 1996).

Al analizar por estilos a los niños Respondientes Cognitivos, no se encontraron diferencias significativas con los indicadores de D, E, o IMP, pero en todos los estilos de niños Respondientes Cognitivos se observó una tendencia consistente a tener mejor calificación en D que la de los Respondientes Azarosos. Aunque se encontró significancia con IMP y E, análisis de las calificaciones entre estos grupos llevaría a interpretaciones erróneas: como mayor E en el grupo de niños R que en el de R/E, o mayor IMP en los I que en los R/E, aún cuando sus tiempos de respuesta fueron semejantes. Esto, como hemos visto, es sólo un artificio,

producto de la compleja relación de la edad y la presencia de niños que no responden la tarea de manera significativa. Interesante es el hecho de que, aunque las variables de la MFF muestran un efecto de la edad, éste es parcial. Por ejemplo, los Respondientes Azarosos tenían menor edad, en promedio, que todos los otros grupos, que sí tenían edades semejantes. Sin embargo, las desviaciones indican mayor dispersión de edades en los Respondientes Azarosos y, de hecho, este grupo incluía desde la menor edad posible hasta la mayor de toda la muestra (Min. 82 meses, Max. 167); esto contrasta con la edad mínima, pero, sobretudo, con la máxima de los Respondientes Cognitivos (Min. 85 meses, Max. 151), que es menor, por lo menos en 16 meses.

En conclusión, es razonable la participación del DFH en diagnósticos diferenciales de desarrollo global y visomotriz del niño (Abell, Von Briesen, & Watz, 1996). En este trabajo se aclara por qué en algunos estudios sí se encuentra relación entre los grafismos de los niños y la dimensión de estilos, y en otros no (Brannigan et al., 1978, 1979; Solís-Cámara & Gómez, 1985). La aplicación del Modelo Probabilístico a los indicadores del DFH muestra que, no sólo los dibujos de los niños, sino también el desempeño en la prueba MFF están sujetos a la influencia de la maduración. El Modelo Probabilístico separa a niños (i.e., cognitivos) que tienen un desarrollo perceptomotor más avanzado que el de otros niños (i.e., azarosos), y permite el estudio de diferencias más sutiles o finas de lo que permite la técnica del DFH (Solís-Cámara, 1996).

Estos resultados pueden ser de importancia para el logro escolar y para la asignación de entrenamiento diferencial a cada grupo de niños. Por ejemplo, esta línea de investigación nos ha llevado a estudiar los programas de enriquecimiento cognitivo, donde el detenerse a pensar es alentado. Hemos entrenado a escolares con un programa de enriquecimiento cognitivo a lo largo de un año escolar (Solís-Cámara, Díaz, Bernard, & Ríos, 1989). Los resultados se apegan a nuestros supuestos referentes a que, cuando los niños azarosos, o sin procesamiento de información óptimo, son entrenados, sus tiempos de respuesta no se modifican, pero sí sus errores totales, no sólo en tareas experimentales sino en pruebas psicológicas también. Esto es así particularmente en pruebas de

inteligencia y que, el gran grupo cognitivo disminuye ligeramente sus errores y sus latencias con el sólo paso de un año escolar. Esto indica que con mejor uso de los recursos cognitivos uno puede llegar a la solución de las tareas en el mismo tiempo o aún más rápidamente. Además, esto contradice la conceptualización tradicional de que el tiempo de decisión, como proceso "normal" del desarrollo, se incrementa demostrando un estilo reflexivo o un tiempo para pensar. Así, en un trabajo mostramos que, con el MP, se puede observar la consistencia de tiempos de respuesta rápidos y lentos en los niños que han alcanzado un nivel de desarrollo promedio. Esto indica la naturaleza disposicional y situacional de la reflexión y la impulsividad (Solís-Cámara, Díaz, & Solís-Cámara, 1990).

Parece necesario considerar con una nueva perspectiva a la dimensión de reflexión-impulsividad, una donde se traslapan el factor cualitativo (i.e. el tiempo relativo) y el factor cuantitativo (i.e. la exactitud de la respuesta considerada como total de errores). En este estudio hemos visto cómo, al analizar los errores iniciales y los consecutivos, los Respondientes Azarosos, sin importar su edad, se mantienen cometiendo errores a lo largo de toda la prueba. En contraste, las distribuciones de errores iniciales y consecutivos entre los niños que sí hacen un esfuerzo por contestar la prueba, llaman nuestra atención hacia legítimas diferencias individuales, que requieren de más estudio, pues no pueden explicarse por la división de la mediana de errores totales.

Parece necesario señalar también, el considerable interés que continúan teniendo los estilos de reflexión, impulsividad en escenarios de investigación, y en escenarios educativos y clínicos aplicados (Palladino, Poli, Masi, & Marchenchi, 1997; Wingrove & Bond, 1997). Esto es así, porque análisis recientes del desempeño de niños azarosos y cognitivos con pruebas psicológicas comunes han mostrado la inconveniencia de tomar decisiones "clínicas" con esta tarea y han planteado la necesidad de separar la persistente asociación que se hace de la "impulsividad" con actores psicopatológicos. Sin embargo, algunos autores (Caplan & Shechter, 1990), aunque mencionan los enfoques críticos de otros (Gjerde, Block, & Block, 1985; Solís-Cámara & Solís-Cámara, 1987a y b), retoman la conceptualización y operacionalización

tradicional, estilística bipolar, con las consecuencias adversas que para la población puede tener esta decisión, que es extrapolada a escenarios aplicados (Flonassen & Grabowski, 1993).

La perspectiva futura es la de establecer la validez empírica que requiere el Modelo Probabilístico y que consiste en demostrar consistentemente que no es que algunos individuos estén desinteresados en invertir esfuerzo para mejorar su desempeño, sino que, por el momento, ellos son incapaces de hacerlo, por lo que nombrarlos impulsivos, en base a una preferencia que no demuestran, carece de sentido. Creemos que al conducir nuevos estudios experimentales, controlando la velocidad de la respuesta, como Sonuga, Barke, Houlberg & Hall (1994) lo hicieron recientemente pero con muestras de Respondientes Azarosos y Cognitivos, podremos caracterizar aún mejor los estilos o estrategias diferenciales. Este enfoque puede quitarle su atractivo popular a las etiquetas de reflexión e impulsividad, pero las revisiones a este enfoque (Doob, 1990) sugieren que esta acción nos llevaría a desarrollos en esta área más que al fracaso para reconocer cuándo existe y cuándo no, el traslape entre habilidades y preferencias en la toma de decisiones con alta incertidumbre acerca de cuál es la decisión correcta ante un problema.

## Referencias

Abell, S.C., Von Briesen, P.D. & Watz, L.S. (1996). Intellectual evaluations of children using human figure drawings: An empirical investigation of two methods. *Journal of Clinical Psychology*, 52, 67-74.

Ault, R. L. (1977). *Children's cognitive development: Piaget's theory and the process*. New York, NY: Oxford University Press.

Block, J. (1987). Misgivings about the Matching Familiar Figures Test: Premature or overdue. *Developmental Psychology*, 23, 740-741.

Brannigan, G. G., Barone, R. J., & Margolis, H. (1978). Bender Gestalt signs as indicants of conceptual impulsivity. *Journal of Personality Assessment*, 42, 233-237.

Brannigan, G. G., Margolis, H., & Moran, P. W. (1979). Cognitive tempo and children's human figure drawings. *Perceptual*



and *Motor Skills*, 49, 414.

Caplan, B. & Shechter, J. (1990). Clinical applications of the Matching Familiar Figures Test: Impulsivity vs. Unilateral neglect. *Journal of Clinical Psychology*, 46, 60-67.

Carrillo de la Peña, M.T., Otero, J.M. & Romero, E. (1993) Comparison among various methods of assessment of impulsiveness. *Perceptual and Motor Skills*, 77, 567,575.

Czeschlik, T. (1993). General intelligence, temperament and the Matching Familiar Figures Test. *European Journal of Personality*, 7, 379-386.

Doob, L. W. (1990). *Hesitation: Impulsivity and reflection*. New York, NY: Greenwood Press.

Frank, V. R., Baringoltz, H. S., & Guinzbourg, G. M. (1984). *Identidad y vínculo en el Test de las Dos Personas*. México, D.F. México: Paídos.

Gargallo, B. (1993). Basic variables in reflection-impulsivity: A training programme to increase reflectivity. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 151-167.

Gjerde, F., Block, J., & Block, H. (1985). Longitudinal consistency of Matching Familiar Figures Test from early childhood to preadolescence. *Developmental Psychology*, 21, 262-271.

Hasway, R.M. & Duke, L.I. (1992). *Cognitive styles: A primer of the literature*. New York, NY: Edwin Mellen.

Jonassen, D.H. & Grabowski, B.L. (1993). *Handbook of individual differences: Learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kagan, J., Rosman, B.L., Day, D., Albert, J., & Phillips, W. (1964). Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes. *Psychological Monographs* 78, (1, Whole No. 578).

Kogan, N., & Saarni, C. (1990). Cognitive style in children: Some evolving trends. En O.N. Saracho (Ed.) *Cognitive style and early education* (pp.3-31). New York, NY: Gordon Breach Science.

Koppitz, E. M. (1984). *El dibujo de la figura humana en los niños: Evaluación psicológica*. Argentina: Guadalupe.

Koppitz, E. M. (1991). *Evaluación psicológica de los dibujos de la figura humana por alumnos de educación media*. México, D.F., México: Manual Moderno.

Messer, S. B. (1976). Reflection impulsivity: A review.



*Psychological Bulletin*, 20, 377-387.

Oas, P. (1984). Validity of the Draw-A-Person and Bender Gestalt Test as measures of impulsivity with adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 1011-1019.

Palladino, P., Poli, P., Masi, G., & Marchenchi, M. (1997). Impulsive, reflective cognitive style, metacognition, and emotion in adolescence. *Perceptual and Motor Skills*, 84, 47-57.

Solís-Cámara R. P. (1985). Efectos del entrenamiento en discriminación visual vs el uso de autoinstrucciones en la modificación del estilo impulsivo. *Revista Latinoamericana (Núm. Monográfico: Psicología Evolutiva)*, 17, 205-226.

Solís-Cámara R. P. (1996). Random and cognitive responders in the Matching Familiar Figures Test: Alternatives for users. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 543-562.

Solís-Cámara R. P., & Gómez, M. L. (1985). Children's human figure drawings and impulsive style at two levels of socioeconomic status. *Perceptual and Motor Skills*, 61, 1039-1042.

Solís-Cámara R. P.; Díaz, M.; Bernard, C. & Ríos, P. (1989). Enriquecimiento instrumental en escolares: Evaluación por metamétodos de un programa piloto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 21, 315-347.

Solís-Cámara R. P. Díaz, M. & Solís-Cámara, V. P. (1990). Consistencia del tiempo conceptual en sujetos rápidos (impulsivos) o lentos (reflexivos) entre los 12 años de edad. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 3, 115-130.

Solís-Cámara R. P. & Solís-Cámara, V. P. (1987a). Efectos a largo plazo en la modificación de la impulsividad: Su relevancia para la comprensión de los estilos. *Revista Interamericana de Psicología* 21, 41-55.

Solís-Cámara R. P. & Solís-Cámara V. P. (1987b). Is the Matching Familiar Figures Test a measure of cognitive style?: A warning for users. *Perceptual and Motor Skills*, 64, 59,74.

Sonuga, Barke, E. J. S., Houlberg, K. & Hall, M. (1994). When is "impulsiveness" not impulsive? The case of hyperactive children's cognitive style. *Journal of Child and Psychiatry*, 35, 1247-1253.

Wagner, I. (1988). Attention training with individuals, groups, and classes. *School International*, 9, 277-283.

Wingrove, J. & Bond, A. J. (1997). Impulsivity: A state as well

as a trait variable. Does mood awareness explain low correlations between trait and behavioural measures of impulsivity. *Journal of Personality and Individual Differences*, 22, 337-340.

## ***Psicología Teórica y Psicología Aplicada en la Obra de Emilio Mira y López***

**Helio Carpintero**  
*Universidad Complutense, España*

**E**n 1996 se han cumplido los 100 años del nacimiento de Emilio Mira y López, la primera figura plena, incluso fundacional, de la psicología española concebida científicamente. Aunque la tradición hispánica de psicología puede remontarse razonablemente al tiempo de los humanistas, con el nombre de Juan Luis Vives, y de los médicos renacentistas Juan Huarte de San Juan o Gómez Pereira, el interés hacia la ciencia psicológica, creada en el siglo XIX por obra de investigadores como Gustav Fechner, Wilhelm Wundt o William James, llegó a España con algún retraso, hacia el final del siglo pasado. Bajo su forma de psicotecnia, los nuevos conocimientos acerca de las facultades mentales, la regulación de la conducta, y su utilización instrumental al servicio de una adaptación al taller, la fábrica o la escuela, ganaron la adhesión de cierto grupo de espíritu renovador, que aspiraba a reinstalar el país entre las naciones europeas avanzadas.

La sociedad española, que ha vivido en la Edad Moderna de espaldas a la modernidad, a la filosofía racionalista y a la secularización, hizo desde la actuación de la generación del '98, en torno al cambio de siglo, un esfuerzo gigantesco por volver a actuar en el lugar europeo que le correspondía (Marías, 1985; Pinillos, 1988). Ello significó reincorporarse a la labor de creación científica y técnica, que caracterizan la empresa de Occidente desde el Renacimiento. La incorporación de la psicología constituye un capítulo más de esa reconstrucción europeísta. Precisamente en esa labor de asentamiento de la nueva ciencia psicológica ocupa un lugar singular Emilio Mira, cuyo centenario ahora recordamos. Mira llegó a España desde Cuba, y hubo de volver luego a Hispanoamérica, incompatible con la dictadura establecida durante el gobierno por el general Franco en el país. Su obra marca, sin duda, la incorporación del

pensamiento español a la vanguardia de la psicología y la psicotécnica, disciplinas características de nuestro tiempo.

### ALGUNOS DATOS BIOGRAFICOS

Recordemos que Emilio Mira y López nació en Santiago de Cuba, el 24 de octubre de 1896, hijo de un médico de sanidad militar. Su familia regresó a España, tras la derrota en la Guerra Hispanoamericana de 1898, que marcó el fin del imperio colonial español. Hubo así de iniciar su vida en Barcelona, entonces impulsada por un movimiento industrializador que iba acompañado de un reformismo social no libre de violencia. Luego, las circunstancias externas le fueron en cierta medida marcando el rumbo.

Ribeiro da Silva (1964) diferencia en la vida de Mira tres etapas: una de formación y realización profesional en España hasta 1939; una de peregrinación internacional que comprende desde 1939 a 1945, y una etapa brasileña, de 1945 hasta su muerte en 1964. Enumeremos brevemente los jalones principales de su biografía.

Mira estudió medicina en la Universidad de Barcelona, siendo fuertemente influenciado por las doctrinas del fisiólogo Augusto Pi Suñer, y del maestro de éste, Ramón Turró. El pensamiento de estos autores enmarca de modo muy especial la concepción de Mira sobre la psicología y psiquiatría (Iruela, 1993; Miralles, 1980). Muy pronto se orientó hacia la actividad práctica y clínica. En 1918 fue nombrado médico municipal de Barcelona para servicio de asistencia domiciliaria y urgente, especialmente a los doctores pobres de la ciudad. Desde ese momento, su conciencia social le llevó a un espíritu crítico, progresista, afín a los movimientos políticos de izquierda tanto así que con Xirau, Serra y Moret fundó el Partido Socialista Unificado de Cataluña (P.S.U.C).

Desde 1919 fue jefe del Laboratorio de Psicofisiología del Instituto de Orientación Profesional recientemente creado por el Ayuntamiento de Barcelona (Siguán, 1981; Kirchner, 1981). Además, llevó a cabo una importante labor docente, llegando a enseñar psicología y psiquiatría en la Universidad Autónoma de Barcelona.



Publicó un *Manual de Psiquiatría* (1935), un *Manual de Psicología Jurídica*, (1934), unas monografías sobre *El Psicoanálisis*; colaboró en los *Archivos de Neurobiología*, y fundó la *Revista de Psicología* (1933). Además, mantuvo estrechas relaciones con otros investigadores extranjeros, y organizó dos congresos internacionales de psicotecnia en Barcelona (en 1921 y 1930). Durante la guerra civil española, fue inspector jefe de los servicios de psiquiatría del Ejército Republicano y el fin de la guerra trajo su emigración. Viajó primero a Francia, a Inglaterra, luego a Sudamérica, estableciéndose al fin en Brasil, donde por mucho años organizó y dirigió el Instituto de Psicología Aplicada de la Fundación Getulio Vargas, de Río de Janeiro. Re-editó, ampliadísimamente, su importante tratado; publicó incansablemente manuales, libros de divulgación psicológica, artículos de investigación. Dió conferencias, e hizo posible el desarrollo de una psicotécnica al nivel de su tiempo en Iberoamérica. También fundó los *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica* en 1949, y junto con Lourenzo Filho, la Asociación Brasileña de Psicotécnica; con su actividad hizo posible que el Gobierno promulgase una ley reguladora de la profesión de psicólogo en el país (1962). Murió, todavía con el espíritu joven, en Petrópolis (Brasil) en 1964.

## LOS PRIMEROS TRABAJOS

La formación psicológica de Mira fué muy amplia, y en ella supo integrar dimensiones y aspectos procedentes de las varias escuelas psicológicas dominantes en los años veinte. Conocía y expuso muy pronto el conductismo de Watson (1920), y el psicoanálisis de Freud y Jung (Mira 1921, en Carpintero & Mestre, 1984). Valoraba muy positivamente los aspectos técnicos de metodología exploratoria y de terapéutica concreta, pero rechazaba sus limitaciones y la mutilación que entrañaban respecto de un conocimiento de la persona.

Hay que subrayar que el primer estudio de psicología experimental llevado a cabo en España, es probablemente la tesis doctoral de Mira presentada en 1922 y editada en 1923. (Un estudio anterior de J.V. Viqueira, sobre aprendizaje de sílabas sin sentido, se habría realizado en Gotinga, en el laboratorio de G. E. Muller).

Esta versó sobre las "Correlaciones somáticas del trabajo mental" y estudiaba unas alteraciones en la presión circulatoria que estarían específicamente relacionadas con la realización de trabajo mental (Mira, 1923).

Se trataba de establecer la presencia de correlatos fisiológicos de la actividad psíquica pensante. Su marco teórico queda claramente formulado en el siguiente texto: "el pensamiento no pasa de ser una compleja actividad somática, que requiere para su ejercicio - ni más ni menos que las demás - la intervención de todo el organismo" (Mira, 1923, págs.7-8), este un tema propio de la fisiología alemana (Weber), y la psicología conductista. Nótese que Mira no hizo mención alguna a este primer trabajo suyo en sus posteriores trabajos, incluidos aquellos dedicados al tema del pensamiento. Aquí, sin embargo, está una clave teórica esencial de su pensamiento: la idea de que, dada la unidad esencial de su tesis de maestro Pi Suñer, en *La unidad funcional*, los aspectos afectivos y cognitivos habían por fuerza de ser dimensiones interrelacionadas dentro de la vida del sujeto, y determinantes de su actividad.

### *La creación de la psicotécnica española*

En España, las necesidades de una sociedad que se industrializaba y que promovía la difusión y la mejora de la educación, revalorizaron las posibilidades que ofrecía la nueva ciencia de la mente para el conocimiento y formación de los individuos. Mira estuvo desde el primer momento implicado en la tarea de incorporar la psicología a nuestra sociedad. Primero como colaborador, luego como director del Instituto de Orientación Profesional que se creó en Barcelona como resultado de la política europeizadora y modernizadora del gobierno de Prat de la Riba, Mira alcanzó pronto relevancia internacional.

La selección requería estudio y diagnóstico individualizado análisis de profesiones y puestos de trabajo, exámenes de personalidad. Mira lo hizo. Requería también difusión y apoyo social y político. Mira lo obtuvo. El modelo de orientación establecido en Barcelona encontró adecuada resonancia y convergencia con los trabajos en Madrid por G. Rodríguez Lafora y sus colaboradores J. Germain y M. Rodrigo. Mira y Germain, codo con

codigo, consiguieron el respaldo gubernamental necesario para establecer, en el final de los años 20, una red de oficinas, laboratorio de psicotécnica, que pusieron al país en la vanguardia europea, con un programa de seguridad vial extraordinariamente avanzado para su tiempo (Soler & Tortosa, 1987). Mira consiguió el apoyo y la colaboración de figuras como E. Claperede, W. Kohler, A. Michotte o H. Pierón. La naciente psicología española empezó a estar presente, y a ser considerada en los foros internacionales. El talento creador y organizador de Mira tuvo gran papel en todo ello.

Impulsado por el interés hacia la psicología aplicada, inventó aparatos, hizo estudios y validación de sus diagnósticos, y alcanzó a crear un test que iba a ser conocido internacionalmente, el PMK, o Psicodiagnóstico Miocinético.

### El PMK

El PMK se trata de una prueba basada en el estudio de la expresión involuntaria de las tendencias dominantes en cada personalidad, mediante una evaluación de su actuación motora al dibujar líneas sobre un papel en diferentes posiciones en el espacio (Galland, 1987). Mira pensaba que había una profunda conexión entre vida mental y corporalidad, entre actividades y movimientos. Ya hemos visto que ese era el sentido de su tesis doctoral. A partir de aquí, pensó que el estudio de ciertos movimientos, singularmente aquellos que pudieran resultar particularmente expresivos, podría orientar sobre las correlativas actitudes definidoras de la persona en una altura determinada de su evolución. De acuerdo con sus propias palabras, "cuando comencé mi investigación quería proporcionar una medida objetiva de las tendencias dominantes (conativas) de la personalidad tal como se expresaban en las actitudes básicas de reacción del individuo. En otras palabras, -añade Mira - siguiendo las ideas de Kurt Lewin, yo quería detectar la 'expresión de las tendencias conativas'(1939, págs. 173)".

Mira trabajó en el tema desde 1935, en su instituto psicotécnico de Barcelona, y consiguió finalmente dar una primera versión de su trabajo, con una inicial baremación de resultados, en 1939, ya instalado en Londres al acabar la guerra. Por esos mismos años,

se iban, fraguando también otras pruebas motoras, (A.R. Luria, y sobre todo Laretta Bender con su *Visual Motor Gestalt Test*; 1938) con las que guarda evidentes conexiones.

Trabajando con grupos criterio de carácter psiquiátrico, y con una variada serie de grupos de normales, llegó a establecer medidas de las desviaciones de los trazos respecto del patrón geométrico correspondiente, y fijó los valores típicos para los distintos grupos psicopatológicos evaluados. La prueba despertó considerable atención, y hay una serie de estudios dedicados a ella (Gallant & Sarason, 1965; Wechsler, 1965). Sin embargo, posiblemente debido a su complejidad, no ha logrado imponerse como una vía habitual de exploración de la subjetividad, sino como instrumento de investigación tanto de los aspectos normales como de los patológicos de la personalidad.

Mira había publicado en 1934 una 'psicología jurídica', y tras la emigración dió a imprenta el libro que le dió en ese momento un gran relieve, su *Psychiatry in War* (1943). Defendía aquí la adopción de una actividad respecto al conflicto, para evitar el miedo, que supone sobre todo inmovilización, "desamparo (*helplessness*)". El libro contiene además, interesantes páginas sobre la situación de la psiquiatría en la Alemania hitleriana, así como un capítulo sobre "la psiquiatría en el ejército republicano español".

## LA PSICOLOGIA APLICADA

Todo lo que antecede permite ver que Mira fue sobre todo un espíritu atraído por la psicología aplicada. Su ingenio le llevó a modificar y diseñar aparatos para pruebas: confeccionó pruebas y precede que incluso a sus colaboradores llegó a confesar, que un psicólogo que se preciase de este nombre debía poder poner su nombre a un test'. Además, escribió un manual muy conocido, destinado a la orientación y selección profesional.

Su labor de psicotécnico, iniciado y consolidado en Barcelona, se continuó con su trabajo durante años en Brasil, en el marco de la Fundación Getulio Vargas, y de su recién creado *Instituto de Selecao e Orientacao Profesional*. Todo ello guarda una relación esencial con su concepción de la psicología.



### *Concepto de la psicología*

Desde una visión académica de la ciencia, las escuelas psicológicas - el conductismo, la psicología de la forma, el psicoanálisis, la reflexología, principalmente- representan opciones varias de construcción de la psicología, que parten del estudio de la conducta en el laboratorio o la clínica, y aspiran a generalizar un sistema completo de conceptos sobre los fenómenos mentales y comportamentales. El análisis de los procesos psíquicos trataba de establecer leyes invariantes, a ser posible abarcadoras no sólo para el ser humano sino para los animales.

Ahora bien, cuando a principios de siglo se expande rapidísimamente la psicología aplicada, es decir, la psicología que puede ayudar a resolver graves problemas sociales- la selección profesional, la orientación escolar, la reeducación de deficientes-, ninguna de las escuelas teóricas clásicas estaba ajustada a las demandas de la nueva labor. Ninguna está concebida específicamente para tratar con los problemas 'del ser humano en situación ni para tomar como base de partida las diferencias individuales humanas, ni para diseñar análisis de puestos, entre los cuales se descubren las más variadas dimensiones y exigencias'.

En otras palabras, la psicología aplicada que se configura a lo largo de las primeras décadas de este siglo, demandaba unas dimensiones teóricas, y una atención singular acerca de "el ser humano concreto de su circunstancia", que las escuelas teóricas dominantes no satisfacen. Bastaría para comprobarlo el advertir el lugar reducido del estudio de la inteligencia en aquellas grandes teorías, y el gran peso que éste iba a tener en el campo de la psicotécnica. Mira - como, a su modo iban a hacer Piaget o Vigotski, cuyos centenarios han coincidido -, han tenido que construir modelos teóricos específicamente adaptados al ser humano, tal y como se manifiesta en su evolución histórica y social; esto es, han debido hacer frente a la exigencia de validez ecológica que, en las grandes escuelas, había quedado tal vez un tanto desdibujada entre otras conceptualizaciones más abstractas.

La idea que de la psicología tiene Mira está condensada en unas pocas palabras. Veía ésta como un conocimiento del "individuo en tanto que unidad humana, y considerada en sus relaciones con



el medionatural y social en que vive” (Mira, 1959, págs.18). En otra ocasión dijo que su psicología había de ser “integral, funcional, dinámico-evolutiva y pragmática” (Mira, 1969, pág. 56). Debemos detenernos siquiera sea un momento para realizar al análisis de estas palabras.

Representan, por lo pronto, la afirmación de una psicología centrada sobre el ser humano, y no sobre los meros organismos, a los que otros muchos psicólogos han gustado de referirse. Es el individuo en tanto que “unidad humana”, el sujeto en cuanto posee en su raíz todas sus dotes, capacidades y habilidades, sin que por ello se pierda su unidad, su singularidad.

Quería, sin duda, decir ésto, que cualquier fragmentación de la vida psíquica- la vida del trabajo, de las distintas edades, la de los procesos básicos - había de resultar un proceder erróneo, desde este supuesto inicial de la unidad global del sujeto psíquico. Pero además, impone a su psicología unos criterios. Empezando por el último, el de *pragmatismo*, hay que entender que exige un conocimiento que ha de ajustarse a la existencia concreta del ser humano y ha de ser de valor inmediato para la comprensión de la acción humana. La teoría psicológica ha de encerrar utilidad, al ser un conocimiento sobre el ser humano que, como dijo Eugenio d'Ors, “trabaja y juega”. Toda buena teoría psicológica, como ya pensó Kurt Lewin, tiene que ser algo práctico.

Además, ha de ser *dinámico-evolutivo*. En efecto, la vida del sujeto humano está modulada esencialmente por su forma biográfica, definida parcialmente por sus edades, que son los niveles de instalación dinámica, donde las distintas fuerzas, o vectores, definen las sucesivas situaciones (No olvidemos que también llamó a la psicología “estudio del dinamismo vectorial biológico” (Mira, 1955, pág. 3).

Hay que añadir a ello la exigencia de *integralidad* : todas las situaciones y todas las formas de comportamiento del psiquismo humano han de quedar recogidas e interpretadas. Se trata del estudio del quehacer de la persona en su situación. Muy principalmente, la situación es social, pues la persona se halla en un grupo, en una sociedad, a una altura de la historia. En fin, ha de ser un estudio *funcional*: los procesos psíquicos son funciones del sujeto, incomprensibles si no se las ve desde su finalismo, desde

el propósito que a su través se cumple, si no se atiende, en una palabra, la finalidad de la acción.

La concepción de Mira está dominada por la idea de la unidad psicossomática, la unidad entre la mente y el cuerpo. Por ello, en su obra domina una aproximación unitaria y global hacia los distintos procesos psíquicos, orientación holista que ya hemos visto claramente expresada en su tesis doctoral. Late en todo ello claramente la influencia de su maestro Pi Suñer; también la de William Stern, quien reclamaba para la psicología el estudio de la actividad de la persona, “un todo funcional no descomponible ni analizable en *elementos*, sino en *momentos*” (Mira, 1950, pág. 7). También el holismo de la Gestalt, y la reivindicación de los niveles inconscientes iban a dejar su huella en el pensamiento de Mira, pero todo lo contribuía a la construcción de un conocimiento de la actividad del sujeto humano, que dé la base a un amplio campo de aplicaciones con las que maximizar la adaptabilidad al entorno físico y social.

Mira, en los años de gran expansión del conductismo, no quiso prescindir de las referencias a la conciencia, sin la cual no cabría una experiencia ni un conocimiento de la conducta. Junto a las dimensiones biológicas, iba a mantener la importancia de la intencionalidad, propositividad o teleología; la mutabilidad, entendida como ausencia de monotonía o rigidez; la creatividad, o la virtualidad del campo de la conciencia en el cual las dimensiones exteriores se traducen y reaparecen formando un “espacio-tiempo psíquico, virtual o molar” (Mira, 1969, págs. 48-52). Al caracterizar estas actividades psíquicas, buscaba sintetizar los aspectos subjetivos y objetivos en la unidad de la acción, que constituye también el núcleo teórico de lo que William James llamará la teórica más relevante, el diagnóstico miokinético (PMK) y del resto de sus trabajos de psicología aplicada.

Mira es un autor bien inserto en su generación, insatisfecho con los paradigmas teóricos sin valor pragmático. Su obra muestra una singular modernidad, al poner su eje en las dimensiones de validez ecológica, como un saber del hombre y su actividad en el mundo que opera sobre el mundo, conociéndolo y transformándolo.

## CONCLUSION

Indudablemente, Mira muestra que su obra como científico estaba fuertemente impregnada de los logros de la investigación de su tiempo. Como suele suceder a los espíritus orientados a la acción y a la práctica, se hallaba mucho más interesado en disponer de una visión general que valiese su intervención en el plano individual y social, que en construir un todo conceptual con espíritu de sistema. La psicología, escribió, tiene siempre una finalidad: "hacer posible para el hombre el *actuar mejor*" (Mira, 1955, pág. 4). Se trata, al fin y al cabo, de una cierta forma de "humanismo", que aspira a tener los ojos abiertos a la realidad de la historia, sin renunciar a ninguna de las exigencias propias de la construcción de la ciencia; si no un nuevo paradigma que añadir a los anteriores. Sí podemos pensar que estamos al menos ante una cierta tradición de pensamiento y de estudio, movida por el afán por construir una psicología centrada en la persona, vista en su plena concreción histórica y social. La exigencia hoy creciente de una psicología aplicada, que quiere asentarse sólidamente sobre una teoría a la medida de sus necesidades, y no se conforma con conseguir logros sorprendente, y, de otra parte, la consolidación de lazos de intercambio y cooperación entre los innumerables miembros de la comunidad investigadora y académica iberoamericana, sin duda han de dar al legado de Mira una nueva actualidad.

## Referencias

- Carpintero, H. (1994). *Historia de la psicología en España*. Madrid, España: Eudema.
- Carpintero, H. & Mestre, M.V. (1984). *Freud en España*. Valencia, España: Promolibro.
- Galland, A. (1987). PMK. *Psicodiagnóstico miocinético*. Sao Paulo, Brasil: Vetor, 2 vols.
- Germian, J. & Rodrogo, M. (1930). *Pruebas mentales*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Iruela, L. M. (1993). *Psiquiatría, psicología y armonía social: La vida y la obra de Emilio Mira y López*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Kirchner, M. (1981). La obra de Emilio Mira en el Instituto de

Orientación Profesional de Barcelona (1919-1939), *Revista de Historia de la Psicología*, 3, 225-246.

Marías, J. (1985). *España inteligible*. Madrid, España: Alianza.

Mira, E. (1940). Myokinetic psychodiagnosis: A new technique of exploring the conative trends of personality. *Proceedings Royal Society of Medicine*, xxxiii, 41, 4173-41194.

Mira, E. (1943). *Psychiatry in war*. New York, NY: Norton.

Mira, E. (1950). *Psiquiatría básica*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo, reimp.

Mira, E. (1955). *Psicología experimental*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Mira, E. (1969). *Manual de psicología general*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Miralles, J. L. (1980). Antecedentes de la obra de E. Mira y López en la fisiología catalana del siglo XIX. *Revista de Historia de la Psicología*, 1, 89-120.

Pinillos, J.L. (1988). *Psicología y psicohistoria*. Valencia, España: Universidad de Valencia.

Ribiero da Silva, A. (1964). 'O hispano-brasileiro Mira y López. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, 16 (2-3), 7-16.

Siguán, M. (1981). *La psicología à Catalunya*. Barcelona, España: Eds.62.

Soler, J. & Tortosa, F. (1987). *Psicología y tráfico*. Valencia, España: Nau.





## ***Autocontrol en el Manejo del Crédito***<sup>1</sup>

**María Ximena Arias Garzón**<sup>2</sup>  
*Universidad de los Andes, Colombia*

### **Compendio**

Para determinar los patrones de elección y preferencia, enmarcados en el concepto del autocontrol en el uso del crédito, se realizó una investigación empírica cuasi-experimental. Se empleó un juego de mesa denominado Monopolio, para simular los aspectos básicos de una economía del crédito. Participaron ocho hombres y ocho mujeres, adultos jóvenes voluntarios quienes podían comprar bienes raíces, o productos como comidas y bebidas con el dinero del juego. Estos dos últimos también podían ser adquiridos a través del crédito. Se emplearon reforzadores positivos para los ganadores del Monopolio. Al analizar los resultados se encontró que las mujeres tendieron más al autocontrol que los hombres. El tipo de inversión fue diferente para ambos sexos. Los hombres compraban productos más caros y manejaban menos efectivo, emplearon en mayor medida el crédito e hipotecaron o vendieron propiedades para pagar las cuotas. El uso del crédito incentivó la compra más allá de la capacidad de pago. La unión de promociones y uso de crédito afecta notablemente el porcentaje de compras. El factor demora en recibir un producto influyó notablemente en la escogencia: los productos gratis fueron los que más se consumieron y se observaron tendencias de moda en el consumo de los productos y en el uso del crédito. Finalmente, el concepto que el individuo tenga de lo que es un crédito es un determinante de la forma como se lo maneja.

---

<sup>1</sup> La autora recibió el Premio Estudiantil de Investigación de la Sociedad Interamericana de Psicología por este trabajo. Su mentor fue el Dr. Rubén Ardila. El mismo le fue otorgado en el Congreso Interamericano celebrado en Sao Paulo, Brasil en 1997.

<sup>2</sup> La autora expresa sus agradecimientos a Rubén Ardila, Universidad Nacional (Colombia) y a Wilson López, Universidad de los Andes (Colombia). Correspondencia relacionada a este artículo debe dirigirse a María Ximena Arias Garzón, Diagonal 144, No 31 A 20 Bogotá, Colombia.

## Abstract

An experimental study was performed to determine the selection and preference patterns of participants while using credit. Monopoly was used to simulate the basic aspects of a credit economy. Participants were young adults, eight men and eight women who volunteered. They could purchase real estate, food or drinks with play money. They could acquire these goods with credit. Winners received positive reinforcement. Results showed that women exhibited more self-control than men. Investments were different for both genders. Men bought more expensive products and used less cash, used credit more frequently and mortgaged or sold real state to pay their debts. Their use of credit led to buying beyond their means. Sales promotion and use of credit influenced buying notably. Delay in providing a product also influenced selection notably: free products were most consumed in purchasing products and using credit. Finally, an individual's definition of credit, affected the way in which he used it.

El año de 1996 fue el peor de la década para Colombia, en lo que se refiere a la economía. La actual tendencia recesiva de la economía colombiana ha sido producida por diversos factores, entre los que se encuentran la disminución de solicitudes de crédito, la reducción en las ventas del comercio, la crisis cafetera, la revaluación, la crisis política por la que atraviesa el país, entre otros factores. En la presente investigación se profundizará en uno de estos aspectos: el crédito.

El crédito, desde el punto de vista comercial y financiero es el término usado para nombrar las transacciones que implican la transferencia de dinero u otra propiedad, con la promesa de que será devuelto en el futuro. La principal función del crédito es transferir una propiedad de aquellos que la tienen a aquellas personas que desean poseerla. Esta transferencia es temporal y se realiza por un precio, conocido como interés, que puede variar de acuerdo al riesgo de la inversión y con la demanda de crédito en el mercado.

Aunque el fenómeno del crédito generalmente se concibe como algo que atañe únicamente lo económico y financiero, la psicología puede aportar posibles explicaciones en lo referente a su

uso. Por esta razón, el aporte de esta investigación es buscar determinar los patrones de elección y preferencia, enmarcados en el concepto del autocontrol en el uso del crédito.

Este tema se ubica dentro de la Psicología Económica. Esta psicología ha sido poco tratada y muchos textos de psicología aún no la mencionan. Por esta razón es potencialmente uno de los campos más importantes de la psicología (Lea, Tarpay & Webley, 1987). Mucho se ha escrito sobre el autocontrol y la impulsividad. Algunos de los autores que han investigado este concepto consideran que puede ser entendido desde dos puntos de vista diferentes: la perspectiva cognoscitiva y la comportamental.

Desde la perspectiva cognoscitiva se concibe al autocontrol como un rasgo de personalidad, una fuerza de voluntad que permite al individuo controlar sus propias acciones (Mahoney & Thoresen, 1974). Según estos dos autores un comportamiento autocontrolado involucra tres procesos: la definición, y especificación del comportamiento, la identificación de los antecedentes y sus consecuencias y la implementación de un plan de acción que altera algunos de estos antecedentes y/o consecuentes.

De acuerdo al punto de vista socio-cognitivo, Bandura (1962, 1986) considera que el autocontrol puede ser entendido como un procedimiento que le permite al sujeto modificar condiciones ambientales que influyen sobre la probabilidad de emisión de ciertas conductas. La interdependencia entre conducta y ambiente se denomina autorregulación.

Por su parte, dentro de la perspectiva conductual, el autocontrol se ha definido como la escogencia de un reforzador grande pero que se entrega tardíamente, por encima de un reforzador más pequeño pero de entrega inmediata (Logue, 1988). La impulsividad ha sido definida con el opuesto, la escogencia del reforzador más pequeño pero inmediato prima sobre la escogencia del reforzador más grande pero de entrega tardía (Logue, 1988; Logue, 1995; Logue, King, Chavarro, & Volpe, 1990; Rachlin & Green, 1972). "Estas definiciones han sido empleadas por investigadores que trabajan tanto con sujetos humanos como los no humanos" (p. 66. Anslie, 1974). Según Logue (1995), el autocontrol y la impulsividad son conceptos relativos, ya que el comportamiento que puede ser clasificado como autocontrolado en un



contexto, en otro puede ser impulsivo.

La clasificación de un comportamiento como autocontrolado o impulsivo depende también de las consecuencias del mismo. Si un resultado particular es positivo, no tenerlo es negativo. Si un resultado es negativo, no tenerlo es positivo.

En 1994, Forzano y Logue publicaron una investigación en la que buscaban dar una explicación al hecho de que los sujetos eran más impulsivos en experimentos en los que se empleaba comida como reforzador, que cuando se empleaba dinero. Se concluyó que el autocontrol hacia ambos reforzadores varía de acuerdo a la demora en ser entregados, pues el dinero se entrega al final de la sesión y la comida rápidamente. También se concluyó que el autocontrol se correlaciona positivamente con la calificación subjetiva que se le da al reforzador. Logue (1990) considera que las personas incrementan el valor de la recepción de los puntos durante toda la sesión, pues los puntos no pueden ser intercambiados por dinero sino al final de esta. Por tanto, para los sujetos no implica ninguna ventaja ganarse rápidamente los puntos.

Según algunos autores, los sujetos son significativamente más sensibles al cambio de cantidad que al cambio en la demora de ser un refuerzo, cuando se trata de puntos intercambiables por dinero (Logue et al., 1990). En lo referente a la comida, los estudios no profundizan mucho en la sensibilidad hacia la variación en la cantidad o en la demora. Cuando los sujetos realizan estas tareas tienden a ser más autocontrolados y reportan haber percibido que el tiempo de espera pasó más rápido (Grosch & Neuringer, 1977; Hicks, Miller, Gaes & Bierman, 1977; Hicks, Miller & Kinsbourne, 1976; Logue et al., 1984; Mischel, 1981; Mischel & Ebbsen, 1970).

Los comportamentalistas conciben al autocontrol no como una cualidad que se encuentra o no dentro de la persona o animal, sino como una consecuencia directa de la "sensibilidad" del comportamiento hacia la demora (Logue et al., 1984). Por esta razón, cuando el punto de escogencia está cerca a la alternativa más inmediata, la escogencia es impulsiva; pero si este punto se corre permitiendo que la presencia de la alternativa que era más cercana también se aleje en tiempo, la escogencia se hace cada vez más autocontrolada.

Los teóricos, incluyendo a Rachlin (1976) y a Green (1978), han encontrado que las preferencias cambian en favor de la recompensa más grande con demora cuando se obliga a los sujetos a esperar para recibir cualquier recompensa que hayan elegido. Sin embargo, si el retraso de la recompensa de las dos opciones es constante, es más probable que los sujetos muestren un comportamiento autocontrolado. A mayor tiempo en la espera menos será el valor de la recompensa, es decir, la recompensa desciende en función del tiempo que se deba esperar para recibirla (Domjan & Burkhard, 1993).

El autocontrol es un tipo de toma de decisión. Cualquier toma de decisión económica se puede entender bajo este concepto, sin embargo, la mayor parte de las investigaciones sobre el manejo del dinero y la compra se han basado en el concepto de elección.

En investigaciones recientes se concluyó que el tipo de escogencia que el individuo realiza depende de muchos factores como lo son la magnitud de los estímulos, de los reforzadores, de la demora en su entrega y la forma en que el comportamiento del individuo se ve afectado por dicha espera (Mazur, 1994). También se ve afectado por el motivo que tenga el sujeto de recibir el refuerzo (Forzano & Logue, 1994).

La variable tiempo es la más nombrada en las últimas investigaciones. En 1994 Hyten, Madden y Field encontraron que la impulsividad en las personas depende de la comparación en la demora de entrega de los refuerzos y en su magnitud. La variable género también se ha trabajado. En una investigación realizada por Lynn (1994), se concluyó que el hombre es más competitivo, valora más el dinero que la mujer y que las variables de competencia y valoración del dinero se correlacionan positivamente, indicando que la valoración es función de la competencia.

En 1983 la *Federal Reserve Board*, en E.E.U.U., realizó un estudio sobre actitudes hacia la tarjeta de crédito. En los resultados se describió que la razón más común para darle un voto negativo a las tarjetas de crédito era el hecho de que estas animaban el acto de comprar más allá de la capacidad de pagar de los usuarios.

En este estudio se planteó la siguiente clasificación de los tarjetahabientes: usuarios por conveniencia (*convenience users*) que

se caracterizaban porque para los sujetos la tarjeta les permitía tener menos efectivo y además diferir el pago, y los usuarios por plazos (*installments users*) quienes consideraban que las tarjetas los habilitaba para extender su crédito y extender sus pagos por medio del diferido. Una de las hipótesis planteadas en este estudio era si el diferido incrementaba el gasto total. Los resultados indicaron que no había evidencia significativa que apoyara esta información.

Por su parte, a través del proceso del condicionamiento clásico, las tarjetas de crédito se asocian con el acto de gastar, de tal modo se puede llevar un control de estímulo sobre el acto de compra. De acuerdo con este autor, el gastar se debe entender como una respuesta instrumental, reforzada por el efecto positivo asociado con la adquisición de bienes y por la acción de gastar en sí misma.

Ante la presencia de las tarjetas de crédito el gastar se hace más fácil, rápido y más frecuente que gastar cuando no están presentes estas tarjetas. Además, la magnitud de la respuesta de gastar se relaciona con la presencia del estímulo (Feinberg, 1990). Logue (1995) anota que el gasto impulsivo puede ser incrementado por el uso de tarjetas de crédito y otros tipos de préstamos, ya que las personas compran un objeto que no tienen que pagar sino meses después, de tal manera que el precio del objeto parece mucho menor a lo que realmente es. Por comprar con tarjeta de crédito existe un costo adicional, pero este costo es también diferido, de tal forma que la persona puede no percibir su pago.

### PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Dados unos sujetos humanos ante un paradigma de autocontrol en el que tienen que decidir entre diferentes reforzadores de comida y dinero, que varían en cantidad, calidad y demora en ser entregados y dificultad en ser adquiridos, ¿cómo será su comportamiento?

Las definiciones operacionales que se emplearon fueron las siguientes:

**Autocontrol:** la escogencia de un reforzador más grande pero entregado después, por encima de un reforzador más pequeño pero de entrega inmediata. Se es autocontrolado cuando se tiene en cuenta el presupuesto, el capital disponible, para los gastos.

**Impulsividad:** es el opuesto al autocontrol, la escogencia del

reforzador más pequeño pero inmediato prima sobre la escogencia del reforzador más grande pero de entrega tardía y no se tiene en cuenta el presupuesto.

En general, se pretende describir los patrones de elección y preferencia a los que tendieron los sujetos, determinar las diferencias entre hombres y mujeres, y determinar algunos factores que generen los diferentes tipos de elección de los sujetos.

De acuerdo a los experimentos realizados por los autores expuestos en el marco teórico, se puede esperar:

- 1) Los sujetos tenderán a ser impulsivos al comienzo de la sesión, cuando su capital líquido es mayor y la privación de comida ejerce su efecto.
- 2) Los sujetos, de la mitad hacia el final de la sesión, tenderán a ser autocontrolados.
- 3) Habrá una diferencia entre el comportamiento de los hombres y las mujeres.

El análisis de resultados se guiará por las siguientes preguntas:

- 1) ¿Existe o no relación entre el capital total de los hombres y las mujeres, y el número de compras?
- 2) ¿Existe o no alguna relación entre el efectivo de los hombres y las mujeres, y el número de compras?
- 3) ¿Existe o no alguna relación entre el capital total de los hombres y las mujeres, y el número de compras?
- 4) ¿Existe o no alguna relación entre el efectivo de los hombres y las mujeres, y el número de compras?
- 5) ¿Cómo fue el consumo de los productos durante las promociones?
- 6) ¿Existe o no alguna relación entre la hora, el número de compras y el capital acumulado?
- 7) ¿Existe alguna relación entre la hora y el tipo de producto comprado?

Después de presentar el marco teórico sobre autocontrol se hacen relevantes, para la presente tesis, los estudios de Logue y su énfasis en los refuerzos de comida y dinero. Estos refuer-

zos, como se verá en el procedimiento del experimento, son empleados en el presente estudio. Por esta razón, Logue será un autor muy importante para la discusión final. Además, los planteamientos de Rachlin sobre maximización servirán de apoyo en el análisis de resultados.

## MÉTODO

### Sujetos

Se escogieron diez y seis sujetos, ocho de los cuales eran mujeres y los otros ocho hombres, controlando de esta forma la variable de género. Estos sujetos eran voluntarios que respondieron a una invitación por parte del experimentador/a. También se controló la variable de edad que osciló entre los 20 y los 25 años. Todos pertenecían a una clase socioeconómica media-alta, determinada por el instituto de educación superior al que asistían y por el barrio en el que vivían (estratos 4 y 5).

Los sujetos tenían disponibilidad para el experimento de seis a siete horas seguidas durante un día. Ninguno presentaba problemas o enfermedades relacionadas con la alimentación como lo sería la diabetes o la obesidad y tampoco se encontraban realizando dietas, según informaron.

### Instrumentos

En el estudio se utilizaron:

1. Cuatro juegos de mesa (Monopolio). Este juego es de fácil acceso en el mercado. Su propósito básico es el de comprar, alquilar y vender propiedades, buscando que las utilidades de los jugadores (sujetos) vayan en aumento.
2. Lápiz
3. Formatos de recolección de información
4. Cronómetro
5. Pasabocas de paquete (papas fritas, tocinetas, etc)
6. Gaseosas, agua, tinto
7. Pizza y palitos de queso
8. Chocolates en presentación pequeña



9. Cigarrillos de dos marcas diferentes, que varían en calidad y acogida ante el consumidor.
10. Cerveza

### Procedimiento

Se citó a los sujetos a las 8:30 de la mañana habiéndoles previamente requerido: no haber desayunado, no ingresar al salón del experimento ningún tipo de bebidas, comidas ni cigarrillos y que la duración de la sesión no sería menor de seis horas. Se les pidió que le entregaran al experimentador \$3,000 antes de iniciar las actividades, explicándoles que éstos eran la garantía en caso de que quedarán en deuda. Estando todos reunidos se asignaron azarosamente los sujetos en cuatro grupos, para que cada uno quedara conformado por el mismo número de sujetos. Los juegos se ubicaron en lugares cómodos, con buena iluminación. Además, todos estos productos se encontraban en lugar visible para los sujetos, cada uno con su precio.

El experimentador explicó que productos como el agua y el vino tinto eran de libre disposición (gratis) de los sujetos. Estos productos se encontraban también en un lugar visible y de fácil acceso para los sujetos.

A continuación el experimentador explicó las reglas de la sesión. Primero comenzó con la explicación de las reglas del juego de mesa (Monopolio). Luego informó que el dinero que se obtuviera del juego se podía emplear en la compra de cualquier bebida o comida que fuera ofrecida por el experimentador o podía ser invertido en la compra de bienes raíces del juego. La decisión de qué comprar dependió únicamente del sujeto. Después de explicar esto se aclaró que el sujeto que ganara en cada grupo recibiría un premio que consistía en un llavero, muy de moda en el mercado. El ganador se determinó según las reglas preestablecidas por el juego de mesa: la persona que tuviera un capital superior al de sus compañeros de juego, teniendo en cuenta capital líquido y bienes raíces. A los sujetos que ocuparon el segundo lugar también se le entregó premio que consistió en una pelota desestresante, también de moda en el mercado. Finalmente, al sujeto que hubiera sido el ganador de ganadores, teniendo en cuenta el mayor capital final entre los ganadores de cada uno de

los juegos, se le entregó un premio de \$ 10,000 (diez mil pesos colombianos). Estos premios fueron entregados por el experimentador luego de haber contabilizado los capitales de cada jugador.

Para comprar los bienes raíces se siguieron las reglas preestablecidas por el juego de mesa. A su vez, los productos como bebidas y comidas se podían adquirir de las siguientes formas:

1. Teniendo el efectivo completo (billetes del juego).
2. A crédito. Cuando el sujeto solicitaba crédito para su compra, el experimentador debía llenar el formato correspondiente, con los datos de nombre, capital acumulado (capital líquido y bienes raíces) hasta el momento de la solicitud, producto que compró y plazo solicitado.

El experimentador también le mostraba la tabla en la que aparecían relacionados cada uno de los productos con sus respectivos precios más intereses, de acuerdo al número de cuotas escogido.

Las cuotas debían ser pagadas periódicamente (cada treinta minutos) por el sujeto. El experimentador pasaba a recoger el dinero de las cuotas. En caso de que el sujeto no pudiera cubrir su deuda, el experimentador cobraba intereses por mora.

Durante la sesión el experimentador hizo unas modificaciones en los precios de algunos productos, determinadas antes de la sesión. Estas modificaciones no se anunciaron con anticipación a los sujetos, sino hasta el momento de entrar en vigencia. Para ésto, el experimentador tenía un cronograma de los cambios que debía realizar el cual se presenta en la Tabla 2.

## RESULTADOS Y DISCUSION

En términos generales, se encontró que las mujeres fueron más autocontroladas que los hombres y tuvieron en cuenta sus presupuestos antes de realizar una inversión. Los hombres emplearon en mayor medida el crédito y tuvieron que hipotecar o vender sus bienes para poder pagar las cuotas de los créditos que habían pedido. Las mujeres consumieron más productos pero los hombres compraron productos de mayor valor monetario.

**Tabla 1**  
**Productos. precios e intereses**

Producto	Precio	1	2	3	4	5
		Cuotas	Cuotas	Cuotas	Cuotas	Cuotas
Paquete	500	505	de 255	175-170 170-170	de 130	de 105
Gaseosa	300	305	de 155	de 105	de 80	de 65
Chocolate	150	155	de 80	de 55	45-55 40-40	40-35
Cigarrillo Tipo I	200	205	de 105	75-70 70	de 55	de 45
Cigarrillo Tipo II	150	155	de 80	de 55	45-45 40-40	40-35
Palitos de queso	500	505	de 255	175 170-170	de 130	de 105
Almuerzo (pizza sin gaseosa)	1200	1220	de 620	de 420	de 320	de 260
Cerveza	400	405	de 205	de 140	de 105	de 85

**Tabla 2**  
**Cronograma de cambios en precios**

Hora	Producto	Nuevo Precio
11:00 a 12:00M	Paquete	300
12:00 a 1:00M	Cerveza	300
	Cigarrillo Tipo I	180
1:00 a 2:00PM	Cigarrillo TipoII	50
2:00 a 3:00PM	Cigarrillo Tipo II	50
	Chocolatina	75
	Cigarrillo Tipo I	100

Siendo los productos de libre acceso los de adquisición más rápida, fueron también los más consumidos con un 32.93 % sobre el total de productos consumidos en toda la sesión. Este tipo de consumo sirvió a las mujeres para ser más autocontroladas, pues no compraban productos. El consumo de productos de libre acceso aumentó en la medida en que se tenía menos efectivo.

Por otra parte, el factor social fue importante en los resultados. Durante la sesión los sujetos escucharon música y hablaron entre ellos. Esto le facilitó, en mayor medida a las mujeres, presentar comportamientos autocontrolados. Además, reportaron haber percibido el paso del tiempo de forma rápida. Lo anterior corrobora las investigaciones realizadas por Logue et al., (1984) y Grosch et al., (1977), Hicks et al., (1976, 1977), Mischel (1981), Mischel & Ebbersen, (1970) y Logue et al., (1984). Además, las tendencias de moda influyeron en la compra de los productos, ya que en la medida en que una persona consumía un producto, la compra de éste se elevaba significativamente.

Al unir las variables de crédito y promociones, aumentó la impulsividad de los hombres, quienes compraron más productos y pidieron más créditos, sin poder pagar después las cuotas del diferido. Los productos comprados a crédito durante las promociones correspondieron al 46.42 % del total de las ventas durante toda la sesión.

La presencia del crédito aumentó el consumo de productos y facilitó que los hombres presentaran comportamientos impulsivos. Los hombres se pueden ubicar dentro de los usuarios por plazos, pues consideraban que el crédito les "aumentaba el dinero que tenían" lo que implica que consideraban que tenían más capital del real.

La razón más común de las mujeres para darle un voto negativo al crédito era que este animaba el acto de comprar más allá de la capacidad de pago.

A diferencia de los resultados obtenidos en la investigación de la *Federal Reserve Board*, en este experimento se encontró que sí existe relación entre el diferido y el gasto total, el gasto total entendido como el costo monetario total y no como número de compras. El costo monetario de las compras realizadas por los hombres fue mayor en un 18.22 % que el de las mujeres, y ellos

fueron los que más emplearon el crédito, con un 76.85 % del total de las ventas a crédito lo que indica que el crédito sí anima el acto de comprar más allá de la capacidad de pagar.

Finalmente, desde el punto de vista cognitivo, las mujeres emplearon más herramientas que les permitieron ser autocontroladas. Por ejemplo, tuvieron en cuenta en mayor medida que los hombres, las consecuencias negativas de una elección de compra. También se anticipaban a los hechos y por lo tanto a sus consecuencias.

## Referencias

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New York, N.Y.: Prentice Hall.

Bandura, A. (1962). *Principles of behavior modification*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

Domjan, M. & Burkhard, B. (1993). *Principios de aprendizaje y de conducta*. Madrid, España: Debate S.A.

Feinberg, R. (1990). The social nature of the classical conditioning phenomena in people: A comment on Hunt, Florsheim, Chatterjee and Keman. *Psychology Reports*, 67, 331-334.

Forzano, R. & Logue, A. (1994). Self control in adult humans: Comparison of qualitatively different reinforcers. *Learning and Motivation*, 25, 65-82.

Grosch, J., & Neuringer, A. (1981). Self-control in pigeons under the Mischel paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 35, 3-21.

Hicks, R., Miller, G., & Kinsbourne, M (1976). Prospective and retrospective judgements of time as a function of amount of information processed. *American Journal of Psychology*, 89, 719-730.

Hicks, R., Miller, G., Gaes, G., & Bierman, K. (1977). Concurrent processing demands and the experience of time-in-passing. *American Journal of Psychology*, 90, 431-446.

Hyten, C., Madden, G., & Field, D. (1994). Exchange delays and impulsive choice in adult humans. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 62, 225-233.

Lea, Tarpay & Webley (1987). *The individual in the economy*.



Cambridge, England: Cambridge University Press.

Logue, A. (1995). *Self-control: Waiting until tomorrow for what you want today*. New York, N.Y.: Prentice Hall.

Logue, A., King, G., Chavarro, A., & Volpe, J. (1990). Matching and maximizing in a self-control paradigm using human subjects. *Learning and Motivation*, 21, 340-368.

Logue, A. (1988). Research on self-control: An integrating framework. *Behavioral and Brain Sciences*, 11, 665-709.

Logue, A., Rodríguez, M., Peña-Correal, T., & Mauro, B. (1984). Choice in self-control paradigm: Quantification of experience-based differences. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 41, 53-67.

Lynn, R. (1994). Sex differences in competitiveness and valuation of money in the twentieth century. *Journal of Social Psychology*, 133, 507-511.

Mahoney, M. & Thoresen, C. (1974). *Self-control: Power to the person*. New York, N.Y.: Colonial Press.

Mazur, J. (1994). Effects of the internal reinforcer's on self-control choice. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 64, 83-96.

Mischel, W. (1981). *Objective and subjective rules for delay of gratification: Cognition in human motivation and learning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Mischel, W., & Ebbesen, E. (1970) Attention in delay of gratification: *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 329-337.

Rachlin, H. (1976). *Behavior and learning*. San Francisco, CA.: W.H. Freeman and Company.

Rachlin, H., & Green, L. (1972). Commitment, choice and self-control. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 17, 15-22.

## ***Parental Age and University Students': Perceptions of Parental Acceptance-Rejection<sup>1</sup>***

**Gordon E. Finley<sup>2</sup>**

*Florida International University, U.S.A.*

### **Abstract**

Does the age of a father or a mother at the birth of a child influence the child's perception of the father's or the mother's level of acceptance or rejection? This question arises in the context of earlier work by Daniels and Weingarten (1982) and recent literature (Garrison, Blalock, Zarski, & Merritt, 1997; Parke, 1995) suggesting a preponderance of advantages for the deferral of parenthood for the parent and perhaps for the child. However, the work of Morris (1988) suggests a preponderance of disadvantages to older parenting (over age 35) from the point-of-view of the child. The present study thus was designed to ascertain - from the point-of-view of the child - whether or not parental age at childbirth influences the child's perception of one of the two major dimensions of parenting style - parental acceptance-rejection - for both fathers and mothers.

### **Compendio**

¿Influye la edad de los progenitores al nacer un niño en la percepción que tiene éste de la aceptación o rechazo de sus padres? El cuestionario de Aceptación/Rechazo de los Padres (*Parental Acceptance-Rejection Questionnaire*; Rodner, 1986) se administró a 415 estudiantes de pre-grado con una edad promedio de 19.5 años (distribución de 16-41). Al nacer los participantes, sus

<sup>1</sup> I am indebted to Victoria Janovetz, Barbara Rogers and Susan Williams for assistance in data collection and analysis.

<sup>2</sup> Correspondence concerning this article should be addressed to Gordon E. Finley, Department of Psychology, Florida International University, Miami, FL 33199 or by e-mail at finley@fiu.edu.

padres tenían entre 16-55 años con un promedio de 30 años y sus madres tenían entre 13-41 años con un promedio de 26 años. Los resultados fueron: 1) para los padres surgió una relación curvilínea donde aquellos de 30-39 años se percibieron como los más aceptantes, mientras los más jóvenes y los mayores fueron percibidos como menos aceptantes aproximadamente al mismo nivel y 2) para las madres surgió una relación lineal donde la aceptación percibida aumenta a medida que aumenta la edad materna (excepto para las madres de 35-39 años).

## METHOD

The subjects were 415 undergraduates from diverse majors and ethnic groups who ranged in age from 16 to 41 with a mean age of 19.5 years. At the subjects' birth, their fathers ranged in age from 16 to 55 with a mean of 30 years while their mothers ranged in age from 13 to 41 with a mean of 26 years.

The Parental Acceptance Rejection Questionnaire (PARQ) (Rohner, 1986) was administered anonymously in required English Composition Courses at a large urban university. The PARQ is a 60 item self-report instrument designed to tap retrospectively perceived parental acceptance-rejection when the subject was 7 to 12 years of age. It was administered twice, once for fathers and once for mothers, with the order randomized across subjects.

## RESULTS

The Total PARQ score can range from the most accepting score of 60 to the most rejecting score of 240. Scores of less than 149 points are considered to indicate greater perceived acceptance than rejection.

For fathers, a clear curvilinear relationship emerged between paternal age at childbirth and perceived paternal acceptance-rejection. Men who fathered children between the ages of 30 and 39 were perceived by their children to be significantly more accepting and as possessing significantly fewer negative characteristics (aggression, hostility, neglect, indifference, and rejection) than both younger and older fathers  $F(2,382) = 4.08, p < .02$ . The

paternal age groups in years, means, and (sample sizes) were: 16-29,  $M = 99.88$  (196); 30-39,  $M = 91.92$  (158); and 40-55,  $M = 99.61$  (31). Interestingly, both younger and older fathers were seen to have about the same level of perceived acceptance-rejection.

For mothers, an essentially linear relationship emerged between maternal age at childbirth and perceived maternal acceptance-rejection. With increasing maternal age, mothers increasingly were perceived by their children as more accepting (except for mothers aged 35-39)  $F(5,400) = 2.25$ ,  $p < .05$ . The maternal age groups in years, means, and (sample sizes) were: 13-19,  $M = 96.50$  (32); 20-24,  $M = 91.80$  (142); 25-29,  $M = 88.14$  (124); 30-34,  $M = 83.67$  (76); 35-39,  $M = 93.70$  (27); 40-41,  $M = 76.40$  (5). Interestingly, mothers aged 35 to 39 were seen to have about the same level of perceived acceptance-rejection as mothers in their teens and early 20's while the small sample of oldest mothers (aged 40-41) were perceived as the most accepting of all.

## DISCUSSION

Perceived parental acceptance - one of the two major dimensions of parenting style - is greatest for fathers who bear children between the ages of 30 and 39 and for mothers who bear children between the ages of 30 and 34 and between 40 and 41. Adults who defer fatherhood and motherhood until their 30's (early 30's for mothers) are perceived by their children as more accepting and less rejecting than younger parents. For mid-life parents, the oldest mothers (aged 40-41) are perceived as the most accepting of all parental age groups while mid-life fathers are perceived at about the same level of acceptance as the younger fathers.

In short, there is no evidence to argue against the deferral of parenthood from the 20's to the early 30's and little evidence to argue against deferral to the late 30's and beyond. If one looks at the absolute level of the scale scores, even the least accepting parental age group ratings in the present study fall on the accepting end of the parental acceptance-rejection scale (less than 149). Thus, the sharply negative conclusions of Morris (1988) regarding older parents (over age 35) receive no support from the children of the present study. Rather, the present data are consistent with the

work of Daniels and Weingarten (1982) and the current literature (Garrison et al., 1997; Parke, 1995) which generally indicate positive outcomes for deferred parenting.

Finally, and from the point-of-view of phenomenological theory (Rohner, 1986), because children born to fathers in their 30's and mothers in their early 30's or early 40's are likely to experience an accepting childhood, they consequently also are likely to have positive developmental outcomes. Specifically, Rohner's (1986) research has indicated that the positive developmental outcomes of parental acceptance are likely to include: emotional responsiveness, low hostility and aggression, positive senses of self-esteem and self-adequacy, emotional stability, and a positive worldview. From both the point-of-view of the child and the point-of-view of the parent, these developmental outcomes should be favorably perceived and experienced.

### References

Daniels, P., & Weingarten, K. (1982). *Sooner or later: The timing of parenthood in adult lives*. New York, NY: Norton.

Garrison, M.E., Blalock, L.B., Zarski, J.J., & Merritt, P.B. (1997). Delayed parenthood: An exploratory study of family functioning. *Family Relations*, 46 (3), 281-290.

Morris, M. (1988). *Last-chance children: Growing up with older parents*. New York, NY: Columbia University Press.

Parke, R.D. (1995). Fathers and families. In M.H. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting, (Vol. 3)*, Mahway, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Rohner, R.P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Beverly Hills, CA: Sage.



## 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 tres de sus Consultores Editoriales.

En cuanto a estilo (forma de hacer referencias, presentación de tablas, figuras, etc.) deben ceñirse estrictamente al Manual de Estilo 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 enviar cuatro copias a la Editora (Irma Serrano-García, P.O. Box 23174 UPR Station, San Juan, Puerto Rico 00931-3174). Los manuscritos enviados a la Editora una vez han sido aceptados deben estar en su forma final ya que el autor no podrá revisar galeras.

Los artículos deberán venir acompañados por dos resúmenes (125 palabras) uno en el idioma del artículo y otro en uno de los otros cuatro idiomas oficiales de la SIP (español, inglés, francés, portugués).

Después de la publicación del artículo el autor principal recibirá 20 separatas gratis.

## INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Accepted manuscripts fall into three categories:

**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;

**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.

**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 three of our Consulting Editors.

Submit four copies of manuscripts. They should be double-spaced in 22x28 cms (8 1/2 by 11 inches). To achieve uniformity of format, manuscripts should follow APA style strictly (including style of referencing citations, preparation of tables, figures, etc). Send manuscripts to the Editor (Irma Serrano-García, P.O. Box 23174 UPR Station, San Juan, Puerto Rico 00931-3174). Accepted manuscripts should be in their final form when returned to the Editor, since proofs will not be available to the authors for corrections.

Articles should be accompanied by two abstracts (125 words), one in the language of the article and another in one of the four official languages of SIP (Spanish, French, English, Portuguese).

Twenty complimentary reprints will be sent to the senior author upon publication.

## INSTRUÇÕES AOS AUTORES

Os originais aceitos pertencem às categorias:

**Artigos** (nao mais de 20 páginas) referentes a: relatórios sobre estudos empíricos, artigos teóricos, revisoes integrativas ou críticas da literatura e contribuções metodológicas.

**Relótorios Breves** (nao mais de 5 páginas) que podem referir-se a: novas experiências profissionais, temas sobre política e treinamento relacionados com a profissao, relato de dados obtidos em estudos preliminares.

**Resenhas de Livros** (em geral através de convite).

Trabalhos que se refiram ao contexto cultural de comportamento e do desenvolvimento humano serao especialmente bem recebidos, principalmente se refletem comparações transculturais ou transnacionais realizadas em paises da América.

Os originais devem ser inéditos e nao devem ter sido enviados para publicação em nenhuma outra revista. Em geral, o Editor manda o manuscrito para dois ou mais consultores editorais para uma avaliação crítica.

Os originais deverao ser enviados com 4 cópias datilografadas em espaço duplo em papel de 22 x 28cm (8 1/2 x 11 polegadas). Os textos devem obedecer rigorosamente o Estilo Internacional (*Publication Manual: American Psychological Association*). Os manuscritos deven ser enviados ao Editor (Irma Serrano-García, P.O. Box 23174 UPR Station, San Juan, Puerto Rico 00931-3174). Os originais enviados ao Editor uma vez aceitos por ele, devem estar em sua forma final, já que o autor nao poderá fazer novas revisoes.

Os Artigos deverao vir acompanhados por dois resumos (125 palavras) um em Inglés e outro Castelhamo ou Portugués ou Francés.

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

John G. Adair

*Factors facilitating and impeding psychology's contribution to national development*

Fernando C. Capovilla & Alessandra G. S. Capovilla

*O desenvolvimento dos vocabulários receptivo e expressivo em crianças brasileiras*

Hatty Castillo & Leticia Guarino

*Rendimiento académico al régimen militar en cadetes venezolanos: Variables asociadas*

Stanley Krippner, Michael Winkler, Aaron Rochlen & Bijan Yashar

*Gender, national, and regional differences in a content analysis of 799 dream reports from research participants in Argentina, Brazil, and the United States*

Suraya S. Keating & Belh Kurtz-Costes

*Women's beliefs about gender and power at work, school, and home: A study of low-income mothers and daughters in Ecuador*

Silvia Acosta, Florencia Adúriz & Dolores Albarriacín

*Historias de victimización infantil: Un análisis cualitativo de la construcción retrospectiva de episodios de violencia en la infancia y adolescencia*

Fernando González Rey

*Epistemología cualitativa y subjetividad*

Sandra Jovchelavitch

*Emancipation and domination in social representations of public life*

Pedro Solís-Cámara R. & Blanco Iris Rivera Aguirre

*El papel de los respondientes azarosos en el análisis comparativo entre estilos cognitivos y el dibujo de la figura humana*

Helio Carpintero

*Psicología teórica y psicología aplicada en la obra de Emilio Mira y López*

María Ximena Arias Garzón

*Autocontrol en el manejo del crédito*

Gordon E. Finley

*Parental age and university students: Perceptions of parental acceptance-rejection*