

revista interamericana de psicología  
interamerican journal of psychology



VOLUMEN / VOLUME 33

NUMERO / NUMBER 1

1999

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 y psicólogas 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 23345, San Juan, Puerto Rico 00931-3345. 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 Y AUTORAS 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 perspectives; 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 23345, San Juan, Puerto Rico 00931-3345.

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 e psicólogas, dos diferentes países de América. A Revista é publicada duas vezes ao ano e aceita originais em todas as áreas da Psicologia, 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 23345, San Juan, Puerto Rico 00931-3345.

A assinatura anual para instituições é de US\$50 para a América Latina e de \$60 para os Estados Unidos Canadá. 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 Y AUTORAS 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 Marín**

*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*

**María Lúcia Camargo**

*Traductora*

**BackRoom Productions  
& Publications**

*Diseño Gráfico*

ISSN:0034-9690

REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA  
INTERAMERICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

1999

Vol. 33, No 1

CONTENIDO/CONTENTS/SUMARIO/COTENU  
EDITORIAL/EDITORIAL/EDITORIAL/EDITORIAL  
ARTICULOS/ARTICLES/ARTIGOS/ARTICLE i

**Percepción de la gordura en adolescentes y su relación con las conductas anómalas del comer**

*Perception of obesity among adolescents and its relation to abnormal eating behaviors*

Claudia Unikel Santoncini, Jazmín Mora Ríos y Gilda Gómez Peresmitré 11

**El significado psicológico del concepto "familia" en estudiantes a través del uso de redes semánticas**

*The meaning of "family" among students through the use of semantic networks*

Jazmín Mora-Ríos, Catalina González-Forteza, Alberto Jiménez-Tapia y Patricia Andrade-Palos 31

**Análisis de interacciones verbales en niños preescolares: Una réplica sistemática**

*Analysis of verbal interactions in pre-school children: A systematic replication*

Rosa Lacasella 49

**Criterios para la superación del debate metodológico "cuantitativo/cualitativo".**

*Criteria to overcome the methodological debate between the "qualitative/quantitative"*

Miguel Martínez Miguélez 79

**Estrés, apoyo social y salud de la mujer con roles múltiples**

*Stress, social support and health of women with multiple roles*

Rocío Meneses, Lya Feldman y Grace Chacón 109

**Pretense and reasoning: The effect of pretense in young children's capacity to ignore interfering information**

*Pretender y razonar: El efecto de pretender sobre la capacidad de niños pequeños de hacer caso omiso de información que interfiere*

María Angela Mattar Yunes 133

SECCION ESPECIAL POR SELECCION EDITORIAL/  
 SPECIAL SECTION BY EDITORIAL SELECTION/  
 SESSOES ESPECIAIS POR SELECCION EDITORIAL

**Investigación Transcultural con Muestras Brasileñas**  
*Cross-cultural research with Brazilian samples*

**Cross-national and gender similarities and differences in prosocial moral reasoning between Brazilian and European-American college students**  
*Similaridades y diferencias nacionales y de género en el razonamiento prosocial moral de estudiantes universitarios brasileños y europeo-americanos*  
 Gustavo Carlo, Scott C. Roesch y Silvia H. Koller 151

**Cultural attitudes and everyday activities in Brazilian and U.S. college students**  
*Actitudes culturales y actividades cotidianas en estudiantes universitarios brasileños y estadounidenses*  
 K. Roger Van Horn, Kristine R. Garian,  
 Mariángela Feijó y Elvino Zenker Souza 173

**A cross-cultural validation of the multidimensional condom attitudes scale**  
*La validación transcultural de una escala multidimensional de actitudes hacia el uso del condón*  
 Eros Desouza, César Madrigal y Antonio Millán 191

**El autoconcepto en niños mexicanos y brasileños**  
*Self-concept in Mexican and Brazilian children*  
 José Luis Valdéz Medina, Norma I. González,  
 Arratia López Fuentes, Aristeo Santos López y  
 Valerio José Arantes 205

**Mención Honorífica, Premio Estudiantil (1997)**  
**Nivel de Pregrado**  
*Honor Mention, Student Research Prize (1997)*  
*Undergraduate*

**Riesgo suicida, sintomatología depresiva y actitudes disfuncionales en adolescentes puertorriqueños/as**  
*Suicidal risk, depressive symptomatology and disfunctional attitudes in Puerto Rican adolescents*  
 Yovanska Duarté y Jeannette Roselló 219

**Fe de Errata** 235

Instrucciones para los autores 237  
 Instructions to authors  
 Instruções aos autores

Guías para Ediciones o Secciones Especiales 243  
 Guidelines for Special Issues or Sections  
 Guias para Edicoes ou Sessoes Especiais



**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 Río Grande do Sul.  
BRASIL

**Amalio Blanco**

Universidad Autónoma de Madrid.  
ESPANA.

**Víctor Colotta**

Universidad Nacional Autónoma de México.  
MEXICO.

**Francis Di Vesta**

The Pennsylvania State University.  
USA.

**Rogelio Diaz-Guerrero**

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 Ramirez 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 E. Villegas**  
Universidad Central.  
**CHILE.**

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

**Ricardo Zúñiga.**  
Université de Montreal.  
**CANADA.**

# Editorial

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

En el pasado volumen publiqué un editorial recalcando los objetivos de la Revista y tanto los contenidos, como los formatos, que pretendo fomentar para alcanzar las metas trazadas. Este editorial pondrá énfasis en asuntos de estilo y procedimiento que es menester abordar para lograr mayor uniformidad en el producto final que se publica, y para agilizar el trámite editorial, evitando múltiples comunicaciones con los autores y autoras para aclarar dudas o especificar detalles.

Este número incluye en sus hojas finales dos documentos de gran importancia para las personas interesadas en publicar en la Revista. El primero incluye las Instrucciones a Autores y Autoras que han sido modificadas significativamente. El segundo son las Guías para Ediciones o Secciones Especiales. Las Instrucciones continuarán publicándose en números siguientes, no así las Guías que estarán disponibles en nuestra Oficina para quienes las soliciten.

## Instrucciones a Autores y Autoras

Es importante destacar los siguientes cambios de las Instrucciones que ahora se incluyen.

- La extensión de los informes breves aumentó de 5 a 10 páginas y establecí un límite de 5 páginas para las reseñas de libros.
- En cuanto a estilo **deben ceñirse estrictamente** al Manual de Publicaciones de la *American Psychological Association*. (4ta Edición, 1994). El mismo ya se publica tanto en inglés como en español.
- La RIP fomenta el uso de un lenguaje inclusivo por género, raza, edad, origen nacional, orientación sexual, impedimento y otras características sociodemográficas.
- La Editora sugiere el uso del término “participantes” en sustitución

del término “sujetos” de la investigación. Además, requiere se especifique en los artículos el procedimiento utilizado para obtener consentimiento informado de las personas participantes.

- La Editora invita a los autores y autoras a redactar sus artículos utilizando la primera persona singular, excepto en casos de dos o más autores o autoras.
- Si un trabajo es aceptado para publicación, los derechos de impresión y de reproducción por cualquier forma y medio son del Editor/a de la SIP aunque éste/a atenderá cualquier petición razonable por parte del autor o autora para obtener permiso de reproducción de sus contribuciones.
- Las opiniones y valoraciones expresadas por los autores y autoras en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores o autoras y no comprometen la opinión y política científica de la RIP ni de la SIP.

Les invito a leer el documento con detenimiento y a ceñirse a él en la medida de lo posible. Eso contribuirá a minimizar las revisiones que requieran los artículos y a evitar el rechazo de otros.

### **Guías**

Como indiqué en el editorial pasado, estoy interesada en promover el desarrollo de ediciones y secciones especiales. Las Guías desarrolladas describen las características que debe tener una edición o sección especial. Indican que pueden surgir de tres maneras: por (a) selección o (b) invitación editorial o por (c) iniciativa de los autores y autoras. Luego describen el procedimiento a seguir para proponer su creación. Espero que el conocer este mecanismo les estimule a presentar propuestas que puedan enriquecer nuestro diálogo y adelantar la psicología.



# *Editorial*

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

In the last volume I published an editorial which focused on the objectives of the Journal and on the content areas and the format I thought could help meet those goals. This editorial will focus on style and procedure, areas which it is necessary to attend to so that the final product which is published is uniform in quality and form, and to diminish the need for many revisions and changes or excessive communications with authors to clarify doubts or specify details.

This number includes two documents which are of great importance to prospective authors. The first are the Instructions to Authors which have been significantly revised. The other are the Guidelines for Special Issues and Sections. The Instructions to Authors will be printed in every number of the Journal and the Guidelines will be available in our Office to those that request them.

## **Instructions to Authors**

The following changes in the Instructions to Authors should be emphasized.

- Brief Reports can now be 10 pages long instead of five. I set a five page limit for book reviews.
- Manuscripts **must comply strictly** to the guidelines of the American Psychological Association (APA) Publication Manual (4th Edition) which is now available in both English and Spanish.
- The RIP encourages the use of inclusive language in terms of gender, race, age, national origin, sexual orientation, disability and other sociodemographic characteristics.
- The Editor suggests the use of the term "research participants" instead of "research subjects". The procedures that were used to obtain informed consent from participants should be described.
- The Editor invites manuscripts in first person singular except in the case of two or more authors.

- If an article is accepted for publication, copyright is transferred to the Editor of the RIP although s/he will attend any reasonable request for reproduction of the authors' contributions elsewhere.
- Opinions and values endorsed by authors in their articles are their sole responsibility and do not represent the positions or scientific policies of the RIP or the SIP.

I invite you to read the Instructions carefully and to heed them. This will contribute to minimizing revisions of certain articles and will avoid rejection of others.

### **Guidelines**

As I mentioned in the previous Editorial I am interested in fostering submission of special issues and sections. The Guidelines explain the characteristics the issues or sections must meet and the procedures they must follow. Special issues or sections can be developed (a) by editorial selection, (b) by editorial request or by (c) author/s' initiative. If they stem from an author's initiative the procedure to submit a proposal is described. I hope that knowing of this mechanism will encourage you to submit proposals and thus increase the dialogue amongst psychologists in the Americas.

# ***Percepción de la Gordura en Adolescentes y su Relación con las Conductas Anómalas del Comer<sup>1</sup>***

**Claudia Unikel Santoncini<sup>2</sup>**

**Jazmín Mora Ríos**

**Gilda Gómez Peresmitré**

***Universidad Nacional Autónoma de México, México***

## **Compendio**

El estudio de los desórdenes del comer (Anorexia y Bulimia Nervosa) es muy incipiente en México. La cultura ha sido considerada un factor clave que interviene en la explicación de estas enfermedades y ha generado posiciones controversiales al respecto. Se considera que la presión social a estar delgado, contribuye a los altos índices de insatisfacción corporal y seguimiento de dietas en adolescentes y aún en niños. La literatura revela que ejercer actividades en las que se requiere de un cuerpo delgado, como la danza, constituye un factor de riesgo en el desarrollo de estos desórdenes. El presente estudio es de carácter exploratorio y tuvo como objetivos: a) conocer la percepción de la gordura entre un grupo de mujeres estudiantes de ballet (n=70) y un grupo de estudiantes de secundaria y preparatoria (n=78), y b) establecer una comparación entre los diferentes grupos estudiados con respecto a dicha percepción. Por otra parte, se estudió la

<sup>1</sup> Este trabajo fue presentado en el Congreso Regional de Psicología para Profesionales en América.

<sup>2</sup> Para información sobre este artículo puede comunicarse con Claudia Unikel Santoncini a la siguiente dirección: División de Investigaciones Epidemiológicas y Sociales, Instituto Mexicano de Psiquiatría, Claz. México-Xochimilco 101, Col. San Lorenzo, Huipulco. México D.F. 14370 o por correo electrónico a [claudius@fournier.facmed.unam.mx](mailto:claudius@fournier.facmed.unam.mx).

UNIKEL, MORA Y GÓMEZ

relación entre la presencia de prácticas anómalas del comer y la distorsión de la imagen corporal con la percepción de la gordura. Se identificaron tres dimensiones asociadas con la gordura: positiva, neutral y negativa. En esta última se incluyeron áreas relacionadas con la salud, la estética corporal, los problemas psicológicos y otros más específicos. Concluimos que en general predomina la percepción negativa de la gordura entre las adolescentes de los diferentes grupos que se fundamenta en una serie de creencias y prejuicios alrededor de este concepto. Se discuten los hallazgos a fin de impulsar la investigación en el área de los desórdenes del comer, lo cual tiene implicaciones importantes en la creación de programas preventivos dirigidos a la población adolescente.

### Abstract

Eating disorders (Anorexia and Bulimia Nervosa) have been scarcely researched in Mexico. Culture has been considered a key intervening factor in the explanation of these disorders and has generated several controversial opinions. Social pressures to be thin, contribute to the high indices of dissatisfaction with one's body and to dieting practices among adolescents and even children. A literature review reveals that activities such as dance, which requires a thin body for performance, are important intervening risk factors in the development of eating disorders. This is an exploratory study and its main objectives were to: 1) acquire knowledge about the perception of fatness among ballet students (n=70) as compared to junior high and high school students (n=78), and 2) to examine if abnormal eating behaviors and body image distortions have any relationship with the perception of fatness. Three dimensions associated to this concept were found: positive, neutral and negative, the latter divided into areas related to health, body aesthetics, psychological and other specific problems. These categories were associated to self perception and abnormal eating behaviors, and their possible correspondence was analyzed. In general, fatness is not socially accepted and several beliefs and prejudices prevail around this concept. Findings are discussed to promote further research on eating disorders, with a specific prevention focus on adolescents.

En la cultura occidental estar delgado es considerado hoy en día como el ideal de belleza de miles de mujeres; es un indicador de estatus social, salud y bienestar (Polivy, Garner & Garfinkel, 1986). En contraste, la gordura es vista como una condición estigmatizante, a la que se le atribuyen rasgos de auto-indulgencia, glotonería, flojera y falta de control. Existe una serie de prejuicios que fundamentan esta tendencia generalizada a percibir negativamente la gordura. Siguiendo a Billig (1986), un prejuicio se refiere a la opinión definitiva y desfavorable hacia ciertos grupos de personas, y por extensión, respecto a miembros individuales de esos grupos.

Si bien es sabido que las personas obesas son un grupo de alto riesgo ante la presencia de enfermedades cardiovasculares, hipertensión y diabetes (Rimm et al., 1995), no dejan de ser importantes las complicaciones en la salud a consecuencia de la delgadez extrema en la población femenina. Entre los padecimientos más frecuentes que afectan a los diferentes grupos de edad se pueden mencionar: la presencia de menarca tardía, amenorrea secundaria y períodos menstruales irregulares; la desmineralización ósea (Manson et al., 1995; Newton, Freeman, Hannan & Comen, 1993) y el hipoestrogenismo prolongado (Pugliese, Lifshitz, Grad, Fort & Marks-Katz, 1983; Warren, Brooks-Gunn, Hamilton, Warren & Hamilton, 1986).

En la actualidad, el seguimiento de dietas para controlar o disminuir el peso corporal, constituye una obsesión en algunos países occidentales del primer mundo y en países occidentalizados en desarrollo, principalmente entre las mujeres. Los medios de comunicación tienden a reforzar este tipo de comportamiento, al contribuir a popularizar el uso de las dietas, la práctica de ejercicio excesivo y la cirugía plástica para reducir la masa corporal, y conseguir de esta manera ser "más delgada, más deseable y más exitosa" (Hill, 1993; Sticer, Schupak-Neuberg, Shaw & Stein, 1994).

El principal problema que acarrea el seguimiento de dietas, es que ya no es una práctica exclusiva de las personas con sobrepeso, sino que su uso indiscriminado se ha extendido principalmente entre adolescentes con peso normal, o menor a éste, quienes



buscan alcanzar el ideal de belleza, la aceptación del grupo y de sí mismas, en respuesta a la "sensación de gordura". La creencia popular indica que el seguimiento de dietas fuera de prescripción médica, es una práctica socialmente aceptada, de bajo costo y que no causa efectos secundarios (Hill, 1993). Aun cuando existen centros especializados para el control de peso, la gente recurre a otras vías más accesibles, como son los consejos que se dan en las revistas de belleza, los productos dietéticos, así como la experiencia de personas cercanas (vecinos, amigos, familiares o farmacéuticos), quienes favorecen el empleo inadecuado de medicamentos, aparatos para hacer ejercicio y el uso de métodos de purga (vómito autoinducido, uso de laxantes y diuréticos) para controlar o reducir el peso corporal.

Hill y Robinson (1991), Striegel-Moore, Silberstein y Rodin (1986), Wardle y Marsland (1990), han encontrado que la presión hacia la delgadez, es responsable de los altos niveles de insatisfacción corporal y seguimiento de dietas en adolescentes y aun en niños de peso normal. Generalmente, una dieta precede al desarrollo de un desorden alimentario y se observa como un importante factor de riesgo, debido a que favorece la preocupación por la comida, disminuye los sentimientos de control sobre el comer, y propicia los subsecuentes episodios de comer en exceso. Según Patton, Johnson-Sabine, Wood, Mann y Wakeling (1990), el riesgo de desarrollar un desorden alimentario es ocho veces mayor entre los adolescentes que hacen dietas, que en aquellos que no las utilizan.

Diversos estudios (Garner & Garfinkel, 1980; Hamilton, Brooks-Gunn & Warren, 1985; Szmuckler, 1985) han señalado la predisposición al desarrollo de desórdenes alimentarios en personas que participan en actividades donde hay presión por mantener un cuerpo delgado, y en las que además existe un alto grado de exigencia y competitividad, como son el modelaje y la actuación, y actividades deportivas y artísticas como son el ballet, la gimnasia y el patinaje. Por citar un ejemplo, las estadísticas en países occidentales señalan que la incidencia de Anorexia Nervosa fluctúa entre el 0.37 % y el 1.6 % por cada cien mil habitantes por año (Gordon, 1990; Leichner & Gertler, 1988),

mientras que en poblaciones homogéneas, como son las bailarinas, se eleva al 15.2 % (Hamilton et al., 1985).

En los países en desarrollo, la investigación acerca de los desórdenes de la alimentación es prácticamente inexistente, ya que hasta años recientes no se les consideraba patologías prioritarias en el área de la salud. Sin embargo, con el creciente contacto e influencia de los valores occidentales, es probable que este tipo de padecimientos tienda a incrementarse, como lo señalan investigaciones realizadas en Hong Kong (Chen, Wong, Lee, Chan-Ho, Lau, & Fung, 1993) y en Zimbabwe (Hooper & Garner, 1986).

Al respecto México no es la excepción. La investigación sobre desórdenes de la alimentación es muy incipiente, estudios realizados en los últimos años, han identificado la presencia de problemas de peso corporal y de prácticas anómalas del comer.

Escobar (1992) en una muestra de mujeres estudiantes de escuelas públicas y privadas de la Ciudad de México (N=929), encontró la presencia de seguimiento de dietas, 66% en escuelas privadas, 37% en escuelas públicas y 64% en nivel licenciatura; además, la práctica de atracones (ingesta de grandes cantidades de alimento en períodos cortos de tiempo con sensación de falta de control sobre lo que se come: 31% en escuelas privadas y 12% en escuelas públicas. La presencia de vómito autoinducido y uso de laxantes, fue mínima. El estudio realizado por Holtz (1992) con mujeres estudiantes de una preparatoria privada (N=90), mostró que el 59% de los sujetos han seguido dietas, el 52% padece de atracones, el 28% menciona el uso de anfetaminas, el 12% de diuréticos y el 6% de laxantes. Gómez Peresmitré (1995) encontró una prevalencia de 3.7% de obesidad en mujeres adolescentes, estudiantes de nivel medio y medio superior de escuelas públicas de la ciudad de México (N=58). Al comparar con una muestra de hombres de la misma edad (N=54), los hallazgos indicaron mayores porcentajes de obesidad en las mujeres, mientras que el sobrepeso fue mayor entre los hombres.

En otro estudio realizado por Unikel y Gómez Peresmitré (1996), comparando grupos de estudiantes de ballet con estudiantes de secundaria y preparatoria (N=92), identificaron la

presencia de un bajo peso corporal promedio en las estudiantes de ballet aunado con el deseo de pesar menos; mientras que en el grupo de estudiantes de secundaria y preparatoria, las adolescentes se autopercebieron con mayor peso del que en realidad tenían, es decir que en términos de distorsión de la imagen corporal, sobreestimaron su peso corporal. Por otro lado, las conductas anómalas características de los desórdenes del comer, se reportaron en mayor porcentaje en el grupo de estudiantes de ballet, particularmente el porcentaje de seguimiento de dietas, presentando diferencias significativas entre ambos grupos. Respecto a la práctica de atracones, aunque el porcentaje fue mayor en el grupo de estudiantes de ballet, no hubo diferencias significativas entre las bailarinas y las estudiantes.

El presente estudio es de carácter exploratorio y tiene como objetivos: a) establecer una comparación entre un grupo de mujeres estudiantes de ballet ( $n=70$ ) y un grupo de estudiantes de secundaria y preparatoria ( $n=78$ ) y b) detectar si la presencia de prácticas anómalas del comer y distorsión de la imagen corporal, tiene alguna relación con dicha percepción.

## METODO

### *Sujetos*

La muestra quedó constituida por 148 sujetos del sexo femenino, entre 13 y 17 años de edad ( $\bar{x}=14.7$ ,  $DE=1.3$ ), divididos en dos grupos: 1) estudiantes de ballet ( $n=70$ ) y 2) estudiantes de secundaria y preparatoria ( $n=78$ ). En ambos grupos se incluyeron sujetos de escuelas públicas y privadas de la Ciudad de México. Las estudiantes de ballet reportaron un promedio de 8.9 ( $D.E.=5.5$ ) horas/semana de entrenamiento dancístico.

### *Instrumento*

Se utilizó un cuestionario autoaplicable de 76 reactivos que detecta la presencia de conductas anómalas del comer características de los desórdenes alimentarios, y distorsión de la imagen corporal. Para los fines que se persiguen en el presente estudio, se utilizaron únicamente los siguientes datos: edad de los

sujetos, peso y estatura, autopercepción del peso corporal y conductas anómalas del comer. La percepción social de la gordura se evaluó a través de la pregunta abierta -¿Qué piensas de la gordura?- a fin de identificar de manera exploratoria las diferentes opiniones de las entrevistadas acerca de este aspecto.

El Índice de Masa Corporal (IMC) o *BMI-Body Mass Index*, es un índice ponderal que expresa la relación peso-talla del individuo. Se calcula dividiendo el peso (Kg) entre la talla (m) elevada al cuadrado, siendo su fórmula  $IMC = \text{peso en Kg} / (\text{talla en m}^2)$ . En este estudio se utilizaron los criterios de IMC combinado para adolescentes, propuestos por Gómez Peresmitré y Saucedo (1997) quienes realizaron la validez de diagnóstico de este indicador en adolescentes mexicanas, a través del método de sensibilidad y especificidad (Véase Tabla 1).

Tabla 1

Índice de Masa Corporal Combinado para los Adolescentes

Categoría	Punto de Corte
Bajo peso	15-18.9
Normal	19-22.9
Sobre peso	23-27
Obesidad	mayor a 27

Gómez Peresmitré y Sucedo (En prensa)

La distorsión de la percepción del peso corporal, se determinó mediante la diferencia entre el peso real en términos de Índice de Masa Corporal y la autopercepción del peso, medida en una escala de 1 a 5 (muy delgada, delgada, normal, con sobrepeso, obesa), previamente utilizada en otros estudios (Gómez Peresmitré, 1993, 1995, 1997; Unikel & Gómez Peresmitré, 1996). La distorsión de la imagen corporal, se expresa en términos de ninguna distorsión, sobreestimación y subestimación del peso corporal.

*Procedimiento*

Los cuestionarios fueron aplicados de manera grupal en los planteles escolares. La participación de las estudiantes fue voluntaria una vez realizada la explicación acerca del carácter



anónimo y confidencial de la investigación. La aplicación del instrumento tuvo una duración aproximada de 30 minutos. Finalmente las estudiantes fueron pesadas y medidas al finalizar la evaluación.

Con el objeto de evaluar las respuestas de las participantes en relación con su percepción de la "gordura", se llevó a cabo un análisis de contenido. El procedimiento consistió en codificar todas las respuestas obtenidas, identificando atribuciones de causalidad, es decir opiniones, ideas, creencias y valores que utiliza la gente para explicar un fenómeno (Jaspars & Hewstone, 1986), y se identifican tres principales dimensiones relacionadas con la percepción de la gordura: positiva, neutral y negativa; esta última, constituida por cuatro áreas: percepciones relacionadas con la salud, la estética corporal, problemas psicológicos y otros problemas. En las percepciones positivas se incluyeron aquellas respuestas donde si bien no expresan actitudes favorables hacia la gordura, al menos no se le identifica como un problema importante, implica la idea de control y normalidad, aceptación y la valorización de otros aspectos como las habilidades y capacidades de las personas. En la Tabla 2 se ejemplifican algunas de las respuestas más comunes mencionadas por las estudiantes.

## RESULTADOS

### *Percepción de la gordura*

La percepción negativa acerca de la gordura, fue la más predominante en los diferentes grupos, aunque en el grupo de estudiantes de ballet el porcentaje fue mayor (89%), en contraste con 63% en el grupo de estudiantes de secundaria y preparatoria. La percepción positiva y neutral, predominó entre las estudiantes de secundaria y preparatoria, cuyos porcentajes fueron más elevados que en las bailarinas. Las diferencias fueron estadísticamente significativas entre los grupos al realizar la prueba Chi cuadrada ( $\chi^2=11.95$ ,  $p=0.0025$ ) (Véase Tabla 3).



Tabla 2  
Percepción de la Gordura y Atribuciones de Causalidad

Negativa	Positiva	Neutral	Atribuciones de Causalidad
Es antiestético y desagradable	No es malo si la gente se siente bien	Se debe cuidar pero no es tan importante	Se debe a la gran cantidad de alimentos que se ingieren
Es un riesgo para la salud	No tiene nada de malo	Es importante pero sin exagerar	Se debe a la herencia
Tiene repercusiones emocionales	Los gordos son simpáticos y no tienen por qué acomplejarse	Es algo natural	Se debe a la falta de ejercicio
Provoca rechazo e inseguridad	Estar delgado es una norma social, es más importante que la gente se sienta bien	Me es indiferente	Se debe al ancho de los huesos
Es difícil conseguir ropa			Se debe al ocio
Es un obstáculo en la actividad			Es por flojera

Las opiniones principalmente mencionadas, fueron en referencia a los daños en la salud a nivel físico y mental. En segundo lugar se mencionaron los aspectos negativos relacionados con la estética del cuerpo, haciendo énfasis en el aspecto físico, al ser considerada como algo “espantoso”, “grotesco”, “asqueroso”, “fodongo”, la antítesis de la belleza y el

Tabla 3  
Percepción de Gordura

Categorías	Estudiantes de ballet	Estudiantes de secundaria y preparatoria
	n=70	n=78
Neutral	3.1	9.2
Negativa	89.1	63.1
Positiva	7.8	27.7

atractivo físico que se identifica con el hecho de estar delgado. En tercer lugar se encontraron opiniones relacionadas con atributos negativos del sujeto, en los que la gordura se asoció con el descuido, la falta de disciplina, el autocuidado y la flojera. Asimismo se le atribuyeron problemas psicológicos y se le identificó como causante de complejos, vergüenza e inseguridad (por ejemplo “denota una falta de autoestima y de personalidad”). Por otra parte, la gordura es considerada como un obstáculo para el desempeño en la vida cotidiana, causa dificultades en la actividad física, por ejemplo dificultad para desplazarse, incomodidad, dificultad para conseguir ropa, sin contar con el rechazo social que produce y que genera problemas de adaptación. En el grupo de estudiantes de ballet, la percepción neutral hacia la gordura, obtuvo bajos porcentajes de respuesta (8%), en contraste con los porcentajes obtenidos en el grupo de estudiantes de secundaria y preparatoria (28%), los cuales fueron más altos. La percepción neutral hacia la gordura obtuvo los menores porcentajes de respuesta: 3% en estudiantes de ballet y 9% en estudiantes de secundaria y preparatoria. Las respuestas clasificadas como atribuciones de causalidad, fueron aquellas en las que las entrevistadas explicaron la gordura mediante su relación con: a) los malos hábitos en la alimentación, el exceso de alimentos y la indisciplina; b) factores biológicos como la herencia y la complexión física; c) factores psicológicos como la falta de autoestima, depresión y la psicopatología mental; y por

último, d) la presencia de atributos negativos como el vicio y el ocio.

### *Índice de Masa Corporal y autopercepción del peso corporal*

El Índice de Masa Corporal para cada grupo de sujetos. Como se observa, el grupo de estudiantes de ballet, presenta porcentajes mayores de peso bajo y normal, mientras que el grupo de estudiantes de secundaria y preparatoria presenta mayores porcentajes de peso normal, sobrepeso e incluso de obesidad. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos ( $t=-2.37$ ,  $p<0.05$ ).

Paradójicamente, en el grupo de mujeres con menor peso-promedio (estudiantes de ballet), el 68% expresó el deseo de pesar aún menos y su autopercepción del peso se encontró sobreestimada, es decir, que a pesar de que su peso real es normal o bajo, ellas se perciben con sobrepeso y aún obesas. En el grupo de mayor peso corporal-promedio (estudiantes de secundaria y preparatoria), el 50% de los sujetos manifestó el deseo de pesar menos, y contrariamente a lo esperado, el 32% desea pesar lo mismo y el 18.6% más de lo que pesan realmente. Además, la autopercepción del peso corporal en este grupo, observó una tendencia hacia la subestimación del mismo. La mitad de los sujetos con obesidad se autopercebieron con sobrepeso; el 41% de los sujetos con sobrepeso, se autopercebieron con peso normal y el 57% de los sujetos con peso normal, se autopercebieron con peso bajo.

### *Conductas anómalas del comer*

Las adolescentes estudiantes de ballet presentan mayores porcentajes de conductas anómalas del comer, a excepción del uso de laxantes que presentó un porcentaje más elevado en el grupo de estudiantes de secundaria y preparatoria (7% Vs. 16.7%). El seguimiento de dietas es la práctica de riesgo principalmente reportada en ambos grupos de estudiantes, el 65.7% de los sujetos en el grupo de estudiantes de ballet, y el 32% en el grupo de estudiantes de secundaria y preparatoria ha realizado dietas alguna vez. Se encontraron diferencias estadísticamente

significativas entre grupos ( $\chi^2=16.74$ ,  $p<0.01$ ). En segundo lugar se reportó la práctica de ejercicio excesivo y de atracones, ambas mostrando diferencias significativas entre los grupos ( $\chi^2=7.11$ ,  $p<0.01$ ;  $\chi^2=4.25$ ,  $p<0.05$  respectivamente).

Es interesante señalar que a pesar de los bajos porcentajes del uso de métodos de purga, el uso de laxantes se encuentra dentro de los 4 principales métodos utilizados para controlar o reducir el peso corporal en el grupo de estudiantes de secundaria y preparatoria, a diferencia del grupo de estudiantes de ballet, el cual prefiere la práctica del vómito autoinducido, de ayunos y el uso de diuréticos.

*Relación entre la percepción de la gordura, las conductas anómalas del comer y la distorsión de la imagen corporal*

Los resultados muestran que las conductas de riesgo hacia el comer, se relacionan principalmente con una opinión negativa hacia la gordura, hecho que se observa más marcado en el grupo de estudiantes de ballet. Un aspecto que es importante señalar, es que si bien en este último grupo el 33.3% de los sujetos que afirmaron la práctica del vómito autoinducido, respondieron que tienen una opinión positiva de la gordura, posiblemente se debió a que trataron de dar una buena imagen con su respuesta, dado que resultaría contradictorio el hecho de sentirse a gusto con su peso y al mismo tiempo utilizar métodos de purga tan extremos como es la práctica del vómito autoinducido.

En el grupo de estudiantes de secundaria y preparatoria, se observa asimismo la tendencia hacia la opinión predominantemente negativa de la gordura; sin embargo, también se reportan porcentajes importantes en las opiniones positiva y neutral (Véase Tabla 4).

En relación con la autopercepción del peso corporal y su relación con la percepción de la gordura, encontramos, en términos generales, una opinión negativa hacia la misma que predomina independientemente de si la persona presenta o no distorsiones en la autopercepción de su peso corporal. Sin embargo, nuevamente se observa como, casi la totalidad de las estudiantes de ballet tienden a mostrar una opinión negativa hacia la gordura, a diferencia del otro grupo de estudiantes, quienes tienen opiniones más diversas en relación con su autopercepción corporal, siendo las estudiantes que

Tabla 4  
Relación entre la Percepción de la Gordura y las Conductas Anómalas del Comer

Conductas Anómalas del Comer	Estudiantes de ballet n=70			Estudiantes de secundaria y preparatoria n=78		
	Percepción					
	Neutral	Negativa	Positiva	Neutral	Negativa	Positiva
Seguimiento de dieta	2.4	87.8	9.8	4.8	66.7	28.6
Práctica de desayunos	7.7	84.6	7.7	25.0	75.0	-----
Accesos bulímicos	4.2	87.5	8.3	8.3	54.2	37.5
Ejercicio excesivo	----	95.5	4.5	8.3	58.3	33.3
Vómito autoinducido	16.7	50.0	33.3	20.0	80.0	-----
Uso de laxantes	25.0	75.0	----	10.0	60.0	30.0
Uso de diuréticos	14.3	71.4	14.3	----	100.0	-----
Uso de afetaminas	33.3	66.7	----	----	100.0	-----

subestiman su peso corporal, quienes reportan los porcentajes más elevados en cuanto a tener una opinión positiva de la gordura (44.4%) (Véase Tabla 5).



Tabla 5

Relación entre la Percepción de la Gordura y la Distorsión de la Imagen Corporal

Distorsión de la Imagen Corporal	Estudiantes de ballet n=70			Estudiantes de secundaria y preparatoria n=78		
	Percepción					
	Neutral	Negativa	Positiva	Neutral	Negativa	Positiva
Normal	2.9	91.4	5.7	7.3	65.9	26.8
Subestimación	-----	100.0	-----	-----	55.6	44.4
Sobreestimación	4.0	84.0	12.0	20.0	60.0	20.0

## DISCUSION

Entre los principales hallazgos de este estudio, se observó una percepción generalizada entre las entrevistadas de ambos grupos, a mostrar una visión negativa hacia la gordura, como algo no deseable, que causa problemas psicológicos y de salud, que es antiestético, que tiene repercusiones en el desempeño cotidiano y en la calidad de vida de las personas. No obstante, esta percepción fue más acentuada entre las estudiantes de ballet, que son consideradas como un grupo en riesgo, en el que la exigencia por mantener un cuerpo delgado es indispensable para la ejecución de su actividad.

La pregunta que surge a partir del presente estudio, es si la percepción que las adolescentes tienen acerca de la gordura, es un factor que las predispone a la búsqueda del "ideal de belleza",

mediante la práctica de métodos inapropiados del comer y que son característicos de los desórdenes alimentarios. En concordancia con lo encontrado previamente en México y con lo señalado en la literatura internacional (Garner & Garfinkel, 1980; Hamilton et al., 1985; Szmuckler, 1985; Unikel & Gómez Peresmitré, 1996), las estudiantes de ballet presentan un peso corporal-promedio menor al normal para sujetos de su edad, se autoperciben más gordas de lo que son, y presentan mayores porcentajes de conductas anómalas del comer, todos ellos considerados factores de riesgo para el desarrollo de los desórdenes alimentarios.

La percepción negativa de la gordura que manifiestan estas adolescentes, puede ser otro factor que precipite o fomente el uso de conductas anómalas del comer, debido a la inquietud por alcanzar el “ideal de belleza” impuesto por la cultura occidental. Sin embargo, llama la atención que la práctica de conductas anómalas del comer, se presenta también en los sujetos que dicen tener una opinión positiva o neutral hacia la gordura. Esto puede ser un indicador de que son prácticas comunes a todas las adolescentes, no consideradas como riesgosas, y que la opinión acerca de la gordura no tiene una relación directa con el “sentirse gorda” y querer bajar de peso.

Se observaron diferencias entre los grupos respecto a los métodos utilizados para bajar de peso. Entre las estudiantes de secundaria y preparatoria, fue más común el uso de laxantes como un método de purga, tal vez por ser un método “socialmente aceptado”; mientras que las prácticas de ayuno, vómito autoinducido y el uso de diuréticos fueron mayormente utilizados por las estudiantes de ballet, tal vez por su efectividad como métodos para bajar de peso y por ser consideradas “normales”, lo cual incrementa los riesgos de desarrollar una patología más grave en este ámbito en particular.

Un elemento que sistemáticamente se reporta en los estudios realizados con poblaciones mexicanas (Gómez Peresmitré, 1993, 1995, 1997), es la subestimación del peso corporal que reportan sujetos con sobrepeso y obesidad en la comunidad. Este hecho podría estar reflejando la negación de una condición estigmatizante y socialmente mal vista, cuyo riesgo implica el

desarrollo de conductas compensatorias de los efectos engordadores de la comida, y de afecciones de tipo emocional que demeritan la calidad de vida y circunscriben valores tales como el éxito, y la eficiencia, entre otros, a una condición física y no a las habilidades y capacidades de las personas.

Las implicaciones de este trabajo se orientan en diferentes direcciones. Es necesario profundizar en la investigación acerca de la elección de los métodos utilizados por las adolescentes para bajar de peso, para determinar si ello está en función del acceso y de la eficacia del método utilizado, de la aceptación social o bien de variables psicológicas como el control interno vs externo. Otro aspecto a considerar es la importancia de utilizar técnicas indirectas de evaluación, a fin de reducir el efecto de la "deseabilidad social" en las respuestas proporcionadas por las entrevistadas, en las que se da una aparente contradicción entre las actitudes positivas hacia la gordura y las prácticas de control de peso.

Coordinar esfuerzos multidisciplinariamente es una tarea fundamental. Por ejemplo, en lo que respecta a las estudiantes de ballet, la implementación de programas preventivos se puede ver limitada por la parte instrumental que juega la estética corporal en la vocación dancística, es decir que tener un cuerpo delgado es uno de los requisitos de su actividad y los profesores tienden a promover más esta idea. Es importante sensibilizar a estos profesionales sobre los riesgos en la salud de las adolescentes que puede ocasionar cualquier tipo de trastorno en la alimentación y la imagen corporal.

La implementación de programas preventivos en adolescentes debe ir encaminada hacia la capacitación de los profesionales (maestros, trabajadores sociales, médicos, psicólogos, etc.) así como de otras personas que mantienen un contacto estrecho con este tipo de población. Finalmente, la tarea preventiva se debe dirigir, por lo tanto, hacia la aceptación del cuerpo como parte fundamental de la identidad femenina, fortaleciendo la autoestima y otros valores al interior de la familia y la escuela, que son las instituciones que tienen mayor cercanía con las adolescentes en riesgo.

## Referencias

Billig, M. (1986). Racismo, prejuicios y discriminación. En S. Moscovici (Ed.) *La psicología social II*. Barcelona, España: Paidós.

Boltansky. (1975). *Los usos sociales del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Edic. Periferia.

Chen, H.N., Wong, J., Lee, N., Chan-Ho, M.W., Lau, J.T.F., & Fung, M. (1993). The shatin community mental health survey in Hong Kong. II Major findings. *Archives of General Psychiatry*, 50, 125-133.

Escobar, G.M. (1992). *Prevalencia de conductas generalmente presentes en pacientes que padecen de anorexia nervosa y bulimia en estudiantes de secundaria, preparatoria y universidad de la ciudad de México*. Tesis de licenciatura inédita. Universidad Iberoamericana. México.

Garner, D., & Garfinkel, P. (1980). Sociocultural factors in the development of anorexia nervosa. *Psychological Medicine*, 10, 647-656.

Gómez Peresmitré, G. (1993). Detección de anomalías de la conducta alimentaria en estudiantes universitarios: Obesidad, bulimia y anorexia nervosa. *Revista Mexicana de Psicología*, 10 (1), 17-27.

Gómez Peresmitré, G. (1995). Peso real, peso imaginario y distorsión de la imagen corporal. *Revista Mexicana de Psicología*, 12 (2), 185-197.

Gómez Peresmitré, G. (1997). Alteraciones de la imagen corporal en una muestra de preadolescentes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 14 (1), 31-40.

Gordon, R.A. (1990). *Anorexia and bulimia: Anatomy of a social epidemic*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.

Hamilton, L.H., Brooks-Gunn, J., & Warren, M.P. (1985). Sociocultural influences on eating disorders in professional ballet dancers. *International Journal of Eating Disorders*, 4 (4), 465-477.

Hill, A.J., & Robinson, A. (1991). Dieting concerns have a functional effect on the behavior of nine-year old girls. *British Journal of Clinical Psychology*, 30, 265-267.

Hill, A.J. (1993). Pre-adolescent dieting: Implications for eating disorders. *International Review of Psychiatry*, 5, 87, 87-100.

Holtz, V. (1992). *Factores psico-bio-sociales de los desórdenes de la alimentación: Estudio piloto en una preparatoria*. Tesis de licenciatura inédita. Universidad Iberoamericana. México.

Hooper, M.S.H., & Garner, D.M. (1986). Application of the Eating Disorders Inventory to a sample of black, white and mixed race schoolgirls in Zimbabwe. *International Journal of Eating Disorder*, 5, 161-168.

Jaspars, J., & Hewstone, M. (1986). La teoría de la atribución. En S. Moscovici (Ed.) *La psicología social II*. (págs. 415-438) Barcelona, España: Paidós.

Leichner, P., & Gertler, A. (1988). Prevalence and incidence of anorexia nervosa. En Blinder, et al. (Eds.) *The eating disorders*. (págs.131-149). PMA Publications.

Manson, J.E., Willett, W.C., Stampfer, M.J., Colditz, G.A., Hunter, D.J., Hankinson, S.E., Hennekens, C.H., & Speizer, F.E. (1995). Body weight and mortality among women. *The New England Journal of Medicine*, 333 (11), 677-685.

Newton, J.R., Freeman, C.P., Hannan, W.I. & Comen, S. (1993). Osteoporosis and normal weight bulimia nervosa: Which patients are at risk?. *Journal of Psychosomatic Research*, 37 (3), 239-247.

Patton, G.C., Johnson-Sabine, E., Wood, K., Mann, A.H. & Wakeling, A. (1990). Abnormal eating attitudes in London schoolgirls -a prospective epidemiological study: Outcome at twelve month follow-up. *Psychological Medicine*, 20, 383-394.

Polivy, Garner, D., Garfinkel, P. (1986). Causes and consequences of the current preference for thin female physiques. En C.P. Herman, M.P. Zanna, & E.T. Higgins (Eds.)



Physical appearance, stigma and social behavior. *The Ontario Symposium*, 3, 90-112.

Pugliese, H.T., Lifshitz, F., Grad, G., Fort, P., & Marks-Katz, M. (1983). Fear of obesity: A cause of short stature and delayed puberty. *The New England Journal of Medicine*, 309, 513-518.

Rimm, E.B., Stampfer, M.J., Giovannucci, E., Ascherio, A., Spiegelman, D., Colditz, G.A., & Willet, W.C. (1995). Body size and fat distribution as predictors of coronary heart disease among middle aged and older US men. *American Journal of Epidemiology*, 141 (12), 1117-1127.

Sticer, E., Schupak-Neuberg, E., Shaw, H. & Stein, R. (1994). Relation to media exposure to eating disorder symptomatology: An examination of mediating mechanisms. *Journal of Abnormal Psychology*, 103 (4), 836-840.

Striegel-Moore, R.H., Silberstein, L.R. & Rodin, J. (1986). Toward understanding of risk factors in bulimia. *American Psychologist*, 41, 246-263.

Szmuckler, G. (1985). The epidemiology of anorexia nervosa and bulimia. *Journal of Psychiatric Research*, 19, 143-153.

Unikel, C., & Gómez Péresmitré, G. (1996). Trastornos de la conducta alimentaria en muestras de mujeres adolescentes: Estudiantes de danza y estudiantes de secundaria y preparatoria. *Psicopatología*, 16 (4), 121-126.

Wardle, J., & Marsland, L. (1990). Adolescent concerns about weight and eating: A social-developmental perspective. *Journal of Psychosomatic Research*, 34, 377-391.

Warren, M.P., Brooks-Gunn, J., Hamilton, L., Warren, F., & Hamilton, W.G. (1986). Scoliosis and fractures in young ballet dancers. *The New England Journal of Medicine*, 314 (21), 1348-1353.



# ***El Significado Psicológico del Concepto “Familia” en Estudiantes a través del Uso de Redes Semánticas<sup>1</sup>***

Jazmín Mora-Ríos<sup>2</sup>

Catalina González-Forteza

Alberto Jiménez-Tapia

Patricia Andrade-Palos<sup>3</sup>

***Universidad Nacional Autónoma de México, México***

## **Compendio**

Este trabajo, de carácter exploratorio, se interesa en el estudio del significado psicológico que tiene la “familia” en una población de estudiantes de ambos sexos de nivel medio (n=80) y medio superior (n=80). En principio, se plantea una revisión teórica de las dimensiones que se asocian con este concepto y que revelan la importancia que tiene el apoyo parental como una de las áreas principales que conforman dicho concepto en los jóvenes. Se establecieron diferencias por nivel educativo y sexo; encontrándose una mayor riqueza semántica en las mujeres de secundaria y en los hombres de preparatoria. Los resultados

---

<sup>1</sup> Esta es una revisión de un trabajo presentado en el Congreso Regional de Psicología para Profesionales en América, Ciudad de México, Julio de 1997.

<sup>2</sup> Mora-Ríos, González-Forteza y Jiménez-Tapia son investigadores de la División de Investigaciones Epidemiológicas y Sociales del Instituto Mexicano de Psiquiatría. Para información adicional sobre este artículo puede comunicarse con Jazmín Mora-Ríos a la siguiente dirección electrónica: jazminmr@fournier.facmed.unam.mx.

<sup>3</sup> Andrade-Palos pertenece a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

MORA, GONZÁLEZ, JIMÉNEZ Y ANDRADE

revelan cierta congruencia con lo que se ha reportado recientemente en investigaciones anteriores. Se identificaron tres esferas interrelacionadas: la afectiva, la de estructura familiar y la de apoyo parental, las cuales colocan a la familia como fuente importante de recursos emocionales y afectivos.

### Abstract

The main interest of this exploratory study is to know the psychological meaning of the "family" among junior (n=80) and high school students (n=80) of both sexes. The paper includes a theoretical review of the dimensions of "family" as a concept that reveals the importance of parental support as one of the main constituting areas of the concept among youth. Differences in educational level and sex were established. Junior high school women showed more semantic richness than high school men. Results reveal certain congruence with research reported recently. Three dimensions were interrelated: affective, the family structure and parental support. These dimensions place the family as an important source for emotional and affective resources.

La relación entre familia y adolescencia ha sido estudiada a partir de diferentes aproximaciones psicológicas. Desde el punto de vista psicoanalítico, la adolescencia es considerada como una etapa de desarrollo que involucra cambios corporales, psicológicos y sociales que a menudo son difíciles de manejar. Tradicionalmente se le ha caracterizado por ser una etapa en la que se agudizan los conflictos entre padres e hijos (Aberastury & Knobel, 1991). Sin embargo, estudios recientes sobre adolescencia y familia, han criticado severamente esta postura y sugieren que las relaciones entre padres e hijos no necesariamente implican rechazo hacia el grupo familiar. Por el contrario, las relaciones con los padres son de gran apoyo y emocionalmente significativas para que los jóvenes puedan enfrentar adecuadamente eventos estresantes (González-Forteza & Andrade-Palos, 1995) en la medida que se asocian con altos niveles de autoestima y desarrollo personal (Windle & Miller-

Tutzauer, 1992).

Medina-Centeno (1994) - desde una postura construccionista - propone destacar el carácter histórico de la familia y concebirla como una noción cambiante y específica en cada cultura, cuyo significado se va modificando a lo largo del tiempo. La familia es un grupo en interacción indisolublemente ligado a la cultura, ya que la interacción cotidiana define su identidad. Esta cualidad histórica y cultural se opone a dar por sentado alguna idea o modelo que explique a la familia universalmente. En función de lo anterior, señala que es necesario investigar los procesos sociales en cada contexto y el momento histórico a partir del cual los actores mismos definen a la familia de acuerdo con su forma de vida.

Al respecto, Leñero-Otero (1992) coincide, al referirse al carácter cambiante de la noción de familia, que éste se puede visualizar claramente en las diferencias generacionales entre padres e hijos durante la adolescencia. Señala que el bienestar de la familia depende en mucho de la apertura de los padres para aceptar los cambios que se van gestando en las nuevas generaciones; mientras que las familias caracterizadas como rígidas o patológicas tienen una fuerte resistencia a aceptar dichos cambios en los hijos. De ahí surge la necesidad de explorar el significado psicológico que tienen los adolescentes acerca del concepto familia, tomando en cuenta que el significado psicológico, de acuerdo con la definición propuesta por Szalay & Bryson (1974) se refiere a que es la unidad fundamental de la organización cognoscitiva, compuesto de elementos cognoscitivos y de conocimiento, que crean un código subjetivo de reacción el cual refleja la imagen del universo que tiene la persona y su cultura subjetiva.

En el área de investigación de la adolescencia, se ha generado un gran interés durante las últimas dos décadas por incorporar el contexto social que rodea al adolescente, enfocándose más en el estudio de la familia y del grupo de pertenencia (en la escuela y en el trabajo) y no como ocurría en el pasado en que la atención se centraba exclusivamente hacia su desarrollo individual. Por ejemplo, en la década de los sesenta hubo una tendencia al



conservadurismo, en contraste con los años setenta que se caracterizaron por una serie de cambios políticos y sociales, la inconformidad y rebeldía hacia los padres se acentuó y adquirió auge la visión polarizada de la adolescencia. En la década de los ochenta, el conservadurismo nuevamente tomó fuerza y los resultados de la investigación hablaban de las relaciones más armónicas entre padres e hijos y, al parecer, continúa esta tendencia en las últimas dos décadas (Gecas & Seff, 1990). Hoy en día, se hace mayor énfasis en las relaciones familiares entre padres e hijos en los estudios sobre adolescencia y existe un mayor interés en los estudios sobre la percepción de los jóvenes acerca del medio familiar.

Existe una gran riqueza en la investigación relacionada con esta área. La literatura es extensa y se han identificado las principales dimensiones que conforman la percepción de los jóvenes acerca de la familia. Investigaciones en esta línea han mostrado que la dimensión de apoyo parental es fundamental en la percepción de niños y adolescentes.

Estudios realizados en infantes han encontrado que los niños organizan sus percepciones alrededor de las dimensiones de apoyo emocional que los padres proveen a sus hijos, así como el ejercicio del control parental y la aplicación de medidas disciplinarias (Amato, 1990). El apoyo parental se expresa de diferentes formas, cuando los padres manifiestan interés hacia las actividades del hijo, hablan con él, le ayudan en sus actividades cotidianas en la escuela y el trabajo, juegan con él, expresan su entusiasmo, y le muestran afecto y amor.

Por otra parte, el control parental se refiere al grado de supervisión que los padres ejercen hacia el hijo, así como los roles que asumen ante él. Investigaciones en esa línea, sugieren que los padres controlan a sus hijos empleando la coerción y la inducción. La primera tiene que ver con el uso de medidas represivas y es marcada por el uso de presión externa sobre el niño, castigo físico y privación de privilegios; mientras que la inducción es utilizada por los padres con la finalidad de lograr el cumplimiento voluntario del niño, y se basa en explicaciones acerca de las consecuencias de la conducta del niño (Rollins & Thomas, 1979

en Farrell, 1993).

Los hallazgos de estos estudios revelan que la percepción de apoyo de los padres se asocia con características socialmente valoradas en los niños como mayor autoestima, adecuadas habilidades cognitivas, buen desempeño escolar, locus de control interno elevado, conducta altruista y un ajuste psicológico general; mientras que el uso de la coerción en los padres tiene resultados negativos en los niños (Amato, 1990).

En un estudio comparativo entre niños mexicanos y franceses entre 8 y 11 años de edad alrededor del concepto de familia, se reporta que para los niños mexicanos el papel de la madre o el padre es determinante en la percepción de la familia, mientras que los niños franceses parecen no otorgarle esa importancia (Diez-Martínez Day, 1994). Con base en lo anterior, la autora señala lo siguiente: "pareciera que el concepto familia está integrado por tres tipos principales de índices: los lazos biológicos, los lazos afectivos y la historia del tiempo o de las experiencias compartidas. Los lazos biológicos son más explícitos en los niños mexicanos, mientras que los afectivos lo son más en los niños franceses" (pag. 30). Asimismo, esta autora concluye que los niveles cognoscitivos están muy vinculados a la comprensión del concepto de familia en los niños, el cual se basa fundamentalmente en su experiencia particular que se va enriqueciendo posteriormente a partir de las prácticas culturales y sociales.

En la población adolescente se han registrado hallazgos semejantes. Para autores como Procidano y Heller (1992; citado en Farrell, 1993) el apoyo social se define como el componente de un proceso que se relaciona con la percepción de la disponibilidad de ayuda frente a un sistema de estresores. Sugieren que una percepción elevada de apoyo social se relaciona inversamente con la sintomatología psicopatológica y el estrés.

Por otra parte, el empleo de medidas disciplinarias incongruentes se asocia con un intercambio social coercitivo, conducta antisocial y agresividad en el adolescente. En un estudio realizado con adolescentes y sus padres o cuidadores, se encontró que bajos niveles de apoyo social familiar se asociaron con

indicadores de desajuste en el funcionamiento emocional y con altos niveles de consumo de alcohol en los padres, lo cual sugiere que un medio ambiente familiar disfuncional puede contribuir a acentuar los problemas de conducta en los adolescentes (Windle & Miller-Tutzauer, 1992). En México, se obtuvieron resultados semejantes en una investigación sobre las variables psicosociales asociadas al uso de drogas en la población de enseñanza media superior. Castro y Maya (1982) evaluaron el control y apoyo percibidos en los padres, relaciones interpersonales (amigos), en la escuela y con el sexo opuesto. Entre los hallazgos principales se encontró que los usuarios de drogas, en comparación con los no usuarios, perciben a su medio ambiente social como distal, su calidad de vida es insatisfactoria y tienen dificultades en el manejo de la realidad.

Respecto a los estudios existentes que evalúan la percepción del apoyo familiar y el funcionamiento individual del adolescente, se han propuesto varios modelos para interpretar estas relaciones. Entre estas encontramos el modelo circunplejo de Olson, basado en las dimensiones de cohesión y adaptabilidad, el modelo de Beaver y Voeller (1983, en Farrell, 1993) quienes dan mayor énfasis a la adaptabilidad y finalmente la teoría del apoyo social, que se basa en el efecto de la conducta parental en el desarrollo del niño y que indica que mayor cohesión en la familia no necesariamente garantiza un mejor funcionamiento en la misma. En una evaluación reciente de estos modelos, Farrell (1993) encontró evidencia empírica para apoyar la teoría de apoyo social y sugiere que la dimensión de cohesión, propuesta por Olson, debería ser utilizada como un indicador global de apoyo social.

El objetivo de este trabajo, consiste en establecer una comparación entre un grupo de estudiantes por sexo y nivel educativo, en cuanto al significado que poseen alrededor del concepto de familia, identificando las áreas o dimensiones que lo conforman. Con esta finalidad, se utilizará la técnica de redes semánticas que ha mostrado ser de gran utilidad para su aplicación en este tipo de población, ya que permite explorar de manera general las dimensiones que se asocian con un determinado fenómeno social.

Se llevó a cabo un estudio de campo de tipo transversal *ex-post-facto*, para lo cual se siguió el procedimiento para el uso de la técnica de redes semánticas originalmente propuesto por Figueroa, González y Solís (1981) y por Valdéz (1991), además de las modificaciones propuestas a la técnica por Reyes Lagunes (1993).

### *Sujetos*

La muestra estuvo integrada por 160 estudiantes, 50% de nivel medio (secundaria) y el 50% restante del nivel medio superior (preparatoria). Se estableció un control por sexo y por nivel educativo. La edad promedio fue de 13 años en estudiantes de secundaria y de 18 años en preparatoria.

### *Instrumento*

Se trabajó con la técnica de redes semánticas naturales, la cual consiste en una hoja blanca en cuya parte superior aparecía escrita la palabra "FAMILIA". Se les pidió a los alumnos que escribieran todas las palabras que definieran mejor al concepto estímulo y posteriormente que jerarquizaran estas palabras de acuerdo con la cercanía hacia el concepto propuesto, asignándole el número uno a la palabra más cercana y así sucesivamente con cada una de las palabras mencionadas.

### *Procedimiento*

Se eligieron dos escuelas particulares adscritas a la Secretaría de Educación Pública, una de nivel medio (secundaria) y otra de nivel medio-superior (preparatoria) ubicadas en el sur de la Ciudad de México. La aplicación tuvo lugar en los salones de clase con la participación voluntaria de los alumnos, previo consentimiento de las autoridades escolares.

### *Análisis*

El análisis de resultados se efectuó con base en el método para el uso de redes semánticas planteado por Figueroa, González y Solís (1981) y por Reyes Lagunes (1993). Se obtuvieron los



valores naturales "J" con el que se denomina a la totalidad de los términos que definieron al concepto "familia" en cada uno de los grupos. Posteriormente fueron agrupados por sinonimia, con el que se designó al valor categórico "C" (Índice de consenso), tratando de agrupar el menor número de conceptos posibles con la finalidad de evitar enlazar términos que no tenían relación entre sí, agrupando sólo aquellos que presentaban ligeros cambios, por ejemplo la definidora "unión" integró conceptos como "unidas", "unido" y la de "cariño" se conformó por conceptos como "querer", "querencia", "cariñosa".

Posteriormente se obtuvo el valor M, el cual relaciona la frecuencia de aparición con la jerarquía asignada por los sujetos a cada palabra definidora, el cual da una ponderación del peso semántico obtenido en cada una de ellas. Por último, se integró el conjunto SAM que se conforma de los diez principales términos más cercanos a familia que obtuvieron el mayor peso semántico. Tal como lo sugiere Reyes Lagunes (1993) se amplió el conjunto SAM a fin de obtener la red semántica más amplia posible y establecer comparaciones en cada uno de los grupos.

## RESULTADOS

Con base en lo anterior se encontraron diferencias estadísticamente significativas por sexo entre los estudiantes de secundaria, en cuanto al total de las definidoras de "familia" producidas por los sujetos (valor "J") (Véase Tabla 1).

Tabla 1

Cantidad de Palabras Definidoras Obtenidas de Forma Natural (Valor "J") y por Categoría Semántica (Valor "C") para el Concepto de Familia (n=80)

Valor	Secundaria		X <sup>2</sup>	p
	Mujeres	Hombres		
Natural	128	80	11.077	.001
Categorico	92	65	4.643	.031



Tabla 2  
Conjunto SAM. Definidoras de "Familia" por Sexo en  
Estudiantes de Secundaria (n=80)

Mujeres (n=40)		Hombres (n=40)		X <sup>2</sup>	p
Definidora	Valor M	Definidora	Valor M		
Unión	148	Unión	172	1.800	ns
Amor	119	Amor	70	12.704	.000
Papá	80	Padre	54	5.045	.025
Convivencia	72	Convivencia	30	17.294	.000
Hijos	66	Hijos	49	2.513	ns
Mamá	65	Mamá	39	6.500	.011
Comprensión	64	Comprensión	69	0.188	ns
Ayuda	60	Ayuda	55	0.217	ns
Confianza	46	Confianza	28	4.378	.036
Cariñosa	46	Cariño	65	3.252	ns
Amistad	45	Amigos	48	0.097	ns
Divertida	44	Diversión	14	15.317	.000
Alegría	31	Alegría	36	0.373	ns
Trabajadora	24	Trabajadora	19	0.581	ns
Problemas	21	Buenos	31		
Tíos	19	Tíos	25	0.818	ns
Educación	19	Numerosa	23		
Hermanos	18	Hermanos	53	17.254	.000
Regaños	17	Matrimonio	39		
Conjunto	16	Conjunto de	110	70.127	.000
Personas	16	Hogar	36		

Como se observa en la Tabla 2, los conceptos que integran el conjunto SAM en ambos grupos de jóvenes fueron similares. El concepto "unión" fue la definidora más cercana a familia. Asimismo se definió con palabras que tienen una carga afectiva como "amor", "comprensión", "ayuda", "cariño" y se destacó el papel de algunos miembros de la familia nuclear y extensa como los "hijos" y los "tíos", y fuera del núcleo familiar se destacó el papel de los "amigos".

En secundaria los hombres coincidieron con las mujeres al

mencionar conceptos como “amor”, “papá”, “convivencia”, “mamá”, “confianza”, “divertida” y “hermanos”. Las mujeres le otorgaron mayor importancia a dichos conceptos como definidoras cercanas a familia, que los hombres.

Tabla 3

Cantidad de Palabras Definidoras obtenidas de Forma Natural (Valor “J”) y por Categoría Semántica (Valor “I”) para el Concepto Familia en Estudiantes de Preparatoria (n=80)

Valor	Preparatoria		$\chi^2$	p
	Mujeres	Hombres		
Natural	66	84	2.160	0.142
Categorico	43	78	10.124	0.001

En contraste con los resultados obtenidos en los estudiantes de secundaria, los de preparatoria obtuvieron mayores puntajes en los valores natural y categórico que las mujeres. Estas diferencias fueron estadísticamente significativas (Véase Tabla 3).

Como se puede apreciar en la Tabla 4, hombres y mujeres de preparatoria fueron similares al mencionar conceptos como “papá”, “cariño”, “mamá”, “confianza”, “hogar”, “hijos”, “padres” y “sociedad”. Los conceptos que integran el conjunto SAM fueron semejantes a los obtenidos en estudiantes de secundaria, por lo que se procedió a analizar ambas redes estableciendo una comparación por nivel educativo en el grupo de mujeres y hombres.

Al analizar la riqueza semántica de la red, se encontraron diferencias en ocho conceptos, en los que los hombres obtuvieron mayores puntajes que las mujeres, tales conceptos fueron “unión”, “amor”, “comprensión”, “comunicación”, “ayuda” y “convivencia”. Las mujeres superaron a los hombres únicamente en el concepto de “hermanos”.

Al comparar al grupo de mujeres de secundaria y preparatoria, se encontraron diferencias significativas en los valores natural “J” ( $\chi^2=19.814$ ,  $p<0.000$ ) y categórico ( $\chi^2=17.785$ ,  $p<0.000$ ), es decir,

Tabla 4

Conjunto SAM. Definidoras de "Familia" por Sexo en Estudiantes de Preparatoria (n=80)

Hombres		Mujeres		x <sup>2</sup>	p
Definidora	Valor M	Definidora	Valor M		
Unión	154	Unión	199	5.737	0.017
Ayudar	82	Ayuda	121	7.493	0.006
Hermanos	59	Hermanos	35	6.128	0.013
Amor	58	Amor	144	36.61	0.000
Papá	58	Papá	50	0.563	ns
Cariño	54	Cariño	61	0.426	ns
Mamá	52	Mamá	52	_____	ns
Confianza	51	Confianza	45	0.375	ns
Padres	47	Padres	40	0.563	ns
Hogar	44	Hogar	37	0.605	ns
Hijos	40	Hijos	45	0.294	ns
Amistad	33	Personas	43	_____	_____
Comprensión	31	Comprensión	94	31.752	0.000
Felicidad	31	Armonía	34	_____	_____
Casa	23	Grupo	32	_____	_____
Convivencia	21	Convivencia	83	36.962	0.000
Tíos	21	Respeto	22	_____	_____
Sociedad	19	Sociedad	18	0.027	ns
Grupo	19	Integración	18	_____	_____
Comunicación	17	Comunicación	54	19.282	0.000
Comunidad	17	Compartir	16	_____	_____
Organización	17	Alegres	14	_____	_____

que las jóvenes de secundaria mencionaron una mayor riqueza de conceptos asociados con "familia" y en las mujeres de preparatoria, al parecer, existe una concepción más homogénea de la misma.

Se obtuvo un conjunto SAM integrado por 21 conceptos, de los cuales las mujeres mencionaron trece conceptos similares. Se encontraron diferencias significativas en algunos de ellos como

“unión”, “comprensión”, “ayuda”, “personas” y “hermanos” que fueron enfatizados por las estudiantes de preparatoria, en tanto que las de secundaria destacaron conceptos como “alegría”, “papá” e “hijos”. Nuevamente aparece una dimensión afectiva asociada al concepto familia que se expresa a través del “amor”, “alegría” y “cariño” y una dimensión de apoyo que se conforma a partir de la “unión”, “comprensión”, “ayuda”, “confianza” y

Tabla 5

Comparación Semántica de las Palabras Definidoras de “Familia” en Mujeres por Nivel Educativo (n=80)

Secundaria Definidora (n=40)	Valor M	Preparatoria Definidora (n=40)	Valor M	$\chi^2$	p
Unión	148	Unión	199	7.496	0.006
Amor	119	Amor	144	2.376	ns
Papá	80	Papá	50	6.923	0.009
Convivencia	72	Convivencia	83	0.781	ns
Hijos	66	Hijos	45	3.973	0.046
Mamá	65	Mamá	52	1.444	ns
Comprensión	64	Comprensión	94	5.696	0.017
Ayuda	60	Ayuda	87	4.959	0.026
Confianza	46	Confianza	45	0.011	ns
Cariñosa	46	Cariño	61	2.103	ns
Amistad	45	Comunicación	54	_____	_____
Divertida	44	Padres	40	_____	_____
Alegría	31	Alegres	14	6.422	0.011
Trabajadora	24	Grupo	32	_____	_____
Problemas	21	Respeto	22	_____	_____
Tíos	19	Hogar	37	_____	_____
Educación	19	Integración	18	_____	_____
Hermandad	18	Hermandad	35	5.453	0.020
Regaños	17	Compartir	16	_____	_____
Personas	16	Personas	43	12.356	0.000
Conjunto	16	Armonía	34	_____	_____

"convivencia" por mencionar unas cuantas. Básicamente se destaca la presencia de algunos miembros de la familia nuclear, principalmente del "papá", la "mamá", los "hijos" y los "hermanos" (Véase Tabla 5).

Finalmente, al comparar a los hombres por nivel educativo, se encontraron mayores convergencias. No se encontraron diferencias significativas en la riqueza semántica en estudiantes de secundaria y preparatoria, los valores natural ( $\chi^2=19.814$ ,  $p<0.755$ ) y categórico fueron similares en ambos grupos ( $\chi^2=0.098$ ,  $p<0.755$ ).

Se consideró un conjunto SAM integrado por 20 conceptos, de los cuales únicamente hubo diferencias en "comprensión", "conjunto o grupo de personas" siendo mayores los dos primeros en los estudiantes de secundaria, mientras que "confianza" fue mayor en los de preparatoria (Tabla 6).

## DISCUSIÓN

El significado psicológico del concepto "familia" fue similar en los diferentes grupos estudiados, en términos de las categorías semánticas mencionadas, lo cual indica que los adolescentes de ambos sexos, de secundaria y preparatoria, tienen un significado común del concepto familia, que se define a partir de tres importantes dimensiones interrelacionadas: la dimensión afectiva que se manifiesta en conceptos como "amor", "cariño", "convivencia", "alegría", b) la dimensión de apoyo de tipo emocional, a partir de conceptos como "unión", "ayuda", "confianza" y "comprensión", y c) dimensión de estructura familiar en la que se menciona el papel de los miembros de la familia nuclear, en orden de importancia, el "papá", la "mamá", los "hijos" y "hermanos". De los miembros de la familia extensa, únicamente se identificó a los "tíos" en el caso de los estudiantes de secundaria.

Se encontraron diferencias por sexo en cuanto al número de definidoras que integran la red "familia" en estudiantes de secundaria y preparatoria. En las mujeres de secundaria, el tamaño de la red fue mayor que en los hombres, mientras que esta situación se invirtió en preparatoria, donde los hombres mencionaron un mayor número de definidoras que las mujeres.



Tabla 6  
Comparación Semántica de las Palabras Definidoras de  
"Familia" en Hombres por Nivel Educativo (n=80)

Secundaria	Preparatoria	$\chi^2$	p
Definidora	Definidora		
Valor M	Valor M		
Unión	Unión	0.994	ns
Conjunto de	Grupo	64.194	0.000
personas	Amor	1.125	ns
Amor	Amor	14.440	0.000
Comprensión	Comprensión	1.017	ns
Cariño	Cariño	0.036	ns
Ayuda	Ayudar	0.143	ns
Padre	Papá	0.321	ns
Hermanos	Hermanos	0.910	ns
Hijos	Hijos	2.778	ns
Amigos	Amistad	1.857	ns
Mamá	Mamá		
Matrimonio	Comunicación		
Hogar	Hogar	0.800	ns
Alegría	Felicidad	0.373	ns
Buenos	Comunidad		
Convivencia	Convivencia	1.588	ns
Confianza	Confianza	6.696	0.010
Tíos	Tíos	0.348	ns
Numerosa	Organización		
Trabajadora	Papás		

Al considerar la variable de nivel educativo en los estudiantes de ambos sexos, el tamaño de la red fue mayor en las mujeres de secundaria que en las de preparatoria, lo cual indica que poseen un significado más uniforme de familia conforme aumenta la escolaridad. No hubo variaciones en el grupo de hombres por nivel educativo. Se encontraron diferencias únicamente en conceptos como "comprensión", "conjunto de personas" y "confianza", siendo los dos primeros mayores en los jóvenes de

secundaria, mientras que la definidora "confianza" fue destacada por los estudiantes de preparatoria.

Los resultados encontrados en este trabajo muestran evidencia de lo reportado por Díaz-Martínez Day (1994) acerca de la importancia que tienen los padres en la percepción de los adolescentes mexicanos acerca de la familia. Particularmente en la adolescencia, la familia representa un espacio afectivo de importancia crucial, en el que si bien hay un proceso de separación de los padres, la familia en su totalidad se percibe como fuente de apoyo social que se evidencia en los atributos mencionados por los jóvenes como "comprensión", "cariño", "convivencia", "amor" y "unión", entre otros. Esta misma tendencia ha sido puesta de relieve en un estudio anterior en el que se identificaron estas mismas definidoras en una población semejante (Andrade-Palos, 1994).

Al hacer referencia a la dimensión estructural de la familia, hubo una tendencia entre los estudiantes de este estudio, a identificar a algunos miembros de la familia nuclear (p.e. padres, hijos y hermanos), lo cual se explica en términos del nivel socioeconómico de los participantes que en su mayoría eran de nivel medio y perteneciente a escuelas privadas. Al respecto, Leñero-Otero (1992) señala que las familias de los estudiantes de clase media son básicamente nucleares en tanto que los jóvenes pertenecientes a familias de sectores de niveles socioeconómicos bajos, hacen mayor referencia a los miembros de la familia extensa como tíos, primos, y abuelos.

Por otra parte, los resultados coinciden con lo reportado por Díaz-Guerrero y Szalay (1993) en lo relacionado con el rol afectivo que subyace a la percepción de familia en estudiantes mexicanos. El amor es un aspecto muy valorado por los jóvenes y la idea de interdependencia, en términos de la unión y cohesión aparecen fuertemente vinculados con la familia. En contraste, el rol individual es enfatizado por los estudiantes norteamericanos, quienes se avocan más a las cualidades personales y a la toma de decisiones basada en los intereses particulares. Otro aspecto interesante está relacionado con la estructura familiar; para los mexicanos la familia está representada por la diada padres-hijos,

mientras que la diada esposo-esposa se encuentra ausente en dicha percepción, tal y como se encontró en este trabajo.

Otra de las implicaciones de esta investigación es de orden metodológico, en términos de la utilidad de la aplicación de la técnica de redes semánticas en este tipo de población. La misma es muy sencilla y de gran utilidad ya que permite identificar áreas o dimensiones cercanas al constructo de "familia" lo cual facilita el diseño de instrumentos de medición indispensables para su evaluación, a partir del conocimiento que es generado por los propios jóvenes y en el que se recupera el uso del lenguaje y de las experiencias .

Si bien es imposible establecer un concepto unificado de familia en México, dada la heterogeneidad de grupos que integran la población y de sus características específicas, es indudable la importancia que tiene en nuestra cultura, ya que es considerada como una red de apoyo social. Esta no sólo constituye un recurso para hacer frente a la crisis económica que se ha venido agudizando en las últimas dos décadas, sino que opera a nivel emocional para los diferentes miembros de la familia ante los efectos de eventos estresantes que se generan en la vida cotidiana.

## Referencias

Aberastury, A., & Knobel, M. (1991). *La adolescencia normal*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Amato, P.R. (1990). Dimensions of the family environment as perceived by children: A multidimensional scaling analysis. *Journal of Marriage and Family*, 52, 613-620.

Andrade-Palos, P. (1994). El significado de la familia. *La Psicología Social en México*, 5, 83-87.

Castro, M.E., & Maya, M.A. (1982). Respuestas de la población estudiantil a tres escalas psicosociales: Comparación entre usuarios y no usuarios de drogas. *Salud Mental*, 5, 94-100.

Díaz-Guerrero, R., & Szalay, B.L. (1993). *El mundo subjetivo de mexicanos y norteamericanos*. México, D.F., México.

Diez-Martínez Day, E. (1994). Aspectos cognoscitivos y culturales del concepto de familia: Un estudio con niños mexicanos y franceses. *Salud Mental*, 17, 24-31.

Farell, M.P. (1993). Family systems and social support: A test of the effects of cohesion and adaptability on the functioning of parents and adolescents. *Journal of Marriage and Family*, 55, 119-132.

Figuroa, J., González, E., & Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado: Las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13, 447-458.

Gecas, V., & Seff, M.A. (1980). Families and adolescents: A review of the 1980's. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 941-958.

González-Forteza, C., & Andrade-Palos, P. (1995). La relación de los hijos con sus progenitores y sus recursos de apoyo: Correlación con la sintomatología depresiva y la ideación suicida en los adolescentes mexicanos. *Salud Mental*, 18, 41-48.

Leñero-Otero, L. (1992). *Sociedad civil, familia y juventud. Ensayos de diagnóstico y de intervención social*. México, D.F., México: Centro Juvenil Promoción Integral A.C.- Instituto Mexicano de Estudios Sociales A.C.

Medina-Centeno, R. (1994). El estudio de la familia: Nuevas direcciones de investigación psicosocial. *Revista Universidad de Guadalajara*, sept.-oct, 64-70.

Reyes-Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales: Su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9, 81-97.

Szalay, L.B., & Bryson, J. (1974). Psychological meaning: Comparison analyses and theoretical implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 860-870.

Valdéz, J.L. (1991). *Las categorías semánticas, usos y aplicaciones en Psicología Social*. Tesis de Maestría sometida a la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de México, México, D.F.

Windle, M., & Miller-Tutzauer, C. (1992). Confirmatory factor analysis and the concurrent validity of the perceived social support-family measure among adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 777-787.



## ***Análisis de Interacciones Verbales en Niños Preescolares: Una Réplica Sistemática***

**Rosa Lacasella<sup>1</sup>**  
***Universidad Central de Venezuela, Venezuela***

### **Compendio**

Con el objeto de evaluar la generalidad de los hallazgos se realizó una réplica del estudio ejecutado por Ghezzi, Bijou, Umbreit y Chao (1987) relacionado con la influencia de la "edad del oyente" sobre la conducta lingüística del hablante. Se observaron bajo condiciones de laboratorio, las interacciones verbales de cuatro hablantes en edad preescolar, con oyentes de diferentes edades. Las medidas tomadas incluyeron número, duración y contenido de las interacciones del hablante; tipo de reacción del oyente y ajustes secundarios de cada interacción. Los resultados indican que: a) la frecuencia de interacciones verbales fue mayor cuando los hablantes interactuaban con oyentes adultos; b) la duración de la interacción aumentó ante oyentes adultos; c) independientemente del tipo de oyente, las interacciones fueron narrativas; d) se observó, con poca frecuencia, la expresión de sentimientos; y e) igualmente, fue escasa la ocurrencia de ajustes secundarios del lenguaje.

---

<sup>1</sup> Para información adicional sobre este artículo puede comunicarse con Rosa Lacasella a la siguiente dirección: Instituto de Psicología, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Centro Comercial Los Chaguaramos, Segundo Piso, Los Chaguaramos, Caracas, Venezuela 1041.

**Abstract**

This paper attempted to replicate the results obtained in a study by Ghezzi, Bijou, Umbreit and Chao (1987) concerning the influence of "age of the listener" on the speaker's linguistic behavior. In order to examine the generality of findings, the verbal interactions of four preschoolers, with different-age listeners were observed under experimental conditions. Measures were taken of the number, duration and content of the interactions of the speakers; type of reaction of the listener; and secondary adjustment of each interaction. Results indicated: a) verbal interactions were more frequent when speakers interacted with adult listeners; b) length of interactions was greater when listeners were adults; c) regardless of the type of listener, most interactions were narrative; d) feeling reactions were rarely expressed; and e) secondary language adjustments were infrequent.

Ghezzi, Bijou, Umbreit y Chao (1987) destacan que la investigación sobre lenguaje ha demostrado que existen algunas características del oyente, que afectan la conducta lingüística del hablante. Entre ellas tenemos la edad, el sexo, la raza, el status social y el nivel de desarrollo del oyente. Según estos autores, la edad del oyente surge como una variable de interés, la cual ha sido el foco de algunos estudios que ellos incluyen en su revisión bibliográfica. En los párrafos siguientes se presentan los resultados de esta revisión, la cual sustenta teórica y metodológicamente, el presente trabajo.

Una de las pioneras en investigar las modificaciones lingüísticas que se sucedían en los niños cuando se encontraban ante oyentes adultos y no-adultos fue Berko-Gleason (1973, en Ghezzi, et al., 1987). Su método consistió en observar, durante dos sesiones de una duración aproximada de una hora, a niños con edades comprendidas entre los dos y ocho años, en sus hogares, cuando participaban en conversaciones con miembros de su familia. Las descripciones anecdóticas de esta autora sobre la conversación de los niños revelaron que los discursos lingüísticos de éstos cambiaban dependiendo de si la conversación se daba ante los hermanos o ante otros niños. Concluyó que los niños, al igual que

## ANÁLISIS DE INTERACCIONES VERBALES EN NIÑOS PREESCOLARES

los adultos, modifican su discurso lingüístico dependiendo de la edad de las personas con las cuales interactúan.

Tratando de examinar la generalidad de los hallazgos de Berko-Gleason, Shatz y Gelman (1973, en Ghezzi, et al., 1987) Ghezzi y sus colegas llevaron a cabo varios estudios donde analizaban los registros de audio de los discursos de 13 niños, de cuatro años de edad. Observaron a éstos cuando establecían interacciones, en sus hogares, con niños menores (dos años de edad), con un compañero de igual edad (cuatro años) y con un adulto (la madre del niño). Los registros duraban aproximadamente media hora y se tomaban en dos sesiones. El análisis de las conversaciones transcritas reveló que los niños producían expresiones más cortas, usaban una sintaxis menos compleja y más palabras para captar atención cuando le hablaban a niños menores. Ante compañeros de igual edad o adultos, los niños emplearon con mayor frecuencia expresiones más extensas, usaban sintaxis más complejas y menos palabras para captar la atención.

Dentro de la misma línea de investigación, Sachs y Devin (1976, en Ghezzi et al., 1987) realizaron un estudio en el cual grababan conversaciones de niños con edades comprendidas entre los cuatro y cinco años, mientras interactuaban con: a) niños menores que ellos, b) niños de igual edad y c) sus madres. Además, a los sujetos se le pedía que hablaran con una muñeca como si ésta estuviese viva y ellos estuviesen enseñándole a hablar. Al mismo tiempo, se les daba a las madres instrucciones para que invitasen a sus hijos a que les hablasen como si ellas fuesen bebés aprendiendo a hablar. El análisis de las transcripciones indicó que cuando los niños hablaban a sus madres y a sus compañeros de igual edad, su discurso, tanto semántica como sintácticamente, era más complejo que aquel que empleaban con niños menores y con la muñeca.

James (1978, en Ghezzi, et al., 1987) observó, bajo condiciones de laboratorio, y durante una sesión, a niños entre los cuatro y cinco años de edad, jugando con tres muñecas que representaban oyentes de diferentes edades (más joven, de igual edad que el sujeto observado, adulto). El objetivo era determinar si la edad del oyente afectaba las expresiones de cortesía de los niños bajo dos

tipos de instrucciones: a) una que incluía una orden hacia el oyente con el fin de que llevase a cabo alguna acción (Condición: Dar una orden) y b) otra que contenía, más bien, una petición o requerimiento para realizar una actividad (Condición: Requerimiento). Los resultados indicaron que los niños en la condición "Dar una orden" y con menos frecuencia en la de "requerimiento", emitían mayor cantidad de expresiones corteses ante la muñeca que fungía de adulto; por el contrario, la más joven, recibió menor cantidad de expresiones corteses.

Ghezzi, et al., (1987) además de señalar la consistencia de los resultados reportados en relación con el efecto de la "edad del oyente" sobre el comportamiento verbal de los niños, también resaltan algunas debilidades de los estudios que ellos revisaron. Por una parte resaltan debilidades metodológicas que hacen dudar de la confiabilidad y validez de los resultados. Algunos ejemplos, incluyen que: a) no se especifica el número ni la duración de las sesiones, b) no se indica a través de cuáles procedimientos se obtuvo la supuesta espontaneidad de las conversaciones, c) ni qué tipo de instrucciones se emplearon. Por otra parte señalan que la concepción teórica que rige tales estudios, hace énfasis en constructos hipotéticos para explicar el cambio en el discurso lingüístico de los niños.

Partiendo de las observaciones anteriores, Ghezzi, et al., (1987) llevaron a cabo una investigación en la cual intentaron evaluar los efectos de "la edad del oyente" sobre la conducta lingüística de hablantes pre-adolescentes. Este estudio, además, intentó superar las limitaciones que se encontraron en investigaciones anteriores, no sólo las de tipo metodológico sino conceptuales. Para ellos, una aproximación de ciencia natural visualiza al lenguaje como los actos de los individuos, cuando éstos se ajustan a las personas, objetos y eventos, verbalizando, gestuando o escribiendo (es decir, a través de interacciones referenciales) o bien a través de la conducta simbólica. Por consiguiente, las interacciones lingüísticas pueden explicarse sin acudir a ninguno de los distintos tipos de procesos hipotéticos que rutinariamente son invocados por los estudiosos del lenguaje.

En concreto, los autores observaron bajo condiciones de

## ANÁLISIS DE INTERACCIONES VERBALES EN NIÑOS PREESCOLARES

laboratorio, las interacciones lingüísticas de cinco hablantes de once años de edad, con oyentes de diferentes edades (menores, de igual edad, adultos). La conversación entre los sujetos fue estimulada a través de la observación previa de fragmentos de películas o vídeos. Los registros se realizaron a través de grabaciones en vídeo-tape, para lo cual se emplearon las instrucciones contenidas en los manuales desarrollados por Bijou, Umbreit, Ghezzi y Chao (1986). Como medidas de la conducta lingüística se tomaron el número, duración y contenido de las interacciones iniciadas por los hablantes. Un resumen de los resultados destaca que:

- a) los hablantes tendían a iniciar más interacciones breves con los oyentes más jóvenes;
- b) con los adultos, la frecuencia de interacciones fue menor en comparación con los más jóvenes; sin embargo, éstas fueron de mayor duración;
- c) la mayoría de las interacciones de los hablantes con los adultos tenían como contenido principal aspectos del propio hablante o de su entorno familiar y social; en contraste, las interacciones de los hablantes con los niños, es decir, con los oyentes más jóvenes estuvieron dirigidas principalmente a aspectos del niño;
- d) la mayoría de las interacciones fueron de carácter narrativo e iniciadas verbo-vocalmente;
- e) las interacciones de los hablantes se refirieron a personas, objetos y actividades, las cuales no evidenciaban claramente un tiempo verbal específico. Cuando se especificaba un tiempo verbal, éste se refería a pasado y futuro y se observó más a menudo con los adultos;
- f) las reacciones de sentimientos aparecieron muy escasamente y igualmente, fue reducida la ocurrencia de ajustes secundarios del lenguaje, es decir, usos de las interacciones lingüísticas con fines diferentes al meramente comunicativo; sin embargo, cuando se presentaron, se verificaron, en su mayoría, en conversaciones con niños relacionados con alguna forma de juego cooperativo.



En síntesis, según los autores, los hallazgos son consistentes con los estudios antes citados. Además, se demuestra la aplicabilidad de un método de investigación basado en una aproximación de ciencia natural.

Las debilidades metodológicas de la mayoría de las investigaciones revisadas y la confirmación de que la variable de estímulo "edad del oyente" representa un aspecto relevante en el estudio de la conducta lingüística, nos llevó a plantear como propósito fundamental de este trabajo, la realización de una réplica sistemática de la investigación de Ghezzi, et al (1987) de la influencia de la "edad del oyente" sobre la conducta del hablante, con el fin de evaluar la generalidad de los resultados encontrados.

## METODO

### *Sujetos*

#### *Hablantes*

Actuaron como hablantes cuatro niñas, con edades comprendidas entre los cuatro años, un mes y cinco años, ocho meses, cursantes del nivel académico preescolar, asistentes al Laboratorio Infantil, sin aparentes deficiencias visuales, auditivas, motoras o retardo en el desarrollo.

#### *Oyentes*

Actuaron como oyentes:

- a) Tres niños, con edades comprendidas entre los tres años, seis meses y cuatro años, diez meses, cursantes del nivel académico preescolar, asistentes al Laboratorio Infantil, sin aparentes deficiencias visuales, auditivas, motoras o retardo en el desarrollo.
- b) Dos maestras del Laboratorio Infantil, estudiantes de Psicología, con edades comprendidas entre los 19 y 21 años, sin conocimiento de los objetivos de la investigación.

*Ambiente*

El estudio se llevó a cabo en el cubículo experimental anexo al aula preescolar que forma parte del Laboratorio Infantil. El cubículo experimental es un ambiente en el cual se realizan sesiones experimentales de diversos estudios.

*Procedimiento**Selección de los sujetos*

El Laboratorio Infantil está constituido, fundamentalmente, por un aula experimental a la cual asisten 10 niños en edad preescolar. En el momento de llevar a cabo el estudio asistían regularmente al aula nueve alumnos. Un niño con Síndrome de Down no se incluyó en la investigación, debido a que introducía una variable no pertinente para la misma. De los ocho sujetos restantes, uno fue retirado, debido a que mostraba ciertos déficits sociales que impedían su participación en el estudio. Finalmente, se trabajó con siete niños, cuatro hembras y tres varones.

Por otra parte, en el Laboratorio Infantil fungen como maestras, tres estudiantes de Psicología, las cuales se encargan de las actividades docentes del aula experimental. La elección de las dos maestras que participarían en el estudio se hizo al azar. Igualmente, los niños fueron asignados al azar a las condiciones de Hablante y Oyente.

Una vez seleccionados los sujetos y distribuidos en las diferentes condiciones de Hablante y Oyente, se conformaron las distintas díadas que permanecieron iguales a lo largo de toda la investigación.

*Materiales*

**Materiales para realizar las grabaciones de las interacciones verbales.** Cámara de *video-tape*, trípode para apoyo de la cámara, cintas de grabación Hi8, cintas para VHS, sistema de Video-grabación con VHS, televisor de 19 pulgadas.

**Materiales para estimular la conversación entre los hablantes y oyentes.** Cintas de vídeo con películas producidas por Walt Disney, reforzadores que sirvieron para mantener la

motivación de los niños y permitir una asistencia confiable a las sesiones experimentales.

**Materiales para llevar a cabo los registros y obtener cálculos de confiabilidad.** Hojas de registro adaptadas del Manual de Instrucciones de Bijou, et al. (1986), instrucciones traducidas y adaptadas del Manual de Instrucciones de Bijou, et. al. (1986), lápiz, cronómetro, televisor de 19 pulgadas, cintas de VHS grabadas, sistema de vídeo-grabación con VHS.

**Materiales para entrenar a los observadores.** Manual de Instrucciones para identificar y analizar interacciones lingüísticas referenciales (Bijou, et al. 1986), Manual de Instrucciones para identificar y analizar interacciones lingüísticas referenciales II (Bijou, Chao & Ghezzi, 1988), Manual para entrenar observadores en identificar y analizar interacciones lingüísticas referenciales (Ghezzi, Bijou & Chao, 1991), hojas de registro, lápiz, cronómetro.

### *Variables*

**Variable Edad del Oyente.** La variable "edad del oyente" fue dividida en dos valores nominales: a) IGUAL EDAD que el hablante (NI-O); b) MAYOR EDAD que el hablante (ADULTO).

**Variable Interacción Lingüística Referencial.** Las interacciones lingüísticas iniciadas por el hablante fueron analizadas de acuerdo con cuatro categorías: Conducta del hablante, Conducta del oyente, Referente, Ajustes secundarios.

Brevemente, cada una de ellas alude, según el "Manual de Instrucciones para identificar y analizar interacciones lingüísticas referenciales" a:

1. Conducta del hablante: Se registra la duración de la interacción y se clasifica si es verbo-vocal, gestual o ambas.
2. Conducta del oyente: La reacción del oyente se clasifica en narrativa<sup>1</sup>, mediativa<sup>2</sup> o una combinación de ambas.

<sup>1</sup> Una interacción narrativa es aquella donde la conducta referencial del hablante está coordinada con la conducta referencial del oyente. Ejemplo: el hablante dice: ¿Cómo te llamas? y el oyente responde: Antonio.

<sup>2</sup> Una interacción referencial mediativa es aquella donde la conducta referencial del hablante resulta en una interacción no referencial. Ejemplo el hablante dice: Antonio pásame la silla y el oyente ejecuta la acción solicitada.

3. Referente: Cada iniciación se categoriza según: a) el tiempo verbal empleado; b) el aspecto realidad-fantasa; c) el tipo de referente y d) las reacciones emocionales.
4. Ajustes secundarios: Se examina cada iniciación, a partir de la reacción del oyente, para determinar si el uso del lenguaje por parte del hablante tiene otros propósitos además del comunicativo.

### *Sesiones Experimentales*

Se realizaron un total de 14 sesiones experimentales (cinco sesiones por cada una de las díadas formadas). Las sesiones experimentales fueron conducidas cuatro días a la semana.

Las díadas se formaron al azar y fueron distribuidas aleatoriamente entre los diferentes días. Se intentó, en la medida de lo posible, que cada díada acudiese a dos sesiones semanales. Por otro lado, los programas televisivos empleados fueron cambiados diariamente y rotados por díada de manera aleatoria, esto con la finalidad de mantener el interés, por parte de los sujetos, durante todo el estudio.

Antes de comenzar las sesiones experimentales propiamente dichas, se llevó a cabo una sesión especial que tenía como objetivos fundamentales: familiarizar a los niños que participarían en la investigación con el salón experimental, los equipos que allí se encontraban y demás aspectos del contexto y con los auxiliares de investigación.

La sesión experimental estaba compuesta de dos partes. En la primera parte, el auxiliar encargado ese día (o la experimentadora) debía organizar el ambiente experimental y preparar todo el equipo antes de comenzar la sesión. Es decir, debía preparar la cámara, las cintas de vídeo tanto de las películas como las de grabación, los reforzadores por ser entregados ese día, las hojas de registro y el ambiente en general. Una vez hecho esto, el auxiliar se dirigía al aula y participaba a una de las maestras el comienzo de la sesión, con el fin de permitir la salida de la pareja correspondiente a ese turno. Indicaba los nombres y llevaba a los niños al salón experimental. Una vez en el mismo, los niños se acomodaban en sus sitios respectivos y recibían las siguientes instrucciones:

LACASELLA

*“Recuerdan que les dijimos que íbamos a jugar? Pues bien, ahora, Ustedes verán parte de una película. La película se llama ... Espero les guste”.*

El auxiliar encendía el equipo de vídeo, donde ya había colocado la película correspondiente y permitía la observación de la misma durante 10 minutos aproximadamente. Cabe destacar que los fragmentos de las películas fueron seleccionados previamente por la investigadora, tomando en cuenta que los mismos tuviesen muchos personajes y acción así como que presentasen algún argumento de forma completa.

La segunda parte comenzaba una vez concluida la proyección de la película. El auxiliar apagaba el equipo y se dirigía a los niños dando las siguientes instrucciones:

*“Ahora, ustedes pueden conversar acerca de lo que vieron en la película o también pueden conversar sobre lo que ustedes quieran”.*

El auxiliar conectaba el equipo de vídeo-grabación y luego de 10 minutos aproximadamente de conversación, apagaba todo el equipo, agradecía a los niños su participación, les entregaba un juguete y los escoltaba de regreso al salón de clase. Antes de repetir el proceso, el auxiliar regresaba al salón experimental con el fin de preparar de nuevo el ambiente y los materiales necesarios para comenzar otra sesión con la siguiente pareja.

Cabe destacar que el auxiliar (o la investigadora), permanecía presente dentro del salón experimental durante toda la sesión. Esto se consideró conveniente puesto que, debido a la corta edad de los niños podía presentarse algún tipo de accidente, durante la sesión experimental. La labor del auxiliar no estuvo circunscrita al manejo de los equipos sino a tratar de mantener a los niños dentro del foco visual de la cámara e instigarlos para que conversaran entre ellos, cuando el caso lo ameritaba.



*Análisis de la confiabilidad de las observaciones*

El acuerdo entre observadores se llevó a cabo tanto para la primera fase (Identificación de las interacciones lingüísticas) como en la segunda fase (Análisis de las interacciones lingüísticas). Con el fin antes mencionado, para cualquiera de las dos fases, un cotejador entrenado previamente, elegía de manera aleatoria un 40% de las sesiones ya puntuadas por el observador principal e identificaba independientemente las interacciones. Posteriormente, se tomaban los registros tanto del cotejador como del observador principal y se realizaban comparaciones punto a punto entre los mismos, buscando acuerdos y desacuerdos. Por último, para el cálculo de la confiabilidad se utilizaba la fórmula:  $\text{acuerdos} / (\text{acuerdos} + \text{desacuerdos}) \times 100\%$ . Presentamos a continuación, este cálculo para algunas sesiones del estudio.

El porcentaje de acuerdo entre observadores, para la identificación de las interacciones lingüísticas iniciadas por cada uno de los hablantes se sitúa entre el 84.6% y el 100%, con un promedio porcentual del 91.2% (Véase Tabla 1). El porcentaje de acuerdo entre observadores para cada una de las categorías contempladas en el análisis de las interacciones lingüísticas seleccionadas fue del 100%, a excepción de la categoría longitud de la interacción en la cual los índices de confiabilidad oscilaron entre el 90.3% y el 100%, con un promedio porcentual del 95.63%. En síntesis, podemos afirmar que los datos obtenidos y registrados son confiables, entendiendo como tal el acuerdo entre observadores sobre el fenómeno observado.

Cabe resaltar, por otra parte, que en todos los casos el porcentaje de acuerdo entre observadores se incrementó ligeramente a medida que avanzaban las sesiones de investigación, posiblemente debido a un mejor manejo de las definiciones y del sistema de registro por parte del personal auxiliar. Los resultados concuerdan con lo afirmado por Hartmann (1988) quien considera que el entrenamiento de los observadores se traduce en la obtención de datos más confiables.

*Análisis de los datos obtenidos*

El procedimiento general para analizar las interacciones lingüísticas referenciales se basó en la obtención de frecuencias simples, frecuencias ponderadas y porcentajes, cuando los casos así lo requerían.

*Número total de interacciones lingüísticas*

En primera instancia se analizó el número total de interacciones iniciadas por cada uno de los hablantes. Una interacción se define como la introducción por parte de A

Tabla 1

Porcentaje de Acuerdo entre Observadores, para Todas las Díadas del Estudio, en Cinco Sesiones Durante la Fase 1

Sesiones	Díadas	% de acuerdo
1	A1-B1	84.6%
	A4-B4	85.0%
	A2-C1	93.7%
	A4-C2	92.6%
2	A2-B2	88.0%
	A3-B1/B2	88.0%
	A1-C1	87.5%
3	A3-B1/B2	92.8%
	A2-C1	88.8%
	A3-C2	88.8%
4	A1-B1	92.8%
	A4-B4	93.0%
	A4-C2	92.0%
5	A2-B2	100%
	A1-C1	91.6%
	A3-C2	100%

## ANÁLISIS DE INTERACCIONES VERBALES EN NIÑOS PREESCOLARES

(hablante) de un referente y una reacción relevante por parte de B (oyente). De no ocurrir la reacción del oyente, no se cuenta como una interacción sino como una iniciación por parte de A.

Con el fin de analizar el número total de interacciones, se contaron en cada una de las sesiones, las veces que A introdujo un referente y hubo una respuesta relevante por parte de B. Posteriormente, se obtuvo un promedio de interacciones para las cinco sesiones que involucraban a cada uno de los oyentes con el hablante respectivo.

Tal como se puede observar en la Tabla 2, para el sujeto A1, el promedio de interacciones lingüísticas por sesión fue de 15. También se evidencia poca variabilidad intersesión, a excepción de la sesión N° 2, en la cual se presenta una frecuencia de 23 interacciones. En el caso del sujeto A2, el promedio de interacciones fue de 16, con poca variabilidad intersesión, a excepción de la sesión N° 2, la cual presenta una frecuencia de 25 interacciones. El sujeto A3 presenta un promedio de interacciones de 14, con poca variabilidad intersesión, excepto la sesión N° 3,

Tabla 2

Frecuencia de Interacciones Lingüísticas, por Sesión, por Díada (Niño-Niño), para Cada Uno de los Hablantes

Parejas	Sesiones					$\bar{x}$	FT
	1	2	3	4	5		
A1-B1	13	23	11	14	14	15	75
A2-B2	17	25	11	13	14	16	80
A3-B1/B2	11	16	20	14	11	14	72
A4-B4	20	23	24	17	29	23	113

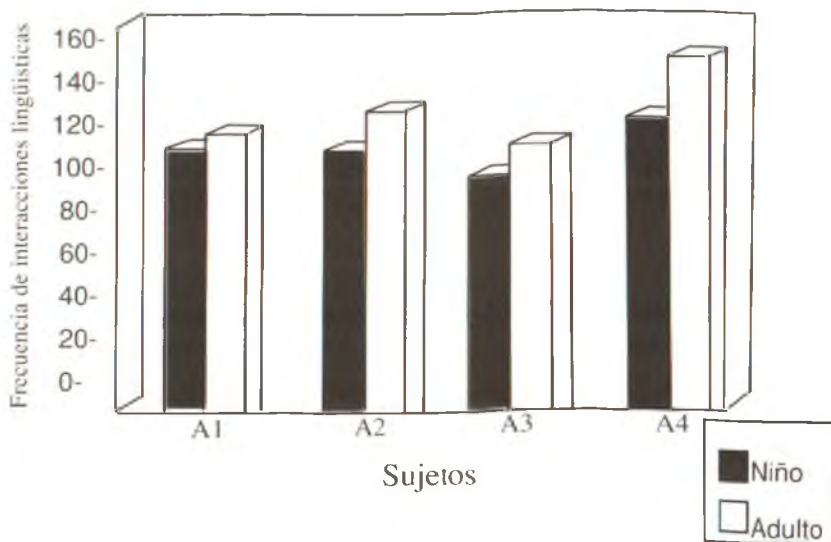
en la cual se aprecian 20 interacciones. Por último, el sujeto A4, presenta el mayor promedio de interacciones lingüísticas, el cual fue de 23 evidenciando también poca variabilidad intersesión, exceptuando la sesión N° 4, en la cual presentó 17 interacciones.

En la Tabla 3 se observan los resultados obtenidos cuando los

Tabla 3  
Frecuencia de Interacciones Lingüísticas Referenciales por Sesión, por Díada (Niño-Adulto), para Cada Uno de los Hablantes

Parejas	Sesiones						
	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	FT
A1-C1	24	24	16	06	12	16	82
A2-C1	32	14	18	28	11	21	103
A3-C2	10	08	25	20	19	16	82
A4-C2	43	20	28	25	32	30	148

Figura 1  
Frecuencia Absoluta de Interacciones Lingüísticas Referenciales, para Cada Uno de los Hablantes, según el Oyente



ANÁLISIS DE INTERACCIONES VERBALES EN NIÑOS PREESCOLARES  
 hablantes interactuaron con oyentes adultos. Aquí sí se evidencia  
 variabilidad intersesión en todos los sujetos, y los promedios por  
 sesión son también ligeramente superiores para todos ellos  
 oscilando entre 16 (Sujetos A1 y A3) y 30 interacciones (Sujeto  
 A4).

En síntesis, el número total de interacciones lingüísticas  
 referenciales se modificó dependiendo del tipo de oyente. En  
 todos los sujetos, este índice aumentó en presencia de los adultos  
 y se observó con menor frecuencia con oyentes de la misma edad.

#### *Duración de las interacciones lingüísticas referenciales*

Un análisis similar al anterior se llevó a cabo para la variable  
 longitud de las interacciones lingüísticas referenciales, según el  
 tipo de oyente.

Tabla 4

Duración Promedio, en Segundos, de las Interacciones Lingüísticas  
 Referenciales por Sesión, por Díada (Niño-Niño), para Cada Uno de  
 los Hablantes.

Parejas	Sesiones					$\bar{x}$	DT
	1	2	3	4	5		
A1-B1	3.6	2.3	2.0	3.5	2.5	2.78	27.8
A2-B2	4.8	4.5	3.3	5.3	4.0	4.38	43.8
A3-B1/B2	2.2	5.8	5.1	3.7	3.1	3.98	39.8
A4-B4	3.1	2.4	3.8	4.1	3.3	3.34	33.4

Tal como se observa en la Tabla 4, la duración promedio en  
 segundos de las interacciones lingüísticas osciló entre 2.78 seg. y  
 4.38 seg. También se aprecia variabilidad intersesión, ejemplo el  
 sujeto A3, el cual pasó de una duración promedio de 2.2 seg. en  
 la primera sesión a 5.8 seg. en la segunda.

Por otro lado, en la Tabla 5, se puede observar que la duración  
 promedio (en segundos) de las interacciones lingüísticas osciló  
 entre 3.26 seg. y 5.40 seg. También se aprecia variabilidad  
 intersesión, ejemplo el sujeto A2, el cual pasó de una duración

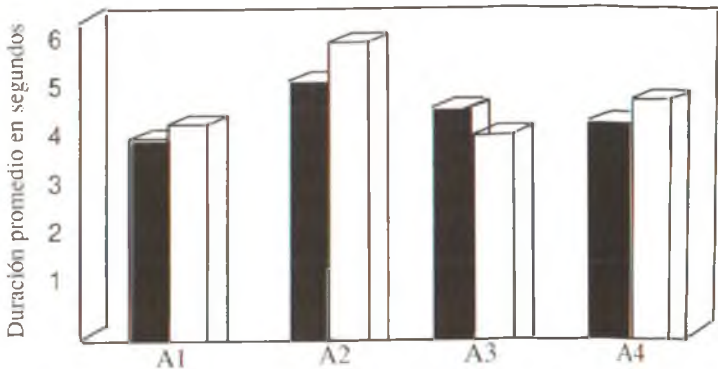


Tabla 5  
Duración Promedio, en Segundos, de las Interacciones Lingüísticas Referenciales por Sesión, por Díada (Niño-Adulto), para Cada Uno de los Hablantes.

Parejas	Sesiones					$\bar{x}$	DT
	1	2	3	4	5		
A1-C1	4.1	3.2	3.9	4.3	3.2	3.40	34.0
A2-C1	4.3	6.3	4.7	6.1	5.6	5.40	54.0
A3-C2	3.9	2.2	2.8	4.5	3.3	3.26	32.6
A4-C2	2.5	4.5	3.5	3.5	5.1	3.82	38.2

promedio de 4.3 seg. en la primera sesión a 6.3 seg. en la segunda. Además, podemos realizar un análisis comparativo de la duración

Figura 2  
Duración Promedio, en Segundos, de las Interacciones Lingüísticas Referenciales, para Cada Uno de los Hablantes, según el Oyente



promedio de las interacciones lingüísticas desplegadas dependiendo del tipo de oyente.

En resumen, y tal como se aprecia en la Fig. 2, la duración promedio (en segundos) de las interacciones lingüísticas referenciales también se modificó. Tres de los cuatro sujetos (A1, A2 y A4) aumentaron la duración promedio de sus interacciones lingüísticas cuando los oyentes eran adultos. Igualmente, se observó una relación directa entre el número total de interacciones

## ANÁLISIS DE INTERACCIONES VERBALES EN NIÑOS PREESCOLARES

lingüísticas y la duración promedio de las mismas, dependiendo del tipo de oyente. A medida que aumenta el número de interacciones, aumenta la duración promedio de cada una. Esto se cumplió para tres de los cuatro sujetos experimentales (A1, A2 y A4).

*Modalidad, Conducta del oyente, Referente, Ajustes Secundarios*

El análisis de las interacciones lingüísticas involucra otros aspectos tales como a) la modalidad en la cual se da la interacción por parte del hablante, sea vocal, gestual o una combinación de ambas; b) la conducta del oyente, que permite clasificar la interacción como narrativa, mediativa o una combinación de ambas; c) el referente, categoría que proporciona una idea del contenido de la interacción y d) los ajustes secundarios, que aluden a otros propósitos del lenguaje además del netamente comunicativo. Para analizar todos estos aspectos, los resultados se reunieron en una tabla descriptiva, la cual, posteriormente, permitió la realización de análisis comparativos tanto entre sujetos como entre categorías contempladas (Véase Apéndice A).

A continuación se presenta una síntesis de los resultados obtenidos:

1. En cuanto a la modalidad de presentación de la interacción lingüística encontramos que cuando el oyente es un niño de la misma edad del hablante, las interacciones lingüísticas se presentaron como una combinación de conductas vocales y gestuales (tres de cuatro sujetos), mientras que cuando el oyente es un adulto, las interacciones lingüísticas fueron vocales en todos los casos y, en un porcentaje muy pequeño, gestuales. En ambos casos, tanto con oyentes de la misma edad como con adultos, las interacciones lingüísticas fueron acompañadas, en un porcentaje elevado, por conductas concurrentes.
2. Con respecto a la conducta del oyente frente a las interacciones lingüísticas del hablante encontramos que, la mayor parte de la conducta desplegada por el oyente se clasificó dentro de la categoría narrativa. Se evidenció, además, que cuando el

oyente era de la misma edad, hubo un porcentaje relativamente elevado de interacciones mediativas mientras que cuando el oyente era un adulto, el porcentaje de interacciones mediativas fue significativamente bajo.

3. En cuanto al referente se obtuvo lo siguiente: Cuando el oyente es un niño de la misma edad del hablante, las interacciones lingüísticas tienden a darse en tiempo verbal presente (tres de cuatro sujetos) mientras que cuando el oyente es adulto, tienden a darse tanto en presente como en pasado. Tres de cuatro sujetos utilizan con mucha frecuencia interacciones con tiempos verbales no especificados en el registro, por ejemplo, presente imperativo ("Pásame la silla"), cumpliéndose ésto tanto con oyentes de la misma edad como con adultos. Cabe destacar que el tiempo verbal futuro es empleado con muy poca frecuencia y se observa más a menudo cuando la interacción se efectúa con adultos. Las interacciones de los hablantes comprendieron, en su mayoría, aspectos concretos o reales, tanto con oyentes de su misma edad como con adultos. Cuando el oyente era un niño de la misma edad, el contenido de las interacciones estuvo referido a aspectos del oyente (familiares, amigos, otros.), del hablante (familiares, amigos, otros.), a objetos y a actividades tales como juegos recreativos, entretenimiento, o relacionados con asuntos académicos o del preescolar: por ejemplo, hablaban acerca de actividades incluidas en el programa curricular del aula experimental (actividades tales como armar rompecabezas, recitar una poesía, copiar un párrafo). Cuando el oyente era un adulto, el contenido de las interacciones estuvo referido con mayor frecuencia, tanto a aspectos del hablante, como a objetos y actividades de recreación o escolares.
4. En relación con la expresión de sentimientos, se observa que, a excepción de un sujeto (A1), la mayoría de los participantes muestra estas expresiones con poca frecuencia. Esto se cumple tanto con oyentes de la misma edad como con adultos.
5. Por último, los ajustes secundarios del lenguaje ocurrieron poco frecuentemente con oyentes adultos, mientras que con oyentes de la misma edad se observaron con mayor

frecuencia. En el primer caso, los ajustes secundarios estuvieron relacionados con aspectos de diversión y en menor proporción, con la enseñanza. En el segundo caso, los ajustes secundarios estuvieron relacionados con aspectos de enseñanza y en menor proporción, con la diversión.

## CONCLUSIONES Y DISCUSION

Sobre la base de los resultados obtenidos en el presente trabajo y del objetivo propuesto para el mismo se llegó a las siguientes conclusiones. Como se pudo evidenciar en el análisis de los resultados se lograron altos índices de confiabilidad en las dos fases que comprendió el estudio: Identificación y Análisis de las interacciones. En el primero de los casos, el porcentaje de acuerdo se situó entre el 84% y el 100%. En el segundo, osciló entre el 90% y el 100%. En síntesis, se puede afirmar que los datos obtenidos y registrados son confiables, entendiendo como tal acuerdo entre observadores sobre el fenómeno verificado. Es importante destacar que estos resultados coinciden con los derivados del estudio original que sirvió de base para la presente réplica. En efecto, Ghezzi et al. (1987) reportaron porcentajes de confiabilidad entre el 80% y 100%.

Los resultados relacionados con la influencia de la "edad del oyente" evidenciaron que los niños preescolares modificaron su conducta lingüística cuando le hablaron a oyentes de diferentes edades. Este hallazgo es consistente con el de los estudios mencionados previamente, los cuales demuestran que oyentes de distintas edades afectan el discurso de los niños. Se coincide con el planteamiento de Ghezzi, et al. (1987), quienes sostienen que la "edad del oyente" es una variable de considerable generalidad.

Siendo más específicos, y sobre la base de los resultados obtenidos, encontramos que: el número total de interacciones lingüísticas referenciales cambió dependiendo del tipo de oyente. En todos los sujetos participantes, este índice aumentó en presencia de los adultos y se dio con menor frecuencia ante oyentes de la misma edad. Este resultado no es idéntico al obtenido por Ghezzi, et al. (1987), que como se ha dicho es el único estudio realizado en el área y con una medida comparable.



De hecho, en este último, el promedio de interacciones fue mayor cuando los hablantes conversaban con oyentes menores y menor cuando lo hacían con oyentes adultos. En investigaciones previas a la realizada por Ghezzi, et al. (1987) no fue utilizada una variable similar.

La duración promedio de las interacciones lingüísticas referenciales también se modificó. En tres de los cuatro sujetos se encontró un aumento en la duración promedio de las interacciones lingüísticas cuando los oyentes eran adultos. Respecto a esta variable, los resultados son consistentes con los de estudios anteriores, en los cuales se evidencia que el aumento en la duración de la interacción lingüística se asocia con uno de los valores asignados a la variable de estímulo bajo estudio (con el adulto). En la investigación de Shatz y Gelman (1973 en Ghezzi, et al., 1987) se encontró que los niños de cuatro años producían interacciones de longitud más corta cuando se encontraban con oyentes menores en comparación a cuando se hallaban ante adultos. Lo mismo sucedió en el trabajo de Ghezzi, et al. (1987) donde los preadolescentes emitían una mayor frecuencia de interacciones breves cuando se relacionaban con oyentes menores, mientras que cuando iniciaban interacciones con los adultos, éstas eran más largas.

Se observó una relación directa entre el número total de interacciones lingüísticas y la duración promedio de las mismas, dependiendo del tipo de oyente. A medida que aumenta el número de interacciones, aumenta la duración promedio de cada una. Una relación similar, aunque no en la misma dirección se encontró en el estudio de Ghezzi, et al. (1987). En este último, la relación es inversa entre el número total de interacciones y la duración, dependiendo de la "edad del oyente".

En cuanto a la modalidad de presentación de la interacción lingüística se tiene que cuando el oyente era un niño de la misma edad del hablante, las interacciones lingüísticas se presentaban como una combinación de conductas vocales y gestuales, pero cuando el oyente era un adulto, las interacciones lingüísticas fueron vocales y, en un porcentaje menor, gestuales. Tanto con oyentes de la misma edad como con adultos, las interacciones



## ANÁLISIS DE INTERACCIONES VERBALES EN NIÑOS PREESCOLARES

lingüísticas estuvieron acompañadas, en un porcentaje elevado, por conductas concurrentes. En el estudio de Ghezzi, et al. (1987), no se encontró tal relación: no importando la edad del oyente, la mayoría de las interacciones lingüísticas referenciales se presentaron vocalmente.

La modalidad de presentación de la interacción lingüística no puede desligarse del momento evolutivo en el cual se encuentra el hablante. Se recordará que, según Bijou (1989), en la etapa Uno de Comunicación preverbal-vocal, la cual se extiende desde los 9 hasta los 15 meses, el niño se halla aún restringido por sus características biológicas y lo primero que se desarrolla, por su interacción con el medio, son movimientos aleatorios que incluyen el manejo del cuerpo, destrezas locomotoras y manuales, las cuales a su vez permitirán que el niño adquiera e incremente otro tipo de repertorios. Los balbuceos van progresando, con una estimulación social razonable, de sonidos universales hacia patrones particulares de entonación e inflexión semejantes a los de su comunidad inmediata. En la etapa Dos de las Interacciones Verbo-vocales referenciales primitivas, se observa una aproximación burda a los patrones de sonidos reales y el lenguaje es de carácter principalmente mediativo. En la medida que las condiciones sociales van ejerciendo un control mayor, la maduración biológica tiene un rol cada vez menor. En síntesis, cuando la investigación de las conductas lingüísticas involucra a niños preescolares, la interpretación de la modalidad de presentación de la conducta lingüística no puede desprenderse del curso evolutivo tanto madurativo como psicológico. Por ello, pensamos que, posiblemente, la diferencia de resultados con respecto al estudio de Ghezzi, et al. (1987), en este rubro se deba al aspecto antes mencionado.

En relación con la conducta del oyente frente a las interacciones lingüísticas del hablante se encontró que, en todos los casos, la mayor parte de la conducta lingüística del oyente se clasificó dentro de la categoría narrativa. Así mismo, se evidenció que cuando el oyente era de la misma edad que el hablante, desplegaba un porcentaje relativamente elevado de interacciones mediativas, no obstante, cuando el oyente era un adulto, el

porcentaje de éstas fue significativamente bajo. La comparación entre los resultados del presente estudio y los de Ghezzi, et al. (1987), nos señala una gran similitud en los datos, a saber: independientemente de la edad del oyente, la mayoría de las interacciones lingüísticas pueden ser clasificadas como interacciones narrativas.

También llama la atención que con oyentes de la misma edad se presentasen interacciones mediativas. Esto podría tener alguna relación con el momento evolutivo en el cual se encuentran los niños en edad preescolar. Tal como destaca Bijou (1989) en la etapa Tres. Primera aproximación a las interacciones referenciales, las interacciones no sólo son más extensas y detalladas sino que incluyen ya algunos intercambios narrativos aunque todavía persisten interacciones mediativas características del período anterior. Éstas últimas no desaparecen del repertorio del niño (ni del adulto) sino que se van modulando dependiendo de la comunidad cultural a la que está expuesto.

En cuanto al referente: cuando el oyente era un niño de la misma edad, las interacciones lingüísticas ocurrieron con mayor frecuencia en tiempo verbal presente, mientras que cuando el oyente era adulto, se presentaron tanto en presente como en pasado. Las interacciones de los hablantes involucraron, en su mayoría, tópicos concretos o reales, tanto con oyentes de la misma edad como con adultos. De la misma forma, en la mayoría de los hablantes, no importando la "edad del oyente", el contenido de sus interacciones estuvo referido a aspectos del oyente, del hablante, objetos y actividades de recreación. Tales resultados son coincidentes, en su mayoría, con los obtenidos por Ghezzi, et al. (1987).

El referente de una interacción lingüística es uno de los factores que ha recibido atención en algunas investigaciones y que se ha tendido a relacionar con el concepto de complejidad del habla. Shatz y Gelman (1973 en Ghezzi, et al., 1987) demostraron que el discurso de los niños de cuatro años era más complejo con los adultos que con niños menores. Esta conclusión la derivan de un análisis de las transcripciones que realizaron de las conversaciones de los niños, el cual reveló un incremento en

## ANÁLISIS DE INTERACCIONES VERBALES EN NIÑOS PREESCOLARES

elementos sintácticos tales como: construcciones coordinadas, subordinadas y complementos del predicado. Esta definición de complejidad está sustentada netamente sobre un análisis de los productos del habla (palabras, oraciones) y sus arreglos sintácticos, es decir, un análisis desde el punto de vista lingüístico. Pero si se desea ser coherente con el enfoque interconductual habría que considerar la complejidad del habla como un problema relativo al referente, es decir, debería definirse ésta en términos de lo que los hablantes dicen, en lugar de cómo lo dicen (Ghezzi, et al., 1987).

Tal como destacan Ghezzi, et al. (1987), podrían conceptuarse referentes simples como aquéllos que involucran objetos-estímulo concretos y el uso del tiempo verbal presente, mientras que un referente complejo comprendería el uso de tiempos verbales diferentes (pasado y futuro) asociados con eventos y objetos-estímulo presentes, ausentes y abstractos. En el caso particular de esta investigación, los niños dependiendo del tipo de oyente con el cual interactuaban, presentaban ciertas diferencias en la complejidad de su discurso, haciéndose más complicado con adultos. Además, habría que agregar una consideración adicional, la cual se refiere, nuevamente, al momento evolutivo del niño. Como se mencionó previamente, de acuerdo con Bijou (1989), ya en la Etapa Tres, los niños pueden referirse a los eventos del pasado y del futuro, lo que a su vez, con prácticas de crianza y procedimientos de educación temprana, contribuirá a fortalecer el conocimiento que el niño pueda tener sobre los eventos remotos y actuales y facilitará la transición a las interacciones simbólicas. Según Ribes y López (1985), en este último tipo de interacciones existe un mayor desligamiento funcional, es decir, la interacción ya no es entre dos contingencias situacionales sino entre dos respuestas convencionales, al margen de cualquier situación, espacio y tiempo específico.

En relación con la expresión de sentimientos, se observa que la mayoría de los participantes muestra poca frecuencia de estas expresiones. Esto se cumple tanto con oyentes de la misma edad como con adultos. No existen medidas comparables en otros estudios a excepción del que sirvió de base para esta réplica

(Ghezzi, et al., 1987) y en el mismo se halló un resultado similar: los sentimientos se expresaron con poca frecuencia. Llama la atención que bajo estas condiciones de interacción hayan aparecido pocas expresiones de sentimientos. Podría pensarse que la explicación de tal resultado tenga relación con la forma como están estructuradas las situaciones experimentales, así como con las características del referente. Sería conveniente reconsiderar, para ulteriores investigaciones, la inclusión o exclusión de esta medida.

Los ajustes secundarios del lenguaje ocurrieron con poca frecuencia ante oyentes adultos, mientras que con oyentes de la misma edad se observaron con mayor frecuencia. Los ajustes secundarios estuvieron referidos en ambos casos, a aspectos de diversión y de enseñanza. En el estudio de Ghezzi, et al. (1987), los resultados fueron similares: los ajustes secundarios ocurrieron en una proporción menor con respecto a las interacciones lingüísticas comunicativas. Dado que los ajustes secundarios aluden a otros propósitos del lenguaje y éstos se presentaron con una limitada frecuencia, esto verifica, nuevamente, la función comunicativa e indicativa del lenguaje, tal como lo destaca Kantor (1977).

Con respecto a la réplica de los resultados uno de los objetivos principales de este trabajo se relacionaba con la posibilidad de establecer la generalidad de los hallazgos de la investigación de Ghezzi, et al. (1987). Este intento por explorar la generalidad de las relaciones encontradas se llevó a cabo entre sujetos y experimentadores. Dicho en otros términos, lo que se pretendía era realizar lo que Sidman (1973) denomina una réplica sistemática, definida como la probabilidad de reproducir los resultados de una serie de investigaciones, bajo diferentes contextos, experimentadores o agentes de cambio, conductas, sujetos o bajo la combinación de cualquiera de estos factores. Es decir, se podrían considerar varios tipos de generalidad: de sujetos, entre especies, de variables, de procesos y metodológica. Los resultados obtenidos confirman la posibilidad de reproducir algunos de los datos originales y en consecuencia la relación fundamental que se trataba de corroborar.



En síntesis, podemos afirmar que:

- a. Es posible aplicar un método de investigación que se sustenta en una aproximación de ciencia natural. Para ello, se debe partir de una premisa fundamental: que el objeto de estudio sea un evento natural. Desde la perspectiva interconductual, la conducta lingüística es un hecho observable y, en principio, no se diferencia de otros ajustes conductuales de los individuos cuando interactúan con objetos y eventos estímulo en el ambiente (Kantor, 1977). No hay razón para asumir que el lenguaje refleje otra cosa que no sea lo que se observa entre un hablante y un oyente. También son importantes las condiciones contextuales únicas dentro de las que ocurre la conducta lingüística y las cuales influyen en el estilo, la selección de los referentes y otras particularidades de su ocurrencia (Bijou, 1989; Bijou, Ghezzi & Chao, s/f; Kantor, 1975). Esta investigación confirma nuevamente la posibilidad de abordar el lenguaje desde una perspectiva netamente naturalista.
- b. La "edad" considerada para este estudio, como una variable de estímulo, asociada al oyente, es un factor disposicional de importancia en el análisis del episodio lingüístico referencial, puesto que afecta cualitativamente o cuantitativamente la organización funcional del campo lingüístico referencial (Ribes & López, 1985).

### RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos y de consideraciones conceptuales, se podrían esbozar algunas sugerencias para investigaciones posteriores. Uno de los aspectos acerca del cual deberían hacerse estudios es sobre la variable acción concurrente resaltada por Ratner (1957). Tal como él la refiere, las acciones concurrentes se definen como cualquier acto o conducta del hablante que se ejecuta conjuntamente con o durante el evento lingüístico referencial. Se sugiere que tales tipos de acciones pueden tener dos efectos sobre el acto referencial: uno, de mantenimiento y otro, de facilitación o interferencia del mismo.



Dado que en este estudio, los niños presentaron un elevado porcentaje de estas conductas tanto con oyentes de igual edad como con adultos, se recomienda la realización de investigaciones donde se alteren o modifiquen experimentalmente estas acciones, de forma tal que puedan observarse, de ser el caso, cambios en el discurso lingüístico de los niños preescolares, ya sea desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, es decir, cambios en el contenido y en la tasa o amplitud del discurso.

La mayoría de las investigaciones realizadas, utilizando el enfoque interconductual se han llevado a cabo en ambientes de laboratorio, con un riguroso control experimental. El presente estudio no escapa a esta consideración. Sin embargo, sería interesante evaluar cómo se modifica el discurso lingüístico cuando se ejecuta en ambientes diferentes al del laboratorio.

Debemos recordar que uno de los aspectos fundamentales que tiene incidencia sobre el evento lingüístico referencial es el de los factores contextuales, los cuales pueden clasificarse en tres categorías: circunstancias físicas, estados fisiológicos de la persona y condiciones socioculturales. De los factores antes mencionados, las condiciones socioculturales podrían ser de interés para la investigación psicológica del lenguaje. Comúnmente, las condiciones socioculturales aluden a las instituciones culturales, la presencia y acciones de otras personas o grupo de personas y a las denominadas reglas (Bijou, 1993). Se propone que se examine cómo el discurso lingüístico de niños preescolares se modifica o modula según los ambientes en los cuales se suscita tal comportamiento, por ejemplo, en el hogar, en la escuela, en el parque, las fiestas y otros lugares. A su vez, podrían compararse estos resultados con los de estudios de índole más experimental como el aquí realizado. También se recomienda, en relación con los factores de contexto, investigar cómo la variable de estímulo "conocimiento de la persona" con la cual se interactúa afecta cualitativa o cuantitativamente el discurso lingüístico de niños preescolares.

Es obvio, desde la perspectiva interconductual, el hecho de que la historia interconductual del hablante debería afectar sus interacciones lingüísticas. Recordemos que la historia alude a la

## ANÁLISIS DE INTERACCIONES VERBALES EN NIÑOS PREESCOLARES

interrelación entre interacciones previas de funciones estímulo-respuesta y la interacción presente y está constituida por la evolución del estímulo y la biografía reactiva (Kantor, 1978). Dada la importancia que tiene la consideración de este factor en la descripción del campo interconductual, y por ende, del episodio lingüístico, se sugiere llevar a cabo estudios en los cuales se puedan sistematizar las variaciones que pueden operarse en un estímulo con respecto a una función estímulo-respuesta particular así como las variaciones de las respuestas de un organismo determinado dentro de una función estímulo-respuesta. Tales estudios podrían dar cuenta, en gran medida, de la adquisición y desarrollo de la conducta lingüística (Bijou, et al., s/f; Briones, 1937; Rice & Ratner, 1967).

Otra variable de estímulo que llama la atención es la relacionada con el sexo. Existe alguna evidencia (Grace, 1951) que muestra que el sexo del oyente afecta alguna de las medidas que se han definido para evaluar la interacción lingüística. Se recomienda estudiar este factor en niños preescolares, con la finalidad de juzgar cómo participa en la organización funcional del campo lingüístico y observar posiblemente, algunos detalles del desarrollo evolutivo del mismo.

Por último, vale destacar que se ha sistematizado una teoría que intenta describir y explicar cómo se desarrolla la conducta lingüística (Bijou, 1989). Podría ser de interés realizar estudios descriptivos-longitudinales que den cuenta de cómo se adquieren y desarrollan los diversos tipos de interacciones lingüísticas propuestas por los autores (Bijou, 1989; Bijou, et al., s/f; Briones, 1937; Kantor, 1977) y cuáles factores se encuentran asociados con ese desarrollo. Ulteriormente, algunas de las conclusiones esbozadas por esos estudios podrían tener implicaciones prácticas importantes para el abordaje de niños con dificultades lingüísticas y para la enseñanza general del lenguaje.

### Referencias

- Bijou, S. (1989). Psychological linguistics: Implications for a theory of initial development and method for research. *Advances in Child Development and Behavior*, 21, 221-241.

Bijou, S. (1993). *Behavior analysis of child development*. Reno, NV: Context Press.

Bijou, S., Chao, C., & Ghezzi, P. (1988). Manual of instructions for identifying and analyzing referential interactions II. *The Psychological Record*, 38, 401-414.

Bijou, S., Ghezzi, P., & Chao, C. (s/f). *A systematic approach to the study of language behavior in natural settings*. Artículo no publicado, suministrado por el propio autor.

Bijou, S., Umbreit, J., Ghezzi, P., & Chao, C. (1986). Manual of instructions for identifying and analyzing referential interactions. *The Psychological Record*, 36, 491-518.

Briones, I.T. (1937). An experimental comparison of two forms of linguistic learning. *The Psychological Record*, 1, 205-214.

Ghezzi, P., Bijou, S., & Chao, C. (1991). A manual for training raters to identify and analyze referential interactions. *The Psychological Record*, 41, 473-486.

Ghezzi, P., Bijou, S., Umbreit, J., & Chao, C. (1987). Influence of age of listener on preadolescents' linguistics behavior. *The Psychological Record*, 37, 109-126.

Grace, H. (1951). Effects of different degrees of knowledge about an audience on the content of communication. *The Journal of Social Psychology*, 34, 111-124.

Hartmann, D. (1988). Estrategias de evaluación. En D. Barlow & M. Hersen (Ed.) *Diseños experimentales de caso único* (pags. 107-131), Barcelona, España: Martínez Roca.

Kantor, J.R.. (1975). Psychological Linguistics. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1 (2), 249-268.

Kantor, J.R. (1977). *Psychological linguistics*. Chicago, Illinois: Principia Press.

Kantor, J.R. (1978). *Psicología interconductual: Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México, D.F., México: Trillas.

Ratner, S. (1957). Toward a description of language behavior: I. The speaking action. *The Psychological Record*, 7, 61-64.

Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta (Un análisis de campo y paramétrico)*. México, D.F., México: Trillas.

Rice, E., & Ratner, S. (1967). Toward a description of language behavior: II. The listening action. *The Psychological Record*, 17, 493-502.

Sidman, M. (1973). *Tácticas de investigación científica*. Barcelona, España: Fontanella.

Resumen de la Actuación de los Sujetos A1, A2, A3 y A4 en Relación con las Interacciones Lingüísticas Referenciales, según el Tipo de Oyente (Niño-Adulto). Promedio Porcentual de Cada una de las Categorías.

Tipo de oyente Categorías Modalidad	Sujetos							
	A1		A2		A3		A4	
	Niño	Adulto	Niño	Adulto	Niño	Adulto	Niño	Adulto
Vocal (V)	32%	60%	66%	80%	38%	58%	28%	62
Gestual (G)	8%	0%	0%	0%	3%	4%	6%	0
V & G	58%	40%	34%	20%	54%	38%	66%	38
Concurrente	56%	80%	78%	96%	42%	55%	36%	68
Conducta del oyente								
Narrativa (N)	48%	84%	88%	100%	66%	84%	44%	96
Mediativa (M)	24%	0%	8%	0%	24%	4%	40%	0
N & M	28%	16%	4%	0%	10%	12%	16%	4
Concurrente	54%	31%	64%	48%	64%	28%	38%	38
Referente								
Pasado	10%	25%	46%	56%	16%	40%	18%	4
Presente	48%	53%	40%	28%	2%	38%	56%	74
Futuro	10%	2%	0%	12%	0%	2%	2%	10
Otros tiempos	34%	19%	12%	4%	2%	20%	24%	12
Real	96%	77%	74%	52%	8%	46%	86%	78
Imaginario	4%	23%	26%	48%	2%	54%	14%	22
Hablante	34%	62%	52%	50%	1%	24%	26%	58
Oyente	38%	0%	14%	8%	1%	6%	44%	32
Otras personas	2%	6%	10%	12%	5%	0%	6%	10
Animales	0%	6%	0%	0%	0%	0%	4%	0
Objetos	38%	38%	30%	14%	3%	16%	18%	30
Actividades	22%	29%	44%	72%	1%	72%	44%	24
Sentimientos	34%	7%	10%	10%	1%	18%	12%	6
Ajustes secundarios	82%	7%	20%	2%	4%	26%	46%	22



## ***Criterios para la Superación del Debate Metodológico “Cuantitativo/Cualitativo”***

**Miguel Martínez Miguélez<sup>1</sup>**  
***Universidad Simón Bolívar, Venezuela***

### **Compendio**

Los métodos son vías que facilitan el descubrimiento de conocimientos seguros y confiables para solucionar los problemas que la vida nos plantea. Este ensayo, partiendo de una distinción semántica de los términos “cualitativo” y “cuantitativo”, después de ilustrar brevemente la naturaleza ontológica de las realidades que componen nuestro mundo y la naturaleza de las matemáticas, trata de identificar los criterios para elegir el método más adecuado al emprender una determinada investigación. Concretamente, señala siete criterios utilizando como elementos alternos diacríticos, posibles objetivos de la investigación, los siguientes: (1) magnitud o naturaleza del fenómeno, (2) promedio o estructura dinámica, (3) extensión nomotética o comprensión idiográfica, (4) descubrimiento de leyes o comprensión de fenómenos humanos, (5) adecuación del modelo teórico con la estructura de la realidad, (6) nivel de generalización, y (7) la integración de lo cualitativo y lo cuantitativo. El estudio concluye invitando a profundizar el trasfondo epistemológico, donde está, ordinariamente, la raíz de las divergencias, y a adoptar una metodología interdisciplinaria como más apta para captar la riqueza y complejidad que estudian las ciencias humanas.

<sup>1</sup> Para más información puede comunicarse con el autor a la siguiente dirección electrónica: miguelm@usb.ve.

**Abstract**

Methods facilitate the discovery of sure and reliable knowledge to solve problems. This essay, departing from a semantic distinction of the terms "qualitative" and "quantitative", after illustrating the ontological nature of the realities that constitute our world and the nature of mathematics, tries to identify the criteria that can be used to choose the most appropriate method when undertaking a certain inquiry. Concretely, it points out seven criteria, using, as alternate diacritical elements, and possible objectives of the investigation, the following: (1) magnitude or nature of the phenomenon, (2) average or dynamic structure, (3) nomothetical extension or idiographical understanding (4) discovery of laws or understanding of human phenomena, (5) congruence of theoretical models with the structure of reality, (6) generalization level, and (7) integration of the qualitative with the quantitative. The study concludes with an invitation to deepen epistemological analysis, where, frequently, the root of divergences is most often found, and to adopt an interdisciplinary methodology as the one most capable of capturing the wealth and complexity studied by human science.

**E**n casi todas las ramas y áreas de las Ciencias Humanas está aumentando una confusión y desconcierto en cuanto a las aspiraciones y pretensiones de validez de sus estrategias y procedimientos metodológicos y, por consiguiente, de sus conclusiones. Por esto, el lector frecuentemente no percibe una lógica demostrativa que lo lleve desde los supuestos aceptados por el investigador hasta sus conclusiones finales. Esta es la razón por la cual conviene realizar, periódicamente, una revisión acuciosa de los procedimientos epistemológicos y metodológicos, rieles por los que caminan nuestras disciplinas.

Descartes nos dice, al principio de su *Discurso del Método* (1974), que "la razón es por naturaleza igual en todos los hombres", y también se plantea la pregunta de cómo o por qué la misma razón produce la "diversidad de nuestras opiniones". La respuesta la ubica en el método: "no viene de que unos seamos más razonables que otros, sino del hecho que conducimos nuestros pensamientos por diversas vías y no consideramos las mismas cosas". La toma de conciencia de estas diversas vías por

las cuales conducimos nuestros pensamientos y el tratar de considerar, en un momento determinado, las mismas cosas es el objeto de este estudio.

### DISTINCION SEMANTICA

El término “*cualitativo*”, ordinariamente, se usa bajo dos acepciones. Una, como *cualidad*: “fulano tiene una gran cualidad, es sincero”. otra, más integral y comprehensiva, como cuando nos referimos al “control de *calidad*”, donde la “calidad” representa la naturaleza y esencia completa, total, de un producto.

*Cualidad* viene del latín *qualitas*, y ésta deriva de *qualis* (cuál, qué). De modo que a la pregunta por la naturaleza o esencia de un ser: ¿qué es?, ¿cómo es?, se da la respuesta señalando o describiendo su conjunto de cualidades o la calidad del mismo. En sentido propio, filosófico, también Aristóteles (1973) señala que, “las acepciones de la “cualidad pueden reducirse a dos, de las cuales una se aplica con *mayor propiedad y rigor*. En efecto, en primer lugar -añade-, “cualidad es la diferencia o característica que *distingue una sustancia o esencia* de las otras”. Y en la *Lógica* hace ver que la forma sintética de la cualidad no puede reducirse a sus elementos sino que pertenece esencialmente al individuo y es la que *hace que éste sea tal o cual*. Igualmente, el *Diccionario de la Real Academia* define la cualidad como la “manera de ser de una persona o cosa” (2ª acepción), y el Diccionario que acompaña a la *Enciclopedia Británica* dice que la cualidad “es aquello que hace a un ser o cosa tal cual es” (1ª acepción).

Es esta acepción, en sentido propio, filosófico, la que se usa en el concepto de “*metodología cualitativa*”. No se trata, por consiguiente, del estudio de cualidades separadas o separables; se trata del estudio de un *todo integrado* que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, entre otros. De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo *cualitativo* (que es el todo integrado) no se opone a lo *cuantitativo* (que es

sólo un aspecto) -confusión bastante generalizada-, sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante.

### NATURALEZA DE LAS REALIZADES DE NUESTRO MUNDO

Ahora bien, bajo el punto de vista *ontológico*, ¿cómo se nos presenta la realidad, en general, de nuestro universo? ¿Pueden reducirse los seres que nos rodean a su dimensión extensional, lineal, cuantitativa? Nuestro universo está constituido básicamente por sistemas no-lineales en todos sus niveles: físico, químico, biológico, psicológico y sociocultural.

“Si observamos nuestro entorno, vemos que estamos inmersos en un mundo de sistemas. Al considerar un árbol, un libro, un área urbana, cualquier aparato, una comunidad social, nuestro lenguaje, un animal, el firmamento, en todos ellos encontramos un rasgo común: se trata de entidades complejas, formadas por partes en interacción mutua, cuya identidad resulta de una adecuada armonía entre sus constituyentes, y dotadas de una sustantividad propia que trasciende a la de esas partes; se trata, en suma, de lo que, de una manera genérica, denominamos sistemas” (Aracil, 1986, p. 13).

Por esto, von Bertalanffy (1981) afirma que, desde al átomo hasta la galaxia, vivimos en un mundo de “sistemas”.

En un “sistema” se da un conjunto de unidades interrelacionadas de tal manera que el *comportamiento de cada parte depende del estado de todas las otras*, pues todas se encuentran en una estructura que las interconecta. Esta organización y comunicación desafía la lógica tradicional, reemplazando el concepto de energía por el de *información*, y el de causa-efecto por el de estructura y realimentación. En los seres vivos, y sobre todo en los seres humanos, se dan estructuras de un altísimo nivel de complejidad, las cuales están constituidas por sistemas de sistemas cuya comprensión desafía la agudeza de las mentes más privilegiadas.

Según el físico Fritjof Capra (1992), la teoría cuántica

## CRITERIOS PARA LA SUPERACIÓN DEL DEBATE

demuestra que las partículas de todo átomo se componen dinámicamente unas de otras de manera autoconsistente, y, en ese sentido, puede decirse que “contienen” la una a la otra, que se “definen” la una con la otra. En el campo de la biología, Dobzhansky (1967) ha señalado que el genoma, que comprende tanto genes reguladores como operantes, trabaja como una orquesta y no como un conjunto de solistas. También Köhler (1920), para la psicología solía decir que “en la estructura (sistema) cada parte conoce dinámicamente a cada una de las otras”. Saussure (1954), para la lingüística afirmaba que el significado y valor de cada palabra está en las demás, que el sistema es una totalidad organizada, hecha de elementos solidarios que no pueden ser definidos más que los unos con relación a los otros en función de su lugar en esta totalidad. Si la significación y el valor de cada elemento de una estructura dinámica o sistema está íntimamente relacionado con los demás, si todo es función de todo, y si *cada elemento es necesario para definir a los otros*, no podrá ser visto ni entendido “en sí”, en forma aislada, sino a través de la *posición* y de la *función* o papel que desempeña en esa estructura dinámica o sistema.

En los seres vivos se da una *organización de sistemas de sistemas de sistemas* imbricados en varios niveles (físicos, químicos, neurofisiológicos, psicológicos) cuya comprensión requiere el descubrimiento de un paradigma epistemológico adecuado que, evidentemente, no será nada simple. Edgar Morin, en su obra *El método: la vida de la vida* (1983), trata de una “auto (geno-feno-ego)-eco-re-organización” y utiliza 527 páginas para explicar el aporte y significado, en la organización vital, de cada uno de estos factores: autonomía (en el nivel genotípico, fenotípico e individual), unidad ecológica y capacidad de renovación.

### NATURALEZA DE LA MATEMÁTICA, SEGUN DESCARTES, HEIDEGGER Y HEGEL

La matemática, en cuanto ciencia formal, tiene la misión de desarrollar y construir *estructuras formales*. Su intención última, aplicada, es que esas estructuras lógico-formales sirvan para



representar las realidades de nuestro universo, ya sean físicas, concretas y empíricas, inmateriales o de otra naturaleza. Por otra parte, puede muy bien afirmarse que la realidad ya tiene determinadas estructuras. Por ésto, no sabemos con seguridad cuáles de las estructuras captadas por la mente son las que corresponden a la realidad en sí y cuáles son debidas a nuestro pensamiento lógico-formal en su intento de configurar, estructurar e informar esa realidad.

Descartes (1897-1910), profundo cultivador de la matemática, quedó impresionado por el contraste que se daba entre esta ciencia y la filosofía: el campo filosófico era disorde, desunido, controvertido e incierto; en la matemática, en cambio, no había discordia alguna, sino certeza y unanimidad plena. Por ello, Descartes desea reconstruir todo el saber según un método análogo al de las matemáticas, con una especie de "matemática universal" (su *mathesis universalis*), con un método deductivo, que considera la extensión como el verdadero ser de la sustancia corpórea que llamamos "mundo". En este sentido, la realidad corpórea admitida por Descartes sólo presenta aspectos cuantitativos: es pura cantidad, dimensión, extensión; sin cualidad alguna, ni estática, ni dinámica; sin energía, sin fuerza, sin potencia: inerte. Aun las plantas y los animales quedan reducidos a transformadores del movimiento mecánico, a máquinas (la *bête machine*), y lo mismo piensa del hombre en cuanto cuerpo, como *res extensa*, no en cuanto espíritu, *res cogitans*. Lógicamente en la mente de Descartes el método para el estudio de esta realidad, que era la única realidad física existente, es el método de la matemática y, más concretamente, el de la geometría.

Heidegger (1974), analizando estos razonamientos de Descartes, puntualiza que

"deja sin dilucidar el sentido del ser encerrado en la idea de *substancialidad* y el carácter de "universalidad" de esta "significación"; que, además, "afirma expresamente que la substancia (...) es en principio inasequible en sí y por sí (...), y con ello renuncia radicalmente a la posibilidad de plantear los problemas del ser (...), ocultando una falta de señorío sobre el fundamental problema del ser" (pp. 108-109).

Siguiendo con su exégesis, Heidegger añade que

“Descartes da una errada definición ontológica del mundo (...), y no se deja dar por los entes intramundanos la forma de ser de éstos, sino que, basándose en una idea del ser de origen no desembozado y de legitimidad no comprobada (ser = constante “ser ante los ojos”), prescribe al mundo su (*verdadero*) ser”.

Ahora bien, se pregunta Heidegger, ¿cuál es la forma adecuada de acceso a un ente definido como pura extensión? Y responde: “el único y genuino acceso a este ente es el conocimiento en el sentido físico-matemático”. De aquí, la idea de Descartes de una “*mathesis universalis*” como la ciencia por excelencia para el estudio de todo tipo de realidades extensas.

Según Hegel (1966), en este tipo de conocimiento, en el conocimiento matemático,

“la intelección es exterior a la cosa, de donde se sigue que con ello se altera la cosa verdadera. De ahí que, aun cuando el medio, la construcción y la demostración contengan sin duda proposiciones verdaderas, haya que decir también que el contenido es falso (...). La *evidencia* de este *defectuoso conocimiento* de que tanto se enorgullece la matemática se basa exclusivamente en la pobreza de su fin y en el carácter defectuoso de su *materia* (...). Su fin o concepto es solamente la *magnitud*, que es precisamente una relación inesencial y aconceptual (...), pues la *materia* acerca de la cual ofrece la matemática un tesoro grato de verdades es el *espacio* (...), un espacio muerto, pues lo *real* no es algo espacial, a la manera como lo considera la matemática; ni la intuición sensible concreta ni la filosofía se ocupan de esa *irrealidad* propia de las cosas matemáticas” (pp. 29-33).

Al comparar las posiciones y juicios tan contrastantes sobre la matemática, de hombres tan eminentes como Descartes, Heidegger y Hegel, no cabe menos que pensar que Descartes, en sintonía con el enfoque de toda su doctrina y aun siendo un pensador profundo, se centra casi exclusivamente en el problema

de la certeza (*cogito, ergo sum*; ideas claras y distintas; método deductivo matemático), y sacrifica la complejidad de la naturaleza de los seres (reducción de los fenómenos vegetativos y, más aún, de los sensitivos, sobre todo, humanos), al mecanicismo puro en aras de esa *certeza*. Los filósofos germanos, en cambio, profundizan mucho en la *naturaleza íntima* del ser de los entes y su modo de comportarse e interactuar con el resto de las realidades de nuestro "mundo" y, especialmente, con el ser humano.

La *ilusión* de Descartes por conseguir una ciencia universal ha animado a muchos pensadores y su *sueño* de unas matemáticas universales no ha llegado aún al ocaso, a pesar de la crítica profunda que señala la incapacidad de reducir lo *cuaditativo* y lo *sistémico* a lo puramente *cuantitativo*. Sin embargo, sabemos que los métodos cuantitativos dan excelentes resultados y son muy eficientes cuando son aplicados con plena sintonía y adecuación con la naturaleza de su objeto de estudio o investigación.

### CRITERIOS PARA LA ELECCION DEL METODO MAS ADECUADO

La complejidad de esta parte, donde entran a un mismo tiempo los aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, requeriría hablar de muchas cosas simultáneamente, lo cual es imposible. Por eso, al examinar una cara de esta poliédrica realidad, trataremos de no olvidar las otras. En esta empresa nos ayudará el pensamiento de Aristóteles que nos advierte (en la *Lógica*) que el ser nunca se da a sí mismo como tal (y, menos, en su plenitud), sino sólo por medio de diferentes aspectos o categorías. Es decir, que es necesario un estudio reiterado para captar la riqueza del ser y, aún así, nunca agotaremos su plenitud de significados. El orden de la exposición de estos criterios no implica prioridad ni el rango de su importancia; esto dependerá de cada situación particular.

*¿Se busca la magnitud o la naturaleza del fenómeno?*

Aquí nace lo que pudiéramos considerar *un criterio* sobre el nivel de adecuación y propiedad para el uso de las técnicas

cuantitativas, en general, y, de los modelos matemáticos, más en particular. Hay realidades, cuya naturaleza se reduce básica y esencialmente a la *extensión* (magnitud, cantidad, espacio), como es, por ejemplo, el estudio de la realidad objeto de la *geometría*. El espacio en sus tres dimensiones define ahí esencialmente el objeto en su plenitud. Lo mismo se podría decir, en el campo de la *aritmética*, del manejo y cálculos numéricos del dinero, donde no hay diferencia esencial entre el concepto abstracto, por ejemplo, de un dólar, o un peso o un franco (o cien), y su realidad concreta: ahí, la *magnitud* de una cantidad *lo dice todo*, por donde quiera que se le mire. En estos casos, pudiéramos juzgar que los modelos cuantitativos tienen un nivel de adecuación casi perfecto con el objeto.

Igual apreciación se podría hacer de otras realidades mucho más complejas, objeto de estudio de otras disciplinas como las ciencias de la vida y las ciencias humanas, cuando el área específica de interés estudiada se puede *desligar* o *descontextualizar* del resto sin desnaturalizarlas. Así sucede cuando queremos conocer, por ejemplo, la intención del voto de una población, y no nos interesa nada más de esas personas, fuera, quizá, de una discriminación por sexo, edad, nivel socio-económico. Una situación similar tendríamos en muchos otros estudios realizados a través de las técnicas estadísticas.

En general, podríamos señalar, como una especie de *referente clave*, que la matemática trabaja bien con objetos constituidos por elementos *homogéneos* y pierde su capacidad de aplicación en la medida en que éstos son de naturaleza *heterogénea*, donde entra en acción lo cualitativo.

*¿Se desea conocer un promedio o una estructura dinámica?*

Un proyecto de investigación debe preguntarse también, y sobre todo, si su objetivo es la búsqueda del *promedio* y *variación* de una o más variables en muchos sujetos y la relación entre esas variables, o si, en cambio, intenta descubrir la *estructura organizativa*, sistema dinámico o red de relaciones de un determinado fenómeno más complejo. Si se busca lo primero, como, por ejemplo, la estatura y peso medios en una población,



sus niveles de azúcar, calcio o colesterol en la sangre, sus preferencias políticas, la intención preelectoral del voto o la opinión y juicio más comunes y generalizados sobre un tópico, se hará a través de una muestra representativa de sujetos de acuerdo con las técnicas cuantitativas del muestreo. Si, por el contrario, lo que se desea es descubrir la *estructura compleja* o *sistema de relaciones* que conforman una realidad psíquica o social humana, como, por ejemplo, el nivel de autoestima, el rechazo escolar, la calidad del rendimiento, el clima educativo familiar, la eficiencia de una empresa, la buena marcha de una organización o de un gobierno, habrá que partir no de elementos aislados, ya que perderían su verdadero sentido, sino de la realidad natural en que se da la estructura completa, es decir, *de casos o situaciones ejemplares o paradigmáticos*: situaciones más representativas y típicas, estudiadas cualitativamente a fondo en su compleja realidad estructural. En las ciencias del comportamiento, y en las ciencias humanas en general, ésta es la situación más común, ya que *lo que da sentido y significado a cada elemento o constituyente es la estructura en que se encuentra y la función que desempeña en ella*.

Un error frecuente y grave consiste en pretender llegar al conocimiento de estructuras estudiando *elementos* en muestras aleatorizadas y sometiendo los "datos" a un tratamiento estadístico, donde los elementos de un individuo quedan mezclados con los de todos los demás en una especie de trituradora ciega. Lo único que puede salir de ahí es una especie de "fotografía compuesta", algo que es fruto de esas matemáticas de las cuales decía Einstein que "en la medida en que son ciertas no se refieren a la realidad y en la medida en que se refieren a la realidad no son ciertas" (Davies, 1973, p.1). Nuestras hemerotecas están llenas de revistas con investigaciones cuyos resultados son contradictorios por haber sido realizados siguiendo esos procedimientos.

Por otra parte, es necesario tener muy en cuenta que una estructura individual o universal nunca podrá ser inducida del estudio de elementos aislados en muchas personas, del mismo modo que no podemos conocer la fisonomía típica de una



determinada raza humana estudiando de manera separada los ojos, la boca, la nariz, sin ver nunca su red de relaciones en conjunto. Por ese camino ni siquiera reconoceríamos a nuestro mejor amigo. Es precisamente esa "red de relaciones" la que hace que un rostro o una raza sean diferentes de los demás.

Si el investigador - poniendo un ejemplo sencillito- quisiera conocer el promedio del tamaño de la mano humana en una determinada población, o la relación que hay entre el tamaño de la mano y la longitud del pie, debería usar una muestra aleatoria o representativa de esa población. Si, en cambio, lo que desea es conocer la estructura y organización dinámica de la mano humana (sus nervios, músculos, venas, huesos, tendones, y su función) deberá escoger varias personas más representativas (que no tengan nada que las haga ver atípicas) y estudiar de manera más profunda cada caso. Asimismo, si se desea conocer por ejemplo, los factores que más se repiten en el fenómeno del "rechazo escolar" que sienten muchos niños en edad preescolar, habrá que estudiar una muestra representativa de la población en cuestión; si, por el contrario, se desea saber la estructura interna, patrón estructural o el sistema dinámico, en la personalidad del niño, que origina lo que llamamos "rechazo escolar", será necesario estudiar unos cuantos casos típicos a fondo. De un estudio como éste se podrá, tal vez, concluir que los factores son sumamente variados en cada caso y pueden crear desconcierto, sobre todo en los estudios superficiales, pero la estructura interna en que intervienen es básicamente la misma.

En consecuencia, para llegar a la identificación de una estructura humana (psíquica o social) más o menos *generalizable*, debemos localizar primero esa estructura en individuos o situaciones particulares mediante el estudio y la captación de *lo que es esencial o universal, lo cual es signo de lo necesario*. Lo universal no es aquello que se repite muchas veces, sino lo que pertenece al ser en que se halla por esencia y necesariamente. La captación de esa esencia depende más de la agudeza intelectual que del uso de técnicas. Tanto Aristóteles como el mismo Francis Bacon entendían por inducción, no tanto la inferencia de leyes universales a partir de la observación de muchos casos

particulares, sino un método mediante el cual llegamos a un punto en el que podemos *intuir o percibir la esencia, la forma, o la verdadera naturaleza* de las cosas, que encierra lo *universal*.

Se podría concluir esta parte estableciendo el siguiente *principio*: en la medida en que el elemento o fenómeno a estudiar pueda ser *descontextualizado* de la estructura o sistema personal o social sin que pierda su esencia o desvirtúe su naturaleza, las técnicas matemáticas actuales pueden ser usadas eficazmente. En la medida, en cambio, en que el aspecto o fenómeno que se va a estudiar forme parte *constituyente* de la estructura dinámica o queramos conocer el sistema interno de esa realidad, los métodos sistémico-cualitativos se hacen indispensables.

*¿Se persigue la extensión nomotética o la comprensión idiográfica?*

Conviene enfatizar que cualquier estudio de investigación sobre el ser humano, ya sea tomado individualmente o en grupos naturales, tendrá un carácter que se ubicará *entre lo idiográfico y lo nomotético*.

Un instrumento de análisis útil para comprender este carácter es el uso de los términos *comprensión-extensión* en su sentido filosófico. La comprensión es el conjunto de notas, rasgos, y características, de un concepto; la extensión es el número de individuos a quienes se puede aplicar dicho concepto. Es evidente que estos dos términos son correlativos e inversamente proporcionales: si utilizamos conceptos o estructuras *cualitativos* de alto nivel de complejidad (muy comprensivos, muy ricos de contenido) se aplicarán a pocas personas, pues serán muy individuales, muy idiográficos (tendrán poca extensión); si, por el contrario, los conceptos o estructuras son muy simples, con pocas notas (poco comprensivos), -como sucede frecuentemente cuando se estudia una variable *cuantitativa*-, se aplicarán a muchos individuos, serán muy nomotéticos (tendrán gran extensión). Los fines de la investigación y los intereses del investigador determinarán en cada situación cuáles son las opciones mejores, es decir, qué nivel de generalización (extensión) será el más conveniente y, en consecuencia, qué grado de significación (comprensión) tendremos.

¿Se pretende descubrir “leyes” o comprender fenómenos humanos?

Ilya Prigogine (galardonado con el Premio Nobel en 1977) señala que si nosotros pudiéramos definir la causa “plena” y el efecto “completo”, como ya dijo Leibniz, nuestro conocimiento alcanzaría la perfección de la ciencia que Dios tiene sobre el mundo, la ciencia de ese Dios que “no juega a los dados” (según Einstein; Bronowski, 1979, p. 256) o que conoce simultáneamente la posición y la velocidad de una partícula (según Planck:). Pero, -se pregunta Prigogine (1988)- ¿podemos, hoy día, considerar esta elección metafísica como el ideal del conocimiento científico? ¿No es, más bien, aceptar como ideal de conocimiento el fantasma de un saber despojado de sus propias raíces? Igualmente, afirma que

“la objetividad científica no tiene sentido alguno si termina haciendo ilusorias las relaciones que nosotros mantenemos con el mundo, si condena como “solamente subjetivos”, “solamente empíricos” o “solamente instrumentales” los saberes que nos permiten *hacer inteligibles los fenómenos* que interrogamos...; las leyes de la física no son en manera alguna descripciones neutras, sino que resultan de nuestro diálogo con la naturaleza, de las preguntas que nosotros le planteamos... ¿Qué sería el castillo de Krönberg (castillo donde vivió Hamlet), independientemente de las preguntas que nosotros le hacemos? Las mismas piedras nos pueden hablar de las moléculas que las componen, de los estratos geológicos de que provienen, de especies desaparecidas en estado de fósiles, de las influencias culturales sufridas por el arquitecto que construyó el castillo o de las interrogantes que persiguieron a Hamlet hasta su muerte. Ninguno de estos saberes es arbitrario, pero ninguno nos permite esquivar la referencia a *aquel para quien estas preguntas tienen sentido...* (1988, pp. 39, 40, 121).

En las ciencias humanas, sobre todo, para que un saber no quede “despojado de sus propias raíces”, es decir, sin sentido, deberá ser tomado en su contexto humano pleno: con los valores, intereses,

creencias, propósitos, sentimientos y demás variantes que determinan su existencia real y empírica en los seres humanos. Esto era lo que Weber y Dilthey entendían con el término *Verstehen* (comprender lo humano), por oposición a *Erklären* (explicar reduciendo a leyes), que era más adecuado para las ciencias naturales. Para ellos, los hechos sociales no eran cosas, como pretendía Durkheim, pues el ser humano entra como sujeto y objeto de la investigación, y su comprensión exige el enfoque de la hermenéutica.

En pleno rigor, la "visión del ojo de Dios", o la visión "desde ningún punto de vista", es decir, la plena "neutralidad" o la plena "objetividad", como se pretendió con la orientación tradicional lógico-positivista, es simplemente imposible; no podemos "salirnos de nosotros mismos" o del mundo, y conducir nuestras investigaciones fuera de nuestra posición particular. Nuestra visión del mundo y nuestro conocimiento del mismo están basados inevitablemente en nuestros intereses, valores, disposiciones y demás. Por ello, el concepto de "ley" (mecanicista, determinista), aplicado a las realidades humanas, deberá ser revisado y redefinido, para no alimentar "ilusiones". Todo esto implica que muchas realidades que ordinariamente se consideraban aptas para ser estudiadas con métodos *cuantitativos*, son más complejas de lo que se creía y, por lo tanto, su estudio requerirá métodos de mayor sintonía con su naturaleza, métodos más integrales, sistémicos, estructurales, es decir, de naturaleza *cualitativa*.

*Nivel de adecuación entre el modelo conceptual y la estructura de la realidad*

¿Qué nivel de adecuación tiene nuestra matemática actual para captar el tipo de realidades que constituyen nuestro universo? Nuestra matemática funciona de acuerdo a *reglas convencionales preestablecidas e inflexibles*, y si no, no sería tal. Estas reglas siguen, básicamente, las *leyes aditiva, conmutativa, asociativa y distributiva* aplicadas a los elementos con que trabaja la matemática. Ahora bien, por todo lo señalado anteriormente, a los "elementos" que constituyen las estructuras dinámicas o sistemas



no se le pueden aplicar estas leyes sin *desnaturalizarlos*, pues, en realidad, no son “*elementos homogéneos*”, ni *agregados*, ni “*partes*”, sino *constituyentes* de una entidad superior. Ya en la misma estructura del átomo, por ejemplo, el álgebra cuántica no permite aplicar la ley conmutativa de factores, es decir, que no es lo mismo  $a*b$  que  $b*a$  (como no es lo mismo una parcela de terreno de 10 m. de frente por 20 de fondo y una de 20 m. de frente y 10 de fondo), lo cual significa que el orden es importante (Frey, 1972, p. 29); y todos los entes de nuestro universo se componen de átomos. Esta situación aumenta insospechadamente en la medida en que ascendemos a niveles superiores de organización y complejidad, como son las realidades estudiadas por la química, la biología, la psicología, la sociología y la cultura en general. Cada uno de estos niveles nos exige que conceptualicemos la materia que estudian no como una *substancia fija*, sino como *procesos* o *sucesos* que se realizan en el tiempo, que tienen una cuarta dimensión, la *temporal*, que forman una *gestalt temporal*, y que producen una nueva realidad *emergente* que *no se deduce* de los elementos previos, ni puede, por consiguiente, ser estudiada por la sola *lógica deductiva*.

La característica esencial de la matemática, la que la define totalmente es la *propiedad analítico-aditiva*, que es la que califica y define los aspectos cuantitativos y a la cual se reducen: todo se entiende, en esa orientación, a través del concepto básico de la *aditividad*. Así, la multiplicación es una suma complicada, pero siempre una suma; la exponenciación, otra forma de multiplicación; los logaritmos son una forma de exponenciación. La resta, la división y las raíces son las operaciones inversas de la suma, multiplicación y exponenciación, etc. Todo, en fin, son sumas más o menos complicadas, aun cuando estemos aplicando técnicas sofisticadas como las que usan el cálculo integral y las ecuaciones diferenciales (que trabajan con diferencias de cantidades infinitamente pequeñas): no hay nada que sea *esencialmente* diferente de la operación aditiva. Las cosas se miden por su cantidad: siempre serán preferibles 1.001 dólares a 1.000 dólares; para los valores biológicos, en cambio, eso no es válido: más calcio, más azúcar, más vitaminas, más hormonas,



más temperatura, no son siempre preferibles a menos calcio, menos azúcar, menos vitaminas, menos hormonas o menos temperatura. Todo depende de los estados de los otros componentes con que interactúan.

Pero todas las técnicas multivariantes -análisis factorial, análisis de regresión múltiple, análisis de vías, análisis de varianza, análisis discriminante, la correlación canónica, el *cluster analysis*, -se apoyan en un concepto central, el coeficiente de correlación, que es como el corazón del análisis multivariado. Las medidas para determinar la correlación se toman a cada sujeto *por lo que es en sí, aisladamente*: las medidas, por ejemplo, para calcular la correlación entre la inteligencia de los padres y la de los hijos, se toman a cada padre y a cada hijo independiente a jugada, por ejemplo, de un futbolista puede ser *genial*, puede ser *nula* y puede ser también *fatal* para su equipo; todo *depende de la ubicación* que tienen en ese momento sus *compañeros* y sus *adversarios*. La jugada en sí misma no podría valorarse. Lo que se valora, entonces, es el *nivel de sintonía* de la jugada con todo el equipo, es decir, su acuerdo y entendimiento con los otros miembros. Igualmente, en una orquesta de cien instrumentos, no podemos medir ni valorar la actuación de un flautista, o de cualquier otro músico, fuera de su *entonación y sincronía* con el resto de la orquesta. La misma actuación puede ser maravillosa o desastrosa, dependiendo de la dimensión *temporal* en que es ejecutada. Así, en general, sucede con todos los sistemas o estructuras dinámicas que constituyen nuestro mundo: sistemas atómicos, sistemas moleculares, sistemas celulares, sistemas biológicos, psicológicos, sociológicos, y culturales. En síntesis, todos estos procedimientos matemáticos siguen siendo fieles, o esclavos, de las cuatro leyes fundamentales de la matemática tradicional clásica, que se reducen a la *propiedad aditiva*, pero *lo sistémico no es aditivo*, como tampoco es conmutativo, asociativo o distributivo, ni sus elementos se pueden medir previa o aisladamente del resto de todos los otros constituyentes.

Por ello, integrando las ideas, podríamos decir que, cuando una entidad es una composición o *agregado de elementos* (diversidad de partes no relacionadas), puede ser, en general, estudiada

## CRITERIOS PARA LA SUPERACIÓN DEL DEBATE

adecuadamente bajo la guía de los parámetros de la ciencia *cuantitativa* tradicional, en la que la matemática y las técnicas probabilistas juegan el papel principal. Cuando, en cambio, una realidad no es una yuxtaposición de elementos, sino que sus “partes constituyentes” forman una *totalidad organizada* con fuerte *interacción* entre sí, es decir, constituyen un *sistema*, su estudio y comprensión requiere la captación de esa estructura dinámica interna que la caracteriza y, para ello, requiere una metodología *estructural-sistémica*.

Ahondando un poco más, es necesario hacer énfasis en el hecho de que la naturaleza íntima de los sistemas o estructuras dinámicas, su entidad *esencial*, está constituida por la *relación* entre las partes, y no por éstas tomadas en sí, medidas en sí. Por esto, las limitaciones actuales de las técnicas matemáticas no son una dificultad pasajera, superable con una mayor sofisticación técnica; constituyen una imposibilidad *esencial*, una imposibilidad conceptual y lógica, que no podrá nunca superarse únicamente con *más de lo mismo*, sino con algo *cualitativamente diferente*. Necesitaríamos unas “matemáticas gestálticas” como señala Bertalanffy (1981)-, en las cuales lo fundamental no fuera la noción de *cantidad*, sino más bien la de *relación*, esto es, la de forma y orden. De aquí, la necesidad de un paradigma acorde con la naturaleza estructural-sistémica de casi todas nuestras realidades.

Es evidente, por consiguiente, que no podemos aplicar indiscriminadamente la matemática a la totalidad de la realidad empírica. Es más, como dice Frey (1972, pp. 139-140),

“la aplicabilidad de la matemática a nuestra realidad empírica siempre queda limitada y circunscrita a una pequeña parte de lo cognoscible (...), ya que el *matemático intenta prescindir en el mayor grado posible del significado ontológico de los seres*, fundamentando los números de un modo estrictamente formalista”.

A este respecto, y refiriéndose a la Sociología, dice muy bien Th.W. Adorno:

“Parece innegable que el ideal epistemológico de la

elegante explicación matemática, unánime y máximamente sencilla, fracasa allí donde el objeto mismo, la sociedad, no es unánime, ni es sencillo, ni viene entregado de manera neutral al deseo o a la conveniencia de la formalización categorial, sino que es, por el contrario, bien diferente a lo que el sistema categorial de la lógica discursiva espera anticipadamente de sus objetos. La sociedad es contradictoria, y sin embargo, determinable; racional e irracional a un tiempo; es sistema y es ruptura, naturaleza ciega y mediación por la consciencia. A ello debe inclinarse el proceder todo de la Sociología. De lo contrario, incurre, llevada de un celo purista contra la contradicción, en la más funesta de todas: en la *contradicción entre su estructura y la de su objeto*" (Mardones, 1991, p. 331).

### *El objetivo de la generalización*

¿Es la generalización un *objetivo esencial* de toda investigación? En las ciencias humanas, sobre todo, pero, en general, en cualquier ciencia, se ha ido valorando cada vez más, en todos los ámbitos, la "*verdad local*", la verdad de las soluciones particulares, ligadas a una región, una institución, una empresa, una etnia, un grupo humano cualquiera, e, incluso, una persona particular. La *postmodernidad* ha difundido la necesidad de este tipo de sensibilidad epistemológica y metodológica.

Pero el enfoque metodológico clásico siempre se ha preguntado: ¿cómo se puede generalizar partiendo del estudio de un solo caso o situación, o de muy pocos? La generalización *es posible* porque lo general sólo se da en lo particular. No se trata de estudios de casos, sino de estudios *en* casos o situaciones, con el fin de captar su estructura esencial o su *patrón estructural*. Shakespeare, por ejemplo, elabora un retrato de Lady Macbeth que no se refiere únicamente a una noble dama escocesa particular que vivió en el siglo XI, sino que es una admirable imagen universal de la ambición y sus estragos. Igualmente, García Márquez estudia y describe *una* situación en *Cien años de soledad*, donde capta lo universal latinoamericano; y así han hecho todos los clásicos: por eso son "*clásicos*", porque trascienden los lugares y los tiempos.

Piaget, por su parte, estudiando a fondo varios procesos mentales en sus propias hijas, estructuró leyes de validez universal que han sido consideradas entre los aportes más significativos de la psicología del siglo XX.

La lógica que aquí se sigue, según Yin (1984), es la misma que sigue el científico experimental, al pasar de sus resultados experimentales a la teoría; en efecto -dice este autor -el científico experimental no escoge experimentos "representativos"; sencillamente, realiza un experimento, observa el fenómeno, recoge datos, saca sus conclusiones y teoriza.

Hoy día, los principios holográficos abren impresionantes alternativas al criterio convencional de la relación entre las partes y el todo. En la técnica holográfica se divide un rayo láser a través de espejos semiplateados: parte de la luz es reflejada por el espejo sobre el objeto o escena que se va a fotografiar, el cual, a su vez, la refleja sobre la placa fotográfica; el resto de la luz va directamente a través del espejo sobre la placa; cuando los dos rayos se unen en la placa, interfieren y producen un patrón. Este "patrón de interferencia" puede ser modulado, como se hace con las ondas radioeléctricas, para llevar información. El hecho de que cada punto del holograma reciba luz de todas las partes del objeto, le permite contener, en forma codificada, la imagen completa del objeto. Igualmente, se pueden grabar varios centenares de imágenes en el fragmento de película que ocuparía una sola fotografía convencional, y de tal modo que cada fragmento que contenga la pauta de difracción completa contiene también la información de la totalidad. De esta forma, si se rompe el holograma, con cada uno de sus pedazos se puede reproducir la imagen completa: el todo está en cada parte y éstas, a su vez, están en el todo.

Este no es un hecho tan novedoso, pues es muy conocido en biología (seres vivos, como los hidroides, las planarias, que se reproducen por partes o fragmentos de uno anterior) y es análogo al que acontece también con algunos órganos humanos, como, por ejemplo, el hígado, en el cual, al ser mutilado hasta en un 80 por ciento, la parte restante, que conserva la información de la estructura del todo, siente la mutilación y activa un proceso de



auto-regeneración que, en corto tiempo, reproduce la totalidad. También vemos este fenómeno en todas las plantas que se reproducen "por estacas", es decir, por partes de una rama. Esto indica que en la parte, la estaca, se encuentra, de alguna forma, la codificación genética del todo. El *método de historias de vida* es, en cierto modo, una aplicación de esta idea, y siempre se distinguió por el concepto central de que es posible estudiar a una comunidad completa a través del conocimiento profundo de algunos de sus miembros.

Aunque la generalización holográfica se basa en una analogía, (ya que es algo así como la onda radioeléctrica o televisiva, que se puede modular para llevar información auditiva o visual), es muy lógico pensar que el grado de *transferibilidad* de una situación a otra es una función directa de la *similitud* que haya entre ambos *contextos*. Por ello, el esfuerzo mayor del investigador debe dirigirse hacia la identificación del *patrón estructural* que caracteriza a su objeto de estudio. En cambio, no debe estudiar el grado de similitud de su contexto con otros contextos o situaciones a los cuales puedan *transferirse o aplicarse* los resultados de su investigación. Esa es tarea de quien vaya a hacer la transferencia o aplicación.

### *Integración de lo cualitativo y lo cuantitativo*

Partiendo de la precisión semántica que describimos al principio de este estudio, es fácil comprender que resulte algo natural y corriente integrar lo cualitativo y lo cuantitativo. Esto se hace todavía mucho más comprensible cuando tenemos en cuenta la teoría del conocimiento basada en la lógica dialéctica.

En los últimos tiempos se ha venido usando cada vez más, en la investigación de las ciencias humanas, una herramienta heurística de gran eficacia: *la triangulación*. El término ha sido tomado de la topografía, y consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno.

En sentido amplio, en las ciencias del hombre se pueden realizar varias "triangulaciones" que mejoran notablemente los resultados de la investigación. De una manera particular, se pueden combinar, en diferentes formas, técnicas y procedimientos



cualitativos y cuantitativos.

Más concretamente, se pueden identificar varios tipos básicos de triangulación:

- 1- *triangulación de métodos y técnicas*: que consiste en el uso de múltiples métodos o técnicas para estudiar un problema determinado (como, por ejemplo, el hacer un estudio panorámico provenientes de diferentes fuentes de información;
- 2- *triangulación de datos*: en la cual se utiliza una variedad de datos para realizar el estudio, provenientes de diferentes fuentes de información.
- 3- *triangulación de investigadores*: en la cual participan diferentes investigadores o evaluadores, quizá con formación, profesión y experiencia también diferentes;
- 4- *triangulación de teorías*: que consiste en emplear varias perspectivas para interpretar y darle estructura a un mismo conjunto de datos;
- 5- *triangulación interdisciplinaria*: con la cual se invocan múltiples disciplinas a intervenir en el estudio o investigación en cuestión (por ejemplo, la biología, la psicología, la sociología, la historia, la antropología, entre otras).

Conviene, sin embargo, advertir que no se puede dar, hablando con precisión epistemológica, una *triangulación de paradigmas epistémicos*, como insinúan algunas personas empleando ciertos procedimientos que llaman “pluriparadigmáticos”. No se puede jugar al ajedrez, ni a ningún otro juego, utilizando dos o más cuerpos de reglas diferentes o, peor aún, antagónicos. Lo menos que se puede decir de esas personas es que están usando el concepto de “paradigma” en forma errónea.

## CONCLUSION

La necesidad de un enfoque adecuado para tratar con los sistemas se ha sentido en todos los campos de la ciencia. Así fue naciendo una serie de *enfoques modernos afines* como, por ejemplo, la cibernética, la informática, la teoría de conjuntos, la teoría de redes, la teoría de la decisión, la teoría de juegos, los

modelos estocásticos y otros; y, en la aplicación práctica, el análisis de sistemas, la ingeniería de sistemas, el estudio de los ecosistemas, la investigación de operaciones, entre otras. Aunque estas teorías y aplicaciones difieren en algunos supuestos iniciales, técnicas matemáticas y metas, coinciden, no obstante, en ocuparse, de una u otra forma y de acuerdo con su área de interés, de “sistemas”, “totalidades” y “organización”; es decir, están de acuerdo en ser “ciencias de sistemas” que estudian aspectos no atendidos hasta ahora y problemas de interacción de muchas variables, de organización, de regulación, de elección de metas. Todas buscan la “configuración estructural sistémica” de las realidades que estudian.

Sin embargo, ordinariamente y de una u otra forma, tratan de resolver los problemas con la *teoría matemática de la probabilidad*; se sustituye la *verdad apodíctica* de la mecánica clásica, totalmente insostenible (mecanicismo y determinismo en el universo como mera creencia sin valor científico alguno), con la *verdad probabilista*, verdad estadística; pero -como dice el filósofo de la matemática Bertrand Russell (1977)- “entre los matemáticos que se han ocupado de esta teoría, existe un acuerdo bastante completo en cuanto a lo que puede expresarse en *símbolos matemáticos*, pero una *total ausencia* de acuerdo sobre la interpretación de las fórmulas matemáticas” (p. 346).

Por esto, tampoco resulta una salida adecuada el frecuente recurso a la idea de que “si funciona, está bien”. Lo que *funcionaba* para Newton, *no funcionaba* para Einstein, y es absurdo pensar que a principios del siglo XX el mundo dejó de ser newtoniano para ser einsteniano. Simplemente, el “funciona” depende de la clase de *función* que uno espera, y ésta, a su vez, depende del *paradigma epistémico* con que se conceptúa la realidad. La primera edición de la *Enciclopedia Británica* consideraba el flogisto como “un hecho demostrado”; la última edición (1979) dice que “el flogisto no existe” (Véase el término *phlogiston*).

En la base, el problema tiene un *fondo epistemológico*. Pero la epistemología ha realizado grandes avances; la epistemología actual ha ido logrando una serie de metas que pueden formar ya

un conjunto de *postulados irrenunciables*, como los siguientes: toda observación *es relativa* al punto de vista del observador (Bronowski, 1979, Einstein, 1905); toda observación *se hace desde* una teoría (Hanson, 1977); toda observación *afecta* al fenómeno observado (Heisenberg, 1958); no existen hechos, *sólo interpretaciones* (Nietzsche, 1972); estamos condenados al *significado* (Merleau-Ponty, 1975); ningún lenguaje consistente puede contener los medios necesarios para *definir su propia semántica* (Tarski, 1956); ninguna ciencia está capacitada para demostrar científicamente su propia base (Descartes, 1974); ningún sistema matemático puede *probar los axiomas* en que se basa (Gödel, en Bronowski, 1978, p. 85); la pregunta *¿qué es la ciencia?* no tiene una respuesta científica (Morin, 1983). Estas ideas matrices conforman una plataforma y una base lógica conceptual para asentar todo proceso racional con pretensión "científica", pero coliden con los parámetros de la racionalidad científica clásica tradicional.

En tiempos pasados se había creído que el problema de la *auto-referencia* era único de las ciencias humanas. Ahora sabemos que también existe en la física y en la matemática, es más, que está implícito en todo proceso consciente y racional y, por lo tanto, en todo proceso del conocimiento humano; es decir, que, en ciertos momentos, tenemos que examinar nuestros anteojos y que, quizá, tengamos que limpiarlos, para no tener que "barrer los monstruos matemáticos", como aconseja Lakatos (1981, 1994).

La naturaleza es un *todo polisistémico* que se rebela cuando es reducido a sus elementos, y se rebela, precisamente, porque, así, reducido, pierde las *cualidades emergentes* del "todo" y la acción de éstas sobre cada una de las partes. Este "todo polisistémico", que constituye la naturaleza global, nos obliga, incluso, a dar un paso más en esta dirección. Nos obliga a adoptar una *metodología interdisciplinaria* para poder captar la riqueza de la interacción entre los diferentes subsistemas que estudian las disciplinas particulares. No se trata simplemente de *sumar* varias disciplinas, agrupando sus esfuerzos para la solución de un determinado problema, es decir, no se trata de usar una cierta *multidisciplinaria*, como se hace frecuentemente. La

*interdisciplinariedad* exige respetar la interacción entre los objetos de estudio de las diferentes disciplinas y lograr la integración de sus aportes respectivos en un todo coherente y lógico. Esto implica, para cada disciplina, la *revisión, reformulación y redefinición* de sus propias estructuras lógicas individuales, que fueron establecidas aislada e independientemente del sistema global con el que interactúan. Es decir, que sus conclusiones particulares ni siquiera serían "verdad" en sentido pleno.

Podríamos, incluso, ir más allá y afirmar que la *mente humana, en su actividad normal y cotidiana*, sigue las líneas matrices de esta lógica dialéctica. En efecto, en toda toma de decisiones, la mente estudia, analiza, compara, evalúa y pondera los pro y los contra, las ventajas y desventajas de cada opción o alternativa, y su decisión es tanto más sabia cuantos más hayan sido los ángulos y perspectivas bajo los cuales fue analizado el problema en cuestión. Sin embargo, como puntualiza J.M. Salazar, "la ciencia se desarrolla a través de un cuestionamiento constante, el cual se agudiza en ciertos momentos que son preludio de cambios importantes" (1979, p. 31). Lo que se necesita, por consiguiente, es elevar su nivel de rigurosidad, sistematicidad y criticidad.

La posibilidad de la captación y comprensión de estructuras y sistemas complejos se apoya también en los estudios de la Neurociencia, los cuales han hecho ver que disponemos de todo un hemisferio cerebral (el derecho) para las comprensiones estructurales, sincréticas, configuracionales y gestálticas, y que su forma de proceder es precisamente holista, compleja, no lineal, tácita, simultánea y acausal.

### Referencias

- Aracil, J. (1986). *Máquinas, sistemas y modelos*. Madrid, España: Tecnos.
- Aristóteles. (1973). *Obras completas*. Madrid, España: Aguilar.
- Bertalanffy, L. Von. (1981). *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Madrid, España: Alianza.



Bronowski, J. (1978). *El sentido común de la ciencia*. Barcelona, España: Península.

Bronowski, J. (1979). *El ascenso del hombre*. Bogotá, Colombia: Fondo Educativo Interamericano.

Capra, F. (1992). *El tao de la física*, 3ª Edic. Madrid, España: Luis Cárcamo.

Cook T.D., & Reichardt C.S. (1979). (Eds.) *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Newbury Park, CA: Sage.

Davies, J.T. (1973). *The scientific approach*. Londres, Inglaterra: Academic Press.

*Diccionario de la Enciclopedia Británica.*

*Diccionario de la Real Academia Española.*

Delgado, J.M., & Gutiérrez, J. (Eds.) (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Síntesis.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, CA: Sage.

Descartes, R. (1897-1910). *Principia philosophiae*. En *Oeuvres*, Edic. Adam-Tannery, París, Vol. viii.

Déscartes, R. (1974, orig. 1637). *Discurso del método*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Dobzhansky, T. (1967). *The biology of ultimate concern*. New York, NY: The New American Library.

Einstein, A. (1905). Zur elektrodynamik bewegter Körper (Sobre la electrodinámica de los cuerpos en movimiento). *Annalen der Physik*.

Firestone W.A. (1987). Meaning in method: the rhetoric of quantitative and qualitative research. *Educational Researcher*, 16, 7, 16-21.



MARTÍNEZ MIGUÉLEZ

Frey, G. (1972). *La matematización de nuestro universo*. Madrid, España: G. del Toro.

Fry, G. (1981). Merging quantitative and qualitative techniques: Toward a new research paradigm. *Anthropology and Education Quarterly*, 12, 145-158.

Hanson, N. R. (1977). *Patrones de descubrimiento. Observación y explicación*. Madrid, España: Alianza.

Hegel, G. (1966, orig. 1807). *Fenomenología del espíritu*. México, D.F., México: F.C.E.

Heidegger, M. (1974, orig. 1927). *El ser y el tiempo*. México, D.F., México: FCE.

Heisenberg, W. (1958). The representation of nature in contemporary physics. *Daedalus*, 87, 95-108.

Howe, K.R. (1988). Against quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17, 8, 10-16.

Ibáñez, T. (1988). Lo cuantitativo vs. lo cualitativo. En Reyes R. (Ed.) *Terminología científico-social*. Barcelona, España: Anthropos.

Ibáñez, T. (1992). El debate metodológico: Cuantitativo vs. cualitativo. En R. Reyes (Ed.) *Las ciencias sociales en España*. Madrid, España: Editorial Complutense.

Jick, T.D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 4, 602-611.

Köhler, W. (1920). *Die physischen Gestalten (Las "gestales" físicas)*. Erlangen, Alemania: Braunschweig.

Lakatos, I. (1981). *Matemática, ciencia y epistemología*. Madrid, España: Alianza.

Lakatos, I. (1994). *Pruebas y refutaciones: La lógica del descubrimiento matemático*. Madrid, España: Alianza.

Mardones, J.M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona, España: Anthropos.

Martínez, M. (1975). La subjetividad en la ciencia. *Atlántida*, 3, 15-20.

Martínez, M. (1981). Relatividad de las técnicas operacionistas en psicología. *Atlántida*, 22, 8-14.

Martínez, M. (1982). *La psicología humanista: Fundamentación epistemológica, estructura y método*. México, D.F., México: Trillas.

Martínez, M. (1983). Una metodología fenomenológica para la investigación psicológica y educativa. *Anthropos*, 6, 110-134.

Martínez, M. (1984). La investigación teórica: Naturaleza, metodología y evaluación. *Perfiles*, 15, 33-52.

Martínez, M. (1986). La capacidad creadora y sus implicaciones para la metodología de la investigación. *Psicología*, XII (1-2), 37-62.

Martínez, M. (1987). Implicaciones de la neurociencia para la creatividad y el autoaprendizaje. *Anthropos*, 14, 95-124.

Martínez, M. (1988). Enfoque sistémico y metodología de la investigación. *Anthropos*, 16, 43-56.

Martínez, M. (1989). El método hermenéutico-dialéctico en las ciencias de la conducta. *Anthropos*, 18, 85-111.

Martínez, M. (1993). El proceso creador a la luz de la neurociencia. *Comportamiento*, 2, 1, 3-22.

Martínez, M. (1994). La investigación interdisciplinaria. *Argos*, 19, 143-156.

Martínez, M. (1994). Postmodernidad y nuevo paradigma. *Comportamiento*, 2, 47-62.

Martínez, M. (1994). Hacia un nuevo paradigma de la racionalidad. *Anthropos*, 28, 55-78

Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación*. 2ª Edic (1996). México, D.F., México: Trillas.

Martínez, M. (1996). La matematización del saber y sus límites: Mito y realidad de los modelos matemáticos. *Argos*, 25, 103-130.

Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. (1ª Edic., 1993. Barcelona: Gedisa); 2ª Edic., México, D.F., México: Trillas.

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. 3ª edic. México, D.F., México: Trillas.

Martínez, M. (1998). *La Nueva Ciencia: Su desafío, lógica y método*. México, D.F., México: Trillas. En prensa.

Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, España: Península.

Miguélez, R. (1977). *Epistemología y ciencias sociales y humanas*. México, D.F., México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Morin, E. (1983). *El método. Vol. II: La vida de la vida*. Madrid, España: Cátedra.

Nietzsche, F. (1972). *Más allá del bien y del mal*. Madrid, España: Alianza.

Prigogine, I., & Stengers I. (1988). *Entre le temps et l'éternité*. París, Francia: Fayard.

Rizo, F.M. (1991). The controversy about quantification in social research. *Educational Researcher*, 20, 9, 9-12.

Russell, B. (1977). *El conocimiento humano*. Madrid, España: Taurus.

Salazar, J. M. (1979) (Ed.). *Psicología social*. México, D.F., México: Trillas.

Saussure, F. de (1954). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Smith, J. K. (1983). Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*, 12 (3), 6-13.

Smith, J. K., & Heshusius, L. (1986). Closing down the conversation: the end of quantitative-qualitative debate among educational inquirers. *Educational Researcher*, 15, (1), 4-12.

Solomon G. (1991). Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systemic approaches to educational research. *Educational Researcher*, 20, 6, 10-18.

Tarski, A. (1956). *Logic, semantics, and metamathematics*. Oxford, Inglaterra: Clarendon Press.

Yin, R.K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.





## ***Estrés, Apoyo Social y Salud de la Mujer con Roles Múltiples***

Rocío Meneses<sup>1</sup>

Lya Feldman

Grace Chacón

*Universidad Simón Bolívar, Venezuela*

### **Compendio**

La presente investigación se planteó como objetivos describir y analizar el nivel de estrés y la percepción de apoyo social de las mujeres que desempeñan múltiples roles, e identificar la asociación de estas variables con su estado de salud física y mental. Las participantes fueron 73 empleadas administrativas de una institución de educación superior, con hijos y pareja estable. La información se obtuvo a través de medidas de autoreporte. Los resultados indicaron que las mujeres casadas con apoyo laboral y de pareja reportaron una mejor salud física. Por otro lado, las mujeres con cargo supervisorio, mayor estrés, y que además cuentan con poco apoyo social laboral y religioso, percibieron su salud emocional más deteriorada. Los hallazgos sugieren la importancia de factores psicosociales, tanto protectores (apoyo social) como de riesgo (estrés) y de variables sociodemográficas, cuando se considera la salud de la mujer trabajadora.

### **Abstract**

The aims of this study were to describe and analyze the level of stress and social support in women with multiple roles and to

<sup>1</sup> Para más información puede comunicarse con la Prof. Rocío Meneses a la Universidad Simón Bolívar. Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento. Apartado Postal 89000. Caracas 1080. Venezuela..  
Email: meneses@usb.ve;lfeldman@usb.ve.

assess the relationship between these variables and their physical and mental health. The participants were seventy three university administrative employees with children and stable partners. Self-report questionnaires were used. The results indicated that married women with support from their job and their partner reported better perceptions of physical health. On the other side, women in supervisory positions, with high stress perception and low job and religious support, reported worsened emotional health. The results suggest the importance of psychosocial factors, both protective (social support) and of risk (stress) and as well as sociodemographic variables, when considering working women's health.

Los roles que han correspondido tradicionalmente a las mujeres y a los hombres han experimentado importantes cambios a través de la historia. A comienzos de este siglo, el número de mujeres incorporadas a la fuerza laboral era bajo, pero a raíz de la Segunda Guerra Mundial comenzó a aumentar (Di Benedetto & Kehr, 1990; Matthews & Rodin, 1989). Desde la década de los ochenta, la participación de las mujeres en el mercado de trabajo fue cada vez mayor, tendencia que va en ascenso tanto en Estados Unidos, como en Europa Occidental, Asia y Latinoamérica. Venezuela, no sólo avanza al paso mundial sino que marcha a la cabeza en relación a países como México, Bolivia, Chile, España e incluso, Suiza (CISFEM, 1992; COPRE, 1989; Escobar, 1991).

La participación de la mujer en el mercado de trabajo ha ido en función de su formación profesional. Esto le ha permitido competir en los más diversos campos hasta llegar a ejercer importantes cargos gerenciales que, tradicionalmente, habían estado destinados a los hombres. No obstante, el sector femenino, continúa concentrándose en determinadas áreas como educación, sector público, servicios y comercio (CISFEM, 1992). Esta incorporación ha tenido como consecuencia un cambio en el número de roles desempeñados tanto por los hombres como por las mujeres y ha generado un mayor interés por estudiar el impacto de este fenómeno por las repercusiones que tiene a nivel laboral y familiar.

El paradigma que subyace a los estudios sobre trabajo, familia y salud en las mujeres se ha centrado en la identificación de los estresores laborales, las características del empleo y el impacto de los roles familiares en el medio laboral, así como su efecto sobre la salud y el bienestar (Barnett, Marshall & Singer, 1992; Voydanoff, 1988). Las investigaciones hasta ahora se han orientado en dos sentidos opuestos. Por una parte, el desempeño de roles múltiples ha sido concebido como una fuente de estrés y de conflicto con efectos negativos sobre la salud física y mental, el bienestar y la productividad (Duxbury & Higgins, 1991). La otra postura considera que mientras más roles desempeña una mujer mayor beneficio tendrá sobre su salud (Barnett & Marshall, 1991; Baruch & Barnett, 1986; Baruch, Bierner & Barnett, 1987; Malley & Stewart, 1988; Repetti, Matthews & Waldron, 1989; Stewart & Salt, 1981). Sin embargo, ambas posiciones son incompletas porque focalizan en la cantidad de roles más que en su naturaleza y calidad. Los beneficios o tensiones derivados de cada uno de los roles y su interacción con la salud, depende de un conjunto de variables tales como la demanda de la vida familiar, características del empleo, la edad de los hijos, el apoyo laboral y de la pareja así como de la percepción que se tenga de los mismos (Feldman de Ch., 1995; Lazarus & Folkman, 1986; Voydanoff, 1988).

El apoyo social ha sido uno de los factores ambientales de mayor relevancia al abordar el tema en cuestión, por cuanto se considera moderador de los efectos negativos del estrés, al constituirse en un soporte frente a la exposición cotidiana a las diferentes fuentes generadoras de éste; además de representar un recurso potencial para la adaptación de la persona a su entorno (Cohen & Wills, 1985). Se han desarrollado numerosos estudios que establecen la existencia de la relación entre el mejor desempeño de roles múltiples por parte de la mujer, el apoyo social percibido y la salud mental y física (Callaghan & Morrissey, 1993; Feldman, 1995; Hall, 1991; Repetti, Matthews & Waldron, 1989; Scarr; Phillips & McCartney, 1989).

Dentro de este marco, la presente investigación tuvo por objetivo establecer la relación existente entre el nivel de estrés y

sus fuentes generadoras, el apoyo social disponible con la autopercepción de salud, tanto física como mental, en mujeres que desempeñan roles múltiples (trabajadora, madre y pareja estable).

## METODO

### *Sujetos*

La población estuvo conformada por la totalidad de las empleadas administrativas que trabajan en una Institución de Educación Superior en Caracas, Venezuela. La selección de la muestra inicial fue aleatoria y estratificada por nivel ocupacional, y estuvo constituida por 200 participantes. El 63.5% de ésta (127 empleadas), asistió a la convocatoria para la aplicación colectiva de los cuestionarios. Con los datos sociodemográficos se seleccionó una muestra intencional de acuerdo a tres criterios: a) estar casada o tener pareja estable; b) tener uno o más hijos que vivieran con ella y c) desempeñar una actividad laboral remunerada a tiempo completo para el momento de la investigación.

La muestra definitiva quedó conformada por 73 empleadas, con edades comprendidas entre los 22 y 57 años (media de 39.3 años, desviación típica de 7.82). El 76.7% de las mujeres eran casadas y un 23.3% reportó tener pareja estable sin estar casada. El 12% del grupo, ocupaba cargos de jefatura, mientras que el 88% desempeñaba cargos administrativos de nivel medio.

En cuanto al nivel educativo, la mayoría de las mujeres había completado los estudios de nivel medio (35.7%); seguido por aquellas que sólo tenían estudios completos de primaria (30.5%). En una proporción ligeramente más baja (28.8%) aquellas que tenían estudios universitarios completos y las demás (5.1%) tenían estudios de formación técnica.

Casi la totalidad de la muestra (90.7%) disfruta de una vivienda en buenas condiciones sanitarias. De este porcentaje más de la mitad (64.8%) reportó vivir sin lujo. La fuente de ingreso de la mayoría de las participantes del estudio (94.9%), proviene de un sueldo mensual.

Con respecto al número de hijos se encontró que la mitad (50%) de las participantes tienen dos hijos; una cuarta parte (25%) tiene 1 hijo; el 21.7% tiene 3 hijos y un mínimo porcentaje (3.3%), 4 hijos. El 51% de la muestra tiene al menos un hijo en edad preescolar y el otro 49% es madre de hijos mayores de siete (7) años.

### *Instrumentos*

Se empleó la **Encuesta sobre el Estrés y sus Respuestas**, para evaluar la percepción de la frecuencia e intensidad de las fuentes de estrés derivadas del medio social, familiar y laboral. Este cuestionario es una adaptación de la Escala de Situaciones de Estrés de Kanner, Coyne, Shaefer y Lazarus (1981), modificada por Feldman de N. (1991) y está constituida por 60 ítems a ser calificados a base de una escala de 4 puntos (1= me afecta o preocupa muy poco y 4= me afecta o preocupa muchísimo). Este cuestionario ha demostrado tener una confiabilidad apropiada, calculado tanto por el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach para diferentes muestras (entre 0.95 y 0.96), (Feldman de N., 1991 & Guarino, 1991); como por el método de dos mitades (0.83). Para fines de la presente investigación, además de obtener información acerca del nivel de estrés general, se agruparon los ítems relativos al medio laboral y se evaluaron como un factor independiente.

Se utilizó una **Escala de Apoyo Social**, para explorar la percepción de las participantes sobre la frecuencia y el tipo de fuente de apoyo social disponible. Este instrumento se deriva del cuestionario original de Dunn, Putallaz, Sheppard y Lindstrom (1987). Esta escala evalúa seis dimensiones del apoyo social, a través de 18 ítems a base de una escala de cuatro puntos. Cinco de las dimensiones están relacionadas con la fuente del apoyo: padres y hermanos, pareja, trabajo, general e institucional (específicamente de carácter religioso). La sexta dimensión se refiere a la percepción de la disponibilidad de apoyo que posee la persona. Esta escala demostró tener una validez factorial apropiada (Bagés & Feldman, 1993). El índice de confiabilidad obtenido fue de 0.74, calculado mediante el Índice Alfa de Cronbach.



La autopercepción de las participantes sobre su salud psicológica se exploró con el **Cuestionario de Salud General de Goldberg**, adaptado y validado por Lobo, Pérez-Echeverría y Artal (1986). Este instrumento consta de cuatro sub-escalas: somatización, angustia y ansiedad, disfunción social y depresión, medidos a través de 28 ítemes. Cada subescala contiene 7 preguntas a ser contestadas a base de una escala de 4 puntos. Este cuestionario ha sido ampliamente utilizado en la literatura como una medida válida de salud mental.

El instrumento para medir la **Autopercepción respecto a la Salud Física General**, fué construído para fines de esta investigación. Se extrajeron dos tipos de índices, uno relativo a la Percepción de Salud y otro respecto a la Morbilidad. La percepción de salud se calificó utilizando una escala de 5 puntos donde 1= salud muy deteriorada y 5= excelente salud. El Índice de Morbilidad tomó en cuenta información acerca de: si ha consultado o no a un médico o profesional de la salud mental durante los últimos 6 meses; si ha estado hospitalizado en los últimos 5 años y en los últimos 6 meses, cuántos días ha faltado al trabajo o permanecido en cama por motivos de salud en los últimos 6 meses. A base de esta información se construyó el Índice de Morbilidad de 0 a 6 puntos, donde se sopesó la importancia de cada uno de estos factores. A mayor puntaje, más problemas de salud.

El Cuestionario de Datos Sociodemográficos fue construido ad-hoc para recopilar la información concerniente a la participante en cuanto al estado civil, nivel de instrucción, condiciones de su vivienda, tipo de cargo, número de hijos, escolaridad y edad éstos, fuente de ingreso y nivel educativo de la pareja.

### *Diseño y Procedimiento*

Se empleó un diseño ex-post-facto para determinar la existencia de asociación entre las variables consideradas (Campbell & Stanley, 1978). Se identificó un sistema de variables conformado por las variables predictoras psicosociales, tales como nivel de estrés y apoyo social percibido; variables predictoras sociodemográficas y variable criterio, representada por la salud percibida, física y psicológica.

Se realizó un censo poblacional de las empleadas del área administrativa de la Universidad las cuales fueron identificadas a través de los registros de nómina de la Institución. Se seleccionó una muestra aleatoria a través de los procedimientos estadísticos pertinentes.

Se identificó cada persona con un número de código asignado aleatoriamente, a fin de preservar la confidencialidad de la información recabada. Se elaboraron en forma aleatoria los grupos para la administración colectiva de los instrumentos y se ubicaron equitativamente en horas de la mañana y de la tarde.

Se les informó por escrito a las participantes y sus supervisores que habían sido seleccionadas para esta investigación. Posteriormente se procedió a la recolección de datos a través de la administración colectiva de cuestionarios, en grupos de 30 personas promedio, con la presencia de al menos, uno de los investigadores.

## RESULTADOS

### *Encuesta sobre el Estrés y sus Respuestas*

Tal como se observa en la Tabla 1 se encontró un nivel bajo a moderado de intensidad tanto de estrés general como laboral. Las fuentes de estrés más frecuentes y de mayor intensidad fueron de

Tabla 1

#### Estadísticos Descriptivos de Frecuencia e Intensidad de Estrés

Variables	Descriptivos			
	Promedio	Desviación típica	Rango teórico	Rango observado
<b>Estrés General</b>				
Intensidad	63.47	40.81	0 - 268	0 - 141
Frecuencia	24.83	16.65	0 - 62	0 - 61
<b>Estrés Laboral</b>				
Intensidad	30.19	24.15	0- 140	0 - 79
Frecuencia	12.73	9.89	0- 35	0- 35

tipo extraorganizacional: bienestar físico, área económica, y actividades domésticas. Estas involucran igualmente situaciones propias de la vida cotidiana matizadas por las características de ciudades urbanas industrializadas. Solamente una de las fuentes de estrés seleccionada con mayor frecuencia es de carácter organizacional y está referida a la imposibilidad de controlar situaciones o personas vinculadas de forma directa o indirecta a su desempeño laboral (Véanse Tablas 2 y 3).

Tabla 2

Fuentes de Estrés General Seleccionadas con Mayor Frecuencia

Situaciones	% de > Frecuencia
Temor a ser víctimas de la delincuencia	66.1
No dormir o descansar lo suficiente	64.4
Preocupación por tener más gastos que ingresos	61.0
Financiamiento de la educación de los hijos	59.3
Responsabilidades domésticas	57.6
Salud de un familiar	55.9
Problemas con el tráfico	55.9
Comer en exceso	50.8
Falta de control sobre personas o situaciones que afectan su desempeño laboral	49.2
Funcionamiento de los servicios públicos	49.2

Las evaluaciones del desempeño de la participante en el cargo (37.3%) junto a su capacidad para compaginar el tiempo con el trabajo y la familia (33.9%), fueron dos situaciones que, a pesar de no incluirse entre las diez fuentes de estrés más habituales, generan estrés con elevada intensidad cuando están presentes (Véase Tabla 3).

Relacionando los datos mostrados en las Tablas 2 y 3, puede observarse que ocho de las diez fuentes de estrés seleccionadas con mayor frecuencia también generan mayores niveles de estrés.

Tabla 3  
Fuentes de Estrés Seleccionadas con Mayor Intensidad

Fuentes	% de > Intensidad
Preocupación por tener más gastos que ingresos.	61.0
Temor a ser víctimas de la delincuencia	55.9
Salud de un familiar	52.5
Financiamiento de la educación de los hijos	45.7
Problemas con el tráfico	42.4
Responsabilidades domésticas	40.6
Evaluaciones de su desempeño en el cargo	37.3
Funcionamiento de los servicios públicos	37.3
No dormir o descansar lo suficiente	37.2
Compaginar el tiempo con el trabajo y la familia	33.9

#### *Escala de Apoyo Social*

Según los resultados del análisis descriptivo, el apoyo social laboral aunado al que proporciona la pareja, padres y hermanos y las instituciones religiosas, son los que parecen tener una mayor relevancia (Véase Tabla 4).

Tabla 4  
Resultados Descriptivos de Cada Una de las Dimensiones de la  
Escala de Apoyo Social

Dimensión	Promedio	Desviación típica	Rango teórico	Rango observado
Padres y hermanos	8.25	3.12	0-12	0-12
Pareja	7.00	2.55	0- 9	2- 9
Apoyo general	5.53	1.75	0- 9	2- 9
Apoyo institucional	4.82	2.10	0- 9	1- 9
Laboral	5.04	1.10	0- 6	3- 6
Percepción de disponibilidad de apoyo	5.74	2.04	0- 9	2- 9

*Autopercepción de Salud Física General*

Tal como se observa en la Tabla 5, el 84.8% del grupo percibe que tiene buenas condiciones de salud. No obstante, llama la atención que un 15.3% de las participantes percibe su salud deteriorada.

Tabla 5

Autopercepción de Salud Física

Percepción de Salud	Porcentaje
Excelente	10.2 %
Muy buena	27.1 %
Buena	47.5 %
Deteriorada y Muy deteriorada	15.3 %

Las participantes poseen bajo nivel de morbilidad en términos de los criterios empleados en este estudio (Véase Tabla 6).

Considerando ambos índices de salud física: percepción de salud y morbilidad, se podría decir que este grupo tiene buena salud física.

*Cuestionario de Salud General*

Respecto a la salud mental global, según el Cuestionario de Salud General de Goldberg, la mayoría de las participantes (66%), obtuvieron un bajo promedio, indicativo de una buena salud mental conforme a los criterios de esta escala. No obstante, un 34% de las participantes requiere ayuda psicológica.

La mayoría de las mujeres reportó tener problemas asociados a las dimensiones de Somatización y de Angustia y Ansiedad. Son pocos los problemas relativos a Disfunción Social y Depresión (Véase Tabla 7).

*Relación de las Variables Psicosociales y Sociodemográficas con la Salud Física y Mental*

Se evaluó la relación entre las variables psicosociales y sociodemográficas con la salud física y mental autopercibida



Tabla 6  
Indicadores de Morbilidad

Indicadores de morbilidad	Frecuencias en últimos 6 meses	%
Consultas médicas	Ninguna vez	47.4
	1 a 2 veces	28.9
	De 3 a 5 veces	14.0
	Mayor o igual a 6 veces	8.8
Hospitalización	Ninguna vez	89.8
	1 a 2 veces	10.2
Inasistencia del trabajo por enfermedad	Ningún día	46.4
	De 1 a 3 días	30.3
	De 4 a 9 días	9.0
	Mayor o Igual a 10 días	14.4
Días en cama por motivos de salud	Ningún día	57.9
	De 1 a 3 días	26.4
	De 4 a 9 días	7.0
	Mayor o Igual a 5 días	8.8

controlando los efectos de una serie de variables sociodemográficas: edad, educación, tipo de cargo que ejerce la mujer (jefe o no jefe), número de hijos y la presencia de hijos en edad escolar. Para ello se realizó un Análisis de Regresión Múltiple Jerárquica, en el cual se incluyeron en un primer paso las variables sociodemográficas y en un segundo paso, las variables psicosociales (estrés y apoyo social). Para cada paso de la ecuación de regresión se reporta el R cuadrado con la significancia de la inclusión de estas variables en la ecuación de regresión. Para cada variable se reporta el coeficiente de regresión estandarizado con la significancia de la prueba T de Hotelling, que indica la significancia del aporte de esta variable cuando entra

de última en la ecuación de regresión.

Tal como se observa en la Tabla 8, el ocupar cargos de jefatura estuvo significativamente asociado a un mayor reporte de problemas de salud mental, específicamente de somatización, disfunción social y depresión. Así mismo, las mujeres con hijos en edad pre-escolar presentaron mayores puntajes en depresión. El

Tabla 7

Porcentaje de Respuesta en Cada una de las Dimensiones del Cuestionario de Salud General de Goldberg

Dimensiones	Porcentajes			
	% de 0	% de 1 y 2	% 3 y 4	% 5 y más
Somatización	36.1	22.9	18.0	22.9
Angustia y Ansiedad	44.3	14.7	21.3	19.7
Disfunción Social	62.3	26.2	11.5	0.0
Depresión	85.2	11.5	1.6	1.6

tener pareja sin estar casada estuvo relacionado con una percepción de salud más deteriorada.

## DISCUSION

En relación a las variables psicosociales, un elevado nivel de estrés general estuvo asociado a mayores problemas de salud mental; en particular, mayor somatización, angustia y ansiedad. No se encontraron relaciones significativas entre estrés laboral y salud, ni física ni mental.

La disponibilidad de apoyo de la pareja se asoció significativamente a la mejor percepción de salud física al igual que el apoyo institucional. Este último además, se relacionó significativamente a una mejor percepción de salud mental, específicamente con menores síntomas de disfunción social. Contar con mayor disponibilidad de apoyo laboral, también se relacionó significativamente con una percepción más favorable de la salud mental, básicamente menor probabilidad de problemas en las áreas de somatización, angustia y ansiedad.

Tabla 8

Análisis de Regresión Múltiple Jerárquica de las Variables Sociodemográficas y Psicosociales con Variables de Salud

Variables	Percepción de Salud	Indicadores Morbilidad Goldberg	Total	Somatización	Angustia y Ansiedad	Disfunción Social	Depresión
<b>R<sup>2</sup> con su significancia de las variables sociodemográficas</b>							
	0.051	0.156	0.05504	0.46	0.88	0.106	0.177
F(df)	F(6.56)=	F(6.56)=	F(6.56)=	F(6.56)=	F(6.56)=	F(6.56)=	F(6.56)=
	0.50	1.731	0.54	0.451	0.902	1.10	2.01
<b>R<sup>2</sup> con su significancia de las variables psicosociales</b>							
	0.404	0.106	0.611	0.475	0.602	0.425	0.224
F(df)	F(17.45)=	F(17.45)=	F(17.45)=	F(17.45)=	F(17.45)=	F(17.45)=	F(17.45)=
	3.04	0.592	7.51*	4.06	7.45	7.45	1.54
<b>Significancia del Modelo</b>							
Cargo	NS	NS	-0.245 *	-2.269 *	NS	-0.248 *	-0.298 *
Niños < 8 años	NS	NS	NS	NS	NS	NS	0.332 *
Edo. Civil	-0.263 *	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Nº de hijos	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Nivel Educativo	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Edad	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Estrés General	NS	NS	1.372 *	1.354 *	1.288 *	NS	NS
Estrés Laboral	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Apoyo Padres							
Hermanos	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Apoyo Pareja	0.350 *	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Apoyo General	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Apoyo							
Institucional	0.401 **	NS	-0.291*	NS	NS	-0.40**	NS
Apoyo Laboral	NS	NS	-0.263 *	-0.309 *	-0.211 *	NS	NS
Disponibilidad de Apoyo	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS

NS=No Significativo \*p&lt;0.05, \*\*p&lt;0.01, \*\*\*p&lt;0.001

En resumen, tres fueron las variables asociadas en este estudio a la mejor autopercepción sobre la salud física de mujeres que desempeñan roles múltiples: estado civil casada, mayor apoyo proporcionado por la pareja y por las instituciones, principalmente de índole religioso. El índice de morbilidad no estuvo asociado a ninguna de las variables psicosociales ni sociodemográficas evaluadas en este estudio. El mejor índice de salud mental estuvo asociado a cargos de nivel jerárquico medio, menor nivel de estrés y mayor apoyo laboral e institucional, principalmente de tipo religioso.

Los resultados obtenidos señalan que en general, la salud física y mental de la mujer que desempeña roles múltiples está relacionada en mayor medida con variables psicosociales, tanto de riesgo como de protección, así como con factores sociodemográficos.

Entre los hallazgos más importantes del presente estudio, se encontró que el nivel de estrés general y laboral, detectado en las mujeres que desempeñan roles múltiples, fue relativamente bajo tanto en frecuencia como en intensidad. No obstante, los más altos niveles de estrés general estuvieron relacionados significativamente con un mayor reporte de problemas de salud mental y específicamente de somatización, angustia y ansiedad. Este hallazgo merece especial atención dado que la literatura reporta consistentemente que la presencia diaria del estrés prolongada en el tiempo está asociada a problemas de salud (Bolger, DeLongis, Kessler & Wethington, 1991; Kelly & Houston, 1985).

Los estresores más frecuentes y de mayor intensidad fueron de origen extraorganizacional y no tanto laboral; en especial aquellos conectados con las relaciones de pareja, con los hijos u otros miembros de la familia; el ambiente doméstico; responsabilidades económicas y edad de los hijos; sin descartar los vínculos sociales, el nivel educativo, bienestar físico y la situación sociopolítica que vive el país. Estos resultados son similares a los encontrados por otros autores (Barron, 1990; Blanco, 1996 & Feldman de N., 1991; Duxbury & Higgins, 1991; Feldman, 1995; Hall, 1991;). Todos coinciden en afirmar que el compaginar la

familia con el trabajo constituye uno de los estresores más intensos en mujeres de diferentes niveles ocupacionales. Estos hallazgos señalan la importancia que la mujer continúa otorgándole al rol familiar a pesar de que su responsabilidad e involucramiento a nivel laboral es cada vez mayor (Barnett et al., 1992; Piechowski, 1992).

Dentro del ambiente laboral, la única de las fuentes generadoras de estrés que se reportó con un nivel alto de frecuencia para las participantes, estuvo asociada a la falta de control para manejar adecuadamente situaciones o personas, cuya intervención afecta su desempeño laboral. La percepción de falta de control en el ambiente laboral ha sido reportada en la literatura como un elemento que afecta la salud, el bienestar y el desempeño (Karasek & Theorell, 1990).

Diferencias en cuanto a la percepción de las fuentes de estrés de acuerdo al género han sido reseñadas en la literatura. Para los hombres, los estresores laborales han sido más frecuentemente relacionados con los síntomas de estrés psicológico que los familiares; por el contrario, las mujeres parecen ser más vulnerables al efecto negativo del estrés familiar, especialmente al conflicto e insatisfacción marital (Barling, 1990; Barnett & Baruch, 1987; Baruch, et al., 1987). Tradicionalmente, las expectativas sociales adjudican a la mujer la mayor responsabilidad en la crianza y cuidado de los niños, atención de las labores domésticas e incluso, del bienestar de su familia (Barnett & Baruch, 1987; Lang, 1991; Lerner, 1987; Wortman, & Biernat).

Los hallazgos apuntan hacia la idea de que los roles de esposa, madre y ama de casa, son una fuente importante de estrés, entre otras razones, por la necesidad de establecer un equilibrio entre las responsabilidades propias del trabajo y la familia, en contraste con lo que éstas han significado para los hombres desde tiempos remotos (Barnett & Marshall, 1991; Baruch, et al., 1987; Hall, 1991; Lerner, 1987; Zadeck & Mosier, 1990).

Con respecto al apoyo social se encontró que tanto la percepción de salud física como de salud mental de la mujer que desempeña roles múltiples se encontraron asociadas con la



percepción de apoyo de su pareja, laboral e institucional. Específicamente, las mujeres casadas que percibieron mayor apoyo social de su compañero, en términos de la calidad de la relación existente entre ellos, percibieron más positivamente su salud física. Por otra parte, el apoyo proveniente del trabajo, en especial de los compañeros y del supervisor así como de instituciones de carácter religioso, constituyeron las fuentes de soporte externo más relevantes para este grupo de mujeres y se reflejaron básicamente en su percepción de salud mental. Estos resultados fueron previamente destacados por Blanco (1996), Feldman (1995), Marcelissen, Winnubst, Buunk y Wolf (1988) y Scarr, et al. (1989).

En relación al apoyo institucional de índole religioso, el mismo estuvo asociado positivamente a una mejor percepción de salud y menores indicadores de problemas de salud mental, en especial de disfunción social. Estos resultados reflejan por una parte, características socioculturales de la familia latinoamericana, y en especial de la mujer quien suele ser la responsable de la educación y formación moral y espiritual de sus hijos. En comparación con los hombres, las mujeres recurren mucho más a la religión como estilo de afrontamiento ante el estrés (Feldman de N., 1991).

A medida que avanza la edad, se comienza a observar una mayor involucración en las actividades religiosas, sin embargo, son escasas las investigaciones que evalúan este aspecto (Koening, George & Siegler, 1988). No obstante, los pocos estudios disponibles señalan que la participación en actividades religiosas y la fortaleza espiritual que provee la religión, ha estado asociada a diferentes causas de mortalidad en las mujeres sobre un período de 9 a 12 años (House, Robbins & Metzner, 1982). Oxman, Freeman y Manheimer (1995) encontraron que la ausencia de participación social o actividades grupales así como de fortaleza y confort proveniente de la religión demostraron consistentemente ser predictores de mortalidad en pacientes cardiovasculares. Estos hallazgos destacan la importancia de evaluar esta forma de apoyo en futuras investigaciones.

El lugar preferencial ocupado por el apoyo laboral en lo

concerniente a la salud mental, invita a plantear algunas consideraciones con respecto a las características de las interrelaciones que establecen las representantes del sexo femenino con sus compañeros de trabajo. Las mismas, tienden a ser más estrechas, más próximas, por cuanto suelen ser más perceptivas de las acciones y emociones de las personas que la rodean y de sus necesidades como seres humanos y no sólo, como entes productivos de una empresa (Piñango, 1993). Esta mayor involucración de la mujer, podría conferirle un significado más profundo al soporte laboral en contraste con su valor para los hombres (Scarr et al., 1989).

Percibir mayor apoyo social brindado por diversas fuentes en determinadas situaciones de la vida, está asociado a mejor salud tanto física como mental, además de corresponderse con menores niveles de estrés (Ganster & Víctor, 1988; Hibbard & Pope, 1993; Lazarus & Folkman, 1986; Micale, 1992;). En el presente estudio, las mujeres abocadas al desempeño de roles múltiples, mostraron contar con un recurso que les permite fortalecer su resistencia ante los estímulos estresantes cotidianos, como es el apoyo social, proveniente del trabajo, de la pareja y de instituciones religiosas.

En relación a las variables sociodemográficas consideradas en este estudio, se encontró que la unión legal en comparación con la consensual, mostró ser predictor de una percepción más positiva de la salud física de la mujer. Estar casada podría estar asociado a mayores sentimientos de seguridad y percepción de apoyo. Hibbard y Pope (1993) reportaron que para las mujeres casadas, contar con equidad en la toma de decisiones y con relaciones de compañerismo dentro del matrimonio fueron elementos protectores de la salud.

Se ha propuesto también, que las uniones consensuales implican menos apoyo para la mujer en el hogar, porque la naturaleza menos convencional de estas uniones implica arreglos de vida que dependen más de la negociación directa entre la pareja que de los roles establecidos socialmente (Nock, 1995).

Los resultados sugieren que aquellas mujeres que ocupan cargos de jefatura reportaron mayores problemas de salud en general y específicamente de somatización (dolores de cabeza y

respuestas de tipo cardiovascular). Asimismo, la edad de los hijos, estuvo relacionada con problemas de índole depresivo. Se podría afirmar que este grupo de mujeres se encuentra sometido a una mayor demanda y sobrecarga tanto del rol laboral como del rol familiar, incidiendo los mismos en su percepción de salud mental. Estos mismos hallazgos fueron confirmados en una investigación con una muestra venezolana, de similares características a las del presente estudio (Feldman, 1995), así como en investigaciones de otros países (Campbell & Moen, 1992; Pearlin, 1975; Voydanoff, 1988). La bibliografía reporta que tener niños en edad pre-escolar constituye un estresor diario de marcada importancia (Shipley & Coats, 1992), por cuanto exige tiempo y atención de la madre para su cuidado y formación. Además, compite inevitablemente con el tiempo que ésta le debe dedicar a su trabajo, a su relación de pareja y a ella misma (Barnett, Marshall & Singer, 1992). Sería recomendable diseñar programas de apoyo para la población con las características mencionadas, así como fortalecer los ya existentes.

La competencia de la mujer en su rol de trabajadora y la evaluación positiva de su desempeño, pueden tomarse cada vez más importantes a través del tiempo e implicar una mayor inversión en el rol laboral según los hallazgos de Greenberger y O'Neil (1993). Estos investigadores reportaron una asociación negativa entre el nivel de involucración en las tareas de la casa y el cuidado de los hijos en relación al bienestar de las mujeres jóvenes, además de mayores síntomas de ansiedad y depresión exhibidos por éstas al tener pocas horas de trabajo remunerado y escasas actividades relacionadas con el mismo. También se ha señalado que la depresión en el caso de las mujeres empleadas era menor cuando tenían apoyo en el cuidado de los hijos y la pareja compartía con ellas estas responsabilidades (Russo, 1990).

En la presente investigación, ni la edad de las participantes ni el número de hijos jugaron un papel predictor sobre la salud de la mujer. Su naturaleza transversal, el tamaño reducido de la muestra y características saludables del grupo en general, pudieran explicar estos resultados.

Se pone de manifiesto una vez más, que al concebir el apoyo

social como factor protector de la salud y el estrés como factor de riesgo, es preciso contemplar las características sociodemográficas y psicosociales del individuo, incluyendo la disponibilidad de recursos personales, ya que éstas inciden en la efectividad del apoyo social recibido. Cabe destacar, el papel definitorio que posee la percepción individual respecto a la disponibilidad de recursos tanto propios como exógenos, al momento de identificarlos, asignarles valor y optar por ellos según las circunstancias, más que la existencia de éstos en abstracto.

Este estudio aporta valiosa información desde perspectiva cuantitativa, en la cual se exploran las variables asociadas a mujeres trabajadoras que desempeñan múltiples roles. Sería interesante para futuras investigaciones incluir mujeres amas de casa y mujeres trabajadoras que no comparten los roles familiares a fin de poder alcanzar un mayor conocimiento sobre esta área. Asimismo, sería conveniente complementar esta información con datos de naturaleza cualitativa a fin de enriquecer, aún más, los hallazgos obtenidos.

### Referencias

Bagés, N. & Feldman, L. (1993). *Validación de la Escala de Apoyo Social*. Sección de Psicología y Comportamiento Humano. Manuscrito sin publicación. Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela.

Barling, J. (1990). *Employment, stress and family functioning*. New York, NY: John Wiley & Sons Ltd.

Barnett, R., & Baruch, G. (1987). Social roles, gender, and psychological distress. En R. Barnet, L. Biener, y G. Baruch (Ed) *Gender and stress*. (pp.122-143.) New York, NY: The Free Press.

Barnett, R., & Marshall, N. (1991). The relationship of women's work and family roles and their subjective well-being and psychological distress. En M. Frankenhaenser, U. Lunberg & M. Chesney. *Women, work and health: Stress and oportunities*. New York, NY: Plenum Press.



## MENESES, FELDMAN, CHACÓN

Barnett, R., Marshall, N., & Singer, J. (1992). Job experiences over time, multiple roles, and women's mental health: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62 (4), 634-44.

Barron, M.A. (1990). Mental health effects of women's multiple roles. *American Psychologist*, 45 (3), 381-384.

Baruch, G., & Barnett, R. (1986). Role quality, multiple role involvement, and psychological well-being in midlife women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (3), 578-585.

Baruch, G., Biener, L., & Barnett, R. (1987). Women and gender in research on work and family stress. *American Psychologist*, 42 (2), 130-136.

Blanco, G. (1996). *Cualidad del rol y salud de la mujer profesional*. Tesis de Maestría en Psicología. Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela.

Bolger, N., DeLongis, A., Kessler, R., & Wethington, E. (1991). The microstructure of daily role-related stress in married couples. En J. Eckenrode & S. Gore (Eds) *Stress between work and family*. (pp. 95-114). New York, NY: Plenum Press.

Callaghan, P., & Morrissey, J. (1993). Social support and health: A review. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 203-210.

Campbell, M.L., & Moen, P. (1992). Job-family role strain among employed single mothers of preschoolers. *Family Relations*, 41, 205-211.

Campbell, D., & Stanley, J. (1978). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

CISFEM. (1992). *Situación de la mujer en Venezuela*. Investigación auspiciada por UNICEF. Caracas, Venezuela: Miguel Angel García e Hijo, S.R.L.



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

COPRE. (1989). *La Mujer en Venezuela*. Caracas, Venezuela.

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

Di Benedetto, B., & Her, T.C. (1990). Gender and adult role: Role commitment of women and men in a job-family trade-off contex. *Journal of Counseling Psychology*, 37 (1), 41-48.

Duxbury, L.E., & Higgins, C.A. (1991). Gender differences in work/family conflict. *Journal of Applied Psychology*, 76 (1), 60-74.

Escobar, Y. (1991). *A punta de tacón. Producto: Las Gerentes*. Feb. Año 9. Nº 89.

Feldman de N., S. (1991). *Estrés y gerencia: Un estudio exploratorio del caso venezolano*. Tesis de Post-Grado en Psiquiatría. Universidad Central de Venezuela.

Feldman de Ch., L. (1995). *Factores psicosociales asociados a la salud de la mujer con roles múltiples*. Trabajo de Ascenso para optar a la Categoría de Asociado. Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela.

Ganster, D.C., & Victor, B. (1988). The impact of social support on mental and physical health. *British Journal of Medical Psychology*, 61, 17-36.

Greenberger, D., & O'Neil, R. (1993). Spouse, parent, worker: Roles commitments and role-related experiences in the construction of adults' well-being. *Developmental Psychology*, 29 (2), 181-197.

Guarino C.L. (1991). *Estilos de afrontamiento a eventos*

*estresantes en una muestra de estudiantes universitarios*. Tesis de Maestría en Psicología. Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela.

Hall, D.T. (1991). *Promoting work/family balance: An organization change approach*. pp. 5-18.

Hibbard, J.H., & Pope, C.R. (1993). The quality of social roles as predictors of morbidity and mortality. *Journal of Social Science Medicine*, 36 (3), 217-225.

House, J.S.; Robbins, C., & Metzner, H.L. (1982). The association of social relationships and activities with mortality: Prospective evidence from Tecumseh community health study. *American Journal of Epidemiology*, 116, 123-140.

Kanner, A., Coyne, J., Shaefer, C., & Lazarus, R. (1981). Comparison of two models of treatment management: Daily hassles and uplifts major life events. *Journal of Behavior and Medicine*, 4 (1), 1-39.

Karasek, R.A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Productivity and the reconstruction of working life*. New York, NY: Basic Books.

Kelly, K., & Houston, K. (1985). Type A behavior in employed women: Relation to work, marital, and leisure variables, social support, stress, tension, and health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (4), 1067-1079.

Koenning, H.G., George, L.K., & Siegler, I.C. (1988). The use of religion and open emotion-regulating coping strategies among older adults. *Gerontologist*, 28, 18-28.

Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Lerner, R. (1987). *Condición de la mujer en América Latina*. Ponencia presentada en la VIII Reunión Trienal de la Asociación Internacional de Presidentes de Universidades de Guadalajara.

Lobo, A., Pérez-Echeverría, M.J., & Artal, J. (1986). Validity of the scaled version of General Health Questionnaire (GHQ-28) in a Spanish population. *Psychological Medicine*, 16, 135-140.

Malley, J.E., & Stewart, A. (1988). Women's work and family roles: Sources of stress and sources of strength. En S. Fisher & J. Reason (Eds.) *Handbook of Life Stress. Cognition and Health*. (pp. 175- 334.). USA.

Marcelissen, F.H., Winnubst, J.A.M., Buunk, B., & Wolf, C.J. (1988). Social support and occupational stress: A causal analysis. *Social Science and Medicine*, 26 (3), 365-373.

Matthews, K., & Rodin, J. (1989). Women's changing work roles. Impact on health, family and police. *American Psychologist*, 44 (11), 1389-1393.

Micale, S.D. (1992). *Factores psicosociales de riesgo de enfermedades coronarias en mujeres dentro del ambiente laboral*. Tesis de Maestría en Psicología. Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela.

Nock, S. L. (1995). Spouse preferences of never-married, divorced and cohabiting americans. *Journal of Divorce and Remarriage*, 22, 91-108.

Oxman, T.E., Freeman, D., & Manheimer, E.D. (1995). Lack of social participation or religious strength and comfort as risk factors of death after cardiac surgery in the elderly. *Psychosomatic Medicine*, 57, 5-15.

Pearlin, L. (1975). Sex roles and depression. En N. Datan (Ed.) *Life span developmental psychology: Normative life crises*. New York, NY: Academic Press.

Piechowski, L. (1992). Mental health and women's multiple role families in society. *Journal of Contemporary Human Services*, 20, 131-139.

Piñango, R. (1993). ¿Empresas vs. familia? *Gerente Venezuela*. Venezuela: Edición Aniversario, 30-36.

## MENESES, FELDMAN, CHACÓN

Repetti, R.L., Matthews, K.A., & Waldron, I. (1989). Employment and women's health. *American Psychologist*, 44 (11), 1394-1401.

Russo, N.F. (1990). Forging research priority for women's mental health. *American Psychologist*, 45, 368-373.

Scarr, S., Phillips, D., & McCartney, K. (1989). Working mothers and their families. *American Psychologist*, 44 (11), 1402-1409.

Shiple, P., & Coats, M. (1992). A community study of dual-rol stress and copying in working mothers. *Work and Stress*, 6 (1), 49-63.

Stewart, A.J., & Salt, P. (1981). Life stress, life-styles, depression and illness in adult women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 1063-1069.

Voydanoff, P. (1988). Work and family: A review and expanded conceptualization. *Journal of Social Behavior and Personality*, 3, 1-22.

Wortman, C., Biernat, M., & Lang, E. (1991). Coping with role overload. En M. Frankenhaeuser, U. Lundberg, & M. Chesney (Eds.) *Women, work and health: Stress and Opportunities*. (pp. 85-108). New York, NY: Plenum Press.

Zadeck, S., & Mosier, K. (1990) Work in the family and employing organization. *American Psychologist*, 45, 240-251.

## ***Pretense and Reasoning: The Effects of Pretense on Young Children's Capacity to Ignore Interfering Information***

**Maria Angela Mattar Yunes<sup>1</sup>**  
***Fundação Universidade de Rio Grande, Brazil***

### **Abstract**

Studies of verbal reasoning have shown that one source of interfering information is children's factual knowledge which leads to an empirical bias. The present study aims to show whether pretense helps children's reasoning with unknown material for which there is no empirical bias, and whether correct answers are based on reasoning or a simpler non-reasoning strategy. Subjects were 24 children, 6 years of age, who were asked to give answers to logical and illogical syllogisms based on unknown material. Children were tested under two conditions. The verbal group received the problems in a normal context, while the pretense group received the problems in a pretense context. Results showed that only the pretense group could distinguish the logical and illogical problems, and gave more correct answers to the logical problems. Pretense does assist children to reason logically, and may serve to prevent children becoming distracted by the unknown content, and instead, to search for logical relations. In conclusion, pretense may be an important method for helping young children overcome the effects of interference.

---

<sup>1</sup> Information regarding this study can be obtained by communicating with the author at: Apartado 47801, Las Chaguaramos, Caracas 1041-A, Venezuela.



MATTAR

**Resumo**

Estudos sobre raciocínio verbal tem demonstrado que uma fonte de informação interveniente pode ser o conhecimento empírico dos fatos que pode resultar em conclusões com um viés empírico. O presente estudo tem por objetivo mostrar se o faz-de-conta auxilia crianças a raciocinar com material desconhecido, sem viés empírico, e se as respostas corretas são baseadas em raciocínio ou são resultado de uma outra estratégia. Examinou-se as respostas de vinte e quatro crianças de 6 anos a silogismos lógicos e ilógicos de conteúdo desconhecido, sob duas condições. O grupo "verbal", ouviu os silogismos num contexto normal, e o grupo "faz-de-conta" recebeu os problemas num contexto de fantasia. Os resultados denotaram que somente o grupo do "faz-de-conta" pode distinguir entre os problemas lógicos e ilógicos, pelo número maior de respostas corretas aos problemas lógicos. O "faz-de-conta" demonstrou auxiliar as crianças a raciocinar logicamente. Em suma, o "faz-de-conta" pode ser um método importante para ajudar superar os efeitos de interferências no uso do raciocínio.

A number of early studies of reasoning have reported that young children's skills to reason develop slowly. Piaget (1962), claims that the ability to make inferences first appears in the concrete-operational stage at about the age of 7-8 years. According to this view, reasoning with hypothetical and counterfactual material happens late in children's development, when they enter the formal-operational period at about 11 or 12 years of age. Dempster's (1992) experiments support the view that some developmental changes in cognition could be related to children's ability to resist interfering information. His studies have shown that this capacity for inhibition is an important factor in cognitive development and aging, and is intimately associated with the operation of the frontal cortex of the brain. To develop this view he presented a series of experiments with different interference-sensitive tasks. All the experiments have suggested that young children often perform poorly because they are less successful at inhibiting interference from salient but irrelevant stimuli.

Studies of young children's deductive skills (e.g. Osherson & Markman, 1975; Russell and Haworth, 1987; Scribner, 1975, 1977) suggest that young children fail to show evidence of hypothetical reasoning not because they are unable to reason logically, but because they are more likely to adopt an "empirical bias" in certain contexts which would interfere in their reasoning. Empirical bias would lead children to make use of their real world knowledge and ignore the formal requirements of the reasoning task. Hawkins, Pea, Glick and Scribner (1984) designed a study to explain whether children as young as 4 or 5 years were capable of deductive reasoning and to what extent the "empirical bias" would determine their answers. Their results showed that 4 and 5 year-old children were able to reason deductively in a theoretical way and demonstrated capacity to put aside their previous practical knowledge. They performed better with the fantasy problems (based on creatures foreign to practical knowledge) and reasoned with information given on the premises. Support for this finding comes from recent studies by Dias and Harris (1988; 1990).

In the first study (1988), children aged 4 to 6 years were given deductive reasoning tasks in which they were asked to reason about facts which were either known, unknown or contrary. An example of a problem with known facts is: All fish live in water. Tot is a fish. Does Tot live in water? An example of a problem with contrary facts is: All cats bark. Rex is a cat. Does Rex bark? Pre-school children can reason correctly when the facts are known, but their answers to problems with contrary or unknown facts are determined by what they know or believe to be true (Hawkins, et al., 1984). Dias and Harris (1988) used toy figures in some of their pretense-play situations. They found that young children could reason correctly if the problems were presented in this way, but could not reason formally about problems involving unknown or contrary facts which were only presented verbally and without any toys. In one experiment they showed that the toys were not needed and simply telling children to pretend they were on another planet where everything was different could assist them to reason with contrary facts. This study is important because

it shows that children with no formal schooling can derive new information by reasoning with facts that are contrary to their normal experience. It seems that the capacity to reason is clearly available at an early age.

In a second study, Dias and Harris (1990) examined the impact of three different make-believe cues on reasoning when the problems involved contrary facts: setting (real world or pretend planet), intonation (matter-of-fact or make-believe), and imagery (no imagery, or imagery of a contrary fact event such as a cat barking). In the first experiment, children 4 to 5 years were tested on the same syllogisms contrary to the child's real-world knowledge presented in their previous study. The problems were presented in eight different conditions combining the variables of imagery, setting and intonation. Therefore, each child could be allocated to a group with none, two or three make-believe cues. An example of a condition with the three make-believe cues would be instructions given in a planet-setting, read with a dramatic emphasis, and for the use of imagery the child was asked: "Can you make a picture in your head of ..." according with the content of the syllogism. The results showed that each make-believe cue, even when presented separately from the others, improved children's reasoning with contrary premises. However, the most striking effect was the use of imagery which in a second experiment with 4 and 6-year-old children proved to have the most potent effect on suppressing the empirical bias. Children of both ages could make use of their imaginative abilities to reason formally with propositions that otherwise would not be accepted as true.

Other research by Markovits, Schleifer and Fortier (1989) presented 6, 8, and 11 year-old children with equal numbers of logical and illogical syllogisms to determine whether correct answers were based on a process of reasoning or on some other non-reasoning strategy. Non-reasoning strategies are processes of reasoning by chance (guessing, for instance). Examples of logical and illogical syllogisms used by Markovits, et al., (1989) include:

**Logical Problem**

Every Zobole is yellow.  
 All yellow things have a nose.  
 Do Zoboles have a nose?

**Illogical Problem**

Every Zobole is yellow.  
 All red things have a nose.  
 Do Zoboles have a nose?

Illogical syllogisms had the same general form as the logical syllogisms, but the logical link between the premises was broken by substituting a new word. While a correct answer to the logical syllogism was either "yes" or "no", the correct answer to the illogical syllogism was "can't tell". If children answered the logical problems correctly by means of a simple matching strategy, then they should have been unable to detect any difference between the logical and illogical forms, and would give the same answers to both. Alternatively, if correct answers were based on reasoning because the logical structure of the problems was detected, then different answers should be given to the two types of problems.

The results showed that children as young as six years "are able to use syntactic cues to respond to limited kinds of reasoning problems, but that the strategies that these children use do not allow them to differentiate reliably between premises that are logically related and those that are not." (Markovits, et al., 1989, pp. 792). Six-year-old children generally answered in the same way to corresponding logical and illogical problems suggesting the use of some non-reasoning strategy. Eight-year-old children produced different answers to both sets of problems, but very few "can't tell" answers, which was the correct response to the illogical problems. Finally, 11-year-old children clearly distinguished the problems, but also offered a low level of "can't tell" responses. Markovits, et al. (1989) concluded that children from 8 years onward could distinguish the logical and illogical forms, but were generally reluctant to give a "can't tell" answer which would indicate a clear recognition of the lack of premise connection.

The present study aims to consider the possible effect of pretense on reasoning with unknown material as the different



results presented by the studies mentioned above leave the possible role of pretense unclear and suggested that further study was needed to investigate the effect of a pretense context on reasoning with unknown material. This experiment aims to show whether pretense does assist children to reason better with novel material for which there is no "empirical bias" and whether correct answers were based on reasoning by comparing performance with logical and illogical problems.

## METHOD

### *Subjects*

There were 24 children (12 boys and 12 girls) whose average age was 6 years and 2 months (range 5 years 6 months to 6 years 6 months) from two different primary schools in Dundee. The schools were public and situated in the central area of the city. Most of the children had a Scottish background.

### *Material*

Eight fantasy syllogisms were constructed along the same pattern as those used by Markovits, et al. (1989). There were 4 logical and 4 illogical problems (See Appendix 1) for the specific examples). Two of the four logical problems required "Yes" and the other two required "No" as the correct answer. The illogical problems were modified versions of the logical problems, made by changing the third term of the syllogism and breaking the link between the two premises, but preserving the content of the syllogism.

### *Procedure*

The 24 children were divided into two groups: 12 of them (6 boys and 6 girls) were allocated to the verbal group and 12 (6 boys and 6 girls) to the pretense group. A zebra puppet was on the table and was introduced to the children with the instructions.

For the verbal group the instructions were as follows:

"I am going to read you some little stories about strange make-believe creatures that live on another planet. After



each story I'll ask you a question. If you don't know the answer yourself you can say, "I don't know" or you can ask Fred, this friendly puppet. He may be able to tell you, but if you know the answer, just tell me, "Yes or No", OK? I want you to pay attention to the stories and let's pretend that everything in the stories is true."

The instructions and syllogisms were read with a normal matter-of-fact intonation.

For the pretense group the instructions were:

"Let's pretend that we are in a far away planet. In this planet there are many strange creatures with funny names living there. I'll tell you what's going on there, and after when I ask you a question about this strange far away planet, you can give the answer "Yes or No" if you know. If you don't know, you can say "I don't know" or you can ask Fred, this friendly puppet!"

The instructions and syllogisms were read to the pretense group with a dramatic intonation, as one would do when reading a strange story. Both groups had to correctly repeat the premises before the experimenter asked the final question. If the child made an error, the premises were read again by the experimenter.

All children first received two additional practice problems (one logical, one illogical) prior to the presentation of the eight syllogisms (See Appendix 1). The 8 syllogisms were presented to both groups in a random order. After their responses, children were asked to give a justification for their answer.

### *Scoring the responses*

Subjects responded "yes", "no", "I don't know" or could "ask the puppet" the final question of each syllogism.

Following the procedures of Markovits, et al. (1989), answers to logical problems were scored as correct, incorrect, or don't know. The correct response for a logical syllogism was "yes" or "no". An incorrect response included only "yes" or "no" responses that were logically incorrect.

Answers to illogical problems were scored as “equivalent”, “not - equivalent”, or “don’t know” to allow comparisons between the logical and illogical problems. An equivalent response was the one that would be correct for the corresponding logical form. A non-equivalent response would be incorrect for the corresponding logical form. For example in the illogical syllogism : “All Pongos bark. Rex is a Blip. Does Rex bark?”, the equivalent answer would be “Yes” (the correct answer to the equivalent logical form) and the not-equivalent would be “No” (the wrong answer to the logical form). Asking the puppet was counted as a “Don’t know” answer.

### *Scoring and classifying the justifications*

The justifications were grouped into four different categories using the criteria below:

1. Theoretical - statements that explicitly related the conclusion to the premises. For example, references to the premises, the statement “you told me”, both references to the premises plus “you told me” and neither reference to previous experience nor arbitrary justifications would indicate that the child’s reasoning was based on the presented premises. For example, in the syllogism: “All Pongos bark. Rex is a Pongo. Does Rex bark?”, if the child said, “Yes, he barks because you said it in the first bit”, this justification was classified as theoretical.
2. Empirical - statements justifying the conclusion on the basis of the child’s own direct experience or the experience of another person. Arbitrary references to the child’s own experience, i.e. experiences not related to the syllogism, were not included in this category. For example, in the syllogism: “All Zaps are made of grass. Andrew is looking at a Zap. Is it made of grass?”, if the child said, “Yes, because I’ve got it and I’ve seen it” or “I know, I’ve seen grass” then these justifications were classified as empirical.
3. Other or uninterpretable - arbitrary statements, unclear responses or nonresponsive replies, or a plain assertion that another person (other than the experimenter) had told the child,

but with no reference to any experience. For example, in the syllogism: "All Pods are black. Jane is playing with a Pod. Is he white?", if the child said, "Yes, because God makes it white and God makes it out of the sky" or "Because I know it", "Because my mum told me that" or "I don't know", with no references to the premises or any other information at all, these justifications were included into this category.

4. Invention - creation of a link between premises by adding invented details. For example: "All Zaps are made of grass. Andrew is looking at a Puggy. Is it made of grass? Answer and justification: "Yes, if Zaps are made of grass so this thing is made of grass too."

The procedure described above to score and classify justifications is an improvement on the methods used by Dias and Harris (1988) and other studies where the same type of response had to be analysed. This method made it possible to more accurately classify some difficult and ambiguous answers. Justifications were not requested after a "don't know" response because children were confused by the question. "Don't know" answers were therefore included in the uninterpretable category for justifications. All justifications were rated independently by two judges. Interjudge reliability was 78.1%. There were 42 disagreements which were rated by a third judge whose evaluation coincided in most cases with one of the original two judges. The majority of disagreements (95.2%) were with the non-theoretical justifications. The third judgement was taken as final.

#### *Scoring the reaction times*

Reaction times of the subject's responses to each syllogism were recorded. Timing began immediately when the experimenter finished reading the question and stopped as soon as the subject gave a "Yes", "No" or "I don't know" response. The reaction times were taken independently from audio recordings by the experimenter and by a trained judge. Interjudge reliability was high ( $r=0.99$ ).

MATTAR  
RESULTS*Responses to Logical and Illogical problems*

The average number of each type of response for the 4 logical and 4 illogical problems in the verbal and pretense groups are given in Table 1. An ANOVA with factors of group (2) x type of problem (2) was performed to compare the number of correct answers given for the logical problems and the number of equivalent answers produced for the illogical ones by the verbal and pretense groups. The results showed a significant effect of type of problem ( $F(1,22)=16.33$ ;  $p<0.001$ ) with children giving more correct answers to logical syllogisms than equivalent answers to illogical syllogisms. The only other significant result was the interaction between type of problem and group ( $F(1,22)=13.49$ ;  $p<0.01$ ). The pretense group answered the logical problems more accurately than the verbal group and produced fewer equivalent replies to the illogical syllogisms.

Table 1

Mean Number of Response Types for the 4 Logical and 4 Illogical Problems as a Function of Group.

Group	Response					
	Logical			Illogical		
	corr.	incorr.	don't know	equiv.	not-equiv.	don't know
V.G.	1.91	1.83	0.25	1.83	1.66	0.58
P.G.	3.08	0.83	0.08	1.50	1.75	0.75

The difference between the number of answers given by the two groups was examined with T-tests for logical and illogical problems separately. The pretense group (P.G.) gave significantly more correct answers than the verbal group (V.G) for logical problems ( $t=3.01$ ;  $df=22$ ;  $p<0.01$ ), but the difference between the groups for equivalent answers to illogical problems was not

significant. The pretense group also gave significantly more correct than equivalent answers ( $t=4.42$ ;  $df=22$ ;  $p<0.01$ ) but the difference for the verbal group was not significant.

The extent to which children in each group responded in the same way to corresponding logical and illogical problems overall was also examined. Children were scored for the number of problems to which they gave an identical response for both the logical and illogical version of each problem. The results indicated a mean of 3.00 matching answers in the verbal group and 1.92 in the pretense group, but a two sample T-test showed that this difference was marginally non-significant ( $t=2.00$ ;  $df=22$ ;  $p=0.056$ ). However, a further comparison was made between the two groups of the proportion of correct answers to logical problems that had a matching answer to the corresponding illogical problem. A T-test revealed that the pretense group had significantly fewer of these matching answers (43.7%) than the verbal group (78.3%;  $t=2.19$ ;  $df=19$ ;  $p<0.05$ ).

The correct answer for the illogical syllogisms was "don't know", but there were too few answers in the don't know category to carry out a statistical comparison between the groups (See Table 1). Instead, the scores for groups were combined and a comparison was made between logical and illogical problems using a Wilcoxon test. The difference was significant ( $T=28$ ;  $n=7$ ;  $p<0.025$ ) and indicated that children in both groups together produced more "don't know" answers when the problems were illogical.

### *Response Justifications*

Theoretical justifications were more frequent for logical than illogical problems and were given more by children belonging to the pretense group than those belonging to the verbal group (See Table 2).

An ANOVA with factors of group (2) x type of problem (2) was performed to compare the number of theoretical justifications given for the logical and illogical problems by the verbal and pretense groups. The results showed a significant group effect ( $F(1,22)=5.87$ ;  $p<0.05$ ), confirming that the pretense group gave



Table 2  
Mean Number of Different Types of Justification Produced for Logical and Illogical Problems by Each Group.

Type of Problem	Verbal Group		Pretense Group	
	Logical	Illogical	Logical	Illogical
Theoretical	0.75	0.25	.91	1.08
Empirical	0.33	0.50	0.16	0.00
Uninterpretable	2.75	3.08	1.91	.42
Invention	0.16	0.16	0.00	0.50

a higher number of theoretical justifications than the verbal group. The other significant effect was for type of problem ( $F(1,22)=6.77$ ;  $p<0.05$ ) with both groups producing more theoretical justifications for logical problems. The interaction between group and type of problem was not significant.

Children who gave theoretical justifications for logical syllogisms tended to do so after producing a correct answer. For the verbal group, 89% of correct answers were followed by a theoretical justification. For the pretense group the figure was 92%.

In the verbal group, children tended to give more uninterpretable justifications and rarely gave empirical or theoretical justifications for both logical and illogical problems. The pretense group also produced a considerable number of uninterpretable justifications although there were fewer than the verbal group. However, ANOVA on the frequency of uninterpretable justifications showed no significant differences between groups or type of problem, and the group  $\times$  type of problem interaction was also not significant.

Overall, children from both groups produced very few empirical and invention justifications to logical and illogical syllogisms.

*Analysis of reaction times*

An ANOVA with factors of group (2) x type of problem (2) produced only a significant main effect of type of problem ( $F(1,22)=4.43$ ;  $p<0.05$ ) with *reaction times to illogical problems being longer*.

## DISCUSSION

In this study there are two findings of particular importance about pretense. First, it helped children to give more correct answers on logical problems. Second, it encouraged them to distinguish between logical and illogical syllogisms.

Children in the pretense group produced more correct answers to the logical problems than the verbal group. Dias and Harris (1988) also found that pretense improved children's performance with unknown material, but one difference between their study and the present experiment was their use of toys to represent the content of the syllogisms. Also, in the present study, children received both logical and illogical problems in a random order of presentation, and were more likely to be confused by this mix which may suggest their susceptibility to interference. In addition, pairs of logical and illogical syllogisms had similar content, and this feature would also tend to make them confusing. Thus, children in the verbal group may have performed worse with logical problems in this experiment because the context in which the material was presented distracted them by interfering with their ability to reason.

In the pretense context, children showed ability to tell the difference between logical and illogical syllogisms. They gave significantly fewer equivalent than correct responses, and overall they produced fewer matching answers than the verbal group, although the difference between groups was just non-significant. That might suggest that in a situation where fantasy and imagination are encouraged, children feel freer to apply standards of logic. When only correct answers to logical problems were examined, the pretense group did produce a significantly lower proportion of matching answers than the verbal group. This is further evidence that the pretense group was distinguishing the two types of problem.

In terms of ability to distinguish logically consistent and inconsistent syllogisms, the 6-year-old children in the pretense group performed better than the 6-year-olds in the Markovits, et al. (1989) study, and were at the level of their 8 year old subjects. It is interesting that Markovits, et al. (1989) found that 6 year olds showed no ability to distinguish logical and illogical problems when they were presented in random order, and the performance of the verbal group in the present experiment replicated this finding. Thus, pretense prompted children to think theoretically, look for the logical link between the premises and ignore any other source of irrelevant information that could lead them to an error.

The pretense group gave more theoretical justifications than the verbal group. However, this occurred for both logical and illogical problems. Although they gave different answers to logical and illogical problems, children in the pretense group appeared to find it harder to give a different explanation for their answers. One reason for this may be the fact that both groups gave a high proportion of uninterpretable justifications to both types of problem. This may be an indication that children found the task difficult and found it hard to explain their answers. However, there was a clear link between the use of theoretical justifications and correct answers, as theoretical justifications were used more to explain correct than incorrect answers.

The pattern of "don't know" answers - more frequent for illogical problems - indicated some tendency for children from both groups to use this logical correct type of response. This is evidence for some beginning of competence to account for indeterminacy, but young children are often very reluctant to produce this kind of answer. Nevertheless, comparison with the results of Markovits, et al. (1989) shows that the children in the present study produced a level of "don't know" answers to illogical problems corresponding to 11 year olds. The use of a puppet may have encouraged children to give this sort of answer. Other research has shown that young children will readily ask a toy character for more information when they are not able to make a valid inference (Willatts & Duff, 1989; Willatts & Johnston, 1991).

The analysis of reaction times also suggested that the slower speed in giving a response to the illogical problems could be an indication that children from both groups were detecting the lack of logical link between the premises or finding them strange and needed an extra effort to remember them.

The results of this study provide clear evidence that pretense does improve reasoning with unknown material. How can this effect be explained? When reasoning with material which is contrary to their real experience, pretense allows children to avoid an empirical bias and treat the contrary facts as if they were true. With unknown facts there is no obvious empirical bias that would prompt children to give a particular answer. However, because the material was unknown, strange, and contained a mixture of logical and illogical problems, it is possible that children in the verbal group may have treated it as nonsense and guessed at the answer. The correct answers given by the verbal group for both logical and illogical problems were around chance level. It is therefore possible that pretense may have helped by encouraging children to accept unknown material as suitable for attempting to reason rather than rejecting it and guessing.

Another effect may be that pretense encourages children to reason theoretically as they seem to be able to take into account only the given information and inhibit any stimuli or associations that are not relevant to the problem. By trying to reason and find the logical link between the premises, children were able to discover which problems were illogical and required a different answer. In the pretense context, children clearly showed some ability to tell the difference between logical and illogical problems.

In conclusion, pretend play may have an important influence on cognitive development by encouraging children to reason logically. It may also be an important method for helping young children to overcome the effects of interference.

## References

- Dempster, F.N.(1992). The rise and fall of the inhibitory mechanism: Toward a unified theory of cognitive development and aging. *Developmental Review*, 12, 45-75.
- Dias, M. G., & Harris, P. L. (1988). The effect of make believe play on deductive reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 207-221.
- Dias, M. G., & Harris, P. L. (1990). The influence of imagination reasoning by young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 305-318.
- Hawkins, J., Pea, R. D., Glick, J., & Scribner, S. (1984). Merds that laugh don't like mushrooms. Evidence for deductive reasoning by preschoolers. *Developmental Psychology*, 20, 584-594.
- Markovits, H., Schleifer, M., & Fortier, L. (1989). Development of elementary deductive reasoning in young children. *Developmental Psychology*, 25, 787-793.
- Osherson, D.N., & Markman, E.M. (1975). Language and the ability to evaluate contradictions and tautologies. *Cognition*, 2, 213-226.
- Piaget, J. (1962). *Judgment and reasoning in the child*. London, England: Routledge & Kegan Paul (Originally published in 1928).
- Russell, J., & Haworth, H.M. (1987). Perceiving the logical status of sentences. *Cognition*, 27, 73-96.
- Scribner, S. (1975). Recall of classic syllogisms: A cross-cultural investigation of errors on logical problems. In Falmagne (Ed.) *Reasoning representation and process*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scribner, S. (1977). Modes of thinking and ways of speaking: Culture and logic reconsidered. In P.N. Johnson & P.C. Watson (Eds.) *Thinking*. Cambridge, England: Cambridge University Press.



Willatts, P., & Duff, S. (1989, September). *Reasoning by young children: Knowing when and when not to make an inference*. Paper presented at the British Psychological Society Developmental Section Conference, Guildford, Great Britain.

Willatts, P., & Johnston, M. (1991, April). *Young children's reasoning: Knowing whether a problem is undecidable and what to do about it*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle.

### Appendix 1

#### PRACTICE PROBLEMS :

Logical

All Bozos swim

Pepi is a Bozo

Does Pepi swim

Illogical:

All Pogs wear blue boots.

Sue is a Nounou.

Does she wear blue boots?

#### LOGICAL PROBLEMS :

All Pongos bark

Rex is a Pongo.

Does Rex bark?

All Dodos live in trees.

Toto is a Dad.

Does Tot live in water.

All Zaps are made of grass.

Andrew is looking at a Zap

Is it made of grass?

All Pods are black.

Jane is playing with a Pod.

Is he white.

#### ILLOGICAL PROBLEMS :

All Pongos bark.

Rex is a Blip.

Does Rex bark?

All Zaps are made of grass.

Andrew is looking at a Puggy.

Is it made of grass?

All Dodos live in trees.

Tot is a Plix.

Does Tot live in water?

All Pods are black.

Jane is playing with a Banga.

Is he white.



# ***Cross-National and Gender Similarities and Differences in Prosocial Moral Reasoning Between Brazilian and European-American College Students<sup>1</sup>***

Gustavo Carlo<sup>2</sup>

Scott C. Roesch

*University of Nebraska-Lincoln, U.S.A*

Silvia H. Koller

*Universidade Federal de Rio Grande do Sul,  
Porto Alegre, Brazil*

## **Abstract**

The present study was designed to examine nationality and gender differences in prosocial moral reasoning between Brazilian and European-American college students. Two studies were conducted to examine these issues. In the first study, approximately 234 college students from Brazil and the United States completed a paper-and-pencil measure of prosocial moral reasoning (PROM). European-Americans reported more internalized and approval-oriented moral reasoning, and less stereotypic and hedonistic moral reasoning, than Brazilians did. In the second study, 180 Brazilian and European-American college students completed the PROM.

---

<sup>1</sup> This project was partially supported by a Faculty Summer Research Fellowship from the Research Council to the first author and by a grant from the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>2</sup> Thanks to Richard Dienstber for his helpful suggestions on an earlier version of this manuscript. Correspondence may be addressed to Gustavo Carlo, Department of Psychology, University of Nebraska, 320 Burnett Hall, Lincoln NE 68588-0308.

CARLO, ROESCH, KOLLER

As in study 1, European-Americans reported more internalized and less hedonistic moral reasoning than Brazilians. In addition, European-Americans also reported more needs-oriented moral reasoning than Brazilians did. In both studies, gender differences in prosocial moral reasoning were found. Discussion focuses on contextual and individual differences in prosocial moral reasoning.

### Resumo

O presente estudo foi delineado para examinar as diferenças de nacionalidade e de gênero no raciocínio moral pró-social entre estudantes universitários brasileiros e euro-americanos. Dois estudos foram conduzidos para examinar estes aspectos. No primeiro estudo, aproximadamente 234 estudantes universitários do Brasil e dos Estados Unidos completaram uma medida de lápis e papel, sobre raciocínio moral pró-social (PROM). Euro-americanos relataram raciocínios mais internalizados e orientados para provação, e menos estereotipados e hedonísticos, do que brasileiros. No segundo estudo, 180 estudantes universitários brasileiros e euro-americanos completaram o PROM. Como no primeiro estudo, euro-americanos relataram mais raciocínio moral pró-social internalizado e menos hedonístico do que os brasileiros. Euro-americanos relataram, também, mais raciocínio orientado para as necessidades do que os brasileiros. Em ambos os estudos, foram encontradas diferenças de gênero no raciocínio moral pró-social. A discussão focaliza as diferenças contextuais e individuais no raciocínio moral pró-social.

**O**f increasing interest to many researchers in moral development (Edwards, 1987; Haidt, Koller, & Dias, 1993; Howe, Kahn, & Friedman, 1996; Kahn & Lourenco, 1997; Snarey, 1985; Snarey & Keljo, 1991; Tietjen, 1986) is the identification of similarities and differences in sociomoral thought across different cultures. However, much of the discussion on this issue has centered on whether there are cross-cultural distinctions in moral transgressions and comparatively few cross-cultural researchers have examined cross-cultural similarities and differences in the positive sides of morality. Thus we know little about cross-cultural similarities or differences in thinking about dilemmas in which

one person's needs or desires conflict with those of needy others in a context in which the role of prohibitions (e.g., formal laws or rules), authorities' dictates, and formal obligations are relatively minimal or absent (i.e., prosocial moral reasoning; Eisenberg, 1986).

In Eisenberg's (1986) social-cognitive model (cf. Bandura, 1991; Staub, 1978, 1979), developmental changes in prosocial moral reasoning are somewhat consistent with developmental changes in Kohlbergian, prohibition-oriented, justice (Colby, Kohlberg, Gibbs, & Lieberman, 1983) moral reasoning. This similarity is due to the role of cognition as a necessary, but not sufficient factor, for reasoning about moral dilemmas. More specifically, Eisenberg and her colleagues (Eisenberg, Carlo, Murphy, & Van Court, 1995; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley, & Shea, 1991) have found a developmental progression from lower level hedonistic and needs-oriented, to approval-oriented and stereotypic, to empathic and internalized, modes of prosocial moral reasoning during childhood and adolescence. However, in contrast to prohibition-oriented moral reasoning, older children and adolescents express both cognitively-sophisticated types of prosocial moral reasoning as well as the less sophisticated types (Eisenberg et al., 1995). Based on socialization theory (Gilligan, 1982; Maccoby & Jacklin, 1974), individual and group (e.g., national and gender) differences in prosocial moral reasoning may be most evident in late adolescence when differences in moral reasoning due to cognitive development are reduced and socialization processes are consolidated. Thus, by late adolescence (e.g., for college students), prior and current educational experiences, and cultural socialization processes are expected to become increasingly impactful on individuals' reasoning in moral situations.

For most college students, the college experience is a period of continued change in moral character as cognitive and emotional developmental processes combine and as these individuals face new social and familial roles and contexts (Mason & Gibbs, 1993; Rest & Narvaez, 1991). There are increases in personal and social responsibilities that parallel the developmental changes occurring during this age period. These changes provide new opportunities



for having a greater impact on society and others. Although the above mentioned changes are common to many college students during this phase of life, ecological theorists (e.g., Bronfenbrenner, 1989) suggest that different culture-specific socialization experiences lead to specific developmental outcomes. Socialization experiences, including social norms and expectations and educational experiences, may indeed be different for individuals from different cultures depending on the beliefs, attitudes, and behaviors that may be deemed desirable for success in that society. These culture specific experiences may lead to different patterns of thinking about sociomoral issues.

For example, Brazilians from the southeastern region of Brazil are considered the most Westernized people in Latin America (Lang, 1988; Poppino, 1973). The region is the most populous in Brazil and is considered the major center for manufacturing, agriculture, and technology. In this region, most Brazilians earn higher than the region's minimum wage and their infant mortality rates are the lowest in Brazil. In Porto Alegre (approximate population of 1,500,000), the largest southernmost capital city in Brazil, there is a rich ethnic diversity among its inhabitants including descendants from Europe and Asia. However, according to relatively recent census information (Lang, 1988), only approximately 65% of children from the southern region of Brazil continue school through the fourth grade. In addition, because of relatively limited expenditures in public schooling in Brazil, most Brazilian children attend school for approximately 3 to 4 hours a day; in contrast, most children from the United States attend school for approximately 6 to 7 hours a day. Thus despite the relative richness in this region of Brazil, there are clear differences in the educational experiences of children and adolescents from Brazil and the United States. Differences in the educational experiences of children presumably lead to cultural-related differences in logico-deductive, perspective taking, and abstraction cognitive skills which are related to moral reasoning (Colby et al., 1983; Tomlinson-Keasy & Keasy, 1974), particularly higher levels of moral reasoning.

Another potential influence on moral reasoning in late adoles-

cence is differences in the college experiences between Brazilians and European-Americans. Within young adults' cognitive capacities, one would expect that the different college experiences of Brazilian and European-American college students would influence the development of specific types of prosocial moral reasoning. In both cultures, young adults face increasing personal and social responsibilities and greater parental and societal expectations. Moreover, the salient nature of long-term personal goals and aspirations during this age period may make salient the potential costs of helping others in prosocial behavior opportunities (Eisenberg et al., 1995). Depending on the degree of academic and financial demands of their respective social systems, there may be cross-national differences between European-American and Brazilian college students in moral reasoning.

Unfortunately, to date, there are few published cross-cultural studies of prosocial moral reasoning. Moreover, the prior existing studies suggest a mixed pattern of cross-national similarities and differences in prosocial moral reasoning. In a study of adolescents from coastal communities in Papua New Guinea, Tietjen (1986) found virtually no reports of developmentally sophisticated internalized or stereotyped moral reasoning, although such reasoning is found in Western, industrialized societies. However, these adolescents verbalized much reasoning based on the needs of others, pragmatic concerns, and assisting others' related to one's self. In another study (Fuchs, Eisenberg, Hertz-Lazarowitz, & Sharabany, 1986), Israeli kibbutz children expressed more abstract, internalized norms and ethics than European-Americans or Israeli city children did. Studies of children and adolescents from industrialized European societies (e.g., Boehnke, Silbereisen, Eisenberg, Reykowski, & Palmonari, 1989) have shown a pattern of cross-national similarities in prosocial motives. In general, there appears to be remarkable cross-national similarities in prosocial moral reasoning in childhood and early adolescence (at least in the few industrialized societies examined thus far). In contrast, Tietjen (1986) showed some cultural differences in the emphasis of some types of prosocial moral reasoning in a non-Western, non-industrialized, collectivist society.

Of the few cross-national studies of moral reasoning in Brazilians and European-Americans, the findings suggest remarkable similarities. For example, Biaggio (1976) reported no differences between Brazilian (from Rio de Janeiro) and European-American children and adolescents on prohibition-oriented, justice (i.e., Colby et al., 1983) moral reasoning except that, on average, Brazilians scored one stage lower than European-Americans (Brazilians frequently reported Stage 3 reasoning, i.e., concern with interpersonal relationships). In perhaps the most relevant study to date, Carlo, Koller, Eisenberg, Da Silva, and Frohlich (1996) found that junior high and high school students from the United States preferred empathic and strongly internalized types of prosocial moral reasoning more than similarly aged Brazilians. There were no significant nationality differences in hedonistic, approval-oriented, needs-oriented, or stereotyped prosocial moral reasoning. However, this latter study did not examine prosocial moral reasoning beyond middle adolescence.

Assuming that maturation of moral reasoning related skills and that socialization influences continue through late adolescence, one question of interest is to examine whether the above reported cross-national similarities and the difference (i.e., empathic and internalized reasoning) between Brazilians and European-Americans in prosocial moral reasoning (Carlo, et al., 1996) are evident in late adolescence and young adulthood. To examine these issues, two studies were conducted. Based on prior work, we expected no significant differences between Brazilian and European-American college students in hedonistic, approval-oriented, needs-oriented, and stereotypic modes of prosocial moral reasoning. In contrast, we expected European-American college students would prefer empathic and internalized modes of prosocial moral reasoning more than Brazilian college students.

Because of interest (e.g., Gilligan, 1982) in gender differences in moral reasoning, we also examined cross-national, gender differences in prosocial moral reasoning. Similar to explanations of nationality differences, some theorists (e.g., Gilligan, 1982) have theorized that gender-specific socialization practices may lead to gender differences in moral reasoning. Recent research has

shown that late adolescent females from the United States scored higher on internalized, and lower on hedonistic, prosocial moral reasoning than did same-aged males (Eisenberg et al., 1995), that early adolescent females scored higher than similarly-aged males on stereotypic reasoning (Carlo, Eisenberg, & Knight, 1992), and that early adolescent females expressed (using an interview measure) higher level, internalized modes of prosocial moral reasoning more than similarly-aged males (Eisenberg et al., 1991). In a study of Brazilian children and adolescents, Carlo et al. (1996) found that males scored higher on approval-oriented and lower on stereotypic and internalized moral reasoning than females. Based on the above reported evidence and on research (Hofstede, 1982; Hutz, Koller, & Biaggio, 1992) that suggests similarities in the gender role stereotypes in Brazilian and European-American societies, gender differences in prosocial moral reasoning similar to those found in prior studies with North American samples were expected. Specifically, both Brazilian and European-American males were expected to prefer more hedonistic and approval-oriented, and to prefer less stereotypic, types of prosocial moral reasoning than females.

## STUDY 1

### *Method of Study 1*

#### *Participants*

The total sample was comprised of 234 undergraduates from introductory psychology courses at universities in Brazil and the United States (114 Brazilians, 120 Anglo-Americans) who received credit for participation. The Brazilians (40 males, 74 females) were from a public university located in southern Brazil (Porto Alegre, Rio Grande do Sul). The European-Americans (68 males, 52 females) were from a state university in the southwestern United States (Tempe, Arizona).

#### *Materials*

**The Measure of Prosocial Moral Reasoning.** The paper-and-



pencil measure of Prosocial Moral Reasoning (PROM) was based on a previously developed interview measure of prosocial moral reasoning (Carlo et al., 1992). The Portuguese-language version of the PROM was translated into Portuguese and back into English by a researcher who is fluent in both Portuguese and English and who is an expert in moral development (the third author). Then the PROM was translated back into Portuguese and a fellow researcher who is fluent in both English and Portuguese confirmed the translation.

Both the English and Portuguese versions of the PROM contained story dilemmas designed to invoke a conflict between the actor's needs, wants, and desires and those of another (or others). The dilemmas dealt with the following issues: (a) choosing to get an injured child's parents versus going to a friend's party, (b) keeping food after a flood versus giving some food to others who had none, (c) helping handicapped children strengthen their legs by teaching them to swim versus practicing for a swimming contest to win prize money, (d) continuing to stay and play in one's own backyard versus going to try and stop a bully that is picking on a peer and, (e) going to the beach with friends versus helping a peer to study for and pass a math test. In addition, two additional stories were administered to the Brazilians (time constraints did not allow us to administer these stories to the European-Americans), a story about donating blood to a needy other versus losing time and money at work and school and a story about helping a peer who is being teased versus risking rejection from peers.

The following is a sample story from the PROM (English language version):

One day Mary was going to a friend's party. On the way, she saw a girl who had fallen down and hurt her leg. The girl asked Mary to go to the girl's house and get her parents so the parents could come and take her to a doctor. But if Mary did run and get the girl's parents, Mary would be late to the party and miss the fun and social activities with her friends.

The order of the PROM stories was randomized for each student, the protagonists were the same sex as the student, and there



was a practice story at the beginning. After reading each story, adolescents were first asked to indicate whether: (1) the protagonist should help the needy other, (2) the protagonist should not help the needy other, or (3) they were unsure what the protagonist should do. Following this decision, the students were asked to rate the importance of six considerations pertaining to why the protagonist should or should not help the needy other in the story (on a five-point scale; 1 = not at all, 5 = greatly). The PROM took each student about 15 to 20 minutes to complete.

Each of the stories included one hedonistic item (which included simple hedonistic or direct reciprocity reasoning; e.g., "It depends how much fun Mary expects the party to be and what sorts of things are happening at the party"), one needs-oriented item (e.g., "It depends whether the girl really needs help or not"), one approval-oriented item (e.g., "It depends whether Mary's parents and friends will think she did the right or she did the wrong thing"), and one stereotypic item (e.g., "It depends if Mary thinks its the decent thing to do or not"). In addition, each of the stories contained one item that reflected higher level reasoning (i.e., sympathetic, perspective taking, internalized affect, or abstract internalized reasoning; e.g., "It depends how Mary would feel about herself if she helped or not"). The sixth reasoning choice was a lie/nonsense item (e.g., "It depends whether Mary believes in people's values of metacognition or not"). Cronbach's alphas for the PROM scales were .61, .88, .67, .70, and .70 (for European-Americans) and .68, .89, .59, .75, and .57 (for Brazilians) for hedonistic, approval-oriented, needs-oriented, stereotypic, and internalized, respectively. Prior research with adolescents (Carlo et al., 1992, 1996; Eisenberg et al., 1995) has shown adequate reliability and validity evidence for both the English and Portuguese language versions of the PROM.

### *Procedure*

All college students were told that the study was designed to examine what students think about these stories. All students were administered a demographic questionnaire and the PROM. For all students, the questionnaires were administered in groups

of about 10 to 15 and the instructions were given verbally. The sessions lasted about 20 to 25 minutes and the students were debriefed and thanked.

### *Scoring of the PROM*

For each subject, PROM ratings that corresponded to one of the five types of prosocial moral reasoning were added across the seven stories to obtain a frequency score. A frequency score was also obtained using the lie/nonsense items in the PROM; however, this scale was used only to assess whether students scored 2 SD or higher on this scale (as suggested by Carlo et al., 1992) and no students met this criterion.

Preliminary analyses using the frequency PROM scores suggested that students tended to use either the lower or the higher ends of the PROM scale. Thus, the frequency PROM scores were transformed to proportion PROM scores by dividing each of the PROM scale scores (reflecting the 5 types of reasoning) by the sum of the PROM scale scores (c.f. Boehnke, et al., 1989; see Carlo, et al., 1992, 1996; Eisenberg, et al., 1995). Conceptually, the promotion scores reflect a subject's preference for a reasoning type relative to the other reasoning types. Moreover, proportion scores have been used in prior studies using the PROM; thus these scores were used in all subsequent analyses to facilitate comparisons to earlier work.

### *Results of Study 1*

#### *Overview of Descriptives*

As can be seen in Table 1, individuals preferred empathic and internalized prosocial moral reasoning the most, followed by stereotypic, needs-oriented, hedonistic, and approval-oriented prosocial moral reasoning. Within each nationality, the order of preference was similar except Brazilians preferred stereotypic slightly more than empathic and internalized prosocial moral reasoning. Similarly, within gender, females preferred equally stereotypic and empathic and internalized prosocial moral reasoning.

Table 1

Means (and Standard Deviations) for Prosocial Moral Reasoning as a Function of Nationality and Gender for Study 1 and Study 2

	Hedonistic	Approval Oriented	Needs Oriented	Stereotypic	Internalized
Study 1 (N = 234)					
Nationality					
Euro-American	.18 (.04)	.14 (.05)	.21 (.04)	.22 (.03)	.25 (.04)
Brazilian	.19 (.03)	.12 (.04)	.21 (.03)	.24 (.03)	.23 (.02)
Gender					
Male	.19 (.04)	.15 (.05)	.21 (.03)	.21 (.04)	.24 (.04)
Female	.18 (.03)	.12 (.04)	.21 (.03)	.24 (.03)	.24 (.03)
Total	.19 (.03)	.13 (.04)	.21 (.03)	.23 (.04)	.24 (.03)
Study 2 (N = 177)					
Nationality					
Euro-American	.17 (.04)	.16 (.04)	.22 (.05)	.21 (.03)	.24 (.03)
Brazilian	.20 (.03)	.16 (.03)	.20 (.04)	.22 (.03)	.22 (.03)
Gender					
Male	.20 (.03)	.16 (.04)	.21 (.04)	.21 (.03)	.22 (.03)
Female	.18 (.04)	.15 (.04)	.21 (.04)	.22 (.03)	.24 (.03)
Total	.19 (.04)	.16 (.04)	.21 (.04)	.22 (.03)	.23 (.03)

*Nationality and Gender Differences in Prosocial Moral Reasoning*

The main analysis addressed the question of whether moral reasoning scores would differ significantly as a function of nationality and/or gender. To examine this question, a 2 x 2 (European-American, Brazilian) (Male, Female) ANOVA was performed on each of the moral reasoning scores (magnitude of effect sizes are shown in parentheses for each significant result). Multivariate analyses could not be computed because the proportion scores were necessarily highly multicollinear.

A main effect of nationality was found for internalized and hedonistic moral reasoning scores,  $F_s(1, 233) = 19.85$  ( $R^2 = .08$ ) and  $5.79$  ( $R^2 = .03$ ),  $ps < .001$  and  $.02$ , respectively. As shown in Table 1, European-Americans reported internalized moral reasoning more than Brazilians whereas Brazilians reported hedonistic moral reasoning more than European-Americans. With respect to approval-oriented and stereotypic moral reasoning, significant main effects were found for both nationality,  $F_s(1, 233) = 5.76$  ( $R^2 = .02$ ) and  $34.73$  ( $R^2 = .11$ ),  $ps < .02$  and  $.001$ , and gender,  $F_s(1, 233) = 20.43$  ( $R^2 = .10$ ) and  $20.77$  ( $R^2 = .12$ ),  $ps < .001$ , respectively. European-Americans and males reported more approval-oriented than Brazilians and females. Moreover, Brazilians and females reported stereotypic moral reasoning more than European-Americans and males. Finally, no main effects or interactions were found for the needs-oriented moral reasoning scores,  $F_s < 2.10$ .

## STUDY 2

As mentioned previously, to our knowledge, no other studies exist that compare Brazilian and European-American college students on prosocial moral reasoning. Although in general the findings of Study 1 were consistent with expectations, a number of other nationality and gender differences were apparent that were not predicted *a-priori*. To attempt to replicate the findings in Study 1 and to more adequately assess nationality differences in prosocial moral reasoning, a second study using independent samples of college students from Brazil and the United States (the

United States sample in Study 2 was from a different geographic region than the United States sample in Study 1) was conducted.

### *Method of Study 2*

#### *Participants*

The total sample was comprised of 180 undergraduates from introductory psychology courses at universities in Brazil and the United States (91 Brazilians, 89 European-Americans) who received credit for participation. The Brazilians (males, females) were from a state university located in southern Brazil (Porto Alegre, Rio Grande do Sul). The European-Americans (males, females) were from a state university in the Midwestern United States (Lincoln, Nebraska). Because there was an age difference between Brazilians and European-Americans,  $t(178) = 5.95$ ,  $p < .001$ , age was statistically controlled in the main analysis.

#### *Materials and Procedure*

The administration of the materials and scoring were the virtually the same as in Study 1. In this study, both Brazilians and European-Americans completed the first five stories listed in Study 1. Scoring of the PROM was conducted as in Study 1. Cronbach's alpha coefficients for the PROM scales were .64, .90, .58, .76, and .70 (for European-Americans) and .64, .72, .75, .68, and .58 (for Brazilians) for hedonistic, approval-oriented, needs-oriented, stereotypic, and internalized, respectively.

### *Results of Study 2*

#### *Overview of Descriptives*

As can be seen in Table 1, individuals preferred empathic and internalized prosocial moral reasoning the most, followed by stereotypic, needs-oriented, hedonistic, and approval-oriented prosocial moral reasoning. The order of preference between Brazilians and European-Americans was similar except Brazilians rated stereotypic, and empathic and internalized prosocial moral reasoning equally high. Within gender groups, females



preferred empathic and internalized prosocial moral reasoning more than stereotypic prosocial moral reasoning. In addition, males preferred needs-oriented and stereotypic prosocial moral reasoning equally. In general, order of preferences in prosocial moral reasoning were similar between the samples in Study 1 and the samples in Study 2.

### *Nationality and Gender Differences in Moral Reasoning*

To examine nationality and gender differences in prosocial moral reasoning, a 2 (European-American, Brazilian) X 2 (Male, Female) Analyses of Covariance (ANCOVA) statistically controlling for age (in months) was performed on each of the prosocial moral reasoning types (magnitude of effect sizes are shown in parentheses for significant results).

Significant main effects of nationality were found for internalized and hedonistic prosocial moral reasoning scores,  $F(1, 176) = 11.75$  ( $R^2 = .08$ ) and  $29.81$  ( $R^2 = .15$ ), both  $ps < .001$ , respectively. As shown in Table 1, European-Americans reported internalized moral reasoning more than Brazilians whereas Brazilians reported hedonistic moral reasoning more than European-Americans. The significant nationality effect on hedonistic prosocial moral reasoning was subsumed under a significant Gender by Nationality Group interaction,  $F(1, 176) = 10.79$ ,  $p < .001$ . Simple effects tests (controlling for age) revealed that Brazilian females scored higher than European-American females (for females, M Brazilians = .21, SD = .03; M European-Americans = .16, SD = .03), that Brazilian males scored higher than European-American males (for males, M Brazilians = .20, SD = .03; M European-Americans = .19, SD = .04), and that European-American males scored higher than European-American females (for European-Americans, M males = .19, SD = .04; M females = .16, SD = .03; for Brazilians, M males = .20, SD = .03; M females = .21, SD = .03),  $F(1, 93) = 32.69$ ,  $F(1, 78) = 5.34$ , and  $F(1, 84) = 9.80$ ,  $p < .001$ ,  $p < .05$ , and  $p < .005$ , respectively, on hedonistic prosocial moral reasoning. In addition, with regard to approval-oriented and stereotypic moral reasoning, marginally, significant main effects were found for

ality,  $F_s(1, 176) = 3.56$  ( $R^2 = .01$ ) and  $3.74$  ( $R^2 = .01$ ), both  $ps < .06$ , respectively. European-Americans tended to prefer approval-oriented, and tended to less prefer stereotypic, prosocial moral reasoning more than Brazilians (See Table 1).

There were gender differences in internalized and stereotypic prosocial moral reasoning,  $F_s(1, 176) = 4.63$  ( $R^2 = .05$ ) and  $10.33$  ( $R^2 = .04$ ),  $ps < .04$  and  $.005$ , respectively. Females reported more stereotypic and internalized prosocial moral reasoning than males (See Table 1). There was a marginally significant main effect of gender on approval-oriented prosocial moral reasoning,  $F(1, 176) = 3.21$  ( $R^2 = .01$ ),  $p < .08$ . Males tended to prefer approval-oriented prosocial moral reasoning more than females (See Table 1). Finally, no main effects of nationality or gender or interaction effects were found for needs-oriented moral reasoning,  $F_s < 2.52$ .

## DISCUSSION

The findings from both studies showed that Brazilian and European-American college students differed substantially with respect to preferences in prosocial moral reasoning and extended prior nationality differences in prosocial moral reasoning to young adulthood. In general, European-Americans reported internalized and approval-oriented moral reasoning more than Brazilians did, whereas Brazilians reported hedonistic and stereotypic moral reasoning more than European-Americans. With respect to the use of the moral reasoning types, both Brazilians and European-American college students used lower level hedonistic, approval-oriented, and needs-oriented- as well as, higher level stereotypic and internalized moral reasoning and the order of preference of the prosocial moral reasoning types across both nationalities were similar. However, the two nationalities differed with regards to the degree to which these moral reasoning modes were preferred. Of particular interest, was that in contrast to Carlo, et al.'s (1996) study with young adolescents from the same countries (and regions), there were a number of nationality differences in prosocial moral reasoning in late adolescence.

The finding that European-American college students reported internalized moral reasoning more than Brazilian college students

replicated and extended the previous research that compared the moral reasoning preferences of European-American and Brazilian junior high and high school students (Carlo, et al., 1996). However, Brazilian college students also reported stereotypic moral reasoning more than European-American college students did. While this latter mode of moral reasoning is not considered as cognitively sophisticated as internalized moral reasoning (Eisenberg, 1986), it requires some generalized abstraction skills and may be considered more cognitively-sophisticated relative to hedonistic, approval-oriented, and needs-oriented moral reasoning. Thus Brazilian college students, relative to European-American college students, showed a preference for some higher level forms of prosocial moral reasoning. Although Carlo, et al. (1996) showed cross-national differences in high level prosocial moral reasoning preferences favoring European-Americans in early adolescence, the present findings clearly show that, by late adolescence, Brazilians consistently express relatively sophisticated prosocial moral reasoning. Longitudinal studies are needed to examine specifically when these nationality preference differences occur.

In the present study, the nationalities also differed in terms of preference for less sophisticated modes of moral reasoning. European-Americans reported more approval-oriented moral reasoning than Brazilians did, whereas Brazilians reported more hedonistic moral reasoning than European-Americans. Consideration of the social context of Brazilian and European-American college students may partly account for these differences. The competitive orientation of the European-American educational system may dispose college students from this culture to continually seek approval of others. Due to the competitive academic and career social structure of European-American society, pragmatics would dictate adopting this orientation to enhance the probability of success in the United States. In contrast, Brazilian college students have achieved academic success and may perceive themselves as having a secure future by virtue of a college education; thus the approval of others may be relatively less of a concern to these students.

Brazilian, relative to European-American, college students preferred hedonistic prosocial moral reasoning. This finding was somewhat surprising since the Carlo et al. (1996) study younger adolescents did not report similar differences. However, the present finding was subsumed under a significant Nationality by Gender interaction effect that showed that European-American females rejected this type of prosocial moral reasoning. Prior researchers (Eisenberg et al., 1995; Kohlberg & Kramer, 1969) in moral reasoning with Anglo-American college-aged students have reported apparent "regressions" to hedonistic forms of moral reasoning in late adolescence. Such findings have been explained in terms of 'older adolescents', relative to 'younger adolescents', ability to evaluate the long-term consequences of helping in high cost situations or in terms of the heightened concern for the substantial costs in helping others during college (Eisenberg et al., 1995). Perhaps the costs of helping others for Brazilian college students are substantially more (many Brazilian college students help to support their families even while attending college) than those of European-American college students (particularly Anglo-American female college students); however, this explanation would have to be considered tentative in light of the significant interaction effect.

Taken together, the current and previous findings shed some light on explaining nationality differences in prosocial moral reasoning. More specifically, the findings do not support a pure individualism-collectivism explanation for differences in moral reasoning. Previous research (Fuchs, et al., 1986) has shown that adolescents from collectivist communities (Israel kibbutz children) more frequently reported abstract, internalized norms than adolescents from individualistic countries (e.g., United States). However, consistent with the present findings, Tietjen (1986) reported that developmentally sophisticated (internalized or stereotypic) moral reasoning modes were not frequently reported by adolescents from New Guinea (a perhaps more extreme collectivist community). These apparently contradictory findings between relatively collectivist societies (Brazil, New Guinea, and a kibbutz in Israel) suggest that other culturally-related factors



(e.g., parental socialization practices, SES, masculinity-femininity) may account for cultural group differences in moral reasoning (cf. Hofstede, 1994) or that further refinement of the individualism-collectivism dimension may be useful to account for these nationality differences (see Schwartz, 1994).

With regard to gender differences, males scored higher on approval-oriented prosocial moral reasoning, and lower on stereotypic prosocial moral reasoning, than females. These findings extended prior similar patterns of gender differences with young adolescents from the United States and Brazil (Carlo, et al., 1992, 1996). Gender differences were not found within or between European-American and Brazilian culture groups (except for the Gender by Nationality Group interaction in hedonistic prosocial moral reasoning in Study 2). However, males and females did differ with respect to prosocial moral reasoning. In support of previous research, males reported approval-oriented moral reasoning more than females (Carlo, et al., 1996; Eisenberg et al., 1995) and females reported stereotypic moral reasoning more than males (Carlo et al., 1992, 1996). These findings support claims by Gilligan (1982) and others that the moral socialization experiences of males and females are different and extends this argument to a collectivist society. Moreover, the fact that gender differences were similar across the two nationality groups is consistent with the notion that many Brazilian and European-American college students are similar on gender roles expectations regarding thinking about positive social situations.

In light of no significant gender differences and minimal cross-cultural differences (Snarey, 1985) in prohibition-oriented moral reasoning, the present gender and nationality differences are interesting. Of particular theoretical importance, the present findings provided evidence that cross-cultural (e.g., gender and cross-national) differences in moral reasoning may, in part, be dependent on the domain of morality (prohibition-oriented versus prosocial). Given the relevance of sympathy and perspective taking to moral situations (particularly prosocial moral situations) and prior reported gender differences in these attributes (e.g., Eisenberg, 1986), it is perhaps not surprising to find gender differences in prosocial



moral reasoning. Future researchers could examine whether gender differences in these prosocial attributes (e.g., sympathy) account for gender differences in prosocial moral reasoning.

### References

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Volume 1: Theory* (pp. 45-103). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Biaggio, A. M. B. (1976). A developmental study of moral judgment of Brazilian children and adolescents. *Interamerican Journal of Psychology*, *10*, 71-78.

Boehnke, K., Silbereisen, R. K., Eisenberg, N., Reykowski, J., & Palmonari, A. (1989). Developmental pattern of prosocial motivation: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *20*, 219-243.

Bronfenbrenner, U. (1989). *The ecology of human behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G. P. (1992). An objective measure of prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, *2*, 331-349.

Carlo, G., Koller, S. H., Eisenberg, N., Da Silva, M. S., & Frohlich, C. B. (1996). A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role orientations, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, *32*, 231-240.

Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., & Lieberman, M. (1983). *A longitudinal study of moral judgment*. Monographs of the Society for Research in Child Development, *48* (Serial No. 200).

Edwards, C. P. (1987). Culture and the construction of moral values: A comparative ethnography of moral encounters in two cultural settings. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 123-151).

CARLO, ROESCH, KOLLER

Chicago, ILL: The University of Chicago Press.

Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence : A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27, 849-857.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University.

Haidt, J., Koller, S. H., & Dias, M. G. (1993). Affect, culture, and morality, or is it wrong to eat your dog? *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 613-628.

Hofstede, G. (1982). Dimensions of national cultures. In R. Rath, H. S. Asthana, D. Sinha, & J. B. P. Sinha (Eds.), *Diversity and unity in cross-cultural psychology* (pp. 173-187). Netherlands: Swets and Zeitlinger.

Hofstede, G. (1994). Foreword. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.C. Choi, & G. Yoon (Eds.) *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications* (pp. ix-xiii). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Howe, D. C., Kahn Jr., P. H., & Friedman, B. (1996). Along the Rio Negro: Brazilian children's environmental views and values. *Developmental Psychology*, 32, 979-987.

Hutz, C. S., Koller, S. H., & Biaggio, A. M. (1992). *Attitudes toward adultery, violence, and neglect in Brazilian men and women*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, D. C.

Kahn JR., P. H., & Lourenco, O. (1997, March). *Reinstating modernity in social science research — or — the status of Bullwinkle in a post-postmodern era*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, D. C.

Kohlberg, L., & Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development*, 12, 93-120.

Lang, J. (1988). *Inside development in Latin America: A report from the Dominican Republic, Colombia, and Brazil*. Chapel Hill, N.C.: The University of North Carolina Press.

Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Mason, M. G., & Gibbs, J. C. (1993). Social perspective taking and moral judgment among college students. *Journal of Adolescent Research*, 8, 109-123.

Poppino, R. E. (1973). *Brazil: The land and people*. (2nd Ed.). New York, N.Y.: Oxford University Press.

Rest, J., & Narvaez, D. (1991). The college experience and moral development. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 2: Research* (pp. 229-245). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schwartz, S. H. (1994). Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S-C Choi, & G. Yoon (Eds.) *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications* (pp. 85-119). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Snarey, J. (1985). The cross-cultural universality of socio-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97, 202-232.

Snarey, J., & Keljo, K. (1991). In a Gemeinschaft voice: The cross-cultural expansion of moral development theory. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.) *Handbook of moral behavior and development: Vol. 1: Theory* (pp. 395-424). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Staub, E. (1978). *Positive social behavior and morality: Social and personal influences (Vol. 1)*. New York, N.Y.: Academic Press.

Staub, E. (1979). *Positive social behavior and morality: Socialization and development (Vol. 2)*. New York, N.Y.: Academic Press.

Tietjen, A. (1986). Prosocial reasoning among children and adults in a Papua New Guinea society. *Developmental Psychology*, 22, 861-868.

Tomlinson-Keasey, C., & Keasey, C. B. (1974). The mediating role of cognitive development in moral judgment. *Child Development*, 45, 291-298.

## ***Cultural Attitudes and Everyday Activities in Brazilian and U.S. College Students<sup>1</sup>***

**K. Roger Van Horn<sup>2</sup>**

**Kristine R. Garian**

***Central Michigan University, U.S.A.***

**Mariângela Feijó**

**Élvio Zenker Souza**

***Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul, Brasil***

### **Abstract**

The present study compared 142 Brazilian and 102 U.S. college students on the INDCOL cultural attitudes scale (Triandis, McCusker, & Hui, 1990) and on a survey of everyday activities. On three attitude factors (Self-Reliance, Distance from Ingroups, and Interdependence), the Brazilian sample was more individualistic than the U.S. sample. Brazilians were more collectivistic only on one attitude factor (Family Integrity). The factor structure of the INDCOL Scale differed between the Brazilian and U.S. samples, consistent with prior research

<sup>1</sup> This study was supported in part by a grant from the Central Michigan University Faculty Research and Creative Endeavors Committee.

<sup>2</sup> The authors wish to thank Professor Juracy C. Marqués for her support of this project. We also wish to thank Roberta Avila Gonçalves and Ricardo Vargas Lopes for their assistance in interpreting the results of this study.

Correspondence regarding this article should be addressed to K. Roger Van Horn, Department of Psychology, Central Michigan University, Mt. Pleasant, MI 48859.



suggesting that the meanings of individualism and collectivism vary between cultures. In everyday activities, the two samples differed in family, social, and academic orientation. Except in the area of family activities, cultural attitudes were not good predictors of everyday activities.

## Resumo

O presente estudo comparou 142 estudantes universitários brasileiros e 102 estudantes estado-unidenses, através da Escala de Atitudes INDCOL (Triandis, McCusker, & Hui, 1990) e no levantamento de atividades diárias. Em três fatores, (autoconfiança, distanciamento dos grupos de relações, e interdependência) a amostra brasileira apresentou-se mais individualista do que a estado-unidense. Brasileiros responderam de maneira mais coletivista em atitudes referentes a um único fator: integridade familiar. O fator estrutural da Escala INDCOL diferiu entre a amostra brasileira e estado-unidense, o que é compatível com a pesquisa anterior, na qual sugere que os significados do individualismo e do coletivismo variam entre as duas culturas. Em atividades diárias, ambas amostras divergiram em relação a orientação acadêmica, familiar e social. Exceto na área das atividades familiares, atitudes culturais não são boas preditoras das atividades diárias.

The primary purpose of this study was to examine cultural attitudes in Brazilian and U.S. college students. In addition, we looked for evidence that cultural attitudes would be reflected in students' everyday activities, especially those activities related to interpersonal relationships and life goals. We use the term "culture" in the generally accepted sense of shared attitudes and behavioral systems that provide standards for interpersonal processes among people with a common language and geographic location (Shweder & LeVine, 1984).

Brazil, as a Latin American culture, has traditionally been viewed as collectivistic (Hofstede, 1980). A more contemporary view takes into account the degree of industrialization and western-European influence (Triandis, 1996). This model

suggests that urban, southern Brazil should be relatively individualistic in comparison to other Latin American cultures.

A major obstacle to empirically verifying cultural models is that most research has relied on college student samples that do not appear to represent the larger culture. For example, in two studies of Latin American samples, Puerto Rican and Chilean college students were found to be highly individualistic (Triandis, Bontempo, Villareal, Asai & Lucca, 1988; Triandis, et al., 1993). Díaz-Guerrero (1986) reported significant negative correlations between level of education and agreement with traditional cultural values in a sample of Mexican college students. Díaz-Guerrero interpreted these results as evidence of a college counterculture in which students rebel against their cultural background. Accordingly, Díaz-Guerrero postulated that students from collectivistic cultures will endorse values that are more individualistic than the prevailing values of their culture and students from individualistic cultures will endorse values that are more collectivistic than those of their culture.

Díaz-Guerrero, Moreno-Cedillos, and Díaz-Loving (1995) identified what they referred to as a "missing link" in current models of cultural values. They interpreted data on historical changes in cultural values of Mexican adolescents between 1967 and 1987 as evidence that the degree of satisfaction of personal needs affects individuals' ratings of traditional cultural values. Specifically, Díaz-Guerrero, et al. suggested that a specific cultural value will be perceived as more important when the personal needs related to that value are unsatisfied.

Several studies, (e. g., Triandis et al., 1988; Triandis et al., 1993) have shown that collectivism-individualism is a multidimensional construct and that the specific dimensions defining collectivism-individualism differ between cultures. For example, Triandis, et al. (1988) found that cultures do not differ in terms of distance from all ingroups, rather they differ in the specific ingroups from which they are distant. In addition, within-culture analyses showed that the attitude factors comprising collectivism and individualism differed between cultures and the relationships between factors differed between cultures. For example, in the

U.S., self-reliance was orthogonal to distance from ingroups, but in Japan and Puerto Rico, self-reliance did not emerge as a separate factor.

In spite of the intercultural variation in collectivism and individualism, Triandis, McCusker, and Hui (1990) proposed that various defining attributes of these two constructs are stable across cultures. One of the conditions which gives rise to cultural differences is that the various defining attributes are at least potentially independent, with the result that many different patterns of collectivist/individualist attributes are possible. One defining attribute of collectivist cultures is a strong orientation toward ingroups. Because the family is the most important ingroup for most people, family integrity attitudes discriminate well between collectivist and individualist cultures. Another defining characteristic involves the regulation of social behavior, in which collectivist cultures give primacy to ingroup norms over individual goals, whereas individualist cultures give individual goals primacy (Triandis, et al., 1990).

In addition to proposing a set of defining attributes of collectivism and individualism, Triandis, et al. (1990) presented a model relating cultural characteristics to psychosocial consequences. According to the model, individualist cultures engender self-reliance, independence, social skills, and loneliness. Collectivism engenders obedience, personal sacrifice, intimacy skills, social support, and interdependence. The model predicts that individualist and collectivist cultures will differ reliably in terms of behaviors such as levels of intimacy in relationships with ingroups and outgroups, social skills for forming new relationships, and social support.

A study of behavioral differences between Brazilian and U.S. college students was reported by Bontempo, Lobel, and Triandis (1990). Given hypothetical situations involving ingroups, the participants indicated what they viewed as the societal expectation (norm) for their behavior, the action they would take (intention), and how they would feel about their action (affect). The norms, intentions, and affect of Brazilians were all positively correlated, suggesting that they had internalized norms for

compliance with ingroups. This pattern of results in which Brazilians not only intended to comply with the norm, but would also feel good about doing so, was assumed to result from growing up in a collectivistic culture. By contrast, only norms and intentions were correlated within the U.S. sample, while intentions and affect were not; U. S. students who expressed knowledge of norms and the intention to comply with them indicated that they would not necessarily feel good about doing so. This pattern suggests that growing up in an individualist culture may result in norms for ingroup compliance being learned, but not internalized. A serious shortcoming of this study was that data were not presented to support the assumption that the cultural attitudes of the Brazilian participants was collectivistic. Consequently, although this study produced convincing evidence of cultural differences in internalization of behavioral norms, the role of the culture in engendering these differences was not tested.

Based on the work cited above, we expected to find reliable differences between a sample of middle-class, southern Brazilian college students and a sample of U.S. college students both in cultural attitudes and in everyday activities. However, the specific nature of the differences cannot be predicted with confidence due to the particular mix of cultural antecedents in southern Brazil. Specifically, the southern European and Latin American roots of the Brazilian sample are consistent with collectivism. At the same time, there is a strong western European influence, consistent with the German ancestry of a substantial portion of the population. Further, our Brazilian sample was from a university in a large, urban commercial center of Brazil. These latter two characteristics would be expected to engender individualism.

In view of research cited above we expected that a unidimensional view of collectivism/individualism may not adequately describe differences between Brazilian and U.S. college students. Consistent with the mixture of individualist and collectivist antecedents in Brazil and with a multidimensional model, we expected that Brazilian college students might exhibit a profile of cultural attitudes different than that exhibited by U.S.



college students, but that the Brazilian attitudes would not be strongly or uniformly collectivist. Further, we expected to observe differences in everyday behaviors reflecting the impact of different cultural attitudes in the two samples.

## METHOD

### *Participants*

The Brazilian sample consisted of 142 undergraduate students attending the Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ranging in age from 17 to 29 ( $M = 20.5$ ,  $SD = 2.94$ ). The U.S. sample consisted of 101 undergraduate students attending Central Michigan University, ranging in age from 18 to 29 ( $M = 21.1$ ,  $SD = 2.39$ ). The ratio of females to males was equivalent in the two samples, with 73.2% of the Brazilian sample being female and 75.5% of the U.S. sample being female.

The Brazilian university is located in Porto Alegre, a major business center of southern Brazil with a population of about 1.2 million. In another sample of 90 students from the same Brazilian university (Van Horn & Marqués, 1995), two-thirds of their parents were of southern European (primarily Italian and Portuguese) or Latin American ancestry and one-third were of northern European (mainly German) ancestry. Socioeconomic indicators were high, with approximately two-thirds of the parents having some post-high school education. Typical of Brazilian universities, nearly all the students were living with their parents.

Central Michigan University is a regional state university located in a rural area. Students represent a wide range of socioeconomic levels. Typical of U.S. universities, few students live with their parents.

### *Instruments*

All participants completed a cultural attitudes scale. In addition, all the Brazilians and a subsample of 43 U.S. college students completed a questionnaire covering everyday activities.

The Portuguese versions of both instruments were translated from English by the third author, then backtranslated to English



by the fourth author, both of whom are native Brazilians fluent in English. Discrepancies between the two versions were resolved by discussion between the two authors. The resulting draft instruments were reviewed by a Brazilian colleague not directly involved in this study whose suggested revisions were incorporated into the final version of the instruments.

### *Activities Scale*

The Activities Scale was adapted from a scale developed by Garton and Pratt (1987). The scale consists of a list of activities which the participant rates twice, once to indicate how often the activity is engaged in (1 = seldom or never, 2 = once a month, 3 = once a week, 4 = almost every day) and once to indicate how much interest the subject has in the activity (1 = no interest, 2 = little interest, 3 = a lot of interest).

In this study, 12 activities representing 3 areas (family, social, and academic) were selected which the authors judged likely to be related to cultural attitudes. These 12 activities and the manner in which they were grouped for analysis were verified as being relevant to Brazilian college students by two Brazilians who had been attending U.S. colleges for several years. The mean score for each cluster of activities was calculated by averaging the frequency and interest ratings across the activities within that cluster.

### *Attitude Scale.*

Attitudes were assessed using the INDCOL Scale developed by Triandis, et al. (1988). This scale consists of 20 items measuring 4 clusters of attitudes: self-reliance, family integrity, interdependence, and distance from ingroups. Each item is rated on a 10-point scale ranging from 9 = completely agree to 0 = completely disagree.

Internal consistencies of the attitude subscales were low to moderate. Alphas ranged from .46 to .70 across the four clusters of attitude items, averaging .55 within both the Brazilian and U.S. samples.

*Attitudes*

For comparisons between the U.S. and Brazilian samples, attitude scores were standardized [ $Z = (X - M)/SD$ ] within cultural samples to adjust for the tendency for members of different cultures to use attitude response scales differently (Hui & Triandis, 1989). The mean raw score over all 20 items was 4.63 ( $SD = .70$ ) for the Brazilian sample and 4.88 ( $SD = .61$ ) for the U.S. sample.

Comparison of the standardized scores of the Brazilian and U.S. samples on the factors identified by Triandis, et al. (1990) showed that the Brazilian sample scored significantly higher (collectivistic) on Family Integrity (Brazil  $M = -1.04$ ; U.S.  $M = -3.02$ ), significantly lower (individualistic) on Interdependence (Brazil  $M = 2.35$ ; U.S.  $M = 2.84$ ), and significantly higher (individualistic) on Distance from Ingroups (Brazil  $M = -3.70$ ; U.S.  $M = -4.46$ ) [ $t_s(242) > 2.00$ ,  $p_s < .05$ ]. The two samples did not differ significantly on Self-Reliance.

Separate principal-components factor analyses (promax rotation) of the INDCOL Scale items were conducted for the two cultures. This analysis yielded loadings on four factors resembling those identified by Triandis, et al. (1990), although the specific items loading on each factor differed between cultures.

In both cultures, Self-Reliance formed two orthogonal factors. In Brazil, the Self-Reliance factor consisting of items relating to independence in problem-solving included the two Interdependence items dealing with kin relationships.

Different items also loaded on the Family Integrity factor in each culture. In Brazil, the two Interdependence items dealing with neighbors and coworkers loaded with Family Integrity items. In the U.S., Distance from Ingroups items dealing with family members loaded with Family Integrity items.

To compare cultures, post-hoc factors were created consisting of items that loaded together on the same factors in both cultures. Items 6, 17, and 18 loaded together on Self-Reliance A. Items 2, 3, 13, and 16 loaded together on Self-Reliance B. Items 8 and 10

CULTURAL ATTITUDES AND EVERYDAY ACTIVITIES

Table I  
Loadings on Cross-Cultural Factors

Attitude Item*	Brazil	U.S.
<b>Self-Reliance A</b>		
6. It is important to me that I perform better than others.	.48	.46
17. What happens to me is my own doing.	.63	.66
18. If the group is slowing me down, it is better to leave it and work alone.	.67	.67
<b>Self-Reliance B</b>		
2. I would rather struggle through a personal problem myself than discuss it with my friend.	.57	-.67
3. I would help within my means if a relative told me that he/she is in financial difficulty.	-.56	.66
13. When faced with a difficult personal problem it is better to decide yourself rather than follow the advice of others.	.48	-.45
16. I can count on my relatives for help if I find myself in any kind of trouble.	-.64	.60
<b>Family Integrity</b>		
8. Aging parents should live at home with their children.	.66	.46
10. Children should live at home with parents until they get married.	.52	.81
<b>Distance From Ingroups</b>		
19. Even if a child won the Nobel prize the parents should not feel honored in any way.	.93	.55
20. Children should not feel honored even if the father were praised and given an award by the government.	.88	.42
<b>Interdependence</b>		
9. What I look for in a job is a friendly group of coworkers.	.54	.56
15. I enjoy talking to neighbors every day.	.47	.63

\*Numbers correspond to Triandis, McCusker & Hui (1990). Loadings less than .42 were disregarded.

loaded together on Family Integrity. Two Distance from Ingroups items (19 and 20) loaded together as did two Interdependence items (9 and 15). These items and their factor loadings in each culture are shown in Table 1.

Standardized item scores within the cross-cultural factors were averaged. T-tests ( $p < .05$ ) were conducted to test the significance of differences between the two cultural samples on these average scores. Brazilians' scores were significantly lower (more collectivistic) on Self-Reliance A [Brazil  $M = 4.54$ ,  $SD = 1.68$ ; US  $M = 6.01$ ,  $SD = 1.22$ ;  $t(242) = 7.54$ ]. Brazilians scored significantly higher (more collectivistic) on Family Integrity [Brazil  $M = 3.90$ ,  $SD = 2.10$ ; US  $M = 3.04$ ,  $SD = 1.58$ ;  $t(242) = 3.64$ ]. Brazilians scored lower (more individualistic) on Interdependence [Brazil  $M = 4.50$ ,  $SD = 1.92$ ; US  $M = 5.81$ ,  $SD = 1.48$ ;  $t(242) = 6.01$ ]. There was no significant difference between the two samples on Self-Reliance B or on Distance from Ingroups.

### *Everyday Activities*

Differences between the two samples on the 12 selected activities were analyzed using t-tests. For individual activities, frequency ratings and interest ratings were analyzed separately. For clusters of activities, t-tests were calculated using an overall mean of the frequency and interest scores across all the activities in the cluster. The results of these analyses are summarized in Table 2.

Brazilians reported significantly more frequent contacts with members of the nuclear and extended family. However, there was no significant difference between the two cultures in their degree of interest in spending time with family members.

In the Social cluster, Brazilians reported both more frequent activity and more interest in going to bars, going dancing, and going to movies. They also reported more interest in going to parties. In other aspects of social activities, there were no significant differences between the two samples.

In the Academic cluster, Brazilians reported equal or greater levels of frequency and/or interest in most activities. They

CULTURAL ATTITUDES AND EVERYDAY ACTIVITIES

expressed more interest in studying and going to the library and more frequently talked about future careers. Brazilians also reported spending time with teachers more frequently and having a greater interest in spending time with teachers.

Table 2  
Cultural Comparisons on Activity Items and Clusters<sup>a</sup>

	Frequency		Interest	
	Brazil	U.S.	Brazil	U.S.
Family	2.57(0.48)	2.26(0.46)***		
Spend time with...				
Mom/Dad	3.53(0.81)	2.47(0.80)***	2.87(0.35)	2.77(0.53)
Aunts/Uncles	2.05(0.95)	1.58(0.70)***	2.23(0.72)	2.37(0.76)
Grandparents	2.25(1.13)	1.72(0.67)***	2.46(0.75)	2.63(0.66)
Social	2.46(0.35)	2.21(0.35)***		
Go to parties	2.55(0.80)	2.48(0.77)	2.60(0.52)	2.35(0.69)*
Go to bars	2.49(0.75)	2.02(0.86)**	2.51(0.58)	1.98(0.74)***
Go dancing	2.32(0.86)	1.98(0.83)*	2.67(0.57)	2.23(0.81)**
Go to movies	2.25(0.71)	1.84(0.61)***	2.70(0.55)	2.30(0.64)***
Go to friend's	2.89(0.84)	3.16(0.69)	2.76(0.43)	2.72(0.45)
Academic	2.82(0.36)	2.65(0.44)**		
Go to library	2.66(1.04)	2.44(1.05)	2.47(0.63)	1.88(0.70)***
Talk about future career	3.60(0.62)	3.30(0.71)**	2.98(0.14)	2.98(0.15)
Study	3.77(0.48)	3.72(0.80)	2.90(0.30)	2.53(0.68)***
Spend time with teachers	3.41(1.16)	2.91(1.21)*	2.42(0.77)	2.07(0.70)**

<sup>a</sup>Means for clusters of items are based on averages of frequency and interest.

\*p < .05. \*\* p < .01. \*\*\*p < .001.



*Predicting Activities from Attitudes*

Separate multiple regression analyses within each culture were used to assess the degree to which everyday activities could be predicted by collectivist and individualist attitudes items identified by Triandis, et al. (1990). Collectivist attitude scores were calculated by averaging scores on the seven items comprising Family Integrity and Interdependence. Individualist attitude scores were calculated by averaging scores on the 13 items comprising Self-Reliance and Distance from Ingroups.

Collectivist attitudes predicted family-oriented activities in both cultures (Brazil  $R^2 = .04$ ,  $p < .05$ ; U.S.  $R^2 = .15$ ,  $p < .01$ ). Neither collectivist attitudes nor individualist attitudes predicted any other cluster of activities in either culture ( $R^2 < .05$ ,  $p > .10$ ).

**DISCUSSION**

The purpose of the present study was to compare samples of Brazilian and U.S. college students on cultural attitudes and everyday activities. As members of a Latin American culture, Brazilians would be expected to score higher on collectivist attitudes and lower on individualist attitudes than U.S. students. However, as college students living in a metropolitan commercial area with a substantial incidence of northern European ancestry, they would be expected to have individualist attitudes.

Consistent with this duality of influences, the Brazilian sample endorsed both individualistic and collectivistic attitudes. The Brazilian sample fit the individualist model on three of the four INDCOL attitude factors. Brazilians scored as high as or higher than U.S. subjects on individualist attitudes (Self-Reliance and Distance from Ingroups), and scored even lower than the U.S. sample on the collectivist Interdependence factor. The single exception to this individualistic pattern of attitudes was that the Brazilian sample scored much higher than the U.S. sample on the collectivist Family Integrity factor. These results show that family ties are strong and highly valued among our Brazilian sample, but in other areas of cultural attitudes, they appear to be strongly individualistic. This finding is consistent with previous

research showing Family Integrity to be the most important INDCOL attitude factor in discriminating among cultures (Triandis, et al., 1986).

These results are consistent with the view that collectivism-individualism consists of multiple, orthogonal dimensions, the specific nature of which vary from one culture to another (Triandis, et al., 1988). Factor analyses of attitude items within cultures suggested that relationships with family members and other individuals and groups are quite different between the two cultures.

The unique feature of Brazilian family attitudes is that two Interdependence items, dealing with neighbors and coworkers, loaded with Family Integrity in the Brazilian sample. The resulting factor suggests that relationships with family members, neighbors, and coworkers form a set of related issues for Brazilians.

It should be noted that the Family Integrity items (ie. aging parents and single, adult children should live at home) reflect economic conditions as well as cultural traditions in Brazil. Maintaining separate residences for aging parents and college-aged children is within the means of a very small percentage of Brazilians (Van Horn & Marqués, 1995). Further, caring for aging parents and having unmarried adult children live at home are fundamental family values. Interdependence on neighbors and coworkers is a matter of necessity imposed by economic and social conditions in Brazil over which people have no personal control. Together, these Family Integrity and Interdependence items appear to reflect collectivist traditions that are reinforced by societal conditions. In Brazil, Family Integrity and Interdependence on neighbors and coworkers are prerequisite to achieving individualistic goals.

By contrast, the Family Integrity factor in the U.S. included distance from family ingroup items, indicating that these two aspects of family relations were not differentiated by the U.S. sample. Among Brazilians, the distance from family ingroup items formed an independent factor indicating that feelings of pride in achievements of family members are separable from

viewing the family as the fundamental source of support for college students and aging adults.

Further, in the U.S. sample, all the Interdependence items (including relationships with neighbors and coworkers) loaded on a single factor, independent of family integrity. In addition, two Self-Reliance items relating to problem-solving loaded (negatively) on this Interdependence factor indicating that relationships with others are tied to the issue of interdependence in problem solving for U.S. college students.

In both cultures, Self-Reliance items formed two independent factors. For the Brazilians, the Self-Reliance factor that included items relating to independence in problem-solving also included the two kin-Interdependence items, indicating that self-reliance is a highly salient issue across social contexts. On these two kin-Interdependence items, the overriding issue for Brazilians appears to be self-reliance, rather than relationships with relatives. Consistent with this interpretation, personal problems referred to in the problem-solving Self-Reliance items and the kin-Interdependence items were viewed as a separate issue. As noted above, socioeconomic conditions constrain Brazilians' ability to be independent of ingroup members. This result underscores that self-sufficiency is an overriding concern for Brazilian college students to the extent socioeconomic conditions permit.

In terms of everyday activities, substantial differences between the two cultures were found in family, social, and academic activities. Across these three areas, Brazilians tended to give higher ratings than U.S. students on both frequency of the activity and level of interest in the activity.

Brazilians spent significantly more time with members of both their nuclear and extended families than did the U.S. sample. However, Brazilians did not express greater interest in spending time with family members. These results make sense in view of two characteristics of Brazilian college students. First, most Brazilian college students live at home with their families while U.S. college students do not. Second, family activities in Brazil more often include members of the extended family, such as grandparents, aunts, and uncles.

The frequency of academic activities differed between the two groups with Brazilians indicating that they talk more often about future careers and spend more time with teachers. The Brazilians also expressed significantly greater interest in spending time with teachers (as well as studying and going to the library). These results are consistent with a previous study in which Brazilian college students reported higher levels of social support in their relationships with teachers as compared to U.S. college students (Van Horn & Marques, 1995), and with a Brazilian study in which 12- to 19-year-old students reported high levels of social support in relationships with teachers (Günther, 1993). Taken together, these studies suggest that differences in levels of academic activities and interests between Brazil and the U.S. may be associated with cultural differences in student-teacher relationships.

Differences in everyday behavior between the two cultures were predictable from cultural attitudes only in terms of family activities. In both Brazil and the U.S., family activities were predicted by collectivistic attitudes. Individualist attitudes were not associated with any area of everyday activities in either sample. These results appear to be consistent with Bontempo, Lobel, and Triandis (1990) who suggested that collectivism is associated with internalization of ingroup norms while individualism is associated with viewing ingroup norms as external values which do not necessarily guide personal behavior.

Perhaps the most significant limitation of the present study, and almost all research in this area, is the use of college student samples. It is doubtful that college students' attitudes are representative of their general culture (Díaz-Guerrero, 1986). Future research should include youths of college age who did not attend college to obtain a more valid representation of the prevailing culture and to shed light on the ways in which college students' cultural attitudes may differ from the attitudes of non-college youth. Future research should also examine endorsement of cultural beliefs as a function of satisfaction of personal needs associated with those beliefs, as suggested by Díaz-Guerrero, et al. (1995).



The present study confirmed earlier findings suggesting that the specific meaning of cultural attitudes varies between cultures (Triandis, et al., 1988). This result was reflected in low internal consistencies of the INDCOL subscales. The measurement characteristics of the INDCOL Scale could be improved by adding indigenous (emic) items from each culture (Bontempo, 1993) so that subscales have similar meanings within the particular socioeconomic environment of each culture.

In summary, Brazilian college students, consistent with their Latin-American heritage, held collectivist family attitudes. These attitudes, as well as socioeconomic conditions, were reflected in Brazilians' spending more time with family members. Their attitudes in the areas of self-reliance, interdependence, and distance from ingroups reflected strong Western, industrial influences on southern Brazil. Taken together, Brazilian cultural attitudes were consistent with a multi-dimensional model of individualism-collectivism within which specific attitudes have different meanings in different cultures.

### References

Bontempo, R. (1993). Translation fidelity of psychological scales: An item response theory analysis of an Individualism-Collectivism scale. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24, 149-166.

Bontempo, R., Lobel, S., & Triandis, H. (1990). Compliance and value internalization in Brazil and the U.S.: Effects of allocentrism and anonymity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21, 200-213.

Díaz-Guerrero, R. (1986). Una etnopsicología Mexicana. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 2, 1-22.

Díaz-Guerrero, R., Moreno-Cedillos, A., & Diaz-Loving, R. (1995). Un eslabón perdido en la investigación sobre valores y su persistencia. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 11, 1-10.



Garton, A.F., & Pratt, C. (1987). Participation and interest in leisure activities by adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence*, 10, 341-351.

Günther, I.A. (1993). As necessidades emocionais do adolescente e a escola. *Temas em Psicologia*, 1, 45-57.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences*. Beverly Hills, CA: Sage.

Hui, C.H., & Triandis, H.C. (1989). Effects of culture and response format on extreme response style. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 296-309.

Shweder, R., & LeVine, R.A. (1984). *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Triandis, H.C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, 51, 407-415.

Triandis, H.C., Bontempo, R., Betancourt, H., Bond, M., Leung, K., Brenes, A. Georgas, J., Hui, H.C., Marín, G., Setiadi, B., Sinha, J.B.P., Verma, J., Spangenberg, J., Touzard, H., & de Montmollin, G. (1986). The measurement of etic aspects of individualism and collectivism across cultures. *Australian Journal of Psychology*, 38, 257-267.

Triandis, H.C., Bontempo, R., Villareal, M.J., Asai, M., & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-328.

Triandis, H.C., McCusker, C., Betancourt, H., Iwao, S., Leung, K., Salazar, J.M., Setiadi, B., Sinha, J.B.P., Touzard, H., & Zaleski, Z. (1993). An etic-emic analysis of individualism and collectivism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24, 366-383.

Triandis, H.C., McCusker, C., & Hui, C.H. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1006-1020.

VAN HORN, GARIAN, FEIJO, SOUZA

Van Horn, K.R., & Marquees, J.C. (1995, July). *Social skills and social support relationships in Brazilian adolescents*. Paper presented at the XXV Interamerican Congress of Psychology, San Juan, Puerto Rico.

## ***A Cross Cultural Validation of the Multidimensional Condom Attitudes Scale***

**Eros DeSouza<sup>1</sup>  
Cesar Madrigal  
Antonio Millán**

***Illinois State University, U.S.A.***

### **Abstract**

The present study confirmed and extended Helweg-Larsen and Collins' (1994) research with the Multidimensional Condom Attitudes Scale (MCAS). First, we translated the MCAS into Spanish, using the back-translation procedure to achieve maximal conceptual equivalency; then, we applied it in Mexico to 202 undergraduates. We conducted separate factor analyses for each gender. Overall, the factor structure was very similar to that reported by Helweg-Larsen and Collins; that is, the five factors accounted for about 54% of the variance, with eigenvalues ranging from 1.46 to 5.42 and alpha (reliability) measures ranging from .56 to .82. Overall, Mexican men and women had different attitudes about condoms. Previous sexual experience also affected one's attitudes about condom use. This study suggests that the MCAS is useful across cultures.

---

<sup>1</sup> Send all correspondence to E. R. DeSouza, Ph.D., Department of Psychology (4620), Illinois State University, Normal, Illinois 61790-4620-U.S.A. Electronic mail may be sent via the Internet to [erdesou@acadcomp.cmp.ilstu.edu](mailto:erdesou@acadcomp.cmp.ilstu.edu).

## Compendio

El presente estudio confirmó y extendió la investigación de Helweg-Larsen y Collins (1994) con la Escala Multidimensional de Actitudes hacia Condonos. Primeramente, traducimos la escala al español, utilizando el método de traducción al revés para lograr una equivalencia conceptual máxima; luego, la administramos en México a 202 estudiantes universitarios. Realizamos un análisis factorial para cada género. En total, la estructura factorial fue muy similar a la reportada por Helweg-Larsen y Collins; es decir, los cinco factores representaron aproximadamente el 54% de la varianza, con "eigenvalues" desde 1.46 a 5.42 y valores alpha de confiabilidad entre .56 a .82. En total, los hombres mexicanos y las mujeres mexicanas tuvieron distintas actitudes hacia los condones. Además, la experiencia sexual previa afectó la actitud referente al uso de condones también. Este estudio sugiere que la escala es útil en varias culturas.

The statistics concerning AIDS (called SIDA in Spanish) in Mexico are alarming. Mexico has the third highest rate of AIDS cases in the Americas, after the United States and Brazil (World Health Organization, 1995). Specifically, as of December 1996, there were 31,293 reported cases of AIDS in Mexico (PAHO, 1997). The majority of AIDS cases fell in the 20-39 year age group (SSA/CONASIDA, 1995) and in large urban areas, with Mexico City accounting for 33% of all cases (Carrillo, 1994). However, there is evidence that this pandemic is increasing in rural areas as well (Valdespino, Izazola, & Rico, 1989). Sexual transmission is by far the major means of HIV transmission, the virus that causes AIDS (Pick, Reyes, Alvarez, Cohen, Craige & Troya, 1996; SSA/CONASIDA, 1995). Moreover, AIDS is spreading faster among heterosexuals than among homosexual and bisexual men, as well as among women through heterosexual sex. The majority of these women are housewives (Carrillo, 1994).

The first response to AIDS in Mexico paralleled that of the United States and other Latin countries; that is, the governmental

response was inertia, with many officials regarding AIDS as an unimportant problem, since it began first among homosexual and bisexual men (Carrillo, 1994). However, since the creation of CONASIDA (National Council of AIDS) in 1986, and with the help of non-governmental AIDS groups to fight prejudice and educate the public, interventions have been created to promote safe sex. Because of such efforts, for the first time "condom" has become a common household word in Mexico. According to Carrillo, CONASIDA's efforts have been bolder and less conservative, compared to the United States; for example, CONASIDA has shattered the taboo against condom advertising in television and the mass media. However, little is known about condom attitudes in Mexico (Carrier, 1989).

Thus, the purpose of this study was to investigate the attitudes of Mexican college students concerning condoms. As noted earlier, young people are among the highest risk groups for contracting HIV (the virus that causes AIDS). Despite the serious consequences of unprotected sexual intercourse and despite the increasing knowledge regarding AIDS, the majority of Mexican college students do not think they are at risk for HIV infection, and have not changed their sexual practices (Palos, Valladares & Loving, 1994; Vázquez, 1993). Specifically, these authors reported that college men tended to begin an active sex life earlier, have more multiple sexual partners, and have more homosexual-bisexual experiences than women; moreover, only a small number of both men and women consistently used condoms during sexual intercourse. In another study with Mexican college students, Lara-Cantú and Navarro-Arias (1987) reported that college men significantly endorsed negative masculine traits (e.g., rude, arrogant, wicked), and men from higher socioeconomic status endorsed these traits more strongly.

The above behaviors reflect the Mexican cultural norms of machismo, which is a term that subsumes all traits that are truly "male." Many have described machismo in terms of male dominance, strength in adversity, sexual prowess, aggression toward other males, and dominance toward females; however, it also includes strong values of nurturance and dedication to the family



(Bernal & Alvarez, 1983; González, 1982; Lara-Cantú, 1989; Sorenson & Siegel, 1992). Machismo, then, is a justification for a sexual hierarchy in which women are subordinate to men, and the sexual possibilities available to women are narrower compared to those that are offered to men (i.e., the sexual double standard) (Carrier, 1989).

Furthermore, Pleck, Sonnestein, and Ku (1993) have reported a relationship between machista ideology (an internalized conception of masculinity) and high risk sexual behaviors, including multiple sexual partners, less frequent use of condoms, negative attitudes toward condom use, less concern with whether a partner wanted the use of a condom, and a belief that impregnating a woman would validate a man's masculinity. In traditional Latino cultures, it has been reported that the male maintains the negotiating power within a heterosexual relationship, giving the female little opportunity to discuss the use of condoms (Maldonado, 1991).

The above normative construct also dictates sexual behavior between men in which feminine males are passive and penetrable, like women, while masculine males are active and impenetrable. Further yet, anal intercourse, compared to fellatio, provides the ultimate sexual pleasure (Carrier, 1989; González-Block, Liguori, & Bazúa, 1990; Magaña & Carrier, 1991). Passive males who assume the receptive role in anal intercourse are stigmatized and labeled as homosexuals, while active males who play the insertive role are not perceived by Mexican people as homosexual, as long as they also have sexual relations with women. According to Carrier, because of the sexual double standard, Mexican men may continue their homosexual relationships developed prior to marriage and/or develop new extramarital relationships. Thus, men not only put themselves at risk because of their own sexual history, but they also put their monogamous wives or girlfriends at risk, as evidenced by the steady growth of Mexican women who are HIV positive or have full blown AIDS (Carrillo, 1994).

Among sexually active individuals, the best method available today to prevent AIDS is the consistent use of condoms. Thus, we attempted to confirm and extend Helweg-Larsen's study (1994)

with the MCAS, which has been shown to reliably and validly measure condom attitudes among Californian college students. Specifically, we tested whether the same five factors reported by Helweg-Larsen would be present in the Mexican culture. Then, we tested differences by gender and previous sexual experience concerning condom attitudes. We were also interested in the relationship, for each gender, between condom attitudes and past as well as intended condom use. Lastly, we examined, among men only, the influence of masculinity ideology on condom attitudes, intentions to use condoms, and past condom use.

## METHOD

### *Participants*

The sample consisted of 100 (49.5%) men and 102 (50.5%) women from the *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*. They were all undergraduates, single, and in their early twenties ( $M=20.84$  years of age,  $SD=1.74$ ). Participation was voluntary and anonymous.

### *Measures*

First, we asked our participants to answer a few demographic questions (e.g., age, gender, and marital status). On a separate page, we included the UCLA Multidimensional Condom Attitudes Scale (MCAS), developed by Helweg-Larsen and Collins (1994). The MCAS has 25 items, all on a 7-point, Likert-type scale (1=strongly disagree, 7=strongly agree). Helweg-Larsen and Collins reported appropriate reliability and validity measures obtained from three separate studies with college students. The authors found five distinct factors: (a) reliability and effectiveness of condoms, (b) sexual pleasure associated with condom use, (c) stigma attached to persons who use condoms, (d) embarrassment about negotiating and using condoms, and (e) the embarrassment about purchasing of condoms.

On another page, we included six questions measuring one's intention to use condoms; these questions were adapted from Helweg-Larsen and Collins' (1994) research on the validation of

the MCAS. First, students read the following, "Imagine that you have recently begun dating a person, and you are going to have sex for the first time with that partner. You know that you (or your partner) do not use birth control pills. In this situation . . ." Then, even if they were not sexually active, never used condoms, or did not anticipate getting a new partner soon they responded to five questions regarding how likely it was that they would reject, insist, suggest, resist, or refuse to use a condom in such a situation. Next, we asked how likely it was that they would use a condom the next time they had sexual intercourse. These questions were on a 7-point, Likert-type scale, ranging from very unlikely (1) to very likely (7). They were combined into a single "intention to use a condom" index. Then, respondents answered a few questions about their sexual behavior (e.g., whether they ever engaged in sexual intercourse, number of sexual partners in the last year, and frequency of condom use in the past year) and how concerned they were about catching the AIDS virus.

On a separate page, we used an adaptation of the Male Role Attitude Scale (MRAS) (Pleck, Sonenstein, & Ku, 1993) to assess masculinity ideology, i.e., one's beliefs of what men should be like. A sample question of the MRAS includes, "Men are always ready for sex." Pleck and colleagues reported appropriate construct and discriminant validity measures for the MRAS; however, they reported a moderate Cronbach's alpha (Whites=.61, Blacks=.47, Hispanics=.54) due to the small number of items (n=8). In our study, the MRAS items were on a seven-point, Likert-type scale (1=strongly agree, 7=strongly disagree).

### *Procedure*

To achieve maximal conceptual equivalency, the questionnaire was translated into Spanish using the back-translation procedure (see Brislin, 1980). In other words, the original (American) English version was translated into (Mexican) Spanish by bilingual professors. The translated material was then translated back into (American) English. Moreover, before actual data collection began, we conducted two pilot tests to compare the Spanish version of the MCAS and the MRAS with its English counterpart.

They were essentially the same.

Data were collected during the fall of 1995 during class time. Students were asked to volunteer for a study to assess students' opinions about sexual health. They were assured of confidentiality and of their participants' rights, according to the guidelines of the Institutional Review Board. For practical and ethical reasons, all participants received the MRAS, which measures the importance of men fulfilling their masculine standards; however, we were only interested in men's ratings of the MRAS. Students were debriefed after completing the questionnaire.

## RESULTS

Before any data analysis, was performed the negatively worded items for the MCAS and the intention to use condom scale were reversed, so that high scores would reflect positive attitudes toward condoms or intentions to use condoms. All scales are based on the mean sum, ranging from 1 to 7.

We conducted separate factor analyses for each gender. We obtained five factors, which accounted for about 54% of the variance. The eigenvalues for these factors ranged from 1.46 to 5.42 for women and 1.68 to 3.77 for men. The factor loadings for the 25 items of the MCAS are shown in Table 1 by gender. The Cronbach's alpha (reliability) measures on each of the factors for men and women were appropriate, ranging from .56 to .82 (also shown in Table 1). These findings compare favorably with those reported by Helweg-Larsen and Collins (1994) with California undergraduates.

Next, we tested for gender differences concerning one's sexual behavior. Men (77.6%) were much more likely than women to have had sexual intercourse at least once (.33.7%), ( $t=38.22$ ,  $p = .000001$ ). Men ( $M=2.11$ ,  $SD=2.80$ ) also had more multiple sexual partners in the last year than women ( $M=1.18$ ,  $SD=.58$ ),  $t=2.74$ ,  $p=.007$ . We also compared men's and women's concern about catching the AIDS virus. There were no gender differences; that is, both were unconcerned.

Then, we conducted two-way analyses of variance (ANOVAs), with gender and sexual experience (have or have not had sexual

intercourse), on each of the MCAS factors. None of the interactions were significant. However, the data yielded significant gender differences on three out of the five condom attitude domains (See Table 2). The means portrayed in Table 2 indicate that women's views were significantly more positive than men's on identity stigma, while men significantly perceived condoms to be more reliable and effective than women. Men were also significantly less embarrassed about buying condoms than women.

Table 2 also shows that sexually experienced undergraduates reported more negative views on the issue of condoms' reducing sexual pleasure than sexually inexperienced undergraduates. However, embarrassment about negotiating condom use with partners was more positive after initial sexual experiences. Thus, some sexual experience increased one's confidence about suggesting and using condoms, but it also increased one's belief that condoms reduce sexual pleasure.

For each gender, we also correlated participants' self-reported past and intended condom use and each of the MCAS domains.

Table 1

MCAS Factor Loadings and Cronbach's Alpha Coefficients ( $\alpha$ ) for Men and Women

MCAS Factors Item	Mexican Undergraduates			
	Men	$\alpha$	Women	$\alpha$
Reliability and Effectiveness		.80		.72
1. Condoms are an effective method of birth control.		.65	.69	
2. The condom is a highly satisfactory form of contraception.	.76		.76	
3. I think condoms are an excellent means of contraception.	.72		.65	
4. Condoms are unreliable.	.79		.75	
5. Condoms do not offer reliable protection.	.75		.74	
Pleasure		.65		.75
6. The use of condoms can make sex more stimulating.	.29		.27	
7. Condoms ruin the sex act.	.72		.76	
8. Condoms are uncomfortable for both partners.	.71		.83	
9. Condoms are a lot of fun.	.52		.56	
10. Use of a condom is an interruption of foreplay.	.70		.80	



A CROSS CULTURAL VALIDATION

Tabla 1 (cont.)

Identity Stigma	.60	.79
11. Men who suggest using a condom are really boring.	.56	.55
12. If a couple is about to have sex and the man suggests using a condom, it is less likely that they will have sex.	.70	.59
13. Women think that men who use condoms are jerks.	.50	.66
14. A woman who suggests using a condom does not trust her partner.	.59	.51
15. People who suggest condom use are pretty geeky.	.58	.52
Embarrassment About Negotiation and Use	.56	.76
16. When I suggest using a condom I am almost always embarrassed.	.53	.74
17. It is really hard to bring up the issue of using condoms to my partner.	.55	.63
18. It is easy to suggest to my partner that we use a condom.	.55	.61
19. I'm comfortable talking about condoms with my partner.	.69	.56
20. I never know what to say when my partner and I need to talk about condoms or other protection	.40	.62
Embarrassment About Purchase	.82	.78
21. It is very embarrassing to buy condoms.	.79	.77
22. When I need condoms I often dread having to get them.	.80	.78
23. I don't think that buying condoms is awkward.	.43	.52
24. It would be embarrassing to be seen buying condoms in a store.	.75	.81
25. I always feel really comfortable when I buy condoms.	.79	.70

Table 2

Mean\* MCAS Factor Scores Across Gender and Sexual Experience

Ever engaged in intercourse		Men				Women	
MCAS factors	F value	p value	Yes	No	F value	p value	
			Yes	No			
Reliability and effectiveness	5.22	4.92	4.91	.03	5.16	5.00	1.21 ns
Pleasure	3.96	4.17	1.93	ns	3.83	4.38	13.79 .0003
Identity stigma	5.71	6.20	15.72	.0001	5.89	6.12	3.47 ns
Embarrassment about purchase	4.84	4.31	6.51	.01	4.69	4.47	1.08 ns

\*Higher means indicate more positive attitudes toward condoms

None of these correlations were statistically significant.

Concerning the ratings on the masculinity ideology scale, among the male sample only, the Cronbach's alpha for the MRAS was moderate (.48), which is in keeping with the alpha reported on Latino males living in the United States (Pleck, Sonenstein & Ku, 1993). We then performed correlations between the ratings on the MRAS with each of the MCAS factors, as well as with past and intended condom use. There were no significant correlations.

## DISCUSSION

The most important finding of this study was the similarity between the factor structure found in Mexico and the factor structure reported by Helweg-Larsen and Collins (1994) with American college students. That is, across cultures, all five factors were identified. We also found that sexually experienced respondents perceived condoms to reduce pleasure during sex, but having some sexual experience had a positive impact on negotiating

and using condoms. Similar findings were reported by Pleck, Sonenstein, and Ku (1990) and by Helweg-Larsen and Collins (1994) in the United States.

Furthermore, congruent with Helweg-Larsen and Collins' (1994) conclusion that condom attitudes are multidimensional, there is evidence that Mexican men and women hold different attitudes toward condoms. Specifically, we found that men were less embarrassed about buying condoms and felt more positive about condoms' effectiveness than women, whereas women felt more positive about issues related to identity stigma. Therefore, it seems that women, in a traditional society like Mexico, are more comfortable letting the male be the initiator of sexual activity and the provider of condoms (Maldonado, 1991). Another indication of the still prevalent sexual double standard concerns self-reported sexual behavior. That is, we found that men had more sexual experience and had more multiple sexual partners than women. These findings are in keeping with past studies conducted in Mexico (Palos et al., 1994; Vázquez, 1993).

A surprising finding was the lack of any significant correlation between condom attitudes and past and intended condom use. This suggests that Mexican college students still think they are invulnerable to AIDS, as evidenced by both men and women indicating that they were not concerned about catching the AIDS virus. Thus, they may be holding on to an optimistic bias, i.e., it will not happen to me, but to somebody else (Sheer & Cline, 1994).

Also interesting was the fact that machismo was unrelated to any of the condom attitude domains, nor to intended or past condom use. This does not mean that machismo is not relevant. The population of Mexico is varied. Hence, the lack of any significant relationship among our sample of unmarried college students cannot be generalized to others (e.g., those less affluent and/or less educated, married couples). Moreover, machismo is a multifaceted construct. We only investigated its negative aspect.

In conclusion, this study indicates that the Spanish version of the MCAS is appropriate for cross-cultural research, at least among college students who may be more similar to one another

across cultures than to their native but noncollege-educated counterparts. Future studies are needed to help researchers and clinicians clarify the impact of cultural values on condom attitudes and actual condom use among the diverse groups living in Mexico.

## References

Bernal, G., & Alvarez, A. I. (1983). Culture and class in the study of families. In C. J. Falicov (Ed.), *Cultural perspectives in family therapy* (pp. 33-50). Rockville, MD: Aspen Systems Corporation.

Brislin, R. W. (1980). Translation and content analysis of oral and written materials. In H. C. Triandis & J. B. Berry (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (pp. 389-444). Boston, M.A.: Allyn & Bacon.

Carrier, J. M. (1989). Sexual behavior and spread of AIDS in Mexico. *Medical Anthropology, 10*, 129-142.

Carrillo, H. (1994). Another crack in the mirror: The politics of AIDS prevention in Mexico. *International Quarterly of Community Health Education, 14*, 129-152.

González, A. (1982). Sex-roles of the traditional Mexican family: A comparison of Chicano and Anglo students' attitudes. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 13*, 330-339.

González-Block, M. A., Liguori, A. L., & Bazúa, F. (1990). SIDA y estratos sociales en México: La importancia de la bisexualidad. *Salud Pública de México, 32*, 26-37.

Helweg-Larsen, M., & Collins, B. E. (1994). The UCLA Multidimensional Condom Attitudes Scale: Documenting the complex determinants of condom use in college students. *Health Psychology, 13*, 224-237.

Lara-Cantú, M. A. (1989). A sex-role inventory with scales for "machismo" and "self-sacrificing woman." *Journal of Cross-Cultural Psychology, 20*, 386-398.

Lara-Cantú, M. A., & Navarro-Arias, R. (1987). Self-descriptions of Mexican college students in response to the Bem Sex Role Inventory and other sex role items. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 18*, 331-344.

Magaña, J. R., & Carrier, J. M. (1991). Mexican and Mexican American male sexual behavior and spread of AIDS in California. *The Journal of Sex Research, 28*, 425-441.

Maldonado, M. (1991). Latinas and HIV/AIDS: Implications for the '90s. *SIECUS Report, 00*, 11-15.

PAHO. (1997). *Reported AIDS cases by risk factor—Mexico*. [Online] [www.paho.org/english/aid/aidge36.htm](http://www.paho.org/english/aid/aidge36.htm).

Palos, P. A., Valladares, M. C., & Loving, R. D. (1994). Patronos de conducta sexual en universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 7*, 99-108.

Pick, S., Reyes, J., Alvarez, M., Cohen, S., Craige, J., & Troya, A. (1996). AIDS prevention for pharmacy workers in Mexico City. *AIDS CARE, 8*, 55-69.

Pleck, J. H., Sonnestein, F. L., & Ku, L. C. (1990). Contraceptive attitudes and intentions to use a condom in sexually experienced and inexperienced adolescent males. *Journal of Family Issues, 11*, 294-312.

Pleck, J. H., Sonnestein, F. L., & Ku, L. C. (1993). Masculinity ideology: Its impact on adolescent males' heterosexual relationships. *Journal of Social Issues, 49*, 11-29.

Sheer, V. C., & Cline, R. J. (1994). The development and validation of a model explaining sexual behavior among college students: Implications for AIDS communication campaigns. *Human Communication Research, 21*, 280-304.

Sorenson, S. B., & Siegel, J. M. (1992). Gender, ethnicity, and sexual assault: Findings from a Los Angeles study. *Journal of Social Issues, 48*, 93-104.



SSA/CONASIDA. (1995). Situacion epidemiológica del SIDA. *SIDA-ETS*, 1, 1-20.

Valdespino, J. L..G., Izazola, J. A. L., & Rico, B., G. (1989). AIDS in Mexico: Trends and projections. *PAHO Bulletin*, 23, 20-23.

Vázquez, G. V. (1993). Autopercepción de riesgo y uso del condón en estudiantes universitarios Mexicanos. *Interamerican Journal of Psychology*, 28, 125-134.

World Health Organization. (1995). *The current global situation of the HIV/AIDS pandemic*. Geneva, Switzerland: WHO.

## ***El Autoconcepto en Niños Mexicanos y Brasileños<sup>1</sup>***

**José Luis Valdez Medina**

**Norma Ivonne González**

**Arratia López Fuentes**

**Aristeo Santos López**

***Universidad Nacional Autónoma de México, México***

**Valerio José Arantes.**

***Universidade Estadual de Campinas, Brasil***

### **Compendio**

Se trabajó con un total de 140 sujetos, 70 mexicanos y 70 brasileños de ambos sexos, para realizar una comparación de su estructura mental de autoconcepto, mediante el cuestionario de autoconcepto de Valdez y Reyes (1993), que fue adaptado para la muestra brasileña, con buenos resultados. A partir de los análisis factoriales se obtuvieron diferencias en la estructura de autoconcepto, que pueden ser atribuidas a la cultura. Así, se encontró que los niños mexicanos tienden a percibirse como más obedientes-afiliativos y respetuosos de las normas y los brasileños como más expresivo-afectivos, rebeldes y asertivos.

---

<sup>1</sup> Para comunicarse con el primer autor puede escribir a: Av. División del Norte, 3605, Coyoacán, México D.F., C.P. 04620, o comunicarse por teléfono (72) 72-00-76, por fax a (72) 72-15-18, o por correo electrónico a [vmjl@coatepec.uaemex.mx](mailto:vmjl@coatepec.uaemex.mx).

**Abstract**

The present study, was carried out with a sample of 70 Mexican and 70 Brazilian subjects of both sexes, 11 to 13 years old, to compare the mental structure of their self-concept. The self-concept questionnaire of Valdez and Reyes (1991) was used, adapting it to the Brazilian sample, with good results. By means of factor analysis with varimax rotation, differences in the structure and content of the self-concept of both samples were found, as an effect of culture. Thus, it was ratified that Mexican subjects tend to perceive themselves as more obedient-affiliative and respectful of norms, while Brazilian ones seem to be more expressive-affective, rebellious and assertive.

**D**esde el principio de la historia escrita, se encuentran referencias que describen las normas de conducta de los individuos por el solo hecho de pertenecer a tal o cual pueblo, afirmaciones basadas la mayoría de las veces en observaciones asistemáticas, etnocéntricas y consecuentemente inaceptables. A partir de los trabajos realizados por Benedict (1934), en los que se pretendía conocer como la cultura difería tan notablemente entre pueblos que se hallaban cercanos entre sí, se originó el interés que han producido innumerables estudios en los que se contrastan culturas, demostrando que los individuos son formados, moldeados e influidos directamente por el ecosistema en que se desarrollan. Así, se ha encontrado que la cultura tomada como variable independiente, tiene efectos importantes en una amplia gama de procesos psicológicos como la percepción (Jahoda, 1966), la memoria (Cole & Gay, 1972), la inteligencia y el pensamiento (Bernstein, 1970), el lenguaje (Wang, 1972), el desarrollo psicológico (Mussen, Conger & Kagan, 1982) y la personalidad (Díaz Loving, Díaz-Guerrero, Helmreich & Spence, 1981; Shweder, Mahapatra & Miller, 1990). En el caso de la personalidad, y desde una posición transculturalista ésta más que referirse a una personalidad netamente individual, se toma como una personalidad típica o cultural, donde se da la interacción de los sustratos universales (etic) y los elementos propios de la cultura (emic), que la conforman (Price-Williams, 1980).

En este sentido, en una investigación realizada por Holtzman, Díaz-Guerrero y Swartz (1975), se reportaron diferencias en las características de personalidad que tienen los mexicanos y los norteamericanos, indicando que el mexicano tiende a ser más obediente, pasivo y afiliativo que el norteamericano. Este a su vez tiene características tales que lo hacen comportarse como sujeto con un control interno activo, que de acuerdo con Triandis (1994), habla de dos diferentes tipos de cultura, las individualistas (norteamericanos) y las colectivistas (mexicanos). Triandis contestó lo obtenido por Osgood, May y Miron, (1975) en un estudio multicultural de significados semánticos donde participaron veinte naciones, en la cual destacaron que en México se presenta una clara orientación social del yo.

Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones realizadas para hacer comparaciones entre las características de personalidad típica que tienen las diferentes culturas, se han realizado a partir de comparaciones hechas entre muestras de origen anglosajón y las demás culturas del mundo. Desde esta perspectiva, sería conveniente trabajar con muestras que tuvieran elementos u orígenes similares, a fin de ir detectando los puntos comunes, así como las diferencias, que les hacen ser tan particularmente distintas a las otras.

En este sentido, en una investigación realizada por Valdez, González, Reyes y Gil (1996) acerca del autoconcepto de niños mexicanos y españoles, se encontró que a nivel de la estructura factorial del autoconcepto, se obtienen las mismas dimensiones. Sin embargo, al interior de los factores hay algunos cambios en los reactivos que se agruparon, permitiendo así observar las diferencias. Así, se obtuvo que los niños mexicanos tienden a percibir que son sociales normativos, en comparación con los españoles que tienden a percibirse como más rebeldes autoafirmativos. Esto nos permite observar que aunque se trata de dos culturas relacionadas históricamente, muestran diferencias en la citada estructura, que pueden ser atribuidas al efecto que tiene la cultura sobre los individuos.

De esta manera, el objetivo del presente trabajo, fue detectar cuál es el autoconcepto que se va conformando en niños

latinoamericanos de México y Brasil. Se tomó en cuenta que el autoconcepto es visto como una estructura mental de carácter psicosocial que está, conformado por tres elementos básicos: a) conductual, b) afectivo y c) físico, reales e ideales. Estos le permiten al sujeto interactuar con el medio ambiente interno y externo que le rodea (Valdez & Reyes, 1992).

## MÉTODO

### *Sujetos*

A través de muestreo no probabilístico por conglomerados, se seleccionaron 140 sujetos pertenecientes a clase socioeconómica media en las ciudades de Campinas en Brasil y Toluca, México. La muestra quedó conformada por 70 niños brasileños y 70 mexicanos, entre 11 y 13 años de edad, equitativamente representados los sexos y con formación académica equivalente.

### *Instrumento*

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

Debido a que los mexicanos y los brasileños no comparten el mismo idioma, resultó indispensable garantizar la equivalencia semántica de los reactivos. Los únicos nueve que requirieron de ésta adaptación, fueron: *platicador-conversador*, *relajiento-inquieto*, *necio-teimoso*, *rebelde-revoltado*, *enojón-chato*, *acomedido-prestativo*, *estricto-exigente*, *criticón-fofoqueiro*, *bromista-brincalhao*.



*Procedimiento*

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

## RESULTADOS

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

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

En lo que respecta a los reactivos que se agruparon en cada uno de los factores encontrados y seleccionados, se observó que dentro del primer factor, se reunieron los reactivos que corresponden a la dimensión social normativa (SN), en el segundo factor, se ubicó la dimensión de trabajo intelectual (TI), en el tercer factor se juntaron los reactivos correspondientes a la dimensión de rebeldía (R), en el cuarto factor, se relacionaron los correspondientes a la dimensión expresivo afectiva (EA) y en el quinto factor se agruparon los que compusieron la dimensión social expresiva (SE), que conformaron la estructura mental de autoconcepto de los niños mexicanos. Asimismo, en cuanto al análisis de consistencia interna, Alpha de Cronbach, tanto por factores como para el instrumento total, se observaron buenos índices que muestran que esta característica psicométrica del instrumento es adecuada (Véase Tabla 1).

Tabla 1  
Análisis Factorial y de Consistencia Interna para la Muestra Mexicana

Factores Reactivos	F1 SN	F2 TI	F3 R	F4 EA	F5 SE
Compartido	.77609				
Amable	.72333				
Atento	.66243				
Leal	.64036				
Respetuoso	.63515				
Limpio	.63104				
Bueno	.57556				
Responsable	.52477				
Obediente	.51487				
Activo	.50751				
<i>Acomedido-Prestativo</i>	.40239				
Honesto	.39608				
Aplicado		.85631			
Inteligente		.71370			
Ordenado		.56916			
Estricto-exigente			.44616		
Agresivo			.84539		
Rebelde- <i>Revoltado</i>			.78110		
Necio- <i>Teimoso</i>			.72290		
Desobediente			.52215		
Romántico				.76736	
Sentimental				.69366	
Simpático				.62444	
Cariñoso				.54172	
Travieso				.52941	
<i>Relajiento-Inquieto</i>					.83271
<i>Platicador-Conversador</i>					.70206
Sincero					.44383
Valor Eigen	9.12353	4.17878	2.82950	2.27303	1.6578
Varianza Explicada	54.2 %				
$\partial$ De Cronbach	.8897	.7489	.7697	.7315	.6000
$\partial$ De Cronbach Total	.8598				

En cuanto a los niños brasileños, se encontró que produjeron trece factores con valores eigen o propios mayores a uno. Sin embargo, con base en la claridad conceptual y el punto de quiebre se seleccionaron los cuatro primeros que explican el 44.2% de la varianza total (Véase Tabla 2).

Tocante a los reactivos que se agruparon en cada uno de los factores encontrados y seleccionados, se observó que dentro del primer factor, se reunieron los reactivos que corresponden a la dimensión expresivo afectiva (EA), en el segundo factor, se ubicó la dimensión social expresiva (SE), en el tercer factor se juntaron los reactivos correspondientes a la dimensión de rebeldía (R) y en el cuarto factor, se relacionaron los correspondientes a la dimensión social normativa (SN), que conformaron la estructura mental de autoconcepto de los niños brasileños. Asimismo, en cuanto al análisis de consistencia interna, Alpha de Cronbach, tanto por factores como para el instrumento total, se observaron buenos índices (Véase Tabla 2).

Aunque se encontraron tres factores coincidentes en ambas culturas (social normativo, social expresivo y rebeldía), se realizó un análisis de varianza de una sola vía, para observar más finamente las diferencias entre medias para cada uno de los reactivos. Con base en este análisis se identificó que los sujetos brasileños tienden a percibirse como más honestos, sinceros, necios, desobedientes, agresivos, rebeldes, acomedidos, estrictos, criticones y bromistas que los mexicanos (Véase Tabla 3).

## DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos en los análisis factoriales, se encontró que los sujetos mexicanos, consideraron que su estructura cognitiva de autoconcepto está inicialmente conformada por la dimensión social normativa, seguida por las de trabajo intelectual, rebeldía, expresivo afectiva y, finalmente, la social expresiva. En comparación, los niños brasileños mostraron que fue más importante la dimensión expresivo afectiva, seguida por las áreas social expresiva, rebeldía y finalmente, la social normativa.

Tabla 2  
Análisis Factorial y de Consistencia Interna para la Muestra Brasileña

Factores	F1	F2	F3	F4
Reactivos	SN	TI	R	EA
Simpático	.7642			
Responsable	.7122			
Sincero	.6550			
Cariñoso	.6473			
Obediente	.6212			
Leal	.5694			
Sentimental	.4907			
Atento	.4207			
Bueno	.4112			
Detallista	.4040			
Conversador-Platicador		.7641		
Teimoso-Necio		.6819		
Travieso		.6776		
Inquieto-Relajiento		.5995		
Activo			.7547	
Desobediente			.5457	
Agresivo			.7455	
Fofoqueiro-Criticón			.4256	
Honesto				.7993
Limpio				.5988
Respetuoso				.5383
Amable				.4391
Simpático				.62444
Cariñoso				.54172
Travieso				.52941
Valor Eigen	6.20175	5.46006	2.53705	2.17353
Varianza Factor	16.8	14.8	6.9	5.9
Varianza Total	44.2			
∂De Cronbach	.8141	.7766	.7276	.5679
∂De Cronbach Total	.8037			

Con estos hallazgos, se observa que para los niños mexicanos resultó más importante definir ésta parte de su personalidad típica, a partir de las características más normativas que hay en la cultura mexicana (Valdez, 1994), al definirse como compartidos, amables, atentos, leales, respetuosos, limpios, buenos, responsables, obedientes, activos, acomedidos, y honestos. De acuerdo con Díaz-Guerrero (1982), esto habla del tipo de mexicano más tradicional, con la tendencia clara a comportarse como un ser obediente, afiliativo, respetuoso y servicial. En el caso de los niños brasileños, presentan la misma tendencia a verse como honestos, limpios, respetuosos y amables, aunque seguramente no con la misma importancia que tiene ésta dimensión para los sujetos mexicanos, puesto que apareció como el cuarto factor.

Respecto a la dimensión social expresiva, en el caso de los mexicanos se observó que se describieron como platicadores, relajientos pero sinceros, dejando ver nuevamente las características obediencia y respeto, que implican una expresividad más controlada o menos autoafirmativa, en el sentido de que al mexicano le gusta ser querido, apreciado, y sentir que da y recibe confianza de parte de los demás (Valdez, González, Reyes & Gil, 1996). En comparación, están las características de expresividad encontradas para los niños brasileños que se ven a sí mismos como platicadores, necios, traviesos y relajientos, lo cual, habla de una forma de expresarse más abierta, menos reprimida o bien, de acuerdo con la tipología establecida por Díaz-Guerrero (1982), puede decirse que tienden a ser más autoafirmativos que los mexicanos.

En cuanto al factor de rebeldía, que apareció en tercer lugar en ambas muestras, se observa que hubo dos características del autoconcepto coincidentes para los dos países que son, la desobediencia y la agresividad. Sin embargo, las diferencias encontradas al interior de los factores muestran que entre los niños mexicanos la rebeldía se orienta más hacia la necesidad, siendo ésta, una forma pasiva de rebelarse contra lo establecido. De acuerdo con Díaz Guerrero (1982), esta es la forma que tienen de autoafirmarse. En cambio, entre los niños brasileños, la



Tabla 3

Análisis de Varianza del Autoconcepto por Reactivos entre México y Brasil<sup>1</sup>

Reactivo	Probabilidad	F	$\bar{X}$ México	D.S.	$\bar{X}$ Brasil	D.S.
Honesto	.000	45.94	3.67	.86	4.47	.50
Sincero	.02	5.34	4.0	.88	4.31	.76
Necio-Teimoso	.000	25.80	3.03	1.19	3.94	.99
Desobediente	.001	11.19	3.00	1.20	3.64	1.19
Agresivo	.000	21.89	2.57	1.27	3.61	1.52
Rebelde-Revoltado	.0002	14.14	2.46	1.39	3.34	1.51
Acomedido-Prestativo	.05	3.73	3.84	1.14	4.16	.84
Estricto-Exigente	.0002	14.08	3.25	1.22	3.94	1.05
Criticón-Fofoqueiro	.04	4.06	2.66	1.33	3.13	1.58
Bromista-Brincalhao	.02	9.38	3.54	1.35	4.13	.96

<sup>1</sup> n=140, gl=139

rebeldía esta más ligada con la actividad y la crítica, lo cual deja ver nuevamente la característica de expresividad, asertividad y enfrentamiento activo con el medio, que los distingue de los niños mexicanos (Flores, Díaz Loving, Guzmán, Barcenás & Godoy, 1992).

En la dimensión expresivo afectiva, se observaron diferencias importantes, ya que, en la muestra mexicana se agruparon rasgos o características afectivas como las de ser románticos, sentimentales, simpáticos y cariñosos, que confirman que al mexicano se le educa para querer o sentir afecto por los demás, así como para “caerle bien a la gente” o “ser bien visto y bien recibido por los otros” (Díaz-Guerrero, 1982; Holtzman, Díaz-Guerrero & Swartz, 1975). En cambio en la muestra de niños brasileños se observa que la importancia de concebirse inicialmente como expresivo afectivos (cariñosos, sentimentales, detallistas, simpáticos, responsables, sinceros, obedientes, leales, atentos y buenos) hace más compleja la dimensión, puesto que, además de tener la misma necesidad que los niños mexicanos de dar y recibir afecto, en ellos la expresión del afecto es parte importante de la normatividad social y cultural que se hace extensiva a su forma de vivir y de interactuar. Es más, podría decirse que para estos niños el ser responsables, obedientes, leales y atentos, es una forma de expresar sus propios sentimientos de afecto y de ser probablemente, más espontáneos que los niños mexicanos en su actuar cotidiano.

Asimismo, a partir de los resultados obtenidos en los análisis de varianza por reactivo del instrumento, en los que se observó que los niños brasileños tienden a mostrarse como más expresivos y rebeldes que los niños mexicanos, se puede afirmar que las diferencias encontradas entre las muestras, se deben fundamentalmente al efecto que tiene la cultura sobre sus miembros (Díaz-Guerrero, 1982; Holtzman, Díaz-Guerrero, Swartz, 1975; Price-Williams, 1980; Triandis, 1994; Valdez, González, Reyes & Gil, 1996). Sin embargo, llama la atención el hecho de que aún con las diferencias encontradas entre las dos muestras, se pudieron observar características del autoconcepto (la expresividad, el afecto y la normatividad) que permiten decir

que en ambas culturas hay una tendencia a comportarse como colectivistas (Triandis, 1994), mostrándose todavía alejadas de las culturas con tendencias más de tipo individualista.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observa que aunque el instrumento utilizado en la presente investigación fue diseñado para trabajar con muestras mexicanas, se logró tener una buena adaptación del mismo para la muestra brasileña, con base en que el sesgo observado en los diferentes reactivos siempre fue con la misma. Asimismo, se puede decir que el instrumento se comportó como válido y confiable, ya que tuvo buenos índices de varianza explicada y buenos niveles de consistencia interna en ambas muestras. Esto permite proponer que se continúe realizando investigación sobre autoconcepto en muestras con características culturales similares, a fin de tener un conocimiento más detallado acerca de cada una de ellas.

Finalmente, con estos resultados de dos pequeñas muestras de escolares en dos ciudades de México y Brasil, se ratifica una vez más que la cultura tiene un importante impacto sobre el comportamiento humano (Díaz-Guerrero, 1982; Holtzman, Díaz-Guerrero, & Swartz, 1975; Price-Williams, 1980; Triandis, 1994; Valdez, González, Reyes, & Gil, 1996).

### Referencias

Benedict, R. (1967). *El hombre y la cultura*. Buenos Aires, Argentina : Editorial Sudamericana.

Bernstein, B.A. (1970). A sociolinguistic approach to socialization with some reference to educability. En F. Williams (Eds.) *Language and poverty*. (pp. 222-242). Chicago, Illinois: Markham Publishing Co.

Cole, M., & Gay, J. (1972). Culture and memory. *American Anthropologist*, 74, (5), 1066-1084.

Díaz-Guerrero, R. (1982). *Psicología del mexicano*. México, D.F., México: Editorial Trillas.

Díaz-Loving, R., Díaz-Guerrero, R., Helmreich, R., & Spence, J. (1981). Comparación transcultural y análisis

psicométrico de una medida de rasgos masculinos (instrumentales) y femeninos (expresivos). *Revista Latinoamericana de Psicología Social*, 1, 3-38.

Flores Galaz, M., Díaz-Loving, R., Guzmán, P.L., Bárcenas, M.G., & Godoy, P.G. (1992). Asertividad, abnegación y agresividad: Evaluación semántica. En *La Psicología Social en México*, IV, 303-308.

Holtzman, W.H., Díaz-Guerrero, R., & Swartz, J.D. (1975). *El desarrollo de la personalidad en dos culturas: México y Estados Unidos*. México, D.F., México: Editorial Trillas.

Jahoda, G. (1966). Geometric illusions and environment: A study in Ghana. *British Journal of Psychology*, 57, 193-199.

Mussen, P.H., Conger, J.J., & Kagan, J. (1982). *El desarrollo de la personalidad en el niño*. México, D.F., México: Editorial Trillas.

Osgood, C. E., May, W.H., & Miron, M.S. (1975). *Cross-cultural universals of affective meaning*. Chicago, Illinois: University of Illinois Press.

Price-Williams, R.D. (1980). *Por los senderos de la psicología intercultural*. México, D.F., México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Shweder, R.A., Mahapatra, M., & Miller, J.G. (1990). Culture and moral development. En J.W. Stiegler, R.A. Shweder, & G. Herdt (Eds.) *Cultural psychology*. (pp. 130-204) New York, NY: Cambridge University Press.

Triandis, H.C. (1994). Cultura: El nuevo énfasis en psicología. *Revista Mexicana de Psicología Social y Personalidad*, X, (1), 1-17.

Valdez, M.J.L. (1994). *El autoconcepto del mexicano. Estudios de validación*. Disertación sometida a la Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Valdez, M.J.L., González, A.I., Reyes L.I., & Gil, L.M. (1996). El autoconcepto en niños mexicanos y españoles. *Revista Interamericana de Psicología*, 30, (2), 179-188.

Valdez, M.J.L. & Reyes, L.I. (1992). Las redes semánticas y el autoconcepto. En *La Psicología Social en México, IV*, 193-199.

Valdez-Medina, J.L., & Reyes-Lagunes, I. (1993). La construcción de instrumentos de medición a partir de categorías semánticas. Un caso ilustrativo: El autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología Social y Personalidad*, VII, 1, 23-32.

Whorf, B.L. (1956). *Language, thought and reality*. New York, N.Y.: M.I.T. Press.



# ***Riesgo Suicida, Sintomatología Depresiva y Actitudes Disfuncionales en Adolescentes Puertorriqueños/as<sup>1</sup>***

**Yovanska M. Duarté, B.A.<sup>2</sup>  
Jeannette Rosselló, Ph.D.  
Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico**

## **Compendio**

Entre adolescentes el intento suicida es un fenómeno alarmante que denota una crisis en la salud mental y emocional. Esta conducta puede evitarse identificando a tiempo factores de riesgo e interviniendo con la ayuda psicoterapéutica adecuada. Este estudio examina la relación entre riesgo suicida, nivel de depresión, y actitudes disfuncionales en adolescentes puertorriqueños/as. La hipótesis establecida fue que existe una relación positiva y significativa entre las tres variables estudiadas. Participaron 102 adolescentes, 83 de una escuela superior privada

---

<sup>1</sup> Esta investigación fue auspiciada por el *National Institute of Mental Health (NIMH)* R24MH4936806 y por el Fondo Institucional para la Investigación (FIPI) de la Universidad de Puerto Rico.

<sup>2</sup> Para obtener más información de este trabajo puede comunicarse con las autoras al Centro Universitario para Estudios y Servicios Psicológicos, Departamento de Psicología, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, P.O. Box 23174, UPR Station, San Juan, Puerto Rico 00931-3174. Agradecemos a Carmen Rivera su asistencia en el análisis estadístico de los datos.

DUARTÉ, ROSSELLÓ

del Area Metropolitana de San Juan y 19 de una muestra clínica. La muestra incluyó 63 mujeres y 39 hombres. Se les suministró el Inventario de Depresión para Niños/as (CDI), la Escala de Actitudes Disfuncionales (DAS) y la Escala de Identificación de Riesgo Suicida en Adolescentes (IRSA). Se realizaron análisis estadísticos de correlaciones, chi-cuadrado, pruebas t y regresión múltiple y se encontró una relación positiva y significativa entre las tres variables. El 100% de los/as participantes clasificados con depresión severa presentaron índices de alto riesgo suicida. El nivel de depresión fue la variable de mayor valor predictivo hacia el riesgo suicida.

### Abstract

Attempted suicide in adolescents is an alarming phenomenon that denotes an emotional and mental health crisis. This behavior can be avoided by a timely identification of risk factors and by adequate psychotherapeutic interventions. This study examines the relationship between suicidal risk, level of depression, and dysfunctional attitudes in Puerto Rican adolescents. Our hypothesis was that there is a positive and significant relationship between the three variables under study. The sample consisted of 102 adolescents, 83 from private high school in the San Juan metropolitan area and 19 from a clinical subsample. The Children's Depression Inventory (CDI), Dysfunctional Attitude Scale (DAS), and the Scale of Suicidal Risk in Adolescents (IRSA) were administered. Statistical analysis of the data revealed a positive and significant relationship among the research variables. One hundred percent of the adolescents classified with severe depression presented high indices of suicidal risk. Depression had the highest predictive value for suicidal risk.

**E**l suicidio en adolescentes, según Curran (1987), no ocurre como un acto aislado sino como la culminación de experiencias, sentimientos y eventos que sólo pueden ser descritos como negativos. El comportamiento suicida se manifiesta en idea, (pensamiento presente de morirse, o quitarse la vida), en amenaza, (la idea verbalizada), o en intento (la acción

que pone en riesgo la vida de una persona) (Pfeffer, 1981). Esta investigación tuvo como objetivo principal estudiar la relación entre sintomatología depresiva, pensamientos o actitudes disfuncionales y riesgo suicida.

En Puerto Rico, las Estadísticas Vitales del Departamento de Salud del 1990 nos indican que en el grupo de 15 a 19 años murieron 9 personas por suicidio, y en el grupo de 20 a 24 hubo 30 suicidios confirmados. En el año 1991, hubo 14 suicidios en el primer grupo y 27 en el segundo. En el 1992, hubo 14 y 22 respectivamente. En el año 1993, hubo 12 suicidios para el grupo de 15 a 19 años y 27 para el grupo de 20 a 24. Los hombres tuvieron mayor cantidad de muertes por suicidio que las mujeres; algunos estudios con adolescentes puertorriqueños/as confirman que las jóvenes intentan suicidarse en mayor proporción que los varones (Don & Parilla, 1990; Sánchez, Parilla & Pagán, 1985). Sin embargo, los datos de suicidios por año están muy por debajo de los números reales, teniendo en cuenta la gran cantidad de suicidios que pasan por accidentes, y los otros que ocultan los padres, madres o familiares. Los resultados del estudio de Sánchez, et al. (1985) indican que uno/a de cada ocho adolescentes que fueron a la Clínica de Niños y Adolescentes de Salud Mental (Hospital Pediátrico Universitario, en el Centro Médico de Puerto Rico), entre el 1982 a 1983, fue por intento suicida.

En Puerto Rico la razón principal expresada por niños/as y adolescentes, como evento precipitante, para intentar quitarse la vida, son los problemas familiares; en especial, con los padres y madres (Ortíz, Ramírez & Vera, 1989; Sánchez, et al., 1985; Pagán, Parrilla & Sánchez, 1982). Otros surgen de problemas interpersonales como los de noviazgo y aquellos con amistades; eventos que socavan su autoestima y la pérdida de personas significativas (Ortíz, et al., 1989).

Factores que aparecen como fuertes predictores del intento suicida son los problemas de conducta (Apter, Bleich, Plutchik Mendelsohn & Tyano, 1988; Myers, McCauley, Calderón, Mitchell et al., 1991), factores relacionados a éste, como el coraje o la rabia, la agresión y la impulsividad, pensamientos negativos

y la depresión (Myers, McCauley, Calderón & Treber, 1991). Muchos investigadores e investigadoras coinciden en que la depresión es un factor relacionado directa y significativamente con la ideación suicida (Martínez & Spina, 1993) y que el nivel de depresión es uno de los más importantes indicadores para el diagnóstico suicida (Currant, 1987). Inclusive, el comportamiento suicida es uno de los síntomas indicativos de la depresión mayor en el Manual de Diagnóstico y Estadística de Desórdenes Mentales (APA, 1994).

En un estudio hecho en Puerto Rico (Phillipi & Rosselló, 1995) se le suministraron varias pruebas estandarizadas a una muestra clínica de setentiún adolescentes. Los resultados obtenidos indicaron una relación significativa entre bajo auto-concepto e ideación suicida en las jóvenes, mientras que los hombres indicaron una relación significativa entre eventos estresantes e ideación suicida. En ambos sexos, hubo una relación significativa entre crítica percibida en el ambiente familiar, sintomatología depresiva e ideación suicida. La variable que mayor significancia evidenció fue la depresión.

En la literatura revisada se identificó el modelo cognoscitivo conductual como uno efectivo para el tratamiento de la depresión. En un estudio realizado en Puerto Rico, el promedio de adolescentes deprimidos/as tratados con esta terapia resultó mejorar en un 70% en comparación con el grupo control (Rosselló & Bernal, 1996). Este modelo está basado en la interrelación de los pensamientos, las acciones y los sentimientos. Para trabajar con los sentimientos de la depresión, es vital identificar cuáles son los pensamientos y acciones que influyen en el estado de ánimo, para aprender a tener un mayor control sobre los sentimientos (Rosselló, et al., 1996).

Dentro del marco cognoscitivo el suicidio se entiende como el peor estado de desarrollo de un problema cognoscitivo que evidencia una estrechez de pensamiento dominado por los absolutos (Cantor, 1970). Algunas variables cognoscitivas son: (a) la dicotomía de pensamiento, donde todo es negro o blanco, (b) la rigidez o inflexibilidad de pensamiento, también conocida como la incapacidad para generar alternativas y (c) la variable

atribucional (Rickelman & Houfek, 1995). Esta última se refiere a las actitudes disfuncionales o creencias irracionales que las personas tienen para entender o interpretar las cosas que a ellas les ocurren (Rickelman & Houfek, 1995). Las personas con estos esquemas cognoscitivos al enfrentar un evento de vida estresante están más vulnerables a percibir el suicidio como la única solución a sus problemas (Cantor, 1970).

Garber, Weiss y Shanley (1993) encontraron una correlación significativa de .46 entre depresión y actitudes disfuncionales, en una muestra de comunidad de 385 adolescentes. En otro estudio (Gotlib, Lewinsohn, Seeley, Rohde & Redner, 1993) midieron diferencias en pensamientos negativos por grupo de adolescentes no deprimidos/as, deprimidos/as y recuperados/as de un episodio de depresión, en una muestra de comunidad. Encontraron que el grupo de personas deprimidas difería significativamente de las demás, siendo éstas las que tenían los niveles más altos de pensamientos negativos. Estos estudios establecen una relación significativa entre depresión y pensamientos disfuncionales.

Orbach, Rosenheim y Hary (1987) midieron la capacidad de generar alternativas, y la atracción hacia la muerte en niños y niñas suicidas, normales y con enfermedades fatales. Los/as suicidas fueron los/as únicos en obtener una correlación significativa de -.46. En otras palabras, mientras menos capacidad para generar alternativas, mayor el riesgo suicida. En un estudio con una muestra de estudiantes de secundaria Adams y Adams (1991) encontraron una relación significativa entre el aumento en depresión y el aumento en la incapacidad para solucionar problemas de forma constructiva. Adams y Adams (1996) midieron la capacidad para generar alternativas por niveles de depresión, distinguiendo entre moderada y severa, en 80 adolescentes de una muestra clínica. Los resultados indicaron que el grupo con depresión severa estaba significativamente más dispuesto a usar soluciones dañinas, que el grupo con depresión moderada al enfrentarse a un evento de vida negativo. Estas soluciones incluyen aislamiento, agredirse a sí mismos/as y suicidarse. Estas investigaciones sostienen que existe una relación significativa entre incapacidad para generar alternativas,



depresión, y riesgo suicida.

El propósito del presente estudio fue comprender mejor el fenómeno del comportamiento suicida en adolescentes puertorriqueños desde el marco cognoscitivo. Esto permitirá a los/as profesionales ser más eficaces en la identificación de adolescentes con riesgo y proveer información para establecer una intervención psicoterapéutica más efectiva. A base de la literatura revisada se formuló la hipótesis de que existe una relación positiva y significativa ( $p < .05$ ) entre riesgo suicida, sintomatología depresiva y actitudes disfuncionales.

Se exploraron las diferencias en riesgo suicida y en actitudes disfuncionales, por niveles de depresión. Además, se investigó el valor predictivo del nivel depresivo y actitudes disfuncionales en riesgo suicida.

## METODO

### *Participantes*

Participaron en el estudio 102 adolescentes, 63 mujeres y 39 hombres. Se utilizó una muestra clínica de 19 adolescentes, 8 mujeres y 11 hombres, entre las edades de 13 a 18 años. Estos/as eran parte de un amplio estudio que consistía en explorar la efectividad de dos modelos diferentes de intervención para adolescentes deprimidos/as. Se utilizó una muestra de comunidad de una escuela superior privada del Area Metropolitana. En total fueron 83, 27 estudiantes del noveno grado, (18 mujeres y 9 hombres); 24 del grado once, (17 mujeres y 7 hombres); y 36 del grado doce, (24 mujeres y 12 hombres). Estos/as fueron seleccionados/as por disponibilidad una vez accedieron a participar en el estudio.

### *Instrumentos*

#### *Identificación de Riesgo Suicida en Adolescentes (IRSA) (Parilla, 1987).*

El IRSA es un instrumento de auto-informe para medir riesgo de cometer un intento suicida. La prueba tiene una consistencia

interna de alpha .93. La escala IRSA fue desarrollada y validada por Parilla (1987) con adolescentes puertorriqueños/as de escuelas públicas, entre las edades de 13 a 19 años.

El IRSA contiene diferentes subescalas. Se utilizó la subescala de concepto de muerte como la que define en esencia el riesgo suicida. Esta escala contiene preguntas que están dirigidas a identificar ideación suicida y sentimientos que se consideran de alto riesgo.

En esta investigación al mencionar el IRSA se refiere a la puntuación total. Al mencionar escala de riesgo suicida se refiere específicamente a la subescala de concepto de muerte.

*Inventario de Depresión para Niños/as (CDI) (Kovacs, 1983, 1992).*

El CDI es un instrumento de auto-informe dirigido a evaluar la presencia de sintomatología depresiva en niños y adolescentes. Para este estudio se utilizó la traducción y adaptación del CDI realizada en Puerto Rico (Rosselló, Guisasola, Ralat & Nieves, 1992). La prueba tuvo una consistencia interna de alpha .85 y una validez significativa al ser comparada con otras pruebas.

*Escala de Actitudes Disfuncionales (DAS) (Weissman & Beck, 1978).*

El DAS es un instrumento de auto-informe que evalúa la presencia de pensamientos disfuncionales. Tiene una consistencia interna de alpha .73. Ha demostrado validez significativa al ser comparada con el Inventario de Depresión de Beck y el Perfil de Estados de Animo entre otras. Se utilizó la versión traducida y adaptada al español por Sanz & Vázquez (1993).

Las actitudes disfuncionales son reglas, creencias, suposiciones rígidas, inapropiadas y excesivas acerca de sí mismo/a y del mundo, que determinan el significado y valor que el individuo da a sus experiencias cotidianas (Sanz & Vázquez, 1993). Estos autores han identificado tres sub-escalas:

1. Dependencia / Necesidad de Aprobación- que mide actitudes de dependencia en otras personas, la necesidad de

DUARTÉ, ROSSELLÓ

- aprobación, y los pensamientos de que la felicidad y el concepto propio radican en como los demás nos amen y respeten.
2. Logro- que mide motivación hacia el logro, miedo al fracaso y pensamientos irracionales sobre el perfeccionismo; y
  3. Autonomía- que mide el miedo a sostener las opiniones propias en contra de la de otras personas y pensamientos sobre el control de nuestra vida.

### *Procedimiento*

La muestra clínica fue tomada de los/as adolescentes referidos/as al Proyecto de Depresión en Adolescentes de la Universidad de Puerto Rico. En la entrevista inicial se les suministró el CDI, el DAS y el IRSA en el mismo momento, en conjunto con otras pruebas.

Para la muestra de comunidad, los padres, madres y adolescentes de una escuela privada en el Area Metropolitana de San Juan firmaron una carta de consentimiento. Las pruebas del CDI, DAS, e IRSA fueron administradas grupalmente, el mismo día, en su salón de clases.

### *Análisis de los datos*

Se realizaron estimados de frecuencias para sintomatología depresiva, actitudes disfuncionales, IRSA y para la escala de riesgo suicida en los grupos evaluados. Se calcularon correlaciones entre sintomatología depresiva, actitudes disfuncionales y la escala de riesgo suicida. Se realizaron pruebas *t*, para medir las diferencias entre los promedios de los grupos y una prueba de Chi-Cuadrado para evaluar la asociación entre las variables nivel de depresión y clasificación en riesgo o no riesgo suicida según la puntuación total del IRSA. Finalmente, se realizó un análisis de regresión múltiple para estimar tendencias predictivas de sintomatología depresiva y actitudes disfuncionales sobre la escala de riesgo suicida.

Se hizo una prueba *t* entre la muestra clínica y la de comunidad en IRSA ( $t = 1.05$ ,  $p = .301$ ). Al no encontrar una diferencia significativa, y debido a los propósitos del estudio, de explorar

relaciones entre variables, se hicieron los demás análisis para el grupo total.

## RESULTADOS

En el IRSA la puntuación promedio fue de 130.84 (DS = 30.66). El grupo de no riesgo consistió de un 23.5% y el grupo en riesgo fue el 76.5%. La escala de riesgo suicida tuvo un promedio de 28.82 (DS = 8.72). En la prueba del CDI la puntuación promedio fue de 16.37 (DS = 7.00), los no deprimidos/as constituyeron un 25.5%, los que tenían depresión moderada fueron el 38.2% y los que tenían depresión severa, el 36.3%. En el DAS el promedio total fue de 120.49 (DS = 26.93).

La Tabla 1 presenta las correlaciones entre la escala de riesgo suicida, la sintomatología depresiva y las actitudes disfuncionales que resultaron ser positivas y significativas (Veáse Tabla 1). La subescala del DAS en dependencia y logro resultaron significativas para la escala de riesgo suicida y sintomatología depresiva.

Tabla 1

Coefficiente de Correlación Entre la Escala de Riesgo Suicida, Sintomatología Depresiva y Actitudes Disfuncionales

	Riesgo	CDI
Riesgo	1.00	.74***
CDI	.74***	1.00
DAS	.52***	.55***
Dependencia	.41***	.42***
Logro	.35***	.43***
Autonomía	.20*	.22*

\* $p < .05$

\*\*\* $p < .001$

## DUARTÉ, ROSSELLÓ

La prueba de Chi-Cuadrado, usando la Escala IRSA, indicó que en el grupo de no deprimidos hubo un 38.5% con riesgo suicida. En el grupo de depresión moderada hubo un 79.5% con riesgo suicida, y en el grupo de depresión severa hubo un 100% con riesgo suicida.

La prueba *t* entre el grupo de no depresión ( $M = 22.42$ ,  $DS = 4.99$ ) y depresión moderada ( $M = 25.94$ ,  $DS = 4.65$ ) en la escala de riesgo suicida mostró una diferencia significativa ( $t = -2.91$ ,  $p < .01$ ). Sin embargo, entre el grupo de no depresión ( $M = 107.30$ ,  $DS = 21.74$ ) y depresión moderada ( $M = 114.02$ ,  $DS = 20.44$ ) no existió una diferencia significativa para el DAS ( $t = -1.27$ ,  $p = .21$ ). Entre el grupo de no depresión y depresión moderada no hubo una diferencia significativa para la subescala de dependencia ( $t = -.80$ ,  $p = .42$ ), ni para la subescala de logro ( $t = -.41$ ,  $p = .68$ ).

Las pruebas *t* entre el grupo de depresión moderada ( $M = 25.94$ ,  $DS = 4.65$ ) y depresión severa ( $M = 36.35$ ,  $DS = 8.74$ ) mostraron una diferencia significativa ( $t = -6.42$ ,  $p < .001$ ) en la escala de riesgo suicida. Entre el grupo de depresión moderada ( $M = 114.02$ ,  $DS = 20.4$ ) y depresión severa ( $M = 136.56$ ,  $DS = 28.8$ ) existió una diferencia significativa ( $t = -3.95$ ,  $p < .001$ ) en el DAS. Entre depresión moderada ( $M = 25.41$ ,  $DS = 6.5$ ) y depresión severa ( $M = 30.16$ ,  $DS = 8.4$ ) existió una diferencia significativa para la subescala de dependencia ( $t = -2.76$ ,  $p < .01$ ). Entre depresión moderada ( $M = 37.02$ ,  $DS = 10.0$ ) y depresión severa ( $M = 46.13$ ,  $DS = 12.4$ ) existió una diferencia significativa ( $t = -3.52$ ,  $p < .01$ ) para la subescala de logro. Para la subescala de autonomía no se registró diferencia significativa en ninguna de las pruebas *t* realizadas.

En la regresión múltiple se entraron como variables independientes: sintomatología depresiva (CDI), la subescala de autonomía, la subescala de dependencia y la subescala de logro de la Escala de Actitudes Disfuncionales (Veáse Tabla 2). La variable dependiente era la escala de riesgo suicida. La variable sintomatología depresiva mostró tener un valor predictivo significativo. Para cada unidad de incremento en el CDI, la escala de riesgo suicida aumentó .85 unidades.



Tabla 2

Regresión Múltiple para las Tendencias Predictivas de Riesgo Suicida por el CDI y las Subescalas del DAS

Variables	B	SE B	$\beta$
CDI	.85***	.09	.68
Autonomía	.01	.11	.00
Dependencia	.13	.08	.12
Logro	.01	.05	.01

\*\*\* $p < .001$   $R^2$  ajustada .54

## DISCUSION

Los resultados de este estudio sostuvieron la hipótesis de una fuerte relación positiva y significativa entre actitudes disfuncionales, sintomatología depresiva y riesgo suicida. La relación más fuerte ocurrió entre sintomatología depresiva y riesgo suicida. La variable de mayor valor predictivo hacia el riesgo suicida fue la sintomatología depresiva. El grado de relación de las actitudes disfuncionales con la depresión ( $r = .55$ ) y con riesgo suicida ( $r = .52$ ) es muy similar. Las actitudes o pensamientos disfuncionales difirieron significativamente entre los adolescentes clasificados en depresión moderada y depresión severa. Sin embargo, los grupos de no depresión y depresión moderada no se diferenciaron significativamente en pensamientos disfuncionales. La presencia de ideación suicida y sentimientos de alto riesgo difirieron significativamente y de forma ascendente entre adolescentes clasificados bajo no depresión, depresión moderada y depresión severa.

La relación positiva entre las variables depresión y actitudes disfuncionales en adolescentes coincide con los resultados del estudio hecho por Garber, et al. (1993). El estudio de Orbach, et al. (1987) apoya la relación positiva entre la variable cognoscitiva

y el riesgo suicida. Los estudios de Adams y Adams (1991, 1996) con adolescentes confirman la relación positiva entre depresión, la variable cognoscitiva y el riesgo suicida. En ese estudio, el aumento en depresión correspondía a un aumento en la incapacidad para solucionar problemas de forma constructiva al enfrentarse a un evento de vida negativo.

La depresión no es un factor aislado que contribuye al desarrollo del riesgo suicida. Existen otros elementos significativos en el desarrollo del comportamiento suicida, como los factores cognoscitivos de la persona y las circunstancias conflictivas que enfrenta.

Se puede concluir a partir de los resultados de este estudio que se:

1. fortalece la teoría cognoscitiva como modo de comprender, tratar y prevenir el comportamiento suicida;
2. sostiene que la psicoterapia para adolescentes deprimidos, que en su mayoría se encuentra en riesgo, debe incluir un énfasis particular en la búsqueda de soluciones constructivas para los eventos que pueden precipitar un intento suicida. Esta alternativa es un medio de prevención suicida, al considerar la relación tan fuerte entre la depresión y el suicidio; y
3. establece que para reconocer adolescentes en alto riesgo suicida, se deben tomar en cuenta los siguientes factores: la presencia de sintomatología depresiva severa, la expresión de un discurso con un alto nivel de pensamientos disfuncionales, y la incapacidad para generar alternativas ante problemas presentes y eventos de vida estresantes o negativos, que pudieran ser factores precipitantes. Un adolescente en estas condiciones se encuentra en un estado de emergencia, y debe ser atendido de forma inmediata.

El comportamiento suicida manifestado en idea ha resultado ser muy común en los adolescentes deprimidos. Esta manifestación parece estar asociada con episodios depresivos, más que representar un pensamiento continuo y persistente (Myers,

McCauley, Calderón & Treder, 1991). A pesar de esto, la depresión y el comportamiento suicida son problemas reales y serios, que enfrenta la juventud puertorriqueña.

Es necesario desarrollar instrumentos más precisos para medir la amplitud del comportamiento suicida; instrumentos que exploren el comportamiento suicida, manifestado en idea, amenaza e intento. El IRSA mide riesgo suicida y se dirige principalmente a medir sentimientos e ideas de alto riesgo.

Este estudio subraya la severidad de la sintomatología depresiva y el riesgo suicida en la población adolescente puertorriqueña. Es alarmante la frecuencia en que ocurren estos fenómenos en dicha población, por lo que es necesario continuar los esfuerzos investigativos en estas áreas. Para futuras investigaciones se recomienda tomar en cuenta otras formas de medir el comportamiento suicida, como entrevistas clínicas, entrevistas a familiares, historial de intentos suicidas u hospitalizaciones previas por algún intento, historial de salud mental, entre otras. Además, otras variables que pueden investigarse en futuros estudios son los problemas de conducta, los mecanismos de manejo, la flexibilidad de pensamiento, el perfeccionismo y los eventos de vida estresantes.

### Referencias

Adams, J., & Adams, M. (1991). Life events, depression and perceived problem solving alternatives in adolescents. *Child Psychology and Psychiatry*, 32, 811-820.

Adams, J., & Adams, M. (1996). The association among negative life events, perceived problem solving alternatives, depression, and suicidal ideation in adolescent psychiatric patients. *Child Psychology and Psychiatry*, 37, 715-720.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.)*. Washington, DC: Author.

Apter, A., Bleich, A., Plutchik, R., Mendelsohn, S., & Tyano, S. (1988). Suicidal behavior, depression, and conduct disorder in hospitalized adolescents. *American Academy of*

*Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 696-699.

Cantor, J. M. (1970). The search for the suicidal personality. En K. Walf (Ed.). *Patterns of self destruction: Depression and suicide*. (pp. 56-64). Springfield, IL: Neuropsychiatric Institute, Veterans Administration Hospital.

Curran, D. K. (1987). Antecedents of adolescent suicidal behavior. En C. Flint & E. Cornejo-de-Villanueva (Eds.). *Adolescent suicidal behavior* (pp.51-74). Hemisphere Publishing Corporation.

Don, Y., & Parrilla S. M. (1990). *Epidemiología del intento suicida en la sala de emergencias*. San Juan, PR: Fundación Puertorriqueña para la Investigación y Prevención del Suicidio.

Departamento de Salud. (1992-1995). *Muertes por suicidio 1990-1993*. San Juan, PR: Oficina de Estadísticas de Salud.

Garber, J., Weiss, B., & Shanley, N. (1993). Cognitions, depressive symptoms, and development in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 47-57.

Gotlib, I. M., Lewinsohn, P. M., Seeley, J. R., Rohde, P., & Redner, J. E. (1993). Negative cognitions and attributional style in depressed adolescents: An examination of stability and specificity. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 607-615.

Kovacs, M. (1983). *The Children's Depression Inventory: A self-report depression scale for school-age youngsters*. Unpublished manuscript. University of Pittsburgh, PA, School of Medicine.

Kovacs, M. (1992). *Children's Depression Inventory*. New York, N.Y.: Multi-Health Systems.

Martínez, M., & Spina P. (1993). *The Path-Analytical Test of a model of suicidal ideation among adolescents*. Paper presented at the Annual Conference of the New England Educational Research Organization, Portsmouth, NH.

Myers, K., McCauley, E., Calderón, R., Mitchell, J., Burke, P. E., & Schloredt, K. (1991). Risk for suicidality in Major Depressive Disorder. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*, 86-94.

Myers, K., McCauley, E., Calderón, R., & Treder, R. (1991). The 3-year longitudinal course of suicidality and predictive factors for subsequent suicidality in youths with Major Depressive Disorder. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*, 804-810.

Orbach, I., Rosenheim, E., & Hary, E. (1987). Some aspects of cognitive functioning in suicidal children. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26*, 181-185.

Ortiz de León, C. D., Ramírez, A. M., & Vera, D. (1989). *Multiplicidad de factores y el riesgo de comportamiento suicida en adolescentes cagüeños del sistema educativo público*. Tesis sometida al Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico.

Pagán, A. L., Parrilla, C. E. & Sánchez, J. A. (1982). Comportamiento suicida en niños. *Boletín Asociación Médica de Puerto Rico, 74*, 282-288.

Parrilla, S. M. (1987). *Identificación temprana de riesgo suicida en adolescentes*. Disertación sometida al Centro Caribeño de Estudios Post Graduados, San Juan, Puerto Rico.

Pfeffer, C. (1981). Suicidal behavior in children: A review with implications for research and practice. *American Journal of Psychiatry, 138*, 154-159.

Philippi, M. I., & Rosselló, J. (1995, julio). *Ideación suicida en un grupo de jóvenes con depresión*. Ponencia presentada XXV Congreso Interamericano de Psicología, San Juan, PR.

Rickelman, B. L., & Houfek, J. K. (1995). Toward an international model of suicidal behaviors: Cognitive rigidity, attributional style, stress, hopelessness, and depression. *Archives of Psychiatric Nursing, IX*, 158-168.



Rosselló, J., & Bernal, G. (1996). *Treatment of depression in Puerto Rican adolescents: An efficacy study of cognitive-behavioral and interpersonal treatments*. Documento inédito, Universidad de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico.

Rosselló, J., Martínez, L., Timperi, M., Acevedo, M., Santiago, C., Padilla, L., & Del Pilar, S. (1996). *Manual de terapia grupal para el tratamiento cognitivo-conductual de la depresión* (Traducción y adaptación al español). Documento inédito, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico.

Sánchez, J. A., Parrilla, C. E., & Pagán, A. L. (1985). Intentos suicidas en adolescentes. *Boletín Asociación Médica de Puerto Rico*, 77, 273-277.

Sanz, J., & Vázquez, C. (1993). Adaptación española de la Escala de Actitudes Disfuncionales (DAS) de Beck: Propiedades psicométricas y clínicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 19, 707-750.

Weissman, A. N., & Beck, A. T. (1978, noviembre). *Development and validation of the Dysfunctional Attitude Scale: A preliminary investigation*. Ponencia presentada en la reunión anual de la *Association for the Advancement of Behavior Therapy*, Chicago.

## Fe de Errata

Deseamos aclarar que el compendio publicado en inglés para el artículo de Gordon Finley, La percepción de estudiantes sobre la edad de sus padres y su aceptación-rechazo, publicado en el Vol.32, No. 2, pp. 241-244, es el primer párrafo del mismo. El compendio debe leer:

We would like to clarify that the abstract in Gordon Finley's article entitled, Parental age and university student's perceptions of parental acceptance-rejection, published in Vol.32, No. 2, pp. 241-244 is the first paragraph of the article. The abstract should read:

Does parental age at the birth of the child influence the child's perception of parental acceptance-rejection? The Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (Rohner, 1986) was administered to 415 undergraduates with a mean age of 19.5 years (range=16-41). At the subject's birth, their fathers ranged in age from 16 to 55 with a mean of 30 years and their mothers ranged from 13 to 41 with a mean of 26 years. Results indicated that: 1) for fathers, a curvilinear relationship emerged with 30-39 years old fathers being viewed as the most accepting fathers, while both younger and older fathers were perceived as less accepting about the same levels, and 2) for mothers, a basically linear relationship emerged with perceived acceptance generally increasing with maternal age (except for mothers aged 35-39).



## INSTRUCCIONES A LOS AUTORES Y AUTORAS

### Categorías de Artículos

Los manuscritos aceptados caen dentro de tres categorías:

**Artículos** (no más de 20 páginas incluyendo referencias, tablas y diagramas) que pueden incluir informes sobre estudios empíricos tanto cualitativos como cuantitativos, desarrollos teóricos, revisiones integrativas o críticas de la literatura y contribuciones metodológicas.

**Informes breves** (no más de 10 págs. incluyendo referencias, tablas y diagramas) que pueden incluir experiencias profesionales novedosas, asuntos de política y adiestramiento relacionados con la profesión, o datos obtenidos en estudios preliminares, y

**Reseñas de libros** (usualmente por invitación). No pueden exceder 5 págs. y debe considerar los méritos del libro y su aportación a la psicología de las Américas.

Además de éstos, la RIP publicará los trabajos que hayan sido destacados con el Premio Estudiantil de Investigación de la SIP (tanto de pre como de post-grado) y los Premios Interamericanos. También publicará ediciones o secciones especiales. Las guías para someter este tipo de publicación pueden solicitarse a la Editora.

### Proceso de Edición y Decisión Editorial

Los manuscritos deben ser inéditos y no pueden haberse sometido a la consideración de ninguna otra revista profesional o académica. Tampoco pueden haberse publicado en su totalidad o parcialmente en ninguna otra revista.

El Editor o Editora de la RIP someterá el manuscrito a evaluación anónima de por lo menos tres (3) de las personas integrantes de la Junta Editorial. Los autores y autoras se esforzarán para que el texto no contenga claves o sugerencias que les identifique. Las personas de la Junta harán recomendaciones sobre la publicación del manuscrito al Editor o Editora. La decisión final de publicación la tomará el Editor o Editora y la comunicará al autor o autora junto con los cambios que sea necesario realizar, si alguno.

### Estilo

En cuanto a estilo deben ceñirse estrictamente al Manual de Publicaciones de la *American Psychological Association*. (4ta Edición, 1994).

1. El artículo debe estar acompañado por dos compendios (125 palabras) uno en el idioma del artículo y otro en uno de los cuatro idiomas oficiales de la SIP (español, inglés, francés, o portugués).
2. La página de título debe incluir una nota al calce con información de cómo comunicarse con el autor o autora, si al lector o lectora así le interesa. Esta información al igual que el nombre de todos los autores o autoras, no debe aparecer en ninguna otra página.
3. No fomentamos el uso de notas al calce.
4. Todos los trabajos citados en el texto deben aparecer en las referencias y viceversa.

La página de título debe incluir de 3-5 palabras claves que permitirán identificar el artículo en diversas bases de datos.

## Redacción

En cuanto a redacción la RIP fomenta el uso de un lenguaje inclusivo por género, raza, edad, origen nacional, orientación sexual, impedimento y otras características sociodemográficas.

La Editora sugiere el uso del término "participantes" en sustitución del términos "sujetos" de la investigación. Además, requiere se especifique en los artículos el procedimiento utilizado para obtener consentimiento informado de las personas participantes. La descripción de las características socio-demográficas de las personas participantes debe ser lo más explícita posible.

La Editora invita a los autores y autoras a redactar sus artículos utilizando la primera persona singular, excepto en casos de dos o más autores o autoras. De esta manera se reduce la ambigüedad de las opiniones personales y se evade el uso excesivo del "nosotros".

La Editora sugiere que los autores y autoras utilicen preferentemente la voz activa en tiempo presente.

En la medida de lo posible deben evitar el uso de regionalismos o tecnicismos.

## Presentación y Trámite

En cuanto a presentación, el autor o autora debe enviar cuatro copias de los manuscritos en papel tamaño carta (22 x 28 cms) a doble espacio y por una sola cara a la Editora (Irma Serrano-García, P.O. Box 23174 UPR Station, San Juan, Puerto Rico 00931-3174). NO debe incluir una versión electrónica con este primer envío.

Acusaremos la recepción de su artículo de inmediato e informaremos al autor o autora sobre el estado del

mismo en un plazo de 6 meses. Para facilitar este trámite el autor o autora debe proveernos su dirección postal (tanto para correo regular como expreso), su número de teléfono y de fásimil y su correo electrónico.

Si un trabajo es aceptado para publicación, los derechos de impresión y de reproducción por cualquier forma y medio son del Editor/a de la RIP aunque este/a atenderá cualquier petición razonable por parte del autor o autora para obtener permiso de reproducción de sus contribuciones.

Las opiniones y valoraciones expresadas por los autores y autoras en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores o autoras y no comprometen la opinión y política científica de la RIP ni de la SIP.

Una vez aceptado para publicación, con las revisiones finales incorporadas, el autor o autora enviará una copia en disquete 3 1/2". Esa copia debe contener exactamente la misma versión que se ha sometido en papel. La versión electrónica debe estar en *Word* o *Word Perfect* para *IBM* o *Macintosh*. El disquete debe identificar el autor o autora principal, el título del artículo, la programación electrónica utilizada y la fecha.

El autor o autora no podrá revisar galeras.

Después de la publicación el autor o autora principal recibirá 5 separatas gratis además de una adicional por cada co-autor o co-autora si los hubiese. Puede ordenar separatas adicionales, si lo desea, a un costo de \$2.00 cada una.



## INSTRUCTIONS TO AUTHORS

### Categories of manuscripts

Accepted manuscripts fall into three categories:

**Articles** (no more than 20 pages including references, tables and diagrams) which can include research reports of qualitative or quantitative data, theoretical developments, integrative and critical literature reviews and methodological contributions.

**Brief Reports** (no more than 10 pages including references, tables and diagrams) which may include innovative professional experiences, policy issues, training, or data from preliminary or pilot studies, and

**Book Reviews** (usually by invitation). No more than 5 pages. Should consider the book's merits and its contributions to psychology in the Americas.

The Journal will also publish articles which have received the Student Research Prize of the SIP (both at the undergraduate and graduate levels) and presentations of Interamerican Prize awardees. It will also publish Special Issues and Special Sections. Guidelines for these should be requested from the Editor.

### Editorial process and decision making

Manuscripts cannot be submitted to any other professional or academic journal simultaneously with the RIP. They must not have been published partially or in their entirety in any other publication.

Each manuscript will be submitted anonymously to three (3) members of the Editorial Board. The author/s must make every effort to eliminate clues or

suggestions from the manuscript that may identify them. Editorial board members will make suggestions regarding publication to the Editor. The Editor will be responsible for final decisions regarding publication and will communicate them to the authors, with whatever changes need to be made, if any.

### Editorial style

The RIP will strictly follow the guidelines of the American Psychological Association Publication Manual (4th Edition, 1994).

1. Each article must include two abstracts (125 words) one in the language in which the article is written and another in one of the four official languages of SIP (Spanish, English, Portuguese, or French).
2. The title page must include a footnote containing information about how the reader may communicate with the author/s. This information, as well as the author/s name should not appear in any other page of the manuscript.
3. The use of footnotes is discouraged.
4. All sources cited in the manuscript should be included in the reference list and vice-versa.
5. The title page should include 3-5 key words that will allow the article to be indexed in data bases.

### Writing style

The RIP encourages the use of inclusive language in terms of gender, race, age, national origin, sexual orientation, disability and other sociodemographic characteristics.

The Editor suggests the use of the term "research participants" instead of "research subjects". The procedures that were used to obtain informed consent from participants should be described. Their sociodemographic characteristics should be presented as explicitly as possible.

The Editor invites manuscripts in first person singular except in the case of two or more authors. In this manner ambiguity regarding personal opinions is diminished and the excessive use of "we" is eliminated.

The Editor invites the use of the active voice in the present tense.

Regional and technical terms should be avoided.

### Process for submissions

The author/s should send their manuscript in US letter size paper (22 x 28 cms) double-spaced and on one typeface to the Editor (Irma Serrano-García, P.O. Box 23174 UPR Station, San Juan, Puerto Rico 00931-3174). The author should NOT include an electronic version with his/her first submission.

We will inform the author of the manuscript receipt immediately and provide information related to the manuscript's disposition in 6 months time. To facilitate this process the author should provide his/her mailing address (for both regular and express mail), phone number, fax number and e-mail.

If an article is accepted for publication, copyright is transferred to the Editor of the RIP although s/he will attend to any reasonable request for reproduction of the authors' contributions elsewhere.

Opinions and values endorsed by authors in their articles are their sole responsibility and do not represent the

positions or scientific policies of the RIP or the SIP.

Once a manuscript has been accepted for publication, and all final revisions have been included, the author/s will send an electronic copy in a 3 1/2 diskette. This copy should include exactly the same version that has been submitted in hard copy. The electronic version must be in Word or Word Perfect for either Macintosh or IBM compatible hardware. The diskette should be identified with the author/s name, the title of the manuscript, the software used and the date of submission. The author/s will not read proofs.

After the manuscript is published the author will receive 5 complimentary reprints, and one additional for each co-author, if there are any. S/he can order additional reprints at a cost of \$2.00 each.

## INSTRUÇÕES AOS AUTORES E AUTORAS

### Categorias dos artigos:

Os manuscritos aceitos caem dentro de três categorias:

**Artigos:** (máximo de vinte páginas, incluindo referências, tabelas e diagramas) que podem incluir informes sobre estudos empíricos tanto qualitativos como quantitativos, desenvolvimento histórico, revisões integrativas ou críticas da literatura e contribuições metodológicas.

**Informes curtos:** ( não mais de dez páginas, incluindo referências, tabelas e diagramas) que podem incluir experiências profissionais inéditas, assuntos de política e treinamento relacionados com a profissão ou dados obtidos em estudos preliminares e

**Resenhas de livros** (normalmente por convite). Não podem exceder cinco páginas e devem considerar os méritos do livro e sua colaboração á psicologia das Américas.

Além disto, a RIP publicará os trabalhos que tiverem sido destacados com o Prêmio Estudantil de Pesquisa da SIP ( tanto a nível de bacharelato como pós graduado) e os prêmios Interamericanos. Publicará também edições ou sessões especiais. As guias para submeter este tipo de publicação podem ser pedidas a Editora.

### Processo de Edição e Decisão Editorial

Os manuscritos devem ser inéditos e não podem ter sido submetidos a consideração de

nenhuma outra revista profissional ou acadêmica. Além disso, não podem ter sido publicados em sua totalidade ou parcialmente em nenhuma outra revista.

O Editor ou Editora da RIP submeterá o manuscrito a um processo de avaliação anônimo de pelo menos três pessoas integrantes da Junta Editorial. Os autores e autoras se esforçarão para que o texto não tenha claves ou sugestões que os identifique. Essas pessoas farão recomendações sobre a publicação do manuscrito ao Editor ou Editora. A decisão final sobre a publicação estará a cargo do Editor ou Editora que se responsabilizará por comunicá-la ao autor ou a autora junto com as modificações que forem necessárias no caso de haver alguma.

### Estilo

O estilo deve seguir rigorosamente as instruções do Manual de Publicações da "American Psychological Association" (4a. edição, 1994).

- 1- O artigo deve estar acompanhado por duas sínteses (125 palavras), uma no idioma em que foi escrito o artigo e outra em um dos quatro idiomas oficiais da SIP (espanhol, inglês, francês ou português).
- 2- A página de título deve incluir uma indicação de rodapé com a informação de como comunicar-se com o autor ou autora no caso de que o leitor ou a leitora desejem fazê-lo. Esta informação não deve aparecer em nenhuma outra página. O mesmo se refere ao nome do autor ou da autora.
- 3- Não sugerimos o uso de anotações de rodapé.

- 4- Todos os trabalhos citados no texto devem aparecer nas referências e vice-versa.
- 5- A página de título deve incluir de três a cinco palavras que permitirão identificar o artigo em diversas bases de dados.

### Redação

Quanto a redação, a RIP sugere o uso de uma linguagem clara que considere gênero, raça, idade, nacionalidade, orientação sexual, impedimento e outras características sociodemográficas.

A Editora sugere o uso do termo "participantes" em substituição da expressão "sujeitos" da pesquisa. Além disso, requer que se especifiquem os procedimentos utilizados nos artigos com relação ao processo de conseguir consentimento informado das pessoas participantes. A descrição das características sociodemográficas das pessoas deve ser o mais clara possível.

A Editora convida os autores e as autoras a redatarem seus artigos utilizando a primeira pessoa do singular, exceto naqueles casos em que sejam dois ou mais autores ou autoras. Dessa maneira tratamos de reduzir a ambiguidade entre opiniões pessoais e também se evita o uso excessivo do pronome "nós".

A Editora sugere que os autores ou autoras utilizem de preferência a voz ativa em tempo presente.

Deve evitar-se, na medida do possível, o uso de regionalismos ou tecnicismos.

### Apresentação e Procedimento:

Com relação a apresentação, o autor ou autora deve enviar quatro

cópias dos manuscritos em papel tamanho carta (22 x 28 cms) em espaço duplo utilizando somente um lado do papel a Editora (Irma Serrano-Garcia, P.O.Box 23174 UPR Station, San Juan, Puerto Rico 00931-3174). A versão eletrônica NÃO deve ser incluída neste primeiro envio.

Notificaremos o recebimento do artigo imediatamente e informaremos o autor ou autora sobre a situação do mesmo em um período de seis meses. Para facilitar esse processo o autor ou autora deve facilitar-nos seu endereço postal (tanto para correio regular como para correio expresso), seu número de telefone e de fax e seu endereço eletrônico.

No caso do trabalho ser aceito para publicação, os direitos de autor e reprodução por qualquer forma e meio, serão do/a Editor/a da RIP, embora este/a se prontifique a atender qualquer pedido razoável por parte do autor ou autora para obter a licença de reprodução de suas contribuições.

As opiniões e julgamentos expressados pelos autores e autoras nos artigos são de sua exclusiva responsabilidade e não comprometem nem a opinião nem a política da RIP nem da SIP.

Uma vez aceito para publicação, com as revisões finais incorporadas, o autor ou autora enviará uma cópia em disquetes 3 1/2". Essa cópia deve conter exatamente a mesma versão submetida em papel. A versão eletrônica deve estar em programa Word ou Word Perfect para IBM ou Macintosh. O autor ou autora principal deve estar identificado, assim como o nome do artigo, a programação eletrônica utilizada e a

data em que foi escrita. O autor ou autora não poderá revisar o manuscrito.

O autor ou autora principal receberá cinco separatas grátis além de uma adicional por cada co-autor se este for o caso. As separatas adicionais podem ser ordenadas a um preço de \$2,00, se assim o deseja o autor ou autora.

## GUIAS PARA EDICIONES O SECCIONES ESPECIALES DE LA REVISTA

### Objetivos

Los objetivos de la Revista Interamericana de Psicología 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.

Con la intención de facilitar el logro de estos objetivos, promovemos la publicación tanto de ediciones, como de secciones especiales, de la revista dedicadas a los temas menos representados o a las áreas disciplinarias nacientes. A la fecha de preparación de estas guías (1999) estos podrían incluir 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. También pueden dedicarse a examinar el estado de desarrollo de la disciplina en países específicos entre los cuales, a 1999, los menos representados en ediciones previas incluyen a Canadá, Cuba, Perú y todos los que componen la América Central y la mayoría de los del Caribe.



### Requisitos

Los artículos de la sección o edición especial se conformarán a los criterios establecidos por las Instrucciones a los Autores y Autoras de la RIP y por las guías del Manual de Publicaciones de la APA. Una edición especial no deberá exceder un total de 200 páginas, tamaño 8 1/2" x 11". Considerando que el límite de páginas por artículo es de 20, ésto indica que la edición especial consistirá más o menos de 10 artículos incluyendo entre estos la introducción de los/as editores. Una sección especial no deberá exceder 80 páginas, tamaño 8 1/2" x 11". En este caso el número de artículos será de 4 incluyendo nuevamente la introducción de los/as editores.

### Procedimiento

Las ediciones o secciones especiales pueden surgir (a) por selección editorial, (b) por petición editorial o (c) a iniciativa de los autores o autoras. Una edición o sección especial surge por selección editorial si el Editor o Editora encuentra entre los artículos sometidos individualmente un grupo que responda a un mismo tema, población u otra categoría similar. Si surge por petición editorial, porque el Editor/a interesa fomentar publicaciones en áreas o sobre poblaciones particulares, el proceso de contacto inicial tanto como el seguimiento al proceso quedará en sus manos.

Si surge de los autores o autoras, el procedimiento a seguir para someter una edición o sección especial a consideración del Editor/a incluye los

siguientes pasos:

*Contacto inicial* - Antes de someter una propuesta escrita, quien/es interese/n someterla, debe/n comunicarse con el/la Editor de la RIP para tener una comunicación informal sobre el tema, sus expectativas, el plan de trabajo y fechas posibles de publicación. Una vez acordado en principio el interés y viabilidad del proyecto, debe/n proceder a someter una propuesta escrita.

*Propuesta* - La propuesta no debe exceder el límite de 5 páginas y debe constar de las siguientes partes:

1. *Título y justificación*- de la edición o sección especial. Descripción del tema y de su importancia. Especificar los objetivos de la edición o sección especial.
2. *Editores/as* - Indicar quien o quienes van a editar los trabajos y qué preparación tienen en el área bajo estudio que justifique su participación.
3. *Contribuidores/as y nombres de artículos* - Al momento de someter la propuesta la persona puede haber identificado los autores y autoras que colaborarán con él o ella en la tarea o puede tener la intención de solicitar aportaciones. Si ya ha identificado las personas debe incluir sus nombres, afiliaciones institucionales y el título tentativo de los artículos. Si no las ha identificado debe incluir las maneras más inclusivas que tiene disponibles para solicitar contribuciones. Puede contar entre esas la diseminación de sus ideas en el Psicólogo Interamericano, el Boletín de la SIP.
4. *Plan de Trabajo* - Como ya la persona debe haber obtenido del Editor/a de la RIP la fecha límite

en que debe someter su trabajo, debe incluir en la propuesta un plan de trabajo para el cumplimiento con esa fecha límite.

5. *Proceso de edición* -El/la proponente editará los artículos siguiendo las instrucciones a los/as autores y las guías del Manual de Publicaciones de la APA. Someterá los trabajos editados al Editor/a de la RIP quien los evaluará y tomará la decisión final sobre su publicación. La carta de aceptación final del trabajo será enviada por el Editor/a de la RIP.

### Proceso Decisional

Una vez sometida la propuesta el Editor/a de la RIP seleccionará un integrante de la Junta Editorial con especialidad en el área del trabajo sometido para que ofrezca su recomendación sobre la publicación de la edición o sección especial. El Editor/a tomará esta recomendación en cuenta al tomar su decisión. La decisión final, sin embargo, es exclusivamente del Editor/a de la RIP.

## GUIDELINES FOR SPECIAL ISSUES OR SECTIONS

### Objectives

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.

So as to reach these objectives we are promoting the publication of special issues or special sections on underrepresented themes or emerging areas. These can 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. They can also be devoted to the development of the discipline in particular countries or geographic areas such as Canada, Cuba, Perú, all countries in Central America and most of those in the Caribbean.

### Requirements

The articles in special issues or sections must follow the instructions to Authors printed in the RIP and the stylistic guidelines of the APA Publication Manual. A Special Issue should not exceed 200 U.S. letter size pages. Considering that articles submitted should not exceed 20 pages

this means that a special issue would usually have about 10 articles including the introduction by the editor/s. A Special Section should not exceed 80 U.S. letter size pages. In this case it will include 4 articles including the editors' introduction.

### Procedure

Special issues or sections can be developed (a) by editorial selection, (b) by editorial request or by (c) author/s' initiative. A special issue or section is developed by editorial selection if the Editor receives a group of individually submitted manuscripts regarding the same subject area, country, population or other similar category. It is created by editorial request, if the Editor invites author/s to submit proposals for special issues or sections on a particular topic or topics.

Finally, a special issue or section can stem from author/s' initiative. In this case the interested person/s should follow these steps:

*Initial contact* - Before submitting a formal written proposal, those interested in a particular topic should contact the Editor informally regarding their expectations, their schedule, the articles they will include and possible publication dates. Once they have agreed on the interest and possibility of the project, the author/s must submit a written proposal.

*Proposal* - The proposal should not exceed 5 pages and should include the following:

1. Title and justification of special issue or section. Description of the topic and its importance. Specify the objectives of the special issue or section.
2. Editor/s - mention who the editor/s will be and why s/he is the appropriate person for the task.
3. Contributors and titles for articles - Upon submitting the proposal the editor/s should have invited other authors to contribute or should have the names and topics of persons who s/he will invite. If the persons are already identified their names, institutional affiliations and tentative titles for their manuscripts must be included. If s/he has not identified them s/he should describe the most inclusive manner in which contributions are to be requested. The *Interamerican Psychologist* can be one of the means of diffusion of his/her idea.
4. Schedule - Since the Editor should have informed the author/s of a deadline for his/her submission, the proposal should include a plan that will allow him/her to meet the established deadline.
5. Editorial process - The author/s will edit manuscripts considering the RIP Instructions to authors and the guidelines of the APA, Publication Manual. S/he will submit the articles to the Editor of the RIP who will evaluate them and make the final decision regarding their publication. The letter of acceptance of publication will be sent by the Editor of the RIP.

### Decision making process

Once a proposal has been submitted, the Editor of the RIP will select one member of the Editorial Board to offer his/her recommendation as to the acceptance of the proposal. The Editor will consider this recommendation upon making his/her final decision. The final decision is the exclusive responsibility of the Editor.

## GUIAS PARA EDIÇÕES OU SESSÕES ESPECIAIS DA REVISTA

### Objetivos:

Os objetivos da Revista Interamericana de Psicologia incluem:

- 1- refletir o desenvolvimento que está ocorrendo na psicologia, tanto sob a perspectiva teórica como a aplicada e profissional;
- 2- promover o desenvolvimento da psicologia nas Américas através da comunicação e da colaboração profissional e
- 3- reduzir o isolamento científico e profissional dos que integramos a disciplina.

Promovemos a publicação tanto de edições como de sessões especiais da revista dedicadas aos temas menos representados ou as áreas disciplinares que se encontram em uma etapa inicial, com a intenção de facilitar a obtenção dos objetivos antes mencionados. Para o momento da preparação desta guia (1999) os temas poderiam incluir áreas disciplinares como a psicologia fisiológica e a psicobiologia, a motivação e as emoções, a psicologia comunitária e a organizacional, a psicologia crítica e temas de interesse como a sexualidade, os estudos de gênero, a psicologia e a saúde, a psicologia e a pobreza, entre outros. Também podem dedicar-se a examinar o estado de desenvolvimento da disciplina em países específicos entre os quais, tomando como referência o ano de 1999, Caradá, Cuba, Peru e todos os países que compõem a América Central e a maioria dos do Caribe, têm sido os menos representados em edições anteriores.

### Requisitos:

Os artigos da sessão ou da edição especial estarão adscritos aos critérios estabelecidos pelas instruções oferecidas para os autores e autoras da RIP e pelas guias do Manual de Publicações da APA. Uma edição especial não deverá ultrapassar um total de 200 páginas, tamanho 8 1/2" x 11". Considerando que o limite de páginas é de 20, isso indica que a edição especial constará de mais ou menos 10 artigos incluindo entre eles a introdução dos editores. Uma sessão especial não deverá ultrapassar 80 páginas, tamanho 8 1/2" x 11". Neste caso o número de artigos será de 4 incluindo novamente a introdução dos editores.

### Procedimento

As edições ou sessões especiais podem surgir por uma das seguintes razões:

(a) por escolha da editora; (b) por pedido da editora ou (c) pela iniciativa dos autores ou autoras. Uma edição ou sessão especial surge por escolha dos editores se o Editor ou Editora encontram entre os artigos enviados por iniciativas individuais, um grupo que responda ao mesmo tema, inverso ou outra categoria parecida. Se surge por pedido da editora, porque o/a Editor/a quer promover interesse relacionado a publicações em áreas ou grupos particulares, o processo de contato inicial é como o de seguimento ítem de sua responsabilidade. Se as sessões especiais surgem por iniciativa dos autores ou autoras, o procedimento a seguir para submeter uma edição ou sessão especial para consideração do/a Editor/a inclui os seguintes passos:



**Contato inicial** - Antes de submeter uma proposta escrita, os interessados em submetê-la devem comunicar-se com o/a Editor/a da RIP com o propósito de dar início a um contato informal no qual esclarecerá o tema, suas expectativas, o plano de trabalho e as possíveis datas de publicação. Somente quando ambas partes tiverem entrado em acordo sobre esses pontos de discussão, os interessados deverão submeter uma proposta escrita.

**Proposta** - A proposta não deve ultrapassar o limite de 5 páginas e deve constar das seguintes partes:

- 1- *Título e justificção da edição ou sessão especial* - Descrição do tema e de sua importancia. Especificar os objetivos da edição ou sessão especial.
- 2- *Editores/as* - Indicar as pessoas que vão editar o trabalho e sua preparação com relação a área de estudo que justifique sua participação.
- 3- *Contribuidores e nomes dos artigos* - Ao submeter a proposta, a pessoa pode ter identificado os autores e autoras que irão colaborar consigo ou pode ter a intenção de pedir colaboração. No caso de já havê-las identificado, deve incluir seus nomes, afiliações institucionais e o título tentativo dos artigos. Se não as identificou deve incluir a forma mais adequada para pedir contribuições. Entre elas pode contar com a propagação de suas idéias no Boletim da SIP - Psicólogo Interamericano.
- 4- *Plano de Trabalho* - Partindo do princípio de que a pessoa deve ter obtido do/a Editor/a a data estabelecida como limite para

submeter seu trabalho, ele/ela deve incluir um plano de trabalho na proposta que leve em consideração essa regra.

- 5- *Processo de Edição* - O/a proponente deve editar os artigos seguindo as instruções dos/as autores/as e as guias do Manual de Publicações da APA. Os trabalhos editados serão submetidos ao/a Editor/a da RIP, que os avaliará e tomará a decisão final sobre sua publicação. A carta de aceitação final do trabalho será enviada pelo/a Editor/a da RIP.

### Processo de Decisão

Uma vez que a proposta tiver sido submetida, o/a Editor/a da RIP escolherá um membro integrante da Junta Editorial com especialidade em area afim a do trabalho submetido para que ofereça sua recomendação sobre a publicação da edição ou sessão especial. O/a Editor/a tomará em conta esta recomendação ao tomar sua decisão. Apesar disso, a decisão final será de responsabilidade exclusiva do/a Editor/a da RIP.





Unikel Santoncini, Mora Ríos & Gómez Peresmitre

Percepción de la gordura en adolescentes y su relación con las conductas anómalas del comer

Mora-Ríos, González-Forteza, Jiménez-Tapia & Andrade Palos

El significado psicológico del concepto "familia" en estudiantes a través del uso de redes semánticas

Lacasella

Análisis de interacciones verbales en niños preescolares: Una réplica sistemática

Martínez Miguélez

Criterios para la superación del debate metodológico "cuantitativo/cualitativo"

Meneses, Feldman & Chacón

Estrés, apoyo social y salud de la mujer con roles múltiples

Mattar Yunes

Pretense and reasoning: The effect of pretense in young children's capacity to ignore interfering information

Sección especial por selección editorial

Investigación transcultural con muestras brasileñas

Carlo, Roesch & Koller

Cross-national and gender similarities and differences in prosocial moral reasoning between Brazilian and European-American college students

Van Horn, Garian, Feijó & Zenker Souza

Cultural attitudes and everyday activities in Brazilian and U.S. college students

Desouza, Madrigal & Millán

A cross-cultural validation of the multidimensional condom attitude scale

Valdez Medina, González, López Fuentes, Santos López & Arantes

El autoconcepto en niños mexicanos y brasileños

Duarté & Rosselló

Riesgo suicida, sintomatología depresiva y actitudes disfuncionales en adolescentes puertorriqueños/as