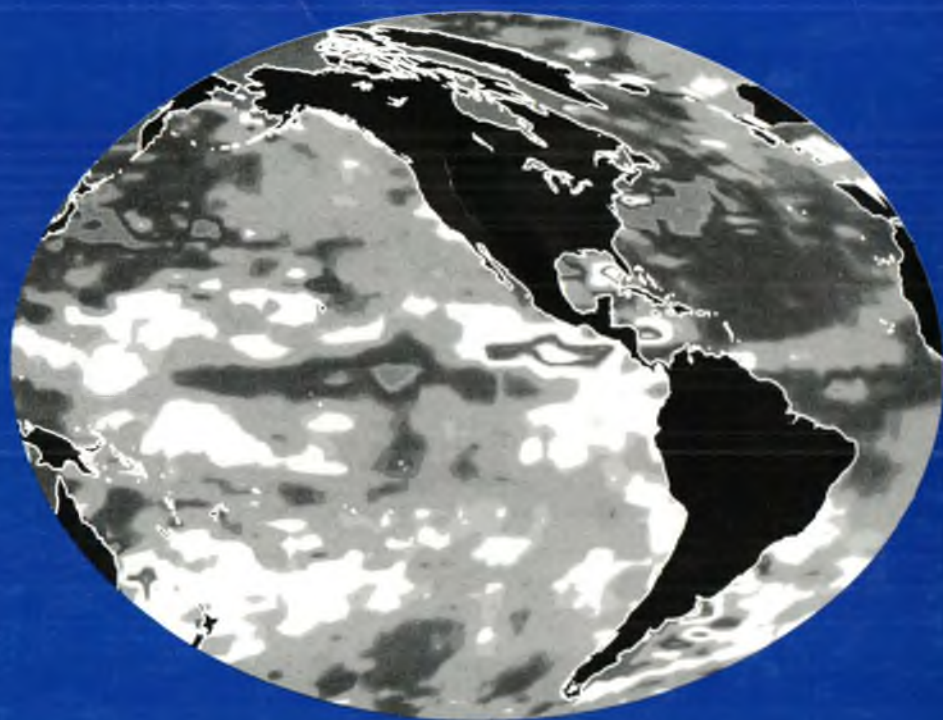


revista interamericana de psicología
interamerican journal of psychology



VOLUMEN / VOLUME 35

NUMERO / NUMBER 1

2001

La Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) publica la *Revista Interamericana de Psicología* desde 1967. Nuestra política es reflejar los desarrollos que están ocurriendo en la psicología del hemisferio, tanto desde la perspectiva teórica como la aplicada o profesional; al hacerlo buscamos 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. Distribuimos la Revista libre de costo a todo miembro solvente de la SIP. También proveemos suscripciones individuales a personas de otras profesiones por \$40 anuales. El costo de las suscripciones institucionales es de \$60 anuales. Para adquirir una de estas suscripciones o para hacerse miembro de la SIP, complete los formularios incluidos en este número. Puede escribir al respecto a Josephine Resto Olivo, Gerente Editorial, P.O. Box 23174, San Juan, P.R. 00931-3174. La RIP está catalogada en los siguientes índices bibliográficos: *Institute for Scientific Information Alerting Service, Current Contents/Social & Behavioral Sciences, Social Sciences Citation Index, PsycLIT y PSICODOC*. Las INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES Y AUTORAS se incluyen en las páginas finales de la Revista.

The *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 hemisphere, 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. All active members of SIP receive IJP without additional costs. Individuals from other professions can purchase subscriptions for \$40 a year. Annual institutional subscriptions cost \$60.00. To acquire an individual or institutional subscription, or to become a member of SIP, complete the forms which are included in this number. Regarding these write to Josephine Resto Olivo Managing Editor, P.O. Box 23174, San Juan, Puerto Rico 00931-3174. The IJP is included in the following bibliographic indexes: *Institute for Scientific Information Alerting Service, Current Contents/Social & Behavioral Sciences, Social Sciences Citation Index, PsycLIT y PSICODOC*. INSTRUCTIONS TO AUTHORS are in the final pages of the Journal.

A *Revista Interamericana de Psicología* é publicada pela Sociedade Interamericana de Psicologia desde 1967. Nossa política é refletir os desenvolvimentos que estão ocorrendo na psicologia do hemisfério, 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 a o ano e aceita originais em todas as áreas da Psicologia, em inglês, espanhol francês e português. Todos os membros ativos da SIP recebem a Revista sem custo adicional. Indivíduos de outras profissões podem assinar a revista por US\$40 anuais. As assinaturas institucionais anuais custam US\$60. Para fazer sua assinatura individual ou institucional, ou para se tornar membro da SIP, complete os formulários incluídos neste número. Para tanto escreva a Josephine Resto Olivo, Gerente Editorial, P.O. Box 23174, San Juan, Puerto Rico 00931-3174. A RIP está catalogada nos seguintes índices bibliográficos: *Institute for Scientific Information Alerting Service, Current Contents/Social & Behavioral Sciences, Social Sciences Citation Index, PsycLIT y PSICODOC*. As INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES E AUTORAS encontram-se nas páginas finais da Revista.

La *Revue Interaméricaine de Psychologie* est publiée depuis 1967. Notre politique est de refléter les développements qui sont en train de se passer dans la psychologie du hémisphère tant de la perspective théorique que de l'appliquée ou professionnelle; en ainsi faisant on cherche à promouvoir la communication et la collaboration entre les psychologues des différents pays de l'Amérique. La Revue est publiée deux fois par an et elle accepte des manuscrits en tous les domaines de la Psychologie, en anglais, espagnol, français ou portugais. Tous les membres actifs de la SIP reçoivent la revue exempt de coût. Des individus d'autres professions peuvent se souscrire pour \$40 annuels. Le coût des souscriptions institutionnelles est de \$60 annuels. Pour acquérir une souscription individuelle ou institutionnelle, ou pour devenir membre de la SIP, complétez les formulaires inclus dans ce numéro. Pour des informations concernant ceci écrivez à Josephine Resto Olivo, Directrice de la Rédaction, P.O. Box 23174, San Juan, Puerto Rico 00931-3174. La RIP est incluse dans les suivants index bibliographiques: *Institute for Scientific Information Alerting Service, Current Contents/Social & Behavioral Sciences, Social Sciences Citation Index, PsycLIT y PSICODOC*. Les INSTRUCTIONS POUR LES AUTEURS se trouvent dans les dernières pages de la Revue.

A Revista Interamericana de Psicologia (RIP) publicada pela Sociedade Interamericana de Psicologia (SIP) deseja agradecer o apoio que a Universidade de Porto Rico, Recinto de Rio Piedras tem dado para nos desde que tenemos iniciadas as nossas gestões en agosto 1998. As suas colaborações multiples nos tem permitido fortalecer a psicologia das Américas

Obrigada!

La Revista Interamericana de Psicologia (RIP) publicada por la Sociedad Interamericana de Psicologia (SIP) desea agradecer el apoyo que la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras nos ha brindado desde que iniciamos nuestras gestiones en agosto de 1998. Sus múltiples colaboraciones nos han permitido fortalecer a la psicología de las Américas.

¡Gracias!



The Interamerican Journal of Psychology (ISP) published by the Interamerican Society of Psychology (ISP) acknowledges the support it has received from the University of Puerto Rico, Río Piedras Campus since August, 1998. Its diverse collaborations have allowed us to continue strengthening Psychology in the Americas.

Thank You!

La Revue Interamericaine de Psychologie (RIP) publicada pela Sociedade Interamericaine de Psychologie (SIP) tient à remercier le soutien que l'Université de Porto Rico, Campus de Río Piedras nous a apporté dès que nous avons commencé nos démarches en août 1998. Ses multiples collaborations nous ont permis d'enrichir la psychologie des Amériques.

Merci!

revista
interamericana
de
psicología

interamerican
journal of
psychology

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

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

María Lúcia Camargo
Keila Lugo Rañal
Traductoras

José Martínez
María del R. Hernández-
Cartagena
Consultores/as
Estadísticos

**BackRoom Productions &
Publications**
Diseño Gráfico

ISSN: 0034-9690

REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA
INTERAMERICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

2001

VOL. 35 # 1

CONTENIDO/CONTENTS/SUMARIO/CONTENU

ARTICULOS/ARTICLES/ARTIGOS/ARTICLE

- Modelo de María and machismo:
The social construction of gender in Brasil**
*Modelo de María y machismo: La construcción social del
género en Brasil*
John Baldwin y Eros De Souza 9
- Estereotipos de masculinidad y de feminidad en México
y Estados Unidos**
*Stereotypes of Masculinity and Feminity in Mexico and
United States*
Laura Acuña y Carlos Bruner 31
- Introducción a las técnicas de investigación sobre
procesos terapéuticos asistidos por computadora**
*Introduction to computer assisted research techniques about
therapeutic processes*
Andrés Roussos, Silvia Acosta, Cecilia Juárez y Erhard
Mergenthaler 53
- Creatividad y autoconcepto**
Creativity and self-concept
María C. Armesto 79
- Fuentes de estrés y estrategias de afrontamiento en
escolares venezolanos**
*Sources of stress and coping strategies in school aged
Venezuelan children*
Bonny Dávila y Leticia Guarino 97

SECCION ESPECIAL POR SELECCION EDITORIAL
SPECIAL SECTION BY EDITORIAL SELECTION
SESSOE ESPECIAIS POR SELECCION EDITORIAL
SECTION SPECIALE POR SÉLECTION ÉDITORIALE

Contribuciones Estudiantiles a la Psicología
Student's Contributions to Psychology
Contribuições Estudiantis à Psicologia
Contributions Étudiantes à la Psicología

Relación entre el ambiente familiar, los síntomas depresivos y los problemas de conducta en adolescentes puertorriqueños/a	
<i>Relationship between family environment, depressive symptoms and behavior problems in Puerto Rican adolescents</i>	
Emily Sáez y Jeanette Rosselló	
Premio Estudiantil de Post Grado	113
L'articulation des attachements multiples et des stratégies de coping chez les adolescents placés en famille d'accueil	
<i>La articulación de múltiples estrategias de manejo en adolescentes que viven en hogares sustitutos.</i>	
Jacques Moore y Ercilia Palacio-Quintín	
Premio Estudiantil Pre Grado	127
El uso del lenguaje en niños y niñas con características del Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad durante la planificación de una tarea	
<i>The use of language by boys and girls with characteristics of Attention Deficit Disorder and Hiperactivity while planning a task</i>	
Mary Anette Moreno y Wanda Rodríguez Arocho	
Mención Honorífica de Post Grado	143
Identificación y validación del significado del bienestar subjetivo en México: Fundamentos para el desarrollo de un instrumento de medición.	
<i>Identification and validation of subjective well-being in Mexico: Foundations for the development of a measure</i>	
Ana María Anguas Plata	
Mención Honorífica de Pre Grado	163
	Reseña
	Book Review
	Resenhas
	Compte Rendus
La Psicoterapia vista por los médicos	
<i>Psychotherapy viewed by doctors</i>	
Héctor Fernández Alvarez (Autor)	
Roberto Opazo	185
Etica de la intervención social	
<i>Ethics of social intervention</i>	
Alipio Sánchez Vidal	
Isaac Prilleltensky	187

Instrucciones para los autores y autoras
Instructions to authors
Instruções aos autores e autoras
Instructions pour les auteurs

193

JUNTA DE CONSULTORES Y CONSULTORAS EDITORIALES
BOARD OF CONSULTING EDITORS
JUNTA DE CONSULTORES E CONSULTORAS EDITORIAIS
COMITÉ DE CONSULTANTS ET CONSULTANTES DE L'ÉDITION

Reynaldo Alarcón
 Universidad Peruana Cayetano
 Heredia. **PERU**

Rita Arauz Molina
 Fundación Nimehuatzin.
NICARAGUA

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

Clara Benedicto
 Universidad Autónoma
 de Santo Domingo.
REPUBLICA DOMINICANA

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

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

Janet Bonilla
 Universidad de Puerto Rico,
PUERTO RICO

Erica Burman
 The Manchester Metropolitan
 University.
UNITED KINGDOM

Víctor Colofla
 Worker's Compensation
 Board of B.C.
CANADA

Teresita Cordero Cordero
 Universidad de Costa Rica.
COSTA RICA

Rolando Díaz Loving
 Universidad Nacional
 Autónoma de México.
MEXICO

Rita G. Dudley-Grant
 Virgin Island Behavioral
 Services,
U.S. VIRGIN ISLAND

Oliva Espín
 California School of
 Professional Psychology,
U.S.A.

Bernardo Ferdman
 California School of Professional
 Psychology.
U.S.A.

Héctor Fernández-Alvarez
 Centro de Estudios Humanos
 AIGLE.
ARGENTINA

Marta Givaudan
 Instituto Mexicano de la
 Investigación de la Familia
MEXICO

Gerald Gorn
 Hong Kong University of Science
 and Technology.
CANADA

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

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

Isabel Louro
 Escuela Nacional de Salud
 Pública. **CUBA**

Steve López
 University of Maryland. **U.S.A.**

Juracy C. Márques
 Pontificia Universidade Católica
 do Río Grande do Sul.
BRASIL

Alfonso Martínez-Taboas
 Universidad Carlos Albizu.
PUERTO RICO

Rosalía Montealegre
 Universidad Nacional de
 Colombia.
COLOMBIA

Maritza Montero
 Universidad Central de
 Venezuela.
VENEZUELA

Frederic Munné
 Universidad de Barcelona.
ESPAÑA

Mathilde Neder
 Pontificia Universidad Católica de
 São Paulo.
BRASIL

Eduardo Nicenboim
 Centro de Estudios Humanos
 AIGLE.
ARGENTINA

Isaac Prilleltensky
 Victoria University.
AUSTRALIA

Rebeca Puche Navarro
 Universidad del Valle.
COLOMBIA

Antonio Puente
 University of North Carolina
U.S.A.

Julian Rappaport
 University of Illinois **U.S.A.**

Irma Roca De Torres
 Universidad Puerto Rico,
PUERTO RICO

Ivonne Romero García
 Universidad Interamericana de
 Puerto Rico,
PUERTO RICO

Jeannette Roselló
 Universidad de Puerto Rico
PUERTO RICO

Michel Sabourin
 University of Montreal.
CANADA

Euclides Sánchez
 Universidad Central de Venezuela.
VENEZUELA

Peter Suefeld
 The University of British
 Columbia.
CANADA

Julio F. Villegas
 Universidad de Santo Tomás.
CHILE

Esther Wiesenfeld
 Universidad Central de Venezuela.
VENEZUELA

Bryan Wilcox
 University of Nebraska. **U.S.A.**

**JUNTA DE CONSULTORES Y CONSULTORAS
EDITORIALES ASOCIADOS
BOARD OF ASSOCIATE CONSULTING EDITORS
COMITÉ AVALIADORES E AVALIADORAS EDITORIALES ASOCIADOS
COMITÉ DES CONSULTANTS ET CONSULTANTES ÉDITORIAUX ASSOCIÉS**

Stephanie Austin

York University. CANADA

José Carrión Baralt

Universidad Carlos Albizu. PUERTO RICO

Elizabeth Castillo

Universidad de los Andes, COLOMBIA

Lucía R. DiMeo

University of the Virgin Islands, U.S.A.

Andrea Dottolo.

San Diego State University. U.S.A.

Andrés M. Pérez-Acosta

Universidad Católica de Colombia, COLOMBIA

Miguel Pérez-García

Universidad de Granada. ESPAÑA

Carmen L. Rivera Medina

Universidad de Puerto Rico. PUERTO RICO

George Schwartz

McGill University. CANADA

Galia Siegel

University of Illinois U.S.A.

Carlos Silva

Universidad Central, VENEZUELA

**JUNTA DE CONSULTORES Y CONSULTORAS EDITORIALES AD-HOC
BOARD OF AD-HOC CONSULTING EDITORS
COMITÉ AVALIADORES E AVALIADORAS EDITORIALES AD-HOC
COMITÉ DES CONSULTANTS ET CONSULTANTES ÉDITORIAUX AD-HOC**

Ana Isabel Alvarez

Universidad de Puerto Rico. PUERTO RICO

Hortensia Amaro

Boston University. U.S.A.

Guillermo Bernal

Universidad de Puerto Rico. PUERTO RICO

Frances Boulon de Díaz

Autoridad de Energía Eléctrica. PUERTO RICO

Milagros Bravo

Universidad de Puerto Rico. PUERTO RICO

Nydzá Correa

Universidad de Puerto Rico. PUERTO RICO

Heidi Figueroa Sarriera

Universidad de Puerto Rico. PUERTO RICO

José Miguel Justel,

Financial Banking. PUERTO RICO.

Miguel E. Martínez,

Universidad Carlos Albizu. PUERTO RICO

Maribel Matos

Universidad de Puerto Rico. PUERTO RICO

Mayra Muñoz

Universidad de Puerto Rico. PUERTO RICO

David Pérez Jiménez

Universidad de Puerto Rico. PUERTO RICO

Enric Pol

Universitat de Barcelona, ESPAÑA

Wanda C. Rodríguez Arocho

Universidad de Puerto Rico. PUERTO RICO

Irene Sumaza

Universidad Interamericana. PUERTO RICO

Giovanni Tirado

Universidad de Puerto Rico. PUERTO RICO

Nilsa Torres

Universidad de Puerto Rico. PUERTO RICO

Nelly Zambrana

Universidad de Puerto Rico. PUERTO RICO

Modelo de María and Machismo: The Social Construction of Gender in Brazil

John Baldwin¹

Eros DeSouza

Illinois State University, U.S.A.

Abstract

A theoretical model that utilizes different disciplinary windows should give us a clearer understanding of gender roles than that obtained through research in a single discipline. In this paper, after a brief introduction of the *modelo de María* and *machismo*, we look at gender roles in Brazil through the following frames: history, labor/economics, religion, literature, law/politics, and sexuality/sexual harassment. Across these frames, we find a recurring interplay between the *modelo de María* (model of Mary) and *machismo*. The *modelo de María* normalizes piety, purity, and self-sacrifice as feminine values, while *machismo* describes male behavior as dominating and aggressive. We explore how these traditional "archetypes" both push and pull Brazilian women and men as they struggle to redefine their place in an industrialized and modern Brazil.

Compendio

Un modelo teórico que utilice ventanas disciplinarias diferentes nos dará una vista más clara de los roles de género que la obtenida por la investigación en una sola disciplina académica. En este trabajo, después de una introducción breve del modelo de María y del machismo, investigamos los roles de género en el Brasil a través de los siguientes marcos de referencia: la historia, el mercado de trabajo, la economía, la religión, la literatura, la ley, el sistema político, la sexualidad y el acoso sexual. A través de estos marcos de referencia encontramos una interacción

We would like to graciously thank the following for their comments on earlier drafts of this manuscript: Silvia Koller (Dept. of Psychology, UFRGS, Brazil), Catherine Konsky (Dept. of Communication, ISU), Maura Toro-Morn (Dept. of Sociology, ISU) and Irma Serrano-García (Department of Psychology, University of Puerto Rico). Correspondence concerning this article should be addressed to Dr. Eros DeSouza at Department of Psychology (4620), Illinois State University, Normal, IL 61790. Electronic mail may be sent via Internet to [erdesou@ilstu.edu].

entre el modelo de María (Maríanismo) y el machismo. El modelo de María normaliza la piedad, la pureza, y el sacrificio personal como valores femeninos, mientras que el machismo describe el comportamiento masculino como dominante y agresivo. Investigamos cómo estos "arquetipos" tradicionales crean conflictos para las mujeres y los hombres brasileños en su lucha por redefinir su lugar en el Brasil moderno e industrializado.

Key Words: Sexual roles; Brazil; *Marianismo*; *Modelo de María*; *Machismo*; Holography

Palabras claves: Roles sexuales; Brasil; *Marianismo*, *Modelo de María*, *Machismo*, *Holografía*

María—the Virgin Mary—may be one of the most influential persons in Latin American culture. Her influence comes indirectly, through the role of the Catholic Church, but also from the social construction of Mary herself. Regarding the church, Chaney (1979) argues that "the principal influence forming the image of women may have been the reactionary Roman Catholic Christianity found in Latin American countries that baptized and confirmed [early] Greek ideas of male supremacy" (p. 40). Regarding Mary, the person, women became, like Mary of Nazareth, the worker in the home, the self-sacrificing woman, the balance of motherhood and purity. Mary's centrality to Brazilian culture can be seen from festivals and processions to exclamations (*Ai, María!*), from the names of women (*María de Lourdes, María Aparecida*) and men (*José María*) to references in popular music. Many argue that *Marianismo*, or, as it is frequently called in Brazil, *modelo de María* (model of Mary) and its counterpart, *machismo*, pose a major influence in the construction of gender identity in Brazil (e.g., Albuquerque, 1997a; Barker & Loewenstein, 1997; Neuhaus, 1989).

Many social phenomena impinge upon and are influenced by this gender identity. The purpose of this review of Brazilian gender roles is to provide a clearer understanding of gender identity and oppression by employing a holographic approach (Hecht & Baldwin, 1998; Talbot, 1991). Holographic photography is unique in that the whole image is contained in each piece of film. If one cuts a holographic film in pieces, each piece still contains an image of the whole. Likewise, if we view gender roles through only one frame (e.g., literary analysis), we see a semblance of images seen through other frames (e.g., economic structure, legal system). However, like a piece of holographic film, the more complete the piece of film, the greater the fidelity of the picture. Images of gender roles in Brazil that first seem unrelated crystallize into a holographic image, an archetype, which informs each area—the *modelo de María*. This image acts, on one hand, as a shadow upon women, binding them to a traditional sense of

GENDER IN BRAZIL

womanhood, and, on the other hand, as a beacon, giving them unique sources of power in terms of Brazilian gender relations. With that notion in mind, we will look at gender relations in Brazil through several "frames": history, labor/ economics, law, religion, literature, and psychosexual attitudes, after first providing an overview of the *modelo de María*.

A HOLOGRAM OF BRAZILIAN CULTURE AND SOCIETY: MODELO DE MARÍA AND MACHISMO

The literature on gender roles and identity in Brazil suggests that Brazil is a *machista* culture. Such a view is limiting, as it frames social reality using the male perspective exclusively. It would be as easy, and as limiting, to stereotype Brazil exclusively as a *Marianista* culture, based on the *modelo de María*. Rather, we contend that the two components of Brazilian culture—*machismo* and *Marianismo*—are interrelated and cannot be discussed apart from each other. In addition, we cannot state that they are strictly negative, or that Brazilian sexual identity is uniform or uncomplicated.

At any rate, the ideology of womanhood in Brazil is tied intricately to the image of the Virgin Mary, which is an archetype of chastity and nurturance (Stevens, 1973). Since Brazil's "discovery" in 1500 by the Portuguese, such an image has framed Brazilian women as self-sacrificing, submissive to males, and "good" mothers and wives (Neuhouser, 1989). Thus, women should become, like the Virgin Mary, "provider, pious, dedicated, and sexless" (Del Priore, 1993, p. 18). Its counterpart, *machismo*, glorifies hypermasculinity, which has been associated in Latin and other cultures with virility, drinking, and violence toward women (Barker & Loewenstein, 1997). *Machismo*, Neuhouser (1989) suggests, both describes a behavioral and social hierarchy of men over women and provides an ideological justification for the maintenance of that hierarchy by articulating males as superior to females in performing certain social tasks. Neuhouser concludes that *machismo* may be greater in Brazil than in cultures with larger indigenous populations, in that sexual relations between Brazilian men and women began within the context of a slave-owning colonial society, where White men had power and authority over women of color.

Tempering Our View of Machismo and Marianismo

Some have challenged the traditionally negative view of *machismo* and *Marianismo*, as depicted in Latin cultures (Ruiz, 1981; Valdes, Baron, & Ponce, 1987). For these authors, *machismo* entails more noble aspects of "knighthood,"

such as noble education and self-esteem. Mirandé (1985) decries the negative aspects of *machismo*, such as cowardice, abusiveness, shamelessness, and drunkenness, and instead sees Chicano *machismo* in the U.S. as encompassing "pride, dignity, and tenacity" in the face of their internal colonization by Whites (p. 179). Similarly, women's behavioral roles are complex in Latin America; they are not formed simply as a reaction to *machismo* or male dominance (Chaney, 1979). Chaney proposes that the dependent, subordinate, and sacrificial mother has an alter ego. Latin women often have considerable power in certain spheres, especially the private world of the family.

A second, related complication arises in that gender roles may vary within domains of Brazilian life. Arrazola and Rocha (1996), rather than speak in terms of *machismo*, talk of public and private space in Brazil. Public space is typically masculine. It is the space of social production, including education, work, politics, and literature. The home, Arrazola and Rocha suggest, is traditionally the feminine space, "the space of family-domestic production and survival" (p. 49). Brazilian culture, as do other cultures around the world, validates the public, social, and economic (masculine) sphere and devalues the private or domestic (feminine) sphere. Neuhauser (1989) suggests that Brazilian women can exert power in domestic contexts through acquisition, preparation, and consumption of food, control over daily household affairs, and education and nurturance of the children.

Age, class, and ethnic differences also complicate our notion of Brazilian gender roles. Younger middle-class couples tend to be more egalitarian, abandoning the idea that women should be subjugated to men (Miller, 1979; Muraro, 1983). In addition, there are differences in attitudes toward gender roles between Brazilians of different social-economic strata, such as between middle and lower class, and even between middle class people who attend college and those who do not (Muraro, 1992). Finally, differences in cultural socialization and discourse surrounding the various ethnic and cultural groups in Brazil complicate our notion of gender roles. Muraro purports that the position of Black women in the *favelas* (urban slums) is different from that of White women; the former are less dependent on a man to help with the children and are more sexually permissive than the latter. At the same time, Freitas (1996) argues that the economic position of Afro-Brazilian women has not changed much from the days of slavery; that is, Black women have less formal education and tend to have low-paying jobs, such as in the service industry or as domestic servants. Since education, class, and ethnic make-up may vary from region to region in Brazil, accompanying differences in geography, industrialization rate, and ethnic settlement pat-

GENDER IN BRAZIL

terns, we would expect geographic differences in gender roles in Brazil, in addition to nuances of difference within groups.

Finally, some gender researchers criticize the very notion of *machismo*. First, Gilmore (1990) found similar constructions of Latin *machismo* in other cultures. Pleck, Sonenstein, and Ku (1993) discovered the more negative aspects of *machismo* among "hypermasculine" White U.S. adolescents. Yet, as in Brazil, Pyke's (1996) research uncovers subtle differences in the masculinities of lower and upper socioeconomic U.S. males. Second, researchers have come up with as many as 17, sometimes conflicting ways to measure this hyper-masculinity (Thompson, Pleck, & Ferrera, 1992).

The various complications of gender roles suggest that in Brazil (and perhaps internationally), two dialectical tensions characterize the construction of gender. The first is the tension between traditionalism and modernity, influenced by urbanization, literacy, formal education, media consumption, and other factors. A second tension exists between unity and difference. The holographic layered approach (HLA) suggests that, while gender roles in each area, class, or ethnic group differ, they are, in other ways, the same (Hecht & Baldwin, 1998). In fact, Parker (1993) suggests that in Brazil multiple dimensions of gender roles exist in harmony with each other.

The HLA further contends that to understand the nature of social phenomena, researchers must look at different "layers" of reality. People have psychological beliefs about and attitudes toward gender roles; they then enact them in discourse and relationships. Further, communities produce and reproduce them through laws, rituals, cultural norms, and other aspects of "collective memory" (Baldwin & Hecht, 1995). These layers build upon one another in a process that constantly recreates gender roles. For example, an interaction between spouses exists in the context of social norms and yet, at the same time, relates to how spouses reinforce or challenge gender norms in their own minds. They then pass on or subvert those gender norms through their future interaction with others, which adds a layer upon the constructions those others have of gender.

Since any social phenomenon exists in different layers, a variety of methodological and theoretical tools are required to understand it fully. Some have analyzed gender in literature representations, in religious roles, or in psychological perceptions of sexual roles. Even in historical analysis, researchers have traced the change and stability of gender roles through the course of Brazilian history through educational, sociological, and political lenses (Hahner, 1990; Mott, 1988; Nazzari, 1991). In history, one sees the Portuguese *bandeirantes* (conquerors of the wilderness) carrying forth their concept of Christianity, with its

vision of Mary. When the White women came to the land, they embodied this vision; but women of the conquest (i.e., women of color) were framed as objects of the desires of the conquerors. Changes in education and occupation reflect a struggle for women to move beyond restricting boundaries of jobs and degrees associated with nurturing and caring. Moreover, changes in social freedom highlight a tension in the competing images (articulated with lenses of ethnicity) of chastity and desire. The image of Mary, with its limited application, seems to be an archetype for some—but not all—Brazilian women.

MODERN FRAMES OF GENDER ROLES IN BRAZIL

Women had long struggled for changes in gender roles in Brazil. However, in the mid-1970s the *Zeitgeist* was right for a major impetus. A "new feminist movement" was born as "both university-educated, middle-class women and poor, uneducated women organized movements to press their gender-specific political claims on the Brazilian political system" (Alvarez, 1989, p. 205). Today, new possibilities for women grow exponentially, with recent developments coming so quickly that the women's movement in Brazil, in some ways, has surpassed those of the United States and many European countries. Indeed, recent changes are hard to keep track of. Using our metaphor of holographic frames, we will present various frames (e.g., labor, religion) of the construction of gender roles in modern Brazil. Much of what has been written about gender roles in Brazil concerns the progress of women's rights. A change in women's roles indirectly reflects on those of men. Thus, we will maintain a focus on women's rights and later discuss implications for gender roles of both men and women.

Frame One: Labor and Economics

Perhaps one of the most important places to look for progress in gender roles is in the means and relationships of production. Alvarez (1989) cited statistics that show an increase of almost 100% in the female share of the economically active population (EAP) between 1960 and 1980, from 8.2% to 15.4%. In the decade of the 1970s alone, the female EAP increased from 18.5% of the total Brazilian EAP to 26.9%. The number of women in high-prestige professions (e.g., engineers, economists, doctors, professors, lawyers) rose from 19,000 in 1970 to 95,800 in 1980 (roughly 400%). By 1980, there was roughly the same number of Brazilian men (689,000) and women (663,000) in universities.

Rabay (1996) noted that most women work to help support the family, with women constituting 51% of the work force and 45% of all registered voters. Still, there is great economic disparity between women and men. Such disparity is

largest in high-paying profession, with the difference diminishing to almost zero for illiterate, impoverished Northeasterners (Neuhouser, 1989). Most women entering the labor force did so to cope with poverty. Neuhouser noted that, as of 1980, one-third of working women were employed in the service sector—the lowest paying jobs—compared to only 9.8% of the men working in this sector of the labor market; and 95.4% of the women who were economically active made two minimum salaries or less, a wage which would leave them in extreme poverty if they were single mothers. Such feminization of poverty is a common feature in many Third World countries (Gilbert, 1994).

Still, women are not always at the bottom ranks of production. Through comparative analyses of leaders in various regions, Miele (1994) concluded that the strength of Paraíba women cannot account for their disproportional high number as syndicate leaders. Rather, Miele suggested, the roles of these women as mothers, caretakers, and teachers (in a field where few men read and write well) helped them achieve power. Women could be holding positions of leadership based on old archetypes of women; but it is in these images—mother, teacher—that women are empowered. Men yielded leadership to the nurturing and guiding (educational) aspects of womanhood. In the long run, however, the "apprentice has become a master" (p. 12); women ended up with more power than the men bargained for.

The current labor position of women reflects a tension between progress and conventionality, with women making unsurpassed strides in some areas, while the majority of women still hold lesser-paying jobs. Further, the salary scales and the purposes of women's labor foster women's labor as in a supportive role in maintaining the household or family. That is, the pay for jobs commonly constructed as being women's occupations (e.g., secretary, grade school teacher), as in the United States, do not provide salaries expected of primary wage earners; and even when women work, it is to support and care for the home. One would assume a woman has less disposable income than a man does for leisure or personal development. The very positions women take, including leadership in labor syndicates, frequently reflect early archetypes of womanhood. Yet, the traditional archetypes are intertwined with themes of strength and progress, as women rebuild and use these archetypes for their own social progress.

Frame Two: Religion

Historically, women have had few public roles in the Protestant or Catholic religion (Sturm, 1989). Recently, the Catholic Church, having sided for centuries

with the elite, took a new stance in Brazil in the late 1960s and 1970s, turning toward the needs of the masses (Alvarez, 1989). Such a new way of looking at religion in the Catholic Church, often linked to Liberation Theology, gave social support to the oppressed. Priests sensitized workers and the underclass of their plight and, in some cases, provided strategies for addressing the elite and the government (Boff, 1992). One such strategy was the cell-group or community group, which often encouraged social action or political activism. These groups have been frequently led by women (Neuhaus, 1989).

Afro-Brazilian religions also provide a more liberated role for women, especially among the poor. Groups such as *Umbanda* and *Candomblé* provide women with positive role models (e.g., nurturing leader or *mãe de santo*), offsetting the powerlessness they experience in mainstream society (Larch, 1982). Neuhaus (1989) suggested that these religions impart liberation to women through their ritual of spirit possession: "a woman who is possessed is 'free' to disobey her spouse when his wishes conflict with those of the spirits" (p. 701). In addition, these religions provide status for women, as they become intermediaries for spirits and might receive remuneration for giving advice.

As in the syndicates, women may be advancing in religion to the extent that they fulfill traditional archetypes, specifically, those of mother, counselor, and so on. In both traditional and African-based religions, womanhood is articulated with nurturing and providing for the family. Indeed, in the sense of the Catholic Church, if not for the Vatican's stance on women priests, women would be the ideal caretakers in a priestly role, which, officially at least, emphasizes chastity and celibacy. Fewer men are filling this role—a role contrary to the dominant construction of masculinity in Brazil. Barker and Loewenstein, (1997) found, however, that manliness among poor Brazilians was as much associated with providing for a family as it was with sexual activity. Importantly, a significant minority of men in their study questioned traditional masculine roles.

Frame Three: Literature

The same tension of progress-conventionality, as well as the archetypes of woman as virgin mother and man as conqueror that appear in the fields of history, labor, economics, and religion, also appear in literature. An example of this is the literature of Northeast Brazil. This region is especially relevant as the construction of women and men seems complex and dynamic. The state anthem of Paraíba, for example, refers to the "manliness" of even the women of the region: "*mulher forte, sim senhor!*"—"strong women, yes sir!" (Miele, 1994).

In reaction to this simplistic notion of gender, Albuquerque (1997a, 1997b)

proposed that there are competing discourses that create differences or nuances of masculinity that are obscured when one uses a singular *macho* stereotype. For instance, Albuquerque (1997a) uncovered some of the sites of gender role construction by the famous Brazilian author José Lins do Rego in *O Engenho de Meninos*. Albuquerque articulated how the elite plantation son was socialized to enjoy power and sexual pleasure. Elsewhere Albuquerque (1997b) examined the *cordel*—a Brazilian approximation of an adult romance comic book—to find men represented as the perpetrators of violence against women; but these perpetrators are unknown men, figures not approved by society. The male is also protector of women. She is protected by following the wise guidance of her parents (particularly her father) and her husband. For Albuquerque, violence is inevitable in any society. However, in the Northeastern *cordel*, it reproduces images of masculine authority and feminine passivity.

Miele (1992) found that the traditional stereotypes of women as fragile, morbid, and weak are recent images. From the earliest times, she said, Northeastern women have had positions of leadership. She listed (a) Brites Coelho (wife of Duarte Coelho) who governed Pernambuco; (b) the women who fought in Pernambuco's war against Holland; (c) Francisca do Rio Formoso who was matron of vast property and leader of the political processes of the region; (d) Luciana de Oliveira Ledo who was responsible for the foundation of many villages in the Serra de Teixeira, in the Sertão of Paraíba; (e) Branca Dias who was a Jewish woman deported to Portugal and burnt at the stake after a long imprisonment, among others. This gives evidence to Albuquerque's contention that gender roles in Brazil are not new, and have never been simple or uni-dimensional.

Frame Four: Law and Politics

The current century has witnessed much legal activity in the reform of women's status. The Constitution of 1934 prohibited discrimination in employment. The Consolidated Labor Code of 1943 prohibited firing pregnant women and allowed for maternity leave and time off for breast-feeding (Patai, 1991). As early as 1962, the Married Women's Statute allowed women to act juridically and strengthened their right to keep minor children in case of divorce (Verucci, 1991). Further, this law broadened women's right to dispose freely of the product of their own labor and, while maintaining the husband as head of the family (*pai de família*), encouraged him to work "in collaboration" with his wife. A military coup in 1964 stifled socialist tendencies, which included legal reform of women's roles. However, the United Nations, in an effort to wipe out gender-

based inequality, sponsored an International Women's Day in 1975. During the presidency of Ernesto Geisel, the liberalization of social/political conditions in Brazil allowed women to hold meetings, demonstrations and conferences to commemorate this day. According to Alvarez (1989), this occasion marked the "birth" of the modern women's movement in Brazil. Shortly afterwards, in 1977, the government regulated divorce and alimony laws, although most women could not afford an attorney (Conniff & McCann, 1989).

These changes were, no doubt, influenced by organization and protest at the grass roots level. They originated against state oppression and then began to examine gender oppression. In many cases, women's groups grew to merge into regional and even national efforts to fight for gender-specific issues, ranging from day care and family planning (Alvarez, 1989; 1990) to violence against women (America's Watch, 1991; Nelson, 1996; Thomas & Beasley, 1993). In a sense, Alvarez (1989) argued, women have "feminized" politics during the 1970s, bringing gender roles into the political sphere. The various feminist movements were more than a struggle for political liberalization—by challenging oppressive roles, they were a "direct, ideological challenge" to the dominant male power structure (p. 211).

A political analysis of feminist efforts suggests three points. First, there is an interplay between grass roots movements and national politics, and between labor and national politics, which defies simple explanation. Research suggests that grass roots movements tend to be influenced at first by pragmatic, local needs, but become influenced by the intelligentsia and national political movements as they grow to the regional or national level (Alvarez, 1990). Moreover, the way issues are articulated differs from country to country. For example, feminists in Brazil have not focused on abortion, as has been the case in the U.S., but rather on contraceptives (Alvarez, 1989). Certainly, the different historical and religious heritage of the two countries is one viable explanation for this. At the same time, while the women's groups in Brazil tend to be leftist, they take quite a different stance than the traditional Marxist notion of other Latin nations that view birth control as an "imperialist plot to kill *guerrilheiros* in the womb" (Alvarez, 1989, p. 217). Feminists in Brazil try to stay away from political co-optation and aim at comprehensive health care for women, in which reproductive health is only one component. For them, grass roots and bi-partisan movements often have the greatest effect toward positive change.

Second, we see that gender politics interact with class and labor issues, as well as race. For instance, Miele's (1994) study of women leaders of labor unions suggests that as women rise in employment rank, their labor becomes political; and,

indeed, at least two of the major feminist issues, family planning and day-care centers' deal with the workplace. When women were needed in the workforce, *creches* (day care centers) were created for their children (Santana, 1996). In addition, race may be involved. For example, efforts at forced sterilization and birth control are frequently targeted at poorer (primarily Black) populations (Alvarez, 1989; Berquo, 1989). The direction of a given issue is determined by the regime's ties to international and national interests (such as the World Bank or multi-national investment), the support sought or received by particular parties and candidates, and, of course, the ideologies of gender, class, and race (Alvarez, 1990).

This leads to the third point. Each of the above issues is a response to the historical placement, or positioning, of women in the Brazilian family. "The FAMILY, writ large and abstractly. . . became the backbone of the new authoritarian regime in Brazil, just as it has often functioned as the bulwark of conservatism elsewhere in Latin America" (Alvarez, 1989, p. 214). In each, one can see the woman as mother, as *protector of the home*, and, especially in the case of violence against women, as *virgin*. The male is the provider for the home, the protector of his sexual and paternal honor. Yet, within the issues, one sees the tensions and challenges mentioned above. In the birth-control issue, women are striving to be able to define their own "motherhood" (Alvarez, 1989). In the violence issue, women have taken the lead in the establishment of *Delegacias da Defesa da Mulher* (Police Stations for Women's Defense), which are female-headed and operated police stations to handle violence against women (Saffioti, 1994).

Despite Alvarez's (1989) condemnation of party co-optation of gender issues, both informal protests and formal legal reforms seem to be having their effect. The 1988 Constitution produced sweeping changes, and has been hailed as one of the "most advanced Constitutions of the world with regard to the feminine condition" (Muraro, 1992, p. 157). This constitution profoundly improved women's status by (a) legally mandating equal treatment regardless of sex, race, and so on; (b) formalizing the equality of rights and duties between women and men, thus revoking man's role as *chefe* (leader) of the couple; (c) providing for punishment for violation of said fundamental rights; (d) giving incentives for the hiring and retention of women; and (e) providing for paid maternity and limited paternity leave, free child care for children up to age seven, and greater security for women in demanding jobs or night work (Daisie, 1996; Verucci, 1991). By some standards, the new constitution goes beyond those of most nations, including many developed nations, by codifying the rights of women under the law, not

to mention indirect benefits such as equalization of the status of urban and rural women.

What the law lacks is implementation (Verucci, 1991). Patai (1991) suggested that there is, in all societies, a gap between legalization and implementation. The law, she said, can guide what people think, but it does not necessarily dictate social consciousness. As an example, despite the 1988 constitutional mandate for free child-care for all 0- to 6-year olds, Connelly, DeGraff, and Levinson (1996) noted no measures to transfer the law into action as of 1996. One reason for delays in implementation may be the arduous process of changing the local and national laws to comply with the new constitution (Verucci, 1991).

In the legal frame, we see the same tensions as in other frames. We see, at one time, massive efforts at change, propelling Brazil into what may be a new construction of gender roles, in which men and women complement each other in all spheres of life. To put it simply, social institutions have historically acted to deny women the right to exercise their power publicly. Men conquer the workplace and dominate in the legal sphere, while women are seen as "mothers" and valued if they are "honest" (chaste), a point we will turn to shortly. Still, women do have power, and through grass root movements and some public participation, have greatly influenced Brazil's legal sphere.

Frame Five: Sexuality & Sexual Harassment

Portuguese colonization, economics, religion, literature, law, and politics have interacted to shape Brazilian sexuality. Specifically, as in many other cultures, women have fewer available sexual possibilities than men do (Muraro, 1983; Parker, 1988). Brazilian sexual scripts reflect a special distinction between masculine *atividade* (activity) and feminine *passividade* (passivity), in which female sexuality is subjected to male desire (Parker, 1993). According to Parker, such a distinction is present in the daily language Brazilians use to describe sexual relations, in which the role of the macho is *comer* (to eat) and the role of the *fêmea* (female) is *dar* (to give). In the Brazilian sexual universe, *comer* is synonymous with *vencer* (to win, to conquer) and *possuir* (to own, to possess). Such a vocabulary of sexual meanings is indicative that women are socialized to be passive, receptive sexual partners, while men are socialized to pursue, to penetrate, and to dominate. Note, however, that even if there is some cultural universality of *machismo* (Gilmore, 1990), Brazilian culture constructs the specifics differently. For instance, in Brazil, a *macho* man continues to exercise the power of his virility, and, thus, his masculinity, with any feminine individual, e.g., *bicha* or effeminate male homosexual (Mendes-Leite, 1993; Parker, 1993).

GENDER IN BRAZIL

Laws or their interpretations maintain these social-sexual roles. In social custom, female adultery is socially unacceptable, because it goes against the socially constructed "natural" role of women as mothers and; through their service to the family, as progenitors of the nation; on the other hand, men are free to fulfill their personal desires almost without social impunity (Neuhouser, 1989). The "honesty" (understood as chastity) of a woman is often still a major issue in rape cases (Thomas & Beasley, 1993). Men who commit adultery are only expressing their "natural" maleness. In regards to the family, the man is seen typically as the provider, the supporter, and the legal representative (America's Watch, 1991). Daisie (1996) notes that both law and society still oppose divorce as it threatens the cultural belief in the sanctity and stability of the marriage. These views have changed little from the colonial times, in which female adulterers were punished by death, while men had little punishment for relations with single women, prostitutes, or slaves (Araújo, 1993).

In Brazil, cultural norms (e.g., sexual double standard), as well as a more erotic view of social relations in general, influence the psychology and communication of sexuality. For example, sexuality is much more prevalent in public talk (Schreiberg, 1995) and in the media (Kottak, 1990; Luft, 1995) than in the United States. Moreover, an empirical study examining sexuality and gender roles in Brazil suggested that for some women (e.g., sex-typed), sexual activity existed primarily for a man's enjoyment (DeSouza & Hutz, 1995). Another study showed that Brazilians reacted to ambiguous social-sexual stimuli in more stereotypical and eroticized ways than U.S. participants did (DeSouza, Pierce, Zanelli, & Hutz, 1992). While still another study indicated that in the Brazilian cultural script, when a man makes sexual advances and a woman does not show strong and consistent resistance, she is perceived to be agreeing to sexual intercourse (DeSouza & Hutz, 1996).

Concerning sexuality at the workplace, men have often used power to obtain sexual gratification, while women sometimes use sex to gain power (Stringer, Remick, Salisbury, & Ginorio, 1990). Sexual harassment is about power; it is "the unwanted imposition of sexual requirements in the context of a relationship of unequal power" (MacKinnon, 1979, p. 1). In the popular Brazilian press, it is "the use of one's authority [power] to gain sexual favors" (*Assédio*, 1995a, p. 81). Power is multifaceted. Moreover, it interacts with gender, race, and class to reinforce the cultural inequality of women (especially poor Black women), since the majority of high-status positions in the workplace is still occupied by White, affluent men. In congruence with the *modelo de Maria*, women's jobs have been traditionally seen as "extensions of the female sex role" (Martin, 1989, p. 63), in

which women are expected to be caring and accepting of male authority and domination. Thus, sexual harassment is the result of patriarchal systems that allow men to treat women as sexual objects (MacKinnon, 1979).

From the above accounts of sexuality and sexual double standard, it is no surprise that sexual harassment is widespread in Brazil. For example, a survey conducted by Brasmarket in 12 major Brazilian cities found that 52% of employed women reported experiencing some form of sexual harassment (Assédio, 1995a). Regarding specific behaviors, Gelfand, Fitzgerald, and Drasgow (1995) found that Brazilian and U.S. college students reported no difference in the actual incidence of behaviors that constitute sexual harassment. However, in one of the few cross-cultural studies to examine lay definitions of sexual harassment, clear cultural differences emerged: Brazilian college students tended to see sexual harassment more in terms of innocuous sexual behaviors, whereas their U.S., Australian, and German counterparts perceived it to be an abuse of power, harmful sexual behaviors, or discrimination based on gender (Pryor et al., 1997). These cultural differences are related to the previous discussion that Brazil is a stereotypically sexualized society; in other words, the cultural ethos is that, for men at least, sin does not exist, everything is permitted, and nothing is forbidden (DeSouza & Hutz, 1996; DeSouza, Pierce, Zanelli, & Hutz, 1992; Mendes-Leite, 1993; Neuhouser, 1989; Parker, 1993).

In spite of early resistance to acknowledge the existence of sexual harassment, it has recently become a "hot" issue in Brazil. For example, there is legislation against sexual harassment in the state of Rio de Janeiro (Schroder, 1997), and many want to make it a federal offense (Assédio, 1995a). In 1995, 63% of Brazilian politicians were in favor of making sexual harassment at the workplace a crime (Assédio, 1995b). It was suggested that Brazilian politicians have become more sensitized regarding sexual harassment, since in 1993 only 43% were in favor of legislating sexual conduct at the workplace. Still, some milder forms of sexual harassment, such as (unwanted) sexual attention, are seen as culturally "normal" in Brazil (Assédio, 1995a), as Brazil has historically supported a rigid patriarchal structure based on a system of privileges. Further, in 1995, President Cardoso created an interministerial group to fight what he publicly acknowledged as Brazil's serious problem with racism and gender discrimination (U.S. Department of State, 1997).

Translated to the workplace, with most decision-makers and norm setters being men, many women feel powerless in their ability to redress a harassing situation (Koss, Goodman, Browne, Keita, & Russo, 1994). Also, Brazilian women are economically less affluent than U.S. women; to keep their job, Brazilian

GENDER IN BRAZIL

women frequently engage in conflict avoidance, denial and even co-optation. For instance, Brazilian television reports several cases of women being summarily fired for complaining about sexual harassment at the workplace and of other women refusing to collaborate their claims for fear of reprisal (Schroder, 1997). Additionally, one Paraíba newspaper notes that while many store clerks are appalled at harassing behavior, some see it as a way to increase sales (*Vendedores*, 1996). Sexual harassment is a complex social phenomenon. The same Paraíba newspaper notes that male clerks receive harassment from women, and that same gender sexual harassment is also common.

CONCLUSIONS

The irony of looking at gender roles in Brazil through this cross-disciplinary lens is that one sees an image that at first glance seems complex beyond comprehension, shifting and changing like a shadow. As in a hologram, were we to look only at a small piece of the film, the picture would remain blurry. However, as we begin to assemble the views into a coherent montage, the sheer redundancy of the image begins to make sense. What appears is an image of gender roles that is, archetypal but dynamic, distinct but unified.

First, gender roles in Brazil have changed dramatically, especially since the mid-1970s (Alvarez, 1989). In education, work conditions, legal status, family status, and social freedom, women are making exponential gains. Yet, just as one force seems to move gender roles forward, they are constrained by other forces that want to hold them back. Further, one can see that the issues in Brazil are not always the same as those addressed by women in other countries (e.g., child-care is not a major women's issue in the United States), and when the issues are the same, the content of the debate may often differ significantly (e.g., family planning).

Second, norms for gender behavior vary at the micro level—from individual to individual. As individuals enact their gender roles with other individuals, groups of people create a shared reality of what is expected of men and women, with differences that fragment even the idea of a single ethnic or class construction of gender. Class, region, and gender differences exist within the larger context of gender roles in Brazil, which, in turn, are similar to, yet different from gender roles in other Latin countries. These, in turn, differ from roles in the United States or France. Yet, while differences exist, all women share similarities of experience within Brazil (Saffioti, 1994) or the rest of the world. Perhaps, in Brazil, the unifying force is that women's role in both the home and the workplace is tied to their usefulness to the national economic structure. Muraro (1992)

posits, "In the last instance, . . . [women's] bodies are the machine which makes the system work, and our sexuality, its fuel. And the family, its factory" (p. 158). Muraro suggests that despite variations in roles, there clearly exist connections that bind all women (and men) to certain systems. According to a Brazilian Marxist framework, the system of production influences not only labor, but also the very sexuality of women and men vis-à-vis the archetypes of *Marianismo* and *machismo*. In sum, there is a connection between groups at every level. Difference and similarity intertwine, with researchers left to unravel the two to understand the intricacies of gender roles in a single context and the forces that unite women's experience.

The *modelo de María*, and its counterpart, *machismo*, could, indeed, provide an explanatory mechanism for both tensions. When seen as a "layered hologram"—that is, through joining images drawn from multiple disciplines, we see in each an articulation of womanhood that links it to nurturance, goodness, and chastity. Even where women make gains in the employment arena (Hahner, 1990) or in the unions (Miele, 1992), it may be because these are roles that involve taking care of others in a sense. Changes in workplace law such as paid childcare, maternity leave, and nighttime security, while clearly benefiting women, also continue to articulate them, rather than the men, as primary caregivers in the home. Men's position in the workplace, their sexual freedoms and position as "aggressors" vis-à-vis women are linked to the competitiveness, directness, and sexual activity of *machismo*. At the same time, *machismo* also contains positive aspects such as caring and monetary provision for the family.

In the end, we see that the *modelo de María* and *machismo* have a negative and a positive side. Negatively, in conjunction, they maintain the place of women in a world where men have "all of the advantages" (Muraro, 1983, p. 112). Yet, surprisingly, each may support the empowerment of women. *Machismo* requires that men provide for their families (Barker & Loewenstein, 1997; Mirandé, 1985). Perhaps, if providing can be framed to include not just monetary provision but the enabling of self-actualization of the members of the household, *machismo* can be turned around as a tool to empower women. More importantly, the *modelo de María* demonstrates that women do have bases of power, beginning in the private sphere. Through political activism and reform, this power, indirectly using the *modelo de María*, has benefited women legally, socially, and economically. The question is now how women can maintain these power bases while defining themselves and their future, that self-definition being within or beyond the parameters of the *modelo de María*.

Albuquerque, D. M. (1997a). *Mole não se mete: Violência e masculinidade como elementos constitutivos da imagem do nordestino [Wimpies, keep out: Violence and masculinity as constitutive elements of the image of the Northeasterner]*. Manuscript submitted for publication.

Albuquerque, D. M. (1997b). *O engenho de meninos: Literatura e história de gênero em José Lins do Rego [O Engenho de Meninos: Literature and history of gender in José Lins do Rego]*. Manuscript submitted for publication.

Alvarez, S. E. (1989). Politicizing gender and engendering democracy. In S. Stepan (Ed.), *Democratizing Brazil: Problems of transition and consolidation* (pp. 205-251). New York, NY: Oxford University Press.

Alvarez, S. E. (1990). *Engendering democracy in Brazil: Women's movements in transition politics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

America's Watch. (1991). *Criminal injustice: Violence against women in Brazil*. New York, NY: Human Rights Watch.

Araújo, E. (1993). *O teatro dos vícios: Transgressão e transigência na sociedade urbana colonial [The theatre of vices: Transgression and tolerance in urban colonial society]*. Rio de Janeiro, Brazil: José Olympio.

Arazola, L. D., & Rocha, I. (1996). Mulher, natureza, cultura: Apontamentos para um debate [Women, nature, culture: Notes for a debate]. In G. Rabay (Ed.), *Mulheres e sociedade [Women and society]* (pp. 45-55). João Pessoa, Brazil: UFPB/Editora Universitária.

Assédio (1995a, February 15). Assédio sexual com jeitinho bem brasileiro [Sexual harassment à la Brazil]. *Veja*, 80-85.

Assédio (1995b, November). Assédio sexual vai dar cadeia? [Will sexual harassment bring jail-time?]. *Fêmea Especial*, 5.

Baldwin, J. R., & Hecht, M. L. (1995). The layered perspective of cultural (in)tolerance(s): The roots of a multidisciplinary approach. In R. Wiseman (Ed.), *Intercultural Communication Theory* (pp. 59-91). Thousand Oaks, CA: Sage.

Barker, G., & Loewenstein, I. (1997). Where the boys are: Attitudes related to masculinity, fatherhood, and violence toward women among low-income adolescent and young adult males in Rio de Janeiro, Brazil. *Youth and Society*, 29, 166-196.

Berquo, E. (1989). *The demographic effects of contraception—the decline in fertility: When the patient is a woman*. Brasília, Brazil: National Council of Women's Rights—Ministry of Justice.

Boff, L. (1992). *Church, charisma & power: Liberation theology and the institutional church*. New York, NY: Crossroad.

BALDWIN, DE SOUZA

- Chaney, E. M. (1979). *Supermadre: Women in politics in Latin America*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Connelly, R., DeGraff, D. S., & Levinson, D. (1996). Women's development and child care in Brazil. *Economic Development and Cultural Change*, 44, 619-657.
- Conniff, M. L., & McCann, F. D. (1989). Epilogue. In M. L. Conniff & F. D. McCann (Eds.), *Modern Brazil: Elites and masses in historical perspective* (pp. 265-280). Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Daisic, R. M. F. (1996). As conseqüências do divórcio [The consequences of divorce]. In G. Rabay (Ed.), *Mulheres e sociedade [Women and society]* (pp. 177-190). João Pessoa, Brazil: UFPB/Editora Universitária.
- Del Priore, M. (1993). *Ao sul do corpo: Condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia [To the south of the body: The feminine condition, motherhoods and mentalities in Colonial Brazil]*. Rio de Janeiro, Brazil: José Olympio.
- DeSouza, E. R., & Hutz, C. S. (1995). Responses toward sexual stimuli in Brazil as a function of one's gender role identity and sex. *Interamerican Journal of Psychology*, 29, 13-21.
- DeSouza, E. R., & Hutz, C. S. (1996). Reactions to refusals of sexual advances among U. S. and Brazilian men and women. *Sex Roles*, 34, 549-565.
- DeSouza, E. R., Pierce, T., Zanelli, J. C., & Hutz, C. (1992). Perceived sexual intent in the U. S. and Brazil as a function of nature of encounter, subjects' nationality, and gender. *Journal of Sex Research*, 29, 251-260.
- Freitas, M. G. M. (1996). Identidade feminina/feminista da mulher negra: Uma construção marcada pela negação, subalternidade e resistência [Feminine/feminist identity of the Black woman: A construction marked by negation, subalternity, and resistance] In G. Rabay (Ed.), *Mulheres e sociedade [Women and society]* (pp. 65-74). João Pessoa, Brazil: UFPB/Editora Universitária.
- Gelfand, M. J., Fitzgerald, L. F., & Drasgow, F. (1995). The structure of sexual harassment: A confirmatory factor analysis across cultures and settings. *Journal of Vocational Behavior*, 47, 164-177.
- Gilbert, A. (1994). Third world cities: Poverty, employment, gender roles and the environment during a time of restructuring. *Urban Studies*, 31, 605-633.
- Gilmore, D. (1990). *Manhood in the making: Cultural concepts of masculinity*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Hahner, J. E. (1990). *Emancipating the female sex: The struggle for women's rights in Brazil, 1850-1940*. Durham, NC: Duke University Press.
- Hecht, M. L., & Baldwin, J. R. (1998). Layers and holograms: A new look at prejudice.

GENDER IN BRAZIL

In M. L. Hecht (Ed.), *Communicating prejudice* (pp. 57-84) Thousand Oaks, CA: Sage.

Koss, M. P., Goodman, L. A., Browne, A., Kcita, G. P., & Russo, N. F. (1994). *No safe haven: Male violence against women at home, at work, and in the community*. Washington, DC: American Psychological Association.

Kottak, C. P. (1990). *Prime society: An anthropological analysis of television and culture*. Belmont, CA: Wadsworth.

Larch, P. B. (1982). An explanation of the predominance of women in the Umbanda cults of Porto Alegre, Brazil. *Urban Anthropology*, 11, 237-261.

Luft, K. (1995, July 18). Brazilian TV reveals a bit too much, risks regulation. *Chicago Tribune*, 1, 8.

MacKinnon, C. (1979). *Sexual harassment of working women*. New Haven, CT: Yale University Press.

Martin, S. E. (1989). Sexual harassment: The link joining gender stratification, sexuality, and women's economic status. In J. Freeman (Ed.), *Women: A feminist perspective*. Mountain View, CA: Mayfield.

Mendes-Leite, R. (1993). A game of appearances: The "ambiguoussexuality" in Brazilian culture of sexuality. *Journal of Homosexuality*, 25, 271-282.

Miele, N. (1992). *Syndicat: Une affaire de femme: Etude sur les femmes présidentes des syndicats des travailleurs ruraux de l'Etat de Paraiba au Brésil [Unions: A women's affair: A study on women presidents of rural workers' unions in the state of Paraiba, Brazil]*. Université de Picardie, France.

Miele, N. (1994, November). *Paraiba feminina, mulher forte, sim senhor! [Paraiban females—strong women, yes sir!]* Paper presented at the XVIII Annual Conference of ANPOCS, Caxambu, Minas Gerais, Brazil.

Miller, C. (1979). The function of middle-class extended family networks in Brazilian urban society. In M. Margolis & W. Carter (Eds.), *Brazil: Anthropological perspectives* (pp. 305-316). New York, NY: Columbia University Press.

Mirandé, A. (1985). *The Chicano experience: An alternative perspective*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Mott, M. L. B. (1988). *Submissão e resistência: A mulher na luta contra a escravidão [Submission and resistance: Women in the fight against slavery]*. São Paulo, Brazil: Editora Contexto.

Muraro, R. M. (1983). *Sexualidade da mulher brasileira: Corpo e classe social no Brasil [The sexuality of Brazilian women: Body and social class in Brazil]* (2nd ed.). Petrópolis, Brazil: Vozes.

Muraro, R. M. (1992). *A mulher no terceiro mundo [Women in the third world]*. Rio de Janeiro, Brazil: Rosa dos Tempos.

Nazzari, M. (1991). *Disappearance of the dowry: Women, families, and social change in São Paulo, Brazil (1600-1900)*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Nelson, S. (1996). Constructing and negotiating gender in women's police stations in Brazil. *Latin American Perspectives*, 88, 131-148.

Neuhouser, K. (1989). Sources of women's power and status among the urban poor in contemporary Brazil. *Signs*, 14, 685-702.

Parker, R. G. (1988). "Within four walls": *The cultural construction of sexual meanings in contemporary Brazil*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.

Parker, R. G. (1993). "Within four walls": Brazilian sexual culture and HIV/AIDS. In H. Daniel & R. Parker (Eds.), *Sexuality, politics and AIDS in Brazil: In another world?* (pp. 65-84). London, England: Falmer.

Patai, D. (1991). Introduction [to Women and the New Brazilian Constitution]. *Feminist Studies*, 17, 551-556.

Pleck, J. H., Sonenstein, F. L., & Ku, L. C. (1993). Masculinity ideology: Its impact on adolescent males' heterosexual relationships. *Journal of Social Issues*, 49, 11-29.

Pryor, J. B., DeSouza, E. R., Fitness, J., Hutz, C., Kumpf, M., Lubbert, K., Pesonen, O., & Erber, M. W. (1997). Gender differences in the interpretation of social-sexual behavior: A cross-cultural perspective on sexual harassment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28, 509-534.

Pyke, K. D. (1996). Class-based masculinities: The interdependence of gender, class, and interpersonal power. *Gender & Society*, 10, 527-549.

Rabay, G. (1996). Mulher e participação política na Paraíba [Women and political participation in Paraíba]. In G. Rabay (Ed.), *Mulheres e sociedade [Women and society]* (pp. 203-212). João Pessoa, Brasil: UFPB/Editora Universitária.

Ruiz, R. (1981). Cultural and historical perspective in counseling Hispanics. In D. W. Sue (Ed.), *Counseling the culturally different: Theory and practice* (pp. 186-214). New York, NY: Wiley.

Saffioti, H. I. B. (1994). Violência de gênero no Brasil contemporâneo [Gender violence in contemporary Brazil]. In H. I. B. Saffioti and M. Moons-Vargas (Eds.), *Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância [Brasília: United Nations Children's Fund]* (151-185). Rio de Janeiro, Brazil: Editora Rosa dos Tempos.

Santana, J. S. S. (1996). A creche como elemento contributivo para inserção da mulher no mercado de trabalho [The child-care center as a contributive element for the insertion of women into the work market]. In G. Rabay (Ed.), *Mulheres e sociedade [Women and society]*

(pp. 165-176). João Pessoa, Brazil: UFPB/Editora Universitária.

Schreiberg, D. (1995, October 9). Samba warnings: Porn and promiscuity provoke backlash. *Newsweek*, 52.

Schroder, C. (1997, October 10). *Globo Reporter*. Rio de Janeiro, Brazil: Rede Globo.

Stevens, E. (1973). Machismo and Marianismo. *Society*, 10, 57-63.

Stringer, D. M., Remick, H., Salisbury, J., & Ginorio, A. B. (1990). The power and reasons behind sexual harassment: An employer's guide to solutions. *Public Personnel Management*, 19, 43-52.

Sturm, F. G. (1989). Religion. In M. L. Conniff & F. D. McCann (Eds.), *Modern Brazil: Elites and masses in historical perspective* (pp. 246-264). Lincoln, NE: University of Nebraska.

Talbot, M. (1991). *The holographic universe*. New York, NY: Harper Perennial.

Thomas, D. Q., & Beasley, M. E. (1993). Domestic violence as a human rights issue. *Human Rights Quarterly*, 15, 36-62.

Thompson, E. H. Jr., Pleck, J. H., & Ferrera, D. L. (1992). Men and masculinity: Scales for masculinity ideology and masculinity-related constructs. *Sex Roles*, 27, 573-607.

Valdes, L., Baron, A., & Ponce, F. (1987). Counseling Hispanic men. In M. Scher, M. Stevens, G. Good, & G. Eichenfield (Eds.), *Handbook of counseling & psychotherapy with men* (pp. 203-217). Newbury Park, CA: Sage.

Vendedores usam "jogo de cintura" para se safar [Sales clerks use the "hip game" to get sales]. (1996, April 21). *Correio da Paraíba*. João Pessoa, Brazil.

Verucci, F. (1991). Women and the new Brazilian Constitution. *Feminist Studies*, 17, 557-568.

U.S. Department of State. (1997). *Brazil country report on human rights practices for 1996*. Washington, DC.: Bureau of Democracy, Human Rights, and Labor.

Estereotipos de Masculinidad y Feminidad en México y en Estados Unidos

Laura Acuña¹

Carlos A. Bruner

*Universidad Nacional Autónoma de México
México D.F., México*

Compendio

Existe una creencia popular de que los estereotipos de roles sexuales están más acentuados en América Latina que en los países anglosajones. Para determinar la veracidad de dicha creencia, comparamos el grado en que hombres y mujeres mexicanos y estadounidenses se adjudicaron las características estereotípicas masculinas y femeninas incluidas en el Inventario de Roles Sexuales de Bem. Los resultados mostraron que, diferente de la creencia popular, hombres y mujeres mexicanos no estaban más adheridos a un rol sexual tradicional que sus contrapartes estadounidenses. Un segundo propósito del estudio fue comparar el grado en que los hombres y mujeres mexicanos con un rol sexual tradicional (masculino o femenino) se adjudicaron las características estereotípicas de su rol sexual. Encontramos que las mujeres clasificadas con un rol sexual masculino se adjudicaron en mayor grado que los hombres varias de las características estereotípicamente masculinas. Este hallazgo sugiere que las mujeres mexicanas masculinas son más instrumentales que los hombres con ese mismo rol sexual. Hombres y mujeres mexicanos clasificados con un rol sexual femenino no difirieron en el grado en que se adjudicaron la mayoría de las características femeninas. Este dato se interpretó como congruente con hallazgos sobre la valoración de atributos expresivos (típicamente femeninos) en las culturas hispanas.

Abstract

Folklore suggests that Latin American men and women are more stereotyped

¹ Dirigir correspondencia a: Dra. Laura Acuña Morales, UNAM, Facultad de Psicología, Ave. Universidad 3004, Col. Colpico Universidad México, D.F. 04510, México, o por correo electrónico a lacuna@servidor.unam.mx

within their sex roles than Anglo-Saxon men and women. To determine whether this popular belief is true, responses of Mexican and American men and women to the stereotypical masculine and feminine items of the Bem Sex Role Inventory were compared. Results showed that contrary to conventional belief, Mexican men and women were not more masculine or feminine than their American counterparts. Additionally, Mexican men and women were classified as masculine or feminine-stereotyped and their means in the masculine or feminine items were compared. Results showed that Mexican women with a masculine-stereotype had higher means in several masculine items than men with the same sex role, thus appearing to be more instrumental than their male countryfolks. Mexican men and women with a feminine-stereotype did not differ in their responses to the feminine items. Such results seem to be in congruent with data regarding the importance of expressive traits among Hispanic cultures.

Palabras clave: Masculinidad; Femenidad; Estereotipos de roles sexuales

Key words: Masculinity; Femininity; Sex-role stereotypes

Las creencias entre los miembros de las diferentes culturas acerca del comportamiento típico y adecuado de hombres y de mujeres varían. El procedimiento para determinar los estereotipos de roles sexuales prevalentes en una cierta cultura ha consistido en pedirle a jueces y juezas que evalúen el grado en que diferentes características son propias de los hombres y de las mujeres de esa cultura (e.g., Cota, Reid, & Dion, 1991; Gupta & Gupta, 1999; Rosenkrantz, Vogel, Bee, Broverman, & Broverman, 1968). Aquellas características que tanto hombres como mujeres juzgan como típicas de uno de los sexos representan los estereotipos de masculinidad y de feminidad en una cultura particular. Se ha demostrado que los miembros de diferentes culturas tienen estereotipos de roles sexuales similares (Eagly & Kite, 1987; Langford & Mackinnon, 2000; Martin, 1987; Ward, 1991; Williams, Best, Haque, Pandey, & Verma, 1982; Williams, Daws, Best, Tilquin, Wesley, & Bjerke, 1979) y que dichos estereotipos no se modifican durante largos periodos de tiempo (Berger & Williams, 1991). Las características identificadas como típicamente masculinas están relacionadas con competencia personal y con la orientación hacia la consecución de metas y genéricamente se les conoce como conductas instrumentales o de poder. Las características típicamente femeninas están relacionadas con conductas que reflejan sensibilidad emocional y una orientación hacia las relaciones interpersonales; es decir, son conductas de tipo expresivo (Di Dio, Saragovi, Koestner, & Aube, 1996; Spence, Helmreich, & Stapp, 1975).

Existe evidencia de que los hombres y las mujeres de diferentes culturas realmente se comportan de acuerdo con estereotipos culturales de roles sexuales

(e.g., Spence, Helmreich, & Stapp, 1974; 1975; Rosenkrantz et al., 1968). No obstante, algunos investigadores e investigadoras (Bakan, 1966; Barry, Bacon, & Child, 1957; Block, 1973) han sugerido que el grado en que los hombres y mujeres se comportan conforme las expectativas culturales, puede variar dependiendo del grado de desarrollo social, económico y tecnológico de cada país. Según estos autores y autoras, mientras que en las sociedades menos desarrolladas existe una diferenciación notable en las funciones biológicas y socioeconómicas que desempeñan los hombres y las mujeres y, por lo tanto, en su adherencia a un rol sexual tradicional, en las sociedades más desarrolladas las actividades que realizan los hombres y las mujeres son más homogéneas y, consecuentemente, la adherencia a los roles sexuales tradicionales no es tan marcada. Dado que México es un país en vías de desarrollo, mientras que Estados Unidos es uno de los países más desarrollados del mundo, de acuerdo con la teoría anterior, los hombres y las mujeres mexicanos deberían ser más tradicionales en sus roles sexuales que sus contrapartes en los Estados Unidos. Esto sería congruente con la creencia popular de que los estereotipos de roles sexuales están más acentuados en América Latina que en los países anglosajones.

Hasta finales de los 60's, en la psicología se consideró que la masculinidad y la femineidad eran dos puntos opuestos de un mismo continuo y se esperaba que existiera una congruencia entre el género de una persona y su rol sexual (cf. Constantinople, 1973). A principios de la década de los 70's, de los resultados de varias investigaciones (e.g., Bem, 1974; Constantinople, 1973; Spence et al., 1974) se infirió que la masculinidad y la femineidad eran dos dimensiones separadas y que ambas podían estar presentes en el repertorio conductual de una persona, independientemente de su género. La conceptualización ortogonal de la masculinidad/femineidad, trajo como consecuencia el establecimiento de cuatro diferentes roles sexuales: los dos tradicionales, masculino y femenino (i.e., posesión mayoritariamente de características típicas masculinas o femeninas), rol sexual andrógino (posesión en alto grado de características tanto masculinas, como femeninas) y rol sexual indiferenciado (posesión en bajo grado de características masculinas y femeninas).

Para medir la masculinidad/femineidad como dimensiones independientes, se desarrollaron en los Estados Unidos inventarios que permiten conocer el grado en que una persona se auto-adjudica características estereotípicas femeninas y masculinas (e.g., Bem, 1974; Heilbrun, 1976; Spence et al., 1974). Uno de estos instrumentos fue el Inventario de Roles Sexuales de Bem (BSRI; Bem, 1974). Este inventario ha sido uno de los más comúnmente utilizados en la investigación sobre roles sexuales, no sólo desde su creación y hasta la fecha

ACUÑA, BRUNER

(e.g., Archer, 1989; Lobel, Rothman, Abramovitz, & Maayan, 1999; Steenbarger & Greenberg, 1990), sino en todo el mundo (véase Acuña, Bruner, & Avila, 1994, para una versión en español del BSRI; Katsurada & Sugihara, 2000, para una versión en japonés; Tzuriel, 1984, para una versión en hebreo). Para construir el BSRI, Bem (1974) pidió a jueces y juezas que evaluaran diferentes características como típicas de alguno de los dos sexos y seleccionó aquellas que fueron juzgadas independientemente por hombres y por mujeres como las más distintivas de cada sexo. Por su forma de construcción, los reactivos masculinos y femeninos incluidos en el BSRI representan los estereotipos de roles sexuales en los Estados Unidos (Archer, 1990; Coleman & Ganong, 1985).

Si la creencia popular de que los hombres y las mujeres latinoamericanos están más estereotipados en un rol sexual tradicional que los hombres y las mujeres estadounidenses es cierta, los/las mexicanos deberían auto-adjudicarse en mayor grado que los/las estadounidenses las características típicas masculinas y femeninas. El propósito principal de este estudio fue comparar el grado en que estudiantes mexicanos, mexicanas y estadounidenses se adjudicaron los atributos estereotípicos masculinos y femeninos del BSRI. Un segundo propósito fue conocer el grado en que en México hombres y mujeres adheridos a un rol sexual tradicional (i.e., masculino o femenino) se adjudicaron las características típicas de tal rol sexual.

MÉTODO

Participantes

Participaron voluntariamente en el estudio 695 hombres y 707 mujeres, estudiantes de licenciatura de dos universidades diferentes de la ciudad de México. El rango de edad de los hombres varió entre los 18 y los 37 años, con una media de 22 años. El rango de edad de las mujeres varió entre los 17 y los 39 años, con una media de 21.3 años.

La muestra de estudiantes estadounidenses estuvo conformada por 476 hombres y 340 mujeres, estudiantes de licenciatura. Los datos de esta muestra se obtuvieron del manual del Inventario de Roles Sexuales de Bem (Bem, 1981, p. 29). Bem no reportó datos relativos a la edad de la muestra. No obstante, dado que se trató de estudiantes universitarios, podemos asumir que su rango de edad fue similar del estudiantado mexicano.

Instrumentos

Le solicitamos al estudiantado mexicano que respondiera a dos cuestionarios:

ESTEREOTIPOS DE ROLES SEXUALES

- a) Cuestionario de Datos Personales. En este cuestionario solicitamos información sobre la edad, sexo, carrera universitaria que estudiaban y el semestre que estaban cursando los/as participantes.
- b) Inventario de Roles Sexuales de Bem (BSRI). El BSRI (Bem, 1974; 1981) es un inventario de auto-informe, integrado por 60 características de personalidad (20 femeninas, 20 masculinas y 20 neutras). Quien responde debe indicar, en una escala de 7 puntos (1 = nunca o casi nunca es cierto para mí; 7 = siempre o casi siempre es cierto para mí), qué tanto cada característica lo/la describe. Las medias de los puntajes de las 20 características masculinas y de las 20 características femeninas representan los puntajes globales de masculinidad y de feminidad. Bem (1974) mostró independencia entre las dos escalas ($r = -.03$) y confiabilidad interna (α de Cronbach = .86). En México el BSRI fue validado por Acuña, Bruner, y Avila (1994), quienes mostraron que la versión en español de este inventario tuvo una alta confiabilidad interna (α de Cronbach = .85) e independencia entre las dos escalas ($r = .15$).

Procedimiento

Durante el verano de 1988, acudimos a los salones de clase de los/as estudiantes y le pedimos su colaboración voluntaria en el estudio. Les informamos que el propósito de la investigación era conocer algunas características de los/as estudiantes mexicanos y le pedimos dedicar 30 minutos de su tiempo para responder a dos cuestionarios. Les informamos que sus respuestas eran absolutamente confidenciales, que los cuestionarios no serían calificados de forma individual, sino que se considerarían los datos de todo el grupo globalmente y que su participación sería anónima, ya que no era necesario incluir su nombre en ninguno de los dos cuestionarios. Cada cuestionario contenía sus propias instrucciones, sin embargo, permanecimos en los salones de clase durante el tiempo requerido para la aplicación de los cuestionarios y respondimos a las dudas de los/las estudiantes.

Con el fin de comparar los estereotipos de masculinidad y de feminidad en México y en los Estados Unidos, obtuvimos los datos normativos del BSRI reportados por Bem (1981) relativos a la forma en que el estudiantado estadounidense se adjudicó las características típicas masculinas y femeninas

del BSRI. Existió un lapso de alrededor de 8 años de diferencia entre el momento en que los/las estudiantes estadounidense contestaron al BSRI y el momento en que los/las estudiantes en México respondieron este mismo inventario. A pesar de este lapso de tiempo, consideramos que la comparación era justa por dos razones: (1) el BSRI es un inventario que continúa utilizándose para el estudio de los roles sexuales hasta la fecha (e.g., Lobel, et al., 1999), y (2) Berger y Williams (1991) mostraron que los estereotipos de roles sexuales en los Estados Unidos no variaron en un lapso de 16 años (entre 1972 y 1988), periodo durante el cual ambas muestras de estudiantes respondieron al BSRI.

Análisis

Para comparar el grado en que hombres y mujeres mexicanos y estadounidenses se adjudicaron las características estereotípicas masculinas y femeninas del BSRI, realizamos tres análisis diferentes. Primero, comparamos mediante pruebas t las medias globales de masculinidad de los hombres mexicanos ($n = 695$) y estadounidenses ($n = 476$) y las medias globales de feminidad de las mujeres mexicanas ($n = 707$) y estadounidenses ($n = 340$). Segundo, utilizando también pruebas t de Student comparamos las medias en cada uno de los 20 reactivos estereotípicos masculinos del BSRI de los hombres y las medias de cada uno de los 20 reactivos estereotípicos femeninos de las mujeres de ambos países. Tercero, mediante el coeficiente de correlación por rangos de Spearman, comparamos las correlaciones bivariadas de Pearson obtenidas entre cada uno de los reactivos estereotípicos masculinos con el puntaje global de masculinidad y entre cada uno de los reactivos estereotípicos femeninos con el puntaje global de feminidad, en México y en Estados Unidos.

RESULTADOS

En la Tabla 1 mostramos las medias globales de masculinidad de hombres mexicanos y estadounidenses y las medias globales de feminidad de mujeres mexicanas y estadounidenses, con sus respectivas desviaciones estándar y los valores de t correspondientes a cada comparación. Esta tabla muestra que no existieron diferencias en el grado en que los hombres mexicanos y estadounidenses se auto-adjudicaron el conjunto de características estereotípicas masculinas. Tampoco hubo diferencias en el grado en que las mujeres de ambos países se adjudicaron, en su conjunto, las características estereotípicamente femeninas.

Tabla 1

Comparación de las Medias Globales de Masculinidad y de Femenidad de Hombres y de Mujeres Estadounidenses y Mexicanos

	Estados Unidos		México		t
	M	DS	M	DS	
Hombres					
Escala Masculina	5.12	.65	5.07	.72	1.11
Mujeres					
Escala Femenina	5.05	.53	5.05	.60	0.00

En las Tablas 2 y 3 presentamos, respectivamente, las medias obtenidas para hombres y para mujeres mexicanos y estadounidenses en los reactivos estereotípicos masculinos y femeninos, sus respectivas desviaciones estándar y el valor de t correspondiente a cada comparación. Fijamos el nivel de significancia en .001, por lo que la probabilidad de cometer el error Tipo I en las familias de 20 comparaciones fue de .02 (Keppel, 1991). En la Tabla 2 vemos que existieron cinco características en las que los hombres mexicanos y estadounidenses no difirieron en el grado en que reportaron poseerlas: tener una personalidad fuerte, ser ambicioso, actuar como un líder, tomar decisiones fácilmente y ser competitivo. Los hombres estadounidenses se adjudicaron en mayor grado que los mexicanos ocho características estereotípicas masculinas: ser individualista, atlético, autoconfiado, autosuficiente, independiente, tener habilidades de liderazgo, ser analítico y agresivo. Por su parte, los hombres mexicanos reportaron tener en mayor grado que los estadounidenses siete características típicamente masculinas: imprimir energía a lo que dicen o hacen, ser masculino, ser afirmativo, ser dominante, estar dispuesto a defender un punto de vista o una posición, estar dispuesto a tomar riesgos y defender sus propias creencias.

La Tabla 3 muestra que las mujeres estadounidenses reportaron poseer en mayor grado que las mujeres mexicanas cinco características típicamente femeninas: no utilizar malas palabras, ser crédulas, estar prestas a suavizar el dolor emocional, ser compasivas y simpatizar con las demás personas. En cambio, las mujeres mexicanas se adjudicaron en mayor grado que las estadounidenses seis características estereotípicas femeninas: ser femeninas, ser sensibles a los halagos, ser cariñosas, ser tiernas, ser amables y ser infantiles. En las nueve características típicas femeninas restantes (amar a los niños y niñas, ser comprensiva, ser leal, ser alegre, ser afectuosa, tener voz suave, ser tímida, estar dispuesta a ceder y ser sensible a las necesidades de otras personas) no

encontramos diferencias entre mujeres mexicanas y estadounidenses.

Tabla 2

Comparación de las Medias en cada uno de los 20 Reactivos Estereotípicos Masculinos del BSRI de Hombres Estadounidenses y Mexicanos

Reactivos Masculinos	Hombres				
	Estadounidenses (n=476)		Mexicanos (n=695)		t
	M	DS	M	DS	
Personalidad Fuerte	5.17	1.26	5.18	1.38	-0.13
Ambicioso	6.64	1.08	5.67	1.41	-0.41
Actuó como un líder	4.50	1.27	4.36	1.60	1.66
Tomo decisiones fácilmente	4.44	1.38	4.62	1.59	-2.06
Competitivo	5.45	1.33	5.64	1.20	-2.50
Individualista	5.65	1.07	4.51	1.71	14.02**
Atlético	5.32	1.52	4.24	1.87	10.86**
Autoconfiado	5.77	0.93	5.05	1.47	10.26**
Autosuficiente	5.49	1.15	4.89	1.54	7.63**
Independiente	6.67	1.05	5.16	1.44	7.01**
Tengo habilidades de liderazgo	5.15	1.18	4.66	1.57	6.09**
Analítico	5.53	1.13	5.19	1.42	4.55**
Agresivo	4.14	1.29	3.79	1.72	3.87**
Imprimo energía a lo que digo/hago	3.99	1.28	5.31	1.24	-17.55**
Masculino	5.68	1.00	6.37	0.93	-11.93**
Afirmativo	4.61	1.20	5.09	1.23	-6.66**
Dominante	4.03	1.32	4.57	1.48	-6.54**
Dispuesto a defender un punto de vista o posición	5.37	1.10	5.77	1.24	-5.80**
Dispuesto a tomar riesgos	4.94	1.21	5.31	1.30	-4.99**
Defiendo mis propias creencias	5.70	1.11	5.93	1.16	-3.42**

** p < .001

En la Tabla 4 presentamos las correlaciones bivariadas de Pearson entre cada uno de los reactivos estereotípicos masculinos del BSRI y los puntajes globales de masculinidad reportados por Bem (1981) y los correspondientes a la muestra de estudiantes mexicanos y mexicanas. En esta tabla y en la que sigue, ordenamos los reactivos conforme con los rangos obtenidos para la muestra estadounidense al calcular el coeficiente de correlación de Spearman. Encontramos una correlación significativa ($\rho(18) = .61, p < .01$) en el orden en

que las diferentes características estereotípicas masculinas correlacionaron con los puntajes globales de masculinidad en ambos países. Tanto en Estados Unidos como en México, hubo cuatro características típicas masculinas que ocuparon uno de los cuatro primeros rangos (tener habilidades de liderazgo, actuar como un líder, ser dominante y tener personalidad fuerte) que consecuentemente tuvieron las más altas correlaciones con los puntajes globales de masculinidad (de .58 ó más).

En la Tabla 5 mostramos las correlaciones de Pearson entre cada uno de los 20 reactivos estereotípicamente femeninos y los puntajes globales de feminidad en Estados Unidos y en México. También mostramos el rango correspondiente a cada reactivo femenino del BSRI cuando calculamos el coeficiente de correlación de Spearman. Encontramos que la forma en que los reactivos estereotípicos femeninos correlacionaron con los puntajes globales de feminidad fue muy similar en ambos países ($\rho(18) = .85, p < .001$). Las características estereotípicas femeninas ser amable, ser tierna, ser compasiva y ser cariñosa, ocuparon uno de los seis primeros rangos en ambos países, con correlaciones de .54 o más con el puntaje global de feminidad.

Con el fin de comparar el perfil de hombres y de mujeres mexicanos adheridos a un rol sexual tradicional, comparamos el grado en que se adjudicaron las características estereotípicas de su rol sexual. Mediante pruebas t comparamos, por una parte, las medias de hombres y de mujeres con un rol sexual masculino en los 20 reactivos estereotípicos masculinos y, por otra parte, las medias de hombres y de mujeres con un rol sexual femenino en cada uno de los 20 reactivos estereotípicos femeninos. De los 695 hombres mexicanos, 264 (38%) desempeñaron un rol sexual masculino y 59 (8.5%) un rol sexual femenino (174 tuvieron un rol sexual andrógino y 198 un rol sexual indiferenciado). De las 707 estudiantes mexicanas, 68 (9.6%) tuvieron un rol sexual masculino y 272 (38.5%) un rol sexual femenino [el resto desempeñaron ya sea un rol sexual andrógino (196) o un rol sexual indiferenciado (171)]. En el panel superior de la Figura 1 mostramos el perfil de los hombres y de las mujeres mexicanos que desempeñaban un rol sexual masculino. En la abscisa presentamos los 20 reactivos estereotípicos masculinos del BSRI y en la ordenada se muestran las medias de hombres y de mujeres en cada uno de los reactivos. Con un asterisco señalamos las diferencias significativas ($p < .001$) que encontramos entre las medias de hombres y de mujeres. Siguiendo este mismo formato pero para los reactivos femeninos, en el panel inferior de la Figura 1 mostramos el perfil de hombres y de mujeres mexicanos con un rol sexual femenino.

Tabla 3

Comparación de las Medias en cada uno de los 20 Reactivos Estereotípicos Femeninos del BSRI de Mujeres Estadounidenses y Mexicanas

Reactivos Femeninos	Mujeres				
	Estadounidenses (n=340)		Mexicanas (n=707)		t
	M	DS	M	DS	
Amo a los niños/as	5.58	1.38	5.57	1.65	0.10
Comprensiva	5.78	0.92	5.77	0.98	0.18
Leal	6.24	0.86	6.27	0.99	-0.55
Alegre	5.53	0.92	5.78	1.10	-0.79
Afectuosa	5.61	1.20	5.69	1.22	-1.04
De voz suave	3.83	1.43	3.95	1.86	-1.14
Tímida	3.70	1.47	3.56	1.69	1.40
Dispuesta a ceder	4.20	1.11	4.34	1.41	-1.67
Sensible a las necesidades de otros/as	4.69	1.01	5.49	1.30	2.82
No utilizo las malas palabras	5.10	1.08	3.74	1.97	15.28**
Crédula	4.07	1.59	3.36	1.73	6.76**
Presta a suavizar el dolor emocional	5.69	1.13	5.13	1.36	6.66**
Compasiva	5.54	1.08	5.13	1.37	5.32**
Simpatizo con las demás personas	5.70	1.03	5.46	1.09	3.38**
Femenina	5.22	1.15	6.15	1.12	-12.08**
Sensible a los halagos	4.31	1.46	5.15	1.63	-8.40**
Cariñosa	5.42	1.05	5.77	1.22	-4.93**
Tierna	5.15	1.14	5.50	1.43	-4.17**
Amable	5.49	1.05	5.72	0.97	-3.65
Infantil	3.19	1.30	3.49	1.58	-3.16**

** p < .001

Relativo a los/las estudiantes con un rol sexual masculino, encontramos que las mujeres reportaron poseer en mayor grado que los hombres seis características típicamente masculinas: tener personalidad fuerte, imprimir energía a lo que se dice o hace, ser dominante, estar dispuesta a defender un punto de vista o una posición, ser agresiva y ser autoconfiada. Los hombres masculinos, por su parte, se auto-adjudicaron en mayor grado que las mujeres sólo tres características: ser atlético, ser masculino y ser competitivo. Relativo a los/las participantes con un

ESTEREOTIPOS DE ROLES SEXUALES

rol sexual femenino, los hombres reportaron que dos atributos los caracterizaban en mayor grado que a las mujeres: estar presto a suavizar el dolor emocional y ser crédulo. Las mujeres femeninas, por su parte, dijeron tener en mayor grado que los hombres dos características: amar a los niños y a las niñas y ser femenina.

Tabla 4

Comparación entre las Correlaciones Bivariadas de cada uno de los 20 Reactivos Estereotípicos Masculinos incluidos en el BSRI con el Puntaje Global de Masculinidad Obtenidos por Hombres y por Mujeres en Estados Unidos y en México

Reactivos Masculinos	Estados Unidos (n=816)		México (n=1402)	
	Rango	r	Rango	r
Tengo habilidades de liderazgo	1	.644	1	.683
Actúo como líder	2	.630	2	.677
Afirmativo/a	3	.609	14	.455
Dominante	4	.585	3	.644
Personalidad fuerte	5	.584	4	.630
Imprimo energía a lo que digo/hago	6.5	.581	5	.583
Agresivo/a	6.5	.581	17	.382
Dispuesto/a a defender un punto de vista o una posición	8	.551	7	.549
Independiente	9	.470	13	.453
Defiendo mis propias creencias	10	.453	12	.469
Dispuesto/a a tomar riesgos	11	.434	8	.537
Individualista	12	.432	20	.338
Autosuficiente	13	.419	10	.502
Tomo decisiones fácilmente	14	.402	11	.481
Ambicioso/a	15	.393	9	.511
Autoconfiado	16	.386	15	.443
Competitivo/a	17	.374	6	.582
Atlético/a	18	.293	18	.375
Masculino/a	19	.226	19	.340
Analítico	20	.211	16	.400

Tabla 5

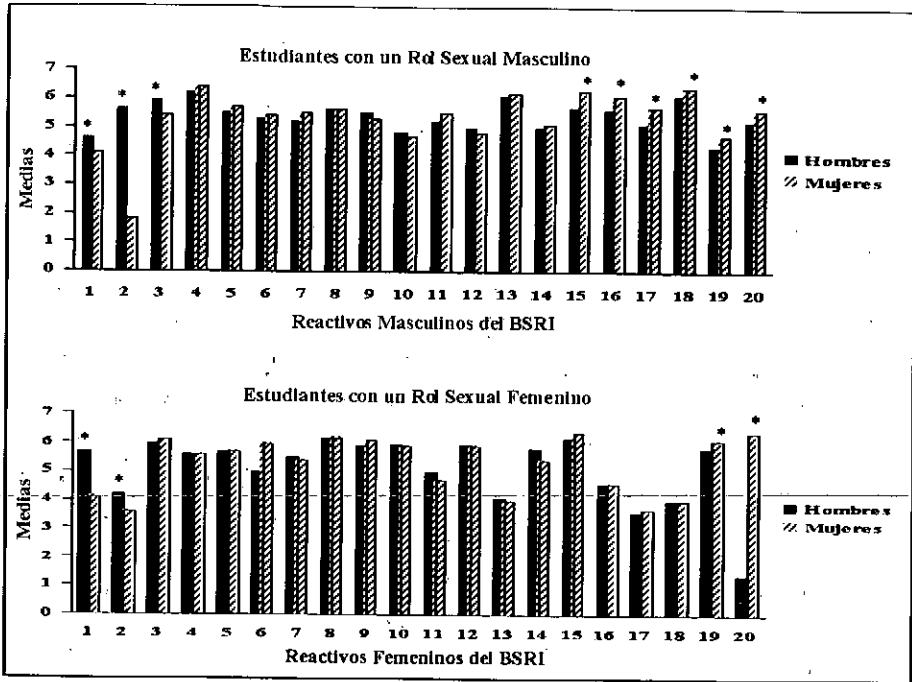
Comparación entre las Correlaciones Bivariadas de cada uno de los 20 Reactivos Estereotípicos Femeninos incluidos en el BSRI con el Puntaje Global de Femenidad de Hombres y de Mujeres en Estados Unidos y en México

Reactivos Femeninos	Estados Unidos (n=816)		México (n=1402)	
	Rango	r	Rango	r
Amable	1	.653	5	.541
Tierno/a	2	.635	1	.660
Compasivo/a	3	.629	6	.539
Cariñoso/a	4	.603	2	.628
Simpatizo con las demás personas	5	.575	10	.447
Sensible a las necesidades de otros	6	.563	4	.552
Presto/a a suavizar el dolor emocional	7	.544	8	.522
Comprensivo/a	8	.488	7	.529
Afectuoso/a	9	.463	3	.604
Alegre	10	.382	11	.440
Amo a los niños/as	11	.373	9	.520
No utilizo las malas palabras	12	.319	19	.239
Leal	13	.312	15	.405
Femenino/a	14	.304	12	.438
Crédulo/a	15	.224	18	.261
Dispuesto/a a ceder	16	.181	13	.426
De voz suave	17	.176	16	.367
Sensible a los halagos	18	.169	14	.422
Infantil	19	.147	17	.283
Tímido/a	20	.021	20	.079

DISCUSIÓN

El propósito principal del estudio fue determinar si los estereotipos de masculinidad y de feminidad diferían en México y en Estados Unidos, mediante la comparación del grado en que estudiantes universitarios mexicanos/as y estadounidenses se adjudicaron las características estereotípicas masculinas y femeninas incluidas en el Inventario de Roles Sexuales de Bem (BSRI; Bem, 1974). Pudimos ver que no existieron diferencias significativas en el grado en

Figura 1

Perfil de Hombres y Mujeres Mexicanos que Desempeñaban un Rol Sexual Masculino.

En el panel superior se muestran las medias de hombres y mujeres mexicanos(as) con un rol sexual masculino en las 20 características estereotípicas masculinas del BSRI. Los números en la abscisa corresponden a: 1. atlético/a, 2. masculino/a, 3. competitivo/a, 4. defendiendo mis propias creencias, 5. independiente, 6. afirmativo/a, 7. tengo habilidades de liderazgo, 8. dispuesto/a a tomar riesgos, 9. analítico/a, 10. tomo decisiones fácilmente, 11. autosuficiente, 12. individualista, 13. ambicioso/a, 14. actúo como líder, 15. personalidad fuerte, 16. imprimo energía a lo que digo o hago, 17. dominante, 18. dispuesto/a a defender un punto de vista o posición, 19. agresivo/a, 20. autoconfiado/a. En el panel inferior se muestran las medias de hombres y mujeres mexicanos/as con un rol sexual femenino en las características estereotípicas femeninas del BSRI: 1. presto/a a suavizar el dolor emocional, 2. crédulo/a, 3. afectuoso/a, 4. simpatizo con las demás personas, 5. sensible a las necesidades de otras personas, 6. comprensivo/a, 7. compasivo/a, 8. cariñoso/a, 9. tierno/a, 10. amable, 11. dispuesto/a a ceder, 12. alegre, 13. tímido, 14. sensible a los halagos, 15. leal, 16. de voz suave, 17. infantil, 18. no utilizo malas palabras, 19. amo a los niños/as, 20. femenino/a.

que los hombres mexicanos y estadounidenses se adjudicaron en su conjunto las 20 características estereotípicas masculinas. Las mujeres de los dos países tampoco difirieron respecto a los puntajes globales de feminidad. También encontramos que la forma en que cada uno de los 20 reactivos estereotípicos masculinos y los 20 reactivos estereotípicos femeninos correlacionaron con los puntajes globales de masculinidad y de feminidad, respectivamente, fue muy similar en ambos países. Diferente de la creencia popular de que en América Latina y en los países menos desarrollados (Bakan, 1966; Barry, Bacon, & Child, 1957; Block, 1973) los hombres y las mujeres están más estereotipados en un rol sexual tradicional, que los hombres y las mujeres de países anglo-sajones, los resultados de este estudio sugieren que el estudiantado universitario de México no es particularmente más tradicional en sus roles sexuales que sus contrapartes estadounidenses; por lo menos no lo eran en la década de los 80's. El hecho de que los estereotipos de roles sexuales no se hayan modificado en los Estados Unidos entre 1972 y 1988 (Berger & Williams, 1991) y que el BSRI continúe en uso en todo el mundo para medir roles sexuales (e.g., Katsurada & Sugihara, 2000; Lobel, et al., 1999; Steenbarger & Greenberg, 1990) sugiere la posibilidad de que las similitudes encontradas en este estudio sean ciertas aún hasta el presente.

Las diferencias que encontramos entre hombres y mujeres en México y en Estados Unidos sugieren que la cultura modula el grado de adherencia a ciertas características típicamente masculinas y femeninas, como se ha sugerido en algunas investigaciones (Bakan, 1966; Barry, et al., 1957; Block, 1973). No obstante, los resultados de estos estudios sugirieron que el grado en que hombres y mujeres actúan con patrones típicamente masculinos o femeninos se debe a factores relacionados con el grado de desarrollo de un país. En este estudio se encontró que ambas muestras de estudiantes, mexicanos(as) y estadounidenses, se adjudicaron la mayoría de las características estereotípicas masculinas y femeninas incluidas en el BSRI, con puntajes promedio mayores a 4 (Véanse Tablas 2 y 3). Este dato muestra que los estudiantes en México y en Estados Unidos tendían por igual a comportarse en concordancia con las expectativas culturales de roles sexuales, como se ha mostrado que lo hacen las personas de otras culturas (Spence, et al., 1975; Rosenkrantz, et al., 1968), independientemente del grado de desarrollo de cada país. Existen datos (i.e. Carlson, 1971) de que las culturas hispanas son de índole colectivista y que las culturas sajones se caracterizan por el individualismo. El colectivismo de los hispanos e hispanas está relacionado con la preocupación por otras personas y por la expresión de sentimientos. El individualismo de los sajones, en cambio,

ESTEREOTIPOS DE ROLES SEXUALES

está relacionado con la competencia y con la solución de problemas. Es posible que estas diferencias culturales sean responsables de las diferencias encontradas en el grado en que hombres y mujeres en México y en Estados Unidos se adjudicaron las características estereotípicas masculinas y femeninas. Futuros estudios transculturales podrán enfocarse a estudiar las causas por las que los miembros de diferentes culturas poseen en mayor o menor grado ciertos atributos típicos masculinos y femeninos.

Los resultados de este estudio también parecen indicar que los estereotipos de masculinidad y de feminidad son similares en México y en Estados Unidos, lo cual es congruente con los hallazgos acerca de que los estereotipos de roles sexuales son compartidos entre diferentes culturas (e.g., Langford & Mackinnon, 2000; Williams, et al., 1979). Sin embargo, dado que en estudios hechos en México no se han establecido los estereotipos de roles sexuales prevalecientes en la cultura mexicana, en futuras investigaciones deberá determinarse si efectivamente los estereotipos de roles sexuales en México son similares a los de otros países.

Un segundo propósito del estudio fue conocer qué tanto diferían en México los hombres y las mujeres que desempeñaban un rol sexual tradicional en el grado en que se auto-adjudicaron las características estereotípicas de cada uno de los dos sexos. Los resultados mostraron que las mujeres con un rol sexual masculino reportaron ser más dominantes, más agresivas, más autoconfiadas, tener una personalidad más fuerte, imprimir mayor energía a lo que dicen o hacen y defender en mayor grado un punto de vista o una posición, que los hombres con ese mismo rol sexual. Los hombres masculinos, en cambio, sólo se adjudicaron en mayor grado que las mujeres tres características: ser atlético, ser competitivo y ser masculino. Este hallazgo es contraintuitivo debido a que, de ser cierta la creencia popular, aún cuando las mujeres actuaran con características estereotípicas masculinas, se esperaría que poseyeran dichos atributos en menor grado que los hombres. En cambio, los resultados sugieren que las mujeres con un rol sexual masculino son más instrumentales que los hombres con ese mismo rol sexual. Es más, de acuerdo con la creencia popular, en los países latinos ni siquiera debería haber mujeres que desempeñaran un rol sexual masculino, mucho menos que poseyeran en mayor grado que los hombres las características estereotípicas de ese rol sexual. Este hallazgo, no obstante, es congruente con la noción de que, independientemente del género de una persona, ésta puede poseer en su repertorio conductual características estereotípicas masculinas o femeninas (Bem, 1974; Constantinople, 1973; Spence, Helmreich, & Stapp, 1974). Los hombres con un rol sexual femenino dijeron estar más prestos a suavizar el dolor

emocional y ser más crédulos que las mujeres con ese mismo rol sexual. Por su parte, las mujeres con un rol sexual femenino reportaron amar más a los infantes y ser más femeninas que los hombres. En el resto de las características estereotípicamente femeninas no hubo diferencias entre hombres y mujeres adheridos a un rol sexual femenino. Nuevamente, de acuerdo con la creencia popular, en México no debería haber hombres que desempeñaran un rol sexual femenino y que poseyeran los atributos estereotípicos femeninos en un grado similar a las mujeres. Aún cuando este hallazgo contradice la creencia popular, es congruente con las diferencias culturales existentes entre países latinoamericanos y anglosajones. Se ha reportado (Carlson, 1971; Triandis, Marín, Lisansky, & Betancourt, 1984) que los miembros de culturas latinoamericanas valoran las relaciones interpersonales y son expresivos, características asociadas con la feminidad. Por su parte los/as sajones valoran más la orientación hacia el logro y la consecución de metas, características asociadas con la masculinidad. En consecuencia, no resulta sorprendente que hombres y mujeres mexicanos con un rol femenino posean de manera similar características que se valoran en su cultura.

Los datos de este estudio mostraron que la creencia popular relativa a que las personas de las culturas latinoamericanas se comportan estereotípicamente en su respectivo rol sexual, es incorrecta, por lo menos lo era en la década de los 80 y entre estudiantes universitarios. Si en la década de los 80 no existían diferencias en la adherencia a los roles sexuales tradicionales en México y en Estados Unidos, es muy probable que actualmente las diferencias aún sean menores y que, tanto en los países latinoamericanos como en los anglosajones, los individuos tiendan cada vez más a adherirse a un rol sexual andrógino y a alejarse de los roles sexuales típicos; aunque esto último aún queda por investigarse.

A pesar de que los resultados de esta investigación muestran incorrecta la creencia popular sobre la mayor adherencia de personas hispanas a los roles sexuales tradicionales, dicha creencia prevalece como si fuese cierta. La sabiduría popular está llena de falacias y contradicciones y es necesario que más estudios se avoquen a probar la veracidad y/o exactitud de las creencias y dichos populares, dada su influencia en las prácticas educativas y consecuentemente en el comportamiento de los individuos. No obstante, se ha demostrado que a pesar de la evidencia científica, las creencias populares tienden a permanecer largo tiempo y son muy difíciles de modificar. Existe evidencia de que los estereotipos de roles sexuales se han mantenido prácticamente iguales desde por lo menos los años 50 (Cota, Reid, & Dion, 1991; Nicholson, 1979), que son muy similares en

países tan disímiles como la India y Estados Unidos (Williams, Best, Haque, Pandey, & Verma 1982; Williams, Giles, Edwards, Best, & Daws, 1977) y que son compartidos por las niñas y los niños (Best, et al., 1977; Williams, et al., 1981). Esto ocurre a pesar de campañas masivas en contra del sexismo y de la falta de evidencia empírica sobre diferencias reales existentes entre hombres y mujeres (ver por ejemplo el libro de Nicholson, 1979). Según Eagly y Kite (1987) los estereotipos en general se forman y mantienen por la observación de los roles sociales que desempeñan los miembros de diferentes grupos. Así, el hecho de que existan más hombres en puestos de poder y de alto estatus y más mujeres en puestos de bajo estatus, es responsable de la existencia de los estereotipos acerca del comportamiento típico de cada uno de los sexos. Por lo tanto, al parecer no será sino hasta que los hombres y las mujeres desempeñen roles sociales similares que los estereotipos de roles sexuales tenderán a cambiar. Lo mismo es cierto en relación con los estereotipos existentes sobre las personas de otras nacionalidades. Los estereotipos que tienen las personas anglosajonas acerca de las hispanas probablemente se base en la observación de los roles sociales que desempeñan principalmente los/as inmigrantes latinos a Estados Unidos, quienes desafortunadamente por lo general son de un estatus bajo. De hecho se ha documentado que los miembros de la cultura estadounidense tienen una mala opinión de los/as inmigrantes latinos a los Estados Unidos y consideran que están estereotipados en los roles sexuales tradicionales (Niemann, 2001). Así, al parecer, los estereotipos tienden a mantenerse no sólo por ignorancia, sino por una especie de inercia social.

Los datos de este estudio sugieren algunas implicaciones prácticas. Dado que los estereotipos de roles sexuales son similares en México y en Estados Unidos, los matrimonios entre personas de ambos países deberían en principio funcionar adecuadamente, siempre y cuando los roles sexuales de los miembros de la pareja sean complementarios o congruentes. Por ejemplo, se ha documentado que mujeres estereotipadas en el rol sexual femenino tienden a preferir a hombres que desempeñan un rol sexual masculino como cónyuges, amigos y parejas sexuales, que a hombres con otro rol sexual (Maybach & Gold, 1994). Probablemente las disfunciones maritales entre parejas de cualquier nacionalidad se deban más a un conflicto entre sus roles sexuales y, consecuentemente al rol que cada persona espera que desempeñe la otra, que al hecho de provenir de diferentes culturas. Aunque, desde luego, es necesario realizar investigación al respecto. Relativo a las prácticas educativas, es necesario reforzar la noción de que hombres y mujeres por igual pueden actuar con cualquier patrón de conducta y así minimizar la distinción entre las conductas típicas de cada sexo (Bem,

1984). Hay datos que muestran cómo los roles sexuales influyen en las prácticas de crianza. Por ejemplo, se sabe que padres y madres que se adhieren a los roles sexuales tradicionales tienden a dar menos independencia, principalmente a sus hijas, que aquellos/as con un rol sexual andrógino (Bumpus, Crouter, & McHale, 2001). También se ha documentado que los padres y madres estereotipados en los roles masculino y femenino tienden a contar a sus hijos/hijas relatos en los que los niños juegan un papel principal, realizando hazañas y teniendo éxitos, mientras que las niñas son más bien receptivas y pasivas (Fiese & Skillman, 2001). La adherencia a los roles sexuales estereotípicos también está relacionada con la selección de una carrera profesional, siendo que las mujeres femeninas evitan elegir profesiones científicas y prefieren las de tipo social, mientras que lo contrario es cierto para las mujeres masculinas (Acuña & Bruner, 1992; Lackland y DeLisi, 2001). Se ha documentado asimismo que el rol sexual tanto de los padres y madres como de los/las hijos/hijas está relacionado con problemas relacionados con la violencia familiar, incluyendo el abuso sexual (Allen & Porthast, 1994; Richardson, Meredith, & Abbot, 1993). Es importante, en consecuencia, que en futuros estudios no sólo se investiguen la relación precisa entre los roles sexuales y diferentes problemas familiares y sociales, sino que además se determine mecanismos psicológicos para evitar la adherencia ciega a los roles sexuales prescritos por la cultura.

Referencias

- Acuña, L., & Bruner, C. A. (1992). Autoconcepto en función de elecciones vocacionales. En *La psicología social en México, Vol. IV*. México, D.F.: Sociedad Mexicana de Psicología Social.
- Acuña, L., Bruner, C. A., & Avila, R. (1994). Estructura factorial del inventario de roles sexuales de Bem en México. *Revista Interamericana de Psicología, 28*, 155-168.
- Allen, C. M., & Porthast, H. L. (1994). Distinguishing characteristics of male and female child sex abusers. *Journal of Offender Rehabilitation, 21*, 73-88.
- Archer, J. (1989). The relationship between gender-role measures: A review. *British Journal of Social Psychology, 28*, 173-184.
- Archer, J. (1990). Gender-stereotypic traits are derived from gender roles: A reply to McCreary. *British Journal of Social Psychology, 29*, 273-277.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Chichago, Ill: Rand MacNally.
- Barry, D., Bacon, M. K., & Child, I. L. (1957). A cross-cultural survey of some sex differences in socialization. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47*, 928-936.

ESTEREOTIPOS DE ROLES SEXUALES

- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Bem, S. L. (1981). *Bem sex-role inventory: Professional manual*. Palo Alto, Ca.: Consulting Psychologists Press.
- Bem, S. L. (1984). Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. En T. B. Sonderegger (Ed.), *Nebraska symposium on motivation 1984: Psychology and gender*. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press.
- Berger, D. J., & Williams, J. E. (1991). Sex stereotypes in the United States revisited: 1972-1988. *Sex Roles*, 24, 413-423.
- Best, D. L., Williams, J. E., Cloud, J. M., Davis, S. W., Robertson, L. S., Edwards, J. R., Giles, H., & Fowles, J. (1977). Development of sex-trait stereotypes among young children in the United States, England, and Ireland. *Child Development*, 48, 1375-1384.
- Block, J. H. (1973). Conceptions of sex roles: Some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, 5, 512-526.
- Bumpus, M. F., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2001). Parental autonomy granting during adolescence: Exploring gender differences in context. *Developmental Psychology*, 37, 163-173.
- Carlson, R. (1971). Sex differences in ego functioning: Exploratory studies of agency and communion. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 37, 267-277.
- Coleman, M., & Ganong, L. H. (1985). Love and sex role stereotypes: Do macho men and feminine women make better lovers? *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 170-176.
- Constantinople, A. (1973). Masculinity-femininity: An exception to a famous dictum? *Psychological Bulletin*, 80, 389-407.
- Cota, A. A., Reid, A., & Dion, K. L. (1991). Construct validity of a diagnostic ratio measure of gender stereotypes. *Sex Roles*, 25, 225-235.
- Di Dio, L., Saragovi, C., Koestner, R., & Aube, J. (1996). Linking personal values to gender. *Sex Roles*, 34, 621-636.
- Eagly, A. H., & Kite, M. E. (1987). Are stereotypes of nationalities applied to both women and men? *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 451-462.
- Fiese, B., & Skillman, G. (2001). Gender differences in family stories: Moderating influence of parent gender role and child gender. *Sex Roles*, 43, 267-283.
- Gupta, V., & Gupta, A. (1999). Real and ideal perceptions of woman and man. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 25, 133-138.
- Heilbrun, A. B. (1976). Measurement of masculine and feminine sex role identities as independent dimensions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 183-190.

ACUÑA, BRUNER

- Katsurada, E., & Sugihara, Y. (2000). Gender differences in gender-role perceptions among Japanese college students. *Sex Roles, 41*, 775-786.
- Keppel, G. (1991). *Design and analysis: A researcher's handbook*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Lackland, A. C., & DeLisi, R. (2001). Students' choices of college majors that are gender traditional and nontraditional. *Journal of College Students Development, 42*, 39-47.
- Langford, T., & Mackinnon, N. J. (2000). The affective bases for gendering of traits: Comparing the United States and Canada. *Social Psychology Quarterly, 63*, 34-48.
- Lobel, T. E., Rothman, G., Abramovizi, E., & Maayan, Z. (1999). Self-perception and deceptive behavior: The uniqueness of feminine males. *Sex Roles, 41*, 577-587.
- Martin, C. L. (1987). A ratio measure of sex stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 489-499.
- Maybach, K. L., & Gold, S. R. (1994). Hyperfemininity and attraction to macho and non-macho men. *Journal of Sex Research, 31*, 91-98.
- Nicholson, J. (1979). *A question of sex*. U.K.: William Collins Sons & Co. Ltd., Glasgow.
- Niemann, Y. (2001). Stereotypes about chicanas and chicanos: Implications for counseling. *Counseling Psychologists, 29*, 55-90.
- Richardson, M. F., Meredith, W., & Abbot, D. A. (1993). Sex-typed role in male adolescent sexual abuse survivors. *Journal of Family Violence, 8*, 89-100.
- Rosenkrantz, P. S., Vogel, S. R., Bee, H., Broverman, I. K., & Broverman, D. M. (1968). Sex role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 32*, 287-295.
- Spence, J. T., Helmreich, R., & Stapp, J. (1974). The personal attributes questionnaire: A measurement of sex stereotypes and masculinity-femininity. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 4*, 43 (Ms. No. 617).
- Spence, J. T., Helmreich, R., & Stapp, J. (1975). Ratings of self and peers on sex role attributes and their relation to self-esteem and conceptions of masculinity and femininity. *Journal of Personality and Social Psychology, 32*, 29-39.
- Steenbarger, B. N., & Greenberg, R. P. (1990). Sex roles, stress, and distress: A study of person by situation contingency. *Sex Roles, 22*, 59-68.
- Triandis, H. C., Marín, G., Lisansky, J., & Betancourt, H. (1984). Simpatía as a cultural script of Hispanics. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 1363-1375.
- Tzuriel, D. (1984). Sex role typing and ego identity in Israeli, Oriental and Western adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 440-457.
- Ward, C. (1991). Gender stereotyping in Singaporean children. *International Journal of*

ESTEREOTIPOS DE ROLES SEXUALES

Behavioral Development, 13, 309-315.

Williams, J. E., Best, D. L., Haque, A., Pandey, J., & Verma, R. K. (1982). Sex-trait stereotypes in India and Pakistan. *Journal of Psychology*, 111, 167-181.

Williams, J. E., Best, D. L., Tilquin, C., Keller, H., Voss, H. G., Bjerke, T., & Baarda, B. (1981). Traits associated with men and women: Attributions by young children in France, Germany, Norway, The Netherlands, and India. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 12, 327-346.

Williams, J. E., Daws, J. T., Best, D. L., Tilquin, C., Wesley, F., & Bjerke, T. (1979). Sex-trait stereotypes in France, Germany, and Norway. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 10, 133-156.

Williams, J. E., Giles, H., Edwards, J. R., Best, D. L., & Daws, J. T. (1977). Sex-trait stereotypes in England, Ireland, and the United States. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 16, 303-309.

Introducción a las Técnicas de Investigación sobre Procesos Terapéuticos Asistidos por Computadora: Modelos de Ciclos Terapéuticos

Andrés J. Roussos¹

Silvia Acosta

Cecilia Juárez

Universidad de Belgrano, Argentina

Erhard Mergenthaler

Universität Ulm, Alemania

Compendio

La necesidad de realizar investigaciones que den cuenta de aspectos claves del accionar psicoterapéutico, como pueden ser su eficacia y su pertinencia para las distintas patologías mentales, genera al mismo tiempo la necesidad de diseñar nuevos instrumentos que permitan realizar análisis de estas características. Entre las múltiples técnicas propuestas para este tipo de estudios, se encuentran aquellas que, ya sea para la obtención, análisis o presentación de sus datos, son asistidas por computadoras. Dentro de este tipo de desarrollos presentamos una serie de técnicas de análisis lingüístico de textos terapéuticos. Explicamos como se diseñan los elementos componentes de estas herramientas, que marco teórico nos permite realizar interpretaciones sobre su objeto de análisis y como actúan sobre una sesión clínica. Debido a que la mayoría de estos desarrollos se han diseñado en otros idiomas, intentaremos mostrar algunos de los pasos necesarios para su adaptación al idioma español, a la vez que presentaremos nuevos desarrollos realizados desde su inicio en español, como puede ser un diccionario destinado a la detección de lenguaje de tipo somático.

¹ Para obtener información relativa a este documento, puede comunicarse con el Lic. Andrés Roussos, Zábala 1857 Piso 12 Box 7 (1426, Buenos Aires, Argentina. Tel: 54- 11 -4788 5400 int. 2564. E-mail: ajroussos@hotmail.com.

There is a need to carry out empirical research that takes into account the key aspects of psychotherapeutic work, in terms of its efficacy and its applicability to different mental disorders. As a consequence, there is also a need to design new tools that allow us to analyze these characteristics. Among the many techniques that exist for this type of research, are those that are aided by computers. We present a series of techniques for the linguistic analysis of therapeutic texts, explain the design of the component elements of these tools, the theoretical framework that allows us to make interpretations regarding their object of analysis, and how they work on a clinical session. Because most of these developments have been designed in other languages, we try to show some of the necessary steps for the adaptation of these techniques to the Spanish language. Additionally, we present the beginning stages of the development of these linguistic techniques in Spanish. To demonstrate this, we present the development of a Spanish dictionary designed to detect somatic type language.

Palabras clave: Análisis asistido por computadora; Diccionarios de abstracción; Diccionario de tono emocional; Diccionario somático.

Key words: Computer aided analysis; Abstraction dictionary; Emotional tone dictionary; Somatic dictionary

Nuestro objetivo principal al redactar este artículo fue presentar una técnica de análisis de procesos terapéuticos asistidos por computadora. Esta técnica se está incorporando a la práctica de profesionales de la salud mental, tanto para el análisis de aspectos clínicos como para la investigación básica y aplicada en esta área.

La introducción de nuevas técnicas en el ámbito profesional obedece a distintas razones, entre ellas, la necesidad de brindar nuevos tipos de respuesta relativos al accionar psicoterapéutico. El análisis de textos terapéuticos asistidos por computadora es una de las nuevas herramientas que se han diseñado para profundizar en los estudios empíricos en nuestro ámbito de trabajo. Estos intentos intentan otorgarle al quehacer psicoterapéutico elementos objetivos que den cuenta de la eficacia de su accionar. Persiguiendo este objetivo, en la última década se han logrado importantes avances en la investigación sistemática de los distintos factores que componen el proceso terapéutico (Thomä & Kächele, 1989).

Una evidencia de estos avances es la significativa cantidad de publicaciones que sobre este tema han surgido. Entre las mismas se destaca el libro de Dahl, Kächele y Thomä (1988), sobre estrategias psicoanalíticas en psicoterapia, en el que se presenta una serie de investigaciones clave sobre el análisis de procesos o la revisión encargada por la Asociación Internacional Psicoanalítica a fin de presentar todas las investigaciones empíricas en curso sobre tratamientos

psicoanalíticos (IPA, 1999). Como resultado de estas investigaciones, se han creado, puesto a prueba y comparado diversos instrumentos para el estudio del proceso terapéutico. Entre ellos podemos mencionar: el "Tema Nuclear de Conflictos Relacionales" (*Core Conflictual Relationship Theme, CCRT*), (Barber & Crits-Christoph, 1993; Luborsky & Crits-Christoph, 1990); la "Razón Q para Procesos Terapéuticos" (*Psychotherapy Process Q-sort, PPQS*), (Jones, 1993; 1997), el "Método Consensual de Respuesta en Procesos Psicoanalíticos" (*Consensual Response Method in Psychoanalytic Processes*) (Horowitz, 1989; Horowitz & Rosenberg, 1994), "Las Estructuras de Emoción Repetitivas Fundamentales" (*Fundamental Repetitive and Maladaptative Emotion Structures, FRAMES*) (Dahl, 1988; Hölzer & Dahl, 1996), el estudio de los "Procesos Referenciales" (Bucci, 1992, 1993, 1997) y el "Modelo de Ciclo Terapéutico" (MCT) (Mergenthaler & Bucci, 1996).

El alto grado de innovación que reflejan estas técnicas, se basa, por un lado, en que brindan la posibilidad de estudiar en forma objetiva el proceso terapéutico y sus componentes, y por otro, en que permiten la inclusión de nuevas tecnologías para este tipo de investigación, facilitando el análisis de indicadores de eventos psicoterapéuticos muy complejos y que hasta no hace mucho tiempo era imposible considerar. Un ejemplo es el MCT, que posee la peculiaridad de promover la incorporación de sistemas computarizados para el análisis del discurso en el desarrollo de estudios sobre procesos terapéuticos.

Es interesante recordar que, hasta la aparición de las computadoras personales, el uso de equipos de computación y sus programas de trabajo quedaba restringido a unos pocos centros de élite ubicados generalmente en el área de la investigación, dentro de grandes universidades o institutos. Esto tiene varias explicaciones, entre las que podemos mencionar: el elevado costo económico que representaba la compra de los equipos y de los programas necesarios, la elevada complejidad para el manejo de los mismos, la falta de una formación técnica mínima por parte de quienes trabajaban con ellos y los elevados costos económicos de mantenimiento en comparación con los beneficios que era posible obtener.

La expansión en la última década de las computadoras a través de los equipos personales, la reducción en sus costos y el diseño de programas más "amigables" provocó que aumentara el público profesional que se acerca a su uso, y que se desplazase el mismo desde esos centros de élite hacia las oficinas, consultorios o centros de trabajo.

¹ Las siglas pertenecientes a las técnicas se presentarán en idioma inglés siguiendo el uso generalizado en investigación.

Existen diferentes formas en que las computadoras pueden asistir a los psicólogos y psicólogos clínicos. Entre ellas podemos citar:

- el procesamiento de técnicas de evaluación psicológica (Ej. El test *MMPI* en su versión electrónica);
- la informatización de manuales diagnósticos (*DSM IV*, 1987-1995);
- el procesamiento estadístico de datos, con programas diseñados a la medida (Pokorny, 1996) o diseños estandarizados [Ej. *Statistica* (Statsoft, 1996), *SPSS* (1999)];
- el análisis de textos terapéuticos [Ej. *CODE A Text*, *Cycle Model* (Mergenthaler & Bucci, 1996), *Text Analysis System* (TAS) (Mergenthaler, 1992)].

Una característica particular de esta última categoría, es que requiere de un modelo teórico que permita la interpretación de los datos obtenidos. En el MCT se utiliza al *TAS* como programa computacional para analizar textos terapéuticos y, como todos los programas diseñados para este fin, en este se utilizan diccionarios técnicos para realizarlo. En este artículo presentaremos distintos modelos de análisis de procesos terapéuticos asistidos por computadora.

EL ANÁLISIS DE TEXTOS ASISTIDO POR COMPUTADORAS: USO DE DICCIONARIOS Y SUS SISTEMAS CATEGORIALES

Los diccionarios técnicos son aquellos que conectan el vocabulario de un texto con los intereses teóricos de quien se encuentra realizando una observación. Se definen como: una lista de palabras con un *sistema categorial*. En sí son el componente formal del modelo de análisis de texto asistido por computadora. Entre la gran cantidad de diccionarios que se han creado en estos últimos años, podemos citar el *Lasswell Value Dictionary*, el *Harvard Psycho-Sociological Dictionary* y el *Regressive Imagery Dictionary* (Bradley, Rockwell, 1997).

Los principios básicos para la confección de los diccionarios son lo que Mergenthaler (1985) denomina la *perspectiva de la marca*. Esta se define como un conjunto de indicadores de la presencia de ciertos rasgos lingüísticos (tal como palabras que marcan partes del código del lenguaje o conjuntos de sufijos que indican la presencia de conceptos o contenidos específicos). Entonces, las palabras que el o la paciente usa en las sesiones se convierten en indicadores de momentos específicos del proceso terapéutico.

Los diccionarios nunca son exhaustivos dado que no se toman todas las expresiones posibles de cada estilo a analizar sino una muestra de las mismas. En el proceso de "recorte" del lenguaje que supone la elaboración de un diccionario existen numerosas perspectivas posibles de selección de palabras. Estas abarcan

la forma en que se confeccionan los mismos, mediante la utilización de criterios cerrados (establecidos por investigadores e investigadoras) o abiertos (donde se toma la opinión de personas legas), y el grado de inclusividad de los mismos.

Ejemplos de Diccionarios Lingüísticos

El *TAS (Text Analysis System)* es un programa para computadoras, creado por el Dr. Erhard Mergenthaler (1992), con el fin de obtener información sobre la frecuencia de determinadas palabras en los textos terapéuticos analizados. En el ejemplo clínico que presentamos a continuación, tratamos de mostrar como la información referente a estas mediciones cobra sentido a partir de la interpretación que se realiza desde el marco teórico del *Cycle Model (CM)* (Mergenthaler, 1997; Mergenthaler & Bucci, 1996), que describimos en la próxima sección.

El *CM* se basa en la detección de tres estilos lingüísticos: el tono emocional, el lenguaje de abstracción y la actividad referencial. Este *soft* utiliza tres diccionarios técnicos con base en tales estilos. Teniendo en cuenta la clasificación que presentamos anteriormente acerca de los distintos tipos de diccionarios, podemos describir los diccionarios de abstracción y de emoción como diccionarios específicos, en los cuales se utilizan criterios de selección cerrados que han sido confeccionados por el investigador o investigadora.

Estos diccionarios pueden ubicarse dentro de lo que se define como la *perspectiva de la marca en el análisis de contenidos*. Es decir, el interés de estos diccionarios radica en que posibilitan conocer el porcentaje y la distribución de las palabras implicadas en un texto en particular, sin importar cuál es el contenido específico de las mismas.

En relación al diccionario de tono emocional, el criterio de selección de palabras fue que las mismas deberían poder ubicarse en las siguientes dimensiones:

- Placer - Displacer
- Apego - Desapego
- Aprobación - Desaprobación
- Sorpresa

En lo referente al diccionario de abstracción, y su *sistema de categorías*, el mismo sólo abarca las siguientes categorías sintácticas: sustantivos cualitativos, de fenómeno, cuantitativos y adverbios. El motivo de esta selección reside en el criterio de claridad distintiva, es decir que las palabras seleccionadas deben representar el concepto en cuestión con el menor grado de ambigüedad posible.

Por otra parte en lo que respecta a la *lista de palabras* incluidas, sólo considera aquellas que cumplen ciertas condiciones, las cuales presentamos al describir el desarrollo del concepto de abstracción.

Llegado este punto, es necesario hacer la siguiente aclaración: para la confección de los diccionarios de abstracción en idioma inglés como así también en alemán, se llevó a cabo el análisis de sufijos de una gran cantidad de palabras. De este modo hallamos una serie de sufijos particulares que permitían detectar las palabras abstractas, como por ejemplo, en idioma inglés, las terminaciones *ness* e *ity* (ej: *happiness* o *necessity*). Sin embargo, cuando realizamos un análisis similar en español, no fue posible reunir un conjunto de sufijos que correlacionara significativamente con formas lingüísticas abstractas. Por ejemplo, la terminación "ción" propia de palabras abstractas como "solución", o "creación", también se encuentra en otras como "canción" o "sección". Es así para la confección de la lista de palabras, ", provocando que los listados preparados con estos criterios, poseyeran demasiadas palabras sin relación alguna con el lenguaje de abstracción. Fue necesario entonces, investigar teórica y empíricamente nuevas opciones para operacionalizar una definición útil en el idioma español (Véase sección de actualizaciones en investigación).

MODELOS DE CICLO TERAPÉUTICO Y DE PROCESO REFERENCIAL

Marco Teórico

El Modelo de Ciclo Terapéutico (MCT) fue desarrollado por Erhard Mergenthaler en la Universidad de Ulm (Alemania) y el de proceso referencial por Wilma Bucci de la Universidad de Adelphi (EE.UU.). En el caso del MCT, el mismo, posibilita el estudio del proceso psicoterapéutico a través de la detección de sus momentos y sesiones claves. Estos momentos se definen como situaciones clínicamente importantes, ya que constituyen puntos de quiebre dentro de la sesión o del tratamiento, necesarios para lograr el cambio en el actuar del o de la paciente (Mergenthaler & Bucci, 1996). Estos momentos se detectan a través de eventos lingüísticos asociados a los mismos y los eventos se detectan mediante el conteo de palabras pertenecientes a los diccionarios incorporados en el modelo.

Para realizar las mediciones de las frecuencias de palabras que permitan identificar los elementos del MCT, se utiliza la asistencia de distintos programas de análisis de textos. Existen múltiples programas con los cuales se puede realizar este tipo de análisis. En los estudios que presentamos en este artículo se

utilizaron dos programas distintos, el *TAS* y el *CM*, ya que estos permiten establecer y definir de manera sencilla los parámetros específicos en los que puede basarse un análisis del discurso.

Tal como mencionamos, los requisitos para dicho análisis se le plantean al sistema a través de la inclusión de parámetros de acción, denominados diccionarios técnicos. En términos generales, tales parámetros son potencialmente ilimitados, dado que pueden variar de acuerdo al modelo teórico-práctico del cual surgen. En el caso del MCT, en este se reducen las posibilidades a 3 parámetros fijos de análisis: el tono emocional, el lenguaje de abstracción y la actividad referencial perteneciente al modelo de procesos referenciales (Bucci, 1997). A su vez, estos los mide el *TAS* mediante 3 diccionarios técnicos: el Diccionario de Emoción, el Diccionario de Abstracción y el Diccionario de Actividad Referencial Computarizada (*CRA*). Una vez confeccionados los diccionarios, es necesario establecer la forma de introducción del material clínico al sistema. El *TAS* sólo toma en cuenta los eventos lingüísticos del discurso del o de la paciente, dejando de lado la comunicación gestual y la presencia de tonos vocales, así como todo aspecto que no responda al lenguaje verbal. El texto a analizar proviene de la grabación de la entrevista terapéutica, la cual es desgrabada e introducida al sistema mediante la utilización de ciertas reglas de transcripción estandarizadas en español por Mergenthaler y Gril (1996).

Cuando los textos ya se han introducido en la computadora, en el MCT se utiliza el *TAS* aplicándolo al material clínico para lograr la selección y el conteo de palabras presentes en un texto. Estas palabras se encuentran previamente tipificadas en cada uno de los diccionarios. De modo que el uso del programa segmenta el texto en bloques de palabras y determina la frecuencia de palabras para cada uno de los diccionarios. Las tres frecuencias resultantes se computan en proporción al total de palabras presentes en el texto. Una vez obtenidos estos porcentajes, el *TAS* proporciona un esquema gráfico que representa la forma en que se distribuyen esas frecuencias a lo largo del texto analizado (Véase Figura 3) representando así, la distribución de los tres estilos lingüísticos definidos por el MCT. Para realizar esta tarea, el sistema fragmenta el discurso del/de la paciente en bloques de 150 palabras cada uno.

Este modelo abarca tanto el análisis del discurso del/de la paciente como el del/de la terapeuta, representando gráficamente los estilos lingüísticos del/de la paciente (Véase Figura 3), la proporción del discurso perteneciente a paciente y terapeuta (Véase Figura 4) y el análisis conjunto del texto del/ de la terapeuta y del/de la paciente (Véase Figura 5). A continuación describimos las variables pertenecientes al MCT y a la Actividad Referencial Computarizada (Bucci, 1993, Mergenthaler. & Bucci 1996).

Tono Emocional

La variable "Emoción" incluye aquellas palabras que revelan un estado emocional o afectivo en el/la hablante, capaz también de provocar emoción en quien escucha. El motivo de la selección de esta variable radica en que el fenómeno de la emoción se considera un aspecto central en casi todos los tipos de psicoterapias.

Si bien la emoción puede experimentarse y expresarse en forma fisiológica, mental e incluso verbal, el MCT atiende únicamente los indicadores de emoción que pueden ser detectarse en una transcripción. Por esta razón el concepto de emoción se entiende como el "tono emocional de un texto" (Anderson & Mc.Master, 1986). Es decir, se utiliza la expresión "tono emocional" y no "emoción" para diferenciarla de los correlatos fisiológicos, ya que no necesariamente coinciden con estos. Cabe aclarar que, en este caso, el análisis del tono emocional no refleja la valencia del sentimiento pero sí mide la densidad con que en un texto se presenta este tipo de lenguaje.

Debido a la importancia central de la emoción dentro del proceso psicoterapéutico, se asume que la presencia del tono emocional es un prerequisite necesario para la aparición de los momentos clave de una sesión o un proceso terapéutico. Pero esto no es suficiente ya que es fácil hallar momentos en los que un alto nivel de emoción no es acompañado por un *insight* y no se produce cambio terapéutico alguno. Por lo tanto, es necesaria la incorporación de otra variable: el lenguaje de abstracción.

Abstracción

La variable "abstracción" se entiende como el concepto que lleva al desarrollo del entendimiento y la percepción (Piaget, 1980). Asimismo se define el concepto de "abstracción reflexionante" como "el mecanismo central que conduce a la adquisición de nuevas estructuras" (Schneider, 1983). Por otro lado, desde un punto de vista lingüístico, la abstracción se define como la habilidad de construir términos abstractos a partir de conceptos concretos realizando una operación de transformación morfológica (ej: tierno, ternura). Ambas variables interactúan conformando cuatro patrones que, combinados, constituyen lo que Mergenthaler y Bucci (1996) denominan un Ciclo Terapéutico.

Fases del Modelo de Ciclo Terapéutico (MCT)

La dimensión cuantitativa de la abstracción y del tono emocional, permite diferenciar al menos cuatro clases de lo que en este modelo se denominan

"Patrones o configuraciones de Emoción-Abstracción". Dichos patrones reciben los nombres de *Relax*, Reflexión, Vivencia y Conexión. El modelo de Ciclo Terapéutico deriva de una secuencia temporal específica de estos cuatro patrones que consiste en cinco fases: *Relax*, Vivencia, Conexión, Reflexión y *Relax*. Describimos las mismas a continuación:

Fase I- Configuración A Relax: indica el momento en que el o la paciente presenta un bajo tono emocional y un bajo lenguaje de abstracción. La persona habla acerca de temas que no están manifiestamente conectados a los síntomas o temas centrales, y por lo general se centra más en describir que en reflexionar. Es un estado al cual el o la paciente vuelve cada vez que lo siente necesario, para prepararse física y psíquicamente para un nuevo paso dentro del proceso terapéutico.

Fase II- Configuración C Vivencia : caracterizada por un bajo lenguaje de abstracción y un alto tono emocional. El o la paciente se encuentra en un estado de vivencia emocional. Puede suceder que esté relatando temas conflictivos y experimentádolos emocionalmente.

Fase III- Configuración D Conexión: el o la paciente presenta un alto lenguaje de abstracción y de tono emocional. Los/as pacientes encuentran un acceso emocional a temas conflictivos luego de haber podido reflexionar acerca de ellos. Este estado marca un momento clínicamente importante, un momento-clave. Durante el mismo, aquellas personas que no tienen éxito en conectar emoción y abstracción en el proceso terapéutico, no tienen mayores probabilidades de mejorar.

Fase IV- Configuración B Reflexión: implica un alto lenguaje de abstracción y un bajo tono emocional. El o la paciente presenta su discurso con altos montos de abstracción sin intervención de la emoción. Esto puede deberse a la acción de mecanismos de intelectualización como una expresión defensiva.

Fase V- Configuración A: Relax: bajo tono emocional y bajo lenguaje de abstracción. Una vez que el estado de reflexión concluye, reaparece la pauta de relajación dando lugar al comienzo de un nuevo ciclo terapéutico.

Figura 1

Descripción de la Forma de Representación Gráfica de Fases del Modelo de Ciclo Terapéutico¹

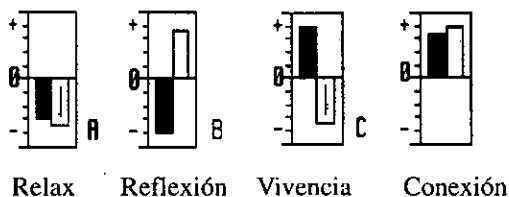
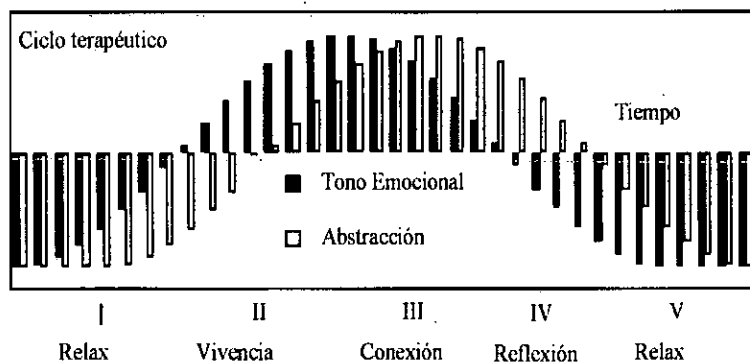


Figura 2

Secuencia del Ciclo Terapéutico de Erhard Mergenthaler²



La Actividad Referencial

La actividad referencial es uno de los conceptos teóricos integrantes de la teoría de codificación múltiple (Bucci, 1995; 1997). Esta teoría explica el cambio terapéutico como resultado de los vínculos existentes entre los sistemas subsimbólicos, simbólico no verbales y simbólicos verbales.

Esta variable se refiere al grado en que un esquema emocional, que comprende representaciones de eventos e imágenes, se captura en palabras. Para la conceptualización y medición de la actividad referencial, Wilma Bucci (1992) estableció cuatro escalas, desarrolladas para evaluar el grado en que la emoción y la fantasía se expresan en palabras. Estas son: Concretud, Especificidad,

¹ Tomado de Mergenthaler (1996; pag. 1307)

² Tomado de Mergenthaler (1996; pag. 1308)

MODELOS DE CICLOS TERAPEUTICOS

Claridad y Presentación de imágenes. Las escalas reflejan estándares derivados de críticas literarias y poéticas, como también de investigaciones psicolingüísticas y cognitivo-experimentales. Las medidas se basan en las características de lenguaje expresivo y evocativo, y su significación en diferentes situaciones del discurso. La actividad referencial varía en el transcurso del proceso terapéutico, manteniendo niveles bajos cuando el/la paciente no ha integrado aún la experiencia a una forma lingüística. Los niveles de actividad referencial se elevan cuando esta integración se concreta.

La Actividad Referencial medida por Computadora (ACR), es una medida de lenguaje computarizado que emite una representación gráfica de los ciclos referenciales del sujeto tal y como se manifiestan en las sesiones terapéuticas (Bucci, 1997). Así, permite también la detección de esquemas emocionales en el transcurso del proceso terapéutico (Sammons & Siegel, 1998). La ACR se computa a base de dos listas de palabras separadas: a) Alta Actividad Referencial que consiste en el tipo de palabras que la gente probablemente use para describir imágenes y eventos concretos y específicos; y b) Baja Actividad Referencial, integrada por palabras asociadas con mayor abstracción y lenguaje general. Finalmente, se computan ambas escalas por separado y luego se deriva el nivel de Actividad Referencial como diferencia entre los dos puntajes.

Interacción de la Actividad Referencial con el Tono Emocional y el Lenguaje de Abstracción

Figura 3

Discurso de/de la Paciente

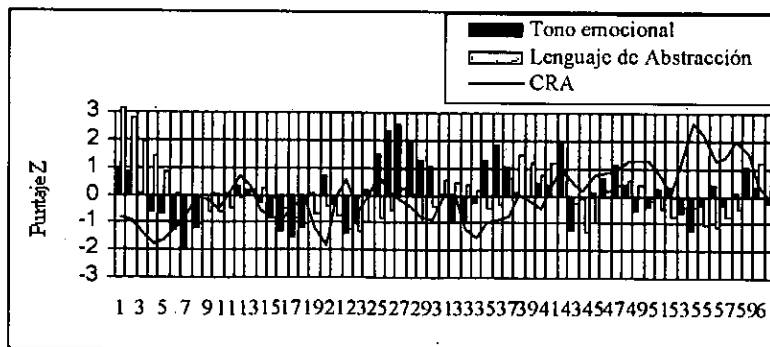


Figura 4

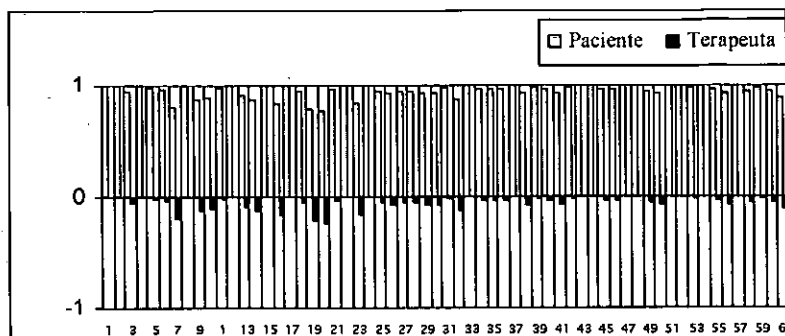
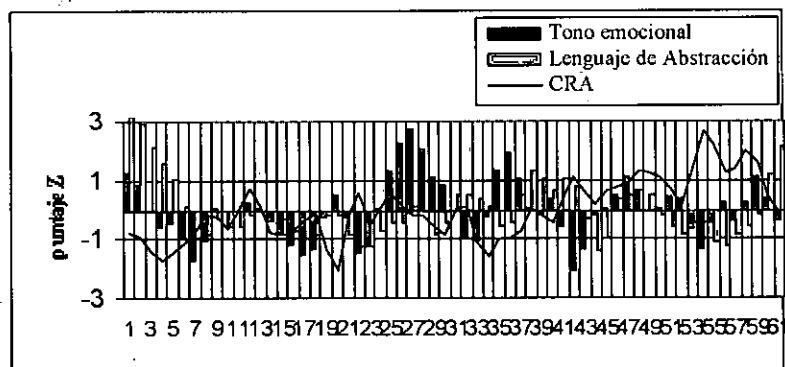
Proporción del Discurso

Figura 5

Discurso de/la Paciente y el Terapeuta

Las Figuras 3, 4 y 5 exhiben la representación de los discursos a través del análisis asistidos por computadora. En la Figura 3 podemos observar el análisis realizado sobre lo hablado por la paciente a lo largo de una sesión. En la Figura 4 podemos observar la proporción de lo hablado por la paciente y por el terapeuta y la Figura 5 representa lo hablado por paciente y terapeuta. Todos los discursos analizados en idioma español se fragmentan en bloques de 150 palabras cada uno.

A continuación incluimos tres segmentos del texto terapéutico que corresponden a la Fase de Conexión del MCT. La paciente era de nombre Claudia, tenía 19 años y recibía tratamiento psicodinámico dos veces por semana. La fase de conexión representa el momento clave en el *insight* terapéutico.

Terapeuta: ¿Tu papá también piensa lo mismo?

Paciente: No, mi papá es más humilde en los pensamientos, ehh, él también fue muy pobre y tuvo muchas cosas pero él es más sentimental por eso, mi mamá yo digo que es más estricta, más dura, también para los sentimientos es más dura, más fría quizás o por lo menos parece así, lo (FINAL DEL FRAGMENTO N°39) demuestra así, mi papá, yo siento como que me entiende más y quizás, entiende, como que yo estoy enamorada y bueno y me gusta estar así, él me da sus ideas, sus enseñanzas pero tampoco, él siempre me dice que contigo pan y cebolla no existe, que esas cosas bueno, que tampoco vivir a lo *hippie* y así voy a ser feliz, porque no es verdad, pero que si estoy bien que, que luche y haga mis cosas, que no deje de vivir mi propia vida, es decir me ayuda dándome consejos y no estando en contra de lo que yo hago, me da sus opiniones, siempre me dice lo que piensa. Este pero es como que pesa más lo que dice mamá, quizás por el tono ella lo dice más imperante, ella es como siempre a cara (FINAL DEL FRAGMENTO N°40) de perro cuando dice esas cosas, o lo dice con desagrado, no plantea las cosas como "mira, me gustaría tal cosa o te conviene tal otra" no ella, para ella es como que me está dando una orden y cuando me dice mira "si yo le digo te gusta, te parece bien" y ella si no le gusta no me lo dice bien, me lo dice como que, con un rechazo totalmente a lo que yo planeé o a lo que a mi se me ocurrió o a lo que tengo ganas de decir, mi papá es más blando en ese sentido, inclusive en la relación con mamá yo creo que él es más sensible, ella es más dura, cuando discuten o se pelean siempre él es el que busca, el que se siente más afectado por, por (FINAL DEL FRAGMENTO N°41) la parte afectiva y no sé y mamá por otras cosas por actitudes que el pueda tener en cuanto a cosas de vida no, no en cuanto a la relación directa con él, a cosas si obraste bien para tal trabajo, si te dedicaste, si fuiste perseverante en tal cosa.

Terapeuta: ¿Tu mamá se fija en lo que hace tu papá?

Paciente: Claro, juzga más las cosas de perseverancia o de... y mi papá

ROUSSOS, ACOSTA, JUAREZ, MERGENTHALER

se fija más en los sentimientos, si es como que por lo menos se muestra más sensible. quizás mi mamá también lo sea, pero no sé, se puso una coraza adelante y dijo a mí no me la van a dar, yo voy contra todos" pero yo creo que también sufre mucho con, con las cosas de sentimientos yo creo que le afectan (FINAL DEL FRAGMENTO N°42) tampoco es de madera.

Se puede observar como en este fragmento el momento de conexión corresponde con un fragmento en el cual la paciente manifiesta una problemática en torno a su padre y madre. Esta temática, acorde a la apreciación de la terapeuta a cargo, es un elemento clave en la problemática de la paciente.

ACTUALIZACIONES EN INVESTIGACIÓN SOBRE EVENTOS LINGÜÍSTICOS

En este apartado damos a conocer algunos de los trabajos que se están llevando a cabo y que reflejan el estado de avance de la investigaciones pertenecientes al programa sobre "Eficacia en psicoterapia" que se realiza en el Departamento de Investigación de Psicología de la Universidad de Belgrano. Uno de los objetivos de dicho programa, sobre cuyos lineamientos se escribió este artículo, consiste en desarrollar y validar en idioma español nuevas técnicas de análisis de procesos terapéuticos para su posterior aplicación en investigaciones clínicas.

A continuación presentaremos una serie de estudios que se diseñaron con el fin de profundizar empírica y teóricamente en el conocimiento de las variables que propone el Modelo de Ciclo Terapéutico, a saber:

- Desarrollo y validación del concepto de "abstracción", variable establecida por el MCT; y
- Creación del Diccionario Somático.

Estos estudios se complementan con otros que se están desarrollando en distintas universidades, entre ellas, la Universidad de Ulm (Ulm), el *Glass Institute for Basic Psychoanalytic Research*, instituto asociado a la Universidad de Adelphi (New York), la Universidad de Laval (Quebec) y la Universidad de la República (Montevideo). También participan personas ubicadas en centros académicos de varias ciudades como por ejemplo en Baltimore, Frankfurt, Lausanne, México D.F., Moscú, Munich, Oslo, Salamanca y Toronto.

Objetivos

Según lo descrito con anterioridad, el MCT se sostiene en tres variables, una de las cuales es el Lenguaje de Abstracción. La necesidad de investigar las raíces del concepto y su caracterización desde campos disímiles como la lingüística y la psicología, responde a la pretensión de complementar los avances empíricos sobre la aplicación del MCT en el idioma español. En el presente apartado exponemos una aproximación teórica-empírica acerca del concepto de abstracción. Incorporamos definiciones y explicaciones sobre la abstracción en relación al dominio lingüístico desarrolladas por pensadores y pensadoras pertenecientes a diversas disciplinas, así como también estudios empíricos realizados en esta área. Ambas líneas de trabajo permitieron arribar a la definición operacional del concepto de abstracción lingüística, que actualmente se aplica en la investigación sobre el MCT con la población de habla hispana.

Perspectivas Teórico-Empíricas sobre el Concepto de Abstracción

Comenzando con una definición etimológica, Arnheim sostiene que "en su sentido literal, la palabra abstracción es negativa. Se refiere a una extracción, pues el verbo *abstrahere* significa activamente quitar algo de alguna parte y pasivamente, ser apartado de algo" (Arnheim, 1985, pág. 151). Asimismo el autor explica que "en la teoría psicológica por el término *abstracción* se entendió a menudo un proceso que se basa en los datos sensoriales, pero que los deja atrás y los abandona por completo" (Arnheim, 1985, pág. 152). Cita a John Locke quien afirmó que "para abstraer tomamos las ideas particulares que recibimos de los objetos particulares y las separamos de toda otra existencia y circunstancia de la existencia real, como el tiempo, el lugar o cualquier otra idea concomitante" (Arnheim, 1985, pág. 151).

Para el desarrollo de la noción de abstracción que utilizamos en este estudio, analizamos dicho concepto acorde a cuatro ejes:

- a) Definiciones teóricas sobre el concepto de abstracción
- b) Perspectiva evolutiva de la abstracción lingüística
- c) Definición operacional del concepto de abstracción, y
- d) Estudios empíricos.

Definiciones teóricas

A continuación exponemos un conjunto de descripciones teóricas acerca del concepto de abstracción que comparten la característica común de haber sido desarrolladas en el campo de la Lingüística, y particularmente en el de la Gramática. En primer lugar, podemos citar a Hernández Alonso (1984), quien en su libro *Gramática Funcional del Español*, explicó del siguiente modo la distinción clásica entre sustantivos concretos y abstractos:

El sustantivo que llamamos 'concreto' significa un objeto o referente, real o imaginario, como algo existente por sí y en sí. El 'abstracto', en cambio significa un referente que sólo existe en nuestra mente. Suele aludir a una serie de cualidades o notas de algún objeto o proceso, a las que significa, como si existieran de manera independiente, pero cuya existencia es sólo consecuencia de un proceso de abstracción operado en nuestra mente" (Hernández Alonso, 1984; pág. 12).

Una definición algo diferente acerca del concepto de abstracción en relación al lenguaje es la que desarrolla Christensen cuando explica que

"...otro grupo de expresiones que puede sernos difíciles de manejar es el constituido por las llamadas expresiones abstractas, tales como "oficio", "significado", o "... Una característica decisiva de un objeto abstracto es que no puede decirse que ese objeto exista en ninguna parte del espacio-tiempo". ..."[L]os significados mismos son abstractos por cuanto no podemos observarles por los sentidos ni imaginar qué figura pueden tener; ni podemos localizarles en ninguna parte del espacio-tiempo, aunque sus signos correspondientes se produzcan en alguna parte del espacio-tiempo" (Christensen, 1968, pág. 35).

Perspectiva Evolutiva

En el campo de la Psicología Evolutiva, fue Piaget particularmente quien se destacó por un análisis detallado acerca del concepto de abstracción. En su libro *Investigaciones sobre la Abstracción Reflexionante: La Abstracción del Orden y las Relaciones Espaciales*, establece una distinción entre la abstracción empírica y la abstracción reflexionante. La primera "...extrae sus informaciones de los objetos como tales o de las acciones del sujeto en sus caracteres materiales, o sea en general, de los elementos observables". La abstracción reflexionante, en cambio, "...implica el desplazamiento y la utilización de coordinaciones ya

operantes en el nivel inicial, pero con el agregado de características nuevas que resultan de una construcción creadora a este respecto". De este modo,

"la abstracción reflexionante involucra siempre dos aspectos inseparables: por un lado un 'reflejamiento', es decir la proyección (como un reflector) sobre un nivel superior de lo que es extraído del nivel inferior (por ej. de la acción a la representación) y, por otra parte, una 'reflexión' en tanto acto mental de reconstrucción y reorganización sobre el nivel superior de lo que es transferido de este modo desde el inferior" (Piaget, 1980).

Centrándonos ahora en desarrollos actuales acerca de este concepto, es posible mencionar el trabajo realizado por Ausubel, Novak y Hanesian (1993), basado en la teoría de Piaget, en el campo de la Psicología Educativa. Dichos autores nos ofrecen una perspectiva evolutiva del concepto de abstracción, lo cual implica una descripción aproximada acerca de la forma en que el niño o niña desarrolla la capacidad de comprender y utilizar palabras y expresiones abstractas. Desde su perspectiva, la dimensión más importante, a lo largo de la cual ocurre el desarrollo cognoscitivo en etapas cualitativamente discontinuas, es la dimensión *concreto- abstracta*. Desde la fase pre-operacional hasta la operacional abstracta, hay aumentos progresivos del nivel de abstracción dentro del proceso de adquisición de conceptos y en el nivel de abstracción de los significados conceptuales que surgen de este proceso.

Definición operacional

Antes de desarrollar la definición operacional del concepto de abstracción a la que hemos arribado, cabe la siguiente aclaración. Partimos del supuesto que la separación de las palabras en "abstractas" y "emocionales" es en cierto modo artificial y que sólo sirve a los fines de la investigación.

Las cualidades de abstracción y emoción son inherentes a todas las palabras que conforman nuestro lenguaje, ya que es el lenguaje mismo el que posee ambos caracteres. Esto es lo que expresan Ogden y Richards (1984), en su obra ya clásica *El Significado del Significado*, cuando sostienen que el lenguaje posee una doble función *simbólica* y *emotiva* y explican que confundir estas funciones es colocarlas en "artificial contraste recíproco". Teniendo en consideración la anterior aclaración, es posible afirmar que en el contexto de la presente investigación solamente clasificaremos como palabras abstractas aquellas que reúnan al menos uno de los siguientes criterios:

- 1) La palabra hace referencia a una generalidad, a un conjunto de entes y no a uno en particular, o
- 2) Aquello a lo que hace alusión la palabra no es susceptible de ser captado por nuestros sentidos.

Por otra parte, sólo seleccionaremos como palabras abstractas las siguientes categorías sintácticas:

- 1) sustantivos abstractos cuantitativos,
- 2) sustantivos abstractos de cualidad (derivados de adjetivos calificativos),
- 3) sustantivos abstractos de fenómeno (derivados de verbos);
y
- 4) adverbios.

Por último, cabría aclarar que, siguiendo el criterio de claridad distintiva mencionado anteriormente, excluiríamos los adjetivos y los verbos debido a que constituyen categorías sintácticas que, por definición, implican un grado de abstracción mayor que los sustantivos. Esto hace sumamente difícil la distinción entre concreción y abstracción, a lo que se agrega la amplitud numérica propia de estas categorías. De todas maneras, es importante mencionar que los criterios están sujetos a posibles modificaciones, debiendo ajustarse los mismos a los resultados de ulteriores estudios teóricos y empíricos.

Estudios Empíricos

Una vez elaboramos la definición operacional del concepto de abstracción, el siguiente paso consistió en la realización de una serie de estudios empíricos destinados a verificar la utilidad de la misma, es decir, observar el grado de sensibilidad de esta definición al momento de detectar las palabras abstractas de un discurso. Hasta el momento de construir esta nueva definición operacional, el Diccionario de Abstracción estaba conformado a base de un *criterio clínico* de decisión sobre el carácter de abstracción de las palabras. Esto daba como resultado un porcentaje de palabras abstractas igual a 1.18 %. Es posible observar que este porcentaje es marcadamente bajo cuando se le compara con aquellos obtenidos en otras lenguas, como puede ser el alemán (3%) y el inglés (4%).

Realizamos diversos estudios para observar el porcentaje de palabras abstractas que podía obtenerse cuando el Diccionario se construía a base de un *criterio gramatical* de decisión (que subyace a la definición operacional en cuestión). En este caso, observamos en los resultados que el porcentaje de palabras abstractas se elevaba de 1.18 a 2.38. Es posible concluir que este

resultado avaló la conveniencia de aplicar una definición operacional basada en fundamentos lingüísticos. Proyectamos para una próxima etapa la realización de estudios que tienen como objetivo, lograr la inclusión de las categorías sintácticas adjetivas y verbales, para generar una definición mas exhaustiva que permita desarrollar un instrumento de mejor sensibilidad.

Desarrollo del Diccionario Somático

Objetivos

En el contexto del desarrollo del Análisis de Texto asistido por computadoras, se realiza una investigación cuyo objetivo es explorar nuevas líneas de análisis del discurso que puedan compararse con el MCT. Proponemos específicamente el desarrollo de nuevos parámetros de análisis que den lugar a la creación de un Diccionario Somático que sirva como herramienta para estudiar las referencias corporales implicadas en el lenguaje de sujetos en diferentes situaciones vitales. Posteriormente sería necesario evaluar su aplicabilidad a la investigación sobre procesos terapéuticos. Este diccionario, que comenzó a investigarse inicialmente en la Universidad de Ulm, se está desarrollando en español en función de criterios lingüísticos idiosincráticos.

Marco Teórico

Los supuestos que sostienen una investigación sobre la utilidad clínica de un diccionario somático se relacionan con criterios lingüísticos y psicológicos. En principio, dado que el lenguaje cumple diversas funciones dentro de los complejos fenómenos de expresión y comunicación humana, es acertado inferir que a través de su estudio se accede a la vida intelectual y afectiva de los seres humanos (Hernandez Alonso, 1984). Más específicamente, Luria (1984) hace referencia a las funciones connotativas y denotativas del mismo y, además, hace hincapié en su significado "categorial". Se refiere a la capacidad que adquirimos a través del lenguaje de salirnos de los marcos de referencia objetual para analizar los objetos, penetrar en sus características y abstraer sus propiedades.

Además de este sentido intelectual, otros autores y autoras teorizan sobre el sentido subjetivo del lenguaje. Por ejemplo, Bally (1977) sostiene que con frecuencia una misma palabra tiene según los casos (además de su significado referencial) un sentido subjetivo y afectivo. Su posición permite apreciar la diferencia que existe entre la determinación objetiva de una cosa y un valor que le viene de los/as supuestos hablantes. Así, es posible utilizar tal distinción para introducirse en los aspectos psicológicos implícitos en el uso subjetivo del lenguaje.

Las líneas argumentales mencionadas fundamentan, desde las teorías lingüísticas, el estudio de los aspectos emocionales y de abstracción del lenguaje operacionalizados en el MCT y su utilización como marcadores clínicos. Ahora bien, desde las teorías psicológicas, nadie dudaría en valorar al lenguaje como vehículo de expresión intelectual y afectivo. Lo que no se ha estudiado lo suficiente es qué sucede cuando un evento traumático irrumpe en la vida del sujeto alterando su experiencia vital.

Desde una perspectiva psicológica, teóricos y teóricas dedicados al estudio de trastornos psicosomáticos que se han adherido a la idea de un lenguaje con un sentido intelectual y otro afectivo, han aplicado esta distinción para explicar el sentido de la enfermedad a partir del estudio del discurso. Marty (1992), por ejemplo, sostiene que a partir del discurso de cada paciente pueden inferirse aspectos conscientes e inconscientes implícitos en el mismo. Y, con respecto al lugar que ocupa la enfermedad en el discurso del sujeto dice: "la manera de hablar del paciente informa enseguida ... sobre la presencia subyacente del inconsciente (*lapsus*, indecisión o suspensión del discurso, por ej.) (Marty, 1992, pág. 91)". Además, agrega que lo fáctico y lo actual (lo dicho en el discurso) están en primer plano de tal manera que dejan traslucir una disposición dramática sobre el lugar que ocupa la enfermedad: considerable, insignificante, objeto de negación; o, sobre el valor objetal de la misma: si está investida afectivamente o si ella llena un vacío objetal o reemplaza un objeto desaparecido (entre otras posibilidades).

Por otra parte, Liberman, Grassano de Piccolo, Neborak de Dimant, Pistiner de Cortiñas y Roitman de Woscoboinik (1993), indican que las referencias corporales tienen un papel fundamental en el discurso y su valor diagnóstico y descriptivo está presente en todas las culturas. Dichos autores las recopilan una serie de estudios que se refieren al papel de "ciertas expresiones idiomáticas populares, que a través de referencias a partes del cuerpo, órganos y actitudes corporales, aluden a emociones" (Marty, 1992, pág. 92).

La teorización acerca del peso vital de la enfermedad y de su expresión lingüística mediante referencias corporales que implican un sentido afectivo o emocional, fundamenta la intención de explorar si es posible identificarlas y caracterizar alguna de sus dimensiones a través del TAS. El sentido clínico de esta acción debe investigarse a su vez en el contexto del MCT del Dr. Erhard Mergenthaler. La elección del TAS como herramienta de análisis se asienta en el hecho de que los avances tecnológicos actuales permiten acceder a otras formas de análisis del discurso más allá del análisis de contenido que pudiera llevar adelante un equipo de terapeutas. El uso de sistemas de análisis de texto asistido

por computadora posibilita el acceso a técnicas que se sostienen en los presupuestos antes mencionados, esto es, que el discurso posee múltiples niveles de expresión que brindan información sobre diversos aspectos del sujeto, inclusive, independientemente del contenido del texto. Es más, Mergenthaler (1996) fundamenta teóricamente su Modelo de Ciclo Terapéutico asumiendo el valor del texto en la identificación de configuraciones lingüísticas que permiten hacer inferencias clínicas sobre las variables propias de una situación interpersonal como son aquellas vinculadas a la evaluación de un proceso terapéutico.

Definición Operacional del Diccionario

El diccionario somático comprende entonces, el conjunto de palabras referidas al cuerpo humano, que surgen del relato espontáneo o dirigido de una entrevista psicológica. Se le llama somático porque hace referencia al cuerpo y a sus actividades. La exclusión de la palabra "corporal" es intencional ya que busca evitar la confusión con el concepto de lenguaje no verbal. Dentro de este diccionario se incluyen las diferentes palabras que hacen referencia a: enfermedades (ej. síntomas, secuelas, deterioro físico); procedimientos o tratamientos clínicos; distintas formas de asistencia técnica o tecnológica; materiales e instrumental médico; personal médico involucrado en la asistencia sanitaria; aspectos biológicos intra y extracorpóreos (funciones corporales, partes externas e internas del cuerpo); los sentidos y sus funciones; descripciones de acciones físicas (verbos relacionados a acciones humanas concretas); el desarrollo evolutivo corporal vital (niñez, adolescencia, adultez, vejez) y aquellas palabras alusivas al cuerpo humano como totalidad.

Estudios Empíricos

Actualmente, se están realizando tres estudios piloto para obtener información inicial acerca de la viabilidad de este nuevo parámetro. Tales proyectos incluyen: a) la creación de los diccionarios en español y la obtención de los primeros porcentajes de referencias somáticas a partir de una muestra de 20 pacientes con patología orgánica; b) la comparación de las mediciones de tales referencias somáticas entre un grupo de pacientes con patología aguda (prequirúrgico) y un grupo de pacientes con una patología orgánica crónica (hemodializado) y; c) la comparación entre los dos grupos descritos y 10 personas sin patología orgánica ni psicológica diagnosticada. Estos estudios persiguen el objetivo de perfeccionar la sensibilidad de este nuevo parámetro y comparar sus niveles en diferentes grupos y en relación a los parámetros del MCT.

CONCLUSION

A lo largo de este trabajo hemos presentado distintos tipos de herramientas para la investigación sobre procesos terapéuticos asistidos por computadora. Estas herramientas, posibilitan la realización de estudios sobre los procesos terapéuticos de forma empírica. Hace tiempo que se está manifestando la necesidad de realizar este tipo de estudios, tanto en los aspectos referidos a su eficacia y a su eficiencia cuanto en aquellos que den cuenta de los distintos elementos que componen un tratamiento terapéutico (Seligman, 1995). La trascendencia de realizar estudios empíricos, se basa en el hecho de que, sin conocer el grado de eficacia y eficiencia de los tratamientos, no son muchos los elementos de prueba que se poseen en relación a la utilidad de los tratamientos psicoterapéuticos, a la vez que tampoco se conocen los puentes lógicos que unen las distintas teorías subyacentes con las técnicas que realmente se aplican.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se vuelve imprescindible poseer herramientas técnicas que nos permitan realizar este tipo de investigaciones. Por lo tanto, es necesario continuar el desarrollo de nuevos instrumentos o perfeccionar los ya existentes, a fin de poder acceder a más y mejor información. En un intento de mostrar cómo se realiza este tipo de desarrollo, hemos presentado una serie de estudios con técnicas de análisis lexicométricas asistidas por computadoras.

Otro punto clave desarrollado en este trabajo, fue el relacionado con la validación de dichas técnicas. Es absolutamente necesario establecer con claridad, los procedimientos necesarios para la validación de este tipo de instrumentos. Esto se debe, a que sólo a través de una correcta validación de los instrumentos adquieren relevancia los resultados a los que se accede. Aunque suene redundante un enunciado de estas características en un trabajo de este tipo, existen demasiados instrumentos en uso que no poseen validación alguna y, si bien se encuentran muy bien explicitados los pasos para la validación intercultural de inventarios y cuestionarios, es poca la información con la que se cuenta a la hora de realizar la validación de instrumentos de investigación sobre procesos. En este sentido diferenciamos taxativamente la simple traducción de una técnica de su adaptación, siendo esta segunda opción la que proponemos debe seguirse a la hora de aplicar dichos instrumentos a nuevas muestras. Asimismo, intentamos mostrar los pasos para el diseño de este tipo de instrumentos en el idioma español, tomando como base desarrollos teóricos provenientes de distintos marcos culturales.

Otro de los temas que presentamos en este trabajo fue la interacción entre

distintos equipos de investigación. Estos distintos equipos, puedan aportar tanto elementos técnicos, cuanto conocimientos teóricos o dar acceso a las poblaciones que permitan conformar las muestras necesarias para este tipo de estudios. En este sentido, los distintos ámbitos, como pueden ser, el universitario, el clínico, en un mismo o en distintos países, pueden interactuar. De esta manera es posible elaborar nuevas estrategias de investigación y de ese modo obtener información a la que no se podría acceder trabajando de forma aislada.

Referencias

Anderson, Mc.Master. (1986). Modeling emotional tone in stories using tension levels and categorial states. *Computer and the Humanities*, 20, 3-9:

Arnheim, A. R. (1985). *El pensamiento visual*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1993). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, D.F, México: Trillas.

Bally, Ch. (1977). *El lenguaje y la vida*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Barber, J., & Crits-Christoph, P. (1993). Advances in measures of psychodynamic formulations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 574-585.

Bradley, Rockwell. (1997). *What is the history of computer text analysis*. Available [www:http://tacweb.humanities.ncmaster.ca/tacweb/doc/catahist.htm](http://tacweb.humanities.ncmaster.ca/tacweb/doc/catahist.htm).

Bucci, W. (1992). *Scoring Referential Activity: Instruction for use of transcripts of spoken narrative texts*. Ulm, Alemania: Ulmer Textbank.

Bucci, W. (1993). The development of emotional meaning in free association: A multiple code theory. En A. Wilson, & J. Gedo (Eds.) *Hierarchical concepts in psychoanalysis*. New York, N.Y.: The Guilford Press.

Bucci, W. (1995). The multiple code theory and the psychoanalytic process: A framework for research. *Annual of Psychoanalysis*, 22, 239-259.

Bucci, W. (1997). *Psychoanalysis and cognitive science: A multiple code theory*. New York, N.Y.: Guilford Press.

Dahl, H. (1988). Frames of mind. En H. Dahl et al. (Eds.): *Psychoanalytic process research strategies*. New York, N.Y.: Springer-Verlag.

DSM IV. (1987-1995). Edición Electrónica, Masson, Acrobat Reader 2.1 para Adobe Systems Inc.

Hernández Alonso, C. (1984) *Gramática funcional del español*. Madrid, España: Gredos.

Hölzer, M., & Dahl, H. (1996). How to find FRAMES. *Psychotherapy Research*, 6 (3), 177-197.

ROUSSOS, ACOSTA, JUAREZ, MERGENTHALER

Horowitz, L.M., & Rosenberg, S.E. (1994). The consensual response psychodynamic formulation: I. Method and research results. *Psychotherapy-Research*, 4 (3-4), 222-233.

Jones, E. E. (1993). Introduction to special section on single-case research in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 371-372.

Jones, E. (1997). *La clasificación -Q para la valoración del proceso de la psicoterapia*, PPQS. Monografía técnica abreviada realizada por A. Avila-Espada y J. Vidal-Didier. España, Universidad de Salamanca.

Lieberman D., Grassano de Piccolo, E., Neborak de Dimant, S., Pistiner de Cortiñas, L., & Roitman de Woscoboinik, P. (1993). *Del cuerpo al símbolo: Sobreadaptación y enfermedad psicósomática*. Santiago de Chile, Chile; Ananké.

Luborsky, L., & Crits-Christoph, P. (1990). *Understanding transference: The core conflictual relationship theme method*. New York, N.Y.: Basic Books.

Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje, Conferencia II*. Madrid, España: Visor.

Marty, P. (1992). *La enfermedad psicósomática del adulto*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Mergenthaler, E. (1985). *Computer science applied in the field of psychoanalysis*. Heidelberg, New York: Springer-Verlag.

Mergenthaler, E. (1992). *TAS/C: User manual*. Ulm, Germany: Ulmer Textbank.

Mergenthaler, E. (1997). *Emotions/abstraktions-muster in verbatim protokollen*. Frankfurt. Alemania: VAS-Verlag für Akademische Schriften.

Mergenthaler, E., & Bucci, W. (1996). Emotion-abstraction patterns in verbatim protocols: A new way of describing psychotherapeutic processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 1306-1318.

Mergenthaler E., & Gril S. (1996). Descripción de las reglas para la transcripción de sesiones psicoterapéuticas. *Revista de Clínica Psicológica*, 5 (2), 163-176

Ogden, C. K., & Richards, I. A. (1984). *El significado del significado: Una investigación acerca de la influencia del lenguaje sobre el pensamiento y de la ciencia simbólica*. Madrid, España: Paidós.

Piaget, J. (1980). *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante: La abstracción del orden y las relaciones espaciales*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.

Pokorny, D. (1996). *Exact 1, 2, & 3 Manuals*. Ulm, Alemania: Ulm Universität.

Sammons, M., & Siegel, P. (1998). Una comparación de FRAMES con el CCRT y la CRA. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, VII, 131-145.

Seligman, M. (1995). The effectiveness of psychotherapy. *American Psychologist*, 50 (12), 965-974.

MODELOS DE CICLOS TERAPEUTICOS

Schneider, H. (1983). *On the way to a new understanding of the psychotherapeutic process*. Bern, Switzerland: Huber.

StatSoft, Inc. (1996). STATISTICA for Windows [Computer program manual]. StatSoft, Inc., Tulsa, OK.

Stone, P. J., Dunphy, D. C., Smith, M. S., & Ogilvie (1966). *The general inquirer: A computer approach to content analysis*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Thomá H., & Kächele H. (1989). *Teoría y práctica del psicoanálisis*. Barcelona, España: Herder.

Creatividad y Autoconcepto: Un Estudio con Estudiantes de Psicología

María Claudia Armesto¹

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Compendio

Con el objetivo de determinar la relación entre creatividad y autoconcepto, realicé este estudio en el cual participaron 84 estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Psicología, en la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Utilicé la Prueba de Producción de Respuestas Originales en Entornos de Resolución de Problemas (PPRO) y la Escala de Autoconcepto de Niños/as Piers-Harris (Casullo, 1990). Encontré una asociación estadísticamente significativa entre creatividad y autoconcepto, según los coeficientes JI2 (22.35) y Q de Yule (0.88) y la correlación r de Pearson de +0.6351 ($p < 0.05$).

Abstract

In order to determine the relationship between creativity and self-concept I conducted a study with 84 junior students of Psychology in Mar del Plata, Argentina. I used the Test of Original Response Production in Problem Solving (PPRO, in Spanish) and the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (Casullo, 1990). A significant statistical association was found between creativity and self-concept according to the JI2 coefficient (22.35), the Q of Yule (0.88) and the Pearson product-moment correlation ($r = +0.6351$, $p < 0.05$).

Palabras clave: Creatividad; Autoconcepto; Resolución de Problema
Key words: Creativity; Self-Concept; Problem Solving

La Psicología Cognitiva es una disciplina científica cuyo objeto de estudio son las representaciones mentales. Por tanto, se ocupa de los procesos y productos cognitivos. De Vega (1984) provee una definición más general de esta disciplina al afirmar que su objeto de estudio son las entidades mentales, estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental. De esta manera, es lícito su reclamo acerca de un nivel de discurso propio que

¹ Puede comunicarse con la autora a la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Bermejo No. 1820 B7603BRZ. Provincia de Buenos Aires, República Argentina. Telefax: 054 0223 485-9009. E-mail: carmesto@mdp.edu.ar.

ARMESTO

excede el marco teórico de los enfoques conductistas, que es completamente independiente del biológico o neurológico y del cultural o sociológico (Rivière, 1991).

Dentro de la Psicología Cognitiva existen dos paradigmas dominantes: el procesamiento de información y el constructivismo. Desde ambos enfoques se trabaja el tema de la creatividad y los procesos cognitivos subyacentes a la producción de ideas originales. El autoconcepto es materia de estudio tanto de la Psicología como de la Sociología y en todos los casos se ha relacionado con las teorías de la motivación y con los esquemas cognitivos de la persona, que implican modos de percibirse y percibir la realidad.

En esta investigación examiné dos variables: creatividad y autoconcepto. Debido a las múltiples definiciones que existen acerca de creatividad y la consecuente ambigüedad que ello acarrea, (situación semejante a la que presentan los términos autoconcepto, autoestima y autoeficacia), considero que es preciso definir cada uno de ellos y diferenciarlos, generando así una definición más completa e integral de las variables aquí estudiadas.

CREATIVIDAD

La creatividad se ha definido de distintas maneras; al menos existen 400 significados diferentes, que indican la ambigüedad del término. Entre esas definiciones, Carlessi (1991) define creatividad como una de las capacidades que caracteriza y define al ser humano mediante la cual demuestra su habilidad no sólo para producir comportamientos nuevos y originales frente a situaciones problemáticas, sino también para elaborar, inventar o descubrir problemas y poder resolverlos, de tal forma le permite fundamentalmente, transformar su realidad. Para Torrance (1989) la creatividad es un proceso que consiste en apreciar problemas o lagunas en la información, la formación de ideas e hipótesis, la verificación y modificación de estas hipótesis y la comunicación de los resultados. Lueckert (1977) considera que la creatividad es una actividad del pensamiento que por sobre todo se distingue por las siguientes señales: originalidad, independencia, inventiva, sentido de lo esencial, apertura a la inocencia ambiental, tendencia a la variación, poder de imaginación y entusiasmo. Considera a la creatividad como una facultad básica de los seres humanos; todas las personas somos potencialmente creativas. Cada una de estas conceptualizaciones responde a una perspectiva teórica particular, lo que conduce no sólo a la dificultad para conceptualizar el término, sino también a problemas metodológicos y metateóricos de importancia (Abinun, 1981; Hocevar, 1980; Perkins, 1993; Torrance, 1989; Webster, 1990). Además, el común denominador en todas las definiciones de creatividad son los factores que

la componen: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Estos los señaló Guilford (1967) quien fue el pionero y el autor de mayor reconocimiento a nivel internacional sobre el tema.

Según Brown (en Glover, Ronning & Reynolds, 1989) la creatividad se ha considerado de acuerdo a cuatro concepciones, a saber:

1. *Un aspecto de la inteligencia.* Desde 1890 se han llevado a cabo estudios mediante pruebas de inteligencia que sostienen que existen 10 funciones o factores mentales, uno de los cuales es la creatividad que puede medirse utilizando instrumentos psicométricos.
2. *Un conjunto de procesos complejos de generación de ideas novedosas que surgen de manera abrupta, a partir del insight o la iluminación.* Estas ideas son producto del inconsciente, y luego son evaluadas por la conciencia, la cual, en muchas ocasiones, censura la producción creativa.
3. *Un aspecto de la solución de problemas.* Diferentes modelos de solución de problemas incorporan el tema de la creatividad y su instrucción en programas de adiestramiento (Armesto, 1997). Así, en toda solución de problemas es preciso, en primer término la selección del mismo, luego la generación de ideas para la solución del problema, la observación de las consecuencias positivas y negativas de cada una de las soluciones alternas propuestas y, finalmente, la selección de una de ellas, que será sometida a verificación. Además, cuando se trata especialmente de un sujeto creativo que funciona para resolver problemas, optará por una actitud de constante curiosidad y elaboración, que se traduce en un proceso de transformación y reestructuración cognitiva.
4. *Un proceso asociativo.* Según Spearman (en Glover et. al., 1989), la generación de ideas creativas se explica por tres procesos genéticos, que son: los principios que guían la experiencia de la persona, los principios que orientan las relaciones entre elementos y los principios de correlación entre los elementos. Estos tres procesos funcionan de acuerdo a asociaciones entre una idea central y otras ideas. Dicha asociación se somete a diversas transformaciones o cambios que permiten arribar a una nueva idea, a un producto creativo.

A los efectos de esta investigación conceptualicé la creatividad como un aspecto de la resolución de problemas, esto es, una actividad cognitiva que tiene como resultado soluciones nuevas a un problema (Guilford, 1967). De esta

ARMESTO

manera, constituye una conceptualización encuadrada en el marco de la Psicología Cognitiva, más precisamente en el paradigma del procesamiento de la información desde el cual he construido esta investigación. Dada la amplitud de la definición anterior, he decidido acotar la misma y entender por creatividad la producción de respuestas originales en entornos de solución de problemas, considerando las aptitudes fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración que destaca Guilford (1967) como factores componentes de la creatividad (Armesto, 1997).

La producción de respuestas originales es una actividad cognitiva compleja, capaz de generar soluciones nuevas y diversas, en sentido estadístico, ante una situación-problema dada, a partir de la integración entre:

- a. procesos cognitivos más simples,
- b. conocimiento previo (actualizado selectivamente, resignificado y transferido positivamente), y
- c. conocimiento nuevo (nuevas representaciones y significados que constituyen un proceso de construcción y descubrimiento).

Las habilidades o aptitudes cognitivas básicas que constituyen la producción de respuestas originales son tal como lo anticipara previamente y retomando a Guilford (1967):

- a. Fluidez. Habilidad cognitiva que permite producir diversas ideas o soluciones expresadas en forma verbal, gráfica o motriz en un lapso de tiempo determinado,
- b. Flexibilidad. Habilidad cognitiva para cambiar de enfoques de solución ante un problema,
- c. Originalidad. Habilidad cognitiva que posibilita la producción de ideas inusuales (de baja frecuencia estadística), y
- d. Elaboración. Habilidad cognitiva que implica la capacidad de integrar conocimientos previos con otros nuevos, completar detalles y organizar planes para generar respuestas,

La creatividad se estudia según cuatro aspectos (Woodman & Schoenfeldt 1971), a saber: 1. procesos creativos, 2. productos creativos, 3. personalidad creativa, y 4. situación o ambiente propicio para la creatividad.

En este trabajo de investigación recalco los productos creativos que el estudiantado puede desarrollar a través de una prueba de producción de respuestas originales diseñada a tales efectos, pero considerando la creatividad

como un fenómeno complejo que no puede interpretarse analizándolo desde un modelo lineal (Guilford, 1982). Esta sería una visión reduccionista del fenómeno de generación de ideas. Por el contrario, la tarea requiere un modelo de cognición creativa que incluya una concepción dialéctica de la interacción sujeto cognitivo-objeto cognitivo.

AUTOCONCEPTO

La otra variable que consideré fue el autoconcepto, concepto o éste que no es ajeno tampoco a controversias sobre su definición y medición. A tales efectos decidí comenzar por una diferenciación de algunos términos que suelen utilizarse indistintamente cuando sus significados son diferentes. En ese sentido Markus y Wurf (1987) afirmaron que ha sido dramático el desarrollo de las investigaciones sobre autoconcepto en la última década, no sólo en cuanto a los trabajos en sí, sino a su estructura, contenido y a la metodología de evaluación.

El problema de la conceptualización del autoconcepto estriba en que es un fenómeno multifacético compuesto por un conjunto de imágenes, esquemas y prototipos. Lo expuesto encuentra también apoyo en un movimiento generado en la sociología, cuyos partidarios y partidarias sostienen que el *self* es definido en términos de múltiples identidades, entendiéndose por ellas las características personales, experiencias, roles y posición social de las personas. El autoconcepto como constructo aparece en 1967, y se utiliza para definir el ideal del yo, la identidad y la autoimagen. Por otra parte, la autoestima aparece en 1973, y se encuentra directamente relacionada a una corriente de la Psicología Social, el interaccionismo simbólico y su definición general es la percepción de sí mismo o de sí misma y su valoración. La autoestima es la expresión de la fortaleza yoica, que implica el respeto y autorrespeto por sí mismo y sí misma, ya que cada persona es idéntica a sí misma y única, siendo la autoestima la capacidad de valorar al yo. De esta manera, un yo fuerte dispone de mejores condiciones para aprender nuevas conductas y emprender nuevos proyectos.

Scklenker (1984) define al autoconcepto en términos de varias representaciones, unas más importantes que otras. Indica que es un conjunto de percepciones del yo que se desarrollan en la interacción social y que incluye percepciones del yo, ideal del yo, identidad social y autoestima. Dicho autor asevera que la autoestima es un componente del autoconcepto y es la distancia o diferencia entre el yo ideal y el yo percibido. De esta manera, la autoestima constituye un componente dinámico del autoconcepto y es una forma de estado, de cambio y al mismo tiempo de desarrollo del mismo.

Otro término relacionado es la autoeficacia percibida, que fue desarrollado por Bandura (1987) y resulta una derivación de los anteriores. El mismo hace

ARRESTO

referencia a los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, a base de los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. Es un juicio emitido sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución, mientras que las expectativas de resultados hacen referencia a las consecuencias más probables que producirá dicha ejecución.

Por su parte Casullo (1990) entiende al autoconcepto como una serie de actitudes relativamente estables que reflejan una evaluación de comportamientos y atributos personales. Por lo tanto, en esta investigación tomé el término autoconcepto y la definición conceptual y operacional desarrollada por la autora citada, que ha construido los baremos con muestras del estudiantado secundario y universitario de Argentina.

Deribo de bibliografía que consulté para esta investigación, por un lado, que no existe relación entre el autoconcepto y la creatividad (Fabrzi & Pollio 1987; Nabi 1979; Sanville, 1987; Whiteside, 1977; Wright, Fox & Noppe 1975), mientras que por otra parte autores como Schack, (1977), Williams, Poole y Left (1977); Goldsmith y Matteredly (1988) y Leonard (1995) sostienen que existe una asociación significativa entre autoconcepto y creatividad, confirmada mediante análisis correlacionales y factoriales.

HIPOTESIS

Relación entre Creatividad y Autoconcepto

Dadas las ambigüedades y controversias de los conceptos antes mencionados, me interesé en explorar cuál es la relación entre la creatividad, como producción de respuestas originales, y el autoconcepto en estudiantes de tercer año de Psicología en la Universidad Nacional de Mar del Plata. La hipótesis que constituyó el punto de partida de este trabajo es de tipo direccional y simple: el estudiantado de tercer año de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, que alcanzara una alta producción de respuestas originales en entornos de solución de problemas, presentaría un autoconcepto elevado.

METODO

Participantes

Llevé a cabo este estudio, de carácter descriptivo y correlacional, con una muestra de 84 estudiantes que cursaban tercer año de la carrera de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. La

muestra fue probabilística, del tipo al azar simple. El tamaño muestral representa el 50% de la matrícula de estudiantes de Psicología para ese año.

Las características sociodemográficas de este grupo fueron una edad promedio de 22 años, siendo el extremo inferior 21 años y el extremo superior 49. Predominó el género femenino, con 54 mujeres (64.28%) y 30 varones (35.72%); el 45.23% (N= 38) estaban casado o casada, el resto eran solteros o solteras; sólo 3 participantes tenían hijos o hijas, representando el 3.57% de la muestra. En cuanto a la variable atributiva ocupación, 23 estudiantes (27.38%) no trabajaban, ya sea porque no lo necesitaban o porque no conseguían empleo.

Instrumentos

Empleé dos instrumentos en esta investigación, a saber: la Prueba de Producción de Respuestas Originales en Entornos de Resolución de Problemas (PPRO) y la Escala del Autoconcepto de Niño/as de Piers-Harris (Piers & Harris 1969) traducida y adaptada por Casullo (1990) para una población en Argentina.

Prueba de Producción de Respuestas Originales (PPRO)

El primer instrumento mencionado es una prueba psicométrica que fue diseñada y aplicada por Vivas, Urquijo y Armesto (1995). Esta prueba constituye una herramienta de evaluación y exploración de aquellos factores cognitivos subyacentes a la producción de respuestas originales que intervienen en la generación de las mismas dentro de un entorno de resolución de problemas. Para la construcción tomamos como base las pruebas de Guilford (1982) a las cuales les realicé ciertas modificaciones seleccionando aquellas que mostraron una saturación de los factores elegidos que fueron: producción de analogías, la producción de inferencias no unívocas y la exploración combinatoria, funcionando estos factores como situaciones-problemas. Configuré un modelo nuevo de procesamiento informatizado basado en una mayor independencia de los criterios del observador u observadora y en su aplicabilidad a poblaciones enteras. Esto último implica que los resultados obtenidos no son probabilísticos ni inferidos, sino que emergen del contraste con la totalidad del universo en cuestión. Debido al diseño modular y flexible del sistema de procesamiento, es posible la incorporación de nuevas poblaciones cuyos resultados se vuelvan a procesar con los productos anteriores.

La prueba se compone de nueve ejercicios, tres para cada factor. Así, el primer factor evalúa la exploración combinatoria que propone el desencadenamiento de combinaciones restringidas y orientadas por la semántica y las cuatro letras establecidas como estado inicial del problema para generar

ARRESTO

frases con sentido. La consigna de estos ejercicios es: "Complete los huecos usando las cuatro letras iniciales para formar oraciones que tengan sentido. Escriba tantas oraciones como pueda. En caso de no alcanzar esta hoja continúe en el reverso de la misma". Los ejercicios son: 1.- MPTV, 2.- FGYB y 3.- QZJH. La selección de estas letras fue producto de una revisión de frecuencia de la aparición de palabras con esas iniciales en periódicos, libros de textos y revistas científicas en el idioma español. Combiné esos cuartetos de letras de acuerdo al nivel de dificultad, siendo el MPTV el más sencillo, seguido del FGYB, de nivel de dificultad medio y por último, el QZJH que presenta el mayor nivel de dificultad y requiere una mayor riqueza lingüística del estudiantado.

La producción de analogías evalúa las relaciones analógicas en las cuales se propone un objeto fuente (estado inicial del problema) y el o la estudiante produce un objeto respuesta durante la solución del problema (estado final). Se promueve un desplazamiento horizontal de las representaciones en términos de una equivalencia parcial de similitud funcional entre el objeto fuente y el objeto respuesta, incluyendo así operaciones de clasificación y comparación. La consigna de estos tres ejercicios fue: "Imagine todos los usos posibles que le daría a un ladrillo y especifique los pasos efectuados para lograr ese uso. De no alcanzar este espacio continúe en el reverso de la hoja". Los elementos que consideré fueron: ladrillo, hoja de un periódico y resorte.

Por último, el tercer factor evalúa las inferencias no unívocas que constituyen relaciones inferenciales en un espacio del problema que cuenta con un estado inicial bien definido (objeto-fuente) y un estado final abierto, no definido (objeto-respuesta). También evalué inferencias mediante tres ejercicios cuya consigna fue: "Escriba con letra clara la lista de respuestas que se le ocurra en las líneas numeradas. Si le resultasen insuficientes puede continuar en el reverso de la hoja. Suponga que todos tuviésemos ojos en la nuca. ¿Qué consecuencias o implicaciones tendría?".

Las situaciones que les propuse son ojos en la nuca, seis dedos y dos cabezas. El tratamiento estadístico de los 9 ejercicios que componen la prueba, tres por cada tarea o factor citado precedentemente, se realizó mediante la operacionalización de las aptitudes o habilidades cognitivas que constituyen el proceso creativo, cuyas definiciones operacionales fueron:

1. Fluidez- Cantidad total de ideas generada ante un problema,
2. Flexibilidad- Cantidad de cambios de enfoques o modos de pensamiento frente a un problema,
3. Originalidad- Cantidad de respuestas con baja frecuencia de aparición (baja frecuencia estadística), y
4. Elaboración- Cantidad de resoluciones de problemas logradas a

CREATIVIDAD Y AUTOCONCEPTO

partir de la integración entre los conocimientos previos o respuestas a problemas del pasado y las ideas nuevas generadas para resolver las situaciones-problemas actuales.

Para el tratamiento de los datos tomé la media aritmética como criterio de demarcación entre los/as participantes creativos y no creativos, y los terciles, que me permitieron discriminar con mayor fineza. Los puntajes oscilan entre un mínimo de 0 y un máximo de 1 punto. Evalué la confiabilidad del instrumento mediante la prueba alfa de Cronbach y obtuve un valor de 0.97, dato que revela su confiabilidad. También comparé los resultados con la prueba de Carlessi (1991) y encontré resultados similares, es decir las personas que resultaron creativas eran las mismas, independientemente del instrumento que le hubiera administrado.

Escala de Autoconcepto de Piers-Harris

El otro instrumento administrado al estudiantado de Psicología, como ya indiqué, fue la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (1969). Se trata de un cuestionario autoadministrable compuesto por 80 preguntas, cada una de las cuales plantea una opinión sobre el *self*. Las personas deben responder sí o no. El puntaje menor es 0 y el puntaje máximo es 80 puntos. La confiabilidad de este instrumento es de 0.93. No obstante, Casullo (1990) le reconoce algunas limitaciones: (a) las respuestas pueden estar sujetas a distorsiones concientes o inconcientes; (b) las normas se basan en alumnos y alumnas de escuelas y universidades públicas de Buenos Aires, no estableciéndose baremos para otras provincias de la República Argentina; (c) puede existir tendencia a la acquiescencia, es decir a responder todo que sí o todo que no y (d) puede ocurrir que las personas respondan al azar. Esta prueba permite medir el autoconcepto, como variable multidimensional, operacionalizada a través de 6 indicadores:

1. percepción del comportamiento social,
2. apreciación del rendimiento intelectual,
3. apreciación acerca del propio cuerpo,
4. sentimientos de ansiedad,
5. percepciones acerca del reconocimiento que otras personas hacen de su propia persona, y
6. sentimientos de satisfacción o insatisfacción personal.

Procedimiento

Completé el proceso de administración de los instrumentos entre los meses de marzo y julio de 1996. Antes de proceder a la administración de las pruebas, les

expliqué el objetivo de ambas evaluaciones y el uso futuro de los resultados, solicitando el consentimiento informado del estudiantado para la administración de los instrumentos.

Una vez obtenido el consentimiento informado, administré ambos instrumentos en grupos compuestos por 8 a 12 personas. En primera instancia administré la prueba de creatividad (PPRO). Las personas respondieron en forma totalmente anónima, utilizando un código numérico para luego identificarlas a los fines de efectuar la segunda administración, que correspondía a la Escala de Autoconcepto, y así poder construir la matriz de datos para calcular las correlaciones respectivas. La administración en dos instancias evitó la fatiga del estudiantado y disminuyó la ansiedad que producía la evaluación, situaciones éstas que podrían afectar los resultados de la investigación.

Análisis

Con la información obtenida construí una matriz de datos con los puntajes de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, obteniendo el coeficiente de producción de respuestas originales para cada participante. Consideré las medidas de tendencia central denominadas media aritmética y cuartil a los fines de dividir la distribución de coeficientes de producción de respuestas originales en cuatro segmentos iguales, que permitieran diferenciar cuatro niveles diferentes de creatividad del estudiantado de acuerdo a una escala de nivel de medición intervalar. Así, en el primer espacio intercuartil ubiqué participantes menos originales, en el segundo y tercer espacio intercuartil aquellos comunes y en el cuarto espacio intercuartil las personas participantes que presentaron un alto nivel de creatividad o producción de respuestas originales.

Consideré también la medida de tendencia central denominada tercil, que divide la distribución en tres partes iguales. Cada intervalo lo utilicé para determinar los tres niveles, bajo, medio y alto de autoconcepto y de producción de respuestas originales. Utilicé el mismo criterio para la interpretación de los intervalos que ya expliqué para la PPRO, de acuerdo a la distribución de los puntajes obtenidos por cada estudiante.

RESULTADOS

Observamos en los resultados obtenidos mediante la PPRO, que 18 estudiantes alcanzaron un coeficiente de producción de respuestas originales que se ubicó en el cuarto espacio intercuartil. Esto significa que el 36.73% del total de la muestra generó una alta producción de respuestas originales. En el tercer espacio intercuartil quedaron 31 participantes, siendo entonces 49 los/as participantes

que alcanzaron un coeficiente de producción de respuestas originales superior a la media aritmética, siendo ésta de 0.59. De esto se desprende que 35 estudiantes se ubicaron por debajo de la media aritmética, 25 en el segundo espacio intercuartil y los/as 10 restantes en el primer espacio intercuartil, siendo la producción de respuestas originales para el primer grupo media y para el segundo grupo baja.

Tabla 1

Producción de Respuestas Originales en la Muestra de 84 Estudiantes

	Producción de Respuestas Originales	
	Nº	%
Inferior a la media	35	41.67
Superior a la media	49	58.33
Total	84	100

De esta manera, en la Tabla 1 podemos observar que el 58.33% de las unidades de análisis de la muestra tomada resultaron ser de participantes con alta producción original, mientras que el 41.67% restante presentó baja producción original. Los coeficientes generales oscilaron entre 0 y 0.74, como valores mínimo y máximo respectivamente.

En cuanto a la Escala de Autoconcepto, según los valores obtenidos mediante este instrumento para cada unidad de análisis, en la Tabla 2 puedo precisar que 63 participantes presentaron valores cuya ubicación fue superior a la media aritmética, siendo ésta de 51 puntos. Esto representó el 75% del estudiantado de la muestra con un alto autoconcepto, mientras que el 25% restante (N=21 estudiantes) presentó un autoconcepto igual o inferior a la media.

Tabla 2

Autoconcepto en la Muestra de 84 Estudiantes

	Autoconcepto	
	Nº	%
Inferior a la media	21	25
Superior a la media	63	75

De acuerdo al cruce de los valores obtenidos para cada una de las unidades de análisis en cada variable estudiada, obtuve la distribución frecuencial representada en la Tabla 3. Conforme a los datos expuestos en esa podemos advertir que existe un mayor porcentaje de personas (73.02%) que presentan alta producción original y alto autoconcepto, tomando como criterio de demarcación la media estadística en ambas variables estudiadas. También destaco que el menor porcentaje de personas se ubicó en alta producción original y bajo autoconcepto, representando el 14.28% del total de la muestra. Esto constituye un aporte más para la confirmación de la hipótesis planteada.

Para conocer la relación o asociación entre las variables utilicé la prueba de significación JI2. Esta prueba no paramétrica no requiere supuestos rigurosos con relación a los parámetros subyacentes a la población; es decir no necesitaba asegurarme de que los datos de la distribución provinieran de poblaciones o universos que se distribuyan normalmente. La utilicé para comparar los datos de las dos variables estudiadas. A los fines de calcular fácilmente la prueba JI2, tomé el caso particular de una tabla de doble entrada, para lo cual realicé una conversión de variables a factores, tal como se puede observar en la Tabla 3, y no tuve necesidad de calcular las frecuencias esperadas. Trabajé con un nivel de significación del 5% para un grado de libertad, de lo que resultó el valor teórico 3.841, de acuerdo a la tabla de JI2. Al calcular dicha fórmula obtuve el valor 22.35, que significa una asociación directa entre las variables. El grado de asociación entre ambas variables lo obtuve a partir del cálculo del coeficiente Q de Yule, coeficiente que mide la asociación entre dos atributos dicotómicos, su interpretación es similar al r de Pearson, y los límites son $+ 1$. Producto de este cálculo obtuve el valor 0.88, que indica que ambas variables se correlacionaban en forma directamente proporcional estableciendo una relación fuerte.

A los fines de confirmar la hipótesis asociativa y directa propuesta en este estudio, procedí a calcular el coeficiente r de Pearson entre las variables autoconcepto y producción de respuestas originales. Para ello trabajé con los puntajes de ambas escalas que responden a un nivel de medición intervalar, siendo la r hallada $+0.6351$ ($p < 0.05$). Esta resultó significativa según la prueba de hipótesis nula de t para r, ya que obtuve el valor de t empírica de 5.3, el cual supera al valor teórico de t según la tabla para un riesgo de 5% (2.00). Esto último me permitió rechazar la hipótesis nula y confirmar la hipótesis propuesta en esta investigación.

Tabla 3

Producción de Respuestas Originales según el Autoconcepto en la Muestra de 84 Estudiantes

Autoconcepto	Producción de Respuestas Originales					
	Bajo		Alto		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bajo	18	85.72	3	14.28	21	100
Alto	17	26.98	46	73.02	63	100
Total	35	41.67	49	58.33	84	100

DISCUSION

Basándome en los datos de este estudio concluí que las variables producción de respuestas originales en entornos de resolución de problemas y autoconcepto no son independientes ($r= +0.6351$, $p < 0.05$) Además, confirmé la relación que expresé en la hipótesis de esta investigación mediante otro dato relevante, el número de participantes que presentó valores superiores a la media aritmética en ambas variables fue 46, que representó el 54.76% de la muestra total. Esto también me permitió interpretar que en pocas ocasiones podemos observar participantes que con bajo autoconcepto alcanzan niveles altos de creatividad o producción de respuestas originales. En este estudio sólo 3 casos cumplieron con esas dos condiciones representando el 3.57% de la muestra. Estos resultados constituyen un aporte a la posición sostenida por Williams et. al. (1977) y Goldsmith y Matherlyet (1988). También me permití una apreciación más; con esta asociación se encontró un punto convergente en la motivación, que constituye la base teórica del autoconcepto y uno de los factores fundamentales para el desarrollo del potencial creativo.

Los resultados también me permitieron concluir que existe asociación entre un alto autoconcepto y una elevada producción de respuestas originales ante situaciones-problemas que requieran como aptitudes cognitivas básicas la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración. No obstante, conviene aclarar que la creatividad o producción original así como el autoconcepto implican también un conjunto o serie de actitudes, las cuales al ser definidas como tendencias o disposiciones adquiridas que son relativamente duraderas en

ARTICULOS | 92

las personas participantes, permiten evaluar las situaciones para determinar cómo actuar. Dichas actitudes tienen por componentes tanto los cognitivos, como los afectivos y los conductuales, y son producto del aprendizaje y de la socialización del individuo. Por lo tanto, muchos son los factores que ejercen influencia sobre la producción creativa y sobre el autoconcepto, que sólo pueden interpretarse partiendo de una perspectiva holística o sistémica, que permite ver al ser humano atravesado por múltiples variables o factores que lo condicionan como sujeto cognitivo, afectivo y actuante. Lo anterior tiene más significado aún si se lo considera como una limitación que toda investigación correlacional tiene, ya que puedo afirmar que las variables creatividad y autoconcepto no son independientes, pero no puedo sostener que existe una relación de causalidad entre ambas. Es allí donde el método estadístico encuentra su limitación y también esta investigación.

Por último, entre las implicaciones de esta relación entre autoconcepto y creatividad, en primer término debemos considerar el ámbito educativo y el laboral. El hecho de que exista un clima grupal (Rodríguez Mansilla, 1995) adecuado para el trabajo creativo implica a la vez un refuerzo constante y un factor de motivación directamente relacionado con el autoconcepto. Por lo tanto, a mejor atmósfera grupal entonces mejor autoconcepto y mejor rendimiento de la persona. En el caso particular del trabajo con técnicas grupales para estimular la creatividad, en las cuales parte de la consigna consiste en eliminar el juicio crítico para permitir el desarrollo del potencial ideacional por más ilógicos que sus productos fuesen, esto facilita la participación, y la valoración de las ideas de los o las participantes, generando una mejor imagen de sí. Como observamos esta es la lógica propia de las técnicas de producción creativa como el torbellino de ideas en la cual el refuerzo positivo y la libertad de expresión son las bases para el desarrollo de soluciones o respuestas originales. En el ámbito de la psicología laboral, el trabajo en grupo con técnicas creativas puede producir un incremento del autoconcepto, y esto influir a su vez notablemente en la participación de las personas miembros del grupo laboral en la toma de decisiones, pudiendo esos participantes ocupar diferentes posiciones unas más centrales que otras, en el grupo o red comunicacional.

La creatividad es semejante en ciertos aspectos al pensamiento dialéctico, porque es un modo de cognición que comprende los fenómenos de cambio. Así las personas creativas como Darwin, Piaget o Marx, por nombrar sólo algunas, han manifestado a través de sus obras o producciones la utilización del pensamiento dialéctico, enfatizando en el cambio cognitivo producto del conflicto cognitivo. Lo anterior, incluye entonces las transformaciones de las

estructuras cognitivas para poder interpretar más originalmente la realidad social o la situación-problema que se les había planteado. Por lo tanto, la mayor semejanza entre la creatividad y el pensamiento dialéctico es que ambos implican cambio y construcción de relaciones, pero el trabajo a base de relaciones entre elementos o partes muy alejadas o difícilmente integrables sólo lo puede generar una mente, que en tanto procesadora de símbolos, posee la habilidad de utilizar el pensamiento crítico constructivo, el pensamiento divergente, que pueda sacar provecho de las contradicciones y de la unión o integración de los marcos conceptuales diferentes o metodologías dispares. Esto sólo es posible si esa mente es guiada por docentes que faciliten la esforzada, pero productiva tarea de pensar y de construir por parte del alumno/a.

Lo anterior permite analizar a nivel pedagógico, laboral y organizacional cuáles son aquellos aspectos que desde el/la docente, en tanto facilitador o facilitadora, pueden ser apropiados para el desarrollo del potencial creativo de cada estudiante y al mismo tiempo, para su autorrealización como ser social, con objetivos y metas propias. Este planteamiento permite pensar en un/a docente, psicoterapeuta, analista organizacional y psicólogo o psicóloga laboral que facilite y que enseñe realmente a pensar al alumno o alumna, al paciente o consultante, al trabajador o trabajadora. Es preciso detenernos un momento y pensar en las implicaciones de la relación estudiada en otro ámbito como la psicoterapia, y es allí donde, por ejemplo, el juego es una actividad netamente creativa. Utilizando este tipo de estrategia se puede fomentar el autoconcepto y también las habilidades del potencial creativo de cada persona. También considero adecuado el desarrollo del autoconcepto a partir de la estimulación con técnicas creativas, que limiten el juicio crítico y revaloricen el aporte de cada persona, pudiendo aplicarse en casos de niños o niñas con trastornos de conducta.

Quienes faciliten deben generar un espacio social de discusión y socioconstrucción de ideas, partiendo de una concepción de la realidad dialógica, dialéctica y entendiendo que la producción individual siempre es inferior a la grupal, que el construir con el otro u otra es la esencia de una educación liberadora, de un aprendizaje por descubrimiento o innovación. Así, estos espacios sociales de debate y construcción grupal serán facilitadores de fortalecimiento del autoconcepto y por ende, de un mejor proceso y producto creativo.

ARMESTO

Referencias

Abinun, J. (1981). Creativity and education: Some critical remarks. *Journal of Aesthetic Education*, 1, 17-29.

Armesto, M. (1997). *Efectos del programa de aptitudes cognitivas sobre la producción de respuestas originales en entornos de resolución de problemas*. Informe final beca de investigación, Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Carlessi, H. (1991). Prueba para evaluar indicadores básicos de creatividad. *Revista de Psicología*, 1, 28-37.

Casullo, M. (1990). *El autoconcepto: Técnicas de evaluación*. Buenos Aires, Argentina: Psicoteca.

De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid, España: Alianza.

Fabrizi, M., & Pollio, H. (1987). Are funny teenagers creative? *Psychological Reports*, 61, 751-761.

Glover, J., Ronning, R., & Reynolds, C. (1989). *Handbook of creativity*. New York, N.Y.: Plenum.

Goldsmith, R., & Matherly, T. (1988). Creativity and self-esteem: A multiple operationalization validity study. *Journal of Psychology*, 122, 45-47.

Guilford, J. (1967). *Psicología general*. México, D.F. México: Diana.

Guilford, J. (1982). Cognitive psychology's ambiguities: Some suggested remedies. *Psychological Bulletin*, 89, 48-59.

Hocevar, D. (1980). Intelligence, divergent thinking and creativity. *Intelligence*, 1, 25-40.

Leonard, N. (1995). A self concept-based model of work motivation. University of Evansville.

Lueckert, H. (1977). *Capacidad intelectual y calidad de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

Nabi, K. (1979). Personality and self: The creativity discussion. *Indian Psychological Review*, 18, 5-8.

Perkins, D. (1993). *Las obras de la mente*. México, D.F. México: Fondo de Cultura Económica.

CREATIVIDAD Y AUTOCONCEPTO

- Piers, D., & Harris, B. (1969). Piers-Harris children's self-concept scale (PHCSC). *Educational and Psychological Measurement, 44*, 1025-1030.
- Rivière, A. (1991). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- Rodríguez Mansilla, D. (1995). *Diagnóstico organizacional*. Santiago de Chile, Chile: Universidad Católica de Chile.
- Sanville, J. (1987). Creativity and the constructing of the self. *Psychoanalytic Review, 74*, 263-279.
- Schäck, G. (1977). *Self-efficacy for creativity productivity*. Trabajo presentado en el Encuentro Anual de la American Educational Research Association, París, Francia.
- Scklender, B. (1984). *Identities, identification and relationships*. New York, N.Y.: Academic Press.
- Torrance, E. (1989). A quiet revolution. *Journal of Creative Behavior, 2*, 136-145.
- Vivas, J., Urquijo, S., & Armesto, M. (1995). *Prueba de Producción de Respuestas Originales en Entornos de Resolución de Problemas (PPRO)*. Informe final de Investigación. Secretaría de Investigación y Desarrollo Tecnológico, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Webster, P. (1990). Creativity as creative thinking. *Music Educators Journal, 9*, 22-28.
- Williams, A., Poole, M., & Lett, W. (1977). The creativity self-concept relationship reviewed: An Australian longitudinal perspective. *Australian Psychologist, 12*, 313-317.
- Whiteside, M. (1977). Self-concept differences among high and low creative college students. *Journal of College Student Personnel, 18*, 224-227.
- Woodman, R., & Schoenfeldt, L. (1971). Creativity as a construct in personality theory. *Journal of Creative Behavior, 15*, 43-66.
- Wright, R., Fox, M., & Nopp, L. (1975). The interrelationship of creativity, self-esteem and creative self-concept. *Psychology, 12*, 11-15.

Fuentes de Estrés y Estrategias de Afrontamiento en Escolares Venezolanos

Bonny Dávila'

Universidad E. Muñoz Tebar, Venezuela

Guarino, Leticia

Universidad Simón Bolívar, Venezuela

Compendio

Realizamos el presente estudio descriptivo con la finalidad de establecer la prevalencia de las fuentes de estrés y el tipo de estrategias de afrontamiento predominantemente empleado por una muestra de niños y niñas escolares venezolanos. Determinamos la frecuencia e intensidad de las fuentes de estrés experimentadas por un grupo de 2,121 escolares de la ciudad de Caracas, entre 8 y 16 años, así como las estrategias de afrontamiento que adoptaban ante estresores específicos. Encontramos que los niños y las niñas presentaban niveles moderados de estrés, tanto en su frecuencia como en su intensidad, siendo las situaciones más estresantes aquellas relacionadas con la amenaza a la integridad personal o de algún familiar. Por su lado, los niños y niñas mostraron un balance en el uso de las estrategias para afrontar su estrés, destacando el afrontamiento activo, la expresión abierta de emociones, la aceptación y la búsqueda de ayuda instrumental.

Abstract

The purpose of the present study was to determine the prevalence of sources of stress and the coping strategies adopted by a sample of Venezuelan school children. We determined the frequency and intensity of stress in 2,121 children from Caracas, between 8 and 16 years old, as well as their coping strategies to specific stressors. Children presented moderate levels of stress generated mainly by situations related with threats to their personal and family well-being. On the other hand children showed a balance in their stress coping styles, mainly using

¹ Puede comunicarse con la autora a la siguiente dirección: Dávila, Bonny, Lic. En Educación MSc, en psicología, Dpto. de Orientación de la U.E. Muñoz Tebar, Final vereda 50, sector Los Cedros, Coche, Distrito Federal - Caracas, Venezuela. E-mail: engracia@cantv.net.

active coping, emotional expression, acceptance and instrumental support seeking.

Palabras claves: Estrés infantil; Afrontamiento, Escolares

Key words: Childhood stress, Coping; Elementary school children

El experimentar estrés no es una condición exclusiva de las personas adultas, dado los reportes de múltiples estudios recientes. Las constantes presiones internas y externas a las que están sometidos los niños, niñas y adolescentes en edad escolar, para adaptarse a las demandas del ambiente les requieren utilizar todos los recursos disponibles. Estos pueden ser insuficientes en algún momento activándose en consecuencia una respuesta de estrés ante el peligro, la amenaza o el desafío (Boekaerts, 1996; Goodyer, 1988; Seiffge-Krenke, 1995).

Es crucial reconocer que las demandas transicionales están presentes en la vida diaria produciendo una gran presión en los niños, niñas y adolescentes, generando en algunos mayores problemas de adaptación que en otros, en función de sus recursos de afrontamiento. Tanto la evaluación de las demandas externas e internas como las formas particulares que adoptan las personas menores para lidiar con ellas, deben analizarse desde una perspectiva evolutiva, considerando el papel determinante de los factores biológicos, cognitivos, sociales y emocionales (Boekaerts, 1996; Compas, 1987; Compas, Malcarne & Banez, En Imprenta). Por otro lado, y al igual que las personas adultas, las situaciones incontrolables, conflictivas o inciertas generan en los niños y niñas respuestas como nerviosismo, irritabilidad, cansancio, hostilidad y temor (Granell, 1990), comprometiendo su estabilidad físico-emocional.

El enfoque transaccional del estrés propuesto por Lazarus y Folkman (1986) parece adecuado al estudio de este fenómeno en la población infantil, dado su modelo multidimensional, en el cual tanto los eventos externos como las características físicas y psicológicas del individuo, interactúan definiendo aquello que es estresante o no y las formas particulares de afrontarlo. Ajustando este modelo al estudio del estrés y el afrontamiento infantil, Compas (1987) señala que las diferencias individuales (Ej. la edad, el género, las auto-percepciones, las creencias de auto-eficacia, el auto-control y los mecanismos inhibitorios, las atribuciones causales) y las relaciones personales y familiares, junto con las características socio-culturales del ambiente determinan una reactividad diferencial ante el estrés en las personas menores, así como diferencias en sus estrategias de afrontamiento.

Las situaciones potencialmente estresantes pueden estar presentes en

cualquiera de las áreas de la vida del niño o niña: en la familia, la escuela, los pares o en la relación con las personas adultas. Efectivamente, un estudio realizado por Freiria (1997) con 540 escolares venezolanos y venezolanas entre 7 y 14 años de edad y de diversos niveles socio-económicos encontró que "la relación con figuras de autoridad" y los aspectos relativos a "la actuación y aceptación social" puntuaron como los factores más estresantes para la muestra. Ambos estresores fueron más intensos en la muestra de adolescentes femeninas, reforzando lo que han encontrado otros autores y autoras en el sentido de que las adolescentes reportan mayores niveles de estrés, los cuales están muy vinculados a la relación interpersonal y a la aceptación por parte de otras personas (Brooks-Gunn, 1992; Seiffge-Krenke, 1995).

Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento al estrés como ... todos aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (pág.164). La función del afrontamiento tiene que ver con el objetivo que persigue cada estrategia y éstas se diferencian porque algunas van dirigidas a alterar el problema y otras a regular la emoción. El afrontamiento dirigido a la emoción se refiere a aquellas técnicas- cognitivas encargadas de disminuir el grado de trastorno emocional que genera la situación. El estilo de afrontamiento centrado en el problema, por su parte, se refiere al conjunto de estrategias que se dirigen a modificar directamente la situación estresante, con el fin último de reducir el impacto que ésta tiene sobre el individuo (Lazarus & Folkman, 1986).

Las respuestas de afrontamiento identificadas en los niños, niñas y adolescentes según el modelo de Lazarus y Folkman (1986) pueden también organizarse y jerarquizarse en estrategias de afrontamiento centradas en la emoción y estrategias de afrontamiento centradas en el problema (Boekaerts, 1996). Sin embargo, otros autores y autoras han desarrollado jerarquías diferentes, como el afrontamiento por aproximación y por evitación (Ebata y Moos; 1994), donde las estrategias se organizan en función de dirigirse o no al estresor. Este último parece ser un modelo bastante limitado para describir la variabilidad del proceso de afrontamiento infantil, por lo tanto para este estudio decidimos adoptar el modelo propuesto por Lazarus y Folkman (1986) quienes demostraron la naturaleza multidimensional de los recursos de afrontamiento y los distintos niveles de abstracción que se pueden considerar. Los autores propusieron definiciones concretas de estrategias centradas en el problema y centradas en la emoción, que pueden aplicarse a la descripción del afrontamiento infantil.

Lo que parece común en los hallazgos de los diversos estudios es que los niños y niñas más pequeños tienden a usar fundamentalmente estrategias de afrontamiento centradas en el problema, y no es sino hasta la pubertad y adolescencia que empiezan a adoptar también estrategias para el manejo emocional (Eisenberg, Bernzweig & Fabes, 1992). Esto es así en particular con estresores relacionados con los médicos/as y odontólogos/as (Altshuler & Rouble, 1989), así como también con estresores interpersonales y con la familia (Compas, Malcarne, Banez & Worsham, 1991). En este sentido, Cummings y Cummings (en Compas, 1987), en investigaciones realizadas con poblaciones infantiles demostraron que los niños y niñas cuyas edades están comprendidas entre los 5 y 8 años se focalizan más en las estrategias de afrontamiento hacia el problema (dirigidas a manipular o alterar el problema) y los niños de 8 años en adelante se focalizan más en las estrategias de afrontamiento hacia la emoción (dirigidas a regular la respuesta emocional que genera el problema). Este afrontamiento parece también estar relacionado con los recursos personales que tenga el niño o la niña, tales como salud, energía física, creencias, autoestima, locus de control, habilidades sociales, habilidades para resolver problemas, apoyo familiar, educativo, social y recursos materiales (Compas, 1987).

En síntesis, los niños, niñas y adolescentes pueden experimentar diferentes niveles de tensión psicológica originada por múltiples fuentes en su vida familiar, escolar, social y personal que les demandan esfuerzos de afrontamiento tanto para eliminar o reducir la situación problema, como para manejar las emociones perturbadoras originadas por ésta. Este proceso de afrontamiento al estrés está íntimamente relacionado con la evaluación cognitiva que haga el niño o niña del evento estresante. Aquí también se conjugan las experiencias previas, las características individuales y condiciones propias de la situación y el desarrollo cognitivo del niño o niña. Sin embargo, el análisis de estas disposiciones de afrontamiento debe hacerse considerando las variables personales y ambientales determinantes del proceso, en el marco del enfoque transaccional del estrés.

El objetivo de este estudio fue identificar las fuentes de estrés prevalentes en una muestra de niños y niñas de la ciudad de Caracas, así como las disposiciones o estrategias de afrontamiento que generalmente implementaban. Analizamos ambas variables en función del género y la edad, para así aportar información pertinente al diseño e implantación de programas de cambio destinados a reforzar y/o complementar los recursos de afrontamiento al estrés de nuestros escolares.

Participantes

Seleccionamos a los niños y niñas participantes de forma aleatoria a través de un muestreo probabilístico. El universo estuvo constituido por 54 instituciones educativas, que contaban con 28,973 alumnos y alumnas. La muestra final incluyó un total de 2,121 niños y niñas (7.32 % de la población de escolares del Área Metropolitana de Caracas), cursantes de 4to, 5to y 6to grado de educación básica. Estos tenían entre 8 y 16 años (edad promedio 11.04), eran de ambos géneros (48.2 niños; 51.8% niñas). Las escuelas a las que asistían eran escuelas públicas de la ciudad de Caracas clasificadas como de nivel socio-económico medio bajo.

Instrumentos

Cuestionario sobre Fuentes de Estrés Infantil (Dávila y Guarino, 1998).

Este instrumento fue creado ad hoc para la presente investigación y se utilizó para determinar las situaciones o eventos estresantes más frecuentes para cada uno de los niños y niñas así como el grado de malestar producido por éstas (intensidad). El instrumento está conformado por 62 ítems que describen posibles situaciones de tensión experimentadas por los niños y niñas, tanto en el área escolar como familiar, social e interpersonal, con una escala de respuesta tipo Likert de 2 puntos (*1= un poco de malestar; 2= mucho malestar*). El índice de consistencia interna (Alfa de Cronbach) obtenido para esta escala fue de 0.85, con una confiabilidad también aceptable según la prueba de división por mitades (0.81).

Cuestionario sobre Estilos de Afrontamiento Infantil (Compas, Malcarne & Fondacaro, 1988).

A partir de los dos formatos diseñados por los autores para evaluar las estrategias de afrontamiento infantil (uno para eventos académicos y otro para eventos interpersonales), elaboramos una sola versión para este estudio. La misma fue traducida y adaptada por la Sección de Psicofisiología y Conducta Humana de la Universidad Simón Bolívar. En esta se instaba al niño o niña a recordar y describir una situación familiar, escolar, de sus amistades o interpersonal que le hubiera causado tensión o malestar en el último mes. También se solicitaba mencionara las conductas, pensamientos y emociones que

surgieron para eliminar o abordar la situación estresante. Por ser éste un cuestionario de tipo abierto, las respuestas que dieron los niños y niñas (tanto las fuentes como estrategias de afrontamiento), fueron categorizadas por expertos y expertas, con un nivel de confiabilidad de 95%.

El proceso de categorización de las respuestas por parte de los expertos y expertas dió origen a 13 dimensiones de afrontamiento, similares a las descritas por Carver, Scheier & Weintraub (1989) en su Cuestionario Multidimensional de Afrontamiento, previamente utilizado para evaluar las disposiciones a afrontar de una muestra de universitarios y universitarias venezolanos (Guarino & Feldman, 1995). Estas se describen a continuación:

1. *Afrontamiento Activo*: se refiere a procesos o acciones concretas realizadas por el niño o niña para tratar de eliminar el evento estresante o disminuir sus efectos.

2. *Planificación*: se refiere a la elaboración de un plan de acción por parte del niño o niña para abordar el evento estresante que refleja un análisis del problema, decisión de un curso de acción y puesta en práctica de la misma.

3. *Afrontamiento Restringido*: el niño o niña manifiesta evaluar las condiciones del entorno y decide esperar la oportunidad o momento adecuado para actuar. Por ejemplo, esperar que pasen unos días para conversar con las personas causantes o relacionadas con el evento estresante.

4. *Búsqueda de apoyo instrumental*: se refiere a la solicitud de ayuda o apoyo tangible (materiales, dinero, información) a las personas adultas significantes para resolver el problema.

5. *Búsqueda de apoyo emocional*: el niño o niña manifiesta la búsqueda de simpatía, comprensión o afecto de las amistades o personas adultas significantes para reducir el malestar emocional originado por la situación.

6. *Aceptación*: el niño o niña acepta que la situación es incambiable o irreversible por lo tanto trata de adaptarse a ella.

7. *Retorno a la religión*: el niño o niña fija su atención en la religión, reza más de lo usual o se apega a sus creencias de fe.

8. *Expresión abierta de emociones*: el niño o niña expresa directa y abiertamente sus emociones tanto positivas como negativas. Por ejemplo: expresa rabia y dolor por las pocas manifestaciones de afecto de sus familiares.

9. *Negación*: el niño o niña niega que el evento estresante existe, por lo tanto actúa como si no hubiera sucedido.

10. *Liberación mental*: se refiere a actividades que realiza el niño o niña para distraerse o mantener su mente alejada del evento estresante.

11. *Uso de autoverbalizaciones positivas*: se refiere al uso de verbalizaciones

o expresiones que el niño o niña se dice a sí mismo/a para relajarse o tranquilizarse como resultado de emociones negativas generadas por la situación.

12. *Evitación*: el niño o niña emite conductas con las cuales pospone el evento estresante o lo evita completamente.

13. *Escape*: se refiere a las conductas que el niño o niña emite para dar término al evento estresante después que éste se ha presentado. Por ejemplo: se esconde y/o se encierra en la habitación ante la presencia de un problema familiar.

Procedimiento

Dividimos el procedimiento en dos etapas. La primera fue la prueba piloto, proceso en el cual tradujimos, aplicamos y reelaboramos los Cuestionarios de Fuentes de Estrés y Estilos de Afrontamiento Infantil hasta llegar a la versión definitiva. Basamos el Cuestionario **Fuentes de Estrés**, en el instrumento propuesto por Keraney, Drabman y Beasley (1993). Esta primera versión la administramos a una muestra de 50 alumnos y alumnas. A partir de la respuesta de los y las participantes a una pregunta abierta en la cual les solicitábamos que describieran situaciones diferentes a las nombradas, surgieron 15 nuevos ítems, para una versión de 45 preguntas. Esta segunda versión la administramos a una muestra de 200 niños y niñas, generando un nuevo banco de ítems para un total de 64. Esta versión final la administramos a la muestra definitiva de participantes.

El cuestionario de **Estilos de Afrontamiento** lo administramos en las mismas tres oportunidades que el cuestionario Fuentes de Estrés. De las observaciones y preguntas de los niños y niñas concluimos que tres de sus preguntas requerían cambios las cuales sustituimos por otras de redacción más sencilla.

La segunda fase de la investigación fue la fase experimental, la cual consistió en la administración de los instrumentos a 6 instituciones educativas oficiales. Después de seleccionar la muestra solicitamos el permiso a los directores y directoras de las diferentes instituciones. Seguidamente gestionamos con cada docente la autorización para entrar al aula durante el período de clases, así como también exhortamos a los alumnos y alumnas para obtener su colaboración en el período de recolección de datos.

Los niños y las niñas completaban los dos instrumentos en forma autoadministrada y en sesiones grupales. Les explicamos detalladamente las instrucciones y les ofrecimos confidencialidad para con sus resultados.

Análisis e Hipótesis

Utilizamos análisis estadísticos descriptivos tales como la Media, Mediana, Porcentajes, Desviación Estándar de las frecuencias e intensidad de las fuentes de estrés, con el objeto de revisar el comportamiento de las mismas en la muestra. Establecimos comparaciones entre la frecuencia e intensidad del estrés, las estrategias de afrontamiento y las situaciones estresantes específicas con el sexo y la edad a través de las pruebas *Chi cuadrado* y *t de Student*.

RESULTADOS

Frecuencia e intensidad de las Fuentes de Estrés Infantil

Tal como se observa en la Tabla 1, el promedio de la frecuencia de estrés para los/as participantes, es decir, la cantidad de situaciones reportadas por los y las escolares fue moderada, considerando el rango posible de puntuación (1-64). Observamos diferencias significativas por género ya que fueron las niñas quienes reportaron mayor cantidad de eventos.

En lo que respecta a la Intensidad del Estrés, observamos un promedio moderado alto (1.62 para un puntaje máximo de 3). Lo anterior indica que las situaciones reportadas por los niños y niñas generan un importante nivel de malestar, aunado a lo frecuente de las mismas. En este caso, sin embargo, no hubo diferencias significativas por género.

Tabla 1

Resultados Descriptivos de la Frecuencia y de la Intensidad del Estrés

	Media total	D.S.	Rango posible	Media niñas	Media p Niños	
Frecuencia	38.25	12.32	0-64	39.35	37.22	0.01
Intensidad	1.62	0.192	0 - 3	1.63	1.61	NS

En la Tabla 2, enumeramos las 10 situaciones más frecuentes reportadas por más del 75% de los niños y niñas de la muestra, observándose que en su mayoría se referían a eventos que ponían en peligro su bienestar o el de algún familiar. El evento estresante mencionado con más frecuencia fue "sacar malas notas" con un total del 85.7 % del total de la muestra.

En lo que respecta a las situaciones reportadas como más intensas por los niños y niñas (marcadas con un puntaje de 2 en el Cuestionario sobre Fuentes de Estrés Infantil), se muestra la jerarquía en la Tabla 3. Las situaciones más frecuentes fueron también las que los/as escolares percibían como más intensas, reafirmando el carácter estresante de las experiencias relativas a la integridad personal, psicológica y de algún ser querido.

Tabla 2.

<u>Situaciones Estresantes más Frecuentes Reportadas por los Niños y las Niñas</u>		
	<u>Situaciones Estresantes más Frecuentes</u>	<u>%</u>
1	Sacar malas notas	85.7
2	Que mi mamá se enferme	84.1
3	Los pleitos entre mi familia	82.6
4	Las mentiras que me dicen las personas	82.3
5	Que golpeen a mi hermano o a algún miembro de mi familia	82.0
6	Ser golpeado por algún miembro de mi familia	82.0
7	Ser castigado	81.6
8	Que mis padres se peleen	80.9
9	Los gritos de personas extrañas	80.8
10	Cuando mis compañeros de clase me colocan sobrenombres	78.5

La comparación entre las situaciones más estresantes y más frecuentes destaca "sacar malas notas" como la situación más amenazante o de daño para el bienestar personal percibido por los niños y niñas entre 8 y 16 años. Sin embargo, éste fue el único evento asociado con el contexto escolar reconocido como estresante, mientras que el resto de las situaciones se referían a los peligros para la integridad del propio niño o niña, de sus familiares y a los conflictos en éste grupo.

Estrategias de Afrontamiento

A continuación presentamos los resultados que obtuvimos a través de la administración del Cuestionario de Estilos de Afrontamiento Infantil. En la Tabla 4, mostramos el porcentaje de niños y niñas que empleó cada estrategia de afrontamiento al estrés, tanto para la muestra total como por género.

Tabla 3

Situaciones Estresantes más Intensas Reportadas por los Niños y Niñas

	Situaciones Estresantes más Intensas	% de participantes
1	Sacar malas notas	68.2
2	Que mi papá y mi mamá se peleen.	66.0
3	<u>Que golpeen a mi hermano o a algún miembro de mi familia</u>	65.7
4	Que me asalten	65.7
5	Que mis padres se divorcien o se separen	63.0
6	Que mi mamá se enferme	65.6
7	Que secuestren a alguien de mi familia	61.9
8	Los pleitos entre mi familia	60.6
9	Ser golpeado por algún miembro de mi familia	56.7
10	Los niños más grandes me golpean	57.1

En la Tabla 4, se observa que de las trece estrategias de afrontamiento descritas por la muestra, el Afrontamiento Activo fue el más adoptado, seguido por la Expresión Abierta de Emociones, la Aceptación y por último, la Búsqueda de Ayuda Instrumental. El análisis comparativo no arrojó diferencias significativas por género, es decir que en general las niñas utilizaban proporcionalmente las mismas estrategias para lidiar con el estrés que los niños.

Tabla 4

Porcentaje de Niños y Niñas que Reportan las Diferentes Estrategias de Afrontamiento

Estrategias	%Muestra	%	
	Total	niñas	niños
Afrontamiento activo	43.2	42.2	43.9
Expresión abierta de emociones	32.0	33.6	30.5
Aceptación	18.4	19.6	17.2
Búsqueda de ayuda instrumental	11.0	10.9	11.1
Búsqueda de ayuda emocional	2.9	2.8	3.0
Negación	1.7	1.7	1.6
Uso de autoverbalización positivas	1.6	1.3	1.9
Evitación	1.3	1.3	1.4
Regreso a la religión	0.9	0.9	1.0
Liberación mental	0.8	0.5	0.4
Afrontamiento restringido	0.5	0.1	0.1
Escape	0.3	0.1	0.5
Planificación	0.1	0.1	0.1

N = 2121

Considerando estas cuatro dimensiones de afrontamiento, notamos el balance o equilibrio que establece este grupo de escolares al momento de afrontar los eventos estresantes, haciendo uso tanto de afrontamiento centrado en el problema como de afrontamiento centrado en las emociones.

DISCUSION

En lo que se refiere a la *frecuencia o cantidad de fuentes de estrés*, podemos afirmar que los niños y niñas participantes percibían niveles moderados de estrés, el cual los situaba en una posición de riesgo para su bienestar general por las implicaciones que tiene la percepción de tensión continua sobre la salud. Esta condición se acentuaba más para las niñas quienes reportaron experimentar una cantidad significativamente mayor de eventos estresantes que los niños. La *intensidad del estrés*, por su parte, se posicionó en niveles moderados-altos en esta muestra, lo que indica que el grado de malestar percibido fue proporcionalmente mayor que la cantidad de eventos experimentados. Estas dos condiciones de frecuencia e intensidad del estrés alrededor y/o por encima de los niveles medios en esta muestra de escolares venezolanos deberían llamar la atención, dadas las implicaciones que sobre el desarrollo psicosocial del niño o niña puede tener el experimentar eventos evaluados como dañinos o amenazantes.

Aún cuando no se determinaron en este estudio los resultados o consecuencias del estrés sobre el bienestar psico-físico de los niños y niñas, las investigaciones realizadas en este sentido han señalado cambios a nivel conductual, cognitivo y emocional asociados al estrés moderado en niños y niñas (Granell, 1990; Finch, Nelson & Moos, 1993). Otros autores y autoras han establecido la conexión que existe entre los problemas familiares y escolares, como fuentes productoras de estrés, desórdenes psiquiátricos y problemas de conducta en la población infantil y adolescente (Denise & Moos, 1990; Goodyer, 1988; Herman & Lester, 1994; Rutter, 1987).

Las consecuencias que sobre la salud, adaptación y bienestar del niño o la niña puede tener el experimentar niveles moderados de estrés justifica plenamente la adopción e incorporación de programas de intervención para el manejo y control del estrés en nuestro medio escolar. Esto es particularmente acertado ya que conocemos plenamente la efectividad y bondades que algunos enfoques psicológicos proveen en esta área, como es el caso de las terapias cognitivo-conductuales (Grace, Spirito, Finch & Ott, 1993). De igual manera, el objetivo de los programas en un sentido prospectivo y preventivo pudiera ser el de fortalecer los factores protectores ambientales y personales asociados a niveles controlados de estrés y ausencia de psicopatología, lo cual se ha

observado aún en niños y niñas en condiciones precarias y de desventaja social (Garnezy, 1983; Rutter, 1979).

Específicamente llama la atención la mayor frecuencia de eventos reportados por parte de las niñas, a diferencia de los niños, lo cual confirma hallazgos previos (Guarino, 1995; Guarino, 1998; Seiffge-Krenke, 1995). Esta mayor percepción de estresores en el grupo de niñas durante de la adolescencia está, incluso, asociada a síntomas depresivos y conductas agresivas, independientemente de la novedad o tipo de evento de que se trate (Brooks-Gunn, 1992). De acuerdo con estos últimos autores, las niñas experimentan significativamente más estresores entre los 11 y 13 años que entre los 14 y 16 años, pudiendo este grupo de edad estar determinando las diferencias significativas entre niños y niñas en nuestra muestra. Serían necesarios análisis comparativos por edades para confirmar los resultados previos. En todo caso vale la pena profundizar las causas de esta diferencia en la percepción de estresores por género con el objeto de determinar su origen y los mecanismos de evolución que comprometen la salud de la mujer en la edad adulta.

Destacamos en este estudio la prevalencia, tanto en la frecuencia como en la intensidad del malestar producido, de los eventos relacionados con la amenaza a la integridad física y psicológica personal y familiar, reportada por los niños, niñas y adolescentes participantes. Estos resultados parecen reflejar la permanente inseguridad personal y la violencia social y doméstica a la que están sometidas las personas que habitan en nuestra capital, debido principalmente a las condiciones de privación socio-económicas y de educación de la población general. Desconocemos si la percepción de amenaza familiar y personal por parte de estos y estas escolares es producto de experiencias directas vividas por ellos y ellas o de experiencias vicarias. En todo caso, las condiciones socio-económicas de quienes participaron de este estudio (en su mayoría de nivel medio-bajo) favorecen la aparición de múltiples situaciones cotidianas asociadas a amenaza y peligro de la propia integridad.

Tales resultados son consistentes con los hallazgos de Feldman, Granell de Aldaz y Vivas (1983) y Feldman, Granell y Vivas (1995), quienes encontraron que los eventos infantiles que causan más temor están asociados con situaciones de amenaza a su vida o integridad física o psicológica; así como con la conceptualización de *estrés psicológico* propuesta en el modelo de Lazarus y Folkman (1986). Para estos autores la evaluación de amenaza y peligro determina la aparición del estrés. Igualmente coincide con el estudio de DuBois, Felner, Mearns, & Krier (1994), quienes encontraron altos niveles de estrés psicológico y un reporte elevado de "estresores diarios" en adolescentes de clase socioeconómica baja.

Es importante destacar que entre las situaciones estresantes más frecuentes y más intensas reportadas por esta muestra está el "sacar malas notas". Esto pudiera interpretarse como un reflejo del nivel de preocupación y tensión experimentado por las niñas y niños con relación a su actuación académica tal vez por el nivel de exigencias impuesto por sus padres y madres.

En lo que se refiere al *afrentamiento al estrés* o disposiciones generales de afrontamiento, los y las escolares mostraron en general la utilización de diferentes estrategias, tanto centradas en el problema como centradas en la emoción, ante situaciones que evaluaban como problemáticas. Curiosamente observamos que los niños y las niñas utilizan el mismo patrón de afrontamiento ante diversas situaciones estresantes.

En este sentido, las estrategias de afrontamiento más utilizadas por la muestra fueron el Afrontamiento Activo, la Expresión Abierta de Emociones, la Aceptación y la Búsqueda de Ayuda Instrumental. Esto significa que los niños y niñas ante un evento estresante específico actúan directamente sobre él, expresan sus emociones abiertamente, sean estas positivas o negativas; aceptan el hecho cuando evalúan que éste no puede ser modificado y buscan ayuda tangible y material para solventarlo. En general, consideramos que este patrón de afrontamiento al estrés de los y las escolares estudiados es bastante adecuado, sobre todo por el balance que éstos y éstas hacen entre el manejo directo del problema y el manejo de las emociones a que éste da lugar. Estos resultados son consistentes con los hallazgos de Compas (1987) y Compas et al. (1988; 1989) quienes encontraron que los niños y niñas utilizan tanto las estrategias de afrontamiento centradas en el problema como aquellas centradas en la emoción en respuesta a estresores académicos e interpersonales. Así mismo, Band & Weis (1988) encontraron que los niños y niñas muestran fuerte inclinación por afrontar directamente el problema y luego manejar directamente sus emociones.

Aunque no se ha hecho un análisis diferenciado por edad, podría esperarse que los niños y niñas más pequeños sean quienes hagan más uso de estrategias instrumentales, mientras que los y las adolescentes incorporan también a su patrón de afrontamiento estrategias con las cuales puedan aminorar o reducir el malestar emocional. Este aspecto debe investigarse más a fondo con el objetivo de establecer diferencias evolutivas.

También encontramos que el uso en las estrategias de afrontamiento al estrés no se diferencia por género. En este sentido, tanto los niños como las hembras de la muestra utilizaron el mismo patrón de afrontamiento y las mismas estrategias para abordar las situaciones estresantes descritas en el Cuestionario de Afrontamiento, contrastando esto con lo observado por otros autores (Compas,

1989; Seiffge-Krenke, 1995). Estos han reportado que las niñas, fundamentalmente en la adolescencia, tienden a buscar más ayuda formal e informal, hablar más del problema con las personas involucradas, expresar más sus emociones y reflexionar acerca de posibles soluciones, a diferencia de los niños.

Integrando los resultados observados a través de la aplicación de los dos cuestionarios para evaluar respectivamente el nivel de estrés y las estrategias de afrontamiento, concluimos que, a pesar del grado moderado en la frecuencia e intensidad del estrés, los escolares y las escolares venezolanas cuentan con recursos de afrontamiento funcionales y adaptativos que seguramente están funcionando como protectores o amortiguadores ante el impacto de dichos eventos, evitando así mayores niveles de perjuicio sobre su salud y bienestar. En este sentido, valdría la pena seguir investigando en esta muestra o en otras con características similares la influencia de diversos factores psicosociales que puedan estar asociados a estos niveles de estrés, bien sea amortiguándolos o incrementando su impacto.

Referencias

Atshuler, J., & Roubic, D. (1989). Developmental changes in children awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development*, 6, 1334-1349.

Band, E., & Weiz, J. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with every stress. *Child Development*, 24, 247 - 253.

Boekaerts, M. (1996). Coping with stress in childhood and adolescence. En M. Zeidner, & N. Endler (Eds.), *Handbook of coping theory, research, applications*. New York, N.Y.: John Wiley and Sons.

Brooks-Gunn, J. (1992). Growing up female: Stressful events and the transition to adolescence. En T. Field, P. McCabe, & N. Scheiderman (Eds.), *Stress and coping in infancy and childhood*. (119-145) Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Carver, Ch., Scheier, M., & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, (2), 267-283.

Compas, B. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 3, 393-403.

Compas, B., Malcarne, V., & Banez, G. (En Imprinta). Coping and psychological stress: A developmental perspective. En B. Carpenter (Ed.), *Personal coping: Theory, research, and application*. New York, N.Y.: Praeger.

Compas, B., Malcarne, V., & Fondacaro, V. (1988). Coping with stressful events in

older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3, 405-411.

Compas, B., Malcarne, V., Banez, G., & Worsham, N. (1991). Perceived control and coping with stress: A developmental perspective. *Journal of Social Issues*, 4, 23-34.

Dávila, B., & Guarino, L. (1998). Cuestionario sobre Fuentes de Estrés Infantil. En B. Dávila *Fuentes de estrés y estrategias de afrontamiento en niños del área metropolitana de Caracas*. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Psicología. Universidad Simón Bolívar-Caracas, Venezuela.

Denise, D., & Moos, R. (1990). Assessing life stressors and social resources among adolescents: Applications to depressed youth. *Journal of Adolescent Research*, 3, 268-289.

DuBois, D., Felner, R., Mearns, H., & Krier, M. (1994). Prospective investigation of the effects of socioeconomic disadvantage, life stress, and social support on early adolescent adjustment. *Journal of Abnormal Psychology*, 3, 511-522.

Ebata, A., & Moos, R. (1994). Personal, situational and contextual correlates of coping in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 99-125.

Eisenberg, N., Bernzweig, J., & Fabes, R. (1992). Coping and vicarious emotional responding. En T. Field, P. McCabe, & N. Scheiderman (Eds.), *Stress and coping in infancy and childhood*. (101-117) Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Feldman, L., Granell de Aldaz, H., & Vivas, E. (1983). Un estudio epidemiológico en niños venezolanos: III. Temor a los animales. *Psicología*, 10, 3-11.

Feldman, L., Granell, E., & Vivas, E. (1995). Temor de hablar en público en niños: Prevalencia y variables asociadas en escolares venezolanos. *Comportamiento*, 1, 57-64.

Finch, A., Nelson, M., & Moss, J. (1993). Childhood aggression: Cognitive-behavioral therapy strategies and intervention. En A. Finch, W.M. Nelson, & E. Ott (Eds.), *Cognitive-behavioral procedures with children and adolescents: A practical guide*. (148-285) Boston, M.A.: Allyn and Bacon.

Freiría, M. (1997). *Fuentes de estrés en escolares y adolescentes iniciales en el contexto sociocultural venezolano*. Trabajo de grado para optar al título de Psiquiatra Infantil y Juvenil. Hospital J. M. de los Ríos, Caracas, Venezuela.

Garnezy, N. (1983). Stressors of childhood. En N. Garnezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, coping and development in children*. (43-84) New York, N.Y.: McGraw-Hill.

Goodyer, Y. (1988). Stress in childhood and adolescence. En S. Fischer, & J. Reason (Eds.), *Handbook of life stress, cognition and health*. (23-40) Chichester, Inglaterra: John Wiley and Sons.

Grace, N., Spirito, A., Finch, A., & Ott, E. (1993). Coping skills for anxiety control in children. En A. Finch, W.M. Nelson, & E. Ott (Eds.), *Cognitive-behavioral procedures with*

DAVILA, GUARINO

children and adolescents. A Practical Guide. (257-288) Boston, M.A.: Allyn and Bacon.

Granell, E. (1990). *Ayudando a mi hijo a enfrentar el estrés... a ser menos vulnerable.* Caracas, Venezuela: Editorial Galac.

Guarino, L. (1995). Estilos de afrontamiento a eventos estresantes en una muestra de estudiantes universitarios. *Comportamiento*, 4, 1, 25-45.

Guarino, L. (1998). *Variables asociadas al estrés académico y a la salud mental en estudiantes de la USB: Trabajo de ascenso para optar a la categoría de Profesor Agregado.* Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela.

Guarino, L., & Feldman, L. (1995). Estilos de afrontamiento a eventos estresantes en una muestra de estudiantes universitarios. *Comportamiento*, 4, 25-45.

Kearney, C., Drabman, R., & Beasley, J. (1993). The trials of the daily stressors scale. *Journal of Family Studies*, 4, 371-338.

Herman, S., & Lester, D. (1994). Physical symptoms of stress, depression and suicidal ideation in high school students. *Adolescence*, 25, 639-641.

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

Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. En M.W. Kent, & J. Rolf (Eds.), *Social competence in children.* (49-74) Hanover, NH: University Press of New England.

Rutter, M. (1987). *Helping troubled children.* New England, MA: Penguin Book.

Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping and relationships in adolescence.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Relación entre el Ambiente Familiar, los Síntomas Depresivos y los Problemas de Conducta en Adolescentes Puertorriqueños/as¹

Emily Sáez Santiago^{2,3}

Jeannette Rosselló

Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico

Compendio

La depresión y los problemas de conducta son frecuentes en los/as adolescentes puertorriqueños/as. El ambiente familiar influye en el desarrollo de estos trastornos. Este estudio evaluó la presencia de síntomas de depresión y de problemas de conducta en adolescentes; y su relación con los conflictos maritales entre su padre y madre, la aceptación, la crítica e involucración emocional familiar. La muestra incluyó 85 jóvenes entre las edades de 12 y 18 años. Les administramos instrumentos de auto-informe que medían las variables de interés. Encontramos que los/as adolescentes manifestaron más síntomas de depresión que problemas de conducta. Las correlaciones entre las variables familiares con la depresión y los problemas de conducta resultaron estadísticamente significativas, excepto para la variable de involucración emocional. La aceptación del padre y la madre fue la variable de mayor valor predictivo para ambos trastornos.

¹ Este artículo recibió el Premio de Investigación, a nivel de Post-grado de la Sociedad Interamericana de Psicología en el XXVII Congreso Interamericano de Psicología, en 1999 en Caracas, Venezuela.

² Las autoras desean agradecer los comentarios del Dr. Guillermo Bernal al revisar el manuscrito original.

³ La correspondencia relacionada a este artículo debe dirigirse a Emily Sáez Santiago, CUSEP, P.O. Box 23174, San Juan, Puerto Rico 00931-3345, ó a través de correo electrónico esaez@upracd.upr.edu.

Depression and behavior problems are frequent disorders in Puerto Rican adolescents which are influenced by their family environment. This study evaluated the presence of depressive symptoms and behavior problems in adolescents, and their relationship to parental marital conflicts, acceptance, criticism and emotional involvement in the family. The sample included 85 adolescents, ages 12 to 18 years old. Self-report instruments were administered to measure the pertinent variables. Adolescents presented more depressive symptoms than behavior problems. Except for emotional involvement, correlations between the variables to depression and behavior problems were statistically significant. Parental acceptance was the variable with the most predictive value for both depression and behavior problems.

Palabras clave: Depresión; Problemas de conducta; Adolescentes; Familia
Key words: Depression; Behavior problems; Adolescents; Family

La depresión y los problemas de conducta son trastornos comunes tanto en los niños y niñas como en los/as adolescentes puertorriqueños/as. En el más reciente estudio epidemiológico en Puerto Rico, en el cual se utilizaron los criterios del *DSM-III*, los investigadores e investigadoras encontraron una prevalencia de 9.9% para el desorden oposicional, un 9.5% para el déficit de atención y un 5.9% para la depresión en niños, niñas y adolescentes entre las edades de 4 a 16 años, siendo éstos los desórdenes con mayor prevalencia en esta población (Bird, et al., 1988). En otros estudios se ha evaluado la presencia de sintomatología depresiva en niños, niñas y adolescentes puertorriqueños/as. Utilizando instrumentos de auto-informe han encontrado porcentajes más altos que los del estudio epidemiológico. Estos estudios han informado que entre el 28% y el 41% de las personas participantes manifiestan síntomas de depresión moderados, y entre el 18% y el 24% manifiestan síntomas severos (Martínez & Rosselló, 1995; Rosselló, Guisasaola, Ralat, Martínez, & Nieves, 1991; Sáez & Rosselló, 1997; Velázquez, Sáez, & Rosselló, 1999).

La manifestación de estos desórdenes en los niños, niñas y adolescentes puede estar influenciada por diversos factores, sin embargo, muchos estudios han destacado la importancia del rol que desempeña el ambiente familiar en su desarrollo emocional y psicológico. Fendrich, Warner, y Weissman (1990) señalaron que los niños y las niñas que provienen de familias disfuncionales están en mayor riesgo de desarrollar algún desorden psicopatológico que aquellos de familias estables. La percepción del ambiente familiar parece tener una relación fuerte con el funcionamiento psicológico de los niños, niñas y adolescentes. El ajuste adecuado o no de un niño o niña tiene una relación positiva con su percepción sobre la cohesión familiar, la expresión emocional

entre miembros de la familia, la independencia, y la organización familiar (Burt, Cohen, & Bjorck, 1988). Cuando los estresores en la familia aumentan el funcionamiento de los niños, niñas y adolescentes se deteriora (Forehand, Wierson, McCombs, Armistead, Kempton, & Neighbors, 1991). Estos investigadores también han señalado que una relación positiva entre el padre, la madre y los niños y niñas sirve de protección contra los estresores familiares. Por su parte, Barrio (1990) indica que la percepción y la recepción del amor, al igual que la atención del padre y la madre son esenciales para una maduración emocional adecuada de la persona. En el estudio epidemiológico realizado con la población de niños, niñas y adolescentes puertorriqueños/as (entre las edades de 4 a 16 años), Bird y sus colegas (1988) encontraron que los desórdenes diagnosticados fueron más frecuentes entre los niños, niñas y adolescentes cuyos padres y madres informaron dificultades en las relaciones familiares y entre aquellos/as cuyas familias habían experimentado más eventos de vida estresantes.

En la mayoría de las investigaciones en la que se ha evaluado la relación entre la psicopatología en niños, niñas y adolescentes y la disfunción familiar se sostiene que los desórdenes más comunes generados por esta situación son los problemas de conducta y los problemas emocionales. En investigaciones realizadas en Puerto Rico recientemente con esta población, se ha evidenciado una correlación positiva moderada entre disfunción familiar y sintomatología depresiva (Martínez & Rosselló, 1995; Sáez & Rosselló, 1997). Estos hallazgos son cónsonos con aquellos informados por Bird y colegas (1988), en cuyos estudios la depresión fue mayor en los niños, niñas y adolescentes que han experimentado disfunción familiar y estresores familiares. En otro estudio, también con una muestra puertorriqueña Velázquez, Sáez y Rosselló (1999) encontraron que involucrarse en las relaciones familiares y ajustarse al estilo de vida familiar es la estrategia de manejo que mejor predice un cambio en los síntomas de depresión en adolescentes.

Varios aspectos del ambiente familiar pueden influir directamente en el desarrollo de la depresión y problemas de conducta entre los niños, niñas y adolescentes. Entre estos se han señalado los conflictos maritales entre padres y madres. Según Cummings y Davies (1994) los niños y niñas son muy sensibles a los conflictos maritales que se generan entre su padre y su madre, y hay evidencia de que esos conflictos causan un efecto negativo en su desarrollo. Los niños y las niñas, hijos/as de parejas altamente conflictivas son particularmente vulnerables a los desórdenes externalizantes, como los problemas de conducta. Entre un 40% y 50% de los niños y niñas que se han expuesto a conflictos

maritales severos manifiestan problemas de conducta (Jouriles, Murphy, & O'Leary, 1989; Wolfe, Jaffe, Wilson, & Zak, 1985, citados en Cummings y Davies, 1994). Aunque también es significativa, la relación entre los conflictos maritales y los desórdenes internalizantes es de menor magnitud. Cummings y Davies (1994) indican que el 10% de la varianza en los problemas internalizantes de los niños y las niñas se explica por los conflictos maritales entre su padre y madre.—Esto es consistente con los resultados del estudio de Sáez y Rosselló (1997) con adolescentes puertorriqueños/as. Las autoras encontraron una correlación de .18 entre la percepción de los conflictos maritales de padres y madres y los síntomas de depresión de sus hijos/as.

Aunque en Puerto Rico se ha evaluado la relación entre el ambiente familiar y la depresión en adolescentes puertorriqueños/as en varios estudios, no se ha identificado ninguno que haya evaluado la relación entre los aspectos familiares y los problemas de conducta. Es por esta razón que realizamos este estudio. En el mismo exploramos la presencia de sintomatología depresiva y de problemas de conducta (específicamente la conducta delictiva y la conducta agresiva) en un grupo de adolescentes puertorriqueños/as. Además, evaluamos la relación entre el ambiente familiar y los síntomas de depresión y los problemas de conducta en adolescentes. Para evaluar el ambiente familiar tomamos en consideración la percepción de los/as jóvenes en los siguientes aspectos: 1) la crítica de la que son blanco por parte de los miembros de familia, 2) la involucración emocional de los miembros de su familia, 3) la aceptación de parte de su padre y madre, y 4) los conflictos maritales entre su padre y su madre.

MÉTODO

Participantes

La muestra consistió de 85 adolescentes, estudiantes de dos escuelas públicas en un pueblo del área central de Puerto Rico. Cincuenta y cinco de los/as adolescentes eran mujeres y 30 eran hombres. Su edad fluctuó entre 12 y 18 años, ubicándose la mayoría de ellos/as entre los 15 y 16 años de edad. La mayoría de los padres y las madres de los/as adolescentes (71%) estaban casados, mientras que un 20% estaban divorciados, y los restantes tenían padres y madres separados, viudos o que convivían.

Instrumentos

Utilizamos el Inventario de Depresión para Niños/as (*Children's Depression Inventory, CDI*) (Kovacs, 1983) para evaluar los síntomas de depresión en niños,

niñas y adolescentes. Este instrumento se ha utilizado con niños, niñas y adolescentes entre las edades de 6 a 18 años. Este contiene 27 reactivos que se puntúan de 0 a 2 dependiendo de la dirección de la severidad del síntoma. Permite establecer niveles de depresión: puntuaciones entre 0 a 11 reflejan ausencia de sintomatología depresiva, puntuaciones de 12 a 18 se consideran síntomas depresivos de leve a moderados, y puntuaciones mayores de 19 significan sintomatología depresiva severa. Kovacs (1985) informó un índice de confiabilidad de .86 para el *CDI*. Luego de traducirlo al español y de adaptarlo para la población puertorriqueña Rosselló, et al. (1991) informaron una confiabilidad de .95.

Utilizamos la Lista de Conductas del Niño/a (*Child Behavior Checklist, CBCL*) (Achenbach & Edelbrock, 1983) para evaluar síntomas de problemas de conducta en niños, niñas y adolescentes. Esta se ha utilizado para evaluar poblaciones entre las edades de 4 y 17 años. Este instrumento evalúa sintomatología en niños, niñas y adolescentes durante los seis meses anteriores a su administración. Está dividido en dos partes: habilidades sociales y problemas de conducta. La primera parte contiene 20 reactivos, mientras que la segunda parte tiene 118 reactivos. La parte de problemas de conducta se subdivide en problemas internalizantes (aislamiento, quejas somáticas y ansiedad/depresión) y en problemas externalizantes (conducta delictiva y conducta agresiva). También incluye otras sub-escalas, tales como problemas sociales, problemas de pensamiento y problemas de atención. Para propósitos de análisis, en este estudio utilizamos sólo la sub-escala de problemas externalizantes (conducta delictiva y conducta agresiva). En este estudio encontramos un coeficiente de confiabilidad de .88 para el *CBCL*.

Para medir la crítica e involucración emocional se utilizó la Escala de Involucración Emocional y Crítica Familiar (*Family Emotional Involvement and Criticism Scale, FEICS*) (Shields, Franks, Harp, McDaniel, & Campbell, 1992). Esta escala mide la expresión de emociones en la familia desde la perspectiva de uno de sus miembros. Contiene 14 reactivos que se sub-dividen en dos sub-escalas: Crítica percibida e Intensidad de involucración emocional. Los reactivos se puntúan desde 1 a 5. La escala se codifica sumando cada sub-escala por separado. Puntuaciones altas en ambas escalas significan mayor crítica o mayor involucración emocional, respectivamente. Los autores del instrumento informaron una confiabilidad de .74 para la sub-escala de Intensidad de involucración emocional y de .82 para la sub-escala de Crítica percibida (Shields, et al., 1992). Martínez y Rosselló (1995) encontraron que la versión en español del *FEICS* tiene una confiabilidad de .54 para la sub-escala de Intensidad

de involucración emocional y de .71 para la sub-escala de Crítica percibida.

El Cuestionario de Percepción del Niño/a (*Children's Perception Questionnaire, CPQ*) (Emery & O'Leary, 1982), evalúa los conflictos maritales del padre y madre, al igual que la aceptación de éstos, según percibida por niños, niñas y adolescentes. El *CPQ* fue desarrollado para administrarse a niños, niñas y adolescentes entre las edades de 8 y 17 años. Contiene 38 reactivos, de los cuales 12 forman parte de la sub-escala de conflictos maritales, 7 pertenecen a la sub-escala de aceptación, y los restantes están relacionados a amistades, hermanos/as y ambiente escolar. Estos reactivos se incluyen con el propósito de minimizar el efecto de que el foco de interés en el cuestionario son los conflictos maritales. Los reactivos se puntúan del 1 al 3 dependiendo de la connotación de la aseveración. Puntuaciones altas en ambas sub-escalas indican que los/as adolescentes perciben mucha aceptación de sus padres y madres o muchos conflictos maritales entre ellos/as. Emery y O'Leary (1982) informaron una confiabilidad de .87 para la sub-escala de aceptación y de .90 para la sub-escala de conflictos maritales. La traducción y adaptación del *CPQ* para adolescentes puertorriqueños/as evidenció índices de confiabilidad de .86 para la sub-escala de aceptación y de .89 para la sub-escala de conflictos maritales (Sáez & Rosselló, 1997).

Procedimiento

Una vez que las autoridades escolares concedieron el permiso para realizar el estudio, la primera autora de este artículo procedió a visitar dos escuelas: una del nivel intermedio y otra del nivel superior. En ambas escuelas seleccionamos varios grupos de clases de todos los grados académicos para invitar al estudiantado a participar en el estudio. Le entregamos a cada estudiante una hoja de consentimiento que deberían firmar ellos/as y sus padres o madres. Una vez decidieron participar voluntariamente, y entregaron sus hojas de consentimiento debidamente firmadas, procedimos a la administración de los instrumentos. Realizamos la administración para cada grupo de clase de forma grupal en un sólo periodo dentro del horario escolar. En su mayoría los/as adolescentes completaron todos los instrumentos en un periodo que no excedió 60 minutos.

Análisis Estadísticos

Calculamos porcentajes para los niveles de sintomatología depresiva del *CDI*, los problemas externalizantes (conducta agresiva y delictiva) del *CBCL*, las sub-escalas de involucración emocional y crítica familiar del *FEICS*, y las sub-escalas de aceptación y conflictos maritales del *CPQ*. También realizamos

análisis de correlaciones entre el *CDI* con las sub-escalas del *FEICS* y las sub-escalas del *CPQ*, y entre la sub-escala de problemas externalizantes del *CBCL* con las sub-escalas del *FEICS* y las sub-escalas del *CPQ*. Finalmente, hicimos análisis de regresión múltiple para evaluar el valor predictivo de las variables familiares en la sintomatología depresiva y en los problemas externalizantes.

RESULTADOS

Al calcular los porcentos de los/as adolescentes que se ubican en los diferentes niveles de sintomatología depresiva, encontramos que la mitad (50%) no reflejó síntomas de depresión. Un 38% evidenció síntomas de leves a moderados, y un 13% manifestó síntomas severos de depresión.

Con respecto a los problemas de conducta -conducta delictiva y agresiva-, encontramos que un 88% de los/as participantes obtuvo puntuaciones que les ubicaron en el promedio. Un 5% se ubicó en un nivel fronterizo y un 7% manifestó problemas de conducta clínicos.

Pudimos observar que en los porcentos en las sub-escala del *FEICS* la mayoría de los/as jóvenes informaron percibir poca crítica de parte de su familia y una involucración emocional moderada. En términos de las sub-escalas del *CPQ*, la mayoría de los/as adolescentes (68%) informó percibir mucha aceptación de parte de su padre y madre, aunque un número considerable (38%) señaló percibir poca aceptación. Por otra parte, la mayoría informó percibir pocos conflictos maritales entre su padre y madre (82.5%), mientras un 16.25% percibió conflictos maritales moderados.

Cuando realizamos las correlaciones entre la depresión y las variables de interés (crítica, involucración emocional, aceptación y conflictos maritales), encontramos que las correlaciones resultaron ser estadísticamente significativas, con excepción de la correlación con involucración emocional. Como podemos observar en la Tabla 1, la variable que obtuvo mayor relación con la depresión fue la aceptación de parte de padres y madres ($r = -.4048$; $p < .001$). Las otras variables (conflictos maritales y crítica familiar) obtuvieron correlaciones similares entre sí, aunque la de conflictos maritales fue un poco más alta. También respecto a la variable de problemas de conducta, las correlaciones – excepto involucración emocional – resultaron ser estadísticamente significativas, y la que más alto correlacionó fue la aceptación de los padres y las madres, pero en este caso la segunda variable que mejor correlacionó fue la crítica familiar (Véase Tabla 1).

Tabla 1

Correlaciones entre las Sub-Escalas del FEICS, las Sub-Escalas del CPQ con la Depresión y los Problemas de Conducta

Sub-escalas del FEICS y CPQ	Depresión
Crítica familiar	.3203****
Involucración emocional familiar (FEICS)	-.0726
Aceptación del padre y madre	-.4048
Conflictos maritales del padre y madre (CPQ)	.3299**
	Problemas de conducta
Crítica familiar	.2844**
Involucración emocional familiar (FEICS)	.0784
Aceptación del padre y madre	-.3074**
Conflictos maritales del padre y madre (CPQ)	.2455*

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

En la Tabla 2 mostramos un resumen de los análisis de regresión múltiple. Con este análisis se evidenció que las variables de interés obtuvieron una regresión de .5083 y explican aproximadamente un 26% de la varianza en los síntomas de depresión. La variable que mejor predijo la sintomatología depresiva fue la de aceptación de los padres y las madres, aunque debemos señalar que la crítica familiar también parece ser una buena predictora. Por su parte, vemos en el análisis de regresión múltiple para la variable de problemas de conducta un coeficiente de regresión menor que para la depresión. Las variables explican aproximadamente un 16% de la varianza en problemas de conducta. La variable de aceptación de parte de padres y madres vuelve a ser la mejor predictora entre las demás variables, no obstante, resultó ser mejor predictora para los problemas de conducta que para la depresión (Véase Tabla 2).

DISCUSIÓN

En los hallazgos de este estudio se evidencia la presencia tanto de síntomas depresivos como de problemas de conducta (conducta agresiva y delictiva) en los/as adolescentes participantes. No obstante, debemos destacar que el porcentaje de jóvenes con síntomas depresivos moderados o severos fue mucho más alto que el porcentaje que se ubicó en niveles fronterizos o clínicos de problemas de conducta. Esto es contrario a lo que informaron Bird y colegas (1988) en el estudio epidemiológico con niños, niñas y adolescentes

puertorriqueños/as, en el cual la prevalencia del desorden oposicional desafiante fue mayor que la de la depresión. Esta diferencia en la frecuencia de estos trastornos puede deberse a que varió la forma de evaluación de los síntomas en ambos estudios. En el estudio epidemiológico realizaron la evaluación mediante el uso de entrevistas clínicas diseñadas a base de los criterios del *DSM-III*; mientras que en este estudio lo hicimos a través de instrumentos de auto-informe, lo que permite que los/as adolescentes puedan fácilmente ocultar o cambiar información sobre su comportamiento. Esto pudo suceder con los/as participantes de este estudio, sobre todo cuando tenían que revelar si incurrían en conductas agresivas o delictivas. En términos de la sintomatología de los desórdenes --por la connotación social, cultural y legal -- podría ser más cómodo para los/as jóvenes admitir la presencia de depresión que de problemas de conducta. En relación a la incidencia de sintomatología depresiva en los/as participantes encontramos que nuestros resultados son similares a los de otras investigaciones con adolescentes puertorriqueños/as, que también utilizan instrumentos de auto-informe.

En los análisis correlacionales que realizamos vimos que las relaciones entre todas las variables del ambiente familiar que medimos en el estudio, excepto la variable de involucración emocional, fueron estadísticamente significativas para la sintomatología depresiva y para los problemas de conducta. Esto nos indica que la consideración de las variables como la crítica familiar, aceptación por parte de padres y madres y los conflictos maritales entre el padre y la madre es importante para entender la presencia de síntomas de depresión y de problemas de conducta en los/as adolescentes puertorriqueños/as. Aunque encontramos que estas relaciones eran estadísticamente significativas para ambos desórdenes, las relaciones con la depresión resultaron ser un poco más fuertes que las relaciones con los problemas de conducta. Parece ser que los/as jóvenes que perciben dificultades en su ambiente familiar tienden más a interiorizar sus molestias que a exteriorizarlas mediante conductas agresivas o delictivas. Esto es cónsono con el valor cultural de que en la familia puertorriqueña se tiende a mantener en la privacidad lo que ocurre dentro del hogar. Con este hallazgo podemos observar que los hijos e hijas adolescentes continúan con este patrón de guardar sus preocupaciones y no expresarlas de forma manifiesta. Además, si consideramos los resultados del estudio de Velázquez, Sáez y Rosselló (1999), en los cuales la estrategia de encajar en el núcleo familiar es muy importante para los/as jóvenes puertorriqueños/as, podemos sugerir que ellos/as tienden a "ocultar" sus molestias mediante la interiorización para que estos síntomas pasen desapercibidos por familiares y así no perturbar aún más las dinámicas entre ellos/as.

Tabla 2

Coefficiente de Correlación, Coeficiente de Correlación al Cuadrado, Valor de F, Coeficientes de Regresión y Errores Típicos del Coeficiente de Regresión Obtenidos en el Análisis de Regresión Múltiple para la Depresión y para los Problemas de Conducta

Depresión		
R	R	F
.5083	.2584	5.7496
Variables	B	SE B
Crítica familiar	.4336*	.2088
Involucración emocional familiar	-.0122	.1409
Aceptación de padres y madres	-.5729*	.2604
Conflictos maritales de padres y madres	.1488	.1722
Problemas de Conducta		
R	R	F
.3996	.1597	2.993
Variables		
Crítica familiar	.0725	.2956
Involucración emocional familiar	.2370	.1985
Aceptación de padres y madres	-.8061*	.3578
Conflictos maritales de padres y madres	.3011	.3578

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

A pesar de que las correlaciones fueron significativas, el orden de primacía de las variables fue diferente para ambos desórdenes. Las correlaciones que llevamos a cabo para la depresión, reflejaron que la variable de aceptación de padres y madres tiene una relación más alta con este desorden. La relación entre la depresión con la percepción de los conflictos maritales entre el padre y la madre le siguió en orden descendente a la relación con la aceptación. Esta correlación fue muy similar a la que obtuvimos con la crítica negativa percibida de parte de sus familiares. En el caso de los problemas de conducta, la variable de aceptación también fue la que obtuvo una relación más fuerte, pero la relación que le precedió fue la obtenida con la crítica familiar negativa, en lugar de la relación con la percepción de los conflictos maritales como lo fue para la depresión. En las relaciones de las variables familiares con la depresión y los problemas de conducta tenemos que destacar que la aceptación fue la que mayor relación obtuvo para ambos desórdenes. Con este hallazgo se valida la literatura

existente que presenta la aceptación y la acogida del padre y la madre como un factor protector contra el desarrollo de psicopatología en sus hijos/as. El hecho de que la crítica familiar tuvo mayor relación con los problemas de conducta que con la depresión, nos hace inferir que la crítica familiar puede generar actos de rebeldía que usualmente se manifiestan en agresividad en el/la adolescente objeto de esas críticas negativas.

Por otra parte, el hallazgo de que los conflictos maritales tienen una correlación más fuerte con la depresión que con los problemas de conducta, contrasta con lo informado por Cummings y Davies (1994) quienes señalaron que los conflictos maritales tienen mayor relación con los desórdenes externalizantes que con los internalizantes. Podemos explicar esta diferencia por la edad de los/as participantes en ambos estudios. Aunque Cummings y Davies no indican la edad de sus participantes, si señalan que son niños/as por lo que asumimos que son menores que los/as adolescentes que participaron en este estudio. Otra razón para las diferencias puede ser la influencia del aspecto cultural que mencionamos anteriormente, ya que los niños y niñas a los que hacían referencia Cummings y Davies eran estadounidenses. Estas explicaciones deben considerarse al realizar futuros estudios que pretendan examinar estas relaciones.

En los análisis de regresión múltiple se evidenció que las variables familiares que estudiamos tuvieron un mayor valor predictivo para la depresión que para los problemas de conducta. Todas las variables en conjunto explicaron aproximadamente un 26% de la varianza en la sintomatología depresiva; mientras que explicaron sólo cerca de un 16% de la varianza en los problemas de conducta. Este resultado es consistente con las correlaciones en las cuales encontramos relaciones más fuertes con la depresión. En las regresiones también observamos que la variable de aceptación es la que mayor valor predictivo tiene tanto para la depresión como para los problemas de conducta, no obstante, resultó ser mejor predictora de los problemas de conducta que de la depresión. Una vez más se demostró que percibir mayor aceptación por parte de padres y madres es sumamente importante para el bienestar emocional de sus hijos/as. Esto concuerda con la noción de que la aceptación del padre y la madre juega un papel importante en la auto-valoración y auto-estima de sus hijos/as. Se debe explorar más adelante si la manifestación del rechazo en trastornos internalizantes versus externalizantes tiene que ver con predisposiciones temperamentales, modelaje o refuerzos dentro del círculo familiar.

En resumen, con los hallazgos de este estudio hemos demostrado que las variables familiares son importantes para entender la depresión y los problemas

de conducta. Por lo tanto, debemos tomar en cuenta el ambiente familiar cuando desarrollamos e implementamos intervenciones preventivas y terapéuticas para estos trastornos. A nivel preventivo, sería efectivo que los/as profesionales que laboran con jóvenes, sus padres y madres empleen técnicas psicoeducativas dirigidas a fortalecer áreas al interior de la familia, tales como la comunicación, la expresión de emociones y los métodos de crianza. Mientras que a nivel terapéutico, deben considerar terapias familiares y/o terapias conyugales cuando se identifiquen estos desórdenes en adolescentes. La terapia de familia permite fomentar o crear un clima de mayor aceptación en el cual se respeten las diferencias individuales estableciendo fronteras y uniones saludables. También permite enseñar nuevos estilos y formas de comunicación en los que la crítica pueda convertirse en un mecanismo positivo, de crecimiento y autoconocimiento.

Finalmente, debemos mencionar las limitaciones de este estudio. Los/as adolescentes participantes forman parte de un grupo de estudiantes seleccionados por disponibilidad, por lo que los hallazgos del estudio no son representativos de la población de adolescentes puertorriqueños/as, y por ende, no podemos generalizar. Otra limitación fue el uso de instrumentos de auto-informe, ya que los/as participantes pueden modificar la información y así no necesariamente informar lo que realmente están experimentando. Por último, en este estudio no se evaluaron variables mediadoras de la influencia del ambiente familiar en los hijos/as, tales como, psicopatología en los padres y las madres, estado civil, abuso de alcohol u otras sustancias, historial de abuso, entre otras.

Tomando en consideración estas limitaciones para futuras investigaciones recomendamos que: 1) se utilice una muestra representativa de jóvenes puertorriqueños/as; 2) se complemente la evaluación con entrevistas clínicas; 3) se incorporen otras variables familiares que pueden ser mediadoras en el desarrollo de los desórdenes; 4) se aumente el tamaño de la muestra para poder realizar análisis estadísticos válidos al añadir más variables familiares; 5) se incluya una muestra clínica para evaluar diferencias con la muestra de comunidad; y 6) se evalúen diferencias por género y edad.

Referencias

- Achenbach, T.M., & Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT: Department of Psychiatry, University of Vermont.

DEPRESION Y PROBLEMAS DE CONDUCTA

Barrio, V. (1990). Familia y depresión infantil. En E. Domenech, & A. Polaino-Lorente (Eds.) *Epidemiología de la depresión infantil* (pp.201-215). Barcelona, España: Publicaciones Médicas.

Bird, H., Canino, G., Rubio-Stipec, M., Gould, M.S., Ribera, J., Sesman, M., Woodbury, M., Huertas-Goldman, S., Pagán, A., Sánchez, Lacay, A., & Moscoso, M. (1988). Estimates of the prevalence of childhood maladjustment in a community survey in Puerto Rico. *Archives of General Psychiatry*, 45, 1120-1126.

Burt, C., E., Gohen, L.H., & Bjorck, J.P. (1988). - Perceived family functioning as a moderator of young adolescents' life stress adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 16, 101-123.

Cummings, E. M., & Davies, P. (1994). Marital conflict and child development. *Children and Marital Conflict. The Impact of Family Dispute and Resolution (1-12)*. New York, New York: The Guilford Press.

Emery, R. E., & O'Leary, K.D. (1982). Children's perceptions of marital discord and behavior problems of boys and girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 11-24.

Fendrich, R.E., Warner, V., & Weissman, M.M. (1990). Family risk factors, parental depression, and psychopathology in offspring. *Developmental Psychology*, 26, 40-50.

Forehand, R., Wierson, M., McCombs, A., Armistead, L., Kempton, T., & Neighbors, B. (1991). The role of family stressors and parent relationships on adolescent functioning. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 31-322.

Kovacs, M. (1983). *The Children's Depression Inventory: A self report depression scale for school aged youngsters*. University of Pittsburgh, School of Medicine, Manuscrito inédito.

Martínez, A., & Rosselló, J. (1995). Depresión y funcionamiento familiar en niños/as y adolescentes puertorriqueños/as. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 10, 215-245.

Rosselló, J., Guisasola, E., Ralat, S., Martínez, S., & Nieves, A. (1991). La evaluación de la depresión en un grupo de jóvenes puertorriqueños. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 8, 155-162.

Sáez, E., & Rosselló, J. (1997). Percepción sobre conflictos maritales de los padres, ajuste familiar y sintomatología depresiva en adolescentes puertorriqueños. *Revista Interamericana de Psicología*, 31, 279-291.

Shields, C., Franks, P. Harp, J., McDaniel, S., & Campbell, T. (1992). Development of the Family Emotional Involvement and Criticism Scale (FEICS): A self-report scale to measure expressed emotion. *Journal of Marital and Family Therapy*, 18, 395-407.

Velázquez, M., Sáez, E., & Rosselló, J. (1999). Coping strategies and depression in Puerto Rican adolescents: An exploratory study. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6, 65-75.

L'articulation des Attachements Multiples et des Stratégies de Coping chez les Adolescents Placés en Famille d'Accueil

Jacques Moore¹

Ercilia Palacio-Quintín

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Résumé

Cette étude porte sur les stratégies adaptatives et les relations d'attachement multiples entretenues par les adolescents en situation de placement en famille d'accueil. Nous avons rencontré 26 adolescents (16 filles et 10 garçons) dans leur milieu d'accueil afin d'évaluer la perception de leurs attachements envers les parents d'origine et les parents d'accueil ainsi que l'adéquacité de leurs stratégies de coping. Les résultats mettent en relief deux conclusions majeures. D'abord, les adolescents placés en famille d'accueil perçoivent plus positivement leur relation envers les parents d'accueil que celle envers les parents d'origine. Ensuite, l'étude fait ressortir l'existence d'un lien entre l'attachement aux figures alternatives et les stratégies de coping. Les résultats sont discutés selon la perspective de la théorie de l'attachement vue sous un angle élargi qui permet de considérer l'importance du rôle des personnes autres que les parents d'origine.

Abstract

The purpose of this study was to evaluate multiple attachments and coping strategies of adolescents living in foster families. Twenty-six adolescents (16 girls and 10 boys) participated in the study. The first author visited them at their foster families' home. Results suggest two major conclusions. First, adolescents in foster families perceive their attachments with foster parents more positively than their attachments with biological parents. Second, the study sheds light on

¹ Toute correspondance concernant cet article doit être adressé à M. Jacques Moore, GREDEF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada, C.P. 500, G9A 5H7. E-mail: Jacques_moore@yahoo.com

the relation between alternative attachment figures (foster parents) and coping strategies. Results are discussed according to attachment theory with an emphasis on the role of multiple caretakers.

Mots-clés: Attachement; Coping; Adolescence et famille d'accueil

Key words: Attachment; Coping; Adolescence and foster families

Depuis son origine, la théorie de l'attachement a principalement porté attention aux liens entre le jeune enfant et ses parents d'origine, particulièrement la mère. Cette prépondérance de la figure maternelle peut s'expliquer par la qualité et la quantité des interactions entre la mère et l'enfant. Loin de vouloir minimiser l'importance de ce lien primaire, qui est d'ailleurs décrit comme le sommet dans la hiérarchie des attachements (Ainsworth, 1967), nous constatons que ces études ont été élaborées dans un cadre socio-culturel particulier. L'ensemble de ces recherches adoptent la perspective du rôle traditionnel de la femme; soit de demeurer à la maison et prendre soin des enfants. Dans la réalité actuelle, force est d'admettre que, suite à certaines mutations sociales importantes (entre autres, l'entrée massive des femmes sur le marché du travail), d'autres figures que la mère d'origine jouent un rôle de premier plan dans les soins apportés à l'enfant. Dès lors, nous avons assisté à l'émergence de moyens substituts, tel que les garderies, et à l'implication accrue des pères auprès de l'enfant. Parallèlement, la théorie de l'attachement a évolué afin de considérer le fait que l'enfant soit davantage exposé à de multiples personnes et, conséquemment, développe de multiples relations.

Quelques études récentes soulèvent la possibilité de former des attachements avec d'autres figures significatives que les parents d'origine (Ainsworth, 1989; Pianta, 1992). De plus, il apparaît que ces attachements multiples peuvent devenir un facteur de développement favorable (Lynch & Cichetti, 1992; Pierrehumbert, 1995; Van Ijzendoorn, 1987). Ainsi, le fait de se centrer essentiellement sur les relations auprès des parents d'origine, peut également nous amener à sous-estimer les effets positifs des attachements alternatifs auprès d'autres figures. Ces organisations, dites "compensatoires" (Pianta, 1992), correspondent aux cas où les représentations internes (*Internal Working Models*; Bowlby, 1973) des relations d'attachement primaires sont modifiées par l'entremise de nouvelles expériences. À cet effet, Bowlby (1988) ajoute que les enfants qui vivent des expériences négatives avec leurs figures parentales (Ex. négligence, rejet, violence et abus) sont effectivement sujets à développer une image négative de soi et une fragilité accrue aux nombreux événements qu'ils auront à affronter au cours de leurs vies. Cependant, selon le même auteur, ces

représentations négatives ne sont pas fixées à jamais et peuvent se ré-élaborer dans la mesure où l'individu expérimente de nouvelles relations plus favorables à la formation de représentations positives (*corrective relationship experience*). Il ajoute que ces modifications sont possibles tout au long de la vie. Donc, de la même manière que tout individu n'est pas à l'abri de difficultés, il est perméable à une ou des influences positives en cours de développement. Par le fait même, la théorie de l'attachement devient une théorie qui n'est plus uniquement fondée sur une période critique, la petite enfance, mais qui peut être envisagée selon une perspective développementale qui s'étend sur l'ensemble de la vie.

Cette façon de concevoir l'attachement ouvre une fenêtre très intéressante sur l'étude des enfants qui n'ont pu expérimenter des relations sécurisantes auprès de leurs parents biologiques. En outre, Lynch et Cichetti (1992) soulèvent la possibilité que des enfants maltraités puissent former de nouvelles représentations internes positives par l'entremise de relations ou de figures satisfaisantes et non-abusives. Dans le même sens, Downes (1988) propose que l'objectif principal du placement est de réparer la capacité de s'attacher en reformulant les représentations internes d'attachement à travers les nouvelles expériences significatives avec les parents de la famille d'accueil.

Indubitablement, ces recherches viennent remettre en question le principe de la stabilité des représentations des relations d'attachement proposé par Main et Cassidy (1988). Pourtant, une recension des études effectuées sur le sujet semble proposer que les représentations d'attachement sont généralement stables dans le temps (Egeland & Farber, 1984; Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Vaughn, Egeland, Sroufe & Waters, 1979). Toutefois, il est nécessaire de mentionner que la stabilité de ces représentations d'attachement est tributaire de la stabilité des conditions familiales et environnementales. En fait, ce n'est pas tant la stabilité qui est remise en cause, mais le fait que cette stabilité fut observée à l'intérieur de relations où il n'y avait pas de séparations importantes ou de brisures dans la continuité des soins.

LE CONTEXTE DES JEUNES PLACÉS EN FAMILLE D'ACCUEIL

D'abord, à titre d'information, il nous a paru important d'effectuer un survol de la ressource particulière qu'est la famille d'accueil au Québec. Selon le système québécois de protection de la jeunesse, il existe présentement deux voies principales d'intervention auprès des familles en difficulté: 1) l'intervention auprès du jeune et des membres de la famille et, 2) le placement en famille d'accueil. En accord avec la *Loi sur la protection de la jeunesse*, l'enfant doit être maintenu dans toute la mesure du possible dans son milieu familial d'origine afin de pouvoir utiliser les capacités propres à la famille. Cependant, lorsque le

placement est inévitable (Ex. abandon, abus, violence, négligence grave), la *Loi sur la protection de la jeunesse* suggère l'utilisation d'un milieu substitut qui peut assurer les soins et la stabilité des conditions de vie qui se rapprochent le plus possible d'un milieu parental normal (Carrier & Beaudoin, 1994). Ainsi, comme le mentionnent ces mêmes auteures, l'aspect "normal" du milieu parental permet de favoriser une expérience de type familial (famille d'accueil) plutôt qu'institutionnelle (centre-d'accueil). Ce choix a pour objectif principal d'offrir à l'enfant une opportunité de développer des liens significatifs à travers son expérience de séparation de son milieu d'origine.

En 1999, on comptait 8550 enfants placés en famille d'accueil au Québec (Groupe de travail sur la politique de placement en famille d'accueil, 2000). Considérant le nombre élevé de jeunes placés en famille d'accueil nous trouvons là un contexte privilégié pour approfondir notre compréhension des attachements multiples (Marcus, 1991; Poulin, 1985; Steinhauer, 1996). Spécifiquement, l'étude des adolescents placés en famille d'accueil présente deux avantages majeurs. Premièrement, en termes d'environnement, de fréquence des contacts et des soins apportés, la famille d'accueil se compare au milieu naturel. En second lieu, l'étude d'une population adolescente nous permet d'approfondir notre compréhension de l'évolution des représentations internes selon une perspective développementale. En dépit du fait qu'il ne s'agit pas d'une étude longitudinale, nous pouvons poser un regard sur l'organisation actuelle des attachements des adolescents tout en considérant les événements vécus depuis l'enfance.

Par ailleurs, l'étude des attachements multiples amène également à considérer le lien entre ces attachements et les capacités adaptatives des adolescents placés en famille d'accueil.

L'ARTICULATION "ATTACHEMENTS MULTIPLES - COPING"

Globalement, le *coping* est défini comme l'ensemble des comportements et cognitions qui permettent de faire face, tolérer, éviter ou minimiser l'effet du stress associé aux différentes tâches développementales ou événements difficiles de vie (Lazarus & Folkman, 1984). Traditionnellement, l'adéquacité des stratégies de coping est présentée comme une conséquence découlant de la qualité des représentations des attachements primaires (Barnas, Pollina & Cummings, 1991). Par exemple, un adulte ayant développé une sécurité interne à partir de ses relations d'attachement primaire sera en mesure d'affronter plus facilement les difficultés de la vie quotidienne (Moore, Tarabulsy, Larose, Gagnon, Tessier & Lacharité, 1996). De ce point de vu, nous pouvons déduire la présence d'une continuité dans les représentations internes d'attachement de

l'enfance à l'âge adulte. De plus, comme le soutiennent Jenkins et Fisher (1989), à l'adolescence, ces représentations sont directement reliés à la façon de faire face aux situations stressantes.

Par contre, nous connaissons peu la contribution des attachements envers les figures autres que les parents d'origine sur les capacités adaptatives des adolescents. Une étude de Greenberger et McLaughlin (1993) révèle que les représentations de ces attachements extra-familiaux sont directement reliées aux stratégies de coping à l'adolescence. Plus encore, ces auteures suggèrent que la qualité (sécurité) de ces attachements actuels est plus fortement associée aux capacités de coping que les attachements envers les parents d'origine. Elles expliquent ces résultats par les raisons suivantes: 1) une diminution de la dépendance envers les parents d'origine à l'adolescence et un déplacement vers les pairs et autres adultes significatifs dans la recherche de soutien en situations difficiles; 2) les représentations d'attachement élaborées envers les figures primaires sont transformées par l'entremise de ces nouvelles relations. Nous devons souligner que, dans cette recherche, une large proportion des adolescents évalués avaient un style d'attachement sécurisant envers les parents d'origine. Si nous demeurons dans la logique de la continuité des représentations, il est possible que cette sécurité de base envers les parents d'origine ait pu se transposer dans les relations subséquentes. Qu'en est-il pour les adolescents ayant vécu des difficultés importantes à l'intérieur de leur milieu d'origine? Les stratégies de coping utilisées par les adolescents placés en famille d'accueil sont-elles reliées à ces nouveaux attachements avec les parents de la famille d'accueil?

Cette étude vise deux objectifs principaux. D'abord, évaluer la perception que les adolescents placés en famille d'accueil ont des attachements envers les parents d'origine et les parents d'accueil. Ensuite, approfondir notre compréhension de l'articulation du lien entre les attachements multiples et les stratégies de coping dans un contexte où il y a discontinuité dans les soins dû à la séparation de l'adolescent des figures d'attachement primaires.

MÉTHODE

Participants

L'échantillon est constitué de 26 adolescents (16 filles et 10 garçons) âgés entre 14 et 18 ans (âge moyen de 16,4 ans). Les adolescents devaient répondre aux deux critères de sélection suivants: être placés dans la même famille

d'accueil depuis au moins un an (durée moyenne de 4,6 ans) et avoir des contacts au moins minimaux avec un ou les deux parents d'origine. Les adolescents rencontrés ont été déplacés de famille d'accueil en moyenne trois fois et ont vécus en moyenne 8,5 ans avec leur famille d'origine (étendu de 0 à 15 ans). Ils sont tous placés sous le régime de la *Loi de la Protection de la Jeunesse*.

Déroulement de L'expérience

Suite à un contact initial établi entre le premier auteur¹ et les intervenants sociaux des Centres Jeunesse de la région Mauricie Bois-Francs du Québec, certains adolescents ayant remplis les critères de sélection préétablis étaient alors référés aux auteurs de cette étude. Ensuite, le premier auteur communiquait par téléphone avec les adolescents et les parents de la famille d'accueil afin de vérifier leurs consentements à participer à cette recherche. Lorsque cette étape était complétée, l'auteur prenait rendez-vous avec l'adolescent et se rendait directement dans la famille d'accueil pour réaliser l'entrevue avec le participant. La rencontre se réalisait individuellement avec le participant dans un endroit tranquille et discret². Les rencontres duraient en moyenne deux heures et trente minutes³. Enfin, il est à noter qu'une rémunération de cinq dollars était donnée aux adolescents participant à cette étude.

Instruments

"L'Inventaire d'Attachement Parent-Adolescent" (IAPA) (Armsden & Greenberg, 1987) constitue une mesure (type Likert de 1 à 5) de la représentation des relations actuelles d'attachement⁴. Trois sous-échelles composent cet inventaire: la Confiance (10 items; alpha de Cronbach= ,91), la Communication (10 items; alpha= ,91) et l'Aliénation (8 items; alpha= ,87). Un score total d'attachement est disponible en additionnant les deux premières sous-échelles

¹ Il est à noter que cet article fut réalisé dans le cadre de la recherche d'études doctorales du premier auteur, M. Jacques Moore. Conséquemment, ce dernier a également créé les contacts avec les réseaux d'intervenants des services sociaux et rencontré individuellement chaque adolescent ayant participé à cette étude.

² Pour la majorité des cas, les rencontres se sont déroulées dans la chambre des adolescents ou au salon de la famille d'accueil. L'endroit était choisi en fonction de l'objectif qui était d'offrir un contexte favorisant la cueillette d'informations personnelles et confidentielles.

³ Cette durée, relativement longue, est expliquée par le fait que d'autres instruments que ceux présentés dans cette étude (entre autres l'Entrevue d'Attachement Adulte; AAI) étaient administrés aux participants.

⁴ Nous entendons par "représentations des relations actuelles d'attachement", la perception des adolescents vis-à-vis leurs relations entretenues au moment de l'évaluation. Il est alors possible d'évaluer leurs relations envers leurs parents d'accueil (avec lesquels ils vivent quotidiennement) et leurs relations envers leurs parents d'origine (qu'ils fréquentent sur une base régulière).

(Confiance et Communication) et en soustrayant la troisième (Aliénation). Enfin, il est également possible, en effectuant un croisement entre les trois sous-échelles, d'évaluer les différences individuelles dans la sécurité des représentations d'attachement.

"L'Adolescent Coping Orientation for Problem Experience" (A-COPE) (McCubbin & Patterson, 1983) est un questionnaire de type Likert (1 à 5) de 54 items qui permet de dégager douze dimensions différentes (alphas de Cronbach de ,60 à ,76) et un score total de coping. Comme le mentionnent Plancherel, Bolognini, Nunez et Bettschart (1993), ce questionnaire ne fait pas référence à des situations spécifiques auxquelles les adolescents doivent faire face. Il permet plutôt de dégager les tendances comportementales générales de l'adolescent placé en situation de difficulté.

Procédures

Afin d'évaluer la sécurité d'attachement à partir de l'instrument quantitatif "IAPA", nous avons utilisé la procédure suggérée par Armsden et Greenberg (1987). Les distributions des scores de chacune des sous-échelles sont divisées en trois: faible, moyen et élevé. Les sujets qui ont un score d'Aliénation moyen ou faible et des scores de Confiance et de Communication moyens ou élevés sont classés dans le type d'attachement "sécurisant". Les sujets qui obtiennent des scores faibles de Confiance et de Communication et un score moyen ou élevé d'Aliénation sont classés dans le type d'attachement "insécurisant". Il est à noter que le nombre inférieur de cas analysés s'explique par le fait que certains sujets ne peuvent être classés parmi les deux types d'attachement mentionnés.

Par ailleurs, il est essentiel d'indiquer que cette étude se distingue des autres études réalisées par le nombre de figure d'attachement à évaluer par les participants. À notre connaissance, il s'agit de la première étude qui évalue la perception des adolescents envers deux ensembles de parents. À cet effet, nous soulignons que des parents étaient absents dans certains cas (Ex. seulement 12 adolescents sur une possibilité de 26 avaient des contacts avec le père biologique lors de l'évaluation); ce qui explique les inégalités dans les "n" que l'on retrouve plus loin dans les tableaux.

RÉSULTATS

Selon les résultats présentés dans les Tableaux 1 et 2, il semble évident que les adolescents placés en famille d'accueil perçoivent l'attachement envers la mère d'accueil de façon beaucoup plus positive que l'attachement envers les parents

d'origine. De plus, une différence significative est également constatée entre les deux parents d'accueil. Ainsi, les adolescents placés se représentent plus positivement les mères d'accueil que les pères d'accueil. Par contre, quoique non-significatif, nous retrouvons le résultat inverse en ce qui concerne les parents d'origine; les pères sont perçus plus positivement que les mères.

Tableau 1

Moyennes et Écarts Types aux Différentes Échelles de l' IAPA pour les Quatre Figures D'attachement Évaluées par les Adolescents et à L'échelle de Coping

Figures d'attachement	Sous-échelles			
	Confiance	Communication	Aliénation	Total
	Moyenne (E.T)	Moyenne (E.T)	Moyenne (E.T)	Moyenne (E.T)
Mère d'origine (n=20)	31.35 (14.28)	27.95 (12.92)	22.70 (11.39)	36.60 (36.17)
Père d'origine (n=12)	34.33 (11.07)	30.08 (10.62)	22.33 (8.16)	42.08 (27.52)
Mère d'accueil (n=26)	42.80 (5.73)	42.69 (4.99)	13.27 (3.96)	72.23 (12.20)
Père d'accueil (n=20)	41.20 (6.70)	36.95 (7.13)	15.20 (4.42)	62.95 (15.19)
Score de coping (n=26)	Moyenne (E.T)			
	159.92 (19.38)			

Note: À titre d'informations, le score total d'attachement maximum est de 92. Selon une recherche de Boivin & Larose (1991), les scores moyens d'attachement des adolescents québécois tout-venants sont d'environ 60 envers la mère et 50 envers le père. Pour l'échelle de coping, le score total maximum est de 270. Selon l'étude de Patterson et McCubbin (1983), la moyenne du score total auprès d'adolescent tout-venants se situait autour de 168.

Pour ce qui est du lien général entre l'attachement et le coping, des corrélations de Spearman (non-paramétriques) ont été effectuées entre les scores totaux d'attachement et le score total de coping. Il en ressort que seulement la relation entre la représentation actuelle d'attachement envers la mère d'accueil et les stratégies de coping s'avère significative ($r = ,44$; $p < ,05$). Les attachements aux autres figures évaluées: mère d'origine ($r = ,28$), père d'origine ($r = ,12$) et père d'accueil ($r = ,23$) ne sont pas reliés significativement aux stratégies de coping utilisées par les adolescents de notre échantillon.

D'une façon plus spécifique, le type d'attachement aux différentes figures évaluées par les adolescents participant à notre étude semble être relié au score total de coping. Quoique nous ne soyons pas en mesure de le démontrer

Tableau 2

Comparaisons entre les Scores Totaux D'attachement des Adolescents envers Les Quatre Figures Évaluées par les Adolescents

Figures d'attachement comparées	Moyennes	Écarts type	t	Signif.
Mère d'origine	28.75	37.61	84	.43
Père d'origine (n=8)	39.00	25.04		
Mère d'origine	36.60	36.19	-4.20	.000

Mère d'accueil (n=20)	72.40	13.33		
Mère d'origine	39.94	36.55	-2.57	.02 *
Père d'accueil (n=16)	64.88	16.48		
Père d'origine	42.08	27.52	-3.82	.003
**				
Mère d'accueil (n=12)	73.08	10.49		
Père d'origine	46.60	26.39	-1.71	.12
Père d'accueil (n=10)	64.00	16.69		
Mère d'accueil	71.05	12.73	3.32	.004**
Père d'accueil (n=20)	62.95	15.19		

*: p<.05 **: p<.01 ***: p<.001

Note: Considérant le fait que certaines figures étaient manquantes dans plusieurs cas, nous avons opté pour l'utilisation du test-t païré afin que les comparaisons entre les figures d'attachement soient effectuées pour les mêmes participants.

statistiquement (considérant le faible nombre de sujets), le Tableau 3 indique que les moyennes au score total de coping sont plus élevées pour les adolescents ayant un type d'attachement sécurisant à la mère d'origine, au père d'origine et à la mère d'accueil. Pour ce qui est du père d'accueil, la différence est plus modeste. De plus, ce tableau nous permet de constater, contre toutes attentes, que l'on retrouve un nombre élevé de relations de type sécurisante envers les mères d'origine (60% des relations évaluées).

Tableau 3

Moyennes (et écarts types) à la Mesure de Coping en Fonction du Type D'attachement aux Quatre Figures Évaluées par les Adolescents

Figures d'attachement	Types d'attachement	Moyennes et écarts types à l'échelle de coping
		Moyenne (E.T)
Mère d'origine (n=19)	Sécurisant (n=12)	165.83 (23.17)
	Insécurisant (n=7)	155.29 (15.70)
Père d'origine (n= 8)	Sécurisant (n= 3)	156.33 (16.01)
	Insécurisant (n= 5)	144.80 (16.63)
Mère d'accueil (n=18)	Sécurisant (n=10)	167.50 (22.23)
	Insécurisant (n=8)	153.50 (21.25)
Père d'accueil (n= 15)	Sécurisant (n=7)	161.14 (18.88)
	Insécurisant (n=8)	160.62 (19.04)

En prenant pour acquis que la mère d'origine et la mère d'accueil demeurent les figures les plus présentes dans la vie des adolescents de notre échantillon, nous avons ensuite observé les croisements possibles entre les types d'attachement (sécurisant et insécurisant) envers ces deux figures et le score total de coping. Ainsi, dans le Tableau 4, nous observons que dans les cas où aucune des deux figures maternelles est classée comme sécurisante pour l'adolescent, le score total de coping est inférieur à ceux qui sont en mesure de compter sur au moins une relation de type sécurisante. Il est aussi à noter que nous retrouvons le score total de coping le plus élevé chez les adolescents qui ont un type d'attachement insécurisant envers la mère biologique et sécurisant envers la mère d'accueil. Encore ici, il nous est impossible de vérifier la signification statistique de ces différences.

Considérant le cadre théorique énoncé, nous avons voulu approfondir le rôle de l'ensemble du réseau d'attachement dans le développement des capacités adaptatives des adolescents. Le tableau 5 illustre le nombre de relations sécurisantes présentes dans le réseau d'attachement des adolescents évalués et les moyennes obtenus à l'échelle de coping. Évidemment, nous entendons par "réseau", les deux parents d'origine et les deux parents d'accueil. Globalement, nous constatons que le fait de n'avoir aucune relation sécurisante s'avère être la situation où le score total de coping est le plus bas. Enfin, nous avons procédé à

Tableau 4

Scores à L'échelle de Coping Selon la Répartition des Types D'attachement des Adolescents envers les Figures Maternelles (n=14)

Type d'attachement à la Mère d'origine	Type d'attachement envers la Mère d'accueil	n	Moyenne l'échelle totale decoping	Écart type
Insécurisant	Insécurisant	2	143.50	14.85
Insécurisant	Sécurisant	2	173.50	2.12
Sécurisant	Insécurisant	4	161.25	27.95
Sécurisant	Sécurisant	6	167.50	26.14

une analyse de corrélation entre le nombre de relations sécurisantes et le score total de coping. Quoiqu'elle n'atteigne pas un seuil de signification inférieur à ,05, il y a une corrélation positive entre le nombre de relations sécurisantes et le score total de coping ($r = ,35$; $p = ,08$).

Tableau 5

Moyennes (et écarts types) à la Mesure de Coping en Fonction du Nombre de Relations Sécurisantes et Insécurisantes dans le Réseau D'attachement des Adolescents (N=26)

Nombre de relations sécurisantes	Moyennes et écarts types à l'échelle de coping
	Moyenne (E.T)
0 (n=6)	147.50 (9.73)
1 (n=12)	163.00 (18.06)
2 (n=3)	168.00 (31.43)
3 (n=5)	162.60 (22.89)

DISCUSSION

Il semble que les parents en famille d'accueil doivent, à juste titre, être considérés comme des figures d'attachement potentielles. Les écarts importants entre les représentations que l'adolescent a des deux milieux (d'origine et d'accueil) peuvent être expliqués par la qualité supérieure des soins prodigués dans le milieu substitut. Il ne faut pas perdre de vue que ces jeunes ont été placés en raison de l'incapacité des parents

d'origine à répondre aux besoins de leurs enfants. Par ailleurs, l'écart entre les représentations d'attachement envers les deux parents d'accueil va dans le sens des études réalisées sur le sujet (Matos, Almeida & Costa, 1998; Armsden & Greenberg, 1987). Cette évaluation plus positive envers la mère d'accueil peut s'expliquer par le fait que ces adolescents sont généralement beaucoup plus en contact avec cette figure qu'ils ne le sont avec le père d'accueil. Toutefois, une tendance inverse s'observe envers les parents d'origine: nonobstant que les deux parents d'origine soient perçus de façon très négative, le père est évalué plus positivement que la mère malgré que celle-ci soit également plus en contact avec son enfant. Il se peut, et ce n'est là que pure hypothèse qu'il reste à vérifier, que l'absence marquée des pères dans un tel contexte entraîne une certaine idéalisation de cette figure de la part des adolescents placés en famille d'accueil. Enfin, il est essentiel de se pencher sur le résultat qui indique un nombre élevé de relations de type sécurisantes envers les mères d'origine.

Ce résultat semble en contradiction avec les conclusions précédentes. Toutefois, lorsqu'on fouille davantage nos données, nous observons une répartition bimodale de l'évaluation faite par les adolescents envers la mère d'origine; c'est-à-dire soit très positive ou très négative. Cette dichotomie fausse l'interprétation du score total qui nous donne l'image de représentations négatives, alors que plusieurs évaluent assez positivement cette figure. Comment peut-on expliquer ces représentations positives dans un contexte où le lien est généralement teinté par le manque de disponibilité et de sensibilité? Spontanément, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il existe effectivement quelques rares cas évalués où l'adolescent a été en mesure d'établir et de maintenir une bonne relation avec la figure maternelle d'origine. Cependant, il nous semble plus justifié de poser l'hypothèse de la présence d'idéalisation de cette relation qui demeure encore très prenante au niveau affectif pour la majorité des cas. En ce sens, les adolescents utilisent l'idéalisation comme stratégie cognitive afin de se protéger contre une réalité souvent trop lourde à porter. En des termes de la théorie de l'attachement, l'idéalisation permet de prendre une distance face aux expériences précoces d'attachement. Nous retrouvons principalement cette mise à distance chez les individus ayant un attachement insécurisant de type "évitant". Nous devrions être en mesure de beaucoup mieux saisir ces nuances par l'entremise d'analyses qualitatives des entrevues d'attachement réalisées avec les adolescents.

Pour ce qui est du deuxième objectif, qui concerne l'articulation entre les attachements multiples et le coping, il semble y avoir un lien entre la formation d'attachements multiples et l'adéquacité des stratégies de coping des adolescents placés en famille d'accueil. Globalement, nous constatons d'abord que seule la représentation d'attachement envers la mère d'accueil est corrélée significativement aux stratégies de coping. Ce résultat va dans le sens des

conclusions de Greenberger et McLaughlin (1993) qui soutiennent l'impact des attachements actuels sur les capacités d'adaptation. Ensuite, nous remarquons que le type d'attachement est relié au coping. Que ce soit lorsqu'on observe l'évaluation de l'ensemble du réseau, des deux figures maternelles ou chaque figure parentale séparément, une conclusion s'impose: la sécurité d'attachement est reliée à une capacité de coping supérieure de faire face à l'environnement. À cet effet, nous devons souligner que ce lien apparaît d'autant plus probant lorsque l'adolescent perçoit sa relation avec sa mère d'origine comme insécurisante et sa relation avec sa mère d'accueil comme sécurisante. Cette possibilité de "compenser" une relation insatisfaisante par une autre plus positive est reliée à des capacités adaptatives supérieures. Cependant, ces résultats soulèvent une interrogation quant au sens de cette articulation "attachement-coping". C'est-à-dire, est-ce la présence de stratégies de coping adaptées qui permet la formation de nouveaux attachements ou ces nouveaux attachements sont-ils à la source de l'élaboration de nouvelles stratégies de coping plus adéquates? De toute évidence nous soulevons une question très pertinente à laquelle on ne pourra répondre véritablement que par des études longitudinales.

Références

Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of attachment*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.

Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-453.

Barnas, M.V., Pollina, L., & Cummings, M.E (1991). Life-span attachment: Relations between attachment and socioemotional functioning in adult women. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 117, 177-202.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol.2: Separation*. New York, N.Y.: Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York, N.Y.: Basic Books.

Carrier, G., & Beaudoin, S. (1994). La situation familiale des enfants déplacés. Dans G. Pronovost (Ed.), *Comprendre la famille*, (263-281). Québec, Canada: Presses de l'Université.

Downes, C. (1988). Foster families for adolescent: The healing potential of time-limited placements. *British Journal Social Work*, 18, 473-487.

Egeland, B., & Farber, E. A. (1984). Infant-mother attachment: Factors related to its development and change over times. *Child Development, 55*, 753-771.

Greenberger, E., & McLaughlin, C. (1993, Mars). *Attachment, coping, and attributional style in adolescence: A new direction in attachment research*. Biennial Meeting of the Society in Child Development, New Orleans, LA.

Groupe de travail sur la politique de placement en famille d'accueil (2000). *Familles d'accueil-et-intervention jeunesse*.—Rapport soumis à Monsieur Gilles Baril, Ministre à la Santé, aux Services Sociaux et à la Protection de la Jeunesse, Québec, Canada.

Jenkins, V. Y., & Fisher, D. A. (1989, Avril). *Patterns of adolescent attachment and coping*. Biennial Meeting of the Society of Child Development, Kansas City, MI.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, N.Y.: Springer.

Lynch, M., & Cichetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: the role of other adults in children lives. Special issue of New Directions for Child Development, 57*, 81-107.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representations. Dans I. Bretherton, & E. Waters (Eds.) *Growing points of attachment theory and research. Monographs of The Society for Research in Child Development 50, 1-2* (Serial Number 209), 66-104.

Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predicted from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology, 24*, 415-426.

Marcus, R. F. (1991). The attachments of children in foster care. *Genetic Social and General Psychology Monographs, 117* (4), 367-394.

McCubbin, H. I., & Patterson, J. M. (1983). *A-COPE, Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin.

Matos, P. M., Almeida, H. M., & Costa, E. (1998, Juin). *Dimensions of attachment to mother and to father in portuguese adolescents*. 6th Biennial Conference of the EARA, Budapest, Hungary.

Moore, J., Tarabulsky, G.M., Larose, S., Gagnon, J. Tessier, R., & Lacharité, C. (1996, Novembre). *Contribution de l'attachement aux comportements de coping à l'âge adulte*. Symposium présenté à la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie, Trois-Rivières, Canada.

Pianta, R. C. (1992). *Beyond the parent: The role of other adults in children lives. Special issue of New Directions for Child Development, 57*.

Pierrehumbert, B. (1995). Attachement et séparations dans le jeune âge. Dans Y.

Prêteur, & M. de Léonardi (Eds.) *Education Familiale, Image de Soi et Compétence Sociale*, (89-103). Bruxelles, Belgique: De Bocck.

Plancherel, B., Bolognini, M., Nunez, R., & Bettesschart, W. (1993). Comment les pré-adolescents font-ils face aux difficultés ? Présentation d'une version française du questionnaire du A-COPE. *Revue Suisse de Psychologie*, 52 (1), 31-43.

Poulin, J. (1985). Long term foster care, natural family attachment and loyalty conflict. *Journal of Social Service Research*, 9, 17-29.

Steinhauer, P. (1996). *Le moindre mal: La question du placement de l'enfant*. Montréal, Canada: Presses de l'Université de Montréal.

Vaughn, B., Egeland, B., Sroufe, L.A., & Waters, E. (1979). Individual differences in infant-mother attachment at twelve and eighteen months: Stability and change in families under stress. *Child Development*, 50, 971-975.

Van Ijzendoorn, M. H., & Tavecchio, L. W. C. (Eds.) (1987). *Attachment in social networks: Contributions to the Bowlby-Ainsworth attachment theory*. Amsterdam, Netherlands: North-Holland.

Van Ijzendoorn, M. H., Sagi, A., & Lamberdon, M. W. E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. Dans R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children Lives*. *Special issue of New Directions for Child Development*, 57, 5-24.

El Uso del Lenguaje en Niños y Niñas con Características del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad Durante la Planificación de una Tarea¹

Mary Annette Moreno Torres²
Wanda C. Rodríguez Arocho
Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico

Compendio

El propósito de este estudio fue describir el comportamiento verbal en la planificación de una tarea a fin de examinar su función en la autorregulación en niños y niñas con características del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA+H). Recientemente se ha postulado que las características del TDAH están relacionadas con deficiencias en las funciones ejecutivas. Estas funciones implican procesos neuropsicológicos necesarios para la planificación del comportamiento. De acuerdo a la teoría de Vygotsky, el lenguaje interviene en las funciones ejecutivas. Analizamos las verbalizaciones de 42 niños y niñas de 6 a 12 años mientras realizaban una tarea que requería planificación. Clasificamos a estos niños y niñas en dos grupos: (a) inatentos/as, hiperactivos/as e impulsivos/as (TDA+H) y (b) funcionamiento escolar y familiar adecuado (FEFA) (grupo control). Identificamos siete categorías en las verbalizaciones recopiladas: Interrumpe, Verbalizaciones fuera de tarea, Gestos de agarre de anillas, Apoyo, Autoevaluación, Descripción de los materiales y Violación de reglas. Inferimos del análisis estadístico que el grupo con TDA+H presentó un mayor número de interrupciones, hablaron fuera de tarea y realizaron gestos de agarre, en comparación con el grupo FEFA. Esto podría afectar el uso del lenguaje en la autorregulación de la conducta y el desempeño de funciones ejecutivas en los niños y niñas con TDA+H.

¹ Este artículo recibió Mención Honorífica en la competencia para el Premio Estudiantil de Psicología en el XXVII Congreso Interamericano de Psicología en Caracas, Venezuela.

² Para obtener más información de este trabajo puede comunicarse con las autoras al Centro Universitario de Servicios y Estudios Psicológicos (CUSEP), Departamento de Psicología, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, P.O. Box 23345, San Juan, Puerto Rico, 00931-3345. Agradecemos al Dr. José Bauermeister y el Proyecto IDEA el facilitar la muestra para este estudio. Además, agradecemos a Rubén Rosado su asistencia con el análisis estadístico de los datos.

The purpose of this study was to describe the verbal behavior of children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) characteristics while planning a task, so as to observe the use of language for self-regulation. Recently, ADHD characteristics have been associated with deficits in executive functions. These functions are conceptualized as neuropsychological processes necessary for behavior planning. According to Vygotsky's framework, language mediates executive functions. We analyzed verbalizations of 42 children, 6 to 12 years old while planning a task. We classified these children using research criteria in two groups: (a) inattentive, hyperactive and impulsive (ADD+H) and (b) with adequate school and family behavior (ASFB)(control group). We identified seven categories in the children's verbalizations: verbal interruptions, off-task verbalizations, grabbing the disks before completing the plan description, requesting feedback from examiner, self-evaluation, object description, and verbalizations that denote rule violations. We inferred from the statistical analysis that the ADD+H group showed more verbal interruptions, off-task verbalizations and grabbing the disks before completing the plan description, compared to the control group. These characteristics could affect the use of self-regulating language in the control of behavior and executive functions in ADD+H children.

Palabras claves: Auto-regulación; Lenguaje; TDAH; Vygotsky

Key words: Self-regulation; Language; ADHD; Vygotsky.

Los niños y niñas con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) se caracterizan por un desarrollo inapropiado en los niveles de atención, impulsividad e hiperactividad, que se manifiestan en la escuela, en el hogar y en lugares sociales (*American Psychiatric Association*, 1994). Este trastorno es uno de los diagnósticos más comunes en la niñez (Anderson, Williams, McGee & Silva, 1987; Bird, et al., 1988). Los datos obtenidos del estudio epistemológico realizado en Puerto Rico por Bird y sus colegas entre 1985 y 1986 colocan al TDAH como el segundo trastorno con mayor prevalencia en la Isla (9.5%). El TDAH afecta el estilo de vida de los niños y niñas en su ambiente escolar y social en general. A pesar de la prevalencia de este trastorno y de los efectos que el mismo tiene en la vida de los niños y niñas que lo padecen, existen muy pocos trabajos dirigidos a examinar las características de estos niños y niñas, específicamente en Puerto Rico.

Una dificultad para estudiar este trastorno radica en la comorbilidad de síntomas con otros diagnósticos, como los desórdenes del lenguaje. Entender la naturaleza y relación entre estos diagnósticos es importante para diseñar tratamientos adecuados.

Se ha establecido que las características del TDAH están relacionadas con

deficiencias en las funciones ejecutivas de estos niños y niñas (Barkley, 1995). Las funciones ejecutivas se utilizan en la neuropsicología para referirse a las acciones mentales autodirigidas que ocurren durante el atraso de una respuesta, que sirven para modificar la respuesta eventual hacia el evento, y que funcionan para mejorar las consecuencias futuras a largo plazo relacionadas al evento. Las funciones ejecutivas afectan la autodirección de acciones, la organización del comportamiento a través del tiempo, el uso del lenguaje autodirigido, la posposición de gratificación, y las acciones dirigidas hacia una meta u orientadas al futuro.

De acuerdo al modelo de Barkley (1997) existen cuatro funciones ejecutivas: memoria de trabajo no verbal, internalización del lenguaje, autorregulación de afecto/motivación/excitación y reconstitución (análisis y síntesis). Barkley (1997) señala que estas funciones ejecutivas son el resultado de procesos neuropsicológicos que permiten o ayudan a la autorregulación de los individuos. La autorregulación permite el control y el dominio de las actividades cognitivas y de los comportamientos por parte de la propia persona. Las funciones ejecutivas son necesarias para la planificación, organización, seguimiento y evaluación del comportamiento. Desde la perspectiva conceptual que emana del trabajo de Vygotsky (1934/1962) y sus colaboradores, y de las investigaciones contemporáneas que ponen a prueba sus ideas (Tannock & Schachar, 1996), el lenguaje se conceptualiza como una herramienta que interviene en alguna de estas funciones ejecutivas, particularmente en la memoria de trabajo y la internalización del lenguaje.

En un cuerpo relativamente reciente de investigación se establece que una de las características presentadas por los niños y las niñas con síntomas de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es la presencia de problemas con el lenguaje (Barkley, 1997; Barkley, Cunningham, & Karlsson, 1983; Berk, 1994; Berk, & Potts, 1991; Humphries, Koul, Malone, & Roberts, 1994; Tannock, & Schachar, 1996). En estos niños y niñas se ha observado un retraso en el desarrollo de la internalización del lenguaje, al igual que dificultades en aspectos pragmáticos del mismo, como su uso en la planificación y la realización de tareas. La comorbilidad de estos síntomas con los de otros trastornos de aprendizaje presenta dificultades tanto para el diagnóstico, como para las intervenciones con estos niños y niñas.

La importancia del lenguaje en el estudio y la intervención del TDAH ha sido documentada en otras investigaciones. En estas investigaciones se ha señalado la posible comorbilidad entre los desórdenes de atención y los problemas con el lenguaje (Tannock & Schachar, 1996). Los problemas en lenguaje que presentan

los niños y niñas con el TDAH son, principalmente, los desórdenes pragmáticos del lenguaje. Estos están relacionados con el uso apropiado del lenguaje en contextos sociales y comunicativos. En niños y niñas con el TDAH los problemas relacionados a estos aspectos pragmáticos incluyen: (1) expresiones verbales excesivas durante las conversaciones o la realización de tareas (Barkley, Cunningham & Karlsson, 1983; Zentall, 1988), (2) disminución en la expresión y fluidez verbal en tareas que requieren planificación y organización (Hamlett, Pellegrini & Connors, 1987; Tannock, Purvis & Schachar, 1993), (3) dificultades en comenzar, mantener y cambiar el tema durante la conversación (Humphries, Koltun, Malone & Roberts 1994), (4) problemas en ser específicos en la selección y uso de palabras para transmitir información de manera ambigua (Tannock, et al., 1993), y (5) dificultades en ajustar el lenguaje hacia quien escucha (Landau & Milich, 1988). Estos autores también señalan que el TDAH está asociado a deficiencias en el uso del lenguaje en la solución de problemas, específicamente en la organización de tareas y en el habla privada.

El propósito de esta investigación fue describir el comportamiento verbal en la planificación de una tarea compleja a fin de examinar su función en la autorregulación en niños y niñas con características del TDAH. Para este propósito utilizamos como marco teórico el trabajo del psicólogo beloruso Lev S. Vygotsky. En los experimentos realizados por Vygotsky (1930-35/1989; 1934/1962), éste observó que el lenguaje tiene una función práctica para autoguiar o autodirigir la conducta. A partir de estos datos ofrecidos por la literatura empírica, las preguntas de investigación que nos planteamos fueron: ¿Cuáles son las características del lenguaje autorregulador en niños y niñas con el TDA+H? ¿Presentan los niños y niñas con el TDA+H más dificultades en la planificación verbal de una tarea al compararlos con niños y niñas sin el diagnóstico?

Finalmente, esta investigación permitió examinar varias críticas a la metodología utilizada en el estudio de la función autorreguladora del lenguaje (Díaz, 1992; Montealegre, 1994). En este sentido, la misma sirve de base para futuras investigaciones sobre el rol del lenguaje en los procesos cognoscitivos, particularmente en el estudio de las funciones ejecutivas.

METODO

El método utilizado en esta investigación fue el método genético-experimental desarrollado por Vygotsky. Este método está basado en las siguientes características: 1) introducir obstáculos y dificultades en la tarea que rompan con los métodos rutinarios de resolver el problema, 2) proporcionar caminos alternos

para solucionar los problemas, incluyendo al mismo tiempo una variedad de materiales (Vygotsky lo denomina "ayudas externas") que pueden ser utilizados de diversas maneras para satisfacer las exigencias de la tarea impuesta, e 3) imponer una tarea que supere el conocimiento y las capacidades de cada participante a fin de descubrir los comienzos rudimentarios de nuevas habilidades. Dentro del método genético-experimental el énfasis no está en la descripción de los datos finales sino en el análisis del proceso a través del cual se realiza la manipulación de una tarea.

Participantes

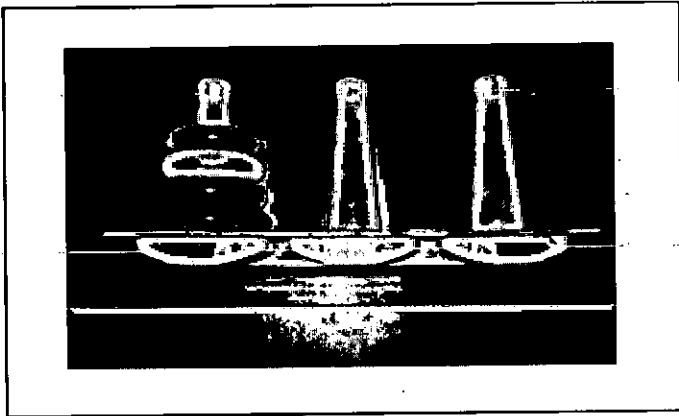
Los niños y niñas participantes fueron seleccionados de escuelas públicas y privadas del área metropolitana de San Juan las cuales colaboraron con el proyecto de investigación "Tipos y tratamientos del TDAH en niños puertorriqueños" (Proyecto IDEA), de la Universidad de Puerto Rico, dirigido por el Dr. José Bauermeister. Fueron referidos por sus maestros y maestras con los cuales el Proyecto IDEA realizó un proceso de cernimiento con instrumentos empíricos de evaluación. Una vez seleccionados los niños y niñas participantes, sus madres firmaron el consentimiento informado y ofrecieron los datos demográficos. Clasificamos en dos grupos: niños y niñas con características de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA+H) y niños y niñas con un Funcionamiento Escolar y Familiar Adecuado (FEFA). Estos grupos recibieron esta clasificación por medio de puntuaciones obtenidas a través de instrumentos empíricos que miden comportamientos característicos de niños y niñas con diagnóstico de TDAH. Es decir, los niños y niñas del grupo TDA+H no tenían un diagnóstico clínico de TDAH, sino que presentaban comportamientos característicos de niños y niñas con dicho diagnóstico clínico.

Cada grupo estuvo compuesto por 21 niños y niñas, para un total de 42 participantes. De acuerdo a la revisión de literatura (Beherend, Rosengren & Pernutter, 1989; Berk & Potts, 1991), existen diferencias en el uso del lenguaje entre los niños y las niñas con TDAH, y los niños y las niñas sin este diagnóstico a partir de los ocho años de edad. Por esta razón, y con el propósito de establecer comparaciones equitativas, en este estudio dividimos los grupos en dos categorías de edad: de 72 a 96 meses (6 años, 0 meses-8 años, 0 meses) y de 97 a 144 meses (8 años, 1 mes-12 años, 0 meses). Al momento de realizar este estudio la muestra no contaba con una cantidad equitativa de niños y niñas que nos permitiera controlar por género.

Instrumento

Este estudio utilizó como instrumento principal la Torre de Hanoi. Utilizando diferentes ejercicios el uso de la Torre de Hanoi permitió obtener verbalizaciones que mostraron las distintas formas de planificar y organizar que tienen los niños y niñas y los pasos que siguen en la realización de una tarea. La Torre de Hanoi consiste de una base en madera de 5-1/4 pulgadas de ancho por 19 pulgadas de largo (Véase Ilustración # 1). En dicha base hay tres columnas amarillas y una serie de cuatro anillas plásticas de diferentes tamaños. Obtuvimos los materiales para las columnas y las anillas plásticas de un juguete producido por *Fisher-Price* y conocido como *Rock-a-Stack*. Construimos dos instrumentos, uno para el niño o niña y otro para la evaluadora.

Ilustración #1

Torre de Hanoi

Welsh, Pennington, Ozonoff, Rouse y McCabe (1990) describieron la Torre de Hanoi como un instrumento que evalúa la habilidad para planificar y ejecutar una secuencia de movidas, que transforma una configuración inicial de discos hacia una meta: duplicar la configuración de discos del evaluador/a. En el análisis de factores realizado por Welsh, Pennington y Groisser (1991), encontraron que la Torre de Hanoi tiene una carga alta en el factor de planificación. Además, una realización eficiente de la tarea requiere la habilidad para inhibir respuestas irrelevantes.

La prueba realizada en la Torre de Hanoi por los/as participantes consistió en el movimiento de las anillas de una columna a otra con unas reglas específicas y de 9 ejercicios con niveles de dificultad ascendente. El primer ejercicio era el

Instrumento

Este estudio utilizó como instrumento principal la Torre de Hanoi. Utilizando diferentes ejercicios el uso de la Torre de Hanoi permitió obtener verbalizaciones que mostraron las distintas formas de planificar y organizar que tienen los niños y niñas y los pasos que siguen en la realización de una tarea. La Torre de Hanoi consiste de una base en madera de 5 1/4 pulgadas de ancho por 19 pulgadas de largo (Véase Ilustración # 1). En dicha base hay tres columnas amarillas y una serie de cuatro anillas plásticas de diferentes tamaños. Obtuvimos los materiales para las columnas y las anillas plásticas de un juguete producido por *Fisher-Price* y conocido como *Rock-a-Stack*. Construimos dos instrumentos, uno para el niño o niña y otro para la evaluadora.

Ilustración #1
Torre de Hanoi



Welsh, Pennington, Ozonoff, Rouse y McCabe (1990) describieron la Torre de Hanoi como un instrumento que evalúa la habilidad para planificar y ejecutar una secuencia de movidas, que transforma una configuración inicial de discos hacia una meta: duplicar la configuración de discos del evaluador/a. En el análisis de factores realizado por Welsh, Pennington y Groisser (1991), encontraron que la Torre de Hanoi tiene una carga alta en el factor de planificación. Además, una realización eficiente de la tarea requiere la habilidad para inhibir respuestas irrelevantes.

La prueba realizada en la Torre de Hanoi por los/as participantes consistió en el movimiento de las anillas de una columna a otra con unas reglas específicas y de 9 ejercicios con niveles de dificultad ascendente. El primer ejercicio era el

más fácil de realizar y el noveno el de mayor dificultad. Las anillas plásticas debían moverse siguiendo tres reglas: 1) sólo se movía una anilla a la vez, 2) las anillas debían permanecer en la columna o en la mano mientras se estaban moviendo y no por la superficie del tablero o encima de la mesa, y 3) no se podía colocar una anilla más grande sobre una más pequeña. La dificultad de los ejercicios se relacionaba con la manera en que estaban acomodadas las anillas en las columnas y la cantidad de movidas mínimas necesarias para lograr el objetivo final, el cual era acomodar las anillas en la columna izquierda sin violar las reglas antes mencionadas.

Procedimiento

Dividimos el procedimiento de este estudio en cuatro etapas: (a) tarea en la mañana, (b) identificación de niveles de dificultad, (c) tarea en la tarde, y (d) proceso de codificación y análisis de verbalizaciones. Debido al énfasis en el análisis de los procesos que establecimos en el método utilizado para este estudio, a continuación describimos cada una de las partes del procedimiento.

a) *Tarea en la mañana*: En la mañana, se administró la Torre de Hanoi como parte de la evaluación neuropsicológica del Proyecto IDEA. El niño o niña se sentaba frente a la evaluadora en una mesa. Ambos tenían una Torre de Hanoi al frente con las anillas correspondientes. La evaluadora le presentaba la tarea al niño o niña como un juego basado en una familia de monos (anillas plásticas) que brinca por unos árboles (columnas) y tiene que llegar a su casa (columna de la izquierda) en las menos movidas posibles y sin violar las reglas antes mencionadas. En la torre de la evaluadora las anillas estaban acomodadas de mayor a menor en la primera columna de la derecha encontrándose la mayor en la parte inferior (Véase Ilustración 1). Este arreglo representaba la meta que el/la participante debía alcanzar para resolver el problema. En la torre del niño o niña las anillas estaban acomodadas en distintas columnas de acuerdo al arreglo del número del problema que le correspondía. La meta era que las colocaran en la primera columna, tal como se le mostraba en la torre de la evaluadora en las menos movidas posibles y sin violar las reglas antes mencionadas.

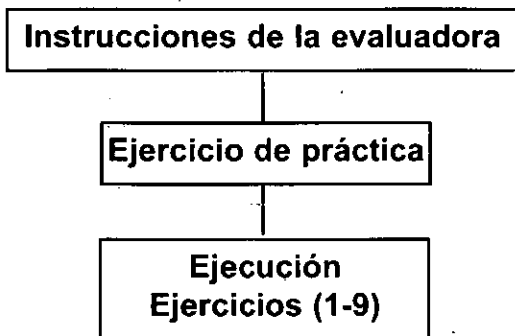
Durante la mañana comenzaban con un ejercicio de práctica, el cual sólo requería el movimiento de dos anillas. Luego, continuaron con el ejercicio que correspondía a cada niño o niña de acuerdo a su edad. Para catalogar un ejercicio como correcto debía completarlo correctamente en dos ocasiones corridas en seis intentos, y de esta forma el/la participante podía pasar a realizar el próximo ejercicio. Por ejemplo, un niño o niña de 6 años debía realizar

como primer ejercicio el número 2; si lograba completar éste correctamente en dos ocasiones corridas en hasta seis intentos pasaba a realizar el ejercicio número 3, y así sucesivamente. Si el niño o niña no podía realizar el ejercicio que le correspondía por edad, pasaba a realizar el ejercicio de la edad anterior. La meta de la tarea de la mañana era que el niño o niña realizara correctamente todos los ejercicios posibles. La ejecución de la mañana finalizaba cuando el/la participante fallaba un ejercicio en los seis intentos. La Figura # 2 muestra el diagrama del procedimiento aquí descrito.

b) *Identificación de niveles de dificultad*: Un aspecto importante para esta investigación fue determinar el nivel de dificultad adecuado para observar el uso del lenguaje durante la realización de la tarea. El nivel de dificultad de una tarea afecta la producción del lenguaje durante la misma (Díaz, 1992). Fue necesario asegurarnos que obteníamos un nivel de dificultad adecuado para cada niño o niña.

Figura 2

Procedimiento en la Mañana



Para realizar la tarea de la tarde, los ejercicios que realizaron en la mañana se clasificaron en tres niveles:

- a. Nivel 1 = nivel básico: primer problema que el niño o niña realizó correctamente en la mañana.
- b. Nivel 2 = nivel de ejecución máxima: último problema que el niño o niña realizó correctamente en la mañana.
- c. Nivel 3 = nivel de mayor dificultad: último problema realizado incorrectamente, es decir, el último problema que trató de realizar, pero que no completó.

El Nivel 1 presentaba un ejercicio fácil para cada niño o niña, el cual no debía

representarle dificultades al momento de la planificación verbal. De forma similar, el Nivel 2 presentaba un ejercicio de mediana dificultad al momento de la planificación verbal. Es en el Nivel 3 que podíamos observar el uso del lenguaje como mediador en una tarea que sobrepasaba la capacidad actual del/de la participante. Sin embargo, utilizamos el Nivel 1 y el Nivel 2 para observar si existían o no diferencias en el uso del lenguaje planificador en tareas que no requerían mayores dificultades. Este procedimiento aseguró el control individual del nivel de dificultad de la tarea. Para cada niño o niña se estableció un nivel de dificultad particular que correspondió a su ejecución de la tarea en la mañana.

c) *Tarea en la tarde*: Antes de comenzar la tarea de la tarde las evaluadoras repusieron las reglas y metas tal como hicieron en la mañana. A las instrucciones de la mañana le añadieron que las columnas (árboles) tenían los siguientes nombres: la columna de la izquierda era un árbol de china (naranja), la del centro un árbol de quenepa (mamoncillo) y la de la derecha un árbol de mangó. A diferencia de las instrucciones de la mañana, esta vez le pedimos a los niños y niñas que explicaran cómo moverían las anillas hacia la primera columna, sin tocarlas, en las menos movidas posibles. Luego de finalizar la explicación le permitimos ejecutar los movimientos de las anillas. En la Figura 3 se puede observar la comparación de la tarea de la mañana con la tarea de la tarde.

d) *Proceso de codificación y análisis de las verbalizaciones*: Grabamos la tarea de la tarde en cintas vídeo-magnetofónicas con el fin de evaluar tanto la verbalización como la ejecución de la tarea. Los vídeos se transcribieron y cotejaron de forma literal.

Con las verbalizaciones transcritas procedimos a observar los vídeos anotando las características y el uso específico de cada verbalización. Es importante categorizar las verbalizaciones considerando el contexto en el cual fueron expresadas. Por esta razón, las categorías identificadas en esta investigación no se basaron sólo en las verbalizaciones transcritas, sino en una combinación de la observación de los vídeos.

Análisis de las Verbalizaciones

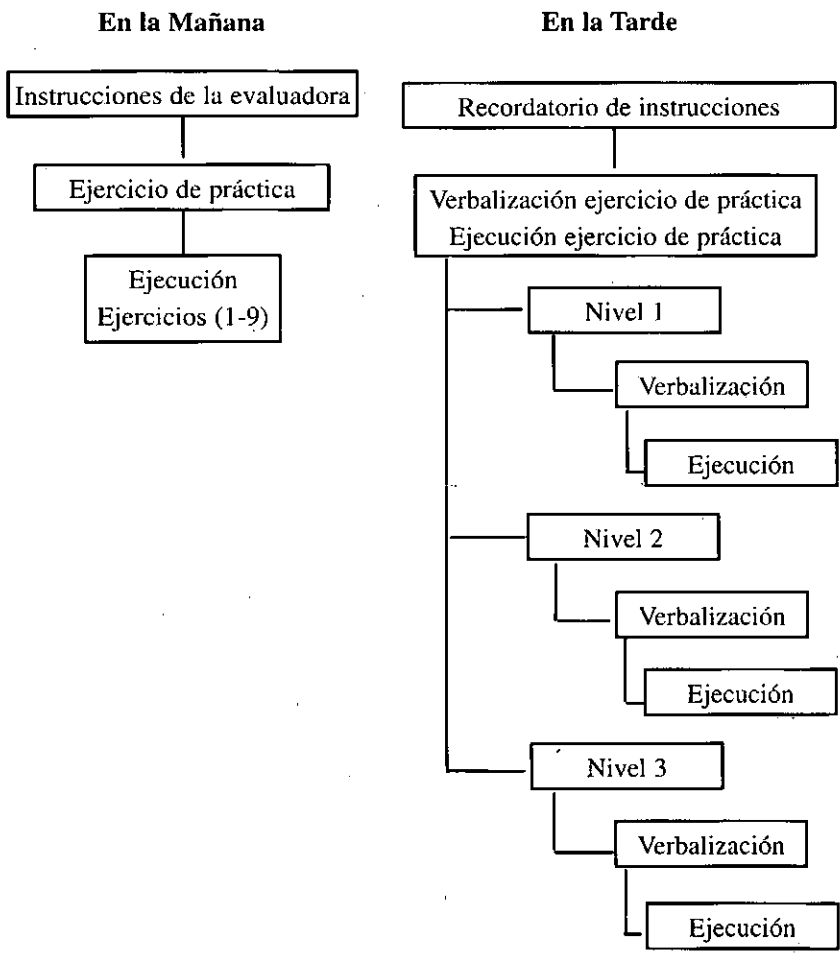
Análisis cualitativo

Con el propósito de recoger de la manera más detallada el proceso de planificación verbal de los niños y niñas participantes observamos cada cinta de vídeo cuatro veces. En la primera ocasión transcribimos de forma literal todas las verbalizaciones expresadas por los niños y las niñas antes de ejecutar la tarea, es

decir, durante la planificación verbal. La segunda vez, cotejamos las verbalizaciones y añadimos información que no pudimos recoger la primera vez. En esa ocasión anotamos a qué específicamente se referían los niños y niñas participantes cuando describían los objetos de la Torre con adverbios o pronombres. Añadir esta información fue importante al momento de cotejar si las movidas descritas eran correctas.

Figura 3

Comparación entre el Procedimiento en la Mañana y el Procedimiento en la Tarde



Una vez que transcribimos los vídeos y los cotejamos de forma literal, procedimos a clasificar aspectos relacionados con el estilo y la estructura de las

verbalizaciones. Para la creación de las categorías consideramos aspectos señalados en la revisión de la literatura. Sin embargo, por entender que la mayoría de las categorías señaladas en la literatura no recogen la totalidad del proceso de planificación verbal de una tarea, basamos las categorías de esta investigación principalmente en la observación de nuestros casos. De esta forma, con las verbalizaciones transcritas, procedimos a observar los vídeos por tercera ocasión. Esta vez anotamos las características y el uso específico de cada verbalización. Fue importante que categorizáramos las verbalizaciones considerando el contexto en el cual se expresaron. Discutimos las categorías resultantes de este proceso en la sección de resultados.

Una vez desarrolladas las categorías de análisis procedimos a cuantificar la cantidad de verbalizaciones expresadas por cada niño o niña que correspondía a cada una de las categorías creadas. Al momento de cuantificar consideramos el cambio en la temática de la verbalización, y/o un periodo de silencio de al menos 5 segundos entre las verbalizaciones para determinar la diferencia entre una verbalización y otra.

Por último, observamos los vídeos una cuarta vez con el propósito de determinar la correspondencia de las verbalizaciones con las acciones posteriores. Esta observación la realizamos con una hoja en la cual anotamos las movidas descritas verbalmente por los niños y niñas participantes, y en la cual además anotamos las movidas que ellos/as realizaron cuando les permitimos mover las anillas. Corregimos y evaluamos la información recogida en estas hojas de acuerdo a las movidas correctas para cada ejercicio. De esta forma cuantificamos las movidas correctas e incorrectas, la cantidad de veces que el niño o niña violó una de las tres reglas del ejercicio, las veces que se auto evaluó (cambió una movida), y si completó o no la verbalización de la tarea.

Análisis estadístico

Una vez estandarizadas las puntuaciones procedimos al análisis estadístico. Debido a la naturaleza de esta muestra (tamaño y forma de selección) las estadísticas fueron no paramétricas. Utilizamos pruebas de *Chi-square* y pruebas *Mann-Whitney U* para establecer las comparaciones entre los dos grupos. Utilizamos las pruebas de *Chi-square* para comparar las medidas recogidas por escalas nominales. Utilizamos pruebas *Mann-Whitney U* para comparar medidas obtenidas en escalas ordinales.

RESULTADOS

Consideramos para este trabajo algunas categorías que se han utilizado en la literatura para describir la función autorreguladora del lenguaje en la conducta.

Entre estas categorías se encuentra el habla relevante o irrelevante a la tarea. Sin embargo, para sobrepasar la simple descripción de datos no nos limitamos a la identificación de categorías preestablecidas, sino que añadimos nuevas categorías basadas en el análisis de los procesos de verbalización obtenidos con la muestra y la tarea específica.

El resultado de adentrarnos en el proceso de planificación verbal de los niños y niñas participantes de este estudio fue la identificación de siete categorías. Las categorías que identificamos en las verbalizaciones recopiladas fueron:

1. **Interrumpe:** Consideramos como una interrupción cada ocasión en la que el niño o la niña habló mientras la evaluadora estaba hablando.
2. **Verbalizaciones fuera de tarea:** Estas eran las verbalizaciones que no se relacionaban con la tarea, es decir, que en su contenido no incluyeron aspectos o descripciones de la tarea.
3. **Gestos de agarre de anillas:** Observamos si los niños y las niñas eran capaces de verbalizar la secuencia de movidas sin depender de los objetos concretos.
4. **Apoyo:** Registramos las veces que los niños y las niñas hicieron preguntas o comentarios que sugerían una petición de ayuda hacia las evaluadoras.
5. **Auto-evaluación:** Anotamos las veces que el niño o la niña detuvo su planificación verbal para realizar cambios en la misma.
6. **Descripción de los materiales:** Observamos la forma en que los niños y las niñas se refirieron a los materiales del instrumento utilizando adjetivos y pronombres, o descripciones específicas; y
7. **Violación de reglas:** Anotamos la cantidad de veces que los/as participantes violaban alguna de las reglas de la tarea en su verbalización.

De estas categorías, seis son verbales y una es conductual. A pesar de que la categoría "Gesto de agarre de anillas" es una categoría conductual refleja la inhabilidad de verbalizar un plan de acción en independencia de los objetos concretos.

Como ya indicamos, utilizamos pruebas de *Chi-square* y pruebas *Mann-Whitney U* para establecer las comparaciones entre los dos grupos en dichas categorías. Al examinar los resultados del análisis estadístico realizado observamos que el grupo con TDA+H presentó un mayor número de participantes que interrumpieron a las evaluadoras ($X^2=8.4$, $p=.004$), y realizaron gestos de agarre ($X^2=3.85$, $p=.05$), en comparación con el grupo FEFA.

En términos de las descripciones de los materiales del instrumento encontramos diferencias estadísticamente significativas en el uso de nombres o características específicas de las columnas de la Torre en los tres niveles de dificultad de la tarea. También encontramos diferencias estadísticamente significativas en el uso de nombres o características específicas de las anillas en el Nivel 2 y el Nivel 3 de la tarea. Estos datos indican que los niños y niñas del grupo FEFA se refirieron significativamente más a los objetos del instrumento por sus nombres que utilizando pronombres o adverbios, en comparación con el grupo TDA+H. Las puntuaciones Mann-Whitney y sus respectivos niveles de probabilidad se observan en la Tabla 1.

Tabla 1

Puntuaciones Mann-Whitney para la Comparación en el Uso de Descripciones de los Materiales de la Torre de Hanoi entre los Grupo TDA+H y FEFA

Descripción de los materiales de la Torre de Hanoi

	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3	
	U	p (μ)	U	P (μ)	U	p (μ)
Uso de nombres de las columnas	159.0	.024	154.0	.036	154.0	.025
Uso de adverbios	—	—	—	—	—	—
Uso de nombres de las anillas	—	—	118.5	.006	126.0	.010
Uso de pronombres	—	—	—	—	—	—

Realizamos análisis estadísticos para determinar posibles diferencias, de acuerdo al grupo de edad, en la forma en que los niños y niñas participantes describieron los materiales de la Torre de Hanoi. Sólo encontramos diferencias estadísticamente significativas por edad en el grupo FEFA en el uso de nombres o características específicas en el Nivel 3 ($U=18.05$, $p=.013$). Esto indicó que los niños y niñas del grupo FEFA mostraron una tendencia a utilizar más los nombres específicos de los objetos según aumentaba su edad. Las pruebas estadísticas que realizamos no reflejaron este mismo patrón en los niños y niñas del grupo TDA+H.

De igual forma, registramos verbalizaciones en ambos grupos durante la ejecución directa de la tarea. Observamos diferencias entre verbalizaciones relevantes e irrelevantes a la tarea. El grupo FEFA mostró más niños y niñas con verbalizaciones relevantes a la tarea ($X^2=5.55$, $p=.018$), mientras que el grupo con TDA+H presentó más niños y niñas con verbalizaciones irrelevantes a la tarea.

Finalmente, encontramos que un 46% de los niños y niñas que no pudieron realizar la tarea correctamente en la mañana (Nivel 3), pudieron completarla de

forma correcta luego de haber verbalizado su estrategia antes de mover las anillas.

DISCUSION

A partir de los hallazgos que encontramos en este estudio podemos contestar las preguntas de esta investigación. En términos de las características del lenguaje autorregulador este trabajo reportó siete categorías presentes durante la planificación de una tarea. Este hallazgo plantea la necesidad de ampliar las categorías utilizadas tradicionalmente por la literatura. Más específicamente, este trabajo apunta hacia la importancia de que las categorías utilizadas en una investigación sean producto de la misma investigación, es decir, que surjan a partir del propio proceso de planificación verbal mostrado por quienes participan. De esta forma se recogen las funciones específicas del lenguaje de acuerdo a las exigencias de las tareas y no se encajonan las verbalizaciones a categorías que pretenden medir unas funciones preestablecidas.

Al comparar las verbalizaciones ubicadas en cada una de las categorías identificadas observamos que varias de las características en las cuales los niños y las niñas con TDA+H mostraron dificultades en comparación con el grupo FEFA están relacionadas con los aspectos pragmáticos del lenguaje identificados en la literatura. Las dificultades en las características que surgen en esta investigación concuerdan con lo que se presenta en la literatura. Interrumpir, hablar fuera de tarea y agarrar los objetos impulsivamente son conductas que muestran una dificultad en las funciones ejecutivas afectando la inhibición del comportamiento necesaria para autorregular la conducta. Estas dificultades en la inhibición de comportamiento son precisamente características de los niños y niñas con el TDA+H.

Estos resultados también reflejaron dificultades en los niños y las niñas con TDA+H en esperar turnos en la conversación, lo que puede representarles problemas en las relaciones sociales. Además, su necesidad de agarrar los objetos concretos al verbalizar sus acciones sugiere un posible retraso en los niños y niñas con TDA+H en su capacidad para la abstracción necesaria en la planificación verbal de las tareas.

Las diferencias que encontramos en la descripción de los materiales del instrumento nos permiten inferir que la descripción verbal en la organización y planificación de tareas en el grupo con TDA+H es menos específica que la de grupos típicos. De igual forma, en esta investigación reportamos un patrón de retraso en la calidad de las descripciones de los materiales del instrumento ofrecidas por los niños y niñas con TDA+H, en comparación con el grupo FEFA.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este trabajo muestran que según se ha señalado en la literatura, los niños y las niñas con un patrón de inatención con hiperactividad presentan algunas dificultades en el uso de la herramienta del lenguaje para autorregular su comportamiento (Berk, 1994; Berk, & Potts, 1991; Tannock, & Schachar, 1996; Tannock, Purvis, & Schachar, 1993). Este dato no está basado en la ejecución de estos/as participantes, sino en las diferencias que se han encontrado entre los niños y niñas con TDA+H, y los niños y niñas sin diagnóstico en algunas de las características necesarias para la autorregulación de la conducta por medio del lenguaje. Esto no quiere decir que los niños y niñas con problemas de inatención e hiperactividad no cuentan con un lenguaje planificador. Nuestros datos mostraron que prácticamente la totalidad de los casos, independientemente del grupo en el cual fueron ubicados/as, utilizaron el lenguaje para dirigir su comportamiento. Sin embargo, las diferencias en el estilo y uso del lenguaje provocan más dificultad en el control del lenguaje sobre la conducta en los casos del grupo con TDA+H. Estas dificultades les representan un retraso en el proceso por el cual el lenguaje puede cumplir una función en la planificación de tareas.

Estos hallazgos coinciden con los modelos explicativos para el TDAH y la revisión de literatura utilizada en este trabajo, en términos de la relación entre el lenguaje y las funciones ejecutivas. El hecho de que las diferencias en características del lenguaje estén relacionadas a funciones ejecutivas e inhibición de comportamiento, sugiere una relación bidireccional. El lenguaje dirige y controla la conducta, pero a su vez, requiere de la eficacia de las funciones ejecutivas para cumplir adecuadamente su función autorreguladora.

En términos de las implicaciones de estos hallazgos para la educación, los mismos permiten que las personas encargadas del manejo de estas poblaciones puedan entender las diferencias de estilo en el uso del lenguaje en los niños y niñas que presentan problemas de inatención e hiperactividad. Es importante reconocer la necesidad del uso del lenguaje para autodirigir y controlar la conducta en todos los niños y niñas. Pero específicamente, los niños y niñas con el TDA+H que presentan un atraso en el proceso de la función planificadora del lenguaje pueden manifestar conductas verbales inadecuadas durante la ejecución de tareas, a edades en las cuales sus pares sin estos problemas ya han desarrollado planificaciones verbales más maduras. Es necesario que las personas encargadas del desarrollo académico de estos niños y niñas puedan entender la naturaleza de este atraso y puedan estimular su proceso de madurez. También es necesario que puedan comprender la necesidad de estos niños y niñas

de autorregularse verbalmente por más tiempo que niños y niñas en su mismo nivel de desarrollo que no comparten el diagnóstico.

Una forma de intervenir en escenarios escolares es mejorando el uso del lenguaje para autodirigir la conducta a través de intervenciones en la zona de desarrollo próximo. Los maestros y maestras, así como los/as pares más capaces, pueden estimular el uso del lenguaje durante la ejecución de tareas. Específicamente, es importante intervenir en las áreas en las cuales estos niños y niñas muestran diferencias como, por ejemplo, en el uso de descripciones menos específicas. El tipo de intervención debe ser una de colaboración y no de dirección. Es importante provocar el uso espontáneo del lenguaje y no la repetición de reglas preestablecidas para realizar las tareas, a fin de estimular el desarrollo natural de la función mediadora del lenguaje. Además, es necesario incorporar actividades que reten la capacidad actual del niño y la niña lo que permitirá intervenir en los orígenes del proceso. Según la conceptualización de Vygotsky, estos tipos de intervenciones en la zona de desarrollo próximo son capaces de adelantar procesos de desarrollo cognoscitivo. En esta forma, es posible compensar y mejorar deficiencias en el lenguaje que podrían estar afectando las funciones ejecutivas encargadas de la autorregulación de la conducta.

Finalmente, entendemos que un factor determinante que contribuyó a las conclusiones de esta investigación fue el uso del método genético-experimental. Este método permitió establecer diferencias a través del análisis del proceso de planificación, las cuales habiéramos ignorado si habiéramos utilizado un método focalizado solamente en el producto final. El método genético-experimental se concentra en entender el cómo (proceso), más que en comparar el qué (resultado final). En este sentido, el trabajo de Vygotsky no sólo aportó a esta investigación en términos de explicaciones teóricas, sino que además ofreció los mecanismos metodológicos necesarios a través de los cuales nos fue posible acercarnos a un mejor entendimiento de la relación del lenguaje con la conducta.

Entre las limitaciones de este estudio encontramos la ausencia de grupos de comparación, los cuales no recibieran las instrucciones de verbalización. Estos grupos permitirían establecer si existen diferencias entre la ejecución de una tarea ante la presencia y ausencia de un lenguaje planificador. Otra limitación fue no poder incluir un grupo con TDA sin hiperactividad y un grupo con problemas de aprovechamiento académico en el análisis de este estudio. Debe ampliarse la muestra en futuras investigaciones, al igual que deben incorporarse estos grupos de comparación.

Finalmente, aportamos a la discusión y manejo de las dificultades

metodológicas que se han reportado para el estudio de las funciones del lenguaje sobre la conducta. No sólo nos limitamos a poner de manifiesto estas dificultades, sino que a través de las consideraciones que seguimos durante el procedimiento manejamos algunas de ellas. Por ejemplo, establecimos un procedimiento para determinar el nivel de dificultad adecuado para cada niño o niña en particular, que permitiera la verbalización que deseábamos. Describimos los procesos de estandarización utilizados para poder comparar ejercicios que no requerían las mismas cantidades de movidas, y que por ende, requerían distintas cantidades de descripciones verbales. Incorporamos aspectos del método genético-experimental que habían sido señalados por la literatura como importantes en el estudio de la función del lenguaje en la conducta, y que no se habían considerado en investigaciones con niños y niñas con TDAH. De esta forma, establecimos nuevas categorías de análisis para describir el uso del lenguaje durante la realización de tareas, específicamente en la población con TDAH. El énfasis que dimos a las necesidades individuales con nuestra tarea y el proceso que siguieron los/as participantes para la realización de la misma, aportan al estudio del uso del lenguaje en la planificación.

RECOMENDACIONES

Metodológicas

A continuación presentamos algunas recomendaciones que pueden considerarse para futuras investigaciones a fin de ampliar y profundizar sobre los hallazgos reportados en este estudio.

1. Aumentar el número de participantes, lo cual permitiría mayor representatividad de las características de los grupos.
2. Incluir grupos que no reciban instrucciones de verbalizar la planificación de la tarea. Estos permitirían comparar la ejecución de la tarea ante la ausencia y presencia del lenguaje, y establecer si el mismo cumple alguna función en la autorregulación de la conducta.
3. Profundizar en el desarrollo de otras categorías específicas que recojan los distintos usos del lenguaje durante la planificación de una tarea, que podrían afectar algunas de las funciones ejecutivas. Entre otros usos que podrían explorarse se encuentran los relacionados con la atención, la concentración, el control de los aspectos afectivos y la capacidad de análisis y síntesis de información para resolver un problema. Además, es importante indagar en otras funciones del lenguaje durante la

ejecución de tareas que no necesariamente van dirigidas a la realización de las mismas.

4. Realizar comparaciones de medidas de planificación con pruebas de desarrollo verbal. Esto permitiría establecer la relación entre desarrollo del lenguaje y función planificadora del mismo. Además, podríamos confirmar o descartar características presentadas durante las verbalizaciones, como por ejemplo, dificultades en la capacidad de abstracción o en el desarrollo de conceptos específicos.
5. Considerar controles metodológicos adicionales que pudieran afectar el uso del lenguaje, como por ejemplo el nivel de desarrollo verbal medido a través de pruebas cognoscitivas.

Además de estas recomendaciones metodológicas, podemos señalar algunas otras relacionadas a la intervención de estas poblaciones en ambientes escolares.

Recomendaciones para la Intervención Escolar

1. Promover en el maestro o maestra conciencia sobre la función del lenguaje en la autorregulación de la conducta. Estos/as profesionales deben entender las diferencias que presentan los niños y niñas con TDA+H en algunos de los usos del lenguaje y su efecto en la función autorreguladora del mismo sobre su conducta.
2. Diseñar estrategias educativas a través del lenguaje dirigidas hacia la maduración de procesos de autorregulación que se muestran rezagados en niños y niñas con TDA+H.
3. Dirigir el proceso de aprendizaje hacia la intervención de zonas de desarrollo próximo, en las cuales se pueda adelantar el desarrollo actual de las funciones del lenguaje. Estas intervenciones también pueden ayudar a estos niños y niñas en sus interacciones sociales.

Analizando los hallazgos reportados en esta investigación a la luz de la teoría de Vygotsky podemos concluir que, según lo planteó este teórico, el lenguaje puede conceptualizarse como una herramienta que interviene en la autorregulación de la conducta. Nuestros datos muestran la presencia de un lenguaje autorregulador en casi la totalidad de los niños y las niñas que participaron en este estudio. A través de la incorporación del método genético-experimental, por el cual estimulamos a todos los/as participantes a verbalizar la planificación de la tarea, logramos que hicieran uso del lenguaje como herramienta auxiliar en la resolución de un problema. Independientemente del resultado final de la ejecución de la tarea, entendemos que la mediatización del

lenguaje pudo ser un factor determinante en la posterior planificación de la misma. Es esencial recalcar la importancia de adentrarnos al proceso mismo de planificación y examinar las distintas características de las verbalizaciones, a fin de establecer las múltiples funciones del lenguaje durante la autorregulación de la conducta.

Referencias

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th Ed. (DSM-IV). Washington, DC.: Author.

Anderson, J., Williams, S, McGee, R., & Silva, P. (1987). DSM-III-R disorders in preadolescent children: Prevalence in a large sample from the general population. *Archives of General Psychiatry*, 44, 69-76.

Barkley, R.A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York, N.Y.: The Guilford Press.

Barkley, R.A. (1995). *Taking charge of ADHD*. New York/Londres: The Guilford Press.

Barkley, R., Cunningham, C., & Karlsson, J. (1983). The speech of hiperactive children with their mothers: Comparison with normal children and stimulant effects. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 105-110.

Beherend, D., Rosengren, K., & Permuter, M. (1989). A new look at children's private speech: The effects of age, task difficulty, and parent presence. *International Journal of Behavioral Development*, 12, (3), 305-320.

Berk, L., (1994). Why children talk to themselves. *American Scientist*, November, 78-83.

Berk, L. & Potts, M. (1991). Development and funtional significance of private speech among Attention-Deficit Disorder Hiperactivity Disorder and normal boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 357-375.

Bird, H., Canino, G., Rubio, M., Gould, M., Ribera, J., Sesman, M., Woodbury, M., Huertas, S., Pagan, A., Sánchez, A., & Moscoso, M. (1988). Estimates of the presence of childhood maladjustment in a community survey in Puerto Rico. *Archives of General Psychiatry*, 45, 1120-1126.

Dfáz, R.M. (1992). Methodological concerns in the study of private speech. En R. Dfáz & L. Berk (Eds.) (1992). *Private speech: From social interaction to self-regulation*, (55-81). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Hamlett, K., Pellegrini, D., & Connors C. (1987). An investigation of executive processes in the problem solving of attention deficit disorder-hyperactive children. *Journal of*

Pediatric Psychology, 12, 227-240.

Humphries, T., Koltun, H., Malone, M., & Roberts, W. (1994). Teacher-identified oral language difficulties among boys with attention problems. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 15, 92-98.

Landau, S., & Milich, R. (1988). Social communication patterns of attention-deficit disordered boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 96-81.

Montealegre, R. (1994). La actividad comunicativa y el papel regulador del lenguaje en el niño. *Vygotski y la concepción del lenguaje*. Serie cuadernos de trabajo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Bogotá, Colombia.

Tannock, R., Purvis, K., & Schachar, R. (1993). Narrative abilities in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and normal peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 103-117.

Tannock, R., & Schachar, R. (1996). Executive dysfunction as an underlying mechanism of behavior and language problems in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Language, learning, and behavior disorders*, (128-155). Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1934/1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1930-35/1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubelman, (Eds.) Editorial Critica, Grupo Editorial Grijalbo, España: Barcelona.

Welsh, M.C., Pennington, B.F. & Groisser, D.B. (1991). A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 7 (2), 131-149.

Welsh, M.C., Pennington, B.F., Ozonoff, S., Rouse, B., & McCabe, E. R. (1990). Neuropsychology of early-treated phenylketonuria: Specific executive function deficits. *Child Development*, 61, 1697-1713

Zentall, S. (1988). Production deficiencies in elicited language but not in the spontaneous verbalization of hyperactive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 657-673.

Identificación y Validación del Significado del Bienestar Subjetivo en México: Fundamentos para el Desarrollo de un Instrumento de Medición¹

Ana María Anguas Plata²

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Compendio

Con esta investigación mi objetivo fue identificar y validar el significado del Bienestar Subjetivo (BS) en una sociedad culturalmente colectivista mediante la Técnica de Redes Semánticas Naturales Modificadas (TRSNM) (Reyes Lagunes, 1993). Utilicé definiciones teóricas, partiendo de la teoría propuesta por Diener (1994; 1996) y de la indagación directa con las personas participantes obtuve la definición, dimensiones, características y conductas del concepto, para así proponer un instrumento de medición multidimensional de naturaleza objetiva que permita medir el BS en mexicanos y mexicanas. Participaron 150 personas de la Ciudad de México, distribuidas equitativamente por sexo y edad (15 a 46 años). Encontré que el BS está conformado por dos elementos fundamentales: el cognitivo y el afectivo; ambas dimensiones evaluadas por el instrumento propuesto.

Abstract

With this study I aimed to identify and validate the meaning of Subjective Well-being (SWB) in a collectivistic culture, through the use of the Natural Semantic Networks Modified Technique (NSNMT), (Reyes Lagunes, 1993). I used theoretical definitions based on Diener's Theory (1994; 1996) as well as information from participants regarding definitions, dimensions, characteristics and behaviors related to the construct. The findings allowed us to develop a multidimensional scale to assess SWB in Mexicans. Participants were recruited in Mexico City (n=150) and were equitatively

¹ Trabajo premiado con Mención Honorífica a nivel de postgrado en el concurso por el Premio Estudiantil de Investigación de la SIP en 1999 en Caracas, Venezuela.

² Unidad de Postgrado e Investigación, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Carretera México Km. 424.5. C.P. 78494, Tel. 52 (48) 16 35 23, Fax 52 (48) 18 25 22. E-mail: anja@servidor.unam.mx o anguasp@yahoo.com

distributed by sex and age (15-46 years). The results obtained using the NSNMT indicate that the SWB is composed of two elements: cognitive and affective. Both dimensions are assessed by the proposed instrument.

Palabras clave: Bienestar Subjetivo; Cultura; Técnica de Redes Semánticas; Medición

Key words: Subjective Well Being; Culture; Semantic Network Technique; Measurement

El Bienestar Subjetivo (BS) se ha constituido en uno de los principales puntos de interés de las ciencias conductuales. Mukherjee (1989), partiendo de una visión holística del concepto, indica que el BS se ha estudiado dada su influencia en cuatro aspectos de importancia cardinal para la humanidad: la supervivencia de las especies, la seguridad a lo largo del proceso de desarrollo humano, la prosperidad material y el progreso intelectual. Estos aspectos permiten el desarrollo de las potencialidades de todos los individuos pertenecientes a una especie.

Hay quienes afirman que el BS es una de las metas principales de la sociedad occidental de nuestro tiempo, y que las personas, al nivel individual, tratan de moldear su vida de tal manera que la puedan disfrutar plenamente. El BS es, entonces, una meta de gran valor en la política social. En general, todos los individuos están de acuerdo en que se debe tratar de reducir el sufrimiento humano y hacer que la vida sea más satisfactoria para un mayor número de personas, por lo que, políticamente existe un extenso apoyo a los programas que pretenden lograr mayor bienestar para un mayor número de personas (Veenhoven, 1996).

Para Veenhoven, la creencia de que se puede gozar de mayor BS tiene su origen en la visión humanística del ser humano dentro de la cual, éste no se ve como un ser desvalido que fue expulsado del paraíso, sino como un ser autónomo, capaz de mejorar su condición a través del uso de la razón. Este punto de vista es la base ideológica de los Estados de Bienestar Social del siglo XX, en los que se espera que las reformas sociales guiadas por la investigación científica tengan como consecuencia una sociedad mejor y una ciudadanía más feliz.

El estudio del BS se ha convertido en un tema de investigación que ha recibido atención tanto desde la perspectiva teórica como de la aplicada. Así, desde que se introdujo el término oficialmente como tema de estudio en 1974 (Diener & Griffin, 1984), su importancia se ha reconocido en la mayoría de los aspectos sociales y privados de la vida y, en consecuencia, ha atraído la atención de diversos campos de la psicología, tales como la clínica, la transcultural, la social, igual que la industrial y de la personalidad, por citar sólo algunas de ellas (Strack, Argyle & Schwarz, 1991).

El BS puede concebirse como una actitud (Andrews & Robinson, 1991) y, como tal, incluye por lo menos dos de sus componentes básicos: cognición y afecto (Ostron, 1969). El componente cognitivo se refiere a los aspectos racionales o intelectuales, mientras que el componente afectivo involucra aspectos emocionales. Se ha probado también que es de utilidad subdividir el componente afectivo en dos porciones: positiva y negativa (Bradburn, 1969).

Para Diener (1984) y Diener & Larsen (1993) los componentes del BS son: la satisfacción con la vida y el balance de los afectos. Aún cuando éstos intercorrelacionan entre sí y forman un factor general denominado BS, no son idénticos (Diener, 1994; Lucas, Diener & Suh, 1996) La satisfacción con la vida es un juicio cognitivo global acerca de ella, mientras que el balance de los afectos se refiere a la relativa preponderancia de la experiencia emocional placentera sobre la desagradable. Por lo tanto, aún cuando es raro, existe la posibilidad teórica de que una persona que no experimenta muchas emociones placenteras, esté satisfecha con su vida, así como lo opuesto.

Los mecanismos afectivos y cognitivos se han estudiado extensamente y a partir de ellos, se han integrado diversos modelos teóricos (Argyle & Martin, 1991). Se han utilizado diversos enfoques para definir las propiedades generales del BS y la relación entre el BS y sus correlatos. Todos ellos representan la metateoría subyacente del BS y proveen las bases para diferenciar entre las formulaciones específicas, teorías y modelos Brief, Butcher, George & Link, 1993; (Diener, 1984; Headey, 1981; Veenhoven, 1991).

El Enfoque Sumativo Ponderado (*bottom-up*) es el que, a mi juicio, proporciona una explicación más clara sobre la estructura del BS. Dicho enfoque se basa en la existencia de diferentes categorías de precursores del fenómeno las cuales incluyen, condiciones de vida, estilos de conducta y aún, incluso, rasgos de personalidad; todos estos factores combinados producen BS. En este enfoque, Bradburn (1969) y Neugarten, Havighurst y Tobin (1961) han descrito diversos modelos estructurales prototípicos que consideran al BS como la suma ponderada de las puntuaciones obtenidas de la medición de sus componentes (afecto positivo - afecto negativo). Ciertos modelos determinísticos, lo reducen a la proporción de necesidades satisfechas de un individuo (Wilson, 1967) o a un agregado de satisfacción en diversos aspectos de la vida (Michalos, 1985). La característica común de ambos tipos de formulación es la creencia de que el BS puede entenderse, desde lo fundamental, al hacer referencia a unidades estructurales de orden inferior o antecedentes. Las teorías sumativas sostienen que las personas simplemente desarrollan un sentido total de bienestar al sumar de manera ponderada sus percepciones en ámbitos específicos, tales como:

matrimonio, trabajo y familia (Brenner & Bartell, 1983; Bryant & Marquez, 1986; Haring, Okun & Stock, 1984; Okun, Olding & Cohn, 1990; Weingarten & Bryant, 1987). En otras palabras el BS resulta de experimentar muchos momentos de felicidad durante la vida (Diener, Sandvik & Pavot, 1991).

El Bienestar Subjetivo y la Cultura

Jahoda (1993) hizo un examen de la historia de la psicología, especialmente durante los últimos trescientos años, y concluyó que la cultura tuvo siempre un lugar principal en la teorización sobre el fenómeno psicológico, excepto durante el siglo XX. Sin embargo, Triandis (1994) menciona que se está dando un cambio y que la aberración de disminuir el énfasis de la cultura se está corrigiendo durante este siglo. Lo más importante de este renacer del interés por la cultura dentro de la psicología, es que un gran número de estudios han reportado que sí influye sobre una amplia gama de procesos psicológicos, tales como: la percepción (Jahoda, 1966); la memoria (Cole & Gay, 1972); la inteligencia y el pensamiento (Bernstein, 1970); el lenguaje (Whorf, 1956), el desarrollo psicológico (Holtzman, Díaz Guerrero & Swartz, 1975; Mussen, Conger & Kagan, 1982), la personalidad (Díaz Loving, Díaz Guerrero, Helmreich & Spence, 1981; Shweder, Mahapatra & Miller, 1990) y por tanto, en la percepción del BS (Diener, 1996; Diener, Diener & Diener 1995; Diener, Shao, Diener & Suh, 1996; Pavot & Diener, 1993; Veenhoven, 1995).

Una variable cultural que potencialmente influiría sobre el BS es el individualismo-colectivismo (I-C; Triandis, 1989), también denominada independencia-interdependencia (Hofstede, 1980; 1991; Markus & Kitayama, 1991). En las sociedades individualistas, las personas están orientadas hacia sus propias metas y deseos y al individuo se le percibe como la unidad básica. En contraste en las colectivistas se considera al grupo como más importante y se dan a la tarea de lograr metas grupales. Aún cuando, la dimensión I-C es una de las maneras más estudiadas en que las culturas difieren, sus efectos sobre el BS no se conocen bien. En culturas colectivistas habrá mayores sentimientos de apoyo social, lo cual debe incrementar el BS. Sin embargo, puesto que en sociedades individualistas existe mayor libertad personal y las personas tienen mayor habilidad para perseguir sus metas, probablemente, valoren, aún más, su BS y por lo tanto traten de alcanzarlo con mayor afán. Pero, también, por su alta internalidad, las personas dentro de culturas individualistas probablemente se sientan más responsables de sus errores y aciertos lo cual moderará sus sentimientos.

A pesar de ser un campo relativamente nuevo, quienes estudian los aspectos

transculturales del BS han aportado evidencia acerca de las diferencias que existen en su percepción a través de las culturas, así como de los problemas a los que se enfrentan al hacer comparaciones entre ellas. Sin embargo, no es de extrañar que, aún a fines de este siglo, la mayor parte del conocimiento que poseemos sobre el BS proviene de datos obtenidos en países individualistas (Diener, 1994). Aunque se sabe que el BS posee componentes universales (*Etic*), no pueden dejarse a un lado las características específicas distintivas de cada cultura (*Emic*) que hacen que el concepto adquiera, no sólo, una identidad particular sino, también, una organización estructural propia. Sólo mediante el análisis del BS en un contexto transcultural tendremos la esperanza de comprenderlo, algún día, completamente (Diener, 1994).

La Técnica de Redes Semánticas Naturales Modificadas

Cuando a finales del siglo pasado se obtuvo el conocimiento necesario para introducir la medición en nuestra disciplina, se abrió el vasto campo de las pruebas psicológicas. Sin embargo, un instrumento confiable y válido en otras culturas no lo es, necesariamente, al probarse en un nuevo medio, ya que es característica indispensable para la confiabilidad y la validez la obtención de muestras culturalmente representativas de conductas. En un intento de aportar a la solución de esta problemática Reyes Lagunes (1993) propuso la Técnica de Redes Semánticas Naturales Modificadas (TRSNM) tanto para conocer el significado psicológico de los conceptos como para identificar las conductas asociadas a ellos en la memoria semántica de los individuos.

Dicha técnica surgió como una nueva posibilidad para medir el significado ya que los variados métodos existentes, (ej. fisiológicos, de aprendizaje, perceptuales, de escalamiento) no habían tenido la fuerza, ni la fortuna suficiente, como para explicar de manera completa dicho fenómeno psicológico. La TRSNM se conformó estructuralmente a partir de las propuestas establecidas por el neoasociacionismo, creado originalmente para el estudio de la memoria, que resultaron relevantes al estudio del significado (Reyes Lagunes, 1993).

Inicialmente Figueroa, González y Solís (1981), investigadores mexicanos, compartiendo en gran medida los puntos de vista sostenidos por neoasociacionistas como Anderson y Bower (1977), Collins y Quillian (1969) y Quillian (1969), entre otros, propusieron que el estudio del significado debería ser a través de redes semánticas *naturales*, es decir, aquellas generadas por seres humanos. Postularon que la posible respuesta al problema del significado surgiría de la riqueza de la red semántica natural y su relación con el proceso reconstructivo de la memoria semántica. Además, las redes semánticas naturales

ofrecerían la posibilidad teórica o real de que sus contenidos de información estuvieran fuertemente influenciados por las características y experiencias de cada individuo en particular. También desarrollaron una técnica que permitía analizar diferentes aspectos de las redes semánticas para generar un mapa de la organización de la información en la memoria (Mora, Palafox, Valdez & León, 1984). Sin embargo, Reyes Lagunes (1993) propuso una modificación a la técnica de redes semánticas naturales propuesta por Figueroa et al. (1981) a fin de tener un instrumento mucho más fino, confiable y válido para la construcción de instrumentos de medición psicológica, culturalmente sensibles y relevantes.

El primer paso propuesto en la modificación consistió en establecer el objetivo de la red, el cuál podía ser conocer el significado psicológico de uno o varios conceptos y/o identificar aquellas conductas o indicadores que la población meta considera pertenecientes al concepto de interés. Los estímulos a utilizar, podrán ser de tres tipos: (a) palabras (Familia, Padre, México); (b) definiciones teóricas de conceptos o (c) roles (Yo como Padre).

Una vez que se obtiene la red semántica para cada estímulo, se procede a su calificación para la obtención de los puntajes pertinentes que permiten obtener una muestra representativa de conductas en las que se refleja el atributo o característica que se pretende medir. Reyes Lagunes (1993) reconoció como pertinentes para la construcción de instrumentos psicológicos sólo algunos de los puntajes propuestos por Figueroa, et al. (1981) y propuso una nomenclatura diferente para la identificación de los valores, a fin de aumentar su claridad y lograr una mejor comunicación.

En resumen, la TRSNM (Reyes Lagunes, 1993) ofrece una gran posibilidad de aplicación debido a su amplia versatilidad y además, se ha mostrado que suple de alguna forma las carencias y dificultades que presentan otros métodos utilizados con la misma finalidad. Deja abierta la posibilidad de realizar comparaciones por grupos, permitiendo analizar de manera más específica y objetiva la información que se obtiene. Por todo lo anterior, los instrumentos desarrollados, a la fecha, a través de esta técnica han resultado más confiables, válidos y culturalmente relevantes (Ej. Las Escalas Multidimensionales de Instrumentalidad y Femenidad y de Autoconcepto) (Reyes Lagunes, 1996).

En esta investigación me propuse validar el significado que le atribuye al BS una sociedad culturalmente colectivista como la mexicana (Díaz Loving, Reyes Lagunes & Díaz Guerrero, 1995), partiendo de la teoría propuesta por Diener (1984; 1994; 1996) y de la indagación directa con las personas participantes, a través de la TRSNM (Reyes Lagunes, 1993) mediante la utilización de definiciones teóricas. Partiendo de las dimensiones, características y conductas

asociadas al concepto, obtenidas por medio de la TRSNM, propuse un instrumento de medición multidimensional y de naturaleza objetiva que permite medir el BS en dicha población.

Para el logro de este objetivo llevé a cabo un estudio de naturaleza exploratoria de tipo cualitativo y cuantitativo, el cual estuvo conformado por dos fases, denominadas: (a) "Conceptualización teórica del BS" y (b) "Conceptualización empírica del BS".

MÉTODO

Conceptualización Teórica del BS (Fase I)

A través del análisis de contenido de la información reportada en la literatura desarrollé definiciones etnopsicológicamente válidas, tanto en términos conceptuales como operacionales, de los elementos constituyentes propuestos para el BS en el marco teórico seleccionado. Estas quedaron conformadas como se presentan a continuación:

- a) **Necesidad:** Estado que impulsa al individuo a realizar alguna actividad para lograr el equilibrio;
- b) **Satisfacción:** Sentimiento que se logra al cubrir las necesidades fundamentales del individuo;
- c) **Bienestar Estado:** Estado de estabilidad interna, producto de la satisfacción de las necesidades elementales y superiores del individuo; y
- d) **Bienestar Ajuste:** Situación de ajuste y armonía, con uno/a mismo/a y con el medio ambiente.

Estas dos últimas definiciones eran necesarias para validar el concepto.

Conceptualización Empírica del BS (Fase II)

El objetivo de esta fase fue conocer el significado psicológico del concepto. Éste se ha postulado como la unidad fundamental de la organización cognoscitiva, compuesta de elementos afectivos y de conocimientos. Éstos crean un código subjetivo de reacción y reflejan la imagen que del universo tiene la persona, así como su cultura subjetiva. Además, deseaba identificar aquellas conductas o indicadores que la población meta consideraba como pertenecientes al concepto de interés.

Participantes

A través de un muestreo por cuota, por edad y género, en la Ciudad de México, seleccioné 150 personas de tres grupos de edad: a) jóvenes adolescentes, estudiantes de preparatoria (15 a 21 años), que recién habían consolidado su

personalidad; b) personas adultas jóvenes universitarias y de escuelas técnicas (24 a 30 años), que estaban poniendo en práctica cotidiana su estilo de vida y c) personas adultas profesionales (40 a 46 años), que se encontraban en el proceso de cuestionamiento, social y familiar de su forma de ser. Distribuí a estas personas equitativamente entre los grupos. Todas las personas participantes dieron su consentimiento informado para participar en el estudio y fueron seleccionadas en función de su disponibilidad al momento del estudio.

Técnica

A través de la TRSM (Reyes Lagunes, 1993) obtuve el significado psicológico del BS. Utilicé como estímulos las definiciones teóricas, obtenidas en la Fase I, de Necesidad, Satisfacción, Bienestar Estado y Bienestar Ajuste, así como un distractor que fue la definición de **Trabajo**: Esfuerzo para obtener un logro que servirá de estímulo para la superación y el éxito (Uribe Prado & Anguas Plata, 1996). No incluí las palabras clave en las definiciones estímulo.

El instrumento consistió de cinco hojas blancas tamaño esquila, en cuya parte superior imprimí las definiciones estímulo de cada una de ellas y las aleatoricé en su presentación. En el protocolo incluí un ejemplo con la definición de **Asertividad** (Jacobowski & Lange, 1978) para asegurar que los individuos entendieran las instrucciones. También les solicité información personal, como su género y edad en años.

Procedimiento

Administré el instrumento, en su mayoría, en forma colectiva en los centros de estudio o de trabajo donde obtuve un muestreo al azar de los grupos a quienes les administré el instrumento. Seleccioné a algunas personas (40 a 46 años) intencionalmente y le administré el instrumento individualmente, generalmente en sus hogares. El tiempo promedio que utilizaron para contestar el instrumento fue de 20 minutos.

Tal y como la técnica específica, le pedí a las personas participantes que generaran, por lo menos, cinco palabras sueltas tales como sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios, para cada definición estímulo. Posteriormente les solicité que jerarquizaran las palabras definidoras de cada concepto de acuerdo con su grado de cercanía y/o importancia al estímulo; de manera tal, que la palabra que consideraran más cercana a la definición estímulo se le asignara el valor 1, a la que le siguiera el valor 2 y así sucesivamente hasta agotar las palabras definidoras elicitadas. Finalmente, en función de las definidoras obtenidas procedí al análisis de los datos.

Análisis Estadístico

Los valores que obtuve fueron los siguientes:

- a) Tamaño de la Red (TR) - el número total de palabras definidoras utilizadas por las personas participantes,
- b) Peso Semántico (PS) la suma de los valores ponderados de las frecuencias de ocurrencia de las palabras definidoras. Su valor de ponderación es de 10 a 1 y depende de las respuestas de las personas participantes; el más alto (10) corresponderá a las frecuencias cuyo valor de jerarquización haya sido de 1, las siguientes con 2 y así sucesivamente; y
- (c) la Distancia Semántica Cuantitativa (valor DSC) - un porcentaje, cuya definidora con mayor peso semántico es equivalente al 100%.

Realicé análisis de asociación de los TR obtenidos para cada grupo. La prueba seleccionada para realizarlos fue la χ^2 , debido a que los datos eran nominales. A través de esta prueba, con un diseño entre participantes comprobé la significancia de las diferencias entre los TR.

Posteriormente tipifiqué todas las definidoras dadas por las personas participantes, por medio de jueces, según su Carga Afectiva en alguna de las siguientes tres categorías: positiva, negativa o descriptiva. A base de las frecuencias observadas en cada una de ellas, realicé pruebas de significancia (χ^2) para conocer si las frecuencias de las definidoras positivas, negativas o descriptivas diferían significativamente entre los distintos grupos, formados éstos en función de la edad y el género, así como por definición estímulo.

A base de los Pesos Semánticos y de la organización de grupos conformé los Núcleos de Red (NR) o palabras definidoras más importantes, basándome para su formación en el criterio de punto de quiebre (*Screen test*) propuesto por Catell (1952) el cual retomó Reyes Lagunes (1993). Para obtener un índice de la relación existente entre las definidoras de cada núcleo de red corrí análisis de correlación bivariada para datos ordinales (r de Spearman-Brown). De esta manera obtuve todas las correlaciones posibles entre los núcleos de red de todos los grupos mencionados anteriormente.

RESULTADOS

Al analizar los resultados encontré una gran coincidencia entre las definidoras producidas por los tres grupos de edad, independientemente del sexo, por lo que decidí integrar la muestra en un grupo total, que sirviera como normativa para conformar el significado del BS y el instrumento de medición motivos de este

trabajo. Al comparar los TR de las redes de todos las personas de la muestra encontré que el número de definidoras elicítadas por cada una de las definiciones estímulo difirió significativamente ($\chi^2 = 20.89$, $\alpha < 0.001$ y $gl = 3$). Es interesante notar que Necesidad fue la que generó el mayor número de definidoras (239), mientras Satisfacción produjo el menor (149). Las dos definiciones de Bienestar generaron alrededor de 200 definidoras.

En cuanto a las comparaciones por Carga afectiva, entre las cuatro definiciones estímulo, encontré que Necesidad mostró el mayor número de valencias negativas y descriptivas, mientras que Satisfacción y Bienestar Ajuste presentaron el mayor número de positivas. Finalmente Satisfacción, Bienestar Estado y Bienestar Ajuste mostraron la menor frecuencia de definidoras negativas

($\chi^2 = 50.19$ y $\chi^2 = 0.001$ y $gl = 6$). (Véanse Figuras 1-4).

Figura 1

Porcentajes por Carga Afectiva para Necesidad

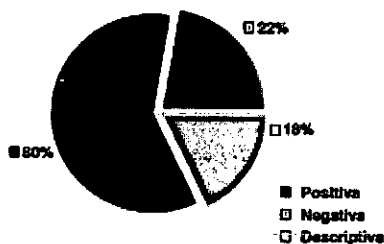


Figura 2

Porcentajes por Carga Afectiva para Satisfacción

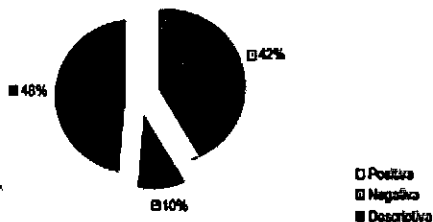


Figura 3
Porcentajes por Carga Afectiva para Bienestar Estado

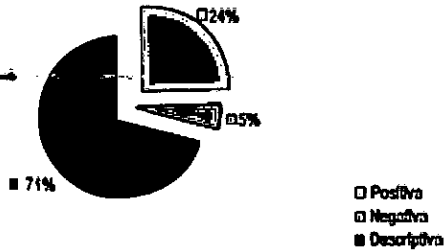
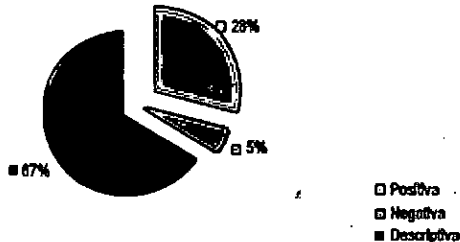


Figura 4
Porcentajes por Carga Afectiva para Bienestar Ajuste



En la Tabla 1, los Niveles de Red (NR) para toda la muestra me permitieron visualizar los conceptos que conforman la red semántica de las cuatro definiciones estímulo. Es interesante que existen conceptos comunes a las cuatro definiciones. (Véase la Figura 6).

Específicamente, para la definición de Necesidad, encontré que la palabra con mayor PS fue necesidad, a la vez que las personas hicieron referencia a otras que consideraron como representaciones de las conductas en las que veían reflejado el concepto. En la definición de Satisfacción, el PS más elevado lo obtuvo satisfacción. Para Bienestar Estado y Bienestar Ajuste la definidora tranquilidad obtuvo el PS más elevado, aún cuando la estructura de su NR fue diferente, como puede apreciarse en la Tabla 1.

ANGUAS PLATA

Tabla 1

Núcleos de Red (NR) Totales por Definición

Definidoras	Definiciones Teóricas								
	Necesidad		Satisfacción		Bienestar Estado		Bienestar Ajuste		
	PS	DSC	PS	DSC	PS	DSC	PS	DSC	
Tranquilidad			266	40.43	312	100.00	240	100.00	
Satisfacción	53	19.13	658	100.00	218	69.87	166	69.17	
Felicidad			309	46.96	208	66.67	171	71.25	
Paz			84	12.77	178	57.05	185	77.08	
Equilibrio			65	9.88	150	48.08	234	97.50	
Bienestar			198	30.09	133	42.63	96	40.00	
Alegría	56	23.83	255	38.75	116	37.18	90	37.50	
Armonía					105	33.65	144	60.00	
Seguridad	49	17.69	100	15.20	105	33.65			
Superación	122	44.04			100	32.05			
Estabilidad	71	25.63	76	11.55	80	25.64	191	79.58	
Realización			90	13.68	60	19.23			
Salud					66	21.15	65		
27.08 Logro			56	8.51	66	21.15			
Amor	60	21.66	113	17.17	51	16.35	82	34.17	
Confianza					46	14.74			
Homeostasis					43	13.78			
Respeto							127	52.92	
Adaptación							65	27.08	
Comunicación							64	26.67	
Conciencia							54	22.50	
Socialización							54	22.50	
Necesidad	277	100					50	20.83	
Comprensión							42	17.50	
Motivación	177	63.90							
Deseo	85	30.69							
Interés	82	29.60							
Insatisfacción	80	28.88							
Metas	75	27.08							
Libertad	63	22.74							
Ánimo	62	22.38							
Trabajo	68	24.55							
Emoción			83	12.61					
Éxito			62	9.42					
Orgullo			78	11.85					

ARTICULOS | 174

En cuanto a las correlaciones entre los NR de las cuatro definiciones, resultó significativo que se obtuvo entre las definiciones de Bienestar Estado y Bienestar Ajuste con un $r = 0.6545$ y $\mu = 0.029$. El orden de las definidoras que se muestra en la Figura 6 permitió que esta correlación fuese significativa.

Figura 5

Definidoras Comunes al Bienestar de Estado y al Bienestar de Ajuste en la Muestra Total.

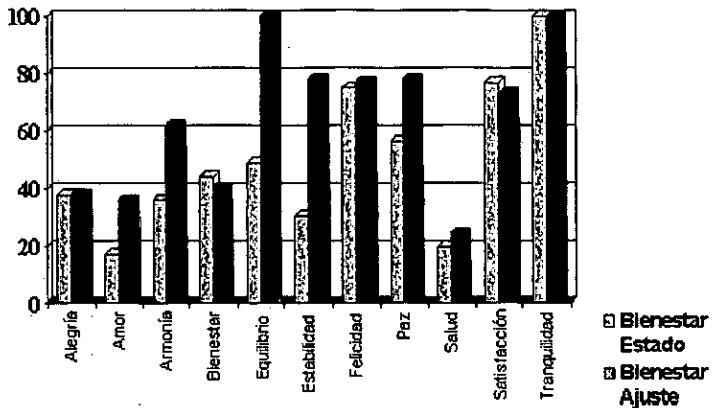
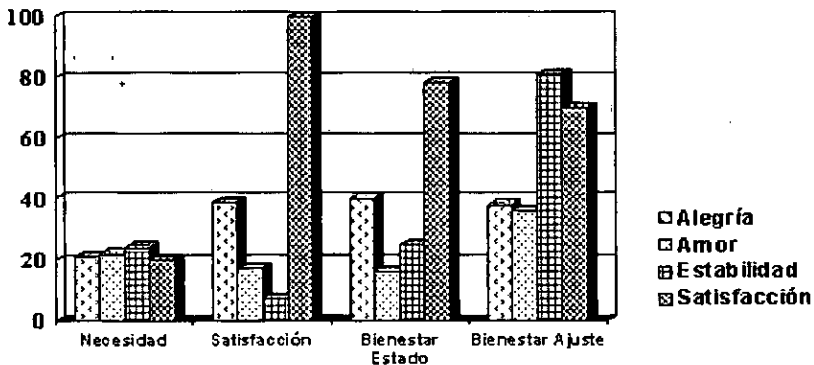


Figura 6

Distancia Semántica Cuantitativa (DSC) para las Definidoras Comunes a las Cuatro Dimensiones de Estímulo.



A través de la aplicación de la TRSNM, también obtuve la parte afectiva (emociones) elicitada por las personas participantes (Veáse Tabla 2). Consideré pertinente incluir todas las emociones que expresaron a través de la técnica teniendo así una muestra de conductas más amplia y por tanto más representativa.

Tabla 2

Emociones Positivas y Negativas Halladas a través de la TRSNM.

Emociones	
Positivas	Negativas
Satisfacción	Sufrimiento
Orgullo	Preocupación
Felicidad	Frustración
Tranquilidad	Depresión
Amor	Furia
Alegría	Tristeza
Gozo	Enojo
Placer	Angustia
Entusiasmo	Ansiedad
Optimismo	Desesperación
Pasión	Temor
Cariño	Tensión
Dicha	Coraje
Afecto	Desilusión
Triunfo	Vergüenza

DISCUSIÓN

En esta investigación la Técnica de Redes Semánticas permitió la obtención de estructuras generadas por las personas participantes, partiendo de conceptos centrales (nodos), que para este estudio fueron las definiciones teóricas de Necesidad, Satisfacción y BS. Se generó un mapa de la organización de la información que sobre el BS tiene en la memoria semántica la muestra estudiada de mexicanos y mexicanas de la Ciudad de México.

El estudio del significado del BS, dentro de una cultura no individualista basada en una aproximación semántica, resulta muy interesante como lo indica Diener (26 de abril de 1997; Comunicación Personal) ya que no se había estudiado aún cuando las diferencias transculturales en los correlatos del BS probablemente tengan un origen semántico. Los resultados de este trabajo, me permitieron elaborar un instrumento de medición culturalmente sensible y pertinente, a través del cual pretendí obtener una muestra representativa de conductas que reflejarán el BS de los mexicanos y mexicanas.

Los análisis por Carga Afectiva mostraron que la definición de Necesidad presentó el mayor porcentaje de definidoras negativas, mientras que Satisfacción el más elevado de positivas, en tanto que, las estructuras presentadas para ambas definiciones de Bienestar fueron muy semejantes entre sí. Esto demuestra que tanto las definiciones presentadas como estímulos, como la técnica utilizada, son válidas en la identificación del significado psicológico de los conceptos y en este caso particular del BS.

Es importante indicar que familia, amistades, metas, salud, fe, economía, necesidad, seguridad, realización, autoestima, satisfacción, equilibrio y emoción fueron citadas con pesos semánticos elevados independientemente del sexo y la edad, constituyéndose como aspectos elementales de la estructura semántica del BS. Pudimos ver también los resultados que los sentimientos relacionados con el BS fueron preponderantemente positivos: satisfacción, orgullo, felicidad, tranquilidad, amor, alegría, gozo, placer, entusiasmo, optimismo, pasión, cariño y dicha. Sin embargo también fueron mencionados los negativos como sufrimiento, depresión, preocupación, frustración, disgusto, furia, tristeza, enojo, angustia, ansiedad, desesperación, temor, tensión, coraje, desilusión y vergüenza, indicando los componentes positivos y negativos de la dimensión afectiva del BS. Lo anterior me permite proponer que el BS es la percepción de un estado interno y positivo de homeostasis, acompañado por un tono afectivo agradable, resultado de la satisfacción de necesidades elementales y superiores del individuo.

He encontrado evidencia de que el BS en esta muestra de México posee los elementos fundamentales propuestos por Diener (1984; 1994; 1996): satisfacción de necesidades y preponderancia del afecto positivo sobre el negativo. Lo anterior me permite inferir que la estructura elemental del BS es la misma a través del continuo colectivismo-individualismo cultural. Sin embargo, las necesidades fundamentales que buscan satisfacer los individuos de diferentes culturas, así como su estructura afectiva variará, según la cultura en cuanto a su orden de importancia interno.

Escala Multidimensional para la Medición del BS

Basándome en los datos obtenidos y guiándome por la definición propuesta por Reyes Lagunes (1991) de que la prueba psicológica es una situación estandarizada experimental en la que obtenemos una muestra culturalmente representativa de conductas en las que se refleja la característica o atributo que queremos medir, elaboré un instrumento multidimensional para medir el BS al que denominé Escala Multidimensional para la Medición del Bienestar Subjetivo de Anguas-Plata y Reyes-Lagunes (EMMBSAR) (Anguas Plata & Reyes Lagunes, 1999). A base de la información recabada en la conceptualización teórica y empírica del BS, el objetivo de su medición y el nivel educativo predominante en nuestro país, decidimos utilizar para las respuestas escalas tipo Likert Pictórica (Reyes Lagunes, 1996). Una vez seleccionamos el formato,

Figura 7

Ejemplos de Reactivos de la Escala de Experiencia Emocional

a) FRECUENCIA							INTENSIDAD							
siempre							nunca							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AMOR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	VERGÜENZA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	PLACER	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	DESESPERACION	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

procedimos a redactar los reactivos, basándonos en las necesidades y emociones que la población antes estudiada reportó como pertenecientes al BS.

Elaboramos el instrumento tomando en consideración las dos dimensiones propuestas: Experiencia Emocional y Evaluación Afectiva-Cognitiva de la vida. Por lo tanto, generamos dos escalas cuyos reactivos elaboramos según los siguientes planes de prueba.

Para la escala de Experiencia Emocional utilizamos un diseño factorial en el cual contemplamos en un eje emociones con dos niveles (positivas y negativas) y en el otro Intensidad y Frecuencia. En la escala de Evaluación Afectivo-Cognitiva incluimos dos ejes rectores. En el primero identificamos conductas expresivas e instrumentales y en el otro, aquellos aspectos de la vida del individuo cuya satisfacción, teóricamente, y como resultado de estudios cualitativos, explicaban el Bienestar Subjetivo. Estos eran los aspectos ecosistémicos, familiares, sociales e individuales, incorporando en este último los aspectos educativos, económicos, religiosos, recreativos y globales. Incluimos un tercer lineamiento, la relación recíproca entre el individuo y su medio, es decir, incorporando tanto lo que el individuo recibe como lo que da, tanto expresiva como instrumentalmente en cada uno de los aspectos cruciales para su Bienestar Subjetivo.

Como podemos ver a continuación (Véase la Figura 7), la primera escala de la prueba, Experiencia Emocional, consta de 30 reactivos (emociones) a las que se contesta tanto la frecuencia como la intensidad en una escala Likert de siete opciones representadas en forma de cuadros idénticos con las leyendas "siempre" y "nunca" (derecha), así como "mucho" y "nada" (izquierda) en los extremos. Para establecer una diferencia visible entre las columnas, dejamos en blanco las opciones de respuesta a la subescala de frecuencia, delimitando el perímetro de cada cuadro con una línea negra, mientras que para la de intensidad, las opciones aparecieron con un fondo gris. Para controlar la temporalidad de las

experiencias le solicitamos a la persona participante reportar exclusivamente lo que había sentido en el último mes.

Conformamos la segunda escala, Evaluación Afectivo-cognitiva de aquellos aspectos de la vida del individuo que resultaron trascendentes para el BS mexicano, con 50 preguntas de siete opciones de respuesta presentadas en un formato tipo Likert Pictórico donde, las opciones se representan por 7 cuadrados, ordenados de mayor a menor, de izquierda a derecha. En estos la persona marca el cuadrado que mejor representa la cantidad de satisfacción experimentada en diversos aspectos de su vida (cuadro grande: mucho y cuadro pequeño: nada). Para asegurar que contestaran todos los reactivos y para disminuir el porcentaje de preguntas sin contestar debido a la longitud de la escala, decidimos marcar con color (blanco o gris) el fondo de cada uno de los reactivos. (Véase Figura 8).

Figura 8

Ejemplos de la Escala de Evaluación Afectivo-Cognitiva

¿Qué tan satisfecho estás con:	mucho		nada	
Las actividades que realizas en tu vida cotidiana?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La lealtad de tus amigos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La ayuda que le brindas a tus amigos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

El instrumento contiene, así mismo, una sección de datos demográficos (Sexo, Edad, Estado Civil, Nivel Educativo) pertinentes para la interpretación de los resultados. El instrumento que proponemos será adaptado y psicométricamente validado en futuras investigaciones, no sólo en Ciudad de México, sino en otros ecosistemas de nuestro país, así como en poblaciones específicas (e.j. pacientes cancerosos/as, personas sometidas a cirugía de corrección de miopía).

En conclusión, podemos ver que la TRSNM (Reyes Lagunes, 1993) a través de la presentación de cuatro definiciones teóricas, Necesidad, Satisfacción, Bienestar Estado y Bienestar Ajuste, produjo listas de definidoras con sus respectivos puntajes, los cuales mediante un análisis cualitativo y cuantitativo me permitieron la obtención del significado psicológico, así como de los componentes afectivo-emocionales y cognitivos del BS. Aunado a lo anterior fue posible validar, después de ciertos ajustes de tipo cultural, el modelo teórico propuesto por Diener (1994; 1996) ya que los resultados de la muestra estudiada, nos permiten inferir que la estructura del BS, está conformada por dos elementos fundamentales: la satisfacción de necesidades y la preponderancia de los afectos o emociones positivas (alegría, felicidad, paz, armonía, orgullo, tranquilidad, gozo, placer, entusiasmo, optimismo, pasión, cariño, dicha y amor) sobre las

negativas (sufrimiento, preocupación, frustración, depresión, disgusto, furia, tristeza, enojo, angustia, ansiedad, desesperación, temor, tensión, coraje, desilusión y vergüenza).

Es importante destacar que el instrumento que propongo se constituye como una herramienta útil en el campo de la investigación, al permitir el estudio del concepto en los diferentes ecosistemas de México, el análisis de las relaciones entre el BS y otras variables de personalidad o el establecer sus correlatos.

Referencias

Anderson, J. R., & Bower, G. H. (1977). *Memoria asociativa humana*. México, D.F., México: Limusa.

Andrews, F. M., & Robinson, J. P. (1991). Measures of subjective well-being. En J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (I) (61-113). San Diego, California: Academic Press.

Anguas Plata, A. M., & Reyes Lagunes, I. (1999, Julio). *Validación de la Escala EMMBSAR: Escala Multidimensional para la Medición del Bienestar Subjetivo de Anguas-Plata y Reyes-Lagunes*. Simposio por invitación en el XXVII Congreso Interamericano de Psicología. Caracas, Venezuela.

Argyle, M., & Martin, M. (1991). The psychological causes of happiness. En F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.), *Subjective Well-Being: An interdisciplinary perspective* (50-77). Oxford, Inglaterra: Pergamon Press.

Bernstein, B. A. (1970). A sociolinguistic approach to socialization: With some reference to educability. En F. Williams (Ed.), *Language and poverty* (222-242). Chicago, ILL: Markham Publishing Co.

Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago, ILL.: Aldine.

Brenner, S. O., & Bartell, R. (1983). The psychological impact of unemployment: A structural analysis of cross-sectional data. *Journal of Occupational Psychology*, 56, 129-136.

Brief, A. P., Butcher, A. H., George, J. M., & Link, K. E. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being: The case of health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 646-653.

Bryant, F. B., & Marquez, J. T. (1986). Educational status and the structure of subjective well-being in men and women. *Social Psychology Quarterly*, 49, 142-153.

Catell, R. B. (1952). *Factor analysis*. Nueva York, N. Y.: Harper and Bros.

Cole, M., & Gay, J. (1972). Culture and memory. *American Anthropologist*, 74 (5), 1066-1084.

Collins, A. M., & Quillian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory.

Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 3, 241-248.

Díaz-Loving, R., Díaz-Guerrero, R., Helmreich, R. L., & Spence, J. T. (1981). Comparación transcultural y análisis psicométrico de una medida de rasgos masculinos (Instrumentales) y femeninos (Expresivos). *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 1, 3-33.

Díaz Loving, R., Reyes Lagunes, I., & Díaz Guerrero, R. (1995). Some cultural deterrents for the development of psychology: The role of graduate research training. *International Journal of Psychology*, 30 (6), 681-692.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.

Diener, E. (1996). Works on subjective well-being. *Journal of Macromarketing*, 16, 135-137.

Diener, E., & Griffin, S. (1984). Happiness and life satisfaction: A bibliography. *Psychological Documents*, 14, 11.

Diener, E., & Larsen, R. J. (1993). The experience of emotional well-being. En M. Lewis, & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (404-415). Nueva York, N.Y.: Guilford Press.

Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5), 851-864.

Diener, E., Sandvik, E., & Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. En F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (Eds.), *Subjective Well-Being: An interdisciplinary perspective* (119-139). Oxford, Inglaterra: Pergamon Press.

Diener, E., Shao, L., Diener, C., & Suh, E. (1996, Agosto). *Subjective well-being: National similarities and differences*. Trabajo presentado en el XXVI Congreso Internacional de Psicología, Montreal, Canadá.

Figueroa, N. J., González, E., & Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado: Las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13(3), 447-458.

Haring, M. J., Okun, M. A., & Stock, W. A. (1984). A quantitative synthesis of literature on work status and subjective well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 25, 316-324.

Headey, B. (1981). The quality of life in Australia. *Social Indicators Research*, 9 (2), 155-182.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences*. Beverly Hills, CA: Sage.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations*. Londres, Inglaterra: McGraw-Hill.

Holtzman, W. H., Díaz Guerrero, R., & Swartz, J. D. (1975). *Desarrollo de la personalidad en dos culturas: México-Estados Unidos*. México, D.F., México: Editorial

Trillas.

Jacobowski, P., & Lange, S. (1978). *The assertive option: Your rights and responsibility*. Champaign, ILL.: Research Press.

Jahoda, G. (1966). Geometric illusions and environment: A study in Ghana. *British Journal of Psychology*, 57, 193-199.

Jahoda, G. (1993). *Crossroads between culture and mind*. Cambridge, Mass: Harvard University-Press.

Lucas, R., Diener, E. & Suh, E. (1996). Discriminant validity of Well-Being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.

Michalos, A.C. (1985). Multiple Discrepancies Theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16 (4), 347-414.

Mora, C., Palafox, G., Valdez, J. L., & León, R. (1984, Agosto). *La representación social desde una perspectiva básica*. Ponencia presentada en el XXII Congreso Internacional de Psicología. Acapulco, Guerrero, México.

Mukherjee, R. (1989). *The quality of life: Valuation in social research*. Beverly Hills, CA: Sage.

Mussen, P., Conger, J., & Kagan, J. (1982). *Desarrollo de la personalidad del niño*. México, D.F., México: Editorial Trillas.

Neugarten, B. L., Havighurst, R. S., & Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16, 134-143.

Okun, M. A., Olding, R. W., & Cohn, C. M. G. (1990). A meta-analysis of subjective well-being interventions among elders. *Psychological Bulletin*, 108, 257-266.

Ostron, T. M. (1969). The relationship between affective, behavioral and cognitive components of attitude. *Journal of Experimental Psychology*, 5, 12-30.

Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5 (2), 164-172.

Quillian, M.R. (1969). The teachable language comprehender. *Communications of the Association for Computing Machinery*, 12, 459-476.

Reyes Lagunes, I. (1991, Julio). *Técnica de redes semánticas: Conceptos básicos, instrumentación y resultados*. Conferencia por invitación. XXIII Congreso Interamericano de Psicología. Sociedad Interamericana de Psicología, San José, Costa Rica.

Reyes Lagunes, I. (1993). Redes semánticas para la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, IX, 1, 81-97.

Reyes Lagunes, I. (1996). La medición de la personalidad en México. *Revista de Psicología Social y Personalidad*. XII (1 y 2), 31-60.

SIGNIFICADO DEL BIENESTAR SUBJETIVO

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* (130-204) Nueva York, N. Y.: Cambridge University Press.

Strack, F., Argyle, M., & Schwarz, N. (1991). *Subjective Well-Being: An interdisciplinary perspective*. Oxford, Inglaterra: Pergamon Press.

Triandis, H. C. (1989). Self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 269-289.

Triandis, H. C. (1994). El nuevo énfasis en psicología. *Revista Psicología Social y Personalidad*, X (1), 1-16.

Uribe Prado, F. & Anguas Plata, A. M. (1996, Noviembre). *Significado psicológico de motivación al logro, temor al éxito y fracaso en hombres y mujeres*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Psicología. Universidad de la Américas, Puebla, México.

Veenhoven, R. (1991). Questions on happiness: Classical topics, modern answers, blind spots. En F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.), *Subjective Well-Being: An interdisciplinary perspective* (7-26). Oxford, Inglaterra: Pergamon Press.

Veenhoven, R. (1995). The cross-national pattern of happiness: Test of predictions implied in three theories of happiness. *Social Indicators Research*, 34, 33-68.

Veenhoven, R. (1996). Developments in satisfaction-research. *Social Indicators Research*, 37, 1-46.

Weingarten, H., & Bryant, F. B. (1987). Marital status and the meaning of Subjective Well-being: A structural analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 883-892.

Whorf, B. L. (1956). *Language, thought and reality*. Nueva York, N.Y.: Wiley.

Wilson, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294-306.

La Psicoterapia Vista por los Médicos

Héctor Fernández Alvarez

Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Latinoamericano

Reseña por:

Roberto Opazo Castro

Instituto Chileno de Psicoterapia Integrativa, Chile

El Dr. Héctor Fernández-Alvarez nos tiene “mal acostumbrados. En cada uno de sus escritos y presentaciones logra integrar una amplia erudición en el tema con una sustancial cuota de creatividad. Por ello, a través del tiempo, el autor se va dejando a sí mismo la vara cada vez más alta, generando a su vez crecientes expectativas en quienes lo conocemos y valoramos.

Confieso que el tema del libro que nos ocupa **La Psicoterapia Vista por los Médicos** no me resultaba particularmente motivante. De las temáticas abordadas por el Dr. Fernández-Alvarez en su trayectoria profesional no habría elegido ésta en las prioridades de mi interés personal. De este modo, mis mecanismos *feed-forward* trabajaron inicialmente en una dirección negativa, por contraste con otras temáticas interesantísimas abordadas por Fernández-Alvarez en otras instancias. Poco a poco, sin embargo, le fui encontrado al libro una aportación muy superior a la esperada. Incluso el tema central del libro me fue pareciendo más relevante; por la necesidad de trabajo interdisciplinario entre médicos, médicas, psicoterapeutas en beneficio del/de la paciente y por el insoslayable poder social de los médicos y médicas en el ámbito de la salud. De este modo, las necesidades conceptuales, teóricas y prácticas confluyen en el sentido de hacer necesaria una “correcta” perspectiva desde la medicina hacia la psicoterapia.

El autor aporta al dar énfasis a la relevancia de la psicoterapia misma. Tras una breve reseña histórica, Fernández-Alvarez aborda en forma directa la temática del aporte efectivo de la psicoterapia. Con la mesura que le es característica, analizan los pro y los contra de las evidencias, para luego recalcar la importancia de estudiar los efectos terapéuticos en condiciones naturales y de ir reduciendo la brecha entre la investigación y la práctica clínica.

Luego de considerar la actitud genérica de la población hacia la psicoterapia, se desprende que la percepción social hacia la disciplina es claramente positiva. De este modo, la psicoterapia no sólo es bien evaluada a la luz de la investigación de resultados terapéuticos, sino también a través de la percepción de la clientela potencial o de quienes consumirán el "producto".

Al detenerse en el tema de las relaciones entre psicoterapia y medicina, Fernández-Alvarez va mostrando la creciente independencia de ambos campos, así como la lenta y también creciente madurez a nivel de sus interacciones. No obstante esto, deja entrever que queda mucho camino por recorrer en particular en el campo relativo a las aplicaciones psicoterapéuticas a los/as pacientes físicos.

Con el bagaje contextual ya mencionado, Fernández-Alvarez pasa a centrarse de lleno en la encuesta aplicada a los propios médicos y médicas. Entre los muchos datos significativos aportados por la encuesta cabe destacar que en comparación con la población general, los médicos y médicas tienen una percepción más definida de los fines de la psicoterapia, ligándola principalmente a la eliminación de síntomas. Por otra parte, tienden a sostener que las diferentes terapias conducen a resultados también diferentes, lo cual va en apoyo de una valoración de los factores específicos en desmedro de los así llamados "factores comunes". En general, los médicos y médicas muestran una marcada disposición a recurrir a un/a psicoterapeuta al momento de pensar en la derivación de un/a paciente. De particular relevancia es el hallazgo de que dos terceras partes de quienes participaron de la encuesta encontraron que la terapia es, en general, algo beneficioso; este hallazgo coincide con la percepción de la población general y con los resultados de la investigación científica en estos dominios.

Fernández-Alvarez recalca la relevancia que tiene para el desarrollo de la psicoterapia, el papel de los médicos y médicas; una valoración positiva por parte de estos/as facilita enormemente el desarrollo de la disciplina en el ámbito social. Desde esta perspectiva, los datos de la encuesta resultan particularmente alentadores.

En suma, el libro aporta un marco conceptual, un estudio de campo y un análisis psico-social. Está escrito en un lenguaje claro y directo. Constituye un aporte sustancial para quienes se interesen en la dimensión social de la psicoterapia y en las opciones viables para su desarrollo futuro.

Ética de la Intervencion Social

Alipio Sánchez Vidal
Barcelona, España, Editorial Paidós

Reseña por:

Isaac Prilleltensky¹
Victoria University, Australia

This is a much needed book. The author made a major contribution to the field of social intervention by systematically exploring its ethical dimensions. Alipio Sánchez Vidal shows vast erudition in the fields of social intervention and ethics, a perfect combination of skills to write such a book. Hitherto, community psychologists have relied on sketchy treatments of ethics. With the publication of **Ética de la Intervencion Social**, many of us will have an accessible resource for consultation. I hope the author will consider translating the book into English.

I write this review in English to share the merits of this important work with our non-Spanish speaking colleagues. I begin by describing the overall structure of the book, followed by its key contributions. Towards the end of my review I offer an interpretation of the main issues raised by the book.

The book consists of six main parts. The author starts with the social and historical context of social intervention. Sánchez Vidal situates social intervention in the uncertain intellectual landscape that lies between the false certainties of modernism and the aggravated uncertainties of post-modernism. Such is the scene in which social interventionists try to promote the social good, a scene in which the very term social good is contested. The author avoids the unwarranted extremes of modernism and post-modernism and articulates a justification of social intervention based on a set of values and ethical principles. In the second part the author discusses the links between the scientific, technical, and ethical dimensions of social intervention. An illuminating discussion of how these three

¹ Information from the author: Isaac Prilleltensky is Professor of Psychology in the Department of Psychology at Victoria University in Melbourne, Australia. He can be reached at Isaac.Prilleltensky@vu.edu.au

elements complement each other takes place. The section concludes with a critique of dogmatic positions inherent in technocracy (technical answers to value questions) and fundamentalism (value-laden arguments to technical questions). Throughout the book, as in this section, the authors strives to maintain the dialectical relationship between disparate positions in optimal tension. In this portion of the book the tension between the technical and the ethical is played out very well.

The third part of the book deals with the ethical structure of social action. He opens by stipulating the pre-requisites of an ethical action. For an act to be deemed moral or ethical in nature: (a) the agent ought to be able to exercise freedom, (b) the act should contain intentionality, (c) there should be deliberation of the consequences of said act, and (d) the agent ought to assume responsibility for his or her actions. Expanding on previous work, Sánchez Vidal postulates a series of seven phases of ethical decision making processes. Agents of social intervention are to scrutinize their work by articulating the ethical implications of their (i) basic assumptions, (ii) values, (iii) principles, (iv) norms, (v) decisions, (vi) actions, and (vii) consequences of their actions.

In parts four and five the author applies the framework presented in part three to specific situations. Sánchez Vidal delves here into concrete examples and conflictive situations that will resonate very much with the experience of workers in the field. The last part of the book offers tools for anticipating and confronting ethical dilemmas in social intervention. The book ends with helpful recommendations for the social interventionist.

Overall, the book makes some notable contributions. First and foremost, the book is written in the spirit of critical pragmatism. In other words, the author considers the ethics of social intervention in light of social necessities. There is a clear exposition of the political dimensions of social intervention, and there is no attempt to hide the complicated relationship between one's personal values and those of clients and communities. Agents' subjectivities are taken into account and the discussion of ethics is not limited to codified rules. The book opens doors for the exploration of the intersection among values, interests and power of all players.

Sánchez Vidal is very comprehensive in his coverage of related models of ethics in social intervention. However, the multitude of models imported by Sánchez Vidal makes it difficult at times to discern the main line of thought in a particular section. While I appreciate the diverse perspectives offered by the author, more integration of various opinions would have helped me, as a reader, to synthesize the body of knowledge presented. From a pedagogical point of

view, my preference is for more road maps into the forest. In my work, I have found it useful to synthesize the ethical dilemmas of social interventionists in a model comprised of values, interests and power (VIP) (Prilleltensky, 2000). I argue that each player, or group of players in a social intervention, espouses certain values, has vested interests in outcomes, and has a degree of power to exercise in the process. Conflicts occur within and between individuals and among groups. Each person possesses certain values, has vested interests, and wields a certain amount of power. Values relate to ethical principles deemed desirable for other people and for the community at large. Justice and self-determination are examples of such values. Personal interests may or may not be in line with values. I may espouse distributive justice in the abstract, but when it comes to sharing my resources, my personal interests may be in opposition to my values. Reconciliation between values and interests is related to social power. We cannot expect people to act compassionately when their own needs are not met. Their ability to meet personal needs and interests depends on their social power. A certain degree of power is required for reconciling personal interests with values of beneficence. The tripartite relationship among values, interests and power within a person is the domain of subjectivity.

The picture gets really complicated when my own personal values, interests and power come into contact (and conflict) with the values, interests and power of other individuals and groups. This is the domain of politics and inter-subjectivity. Ethics is intermingled with inter-subjective politics and with values, interests and power of multiple players.

Although the possible combination of conflictive forces is numerous, we have in this model a way of analysing opposing forces shaping the ethical course of an intervention. We can translate this simple model into questions to guide interventions. First, questions for the agent of social intervention:

- 1- What values do I hold that will guide my efforts to help other people in a social intervention?
- 2- What personal interests do I have that may inhibit the enactment of values?
- 3- What power do I have to promote my values or to reconcile potential conflicts between my values and my personal interests?
- 4- Next, there are parallel questions for the people we work with:
- 5- What values do the people that I work with espouse?
- 6- What personal or group interests do they have that may

inhibit the enactment of their stated values and of my preferred values as well?

7- What power do they have to foster or inhibit my values or their own values?

Practical answers to these questions require elucidation of personal values, private or group interests, and private or group power. I suggest that this exercise be repeated at several points during the intervention. In doing so, agents of social intervention ensure that their own interests, or the interests of their collaborators, do not remain unchecked.

This schematic interfaces well with Sánchez Vidal's suggestions for action towards the end of the book, although he elaborates considerably more on issues of responsibility, which in my view is the use of power for advancement of social values.

With few exceptions (Doherty, 1995; Dokecki, 1996; Dudgeon, Garvey, & Pickett, 2000), the ethics literature in psychology tends to focus on personal values such as self-determination and personal empowerment. I agree with Sánchez Vidal's broader conceptualization of values that includes justice and democratic participation. I find it useful to distinguish among values for personal wellness (autonomy, health), relational wellness (respect for human diversity, collaboration and democratic participation), and collective wellness (social justice, support for community structures, solidarity) (Prilleltensky, in press). Although Sánchez Vidal does not talk about values in these terms, I think that this analysis reflects his position on values. We can use this classification to ask (a) what type of values do partners in the social intervention favor and (b) what values do they neglect? If we realize that most people espouse personal values of self-determination and personal empowerment, chances are that the good of the collective will suffer. On the contrary, if we realize that most people lean towards collectivist values, there is a risk that personal liberties may be curtailed due to pressure to conform with group norms.

Sánchez Vidal offers us an entry into the values, assumptions and practices implicated in social intervention (Prilleltensky, 1997). His attention to power, politics and subjectivity brings this work very close to the field of critical psychology (Prilleltensky & Nelson, in press). In fact, this book sits well at the intersection of community psychology, social work, ethics, and critical psychology. Social workers, psychologists, urban planners, and policy planners will benefit greatly from this unique perspective on social intervention. Now more than ever, after modernism conditioned us not to talk about values, and postmodernism accused us of forcing our values onto others, Sánchez Vidal offers a well-reasoned and argued case for value-based practice in social intervention.

References

Doherty, W. J. (1995). *Soul searching: Why psychotherapy must promote moral responsibility*. New York, New York: Basic Books.

Dokecki, P. (1996). *The tragi-comic professional: Basic considerations for ethical reflective-generative practice*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

Dudgeon, P., Garvey, D., & Pickett, H. (2000). *Working with indigenous Australians: A handbook for psychologists*. Perth, WA, Australia: Gunada Press.

Prilleltensky, I. (In press). Value-based praxis in community psychology: Moving towards social justice and social action. *American Journal of Community Psychology*.

Prilleltensky, I. (2000). Value-based leadership in organizations. *Ethics and Behavior*, 10(2), 139-158.

Prilleltensky, I. (1997). Values, assumptions, and practices: Assessing the moral implications of psychological discourse and action. *American Psychologist*, 47, 517-535.

Prilleltensky, I., & Nelson, G. (In press). *Doing psychology critically: Making a difference in diverse settings*. London, England: Macmillan.

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES Y AUTORAS

Estilo

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 páginas, 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 páginas y debe considerar los méritos del libro y su aportación a la psicología de las Américas.

Además de estos, la RIP publicará los trabajos que han sido destacados con el Premio Estudiantil de Investigación de la SIP (tanto de pre como de post-grado) y los Premios Interamericanos que no se publiquen en libros de los congresos. También publicará ediciones o secciones especiales. Las guías para someter este tipo de publicación pueden solicitarlas a la Editora, o buscarlas en el Volumen 33 #1.

Proceso de Edición y Decisión Editorial

Los manuscritos deben ser inéditos y no pueden haberse sometido a la consideración para publicación 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 lo someterá 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 los/as 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.

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, 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.
5. 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 socio-demográficas.

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 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 pasado.

En la medida de lo posible deben evitar el uso de regionalismos o tecnicismos.

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) y **una versión electrónica en disquete 3 1/2"**. Esta debe estar en Word o Word Perfect para IBM o Macintosh.

Acusaremos la recepción de un artículo por correo regular de inmediato. Mantendremos al primer autor o autora informado del proceso de evaluación del artículo hasta el momento de tomar un decisión editorial. 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 fãcsimil y su correo electrónico.

Si un trabajo es aceptado para publicación, los derechos de impresión y de reproducción por cualquier forma y medio de la RIP aunque se atenderã cualquier petición razonable por parte del autor o autora para obtener permiso de reproducción de sus contribuciones. El autor o autora firmará un acuerdo a estos efectos.

Las opiniones y valoraciones expresadas por los autores y autoras en los artículos son de su responsabilidad exclusiva y no comprometen la opinión y política científica de la RIP ni de la SIP.

Si el artículo requiere revisión el autor o autora lo recibirá con las indicaciones pertinentes y se le devolverã el disquete que envió. Una vez aceptado para publicación, con las revisiones finales incorporadas, el autor o autora enviarã una copia final en disquete 3 1/2". Esa copia debe contener exactamente la misma versión que sometió en papel. 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.

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 which are not included in congress proceedings. It will also publish Special Issues and Special Sections. Guidelines for these should be requested from the Editor and were published in Volume 33 #1.

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 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 IJP 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, 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 not encouraged.
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 IJP 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 socio demographic 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 past 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-Garcia, P.O. Box 23174 UPR Station, San Juan, Puerto Rico 00931-3174). **The author should also include an electronic version in a 3 1/2" diskette with his/her first submission.** The electronic version must be in Word or Word Perfect for either Macintosh or IBM compatible hardware.

We will inform the author of the manuscript's receipt by air mail immediately. We will keep the first author informed of the evaluation process until a final decision is made. To facilitate this process the author should provide his/her mailing address (for regular and express mail), phone number, fax number and e-mail.

If an article is accepted for publication, copyright is transferred to the IJP although any reasonable request for reproduction of the authors' contributions elsewhere will be considered. The author/s will sign a Transfer of Copyright form.

Opinions and values endorsed by authors in their articles are their sole responsibility and do not represent the positions or scientific policies of the IJP 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 on 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 one for each co-author, if there are any. S/he can order additional reprints at a cost of \$2.00 each.

Catégories des articles

Les manuscrits acceptés sont classés dans trois catégories:

Articles (pas plus de 20 pages comprenant des références, des tables et des diagrammes) qui peuvent inclure des rapports sur des études empiriques tant qualitatifs que quantitatifs, des développements théoriques, des révisions intégrées ou des critiques de la littérature et des contributions méthodologiques.

Rapports Brefs (pas plus de 10 pages comprenant des références, des tables et des diagrammes) qui peuvent inclure des expériences professionnelles inédites, des affaires de politique et d'entraînement liées à la profession, ou des données obtenues dans des études préliminaires. et

Comptes Rendus de livres (usuellement par invitation) Ils ne peuvent pas excéder 5 pages et ils doivent considérer les mérites du livre et sa contribution à la psychologie des Amériques.

Outre cela, la RIP publiera les travaux qui se sont distingués avec le Prix Estudiantin d'Investigation de la SIP (tant de pré que de post-grade) et les Prix Interaméricains. Elle publiera aussi les éditions ou les sections spéciales. Vous pouvez solliciter à l'Éditrice les guides pour soumettre ce genre de publication, ou vous pouvez les chercher dans le Volume 33 #1.

Procédure d'Édition et de Décision Éditoriale

Les manuscrits doivent être inédits et ne peuvent pas avoir été soumis à la considération pour publication d'aucune autre revue professionnelle ou académique. Ils ne peuvent, non plus, avoir été publiés complètement ou partiellement dans aucune autre revue.

L'Éditeur ou Éditrice de la RIP le soumettra à l'évaluation d'au moins trois (3) des personnes intégrantes du Comité Éditorial. Les auteurs s'efforceront de ne pas laisser des clés ou des suggestions qui les identifient dans le texte. Les personnes du comité feront des recommandations concernant la publication du manuscrit à l'Éditeur ou Éditrice qui prendra la décision finale de la publication et la communiquera à l'auteur joint aux changements nécessaires s'il y en a.

Style

Quant au style les textes doivent s'en tenir strictement au Manuel de Publications de l'American Psychological Association (4ème Édition, 1994).

1. L'article doit être accompagné de deux abrégés (125 mots), l'un dans la langue de l'article et l'autre dans un des quatre langues officielles de la SIP (espagnol, anglais, français, portugais).
2. La page du titre doit inclure une note en bas de page avec des renseignements pour joindre l'auteur au cas où le lecteur ou la lectrice voudrait ainsi faire. Ces renseignements, de même que le nom des auteurs, ne doivent pas apparaître dans aucune autre page.
3. Nous n'encourageons pas l'utilisation des notes en bas de page.
4. Tous les travaux cités dans le texte doivent apparaître dans les références et vice versa.
4. La page du titre doit inclure entre 3 et 5 mots clés qui permettront d'identifier l'article dès diverses bases de données.

Rédaction

Quant à la rédaction la RIP encourage l'utilisation d'un langage inclusif de genre, race, âge, origine nationale, orientation sexuelle, désavantage et d'autres caractéristiques sociodémographiques.

L'Éditrice suggère l'utilisation du terme "participants" au lieu de terme "sujets" de l'investigation. En outre, elle requiert qu'il soit spécifié dans les articles la procédure utilisée afin d'obtenir le consentement informé des personnes participantes. La description des caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes doit être aussi explicite que possible.

L'Éditrice invite les auteurs à rédiger leurs articles en utilisant la première personne singulière, sauf lorsqu'il y a deux auteurs ou plus. De cette manière l'ambiguïté des opinions personnelles est réduite et l'usage excessif de "nous" est évadé.

L'Éditrice suggère aux auteurs d'utiliser de préférence la voix active au présent de l'indicatif.

Dans la mesure du possible évitez l'utilisation des régionalismes et des termes techniques.

Présentation et Démarche

Quant à la présentation, l'auteur doit envoyer quatre copies des manuscrits en papier à lettres (22 x 28 cms) à double interligne et d'une seule face à l'Éditrice (Irma Serrano-García. P.O. Box 23174 UPR Station, San Juan, Puerto Rico 00931-3174) et une version électronique sur disquette 3 pouces $1/2$. Cette version doit être faite en Word ou Word Perfect pour IBM ou Macintosh.

Nous enverrons l'accusé de réception d'un article reçu par retour du courrier immédiatement. Nous tiendrons l'auteur au courant du processus d'évaluation de l'article jusqu'au moment de prendre une décision éditoriale. Afin de faciliter cette démarche l'auteur.

Doit nous fournir en son adresse (autant pour la poste régulière que l'express), son numéro de téléphone et de télécopieur, et son courrier électronique.

Si un travail est accepté pour publication, les droits d'impression et de reproduction par tout moyen ou forme seront de l'Éditeur(trice) même s'il (elle) s'occupera de toute pétition raisonnable de la part de l'auteur pour obtenir la permission pour la reproduction de ses contributions. L'auteur signera un accord à cet effet.

Les opinions et estimations exprimées par les auteurs dans les articles sont la responsabilité d'eux-mêmes et elles ne compromettent pas l'opinion et la politique scientifique ni de la RIP ni de la SIP.

Si l'article requiert une révision l'auteur le recevra joint aux indications pertinentes et avec le disquette qu'il (elle) a envoyé. Une fois accepté pour publication, avec les révisions finales incorporées, l'auteur enverra une copie finale sur disquette 3 pouces $1/2$. Cette copie doit contenir exactement la même version qui a été soumise en papier. Le disquette doit identifier l'auteur principal, le titre de l'article, la programmation électronique utilisée et la date. L'auteur ne pourra pas réviser le manuscrit.

Après la publication l'auteur principal recevra 5 tirages à part gratuits en plus de une copie additionnelle par chaque coauteur s'il y en a. Vous pouvez commander des tirages à part additionnels, si vous le désirez, au prix de \$2.00 chacun.

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 à 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 que não se publiquem em los livros do Congresso. 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.

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 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 comunicarse 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

Quando 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, requiere 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 ambigüidade 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 passado.

Deve evitarse, 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-García, P.O. Box 23174 UPR Station, San Juan, Puerto Rico 00931-3174). **A versão eletrônica deve ser incluída neste primeiro envio.**

Acusaremos a recepção dum artigo por correio regular de imediato. Manteremos o autor ou a autora informado/a de processo de avaliação do artigo até o momento de tomar uma decisão editorial. Para facilitar esse processo o autor ou autora deve facilitarnos 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 gratis 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 desejar o autor ou autora.



Sociedad Interamericana de Psicología
 Interamerican Society of Psychology
 Sociedade Interamericana de Psicologia
 Societé Interaméricaine de Psychologie

FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN

Quisiera recibir todos los beneficios de membresía en la SIP, los cuales incluyen la Revista Interamericana de Psicología, el boletín Psicólogo Interamericano, el Directorio de Socios y valores reducidos en los Congresos.

Nuevo Renovación

Fecha _____
 Día Mes Año

Período:

Un (1) año

Cantidad (marque uno)

- _____ US \$60 (U.S./Canada/Europe)
- _____ US \$40 (Latin America/Caribbean)
- _____ US \$25 (estudiantes de todos los países;
 por favor indicar Institución/Programa:

Período:

Dos (2) años

Cantidad (marque uno)

- _____ US \$115 (U.S./Canada/Europe)
- _____ US \$75 (Latin America/Caribbean)

Forma de pago (marque una)

Cheque (en dólares y sobre un banco de E.U.) Tarjeta de crédito

Por favor envíe esta forma completada junto con su pago (un cheque dirigido a la Sociedad Interamericana de Psicología, o llene abajo la información sobre la tarjeta de crédito) a:

Dra. Wanda Rodríguez Arocho, Secretaria General, SIP
 P.O. Box 23345, San Juan, Puerto Rico 00931-3345

Tel. (787) 764-0000 ext. 4184; Fax (787) 764-2615; correo electrónico: wrodrig@rrpac.upr.clu.edu

Tipo de tarjeta _____ Visa _____ Mastercard _____ Discover _____ American Express
 Número _____

Fecha de expiración _____

Por favor complete la siguiente información:

Nombre: _____ Apellidos: _____

Cargo/puesto _____ Institución _____

Dirección Postal _____ Ciudad _____

Estado/Provincia _____ Código Postal _____

País _____

Teléfono(s) _____ Fax _____ Correo electrónico _____

Educación (Título o grado más alto) _____

Organizaciones Científicas o Profesionales a las que pertenece _____

Area(s) de especialización _____ Firma _____



Sociedad Interamericana de Psicología
Interamerican Society of Psychology
Sociedade Interamericana de Psicologia
Société Interaméricaine de Psychologie

MEMBERSHIP FORM

I would like to receive all the benefits of ISP membership, including the *Interamerican Journal of Psychology*, *The Interamerican Psychologist*, reduced Congress fees and discounts on ISP's publications.

New Member Renewal

Date _____
 Month Day Year

Period:

One (1) year

Amount (check one)

- _____ US \$60 (U.S./Canada/Europe)
- _____ US \$40 (Latin America/Caribbean)
- _____ US \$25 (students, all countries; please indicate Institution/Program: _____)

Period:

Two (2) years

Amount (mark one)

- _____ US \$115 (U.S./Canada/Europe)
- _____ US \$75 (Latin America/Caribbean)

Form of payment (check one)

Check (in U.S. dollars drawn on a U.S. bank) Credit card

Please mail completed form with payment (check payable to Interamerican Society of Psychology, or fill below the credit card information) to:

Dra. Wanda Rodríguez Arocho, General Secretary, SIP
 P.O. Box 23345, San Juan, Puerto Rico 00931-3345

Tel. (787) 764-0000 ext. 4184; Fax (787) 764-2615; E-mail: wrodrig@rrpac.upr.clu.edu

Type of card _____ Visa _____ Mastercard _____ Discover _____ American Express
 Number _____

Expiration Date _____

Please complete the following information:

Name _____ Last Name: _____

Mailing Address: _____

City: _____ State/Province _____

Zip/Postal Code: _____ Country: _____

Telephone (s) _____ Fax _____ E-Mail address: _____

Position _____

Institution _____

Academic Training (Highest degree) _____

Professional/Scientific Organizations to which you belong _____

Area(s) of specialization _____

Baldwin & De Souza

Modelo de María and machismo: The social construction of gender in Brasil

Acuña & Bruner

Estereotipos de masculinidad y de feminidad en México y Estados Unidos

Roussos, Acosta, Juárez & Mergenthaler

Introducción a las técnicas de investigación sobre procesos terapéuticos asistidos por computadora

Armesto

Creatividad y autoconcepto

Dávila & Guarino

Fuentes de estrés y estrategias de afrontamiento en escolares venezolanos

SECCIÓN ESPECIAL POR SELECCIÓN EDITORIAL

SPECIAL SECTION BY EDITORIAL SELECTION

Contribuciones Estudiantiles a la Psicología

Student's Contribution to Psychology

Sáez & Rosselló

Relación entre ambiente familiar, los síntomas depresivos y los problemas de conducta en adolescentes puertorriqueños/as

Moore & Palacio-Quintín

L'articulation des attachements multiples et des stratégies de coping chez les adolescents placés en famille d'accueil

Moreno & Rodríguez Arocho

El uso del lenguaje en niños y niñas con características del Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad durante la planificación de una tarea

Anguas Plata

Identificación y validación del significado del bienestar subjetivo en México: Fundamentos para el desarrollo de un instrumento de medición

RESEÑA - BOOK REVIEW

Opazo

La psicoterapia vista por los médicos. Hector Fernández Alvarez (Autor)

Prilleltensky

Ética de la intervención social. Alipio Sánchez Vidal (Autor)