



UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

REVISTA
INTERCONTINENTAL
DE PSICOLOGIA
Y EDUCACIÓN

Segunda Época



VOLUMEN I I

NUMERO 2

ISSN - 0187-7690
JULIO-DICIEMBRE 2000



UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

LICENCIATURAS

- Administración
- Administración Hotelera
- Arquitectura
- Ciencias de la Comunicación
- Contaduría
- Derecho
- Diseño Gráfico
- Filosofía
- Filosofía Modalidad no Escolarizada
- Informática
- Odontología
- Pedagogía
- Psicología
- Psicología Modalidad no Escolarizada
- Relaciones Comerciales Internacionales
- Relaciones Turísticas
- Teología
- Traducción

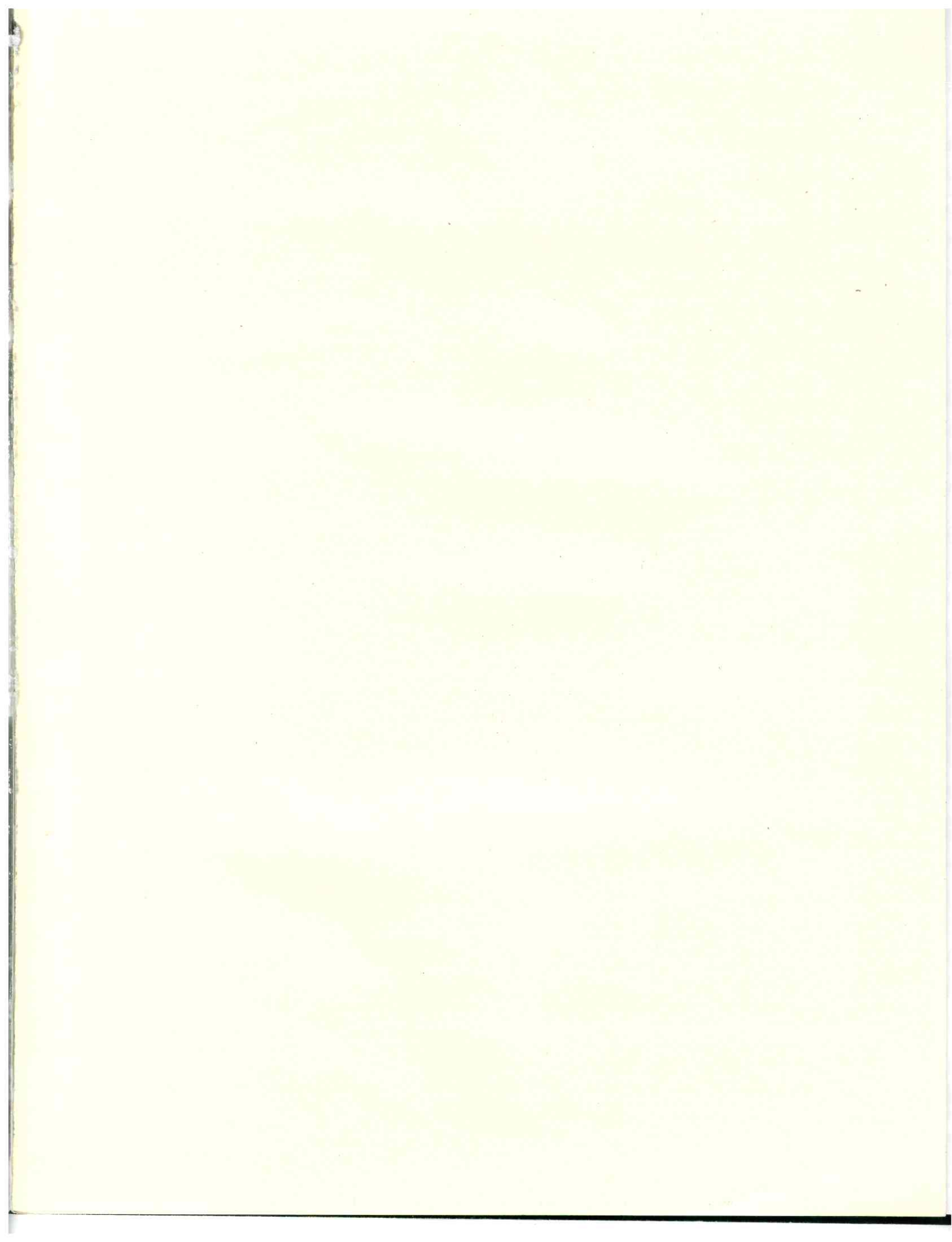
SEP

890337
821001
00922292
644
890338
00922293
00912255
871382
952350
00922291
00912254
871380
871379
0000934120
0000934326
821002
UIC
00932901

**INICIO:
ENERO Y AGOSTO**



Insurgentes Sur 4303 | 4420 Tlalpan, D.F. México
Tels. (52) 55 73 85 44 Fax (52) 55 13 36 12





REVISTA
INTERCONTINENTAL
DE PSICOLOGIA
Y EDUCACIÓN

Segunda Época



VOLUMEN I I

NUMERO 2

ISSN - 0187-7690
JULIO-DICIEMBRE 2000

Los artículos presentados en esta publicación, fueron sometidos a doble arbitraje ciego y son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación: es una publicación semestral de la Universidad Intercontinental

Precio por ejemplar: \$80 m.n.
Suscripción anual (dos números) \$160 m.n.
(residentes en México y 45 dólares para el extranjero).

Correspondencia y suscripciones
Universidad Intercontinental
Instituto de Posgrado, Investigación
y Educación Continua

Cantera 251
14420 México, D.F.
Tel. 55 73 85 44 ext. 1123 y 1124
Fax. 55 13 38 42
E-mail: ripsiedu@uic.edu.mx

Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

• *RESERVA DE DERECHO 04-1999-030910204100-01*
Con fecha 9 de marzo de 1999.
ISSN 0187-7690

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

DIRECTORIO

RECTOR

Mtro. Sergio César Espinosa González

DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA

D.I. Marcela Castro Cantú

DIRECCIÓN GENERAL ADMINISTRATIVA JURÍDICA

Lic. Roberto Domínguez Couttolenc

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO INTEGRAL

Lic. Alejandro Gutiérrez Robles

INSTITUTO DE POSGRADO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CONTINUA

Mtro. Omar Avendaño Reyes

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

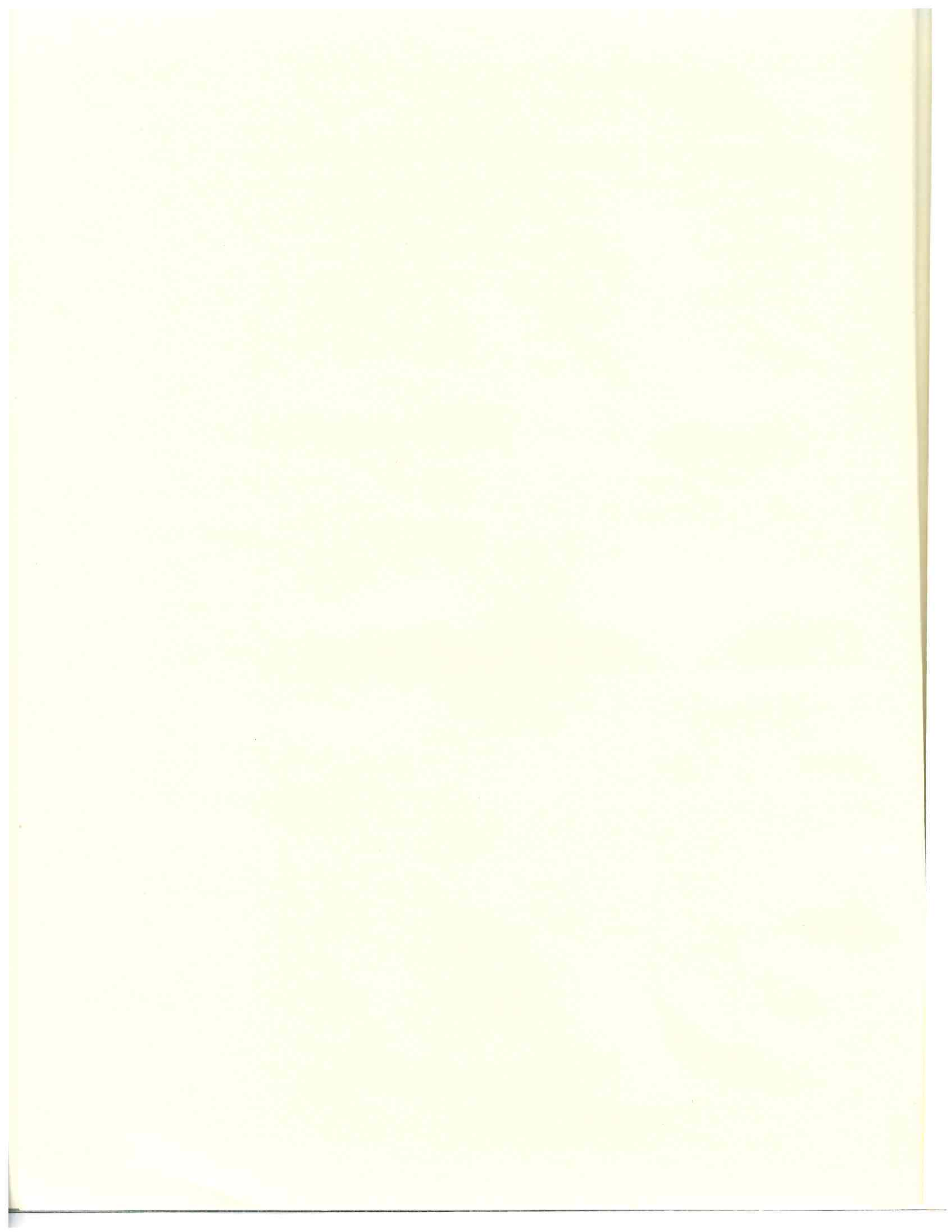
Mtra. Sara Gaspar Hernández

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Dra. Gabriela Martínez Iturribarría

COORDINACIÓN EDITORIAL

Lic. Felipe Rojas Reyes



REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

VOL. II

NÚMERO 2

JULIO-DICIEMBRE 2000

SEGUNDA ÉPOCA

CONSEJO EDITORIAL

Omar Avendaño Reyes
Sara Gaspar Hernández
Gabriela Martínez Iturribarría

EDITORES ASOCIADOS

Guido Aguilar (Guatemala)
Elisardo Becoña (España)
Andrés Chianalino (Argentina)
Orlando Terre Camacho (España)

COMITÉ EDITORIAL

Angélica Alucema (Chile)
Leticia Morales Pérez (México)
Rosa María Torres (México)
Anabell Pagaza Arrollo (México)
Javier Romero Aguirre (México)
Antonio Santamaria Fernández (México)
Mónica Spinka (Argentina)
Beatriz Vázquez (México)
Rocío Willcox (México)

COORDINACIÓN EDITORIAL

Lic. Felipe Rojas Reyes

FE DE ERRATAS

**Revista Intercontinental
DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
Segunda Época
Volúmen II Número I
Enero - junio 2000**

En la página 7 en el ÍNDICE, segundo
renglón dice:

Sofía Tifner, Miguel De Bortoli, Carmen
Azpiroz, Graciela Sosa8

Debe decir:

Sonia Tifner, Miguel De Bortoli, Carmen
Azpiroz, Graciela Sosa8

En la página 8 bajo el título del artícu-
lo, primer renglón de autores dice:
* Sofía Tifner

Debe decir:

* Sonia Tifner

En la contraportada dentro de
CONTENIDO en el tercer renglón dice:
Sofía Tifner, Miguel De Bortoli

Debe decir:

Sonia Tifner, Miguel De Bortoli

INDICE

VARIABLES PSICOLÓGICAS Y CULTURALES ASOCIADAS A LA VIOLENCIA CONYUGAL MASCULINA

Raúl E. Martínez M., Lilian Millar F.

Universidad de Concepción, Chile8

CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN ESPACIAL DE UN PLANO IMAGINARIO

Javiera Díaz

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina21

EL DESARROLLO MORAL DE SEIS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Bonifacio Barba

Universidad Autónoma de Aguascalientes, México28

EXAMEN DE EGRESO DEL IDIOMA INGLÉS (EXEDII)

Norma Larrazolo Reyna, Virginia Velasco Ariza

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo,

Universidad Autónoma de Baja California, México44

LA CRISIS CONTEMPORÁNEA, LAS TRANSFORMACIONES DE LA SUBJETIVIDAD Y SU IMPACTO EN LAS PATOLOGÍAS ACTUALES

Teresita Ana Milán, Martha Elena de Gregorio

Universidad Nacional de San Luis, Argentina53

EL EFECTO BARNUM EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y PROFESIONALES DE PSICOLOGÍA EN MÉXICO

Marco Antonio Pulido Rull

Laboratorio de Condicionamiento Operante

de la Universidad Intercontinental, México59

VARIABLES PSICOLÓGICAS Y CULTURALES ASOCIADAS A LA VIOLENCIA CONYUGAL MASCULINA ¹

Raúl E. Martínez M. y Lilian Millar F. ¹
Universidad de Concepción, Chile

RESUMEN

Doce hombres que comunicaron haber ejercido agresión física contra su pareja durante el último año, fueron asignados al grupo Violento, mientras que los treinta restantes que señalaron ausencia de tal manifestación agresiva, fueron asignados al grupo No Violento.

Los violentos se diferenciaron de los no violentos por: la percepción de un mayor número de estímulos provocadores procedentes de la pareja, la mayor intensidad de la ira experimentada, un conjunto más amplio de interacciones negativas (respuestas hostiles verbales y no verbales), un menor ajuste diádico global, una menor satisfacción marital y la percepción de un mayor número de estrategias de autocontrol de su agresión física. Adicionalmente, los hombres violentos se autoatribuyeron la causa de su conducta agresiva y experimentaron sólo emociones negativas como reacción a su conducta violenta.

Se analizan los resultados a la luz de las diversas proposiciones teóricas que originaron la investigación, y a partir de ellos se sugiere una intervención psicológica preferente para tratar la violencia del hombre contra la mujer en una relación de pareja.

Palabras clave: *violencia conyugal masculina, ira y agresión en relación de pareja.*

ABSTRACT

Twelve men who reported to have practiced physical aggression against their wives during the last year were assigned to the Violent group, whereas the thirty remaining who pointed out lack of such aggressive manifestation were assigned to the Non Violent group.

The violent men differed from the non violent by the perception of a greater number of preceding provoking stimulus from part of the wife, more intensity of the experienced anger, a wider ensemble of negative interactions (verbal and non verbal hostile reactions), lesser global dyadic adjustment, lesser marital satisfaction and a perception of greater number of self control strategies to their physical aggression. In addition, the violent men attributed themselves the cause of their aggressive behaviour and experimented negative emotions only in response to their violent behavior.

The results are analyzed and discussed considering the different theoretical propositions which originated the investigation and it is suggested a preferential psychological intervention to handle the violence of men against women in a couple relationship.

Keywords: *conjugal masculine violence, anger and aggression in relationship couple.*

¹ Esta investigación fue patrocinada y financiada por la Dirección de Investigación de la Universidad de Concepción, Chile (Proyecto N° 94.63.28-1)

* Dirección: Raúl E. Martínez M., Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción; Casilla 1047, Concepción, Chile. Fax (56-41)210266. Correo electrónico: ramartin@udec.cl

INTRODUCCION

Estudios de prevalencia muestran que en el mayor porcentaje de casos de violencia intrafamiliar, es el hombre adulto quien agrede y son las mujeres y los niños quienes preferentemente sufren la violencia (Vila de Gerlic, cit. en Ditzel, 1991). Respecto a la violencia conyugal, la agresión llevada a cabo por el hombre y la mujer contra sus parejas, corresponde al 98% y 2% de los casos, respectivamente (Corsi, 1990). Se ha constatado que en un tercio de los matrimonios norteamericanos existe la violencia conyugal (O'Leary, Barling, Arias, Rosenbaum y Tyree, 1989; Strauss y Gelles, 1986), mientras que, de acuerdo a Larraín (1992), en un 60% de las parejas chilenas existe una relación de abuso, correspondiendo el 26% a la violencia física del hombre hacia la mujer. Este estudio señala además, que la violencia conyugal es ejercida en mayor porcentaje por hombres de sectores socioeconómicos medios y bajos.

En relación a los efectos, se plantea que estos se producirían en la salud mental tanto de las mujeres (Ferreira, 1989, 1992) como de los hijos y de los hombres que agreden físicamente (Cáceres, 1992). El daño físico directo provocado tiene además implicaciones económicas por cuanto puede afectar adversamente el rendimiento laboral, provocar ausentismo y contribuir a la sobrecarga de los centros de salud estatales que se ocupan de remediar las consecuencias de la agresión.

El presente estudio se ocupó de verificar la existencia de variables asociadas a la agresión física ejercida por el hombre dentro de una relación de pareja, sugerida por diferentes proposiciones teóricas y hallazgos que se exponen sucintamente a continuación.

La mayoría de los elementos cocausales de la agresión fueron incluidos tempranamente por Bandura (1977) en su análisis desde la teoría del aprendizaje social. El autor alude en su modelo - probablemente el más amplio e inclusivo respecto al fenómeno - a los factores presentes en el origen de la conducta agresiva (aprendizaje por observación, ejecución reforzada y determinantes culturales), en la instigación (los varios efectos del modelado, la estimulación aversiva física y social, la expectativa de reforzamiento disponible y el control instruccional) y en el mantenimiento (reforzamiento externo directo y vicario, autorreforzamiento).

Dejamos desde ya establecido que, en la medida que nos interesa particularmente la agresión "emocional", no examinamos en nuestro estudio los factores de

reforzamiento, sin desconocer que aquélla, inicialmente gatillada por condiciones antecedentes, puede perdurar y hacerse más probable como conducta instrumental una vez que recibe las consecuencias apropiadas. Es claro que esta elección se aparta en alguna medida del énfasis que hace la mayoría de los estudios sobre violencia conyugal masculina, en el reforzamiento implicado en el logro del control y el ejercicio del poder por parte de quien la aplica. En este aspecto acogemos el llamado de Jacobson (1994a) a complementar los esfuerzos de la investigación con un enfoque feminista y otro en la perspectiva científica más tradicional aunque enriquecida en la óptica del contextualismo (Jacobson, 1994a y b).

El modelo cognitivo neoasociacionista de Berkowitz (1990) acerca de la formación y la regulación de la ira y la agresión, es bastante congruente con el de Bandura (1977), aunque incorpora algunos otros aspectos dignos de destacar. La propuesta de Berkowitz recoge las ideas de Bower (1981), Lang (1979) y Leventhal (1984) acerca de las redes asociativas que subyacerían a las emociones y sus manifestaciones observables. La idea central del modelo es que el afecto negativo (derivado o producido por cualquier hecho aversivo) es la fuente básica de la experiencia emocional de la ira y de la agresión no instrumental. El autor señala que "El afecto negativo tiende a activar ideas, memorias y reacciones motoras expresivas asociadas con la ira y la agresión tanto como con sentimientos rudimentarios de enfado. Los pensamientos subsecuentes que involucran atribuciones, evaluaciones y concepciones esquemáticas pueden entonces intensificar, suprimir, enriquecer o diferenciar las reacciones iniciales. Tanto las reacciones corporales como los pensamientos relevantes para la emoción pueden activar los otros componentes de la red de emoción particular a la cual ellos se encuentran asociados" (p. 494). A continuación se resumen las bases teóricas de la investigación llevada a cabo.

La bibliografía referida a la violencia conyugal masculina permite postular en principio la existencia de los siguientes factores asociados: históricos, tanto de índole cultural (aceptación de roles tradicionales en la relación de pareja) como personal (observación y sufrimiento temprano de la violencia intrafamiliar), habitual (experiencia constante de variados afectos negativos), actual (percepción de una estimulación social aversiva y procesos de atribución de causalidad, responsabilidad y culpabilidad), intrínsecos a la experiencia de la ira de índole conductual (ejecución de patrones neuromusculares prototípicos de ella) y condiciones de reforzamiento.

Crossman, Stith y Bender (1990) resumen los hallazgos de diferentes autores que relacionan la actitud tradicional respecto a los roles sexuales y la violencia masculina: los matrimonios igualitarios (en los que el poder es compartido) tienden a puntuar más bajo en violencia y conflicto intrafamiliares (Coleman y Strauss, 1986); los hombres golpeadores tienden a puntuar más bajo en igualitarismo y más alto en aceptación de roles tradicionales que los no golpeadores (Bernard y Bernard, 1984, 1985; Coleman, 1980; Senkin, 1985); se aprecia una relación significativa entre aprobación de la violencia conyugal y una actitud tradicional respecto a los roles sexuales (Finn, 1986; Genteman, 1984), aunque hay otros estudios que, por el contrario, indican que los hombres físicamente agresivos pueden no diferenciarse de los no agresivos en este sentido (Neidig et al., 1984; Rouse, 1984), lo cual también es planteado por Rosenbaum y O'Leary (1981).

En términos generales, los resultados de investigaciones en laboratorios y ambientes naturales, demuestran que niños y adultos tienden a imitar modelos agresivos observados (Bandura, 1987; Bandura y Ribes, 1975; Bandura y Walters, 1974), debiendo recordarse que su efecto puede manifestarse mucho tiempo después de ser expuesto una persona a ellos. Rosenbaum y O'Leary (1981) concluyen que, en matrimonios disfuncionales, los hombres violentos se diferencian de los no violentos en que, además de ser menos asertivos con sus esposas, han sufrido más probablemente abuso físico cuando niños y han observado abuso parental en sus familias de origen. En el mismo sentido, Hotaling y Sugarman (1984, cit. en Sugarman y Hotaling, 1989) después de revisar estudios acerca de los indicadores de riesgo de violencia conyugal, concluyen que los hombres que agreden comunican más probablemente que los no violentos haber sufrido abuso físico temprano.

De acuerdo al modelo de Berkowitz (1990), la ira podría aparecer asociada en particular a la tristeza y la depresión en situaciones de la vida cotidiana, lo cual justifica buscar la relación entre estos afectos negativos (independientemente de su origen intra o extraconyugal) y la ira y subsecuente agresión. En una línea distinta de estudio aunque con resultados convergentes, Watson y Clark (1992) utilizando cuestionarios de autoinforme confirman un modelo jerárquico del afecto consignando que el de índole negativa global resulta conformado por la suma de emociones diferenciadas (temor, tristeza, hostilidad y culpa). Puede suponerse que las emociones negativas recurrentes de los hombres que ejercen violencia

conyugal dependerían de condiciones de la vida laboral, de la interacción social más amplia y de la misma relación de pareja. Respecto a esta última, la "satisfacción marital" es el constructo afectivo más ampliamente utilizado para distinguir entre parejas perturbadas y no perturbadas, típicamente escasa en las primeras (Broderik y O'Leary, 1986) cuyo déficit aver-sivo bien podría aportar de modo especial a la suma de afectos negativos recurrentes.

Diversas circunstancias físicas y sociales hacen más probable la experiencia emocional de la ira y la eventual agresión (Berkowitz, 1983, 1990; Buss, 1961). Entre los estímulos sociales activadores de la ira se encuentran la burla, el menosprecio, la desconsideración, el regaño, etc. (Törestad, 1990), cuyos efectos son potenciados si la persona receptora lleva a cabo cierto tipo de atribuciones respecto a ellos y en relación a quien manifiesta tales conductas, y si además, concurren otras condiciones afectivas adversas, sin dejar de mencionar el posible condicionamiento clásico que tendría lugar en ocasiones (Berkowitz, 1983). El hecho de que la ira sea un antecedente común de la agresión física conyugal masculina (Maiuro, Cahn, Vitaliano, Wagner y Zegree, 1988) y que los insultos humillantes que amenazan la reputación y la condición viril induzcan la agresión de hombres violentos en general (Toch, 1969, cit. en Bandura, 1977), justifica intentar conocer la asociación entre las conductas de la mujer y el aumento de la probabilidad de aparición de la violencia del hombre. En esta línea argumental, Jacobson (1994) precisa que los hombres físicamente violentos no golpean a sus parejas en todo momento y situación, siendo importante para predecir y controlar la violencia conyugal conocer su relación con lo que la esposa dice o hace, sin que esto implique obviamente que la esposa "cause" la agresión ni que el hombre sea liberado de asumir su responsabilidad moral.

Algunos investigadores han estudiado el papel jugado por los procesos cognitivos en las interacciones de pareja y en la violencia conyugal. El enfoque más general de estos estudios ha examinado las atribuciones características de las parejas disfuncionales (Bradbury y Fincham, 1990, 1992; Fincham y Bradbury, 1988; Holtzworth-Munroe y Jacobson, 1985; López, 1993). Una segunda línea ha examinado las atribuciones informadas por ambos miembros de las parejas que viven condiciones de violencia (Miller y Porter, 1983). El tercer enfoque se ha interesado por comparar las atribuciones de los hombres violentos y no violentos en relación a las conductas negativas de sus esposas (Holtzworth-Munroe, 1988; Holtzworth-Munroe y Hutchinson, 1993; Holtzworth-Munroe,

Jacobson, Fehrenbach y Fruzzetti, 1992; Shields y Hanneke, 1983).

Holtzworth-Munroe y col. (1992) descubrieron que los hombres no excusaron consistentemente su propia violencia, y tendieron a disculpar la de sus esposas; las mujeres atribuyeron responsabilidad a los esposos por las conductas violentas de ellos, mientras que los hombres y mujeres atribuyeron causalmente la violencia de la esposa a características o conductas del esposo. Debe destacarse, como lo hacen los autores, que las parejas estudiadas estaban cercanas al inicio de una terapia para reducir la violencia conyugal, lo cual podría dar cuenta de ciertos hallazgos que no han sido los habituales en la investigación de los procesos atribucionales en parejas perturbadas. Así, queda pendiente saber de qué modo exactamente, algunos tipos de atribuciones pudiesen asociarse a la aparición de la ira conducente a la agresión - en concordancia con la propuesta de Berkowitz (1990) - por parte de esposos violentos que no recurren a servicios psicoterapéuticos.

Además de ser autoinformada como experiencia subjetiva por el individuo, cualquier emoción integra diversos elementos corporales: una expresión facial típica (Ekman y Friesen, 1975; Laird, 1974), una postura específica (Duclos y col, 1989; Shaver, Schwartz, Kirson y O'Connor, 1987), un patrón respiratorio particular (Santibañez y Bloch, 1986) y una respuesta autonómica diferenciada (Levenson, Ekman y Friesen, 1990). La hipótesis de la "retroinformación facial" (dentro de las teorías biosociales de la emoción) señala que la expresión del rostro, acorde a un patrón correspondiente a una emoción particular, puede inducir tanto la experiencia subjetiva como una activación autonómica específica (Izard, 1990; Levenson y col., 1990; Zajonc, Murphy e Inglehart, 1989). Esto implica que la propia expresión facial airada (y los otros aspectos neuromusculares y autonómicos comprometidos en el patrón de la ira, asociados a conductas agresivas) podría aportar al incremento de la emoción, desencadenada en principio por estímulos externos y apoyada por procesos atribucionales. También esta relación prevista es derivada del modelo de Berkowitz (1990).

Por último, creemos útil destacar que, aun cuando los diversos factores contribuyentes a la ira y la agresión emocional subsecuente sumen interactivamente sus efectos, es posible que en ocasiones el esposo violento (y con mayor frecuencia el no violento) recurra a mecanismos de autocontrol que impidan o dificulten la aparición de la agresión física. Las observaciones

clínicas y los programas psicoterapéuticos desarrollados para el control de la ira en general (Deffenbacher y Stark, 1992; Deffenbacher, Demm y Brandon, 1986; Hazaleus y Deffenbacher, 1986) y de la agresión conyugal ejercida por hombres (Gondolf, 1985), permiten extraer ideas acerca de posibles modalidades de autocontrol cognitivo (cambio de foco atencional, modificación de evaluaciones, etc.), afectivo (relajación, actividad motora sustitutiva, etc.) o conductual (por ejemplo alejamiento del lugar en que acontece el conflicto). Es de obvio interés conocer si el hombre violento aplica estrategias de autocontrol en algunas ocasiones al menos, sin apoyo de programas terapéuticos, y si su número y tipo son diferentes a los utilizados por el no violento.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

Los siguientes conjuntos de hipótesis referidas a los hombres del estudio que informaron haber ejercido violencia física contra su pareja, guiaron la presente investigación:

- 1.- A diferencia de los no violentos, será más probable que hayan sufrido u observado violencia intrafamiliar en su infancia.
- 2.- Obtendrán puntajes más bajos que los hombres que no ejercen violencia física en: igualitarismo de roles sexuales, ajuste diádico global (particularmente en las subescalas de satisfacción, cohesión y consenso marital) y estrategias de autocontrol percibido (total y los subtipos cognitivo, expresivo-motor e instrumental) de la manifestación física agresiva.
- 3.- Lograrán valores más altos que los no violentos en las variables : experiencia constante de emociones negativas, número de estímulos percibidos (conductas de la pareja) como provocadores de la ira e intensidad de esta experiencia emocional en respuesta a ellos, atribuciones heteroinculporatorias y autojustificantes respecto a las causas de la propia emoción de ira, vivencia y despliegue más completo del patrón autonómico/expresivo de la ira y manifestaciones de otras formas de respuesta hostil: desacuerdo verbal, agresiones verbal y no verbal y física indirecta (con algunos de los componentes neuromusculares de la física) ante el conflicto.

MÉTODO

Sujetos

Los sujetos fueron convocados a participar en el estudio de dos formas. En primer lugar, se tomó contacto con empresas de la 8ta. Región, específicamente con sus Servicios de Bienestar, mediante una carta y con-

firmación telefónica de su recepción y contenido, en la que se explicaba el objetivo y naturaleza del estudio y se les solicitaba su colaboración, facilitando la participación en éste de los trabajadores semicalificados. Se intentó el contacto con 20 empresas, de las cuales sólo respondieron siete. De ellas, cuatro lo hicieron negativamente y sólo tres se comprometieron a brindar el apoyo requerido. Una vez establecido el acuerdo con la empresa, los respectivos servicios de bienestar o de relaciones industriales extendieron una invitación escrita a quienes estuvieran interesados en participar en el estudio. Debido a que el tamaño de la muestra obtenida por este medio fue menor al esperado, se puso en práctica una estrategia complementaria consistente en establecer contacto con mujeres que, en los dos últimos años, habían acudido a buscar ayuda y orientación debido a su situación de violencia doméstica a un Organismo No Gubernamental local especializado, en el cual laboraba la co-investigadora. Se estableció contacto telefónico con 200 mujeres a las que se les explicó el objetivo del estudio y se les consultó acerca de la factibilidad de lograr la participación de su marido en éste. De esta forma se logró reclutar adicionalmente 9 sujetos dispuestos a colaborar con los investigadores, los que, por haber aceptado voluntariamente participar en el estudio, se estimaron equivalentes a los restantes hombres previamente reclutados.

El conjunto de los instrumentos de medida se aplicó a los 87 hombres que informaron estar casados o tener una relación de convivencia de a lo menos un año, solicitándoles los respondieran anónimamente y en su totalidad en una sola ocasión. El número de sujetos se redujo a 62 una vez que se aplicó el criterio de inclusión que exigió que los sujetos señalaran experimentar "mucho" o "extrema" ira ante al menos un ítem de 30 que describían diferentes conductas de la esposa (Cuestionario de Estímulos Provocadores de Ira), con el fin de eliminar a los hombres instrumentalmente agresivos y homologar respecto a esta variable a los miembros de los grupos.

Como posterior criterio de exclusión se estableció la nulidad de cinco o más cuestionarios (de un total de 10), a partir de más del 15% de ítems no contestados en cada uno de ellos. Por este concepto, el grupo total definitivo quedó compuesto por 42 sujetos.

Siguiendo el criterio de McKenry, Julian y Gavazzie (1995) se asignaron al grupo Violento (n=12) aquellos hombres que suscribieron por lo menos un ítem de 7 que describían violencia física directa en contra de la pareja, ejercida una vez o más durante el último año

(lanzarle un objeto, empujarla, arrastrarla, zamarrearla, abofetearla, rasguñarla, botarla al suelo), incorporándose al grupo No Violento (n= 30) los hombres que informaron ausencia de todas estas manifestaciones agresivas.

Los datos demográficos del grupo total de sujetos (n=42) son los siguientes:

TABLA 1

Datos demográficos grupo total (n = 42)

Variables	Media	Rango
Edad	37,5	24-62
Años matrimonio	12,3	1-30
Número de hijos	2,5	0-10

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

A continuación se indican los instrumentos utilizados (algunos existentes y otros elaborados para esta investigación), las variables que miden, el puntaje máximo, datos de confiabilidad y ejemplos de ítems.

- 1) Escala de Igualitarismo de Roles Sexuales (Sex Role Egalitarianism Scale; Beere, King, Beere y King, 1984). Mide actitudes hacia la igualdad de hombres y mujeres, requiriendo juicios acerca de roles no tradicionales. Puntaje máximo: 125. Coeficiente a de .94 y de estabilidad de .88 (King y King, 1993). Ejemplo: "el esposo debiera ser la cabeza de la familia", "las mujeres son tan capaces como los hombres para llevara a cabo un negocio".
- 2) Cuestionario de Afectos Positivos y Negativos (Positive and Negative Affect Schedule; Watson, Clark y Tellegen, 1988). Por medio de la elección de adjetivos permite evaluar la experiencia de diferentes sentimientos o emociones. Puntaje máximo de la subescala de afectos negativos: 100. Coeficiente a entre .84 y .87 considerando la estimación afectiva en 5 momentos diferentes, desde "en este momento" a "durante el año pasado" (Watson y col. (1988). Ejemplos: "acongojado", "irritable", "temeroso".
- 3) Escala de Ajuste Diádico (Dyadic Adjustment Scale; Spanier, 1976). Evalúa la calidad de la relación de pareja. Puntaje máximo: 145. Subescalas: Satisfacción (puntaje máximo: 20), Cohesión (puntaje máximo: 20) y Consenso (puntaje máximo: 30). Coeficientes a de .90 para la escala total, de .85 para Satisfacción, de .80 para

Cohesión y de .81 para Consenso (Busby, Christensen, Crane y Larson, 1995). Ejemplos: "¿confía Ud. en su pareja?", "¿con qué frecuencia riñe Ud. con su pareja?"

- 4) Medida de Atribuciones en la Relación (Relationship Attribution Measure; Fincham y Bradbury, 1992). Informa de las dimensiones atribucionales de locus, estabilidad y globalidad respecto a conductas de la pareja. Coeficientes a de .75, .83 y .88, respectivamente. En la presente investigación se adecuó el formato para medir atribución causal acerca de la conducta de la esposa que activa la ira y de la conducta personal agresiva. Puntajes máximos: Atribución Heteroinculpatoria (48), ejemplo: "depende de su personalidad"; Atribución Heterojustificante (6), ejemplo: "es causada por lo que está ocurriendo en nuestra relación"; Atribución Autoinculpatoria y Heterojustificante: (12), ejemplo: "se debe a mi personalidad".
- 5) Estímulos provocadores de Ira (Törestad, 1990). Puntaje máximo : 30. Ejemplos: "se burla de mis opiniones", "ella sale con sus amigas".
- 6) Intensidad de la experiencia de ira (Törestad, 1990). Puntaje máximo: 120; se suman las intensidades de la emoción marcadas para cada una de las 30 situaciones estímulo provocadoras de ira.
- 7) Vivencia de Patrones Autonómicos y Neuro-musculares correlativos a la Experiencia Emocional de Ira (Shaver, Schwartz, Kirson y O'Connor, 1987). Puntaje máximo: 11. Ejemplos: "puños apretados", "sudoración de las manos".
- 8) Respuestas hostiles (Gondolf, 1985). Puntajes máximos: Desacuerdo Verbal (8), Agresión No Verbal (4), Agresión Verbal (12), Agresión Física Indirecta (12). Ejemplos respectivos: "discutió con su pareja", "rehusó conversar con su pareja", "amenazó con dejar el matrimonio/convivencia", "dio patadas sobre el suelo".
- 9) Estrategias de Autocontrol de la violencia física directa en condiciones de "mucha" o "extrema" ira (Gondolf, 1985). Puntajes máximos : Cognitivo (7), Expresivo-motor y Emocional (3), Instrumental (2). Ejemplos respectivos: "se distrae recordando situaciones agradables", "relaja la tensión de su rostro", "toma tranquilizantes".
- 10) Agresión Física Directa (Gondolf, 1985). Esta correspondió a la variable dependiente, en función de la cual se conformaron los grupos de hombres Violentos y No Violentos. Puntaje máximo: 7.

Adicionalmente se elaboró una Ficha para la consignación de datos demográficos, de escolaridad y de antecedentes de violencia intrafamiliar (experiencia personal y/u observación y agente de la violencia).

Se llevó a cabo una aplicación piloto de todos los instrumentos a un grupo de hombres con características socioeconómicas y educacionales similares a los de la muestra definitiva, la cual permitió detectar y corregir problemas relativos a la comprensión de las instrucciones y los ítemes, además de la generación de respuestas por deseabilidad social.

RESULTADOS

La Tabla 2 muestra los porcentajes de hombres en el grupo total y en ambos grupos por nivel de escolaridad.

TABLA 2

Nivel de Escolaridad

	Grupo Total		No Violento		Violento	
	n	%	n	%	n	%
Básica Completa	1	2,6	1	3,6	-	-
Media Incompleta	8	21,1	7	25,0	1	10
Media Completa	11	28,9	6	21,4	5	50
Estudios Técnicos	12	31,6	9	32,1	3	30
Estudios Universitarios	6	15,8	5	17,9	1	10
Total	38	100	28	100	10	100
Sin información	4		3		1	

Las Tablas 3 a 13 muestran los porcentajes o las medias y desviaciones estándar obtenidas por los hombres de los grupos Violento y No Violento en todas las variables medidas.

TABLA 3A

Experiencia de violencia en la familia de origen

	No Violento		Violento	
	n	%	n	%
Sufrió	6	22,2	6	54,5
No sufrió	21	77,8	5	45,5
Total	27	100	11	100
No responde	3		1	

TABLA 3B

Agente de la violencia en la familia de origen

	No Violento		Violento	
	n	%	n	%
Padre	2	33,3	4	66,6
Madre	-	-	1	16,7
Padre y madre	1	16,7	-	-
Padre y hermano	1	16,7	1	16,7
Otro familiar	2	33,3	-	-
Total	6	100	6	100

TABLA 4

Observación de violencia en la familia de origen

	No Violento		Violento	
	n	%	n	%
Sí	13	50	3	27,3
No	13	50	8	72,7
Total	26	100	11	100
No responde	4	13	1	8

TABLA 5

Igualitarismo de roles sexuales

Grupo	Media	D.E.
No violento	94,77	11,41
Violento	87,45	10,70

TABLA 6

Ajuste Diádico

Grupo	Media	D.E.
Puntaje Total		
No violento	114,33	13,56
Violento	100,58	20,05
Consenso		
No Violento	25,00	3,58
Violento	23,08	3,80
Satisfacción		
No Violento	15,13	3,46
Violento	10,83	5,62
Cohesión		
No Violento	12,93	2,98
Violento	9,50	5,71

TABLA 7

Estrategias de Autocontrol de la violencia física directa

Grupo	Media	D.E.
Autocontrol total		
No Violento	2,43	3,13
Violento	5,75	3,07
Autocontrol cognitivo		
No Violento	1,60	2,06
Violento	3,91	1,72
Autocontrol expresivo-motor		
No Violento	0,70	1,11
Violento	1,50	1,16
Autocontrol instrumental		
No Violento	0,13	0,50
Violento	0,33	0,49

TABLA 8

Experiencia constante de emociones negativas

Grupo	Media	D.E.
No Violento	75,86	18,21
Violento	89,91	28,43

TABLA 9

Número de estímulos provocadores percibidos de ira

Grupo	Media	D.E.
No Violento	15,83	11,04
Violento	25,83	7,35

TABLA 10

Intensidad de la experiencia de ira en respuesta a los estímulos provocadores percibidos

Grupo	Media	D.E.
No Violento	1,18	0,84
Violento	2,18	1,09

TABLA 11

Patrón atribucional respecto a la conducta de la mujer, "provocadora" de la ira experimentada

Grupo	Media	D.E.
Heteroinculporio		
No Violento	19,50	11,85
Violento	22,50	11,75
Heterojustificante		
No Violento	3,14	1,76
Violento	3,00	2,00
Autoinculporio y heterojustificante		
No Violento	5,63	3,72
Violento	5,58	2,99

TABLA 12

Vivencia de los patrones autonómico y neuromuscular correlativos a la ira

Grupo	Media	D.E.
No Violento	4,16	3,02
Violento	5,83	2,48

TABLA 13

Respuestas hostiles diferentes a la violencia física directa

Grupo	Media	D.E.
Desacuerdo hostil		
No Violento	5,13	1,59
Violento	7,83	3,63
Agresión no verbal		
No Violento	1,80	0,80
Violento	2,33	0,88
Agresión verbal		
No Violento	3,30	0,70
Violento	6,08	2,57
Agresión física indirecta		
No Violento	3,50	0,86
Violento	4,66	1,55

COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS

El análisis estadístico no paramétrico (prueba de Mann-Whitney) indica que los grupos se diferenciaron de modo estadísticamente significativo en las siguientes variables ordinales: número de estímulos

percibidos como provocadores de ira ($Z= 2.502$, $p<0.0123$), intensidad de la experiencia de ira en respuesta a tales estímulos, correspondientes a conductas de la pareja ($Z= 2.703$, $p<0.0069$), desacuerdo verbal ($Z= 2.410$, $p<0.0159$), agresión verbal ($Z=4.248$, $p<0.0001$), agresión física indirecta ($Z=2.998$, $p<0.0027$), percepción del número de estrategias de autocontrol total de la manifestación agresiva en condiciones de intensa ira ($Z=3.039$, $p<0.0024$), ajuste diádico global ($Z= -2.034$, $p<0.0419$) y satisfacción marital ($Z= -2.523$, $p<0.0116$).

El test exacto de Fisher no indicó diferencias significativas entre los grupos en ninguna variable nominal.

CORRELACIONES

La Tabla 14 muestra las intercorrelaciones de las variables independientes dentro del grupo Violento, que alcanzaron la más alta significación estadística.

TABLA 14

Grupo Violento
Correlaciones entre variables *

Variable 1	Variable 2	r Spearman	p
Agresión no verbal	Ajuste diádico total	- 0,847	.068
Agresión no verbal	Satisfacción diádica	- 0,808	.062
Agresión verbal	Consenso diádico	-0,738	.088

* Se indican sólo las de más alta significación estadística.

Habiendo encontrado escasas correlaciones, además sólo levemente significativas dentro del grupo Violento, y con el fin de disponer de un mayor número de sujetos que permitiese pesquisar otras correlaciones probables, se optó por adicionar los datos de ambos grupos considerándolos como valores continuos en las respectivas variables ordinales (Kerlinger, 1988).

TABLA 15

Correlaciones *r* Spearman entre variables en el grupo total: Violentos más No violentos *

Variable 1	Variable 2	<i>r</i> Spearman	<i>p</i>
Nº estímulos provocadores ira	Intensidad de la ira	.51	.000 5
Intensidad de la ira	Consenso diádico	-.44	.004 0
Desacuerdo hostil	Ajuste diádico total	-.61	.000 1
Desacuerdo hostil	Satisfacción diádica	-.47	.001 6
Desacuerdo hostil	Cohesión diádica	-.45	.002 0
Desacuerdo hostil	Agresión física indirecta	.47	.001 9
Agresión no verbal	Ajuste diádico total	-.52	.000 4
Agresión no verbal	Consenso diádico	-.42	.005 2
Agresión verbal	Agresión física indirecta	.53	.000 9

* Se indican sólo las de más alta significación estadística.

Por último, con el fin de estimar la fuerza de la relación predictiva entre un conjunto de variables independientes (dentro de aquéllas que diferenciaron entre los grupos Violento y No Violento) y la variable dependiente (agresión física directa), se llevó a cabo un procedimiento de correlación múltiple adicionando igualmente los datos de ambos grupos. Se constató que el conjunto de las siguientes variables hacen la mayor contribución a la manifestación de agresión física directa ($R = 0,61$), con el aporte a la varianza que se indica porcentualmente entre paréntesis: desacuerdo verbal (13%), autocontrol total percibido de la manifestación de la agresión en condiciones de intensa ira (14%) y agresión verbal (34%).

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Antes de nada es necesario precisar que, por razones de exigencia práctica surgidas durante el proceso de selección de la muestra, los sujetos fueron asignados al grupo Violento usando el criterio planteado por McKenry y col. (1995), que no corresponde exactamente al concepto típico de violencia intrafamiliar que alude a una relación abusiva crónica, permanente o

periódica (Aceituno y Walker, 1995). Esta acotación dificulta establecer comparaciones directas entre los resultados del presente estudio y otros que se han llevado a cabo en el área. Por lo tanto, los resultados deben entenderse preferentemente aplicables a la violencia física episódica no crónica, por más que la primera sea usualmente antesala de la segunda.

En resumen, los resultados de la presente investigación permiten afirmar que los hombres que experimentan al menos ocasionalmente una intensa ira en su relación y que ejercen violencia física directa episódica en contra de sus parejas, se diferencian de aquéllos que a pesar de su experiencia emocional aversiva no agreden físicamente, por la percepción de un mayor número de estímulos provocadores de ira procedentes de la pareja, por una mayor intensidad de la ira experimentada, por un conjunto más amplio de interacciones negativas (respuestas hostiles verbales y no verbales), por un menor ajuste diádico global, menor satisfacción marital y la percepción de un mayor número de estrategias de autocontrol de su agresión física.

Tres de los cuatro tipos de manifestación agresiva no física directa (desacuerdo hostil, agresión verbal y física indirecta) diferencian a ambos grupos, apareciendo dentro del grupo total (Violentos más No Violentos) una correlación significativa entre desacuerdo y agresión física indirecta, y entre agresión verbal y también agresión física indirecta. Esto implicaría la existencia de una especie de potenciación o convergencia de diferentes modos de interacción agresiva, pudiendo suponerse, en línea con la teoría de Berkowitz (1990), que la activación de parte del patrón agresivo facilita su aparición completa. Esta suma de determinantes aparece destacada por el coeficiente de correlación múltiple.

La aparente incomprensible percepción de un mayor número de estrategias de autocontrol de las manifestaciones agresivas físicas directas por parte del grupo Violento, puede explicarse si suponemos que el hombre agresivo experimenta un mayor número de provocaciones y una mayor intensidad de la ira. En esta condición subjetiva de frecuente ocurrencia de episodios muy aversivos, las oportunidades y los tipos de autocontrol intentado resultan muy destacados, aun cuando no sean suficientes para abortar la violencia en la totalidad de las ocasiones.

Las diferencias en ajuste diádico global y en satisfacción marital en particular, tienen fácil explicación: la mitad de los ítems de la subescala de satisfacción se

refieren a situaciones de intercambio muy aversivo y atingentes al franco conflicto de pareja ("frecuencia de riñas" y "frecuencia del 'sacarse de quicio'") y la otra mitad a evaluaciones que probablemente deriven de esos encuentros negativos ("frecuencia de la consideración de separarse" y "frecuencia del arrepentirse de haberse casado").

La ausencia de diferencia respecto a cohesión y consenso marital podría explicarse porque los ítemes de ambas subescalas aluden en su mayoría a aspectos, situaciones y conductas inespecíficas o un tanto periféricas respecto a la interacción más próxima y cotidiana (por ejemplo: "tomar decisiones importantes", "creencias religiosas", "juicio acerca de lo correcto e incorrecto", "intereses comunes fuera del hogar", "trabajo conjunto en proyectos").

La carencia de efecto del sufrimiento de violencia intrafamiliar se sitúa en alguna medida en la línea de la constatación hecha por Sugarman y Hotaling (1989), quienes lo intentan explicar señalando que siendo el uso del castigo físico un procedimiento de crianza muy común, pierde utilidad predictiva diferenciadora, razonamiento que creemos podría extenderse, considerando los datos de nuestra investigación, a la observación de violencia física en la familia de origen.

Contrariando la predicción, los hombres violentos no sufren más emociones negativas diferentes a la ira que los no violentos, y en ese sentido aquéllas no aparecen asociadas a la agresión.

La no diferencia entre el número de reacciones autonómicas y expresivas de la ira de los hombres violentos y no violentos, puede explicarse de tres formas alternativas. Primera, los violentos se abstienen de informar la totalidad de su experiencia; segunda, estos realmente no presentan un mayor número de tales reacciones; tercera, los violentos no perciben adecuadamente las reacciones que sí ocurren en ellos más que en los no violentos. La primera posibilidad puede descartarse fácilmente, pues las condiciones en que fue requerido el autoinforme no justifican esa negación. La segunda alternativa encontraría algún asidero en el análisis de Cacciopo y col. (1992) acerca de las personas "externalizadoras" que serían aquéllas que al sentir una emoción manifiestan grandes reacciones expresivas pero infrecuentes o pequeñas descargas simpáticas, siempre que se supusiera una sobrerrepresentación de este tipo de personas en el grupo Violento. La tercera posibilidad sería atendible a partir de diversos estudios que informan que aún

personas que sufren de un desorden de pánico (y que debieran aparentemente poseer mayor sensibilidad y conciencia visceral), pueden no percibir apropiadamente algunas reacciones autonómicas en situaciones experimentales (Asmundson, Sandler, Wilson y Norton, 1993; Ehlers, Breuer, Dohn y Fiegenbaum, 1995; Rapee, 1994). También viene al caso señalar que se requiere un tipo de entrenamiento especial para lograr que sujetos fóbicos alcancen una mayor concordancia entre los cambios viscerales experimentados y el informe verbal (Lang, Levin, Miller y Kozak, 1983), y que uno de los objetivos de la relajación progresiva como parte de un tratamiento eficaz es mejorar la percepción de las tensiones musculares habitualmente inadvertidas por pacientes que, por otro lado, comunican experimentar intensas reacciones emocionales.

La ausencia de diferencia respecto a los procesos de atribución acerca de la conducta de la mujer inductora de la ira, confirma los hallazgos de Holtzworth-Munroe y col. (1992) obtenidos en una muestra de parejas próximas a iniciar una terapia para reducir la violencia conyugal. Al parecer, un patrón atribucional relativamente benigno y heteroexculpatorio (autoinculpatorio y heterojustificante) puede coexistir con la percepción de un gran número de estímulos provocadores de ira y la intensidad de ésta, cuya alta correlación por otro lado no resulta extraña en este contexto. La misma idea de coexistencia deriva de constatar que los hombres violentos no suscriben más que los no violentos los roles tradicionales respecto a la mujer. Estos hallazgos podrían inducir a pensar que, puesto que el hombre violento no atribuye a características de su pareja la causa de su ira (antecedente de la agresión), ni sostiene un esquema de relación diádica tradicional, la "culpa" recae sobre la mujer, cuyas conductas serían objetivamente la causa necesaria y suficiente del enojo y la violencia del hombre. Optar por esta explicación implicaría confundir la dependencia secuencial de conductas con la responsabilidad moral (Jacobson, 1994). Todo lo que puede afirmarse es que la conducta de la mujer en interacción con la del hombre dentro de una estrecha y prolongada relación de pareja, establece el contexto en el cual aumenta la probabilidad de que un hombre con una hipersensibilidad a un tipo de estímulos y un deficiente autocontrol emocional (en muy probable asociación con pautas ineficaces de interacción), agrede físicamente a su pareja. Por otra parte, a pesar del anonimato de las respuestas solicitadas, no puede descartarse que la fuerte promoción cultural en nuestro medio de los derechos de la mujer, indujeran a los hombres violentos a responder en la Escala de

Igualitarismo de Roles Sexuales en la línea de lo "debido", al margen de sus convicciones más profundas derivadas de una socialización machista (que admite, legítima y aún indica el uso de la fuerza) y patriarcal (que respalda el mantenimiento del desequilibrio de los derechos masculino y femenino), que pudiesen subsistir en esquemas (Beck y Freeman, 1995) no reconocibles conscientemente.

En cuanto a posibles intervenciones psicológicas para reducir la probabilidad de aparición de las conductas de agresión física episódica (antesala de la crónica) del hombre contra su pareja, los resultados de la presente investigación sugieren elegir preferentemente aquellos procedimientos de alta eficacia y eficiencia para reducir la ira (por la vía de eliminar la función provocadora de los estímulos percibidos como altamente aversivos) como la relajación de autocontrol - útil además para afectar la tendencia a agredir verbal y físicamente - (Deffenbacher y col., 1986) y la combinación de relajación y reestructuración cognitiva (Deffenbacher, Mc Namara, Stark y Sabadell, 1990; Deffenbacher y Stark, 1992). Al respecto cabe mencionar a Martínez (1996) quien apreció un efecto específico, relativamente significativo, de un entrenamiento en manejo de la ira y descondicionamiento del afecto negativo en hombres y mujeres que recibieron terapia de pareja de orientación conductual-afectiva; en el mismo sentido apuntan datos clínicos del investigador principal. Esta preferencia por el abordaje afectivo recoge también lo que se conoce respecto a los afectos como determinantes de sesgos de percepción, retención y evocación y causantes de la interferencia del curso del pensamiento controlado y del "razonamiento emocional" (Opazo, 1988); además de tomar nota del protagonismo creciente de los procesos afectivos en el ámbito de las teorías aplicables a la terapia cognitivo-conductual (Marchetti, 1992). En una perspectiva de prevención, es claro que debieran impedirse o modificarse las conductas de interacción negativa de pareja que incluyan componentes de agresión psicológica que anunciarían la de índole física (Murphy y O'Leary, 1989), contextualizando culturalmente el análisis de la violencia en general y de la que ocurre en relaciones de interdependencia afectiva.

Una de las limitaciones del estudio, que pudo impedir el descubrimiento de otras diferencias estadísticamente significativas entre los hombres de los grupos Violento y No Violento, fue el escaso número de hombres asignados al primero y la gran dispersión de sus puntajes en diversas variables independientes, lo cual sugiere que pudieron incorporarse varios diferentes

tipos de sujetos. Si esta suposición fuese correcta, tendría mayor fuerza y amplitud el hallazgo de las escasas diferencias constatadas.

Otra consideración a tener en cuenta es la carencia de información acerca de la confiabilidad de varios de los instrumentos utilizados, estudio que no pudo llevarse a cabo con antelación al momento comprometido por los sujetos de la investigación para responder los cuestionarios, por la imposibilidad de lograr una muestra suficientemente amplia de hombres que reconociesen ejercer violencia conyugal y que estuviesen dispuestos a colaborar sin haber solicitado ayuda terapéutica.



BIBLIOGRAFIA

- Aceituno, R. y Walker, C. (1995). Estudio exploratorio-descriptivo en hombres que ejercen violencia conyugal, consultantes al Centro de Violencia de la I. Municipalidad de Santiago. *Revista Chilena de Psicología*, 16 (2), 21-33.
- Asmundson, G.J.G., Sandler, L.S., Wilson, K.G. y Norton, G.R. (1993). Panic attacks and interoceptive acuity for cardiac sensations. *Behaviour Research and Therapy*, 31 (2), 193-197.
- Bandura, A. (1977) Análisis del aprendizaje social de la agresión. En A. Bandura y E. Ribes (Eds.) *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*. México:Edit. Trillas.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Bandura, A. y Walters, R.H. (1974) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beck, A. T. y Freeman, A. (1995) *Terapia cognitiva de los trastornos de personalidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Beere, C.A., King, D.W., Beere, D.B. y King, L.A. (1984) The sex-role egalitarianism scale: A measure of attitudes toward equality between the sexes. *Sex Roles*, 10 (7/8), 563-576.
- Berkowitz, L. (1983). Aversively stimulated aggression: some parallels and differences in research with animals and humans. *American Psychologist*, 38, 1135 - 1144.
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive - neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45 (4), 494 -503.
- Bower, T.H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129 - 148.

- Bradbury, T.N. y Fincham, F.D. (1990). Attributions in marriage: review and critique. *Psychological Bulletin*, 107 (1), 3 - 33.
- Bradbury, T.N. y Fincham, F.D. (1992). Attributions and behavior in marital interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(4), 613-628.
- Broderick, J.E. y O'Leary, K.D. (1986). Contributions of affect, attitudes, and behavior to marital satisfaction. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54 (4), 514 -517.
- Busby, D.M., Christensen, C., Crane, D.R. y Larson, J.H. (1995) A revision of the Dyadic Adjustment Scale for use with distressed and nondistressed couples: construct hierarchy and multidimensional scales. *Journal of Marital and Family Therapy*, 21 (3), 289-308.
- Buss, A. H. (1969) . *Psicología de la agresión*. Buenos Aires: Edit. Troquel.
- Cáceres A. (1992). Documento de trabajo. Módulo de capacitación de monitoras en Violencia Doméstica. Santiago: Instituto de la Mujer.
- Cacciopo, J.T., Uchino, B.N., Crites, S.L., Snyder-Smith, M.A., Smith, G. y Berntson, G.G. (1992). Relationship between facial expressiveness and sympathetic activation in emotion: a critical review with emphasis on modeling underlying mechanisms and individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62 (1), 110-128.
- Corsi J. (1990). Algunas cuestiones básicas sobre la violencia familiar. Separata de Doctrina y Acción Post-penitenciaria, Año 4 , Nº 6 . Buenos Aires: Patronato de Liberados de la Capital Federal de la República Argentina.
- Crossman, R.K., Stith, S.M. y Bender, M.M. (1990). Sex Role Egalitarianism and Marital Violence. *Sex Roles*, 22 (5/6), 293 - 304.
- Deffenbacher, J.L., Demm, P.M. y Brandon , A. D. (1986). High general anger: correlates and treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 24 (4), 481 -489.
- Deffenbacher, J.L., McNamara, K, Stark, R.S. y Sabadell, P.M. (1990). A comparison of cognitive-behavioral and process-oriented group counseling for general anger reduction. *Journal of Counseling and Development*, 69, 167-172.
- Deffenbacher, J.L. y Stark, R.S. (1992). Relaxation and cognitive - relaxation treatments of general anger. *Journal of Counseling Psychology*, 39 (2), 158 - 167.
- Ditzel L. (1991). Aspectos psicológicos implicados en la violencia intrafamiliar. Documento de trabajo de Sernam. Santiago de Chile.
- Duclos, S.E., Laird, J.D., Schneider, E. , Sexter , M., Stern, L. y Van Lighten, O.(1989). Emotions - specific effects of facial expressions and postures on emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (1), 100 - 108.
- Ekman, P. y Friesen, W.V. (1975). *Unmasking the face: a guide to recognizing emotions from facial clues*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ehlers, A., Breuer, P., Dohn, D. y Fiegenbaum, W. (1995). Heartbeat perception and panic disorders: possible explanations for discrepant findings. *Behaviour Research and Therapy*, 33 (1), 69-76
- Ferreira, G. (1989). *La mujer maltratada: un estudio sobre las mujeres víctimas de la violencia doméstica*. Buenos Aires : Editorial Sudamericana.
- Ferreira, G. (1992). *Hombres violentos, mujeres maltratadas: aportes a la investigación y tratamiento de un problema social*. Buenos Aires : Editorial Sudamericana.
- Fincham, F.D. y Bradbury, T. N. (1988). The impact of attributions in marriage: empirical and conceptual foundations. *British Journal of Clinical Psychology*, 27, 77- 90.
- Fincham, F.D. y Bradbury, T.N. (1992) Assessing attributions in marriage: the relationship attribution measure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62 (3) 457-468.
- Gondolf, E.W. (1985). *Men who batter: An integrated approach for stopping wife abuse* . Florida : Learning Pu. Inc.
- Hazaleus, S. L. y Deffenbacher, J.L. (1986). Relaxation and cognitive treatments of anger. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54 (2), 222 - 226.
- Holtzworth - Munroe, A. (1988). Causal attributions in marital violence: theoretical and methodological issues. *Clinical Psychology Review*, 8, 331 - 344.
- Holtzworth-Munroe, A. y Hutchinson, G. (1993). Attributing negative intent to wife behavior: the attributions of maritally violent versus nonviolent men. *Journal of Abnormal Psychology*, 102 (2), 206-211.
- Holtzworth-Munroe, A. y Jacobson, N.S (1985) Causal attributions of married couples: When do they search for causes? What do they conclude when they do?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1398-1412.
- Holtzworth - Munroe, A., Jacobson, N.S., Fehrenbach, P.A. y Fruzzetti, A. (1992). Violent married couples's, attributions for violent and nonviolent self and partner behaviors. *Behavioral Assessment*, 14, 53 - 64.
- Izard, C.E. (1990). Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (3), 487 - 498.
- Jacobson, N.S. (1994a). Rewards and dangers in researching domestic violence. *Family Process*, 33, 81-85.
- Jacobson, N.S. (1994b) Contextualism is dead: long live contextualism. *Family Process*, 33, 97-100.
- Kerlinger, F.N. (1988) *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill Interamericana.
- King, L. y King, D. (1993) *SRES: Sex-role egalitarianism scale Manual*. Michigan: Sigma Assessment Systems.
- Laird, J.D. (1974). Self - attribution of emotion: The effects of expressive behavior on the quality of emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 475 - 486.
- Lang, P. J. (1979). A bio - informational theory of emotional - imagery. *Psychophysiology*, 16, 495 - 512.

- Lang, P.J., Levin, D.M., Miller, G.A. y Kozak, M.J. (1983) Fear behavior, fear imagery, and the psychophysiology of emotion: the problem of affective response integration. *Journal of Abnormal Psychology*, 92 (3), 276-306.
- Larraín, S. (1992). Informe preliminar de investigación en violencia intrafamiliar y la situación de la mujer en Chile. Santiago : SERNAM
- Levenson, R.W., Ekman, P. y Friesen, W.V. (1990). Voluntary facial action generates emotion-specific autonomic nervous system activity. *Psychophysiology*, 27 (4), 363 - 384.
- Leventhal, H. (1984). A perceptual - motor theory of emotion. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.
- López, F.G. (1993). Cognitive processes in close relationships: recent findings and implications for counseling. *Journal of Counseling and Development*, 71, 310 - 315.
- Maiuro, R.D. , Cahn, T. S., Vitaliano, P. P., Wagner, B.C. y Zegree, J. B. (1988). Anger, hostility, and depression in domestically violent versus generally assaultive men and nonviolent control subjects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56 (1), 17 - 23.
- Marchetti, A.M. (1992) Nuevos desarrollos en terapia cognitivo-conductual. En R. Opazo (Ed.) *Integración en psicoterapia*. Santiago de Chile: Cecidep.
- Martínez, R.E. (1996). Terapia de pareja: diferencias de género y temporales en la respuesta a intervenciones cognitivo-conductuales y conductual-afectivas. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 14, 23-58.
- McKenry, P.C., Julian, T.W. y Gavazzi, S.M. (1995). Toward a biopsychosocial model of domestic violence. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 307-320.
- Miller, D.T. y Porter, C.A. (1983). Self-blame in victims of violence. *Journal of Social Issues*, 39, 139-152.
- Murphy, C.M. y O'Leary, K.D. (1989) Psychological aggression predicts physical aggression in early marriage. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(5), 579-582.
- O'Leary, K.D., Barling, J., Arias, I., Rosenbaum, A. y Tyree, A. (1989). Prevalence and stability of aggression between spouses: a longitudinal analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57 (2), 263-268.
- Opazo R. (1988) Los afectos desde una perspectiva conductual integral. En R. Opazo (Ed.) *Los afectos en la práctica clínica*. Santiago de Chile: Cecidep.
- Rapee, R.M. (1994) Detection of somatic sensations in panic disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 32 (8), 825-831.
- Rosenbaum, A. y O'Leary, K.D. (1981). Marital violence: characteristics of abusive couples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49 (1), 63-71.
- Santibañez, G. y Bloch, S. (1986). A qualitative analysis of emotional effector patterns and their feedback. *The Pavlovian Journal of Biological Science*, 21 (3), 108 - 116.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D. y O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (6), 1061 - 1086.
- Shields, N. M. y Hanneke, C.R. (1983). Attribution processes in violent relationships: perceptions of violent husbands and their wives. *Journal of Applied Social Psychology*, 13 (6), 515 - 527.
- Spanier, G.B. (1976) Measuring dyadic adjustment: new scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and the Family*, 38, 15-28.
- Strauss, M. y Gelles, R.J. (1986). Societal change and change in family violence from 1975 to 1985 as revealed by two national surveys. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 465-479.
- Sugarman, D.B. y Hotaling, G.T. (1989). Violent men in intimate relationships: an analysis of risk markers. *Journal of Applied Social Psychology*, 19 (12), 1034-1048.
- Törestad, B. (1990). What is anger provoking? A psychophysical study of perceived causes of anger. *Aggressive Behavior*, 16, 9 - 26.
- Watson, D. y Clark, L.A. (1992). Affects separable and inseparable: On the hierarchical arrangement of the negative effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62 (3), 489-505.
- Watson, D., Clark, L.A. y Tellegen, A. (1988) Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070.
- Zajonc, R. B., Murphy, S.T. y Inglehart, M. (1989). Feeling and facial efference: Implications of the vascular theory of emotion. *Psychological Review*, 96 (3), 395-416.

Construcción de Categorías de Análisis de la Representación Espacial de un Plano Imaginario

Javiera Díaz

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

RESUMEN

El presente estudio caracteriza las modalidades de representación espacial en la tarea de elaboración de un plano imaginario en una muestra de 172 jóvenes entre 15 y 18 años. La investigación se inicia con la construcción de una **prueba espacial** denominada "La Búsqueda del Tesoro" pensada como una tarea activa, que otorga movimiento a la representación espacial. Posteriormente se avanza en el análisis de las composiciones gráficas a través de la construcción de un **Sistema Categorical Analítico** de las representaciones realizadas. Los resultados muestran diferencias significativas entre las **Categorías de Planos** por un lado y **de Dibujos y Elementos Aislados** por otro; siendo posible constatar las habilidades y las dificultades de los jóvenes al enfrentar tareas que requieren construcción y representación.

Palabras claves: construcción del espacio - representación espacial - plano Imaginario- organización de los espacios.

ABSTRACT

This research characterizes the modes of the spacial representation in the elaboration of an imaginara plane in a sample of 172 teenagers between 15 and 18 years old. The research begins with the construction of a spacial test called "Looking for the treasure" thought as an active task that gives movement to the spacial representation. Later the analysis of the graphic compositions is continued with the construction of an Analytic Categorizad System of the representations done. The results show important differences between the Categories of Planes on one hand and Drawings and Isolated Elements on the other, making it possible to show the abilities and difficulties of the youths when facing tasks that require construction and representation.

Key Words: Construction of the space - Spacial representation - Creativity on imaginary planes- Organization of spaces.

INTRODUCCIÓN

Abordar la temática de la construcción del espacio es acercarse a la compleja relación del hombre con el mundo, del interior y el exterior, de la percepción y la representación.

El objetivo principal del presente estudio se inicia en el análisis de las composiciones gráficas de 172 sujetos,

entre 15 y 18 años, para posteriormente avanzar en la construcción de un **Sistema Categorical Analítico** de las modalidades de representación espacial.

La prueba denominada "La Búsqueda del Tesoro" fue diseñada teniendo en cuenta algunas ideas fundamentales en la consideración de la temática del espacio.

Es una **propuesta de construcción**, lo cual supone considerar la representación que en forma gráfica realicen los jóvenes, organizando un espacio imaginario, de un modo personal.

Es una propuesta activa que implica movimiento, manipulación y no mera observación; tiene en cuenta las diferencias entre la capacidad de percibir un objeto y la capacidad de manipulación del mismo, lo cual supone un nuevo acto de creación (Gardner, 1994).

Al sujeto se le brinda el marco que explicita: las consignas de la tarea, la delimitación del contorno gráfico, algunos signos convencionales y a partir de allí el alumno debe imaginar el plano, escoger el sitio y sus características, en síntesis organizar el espacio y representarlo. Es una oportunidad más rica de aprender de los planos, motivándolo a viajar, experimentar las distancias, escoger los caminos, superar los obstáculos, conocer los lugares; mucho más que el plano quieto y estático colgado en el pizarrón del aula.

Las investigaciones de Piaget (Piaget e Inhelder, 1981; Laurendeau y Pinard, 1977) nos plantean hipótesis fundamentales: el espacio se construye y su construcción es una problemática que forma parte del desarrollo de los procesos cognitivos, es un problema de la cognición, indisoluble de su desarrollo.

El presente estudio de las **modalidades de representación espacial** se inicia en la observación y posterior análisis de tres elementos considerados centrales: posibilidad de organización del espacio como conjunto, tratamiento dado a los signos que poseen un valor de conectores o comunicadores de los elementos que componen el espacio, y tratamiento de la meta final o "tesoro" al modo de destino de un itinerario que es preciso recorrer.

La capacidad para representar el espacio evoluciona con la edad. Los niños pequeños, en primer lugar, perciben y recuerdan los mojones; luego son capaces de aprender una ruta. Después empiezan a coordinar, sin una buena organización interna, los mojones y las rutas. Finalmente la representación se consigue cuando las rutas se coordinan dentro de un marco de referencia total (Siegel y White, 1975).

El tema de la construcción del espacio implica aportes diversos: problemas teóricos complejos de la Psicología, variables relativas a los sujetos -edad, experiencia visual, modalidad educativa, inteligencia-, variables relativas al espacio -grande/pequeño, conocido/desconocido, cercano/lejano-. Esta complejidad

se refleja en la bibliografía sobre el tema; sumando a los ya mencionados la problemática de sujetos invidentes (Ochaita y Huertas, 1988).

Pero es de destacar que en los estudios disponibles, hay una cierta escasez en trabajos referidos a la representación del espacio en adolescentes. Corroboró lo anterior (Evans, 1983).

En este trabajo nos interesa detenernos en el análisis de las modalidades de representación espacial de un plano imaginario. Se puede observar que es común que tareas de este tipo, o bien se den por supuestas, o se reduzcan a la estricta observación.

Por ello es interesante analizar las dificultades y las habilidades con las que los jóvenes suelen enfrentarlas, considerando el tejido de su construcción.

MÉTODO

Sujetos

Un total de 172 sujetos divididos en tres grupos tomaron parte en este estudio; 54 alumnos de 3er año (edad media 16^a), 58 alumnos de 4to año (edad media 16^a 10m), 60 alumnos de 5to año (edad media 17^a 10m); de escuelas secundarias de la ciudad de Rosario (Provincia de Santa Fe, Argentina).

Materiales

La primera hoja contiene: a) la consigna de la tarea, b) un recuadro, de 21 cm de largo por 18,50 de ancho, cuya finalidad es delimitar el contorno gráfico y, c) en la parte inferior la presencia de los siguientes signos convencionales: montañas, puente, ferrocarril, vivienda, lago/laguna, río, escuela, iglesia, correo, árboles, parque, negocios.

Procedimiento

Los sujetos realizan el trabajo en sus cursos y en horario escolar. La administración se realiza en forma grupal, en un tiempo promedio de 30 minutos. Las consignas se entregan en forma escrita (Figura N° 1).

Consigna n° 1:

"Este juego consiste en construir un plano, a escala, para esconder un tesoro, que deberá ser encontrado por otra persona. Para construirlo utiliza los signos convencionales adjuntados y/o inventa otros..."

Consigna n° 2:

"Una vez que has terminado de representar el plano piensa como explicarías a otra persona el camino a recorrer para encontrar el tesoro."

Es mejor que utilices también otras referencias: puntos cardinales, distancias de un lugar a otro, tiempo requerido. Al armar y comunicar por escrito todo el recorrido piensa que se trata de un lugar absolutamente desconocido para esta persona y facilítale los medios para que encuentre el tesoro escondido. -Inventa un signo para representar el tesoro".

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El objetivo fundamental del presente estudio es la construcción de **Categorías Analíticas de la Representación Espacial** a partir de las composiciones gráficas de un espacio imaginario en jóvenes entre 15 y 18 años, tal como se definen a continuación.

Categoría A: Elementos Aislados

Se caracteriza por ser un espacio compuesto por elementos aislados o dispersos, sin interrelación entre sí. No es posible concebir un trayecto desde el punto de partida hacia la meta. El espacio se compone de escasos elementos, aislados entre sí y con grandes espacios en blanco en la hoja de papel.

Categoría B: Dibujos

Se caracteriza por su carácter de paisaje o escena. Es una representación acotada a un espacio específico, al modo de un corte transversal que adquiere un máximo de detalles. Recuerda el marco "renacentista".

Categoría C. Combinación de Elementos de Dibujos y de Planos

Se define por ser una yuxtaposición o "mezcla", que hace que ni sea totalmente un

Plano, ni totalmente un **Dibujo**. Combinación de los dos modos de representación con sus rasgos respectivos.

Categoría D: Planos

Se define como una visión completa de un conjunto, organizado como tal. Los signos conectores son utilizados como trayectos que comunican el punto de partida con la meta final.

Es un lenguaje gráfico, que prescinde de la apoyatura verbal, y con flexibilidad suficiente siendo posible elegir entre caminos para llegar a la meta.

A continuación, estas cuatro *Categorías* son presentadas con mayor detenimiento, en el análisis de tres ejes considerados fundamentales: *modalidades de composición del espacio, tratamiento de los signos conectores, tratamiento dado al punto de llegada o meta*; y acompañadas por ejemplos e ilustraciones de las composiciones gráficas realizadas (Figura N° 2).

Las representaciones gráficas constituyen tendencias interesantes que vale la pena presentar a discusión y que incitan a ser profundizadas en estudios futuros.

GRUPO A: ELEMENTOS AISLADOS

• Modalidades de composición del espacio

Se caracteriza por ser un espacio no organizado como conjunto, por el contrario se compone de elementos aislados sin nexos o interrelaciones.

Aparecen dos modos opuestos de organización del espacio: uno por repeticiones de un mismo elemento que se reitera llegando a cubrir la totalidad de la hoja, y otro por grandes espacios vacíos en la hoja de papel en la que sólo aparecen representados unos escasos signos.

• Tratamiento de los signos conectores

La mayor dificultad está en la representación de los signos conectores: los signos adquieren valor en sí mismos pero no llegan a ser señales referenciales hacia el espacio total.

Los signos conectores aislados se relacionan de modo bizarro. *Ejemplo: presencia de montañas en la intersección de calles.*

• Tratamiento dado al punto de llegada o meta

El punto de llegada es una indicación del lugar, rodeado de imprevisiones.

El "tesoro" es únicamente una referencia al lugar donde se encuentra sin responder al pedido de "inventa un signo para representar el tesoro".

Ejemplos:

... subí por la montaña y en la cima encontrarás el tesoro"

"... luego hay que hacer dos cuadras hacia el este pasando por la cancha de fútbol y ahí está el tesoro"

a tu derecha encontrarás un lago que ahí desemboca un río, hundido ahí encontrarás el tesoro".

• Contenido verbal

Dificultades en la representación de las distancias.

Ejemplos:

"El puente está a 30 a 50 metros del bosque. Luego de cruzarlo se encuentra la primera calle donde hay viviendas ... Por el oeste y a 10 metros del bar está la estación de ferrocarril "

"cruzás el puente del lago que está a 50 metros de la calle. Luego vas al SE unos 20 metros que verás el parque..."

GRUPO B: DIBUJOS

• Modalidades de composición del espacio

El espacio se caracteriza por ser una escena o un paisaje. La representación queda acotada a un espacio

específico, como si fuera un corte transversal, que adquiere un máximo de detalles.

La composición del espacio se realiza en secuencias, al modo de un orden sucesivo, en una diversidad de planos que se continúan.

Ejemplo: las montañas, el cielo, el sol, los pájaros.

La representación es una descripción que contiene un máximo de detalles.

Ejemplos: campos con flores, lagunas con patos, cielo con sol y gaviotas.

La presencia de **ideogramas** es quizás el rasgo que más caracteriza a las composiciones gráficas.

Ejemplos: hombres disparándose, escenas de robos.

• **Tratamiento de los signos conectores**

No adquieren el sentido de trayectos hacia el tesoro.

• **Tratamiento dado al punto de llegada o meta**

Es únicamente una indicación del lugar donde buscarlo.

Ejemplos:

"... llega y busca en un lugar húmedo.."

"... abandone el barco e inspeccione los lagos, en la profundidad del segundo encontrarás el tesoro".

• **Contenido verbal**

Se relata una historia imaginaria, con excesivos pasos que desvían el trayecto hacia la meta.

Ejemplo: "El lugar de partida es la ciudad hay que comprar mercadería porque el viaje es largo y muy cansador. Dejar alguna nota a algún familiar porque no se sabe el día de regreso..."

Dificultades para concebir las distancias y el tiempo.

Ejemplos:

"tenés que empezar de la montaña del medio ir al sur cruzando el río, cuando veas una hamburguería estás en la calle..."

"tenés cinco minutos para: al salir del colegio ir hasta la casa abandonada a buscar los zapatos para el viaje, luego ir hacia el supermercado para comprar alimento"

GRUPO C.- COMBINACIÓN DE ELEMENTOS DE DIBUJOS Y DE PLANOS

• **Modalidades de composición del espacio**

Se define por su carácter de agregación o combinación, siendo el resultado una coexistencia de dos modos de representación, no siendo ni totalmente un dibujo ni tampoco un plano.

Ejemplo: En un primer plano la ciudad - con su trazado de calles y manzanas (donde es posible observar rasgos de planos) para luego confinarse con montañas, cielo y sol (elementos característicos de los dibujos), alcanzando un máximo de detalles -montañas con nieve, hombres cruzando las calles, rutas con autos o colectivos.

• **Tratamiento de los signos conectores**

No se utilizan con el fin de construir un trayecto, no siendo posible comunicar la representación en plano con la de dibujo.

Ejemplo: la ruta se continua en un río o termina a los pies de grandes zonas de montañas.

• **Tratamiento dado al punto de llegada o meta**

Es una indicación del lugar donde buscarlo, no siendo posible responder al pedido de inventar un signo que represente al "tesoro".

• **Contenido Verbal**

Se relata una historia imaginaria, en un recorrido circular que no tiene la finalidad de conducir a la meta. El contenido verbal posee las mismas características que en la categoría *Dibujos*.

GRUPO D: PLANOS

• **Modalidades de composición del espacio**

Es una representación topográfica, lográndose una **visión completa de un conjunto**, concebido como tal. Los rasgos más importantes son los siguientes: el plano constituye un **lenguaje gráfico en sí mismo**, que prescinde de la apoyatura verbal y al mismo tiempo **posee flexibilidad suficiente**, permitiendo que un observador pueda reconstruir su propio recorrido y elegir entre vías de acceso para llegar a la meta.

• **Tratamiento de los signos conectores**

Punto de partida, signos conectores y punto de llegada o "tesoro", son usados como trayectos que enlazan el punto de partida con la meta.

• **Creación de nuevos signos conectores**

Se utilizan los signos dados y además se crean nuevos. *Ejemplos: puente múltiple, dirección obligatoria, cruz de San Andrés, cementerio.*

• **Tratamiento dado al punto de llegada o meta**

La meta final es enlazada en la composición de un trayecto. Además, los sujetos pueden responder al pedido de la consigna de inventar un signo que represente al "tesoro".

Ejemplos: cruz, estrella, cofres, cajas, bolsas con monedas de oro.

• **Contenido Verbal**

La expresión verbal enriquece la representación gráfica, especificando diversos caminos posibles o haciendo referencias a distancias a partir de ciertos elementos topográficos o de indicaciones de puntos cardinales.

Ejemplo: " Te encuentras sentado en el centro de la iglesia que determina el punto central del mapa. Comienza

a caminar en dirección Este hasta toparse con la calle que rodea al parque (a unos 100 metros). Luego continuas en dirección Sud - Este hasta la calle perpendicular (a unos 110 metros)

La expresión verbal se refiere a vivencias personales y momentos vitales de la etapa adolescente y del crecimiento.

Ejemplo: "...a tu izquierda encontrarás una construcción incompleta. Dobla aquí a tu izquierda y camina unos 4 metros hasta encontrar en la mano derecha un camino de tierra. Deberás seguirlo hasta un antiguo buzón de correo. Antes pasarás por un ferrocarril. Situado en la esquina del buzón encontrarás una señal de dirección obligatoria hacia la izquierda. No deberás obedecerla y continuas hacia la derecha por el camino que te dirige hacia las montañas..."

DISCUSIÓN

En este estudio se trata de alcanzar uno de los objetivos fundamentales propuestos para la investigación en curso: análisis de las modalidades cognitivas para concebir un espacio representativo y su traducción en un **Sistema Categorial Analítico de la representación espacial**, con la observación de las **Categorías de Planos** por un lado y de **Elementos Aislados** y de **Dibujos** por otro, en sus diferencias significativas (Tabla N° 1).

TABLA 1
Cantidad de sujetos en las categorías descritas

Elementos Aislados	Dibujos	Combinación de Elementos de Dibujos y de Planos	Planos
37 sujetos	25 sujetos	75 sujetos	35 sujetos

La **Categoría de Planos** presenta indicadores nuevos y específicos que la diferencian de las anteriores. En los **Planos** se observa una representación topográfica concebida como conjunto, con la presencia de los signos conectores que, al modo de comunicadores, se enlazan entre sí en un recorrido que tiene por finalidad conducir a la meta o "tesoro".

Una pregunta ha guiado el análisis: *¿es posible leer la representación gráfica prescindiendo de su explicación verbal?*

Solamente la **Categoría de Planos** supone una respuesta afirmativa y, más aún, esta clara referencia al conjunto permite que un observador pueda escoger entre varios caminos posibles para llegar a la meta o "tesoro".

En la **Categoría de Planos** aparece, en el sentido de lo expresado por Gardner, una idea más: **el plano da cuenta de una organización racional del espacio que es igualmente plástica y creativa**. Gardner se pregunta ¿Qué hay de la memoria para el ajedrez?, y plantea que no es necesario recordar vívidamente cada una de las piezas, en cambio sí se requiere una representación abstracta, tener en mente la tendencia general del juego, y "un faro interno" que permite reconstruir lo que sea necesario (Gardner, 1994).

Los **Planos** muestran la presencia de dos aspectos fundamentales: por un lado un uso adecuado del "marco" que se refleja en una clara comprensión y ajuste a la consigna propuesta, en un ajuste al uso de los signos convencionales dados. Pero ilustra algo más: la posibilidad de flexibilidad en el manejo del espacio, observando un enriquecimiento de la tarea con nuevas creaciones.

Además de los signos dados se crean nuevos. Los signos nuevos y aquellos que representan al tesoro son la expresión de momentos vitales del crecimiento. Se destaca la aparición de elementos de precisión, de síntesis del pensamiento (referencia a medidas que especifican distancias entre los diversos lugares y/o tiempos para hacer determinados recorridos).

La **Categoría de Planos** se subdivide, presentando matices en sí misma, destacándose un pequeño grupo de **Planos mejor logrados**. Pertenecen a sujetos que han tenido la posibilidad de realizar un viaje prolongado, con la experiencia de observar y manejar planos para moverse en sitios desconocidos. Esto permite considerar una vez más la importancia de "experimentar" el espacio.

En los resultados obtenidos en este estudio con 172 sujetos, se observa que la mayoría ejecuta la tarea en la **Categoría de Combinación de Elementos de Dibujos y de Planos** (44%). Por su mismo carácter de combinación ha sido la categoría que ha resultado más compleja de analizar, continuándose actualmente su estudio.

En síntesis: en el presente trabajo es posible analizar modalidades de representación espacial, siendo posible observar las diferencias significativas entre las **Categorías de Elementos Aislados y de Dibujos y la Categoría de Planos**.

Los resultados obtenidos en cada una de las categorías descriptas no muestran diferencias importantes según los grados de escolaridad y la edad de los sujetos. De todos modos no se puede desconocer que el pequeño grupo de **Planos mejor logrados** corres-

ponde a sujetos entre 17^a 4m y 18 años. Si bien por tratarse de un subgrupo sumamente pequeño (sólo 4 casos -2%-) no es posible obtener conclusiones al respecto, es igualmente importante considerarlo ya que el grado de logro de la tarea podía ser posible por la edad de los sujetos.

Está prevista la continuación del trabajo, con la ampliación de las muestras a otras edades; la comparación de los resultados obtenidos con otras pruebas espaciales, y también el cotejo de los resultados obtenidos con el desempeño escolar de los sujetos.

La finalidad de este estudio es contribuir a un trabajo de diagnóstico para una mejor comprensión de la espacialidad en ámbitos escolares. A partir de las distinciones observadas en las **Categorías de Elementos Aislados y de Dibujos** se detectan marcadores de dificultad en la representación más abstracta del espacio. En cambio, en la **Categoría de Planos** se observan indicadores que expresan una mayor capacidad de organización racional y abstracta del espacio imaginario propuesto.

De igual modo, sería interesante poder reflexionar con los docentes sobre los resultados aquí obtenidos, ya que la observación de las modalidades de repre-

sentación del espacio permite constatar la existencia de dificultades que tienen los jóvenes al enfrentarse a tareas que requieren construcción y representación, desempeños más abstractos y simbólicos.



REFERENCIAS

- EVANS, G.W. (1983). Cognición Anibiental. En: Estudios de Psicología, N° 14115, p 47-84. (traducido por Ana.M. Sancho del Psychological Bulletin, 1980, Vol.88, N2, p 259-287).
- GARDNER, H. (1994). Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. 2° ed. México, Fondo de Cultura Económica.
- LAURF,NDEAU,M y PINARD, A. (1977). Las primeras nociones espaciales en el niño. (Vol I). Buenos Aires, Glem.
- OCHAITA, E y HUERTAS, J.A. (1988). Conocimiento del espacio, representación y movilidad en las personas ciegas. En: InfanciayAprendizaje, N43, p. 123-138.
- PIAGET, J e INIHELDERB. (1981). La représentation de l'espace chez l'enfant. 4° ed. Paris, P.U.F.
- SIEGEL, A.W. y WIUTE, S.H. (1975). "The development of spatial representations of large- scale environnements". En: Reese, H.W (Ed), Advance in child development and behavior (Vol. 10). New York, Academie Press.

FIGURA NO. 1 Ejemplo de la prueba "La búsqueda del tesoro"

Este juego consiste en construir un plano, a escala, para esconder un tesoro, que deberá ser encontrado por otra persona. Para representarlo utiliza los signos convencionales adjuntados y/o inventa otros.

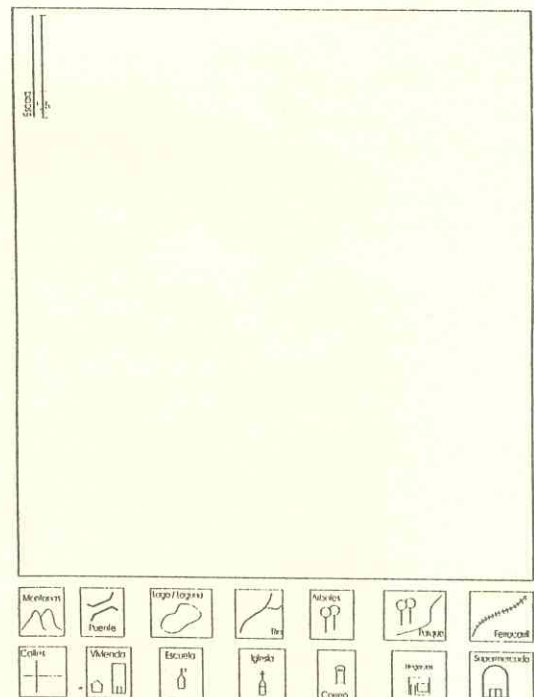
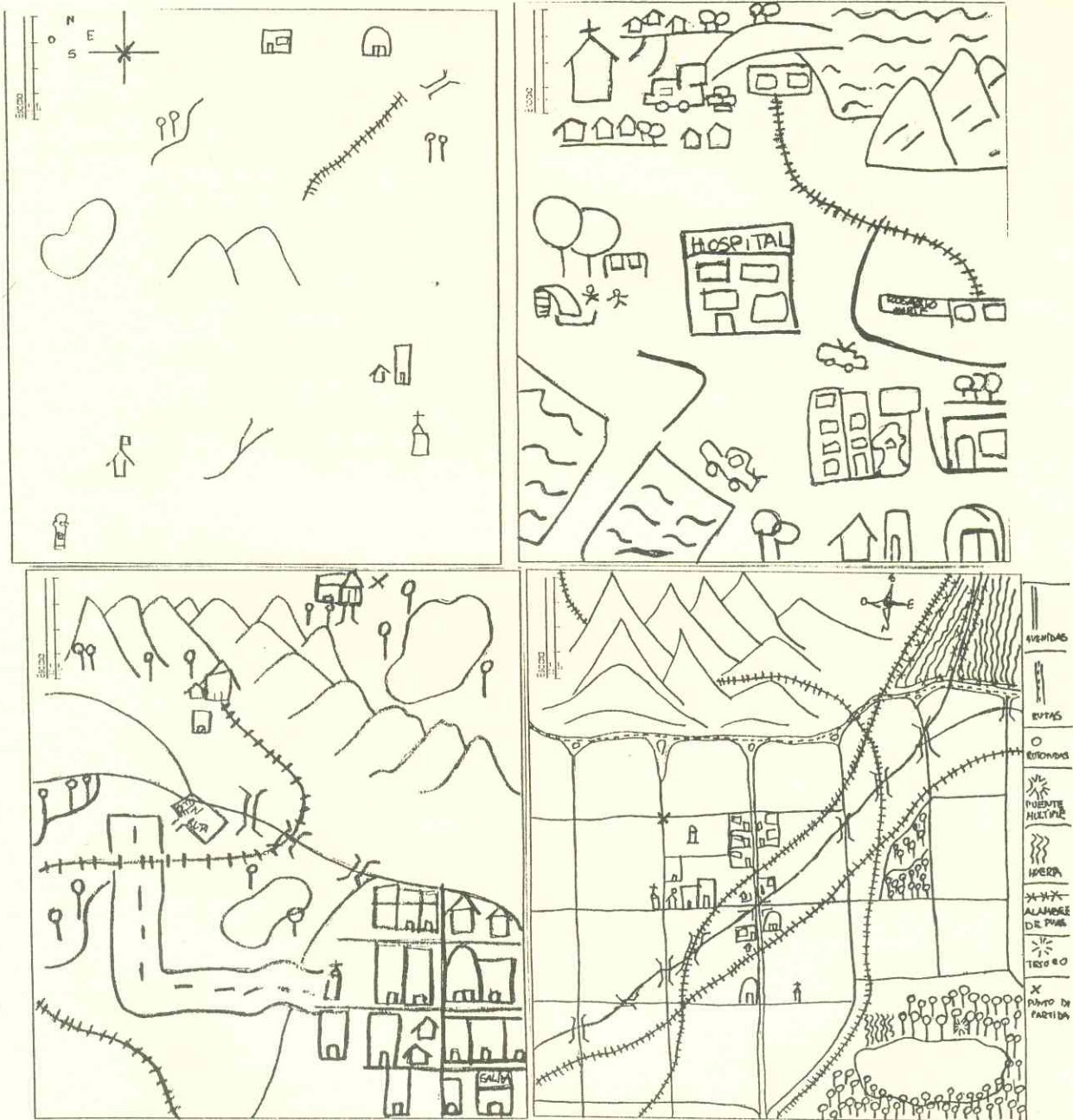


FIGURA NO. 2



Ejemplos de composiciones gráficas clasificadas en cada una de las cuatro Categorías de la Representación Espacial. Superior izquierda: Categoría A, Elementos Aislados. Superior derecha: Categoría B, Dibujos. Inferior izquierda: Categoría C, Combinación de Elementos de Dibujos y de Planos. Inferior derecha: Categoría D, Planos.

El Desarrollo Moral de Seis Estudiantes de Bachillerato

Bonifacio Barba¹

Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

RESUMEN

Este artículo presenta la visión que seis estudiantes de bachillerato tienen acerca de su desarrollo moral destacando las experiencias y personas que ellos identifican como significativas en su aprendizaje de la moralidad. El trabajo se realizó con entrevistas poco estructuradas orientadas a la elaboración de historias de vida centradas en el aprendizaje moral.

Los estudiantes fueron seleccionados con base en el índice de razonamiento moral de principios que se elabora con los resultados del Defining Issues Test de James Rest. Tres estudiantes tienen las puntuaciones más bajas y tres tienen las más altas en sus respectivas escuelas.

Las historias muestran variedad de caminos en la construcción de la moralidad y la inherente internalización de valores y el papel central de algunos de estos en la perspectiva moral de cada estudiante. Se muestra la mayor importancia de la familia en comparación con la escuela en los procesos de formación moral; se observan similitudes y diferencias en las experiencias significativas y en el papel de las personas que han actuado en la formación moral de los estudiantes. Finalmente, el trabajo muestra que con edad y escolaridad semejantes el razonamiento moral de principios es distinto probablemente por la acción de otras variables personales y socioculturales.

Palabras clave: desarrollo cognitivo moral, educación moral, socialización.

ABSTRACT

This article contains the vision that six bachillerato students have on their moral development highlighting the experiences and persons that they identify as relevant in their learning of morality. This work was made using a low structured interviews focused on the elaboration of life stories centered in moral learning.

The students were selected according to their scores in the principled moral judging index elaborated with the results of Rest's Defining Issues Test. Three students have the lowest index scores, and three of them have the highest ones in their respective schools.

The stories show variety of ways in the construction of morality and the inherent process of values internalization and the central position of some values in the moral perspective of students. It can be observed the relevance of family actors comparing with those of the schools in the moral growth process; there are similarities and differences in the meaningful experiences and the role of those people who have influenced the moral development of the students. Finally, the paper show that with similar age and schooling the principled moral reasoning is different among the students, probably due to other personal and sociocultural variables.

Key words: cognitive moral development, moral education, socialization.

INTRODUCCIÓN

A pesar de su importancia en el desarrollo humano y de ser uno de los propósitos fundamentales de la socialización en general y de la

formación escolar en particular, el aprendizaje de la moralidad es una temática poco estudiada en México (Barba, 2000). En los últimos años, el interés social y pedagógico por la formación de valores y el desarrollo moral, al identificar las carencias de la práctica edu-

¹ Profesor del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Ave. Universidad 940, 20100 Aguascalientes, Ags.

cacional en estos asuntos, ha contribuido a dar cierto impulso a la investigación. Así, algunos temas y enfoques teóricos han empezado a recibir atención más sistemática (Barba, 2000; V congreso Nacional de investigación Educativa, 1999; Wuest, 1995).

En este trabajo se presenta la visión que tienen seis estudiantes de bachillerato acerca de sus experiencias de desarrollo moral con énfasis en la comprensión de los procesos y contenidos básicos de la internalización de valores. El texto está vinculado con una investigación sobre los estadios de desarrollo del juicio moral en estudiantes de secundaria y de bachillerato en el estado de Aguascalientes.

1. ENFOQUE CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

En el campo de la psicología del desarrollo moral logró mucho reconocimiento la teoría de Lawrence Kohlberg conocida como el enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral (Kohlberg, 1992, 1974; Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla, 1997). Este psicólogo, basándose en el trabajo de Jean Piaget, tanto en lo concerniente al desarrollo cognitivo como al desarrollo de la moralidad (Piaget, 1985), construyó una teoría que amplió la visión del desarrollo moral proponiendo la existencia de tres niveles y seis estadios que se construyen epigenéticamente. Es característico del enfoque cognitivo-evolutivo de la moralidad relacionar ésta con la edad y con la escolaridad.

La contribución de Kohlberg es fundamental en la psicología de la moralidad y en la renovación contemporánea de la educación moral (Kurtines y Gewirts, 1995). Los niveles y estadios de desarrollo moral representan estructuras de juicio y perspectivas sociomorales que resumidamente se definen de la manera siguiente:

Nivel preconvencional: perspectiva individualista concreta del propio interés.

Estadio 1. Moral heterónoma: orientación del castigo-obediencia y perspectiva social egocéntrica.

Estadio 2. Moral individualista, de propósito instrumental e intercambio; se siguen las reglas de acuerdo al propio interés y necesidades dejando a otros hacer lo mismo.

Nivel convencional: perspectiva de miembro de la sociedad.

Estadio 3. Moral de expectativas interpersonales mutuas y relaciones y conformidad interpersonales. La perspectiva social es la del individuo en relación con otros individuos.

Estadio 4. Moral de sistema social y de conciencia, motivada por cumplir el propio deber aceptado y dar sostén a las leyes. La perspectiva social distingue entre el punto de vista interpersonal y el social.

Nivel postconvencional: perspectiva 'anterior a la sociedad' o de razonamiento moral de principios.

Estadio 5: moral del contrato social o de utilidad y de los derechos individuales. La perspectiva social es la del individuo racional consciente de los valores y derechos previos al contrato social; considera los puntos de vista moral y legal.

Estadio 6: principios éticos universales. La perspectiva social consiste en el reconocimiento de principios morales universales de los cuales se derivan los compromisos sociales pues las personas son fines en sí mismas y así deben ser reconocidas.

En la investigación mencionada se usó el Defining Issues Test, técnica diseñada por James Rest (Rest, 1990, 1979) para identificar los estadios de desarrollo moral. El instrumento en cuestión presenta al sujeto seis historias con un problema sociomoral –un problema de decisión moral– y le solicita que exprese su opinión juzgando la importancia de un conjunto de enunciados relativos a los valores implicados en las historias y su posible resolución. Las expresiones del sujeto manifiestan sus perspectivas cognitivo-morales y con la puntuación relativa a los estadios 5 y 6 se elabora un índice de razonamiento moral de principios (índice P), esto es, una medición que expresa "la importancia relativa que un sujeto da a las consideraciones de principios morales para tomar una decisión con respecto a los dilemas morales" (Rest, 1990:17; 1994).

La muestra de sujetos se integró por el alumnado de quince escuelas secundarias y doce bachilleratos de los once municipios del estado de Aguascalientes. A partir de los resultados generales (Barba, 2000) se seleccionaron los alumnos de mayor y de menor índice de razonamiento moral de principios en cada escuela y se realizó con ellos una entrevista orientada a construir historias de vida para indagar la comprensión que tienen los sujetos del origen sociocultural y educativo de su pensamiento moral enfocando a los contenidos o valores internalizados. El objetivo fue propiciar una narración que identificara las experiencias de aprendizaje y las personas que los sujetos consideran fundamentales o más significativas en su proceso de adquisición de la moralidad. El enfoque de Kohlberg, además de fundarse en el desarrollo cognitivo, afirma que son muy relevantes las oportunidades sociales de toma de perspectiva que propician el cre-

cimiento moral. La exposición de la experiencia formativa de los seis estudiantes pretende hacerse con el carácter de análisis de casos.

Por lo anterior, con la entrevista se buscaba identificar y comprender las experiencias de aprendizaje y los motivos relacionados con la toma de conciencia de 'lo que está bien hacer' o 'lo que no está bien hacer'. En tal sentido, los valores son entendidos como el contenido de los juicios acerca de 'lo que se debe hacer' o no hacer, muchas veces expresados como motivos para 'hacer lo que está bien' o evitar 'lo que no está bien'. Esta es una de las funciones psicológicas del valor. En el enfoque cognitivo-evolutivo, el contenido del juicio es lo que el sujeto encuentra valioso, lo que elige para juzgar y actuar y la estructura se manifiesta en la justificación de por qué lo encuentra valioso (Kohlberg, 1987:92-93).

De este modo, esta fase de la investigación contribuye a ampliar el conocimiento sobre los alumnos y la función socializadora de la familia y de la escuela. Algunos de los rasgos de los estudiantes cuyas experiencias se presentan en este texto se resumen en el cuadro 1.

CUADRO 1

Alumno/a	Valor en índice P	Estadio más alto	Estadio más bajo	Grado	Edad en años/ meses
9M	10.00	4: 40.00	2 y 6: 0.00	1	17a/1m
6F	45.00	4:35.00	2:1.60	1	16a/6m
7M	10.00	4:55.00	5B y 6:0.00	2	17a/0m
2F	58.30	5A:30.00	2:0.00	2	17a/11m
3M	0.00	4: 38.30 6:0.00	2, 5A, 5B,	3	17a/11m
20F	48.30	5A:30.00	6:3.30	3	18a/5m

La numeración de los sujetos proviene de la lista general de entrevistas. Obsérvese que de los seis estudiantes cuyas historias aquí se presentan los menores puntajes corresponden a hombres (M) a diferencia de los puntajes mayores, que corresponden a mujeres (F). Sin embargo, en la muestra total no hay diferencia significativa en las medias por género.

Los estadios son "totalidades estructuradas o sistemas organizados de pensamiento" (Kohlberg, 1987:87), son estructuras de razonamiento. Así, el estadio que es mayoritario en el razonamiento moral indica la perspectiva moral dominante de cada sujeto, el cual tiene otros puntajes altos adyacentes, bien en

un estadio inferior o en uno superior. En el cuadro se observa que dos de las alumnas tienen su mayor puntuación en el estadio 5A, lo cual significa que su perspectiva moral es mayoritariamente postconvencional; su crecimiento moral es avanzado. Los otros cuatro sujetos comparten el rasgo de tener como perspectiva moral mayoritaria el estadio 4, la perspectiva de miembros de la sociedad, específicamente, de sistema social.

Puede observarse que la relación de la edad/escolaridad con el puntaje P no es uniforme (a mayor edad/escolaridad, mayor razonamiento moral de principios), lo cual indica diferencias en desarrollo cognitivo y en vivencias relacionadas con el crecimiento moral.

2. ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE DESARROLLO MORAL

Primer caso (9M).

Este alumno pertenece a un bachillerato a distancia de carácter público y tiene puntaje P bajo (P 10). Su puntuación más alta se manifiesta en el estadio 4 (40.0), lo cual indica que su perspectiva moral predominante es la de sistema social, cosa que será corroborada más adelante. En contraparte, la calificación más baja la obtuvo en los estadios 2 y 6 (0.0), lo que quiere decir que ya superó totalmente la perspectiva del estadio dos y aún no realiza juicios morales de la perspectiva del estadio 6.

Ante los dilemas morales, expresa que lo primero que debe hacerse es analizarlos para comprender la naturaleza del problema y decidir lo que debe hacerse. De los problemas morales presentados para la entrevista dice que "hay veces que sí suceden en la vida real", como el del doctor que debe decidir si da o no una sobredosis a la enferma para ayudarla a morir. En tal situación, dice, "no se debe hacer eso"; la persona ha de vivir el tiempo que le queda, la vida no debe interrumpirse. El doctor puede ir a la cárcel porque si le da la medicina "no le está haciendo un favor, sino que la está matando"; se está sobrepasando en sus funciones. Con esto, el alumno manifiesta su perspectiva de respeto a la ley.

Si dar la medicina es juzgado como equivalente a matar, el doctor debe pensar en una razón adicional: "él no le dio la vida (a la enferma) para podérsela quitar", facultad que "solamente Dios" tiene. Generalizando su valoración, afirma que los doctores deben respetar la vida, ajustar su actuación a un deber social de protegerla.

Esta manera de valorar no la ha aprendido por medio de experiencias de enseñanza o de discusión explícitas (análisis del problema con personas adultas o con compañeros) sino que la considera fundada por dos motivos: primero, porque es una costumbre y "uno sigue las creencias", y en segundo término, ha observado en la televisión que acciones de ese tipo por parte de los doctores son juzgadas como acciones malas, es decir, al ser descubiertas originan un castigo para el doctor, lo cual significa que si son castigadas es porque son, socialmente, juzgadas incorrectas. No distingue entre una posible intención de ayudar y la acción de sobrepasarse por parte de un doctor en sus funciones; debe respetarse la ley siempre.

En cuanto a experiencias de desarrollo moral menciona que están relacionadas fundamentalmente con sus padres y con tres de sus maestros y, por otra parte, afirma que no ha vivido personalmente dilemas morales del tipo de los analizados en el cuestionario, es decir, que consistan en cuestiones difíciles de analizar, de comprender y de decidir.

Sus padres han centrado sus enseñanzas en dos asuntos: primero, el deber de estudiar, acción en la que es importante poner empeño personal y constancia. Lo exhortan de manera permanente a esforzarse y él considera que en ello no ha tenido dificultad pues, dice "lo fácil es seguir estudiando (...) nomás uno le pone ganas y es fácil para uno. Mientras no le eche ganas uno va a decir '¡no!, está bien trabajoso', pero estudiando se logra todo". Sin empeño, las cosas se hacen difíciles; la persona debe ser responsable en cada acción (un examen específico, por ejemplo) teniendo una visión del conjunto (el semestre) y del logro futuro de sus metas y, en este caso personal, atendiendo su motivación de mostrarse ante sus padres como estudiante responsable, lo que expresa una perspectiva de estadio tres. En todo caso, resalta la importancia de la voluntad como un valor personal. Sin embargo, esta convicción no ha estado exenta de dificultades, como él mismo comentará cuando hable de la ayuda de tres de sus profesores.

El segundo asunto en el que sus padres actúan para la formación moral de su hijo se expresa de forma negativa pues lo previenen de los vicios como algo que no debe hacerse: "que (no) me envuelva en vicios" como el alcohol y el tabaquismo. Los motivos para esta área de la acción son el cuidado del dinero, el cual se requiere para otras cosas, y el cuidado de la salud personal.

Tiene conciencia de la evolución de su perspectiva en relación con las enseñanzas de sus padres antes men-

cionadas. Respecto a la cuestión escolar, antes vista más en términos de obediencia a sus padres, ahora percibe con más claridad la importancia de la cuestión en relación con su preparación y su seguridad y comprende y aprecia la insistencia de sus padres para que viera el estudio como un deber. También valora como un acierto el haber actuado con más voluntad en el pasado pues de otra manera "si me haya salido (de la escuela), ¿ahorita dónde aiga andado?. Ahí trabajando en el campo...". Está satisfecho de cursar el bachillerato y tiene previsto estudiar una carrera si la economía de la familia lo permite.

En lo concerniente a los vicios, expresa que siendo más chavo "pós antes a uno le valía todo...". Seguía a los amigos en todo, aunque conociendo los valores de sus padres él no se emborrachaba, por ejemplo, porque de hacerlo, sus padres lo habrían castigado: "si llego (borracho), me friegan". Sin embargo, hoy está de acuerdo con sus padres en que fumar y 'tomar' son acciones incorrectas, nocivas; ha seguido sus enseñanzas y no ha sido castigado a causa de conductas 'viciosas'.

A diferencia de la enseñanza de sus padres respecto a los vicios, en la convivencia con sus compañeros no recuerda que alguno de ellos planteara la cuestión de lo correcto o incorrecto en relación con las acciones que proponían y emprendían.

Otro elemento relevante de su desarrollo moral es que tiene el convencimiento de que cada persona es responsable de sus actos y no debe justificarse o exculparse por la influencia de amigos u otras personas: "si uno lo hace -algún tipo de acción- es por uno solo. No tienen que obligar a uno nada". Esta clara aceptación de la responsabilidad personal es también apoyada por las escasas experiencias que narra, como se ve en seguida.

En lo que concierne a las otras personas que han influido en su desarrollo moral se encuentran tres maestros que actuaron de modo conjunto para que reflexionara y tomara una decisión adecuada: le ayudaron a reflexionar en la importancia del esfuerzo, de la escuela y de su desarrollo personal en una etapa en la que pensó abandonar los estudios. En tal momento, se sintió muy desmotivado, las clases le parecían aburridas, no ponía empeño y echaba mucho relajo. Luego de pensar solo sobre el asunto dejó de asistir a la escuela y después de unos días "fueron los maestros a dar conmigo" y me insistieron que no me retirara, "que la regaba si me salía, que el tiempo se iba pasando, si uno no lo aprovechaba ya se quedó ahí mismo, porque el tiempo nunca se va a regresar".

El les explicó que dejaba la escuela porque no era importante y porque no tenía dinero. A fin de cuentas, les decía, "sabiendo trabajar uno, donde quiera saca dinero, por buen camino". Sin embargo, los maestros lo convencieron y él decidió continuar sus estudios, hecho del cual se siente satisfecho. Los maestros le ayudaron a comprender una perspectiva más mediata de su desarrollo. Si antes pensaba que con trabajo podría obtener dinero, comprendió que sin la formación escolar ganaría "nada más para comer, nada más pa'irla pasando". Si bien actualmente no está seguro de contar con recursos para estudiar una carrera, está motivado para buscar la oportunidad de mayor desarrollo educacional.

Haciendo un balance de la acción de sus padres y de los tres maestros del bachillerato considera que sin esa influencia positiva, sin sus consejos, su vida sería "nomás andar en la calle", sin sentido, sin motivaciones y metas de desarrollo personal importantes.

No identifica una experiencia escolar, distinta a la acción personal de los profesores antes mencionados, que le haya ayudado a identificar y comprender cuestiones relacionadas con la acción correcta, con la toma de decisiones morales. En otros términos, en su experiencia escolar no identifica él algo significativo en el desarrollo de la sensibilidad moral.

En síntesis, en su comprensión, la responsabilidad es el valor central de su visión moral y ésta es fundamentalmente una perspectiva de sistema social.

Segundo caso (6F).

La persona con el puntaje más alto (P 45) en primer grado de bachillerato es alumna de una institución tecnológica pública. Su puntuación más alta la tiene en el estadio cuatro (35.0) y la más baja en el estadio 2 (1.6). Así, si bien su perspectiva moral mayoritaria es la de sistema social, tiene ya un importante desarrollo de nivel postconvencional, a diferencia del primer caso.

Ante los dilemas morales que le plantearon tenía dudas y sus respuestas expresaron lo que ella "más creía que debería de hacer". Afirmó que tiene pocos recuerdos relacionados con experiencias de aprendizaje moral pero los contenidos que comunica son específicos y claros y las personas vinculadas con ello son su papá, su mamá, una de sus maestras y un maestro, ambos éstos últimos de secundaria.

De su padre tiene dos enseñanzas principales. La primera se refiere al respeto a los demás y está defini-

da a partir de situaciones de conflicto entre hermanos y se ha manifestado en dos formas: una como negación o prohibición, "que no le debo de pegar a mis hermanos, a los más chicos... porque son más chicos", -"yo quién soy para pegarlos!"- y la segunda es una expresión positiva que consiste en buscar "corregirlos (a los hermanos) de otra forma (...) como con palabras, o sea, para que entendieran...". Su padre les ha enseñado que a él como tal le corresponde intervenir como autoridad mediadora y ella considera "que es lo correcto", aunque aclarando "que (su padre) no le pegue tampoco, pero que lo arregle...", porque él como padre, si bien tiene una relación diferente, de superioridad, es responsable de corregir respetuosamente. Hay pues tres elementos en su comprensión: la aceptación de una limitación autoimpuesta o aceptada -el otro merece respeto- en relación con los menores, el reconocimiento del papel mediador del padre y la creencia en la bondad de la palabra y el entendimiento para corregir las conductas.

La visión anterior no obsta, en opinión de la alumna, para que una persona que actúe incorrectamente o delinca sea castigada o repare el daño, pero debe ser tratada con respeto y sin abuso por parte de la sociedad o de la autoridad. Esta distinción es fundamental para la moral de principios o postconvencional.

La segunda enseñanza de su padre -de hecho también de su madre- consiste asimismo en la presentación de un deber, el de trabajar y esforzarse en hacer bien lo que se hace y en esto se inserta la actividad del estudio: "me dicen que estudie... que si dejo de estudiar después me va a perjudicar para mi futuro... y que ahorita le eche ganas a mi estudio...". Esta valoración que ella ha internalizado la motiva para agradecer el apoyo de su familia y para, a su vez, incentivar a una amiga cuyo padre tenía dificultades económicas a fin de que no interrumpiera sus estudios: "yo le decía que no se saliera porque pues..., ya de qué servía tanto tiempo que estuviera estudiando y que al último se saliera... y ya después ella dijo que iba a seguir estudiando, que si no tenía dinero hasta después pagaba...". Junto con la motivación relativa al desarrollo personal como fundamento del esfuerzo en el estudio se encuentra otra: la preparación escolar representa la posibilidad de ayudar más, en el futuro, a la propia familia en sus necesidades materiales.

Hay otro elemento que expresa su aprecio por la educación escolar como medio de desarrollo personal y fuente de beneficios mediatos. Ante el dilema de su

amiga entre trabajar para ayudar a su familia y estudiar, le hacía ver que trabajar ahora a cambio de estudiar producía un beneficio inmediato pero menor al que se derivaría en el futuro cercano si completaba sus estudios técnicos. La invitó a no conformarse con la solución inmediata, a que realizara un esfuerzo nuevo, "porque todavía tiene mucha oportunidad para... tener más dinero y beneficiar más a su familia, o sea, ayudarla más...". Incluso le ofreció a la amiga ayuda económica -"yo le decía que nos fuéramos a estudiar y yo la ayudaba, con poco, pero le ayudaba"-.

Este último valor, el de la solidaridad, lo aprendió en el catecismo, "ahí siempre me decían eso, que hay que ayudar a las personas aunque ellas no lo regresen, lo que nosotros les hubiéramos dado, de todos modos a ellas les va a beneficiar...". Ofrecer esta ayuda es un deber moral, y debe realizarse por el bien que resulta para la otra persona aún si ésta no es amiga. De este modo, la conjunción de la enseñanza de sus padres y la del catecismo es origen de una perspectiva moral propia, clara. Se da cuenta de la influencia recibida -"si ellos no me hubieran dicho nada yo nunca me hubiera dado cuenta"- y la acepta por ser relevante en la formación de sus valores personales.

La enseñanza moral recibida de su madre se refiere al respeto a la vida, valor vinculado a motivos religiosos: "ella me dijo que nadie tenía derecho a quitarle la vida a otra persona y que Dios solamente era el que podía quitarle la vida". Ella manifiesta aceptación de esa visión y considera que una persona enferma no puede decidir por sí misma dejar de vivir, alternativa que es planteada en uno de los dilemas morales. Este aspecto muestra su visión moral convencional.

Uniendo sus dos experiencias relativas al valor del respeto -a las personas menores y a la vida- afirma que la base del mismo es la igualdad, "somos gente igual, y pues, uno no tiene derecho a nada sobre ellos porque somos iguales". Aclara bien, como en el caso del papá, que la diferencia de rol es para asumir una responsabilidad, una obligación con un contexto de legitimación propio.

En lo que respecta al ámbito escolar reconoce genéricamente que los maestros le ayudan a conocer lo que debe hacer y evitar, pero específicamente menciona a una maestra que la invitó a corregir dos aspectos de su acción. Primero la impuntualidad "porque (haciéndose un hábito) me iba a perjudicar cuando estuviera estudiando o trabajando". Reconoce que "a veces sí me enojaba (cuando la maestra me lo decía), no sé por qué", pero se daba cuenta al mismo tiempo que "esta-

ba bien que me lo dijera...". El segundo aspecto del que la maestra se ocupó fue motivarla para mejorar su desempeño escolar, "p'os en las calificaciones a veces bajaba, mucho, y ella me decía que m'iban ganando, que si ya no le iba a echar ganas...". Estas acciones de la maestra la motivaron de modo significativo para modificar su actitud ante la escuela y el trabajo en ella y para ser más receptiva a las percepciones de otras personas interesadas en su desarrollo.

La experiencia relacionada con su maestro es similar en contenido a la anterior pues se orientó a que los alumnos tuvieran un comportamiento escolar adecuado de modo que se atendiese positivamente tanto la parte académica como los intereses propios de la edad de los estudiantes de modo que la diversión fuese sana, lo que significa "que tenga un límite", esto es, el propio de los objetivos académicos para que éstos no se perjudicaran, por ejemplo, echándose la pinta. Recuerda una experiencia en la que "para seguir a las amigas" ella aceptó irse con el grupo antes de la hora de salida normal, acción que juzga como incorrecta.

Además de su juicio anterior, convencida de la importancia de la distinción entre las normas escolares y los intereses personales y de grupo, aplicó la distinción a la conducta de su hermana quien en una temporada descuidó su trabajo escolar. Trató de que comprendiera su responsabilidad y limitara el tiempo "para hacer relajo" con las amigas. En este asunto también aplicó su convicción de que es bueno resolver los problemas con la palabra, hablando, dialogando, en oposición a maneras violentas; se habla "como para hacerlas entender...". Por otra parte, tanto en relación con sus padres como con las compañeras reconoce el valor de la verdad.

En su aprendizaje del respeto a las personas recuerda la ayuda de una de sus amigas que le hizo comprender que algunas expresiones de su forma de ser lastimaban a otras. Comprendió un elemento de autoevaluación: "debo cambiar porque a veces... aunque no quisiera lastimar a alguien yo sin querer lastimo...". Aceptó que su amiga tenía razón y en consecuencia modificó el trato con una persona evitando lo que la molestaba.

Para esta persona, en síntesis, el respeto tiene preeminencia como valor en su moralidad. Además, su convicción de la importancia de la igualdad de las personas y la actuación bondadosa con ellas (solidaria) le da una perspectiva de principios, si bien el estadio 4 es predominante.

Tercer caso (7M).

En segundo grado es un alumno de bachillerato tecnológico agropecuario quien tiene el puntaje más bajo en razonamiento moral de principios (P 10). Por otra parte, su puntuación alta es en el estadio cuatro (55.0) y la más baja en los estadios 5B y seis (0.0); su moralidad es fundamentalmente convencional. Ante los dilemas morales que se viven afirma que dos cosas son importantes, las propias actitudes y la reflexión, pero él, observándose a sí mismo, afirma que no reflexiona siempre, "soy un ser humano, cometo errores". Aunque la reflexión no garantiza plenamente la acción correcta, aumenta la posibilidad de acertar, "si es mucha la reflexión y si eres apto... en tu capacidad... si reflexionas (...) casi siempre vas a estar en lo correcto". En última instancia, asegura, la decisión correcta "depende de la forma en que reflexiones".

Esta creencia que él expresa es antigua: pensar bien es valorado como la base para actuar bien.

Sin embargo, la forma de la reflexión no es sólo el proceso lógico sino su base epistemológica y su contenido (sistema de creencias). Lo que él llama la forma de la reflexión tiene dos expresiones posibles según los motivos o creencias en que se funde. Puede ser una visión racional, científica del problema o dilema o puede ser una visión a la luz de las creencias religiosas. Por ejemplo, ante el dilema de dar o no una sobredosis de medicina a una enferma incurable para ayudarla a bien morir, racionalmente puede justificarse la acción de prestar esa ayuda ya que "si se va a morir, de una vez... pues que se muera", pero "viéndolo en la forma de tu religión pues, Dios da la vida y Dios la quita...". Personalmente, afirma, "eso es impreciso, yo en esa situación no sabría qué hacer". Sin embargo, ante la eventualidad de que él tuviese necesidad de tomar una decisión dice que él "no se la daría (...) los doctores no son dioses, los doctores nada más te ayudan a recuperarte, pero Dios es el único que da la vida y te la puede quitar y pues que Dios te bendiga y si aguantas, aguántate y si no, pues ni modo!". Dar la medicina, entonces, es matar, y no debe hacerse un acto de ayuda de esa naturaleza. Recuerda a este propósito haber visto una película con su padre en la que se presentaba un caso análogo y como su padre juzgaba la situación en tales términos.

La reflexión y la decisión moral no son actos simples y estrictamente individuales; son influidos tanto por la fragilidad del ser humano como por el ambiente social; por ello es importante la educación con el doble fin de comprender la vida, sus circunstancias y problemas y de aprender a reflexionar. No estamos exentos de cometer errores, ello es parte de nuestra

naturaleza humana: "tienes una buena educación, saber decidir, pero a veces te dejas absorber por las demás personas". Comenta entonces la experiencia de una mujer que inició un trabajo educacional con 'chavos banda' pero "en eso se mezcló con la droga, con todo, y terminó prostituyéndose...". El ambiente fue una influencia negativa.

La experiencia anterior permite identificar una habilidad importante para las cuestiones morales, la de discernir, y una cualidad de la persona moral, su fortaleza de carácter. El discernimiento es útil para saber actuar en ambientes hostiles o inconvenientes desde el punto de vista de la corrección en la acción. A la persona anteriormente mencionada le faltó discernir, "por muy inteligente que seas si estás en un ambiente hostil te absorben, o sea... así es el ser humano. Si no reflexionas o algo, no sales de ese ambiente (...) te haces un ser hostil". Es claro, entonces, que atribuye un papel fundamental a la reflexión y a la voluntad de decisión. La toma de decisiones morales es variable en dificultad, está influida por las circunstancias. Si se es una persona sana psicológicamente, resulta fácil; si se trata de problemas serios es preciso reflexionar y eso es apoyado por las creencias, los valores y el carácter de la persona.

Además de expresar sus valoraciones partiendo de considerar los dilemas hipotéticos, este estudiante comenta uno vivido por él en relación con decir o no decir la verdad y con la evitación de un castigo. Su hermano realizó 'algo malo' y su padre le preguntó acerca de ello, "y yo (estaba) sin saber... digamos, hizo algo malo y si yo le decía (a mi padre) no sé si era bien o era mal, porque lo iban a reprender y mi hermano se iba a enojar conmigo".

- ¿Qué reflexionabas cuando tu papá te preguntaba?

- Reflexionaba diciendo ¿qué le diré? (...) si se lo digo se va a enojar mi hermano, pero si no se lo digo (mi padre) se va a enojar conmigo. (...) En ese caso lo dije y sí ocurrió como lo pensaba.

- ¿Por qué decidiste que sí le ibas a decir a tu papá?

- Como el problema era algo que sí había hecho mi hermano, algo malo (tomar dinero), tuve que decirlo. (...) Una persona debe ser honesta y el dinero, si lo agarra sin permiso ni nada, pues es como si estuviera robando y... eso no es permitido... según tu moral debes de hacer esto bien...ganarte el dinero con el sudor de la mano y si no, ¡p'os no tomarlo!

Hay pues en esta visión moral la conjunción de dos valores, la verdad y la honestidad con una clara re-

presentación de las consecuencias y la elección de un curso de acción. Esta convicción sobre la importancia de la honestidad la relaciona con enseñanzas de sus padres, de la escuela, de la religión y logros de sí mismo, "a través de las experiencias de la vida". A este respecto habla de un aprendizaje adquirido por una experiencia vivida en su infancia: "desde niño, cuando yo no sabía... estaba el dinero y lo agarraba y no era ni de mis familiares, pero (un) señor me dijo que eso no se hace, que uno debe ganarse el dinero bien... uno debe ser honesto y desde ese tiempo yo ya voy reflexionando y a través del tiempo voy diciendo 'esto sí, esto no... honestidad'. Si lo haces debes hacerlo con responsabilidad, por ejemplo, si agarras dinero (reconocer), 'pues sí, yo lo agarré y yo te lo pago después', pero no negarlo". Este juicio es consistente con el reconocimiento de la importancia que la educación del carácter da a los aprendizajes tempranos (Bebeau, Rest y Narvaez, 1999).

Negar una acción propia incorrecta produce un sentimiento negativo, "estaría mal conmigo mismo, no te sientes bien y pues... es algo que casi no te conviene, mejor hay que ser honesto". Para apoyar su valoración comenta haber vivido la experiencia de tomar cosas sin permiso y negar el hecho y luego ser descubierto. De acciones así se ha arrepentido y reitera que es mejor aceptar los propios actos, "te da una vergüenza de poca... y ya después ¿qué se puede hacer? Seguir adelante". En suma, sus experiencias han sido ocasiones provechosas para el crecimiento moral y la comprensión de otros valores hasta ahora no mencionados como la responsabilidad y el respeto, destacando en este último que se trata de un valor de reciprocidad. Uno se hace relacionalmente merecedor del respeto respetando al otro.

Además de la cuestión del dinero, el aprendizaje del valor de la honestidad está vinculado con la vida en la escuela. Ahí, se trata de alcanzar las metas con esfuerzo, lo cual hace a uno sentirse bien; no estudiar y copiar es irresponsabilidad y deshonestidad: "lo que no debo hacer es copiar, porque si copias eres deshonesto contigo mismo. Podrás pasar la materia pero tú ya no aprendiste nada", y como consecuencia "te sientes mal contigo mismo". En contraparte, todo esto "lo que más me ha dejado es que si estudias progresas, y que el progreso es lo más grande que se puede sentir en una persona (...) al final de año se siente uno bien consigo mismo".

Los padres de este estudiante son las personas más significativas en su desarrollo moral, tanto por el ejemplo -la vivencia de la honestidad, la verdad, el

respeto, la fe- como por enseñanzas directas acerca de los valores fundados en las creencias religiosas y las consecuencias de éstas para la acción, entre las que destaca el respeto a la vida, aplicado entre otras maneras, como se vio más arriba, en el juicio de que dar una sobredosis que ayude a bien morir es un asesinato. Su padre, médico y farmacéutico, considera una obligación moral el cuidado y defensa de la vida en su actividad profesional y muestra a sus hijos conductas coherentes y los exhorta a actuar en el mismo sentido.

Una fuente importante de motivos morales para este estudiante es la religión, ya manifestada más arriba con respecto a las formas de reflexión: ella da apoyo y sentido en varias maneras: para hacer frente a los problemas -"cuando son muchos los problemas tienes un apoyo espiritual y piensas y reflexionas y rezas y esos problemas se hacen menos (...) empiezas a resolver tus problemas de manera adecuada"-; para tomar decisiones de acuerdo a los valores -"te enseñan a decidir de las cosas, o sea los valores como el trabajo, digamos... la responsabilidad, la amistad y todo eso"-; para confiar en ti mismo y en las demás personas. En otras palabras, con la perspectiva religiosa la vida toda tiene un sentido porque "si Dios me ayuda todo es posible y con fe se mueven montañas"; en cuanto a su comprensión de la creencia religiosa afirma que "la fe (es) creer en Dios, en la vida, en... tus sentimientos (...), confiar en ti mismo... creer en las demás personas y llevarte bien con la demás gente, simplemente". Le asigna así a la fe un valor espiritual y un valor práctico que da sustento a sus valores.

En síntesis, la visión de esta persona tiene una destacada orientación cognitivo-moral convencional y señales de transición en la habilidad para plantearse la perspectiva postconvencional. Simultáneamente, es muy consciente de la influencia social y ambiental en el desarrollo de la conducta moral. El conjunto de sus experiencias son consistentes en torno a sus valores, entre los cuales subraya el respeto, la honestidad y la verdad. Expresa una visión integrada de ellos, no obstante tener aún un porcentaje de razonamiento moral de principios bajo.

Cuarto caso (2F).

En el segundo grado una estudiante de una institución privada es quien tiene el índice P más alto y es a su vez el mayor en bachillerato (P 58.3); es en el estadio 5A donde tiene el mayor puntaje (30.0) y el más bajo es el estadio dos. Su desarrollo moral postconvencional es avanzado.

Esta alumna cree que ante los dilemas morales que se presentan en la vida lo que debe hacerse es pensar bien, reflexionar, e identifica una experiencia significativa para ella en la lectura de un libro de Emma Godoy en la secundaria; comprendió que el pensamiento es un rasgo distintivo del ser humano y que su capacidad de pensar es la fuente de su identidad y autonomía personal. Afirma que la lectura del libro le ayudó a tomar conciencia de muchas cosas, como el hecho de que en la secundaria "una es vanidosa y materialista"; además "cuando (el libro) hacía la comparación de nosotros hacia los animales, decía que nosotros podíamos pensar y los animales no, entonces... por ahí fue cuando empecé, ¿no?... dije: 'no, pues es que sí es cierto, yo puedo pensar, no precisamente tengo que ser como los demás para pertenecer a la sociedad, o al mundo'; fue una de las cosas...". Esta experiencia sustentada de modo esencial su identidad humana y moral.

Es consciente, como lo expresa en las palabras precedentes, de sus procesos de cambio tendientes a la autonomía y la construcción de un sentido personal de la vida. Da un ejemplo de su cambio de perspectiva: "antes yo podría decir '¡ay no!, yo hasta que me case de blanco!', y ahora digo, pues igual y no me caso". Se le pregunta al respecto:

- ¿Qué te ayudó a ir transformando esa manera de pensar?
- Pues... tal vez lo que veo ¿no?, tantos divorcios..., mm...a lo mejor porque para mí eso ya pasa a un segundo término, que ya no es tan importante..., ahora es más importante que yo sobresalga en algo".

Su evolución personal se da a partir de su comprensión del cambio de la sociedad tradicional a la moderna. Su observación de la vida social propició que se transforme su modo de pensar y perciba sus posibilidades de realización sin determinismos por problemas o costumbres. Tanto refiriéndose a los libros como al acontecer social, dice, ayudan si uno es reflexivo y valora las cosas. La reflexión construye la autonomía y posibilita la elección.

Por lo anteriormente considerado, ha tomado conciencia de que la vida no está determinada y que puede realizarse eligiendo aún cuando viva circunstancias adversas como el divorcio de sus padres. Este acontecimiento la hizo sentirse insegura y confusa por la decisión que debió tomar acerca de con quién quedarse, "porque es difícil, porque tú dices 'es que los dos son mis papás', y... pues ¿cómo le hago?". Luego juzgó que su decisión fue errónea, "que no había sido la mejor (...) la tuve qué regar para darme

cuenta (...) y traté de enmendar mi error...". Del hecho de culpar a uno de sus padres pasó a comprender que se trataba de una situación que involucraba a dos personas y que el problema era de ellas. Hay aquí otro factor muy claro de desarrollo y de autonomía basado en la actitud crítica.

Respecto a la bondad de nuestra acción, dice, lo que nos hace darnos cuenta de que algo está bien es "pensar, reflexionar, más que nada, observar" y "también la experiencia". A raíz de estas comprensiones ha formado su disposición básica: "siempre que estoy en una situación me empiezo a preguntar por qué... por qué, así hasta que llego al fondo de las cosas...". De este modo, "todo me deja algo importante", incluso "el convivir con gente que es materialista", cosa que le molesta, lo mismo que "sean prejuiciosas". Al darse cuenta de que es diferente no quiere decir que se siente mejor que los demás -"pues yo no soy quién para decir que soy mejor"- pero "me puedo dar cuenta que muchas veces la gente se equivoca", y "¡yo también me equivoco!", enfatiza elevando la voz.

Sobre estas bases, hacer lo que se debe es fácil si se tiene menos desidia y menos miedo, si bien hay circunstancias en las que aún sabiendo lo que se debe hacer resulta difícil hacerlo. Reconoce que se le han presentado ambos tipos de situaciones y que incluso cuando por miedo a lo desconocido no se hace lo conveniente de ahí se puede aprender para aprovechar nuevas oportunidades. Es la importancia del carácter moral en el desarrollo de la persona autónoma (Bebeau, Rest y Narvaez, 1999:22).

Hablando de personas que le hay ayudado en su desarrollo moral menciona a sus padres y un abuelo. Sin embargo, hace una importante distinción: sus padres y otras personas influyen para que ella se dé cuenta de las cuestiones morales pero no enseñan propiamente, "en sí, pues..., pienso que no hay nadie que te enseñe ¿no?, porque cada quien pensamos diferente, pero sí influye la educación que te dan, ves la gente cómo vive; más que nada ves también el ejemplo, o sea, tú dices, 'bueno, pues a esta persona le pasó así y (debo) evitar que me pase...". Trátase, entonces, de aprovechar también la experiencia ajena; agrega lo siguiente: "yo siempre trato con toda la gente (de) aprender, o sea, lo que me digan..., pues tratar de pensarlo y si creo yo que está bien, pues lo acepto, y si no, pues...". Por su actitud ante la vida y las personas afirma "todo me deja algo importante... trato de que sea así, pero... pues es difícil...".

- ¿Cómo le haces para que todo te deje algo importante?

- Pues me pongo a reflexionar (...) por ejemplo ahorita en la escuela, le flojeé mucho y de repente me estoy... que estoy mal, pero p'os pienso que tengo todavía tiempo de... una oportunidad...

Entre las acciones formativas de su padre recuerda una enseñanza cuando era niña por medio de una fábula que destaca la importancia de dirigir racionalmente la vida y la toma de decisiones valorando lo más importante frente a lo menos. Esa experiencia de aprendizaje con su padre la aplicó años más tarde en una situación con su novio: éste la invitaba a tener relaciones sexuales y recuerda "yo tuve que pensarlo mucho..., porque muchas veces decimos que nos amamos, pero ¡qué tal que no!, aparte pues estoy chava todavía, igual y no sé ni lo que quiero...". Fue una cuestión difícil porque con cualquier decisión la relación "no iba a ser igual...". En todo caso también el pensar las consecuencias le ayudó y "al final...no, no fue tan difícil..." decidir que no, dijo, "si pegado estuvo, pues pegado estaba...". Se siente muy satisfecha y segura con esa decisión que tomó.

La influencia que recibe de su abuelo está vinculada a las motivaciones religiosas pues aquél "siempre está tratando de decir '¿no, que Dios...!', y todo eso...". Ella manifiesta una actitud diferente y le dice, "no, es que tú tienes que dejar que cada quien decida lo que quiere, si alguien dice 'no quiero ser católica o no quiero creer en Dios', pues muy su bronca, ¿no? Sin embargo él siempre se mete en eso, trata de imponerse, entonces yo a veces eso lo veo mal...". Para ella, la fe en Dios no es en principio una fuente de restricciones a la conducta o una definición a priori de lo que debe hacerse, "es por creer en algo y eso a veces te da fuerza para... para seguir".

Otra experiencia que le ha ayudado en su desarrollo y de la que derivó la conclusión de la necesidad de ser prudente fue ésta: con una amiga elaboró una especie de cuento sobre los maestros y algunas compañeras del grupo; sin conocimiento ni mucho menos permiso de las autoras una compañera lo divulgaron causando disgusto entre los profesores. Si bien reconoce que se "debe tener cuidado para hacer las cosas" no percibe específicamente que el modo en que describieron a los profesores y ciertos rasgos que les atribuían no manifestaban respeto a sus personas, para ella "eran cosas graciosas..., sin embargo ellas lo tomaron de otra manera...". Se molestó por la divulgación, juzgó de estúpido el hecho pero no fue sensible a los sentimientos de los profesores. Aquí se manifiesta un elemento de su desarrollo moral que no ha evolucionado análogamente a otros.

Resumiendo, esta persona muestra conciencia de su cambio personal, tiene iniciativa en dirigir su vida y es observadora de las circunstancias sociales en función de su búsqueda de autonomía, si bien el respeto a los demás es un valor débil pero puede ser fortalecido a partir de la prudencia y la relevancia que le otorga al pensar bien.

Destaca en ella el papel central de la reflexión crítica en la construcción de la identidad y la autonomía.

Quinto caso (3M).

Para el tercer grado de bachillerato el menor puntaje (P 0), el más bajo de todos, corresponde a un alumno de escuela privada; su puntuación más alta es en el estadio cuatro (38.30) y coincide en los estadios dos, cinco y seis con puntaje cero. Es claro entonces que su desarrollo moral ha avanzado hasta el estado de sistema social y no tiene aún juicios de perspectiva postconvencional.

Al hablar de su actitud frente a los dilemas morales, afirma lo siguiente: "me ponía en el papel de la persona, pues, ... y hacer lo bueno, lo que era mejor...". De esa manera, por ejemplo, en el dilema de un esposo de robar o no una medicina por carecer de otra alternativa para atender a su esposa enferma y salvarla, considera que sí debería robarla, eso era lo bueno en tal caso.

La experiencia de decidir si algo está bien o mal la asocia con su ámbito de trabajo donde en ausencia del gerente "si llega una persona y necesita que le pague o lo que sea... (lo hago) y ya, si la riego, yo tuve la responsabilidad...". Debido a que está en servicios al cliente comenta que se encuentra "con cualquier tipo de personas (y es necesario) darles por su lado, o sea, no enojarse uno, porque si no, sales perdiendo". Da importancia a las reglas y a la relación regida por ellas aunque muestra también la estructura del estadio tres, de expectativas interpersonales mutuas.

Las personas que él considera le han ayudado en su formación moral son sus padres, su novia, un tío y un hermano en especial. En relación con sus padres tiene muy presente las enseñanzas relacionadas con la obediencia: "... de eso de que los papás te dicen 'no, no te salgas', y lo haces y sabes que está mal, o te dicen 'llegas a una hora...' y llegas mucho después...". Recuerda una situación particular en la que desobedeció una prohibición de su madre para salir de casa. Al recibir la invitación de unos amigos se fue a divertir con ellos y no disfrutó por sentirse mal, culpable: "de principio dije, 'no, la regué!, o sea, no iba a gusto, desde que me

salí...", tenía temor por el probable castigo. Se le pregunta si disfrutó,

- La verdad, no, en ese momento no. Tú sabes, cuando te echas una pinta y... vas así con el..., no, si pasa algo y saben...
- No te sientes a gusto, ¿qué piensas?
- ¡No sé! Pienso que la regué. Luego siempre digo, 'no, ya no lo voy a volver a hacer y... pero, pues vuelvo...

Su sentimiento de culpa y la conciencia de su limitación para modificar su comportamiento se acentúan por la circunstancia de que sus padres están enfermos, vive un conflicto; ellos le han enseñado a obedecer y él no atendió sus palabras: "me di cuenta porque siempre estuvieron con la preocupación... por cuidarnos y quizá eso fue lo que... ¡chin!..., la regué". Piensa que su desobediencia tiene relación con las enfermedades de sus padres, por el disgusto y la angustia que les causa al desobedecer.

Sin embargo, no sólo es significativo lo anterior. De su padre comenta que recibió la enseñanza de que "siempre ayudara a las personas " y otra de "que nunca hiciera el mal" y toma como buena y acertada tal perspectiva, acepta esta forma de pensar; le da la razón a su padre "porque la tiene", sin más razonamientos, no puede explicar el fundamento de su convencimiento.

Sin embargo, a pesar de la aceptación de la visión de su padre ha vivido también, en relación con los valores aludidos, la experiencia de sus dificultades para afirmarse a sí mismo frente a los demás y ser consistente con sus creencias. En una ocasión, yendo con varios compañeros y compañeras, llegaron a un lugar donde una anciana necesitaba ayuda para cruzar la calle y él iba a ofrecérsela. Mientras, un compañero dice a un tercero 'ayúdale', pero se origina una discusión por la orden y como resultado "entré en conflicto... (y me dije) 'no, no, mejor ya no le ayudo', y nos seguimos derecho. Ya después dije, 'no, pues le pude haber ayudado...'; pero, ya, le seguí".

- ¿Por qué no le ayudaste?, se le pregunta.
- No sé, hay veces que..., es que si hubiera ido solo... de seguro le ayudo.
- ¿Los amigos...?
- No sé, quizá por la bola o (...), hay veces que... depende del compañero, o sea, hay muchas personas que dicen ser tus amigos pero no... al contrario, te perjudican (...) como dije... por la burla...

Su desarrollo moral requiere mayor fuerza de carácter. Junto con las acciones paternas anteriores otras moti-

vadas por las circunstancias económicas lo han impulsado a ser más independiente y esforzado, a cambiar en su modo de pensar y actuar. Antes "era más irresponsable... me dejaban trabajo o en la casa me decían 'haz esto' (y no hacía nada), me la pasaba acostado viendo la tele... y ahora no, tengo que trabajar para pagarme la escuela...". Por las dificultades económicas "hubo un momento en que (mi padre me dijo) 'ya no puedo pagarte la colegiatura...'. Y me cambiaron a una (escuela) federal..., y pues es un cambio que tú lo sientes...". En el primer semestre de la preparatoria me ayudaron un poco y luego yo tuve que trabajar y eso me ha hecho madurar, "pensar, ¿no?... valorar más las cosas". Es mejor la vida así, juzga, pues con estos cambios "te sientes más a gusto contigo, saber valorar más las cosas...".

No piensa que sus padres hayan hecho mal con esa decisión. Por el contrario, se percató que desde que él y sus hermanos eran más chicos su padre los llevaba al trabajo con el propósito, decía, "que ya sepan ellos buscar su camino, no nada más estar atendidos a sus papás...". Con las actuales necesidades de la familia dice que no le ha costado trabajo ser autosuficiente y valora positivamente que su padre los pusiera en la coyuntura de que nosotros "nos arregláramos...". Más aún, afirma que ha aprendido del ejemplo de sus hermanos (cuatro, todos mayores que él) pues todos trabajan y son independientes y el segundo, especialmente, se dedica con mucho empeño a sus estudios de posgrado en medicina; a él le admira su responsabilidad y autonomía. El ejemplo de sus hermanos lo lleva a pensar que no está bien recibir cosas de sus padres, "como que no me merezco eso; hasta que yo lo logre por mí mismo...".

Con todo, reconoce que apenas ha iniciado ese proceso de cambio: "yo cambié, digo que maduré, pero todavía me falta mucho. He cambiado por lo que me ha tocado de la situación económica, problemas en casa, muchas, muchas cosas... te hacen pensar más positivamente". A este respecto, en la relación con su madre hay un elemento de ambigüedad: antes ella lo regañaba por salirse de la casa -"siempre quería verme ahí"- y le decía que consiguiera un trabajo. Ahora, por la combinación del trabajo y los estudios de bachillerato llega tarde y su mamá le dice que deje el trabajo. Y él le pregunta entonces a su madre: ¿Y luego quién me paga?

- Pues ya veremos como...
- Y luego me decía, 'no, ya mejor vete a trabajar'.

En su proceso de cambio y de maduración, era predecible que en la conciliación del criterio de obedien-

cia con la construcción de la autonomía habría de superar elementos contradictorios. Es por tal causa quizá que a propósito de decidir lo que se debe hacer afirma que para él no es una cosa fácil, "tienes tantas cosas en la mente que no sabes ni cómo ni qué hacer".

La relación con otras dos personas, su novia y un tío, ha sido también un factor de superación personal. Su novia, en particular, le ha enseñado a no dejarse influir negativamente por los acontecimientos cotidianos, a "siempre estar viendo hacia arriba... siempre seguir adelante". Por otra parte, el ejemplo de su tío ha sido la vivencia de la solidaridad, pues "me ha ayudado mucho, siempre ha estado con nosotros...".

Viendo en perspectiva su vida tiene la certeza y la satisfacción de ser ahora más responsable gracias a las personas que le han enseñado y a las situaciones familiares que ha vivido. El cambio personal, a diferencia de su juicio expresado antes, no ha sido difícil porque "mi papá me inculcó luchar siempre, no nada más esperar...". Es decir, identifica aspectos que le dan fortaleza, que lo apoyan.

En conjunto, a diferencia de otros estudiantes, éste no otorga mucha importancia al pensamiento y la reflexión, sino al esfuerzo para lograr coherencia personal, seguridad y autonomía. Llama la atención que no señala nada de su experiencia en la escuela. En su proceso de transición tiene confianza en sí mismo y en sus valores, si bien percibe las contradicciones de algunos como obediencia y autonomía, que habrá de superar.

La manifestación mayoritaria de juicios morales de estadio 4 se encuentra aún en consolidación, pues varios elementos de su acción y reflexión pertenecen al estadio 3; no es fuerte su visión de sistema social.

Sexto caso (20F).

El puntaje más alto (P 48.30) en tercero de bachillerato lo obtiene una alumna de una escuela tecnológica pública. El estadio con mayor puntuación es el 5A (30.0) —una de las bases de su visión postconvencional— y el más bajo el seis (3.3). Esta persona tiene, a diferencia de otras, una conciencia clara de haber vivido diversas situaciones de naturaleza moral y tomar decisiones. Las personas que ella relaciona con sus vivencias y su desarrollo moral son su abuela, su mamá, su papá, una amiga de la escuela, algunos compañeros de salón y su novio.

Considera a su mamá como la persona más importante en la formación de su visión de la vida; a ella le

reconoce la enseñanza fundamental de sus actitudes morales y sus valores en doble vertiente. En la primera, porque su madre vive un conjunto de valores y rasgos de personalidad que ella aprecia como ejemplos dignos de imitar: tiene espíritu de superación, es creativa y emprendedora, enfrenta las dificultades y toma decisiones, es solidaria con su esposo en necesidades del trabajo, es "valiente" e "independiente" en otros aspectos de la relación, comprensiva y paciente, ama a sus hijas y se preocupa por su bienestar material y su desarrollo afectivo y moral. En la segunda vertiente, su madre la ha exhortado a ser tolerante y amable, a perdonar, en fin, a vivir de acuerdo con la regla de oro.

Hay una situación específica de la vida familiar en la que su madre, a pesar de sus dificultades personales, se esfuerza en crear para su hija una perspectiva de crecimiento moral y de bienestar afectivo. La familia vive periodos de mucha tensión debido al carácter de su padre (poco comunicativo, autoritario) y su madre plantea la alternativa de cambiar de residencia ella y su hija —otras dos hijas mayores ya se han casado— para evitar lo enfrentamientos cotidianos y las tensiones, e invita concomitantemente a su hija a no ser rencorosa, a comprender a su padre y distinguir su cariño de hija de las dificultades que viven sus padres. Reconoce la alumna que es rencorosa y comenta: "cuando me ve muy mal (mi mamá me dice) 'no es bueno, porque al rato te van a hacer lo mismo y a ti no te va a gustar..., ponte a pensar las cosas (...) no vas a ganar nada con eso, tú sola te haces daño...'. Le ofrece, como se observa, una educación afectiva y una perspectiva moral superior. Su mamá agrega que los problemas son de ella y su marido y que "yo no debo de estar en medio...".

Agrega que una enseñanza semejante le es ofrecida por su abuela, quien la invita a ser prudente y comprensiva. De hecho, expresa, sí ha cambiado su actitud en relación con las dificultades que viven sus padres; ya no interviene en momentos críticos, es prudente y se siente más segura de sí misma.

Con respecto a la conveniencia del cambio de residencia que su madre le propuso, dice que ella ha aceptado la solución: "ellos como pareja tienen problemas y sabrán cómo solucionarlos (...) ¿qué gano yo con tenerlos juntos si se van a estar matando los dos? Yo por eso... tomé la decisión". De esta manera, por la vivencia de valores específicos y la relación de confianza con su madre, se elige una acción que permite continuar la relación familiar sin los conflictos de la convivencia diaria. La decisión fue difícil, un intenso dile-

ma personal, pero resuelve positivamente dificultades de la vida familiar.

En contraste con las cualidades y valores que aprecia en su madre y teniendo cariño a su padre se da cuenta que éste carece de los valores maternos; lo que ella ha elegido es imitar a su madre. Con la decisión del cambio de residencia, se siente tranquila, "yo sé que es por bien mío y tal vez lo voy a volver a ver, no me voy a separar totalmente de él y voy a estar tranquila y ponerle más atención a las cosas que hago, porque por estar pensando en los problemas no hago nada...".

Otro ejemplo significativo que recibe de su madre es su disposición a ayudar a quien tiene una necesidad, "siempre está ayudando a las personas". Comprende que tal modo de comportarse tiene una relación esencial con una enseñanza que recuerda: "mi mamá me ha enseñado que todas las personas somos iguales, no importa el color que tengan ni lo económico...".

Por otra parte, no todas sus experiencias y relaciones interpersonales en las que ella funda su aprendizaje de valores son positivas. Por ejemplo, narra que vivió una experiencia negativa con su novio, quien manifestó su preferencia por tener "muchísimo dinero (en lugar de) tener cariño", en lugar de apreciar lo que ella llama "lo de adentro", es decir, los sentimientos y las personas por sí mismas. Terminó la relación con él porque está convencida que una "persona que piensa así no tiene cerebro... (...) a mí no me importa tanto lo material, porque al fin y al cabo me muero, y se queda todo lo material, mejor disfruto de todo lo que está a mi alrededor, a las personas...". La personas que sólo se fijan en lo material probablemente son así "porque nunca han tenido cariño... mmm..., no han sabido aprovecharlo". Con esta visión, ella hace resaltar y promueve el reconocimiento de la importancia de las relaciones humanas basadas en los sentimientos positivos y en la dignidad de las personas para el aprendizaje de los valores y el crecimiento moral. Esta forma de valorar la vida y las relaciones también es experimentada en la convivencia que tiene con sus abuelos.

Otra persona importante en su desarrollo moral es una amiga de la escuela con quien comenta acerca de sus dificultades; su amiga le ayuda a analizarlos y pensar bien sus decisiones. Una experiencia particular en este sentido se refiere a la relación con sus hermanas: debido a que ambas se casaron recientemente, ella se sintió sola y amenazada, celosa -"yo me iba a quedar sola"- y dejó de hablarle a quien se casó en segundo lugar. En tal circunstancia su amiga le ayudó a com-

prender sus sentimientos y a respetar a su hermana; recuerda palabras como éstas: "tu hermana tiene derecho a hacer su vida, no seas egoísta... ella no tiene la culpa". Así, habiendo reflexionado y analizado sus sentimientos, al regreso de un viaje que hizo su hermana, expresa, "volví a hablarle, a comunicarme con ella".

El proceso de cambio personal también ha recibido una influencia positiva de algunos de sus compañeros de clase y ella se siente más segura que antes en ese ámbito de convivencia. Antes, dos años atrás, "no me gustaba convivir con nadie" (...) no les hablaba y ya..."; mis compañeros me decían "tú nunca convives, ven...".

Ahora se relaciona más abiertamente, se comunica con mayor número de personas. Sin duda las dificultades familiares le restaban seguridad y al modificarse la convivencia en el ámbito familiar hubo efectos positivos en otros, específicamente en la escuela. Ella afirma, situándose en el pasado y refiriéndose al efecto nocivo de los problemas de la familia, que se dio cuenta de haber cambiado en todo, "yo antes no era agresiva y era más cariñosa y más seria y... con todo lo que he pasado me he vuelto agresiva, no soporto que nadie me contradiga... me he vuelto muy sentimental (aunque) ya no lloro...". Ahora, como se expresó más arriba, vive un proceso de cambio muy favorable.

A las experiencias ya anotadas o a los rasgos de las relaciones significativas que vive se agregan otras vivencias a las que ella reconoce importancia en su desarrollo personal. En primer término, el hecho de que su madre empezara a trabajar ocho años atrás hizo que ella debiera atender en mayor grado sus necesidades cotidianas y fue adquiriendo independencia, autosuficiencia, habilidad para tomar decisiones; adquirió seguridad en sí misma. Se dio cuenta que no dependía absolutamente de su madre y que era valiosa por sí misma. Una experiencia particular en este sentido se derivó de un accidente que tuvo una de sus hermanas: más allá de que su madre le pidiera ayuda para cuidar a su hermana, tomó conciencia del desvalimiento de su hermana y con gusto se dedicó a cuidarla. Afirma lo siguiente: "yo soy de las personas que si me piden 'ayúdame a hacer esto', lo hago con gusto, porque se siente muy feo cuando te dicen ¡ay no, yo no te voy a ayudar...!". Ayudar a su hermana entonces, también está motivado por la conciencia de que las personas se necesitan mutuamente, es incluso una previsión: "al rato yo voy a necesitar de alguien y tal vez no me quieran tender la mano...".

También ayuda a sus compañeros de clase aún cuando algunos sean luego desafectos o malagradecidos; en

sus palabras, "aunque a ratos se portan bien gachos conmigo, pero ni modo".

Otro tipo de experiencia que vivió, haber sido colaboradora y generosa con su jefa en un trabajo temporal que desempeñó y ser utilizada y mal pagada, la hizo tomar conciencia del egoísmo como realidad humana pero sin renegar de sus valores ni pensar una acción de venganza. El haber vivido, como antes se narró, experiencias de solidaridad y apoyo, la hacen sentirse segura de sus valores.

Finalmente, se refiere al hecho de haber aprendido que es importante reconocer sus errores, a aprender de ellos estando abierta a la evaluación que hacen otras personas de su conducta; asimismo, reconoce que, con una actitud reflexiva y con sencillez, puede aprender de los errores de otras personas. Acepta que es bueno pensar las cosas, ponerlas en la balanza para decidir lo que esté bien en función del bienestar de las personas y de la cooperación con sus necesidades.

Esta persona, como puede apreciarse, tiene conciencia de haber crecido moralmente e identifica los valores que ha ido internalizando en sus experiencias, no sin dificultades y dudas. Destaca la relación muy significativa con su madre –con ella se identifica y la imita-, quien es una persona amorosa; sus abuelos le dan el ejemplo de ser respetuosos y cariñosos. Este grupo de personas ha sido fundamental para construir su visión de la relación humana centrada en el bienestar de las personas.

Resalta también el papel de una comunicación interpersonal rica y una actitud de apertura a los otros y, finalmente, la conciencia del valor de construir un sentido personal de la vida fundado en valores elegidos.

CONCLUSIÓN

El análisis de las experiencias de vida de los seis estudiantes de bachillerato ha mostrado la diversidad de formas por las que se construye el desarrollo moral y el proceso inherente de internalización de los valores que configuran la perspectiva sociomoral de cada persona. Debido al enfoque del trabajo centrado en los casos no es factible elaborar generalizaciones; se ha tratado específicamente de resaltar la comprensión de la propia perspectiva moral y de los valores centrales a la misma. Con todo, pueden identificarse algunos elementos o rasgos sobresalientes. En primer término se presentan las diferencias más relevantes y a continuación algunas semejanzas o rasgos comunes.

En cuanto a las diferencias o diversidad. Esta comprende tanto los tipos de vivencias significativas que son reconocidas por cada sujeto –experiencias que constituyeron estímulos a su crecimiento moral y su identidad sociomoral- como a las instituciones y personas que más han influido en ese mismo proceso. De manera complementaria, se observan variantes en relación con los valores fundamentales que dan contenido a los juicios morales o, en otras palabras, en los que se asienta la moralidad. Estos valores son pautas de vida, se expresan como sentido de las perspectivas sociomorales y en cada persona alguno de ellos tiene una posición central. Así, sobresalen valores como la responsabilidad, el respeto, el ser reflexivo como base de la autonomía o como fundamento del carácter, la obediencia y la comprensión tolerante.

Los valores tienen una manifestación concordante con el estadio de desarrollo moral; por ejemplo, quien vive el valor de la obediencia no realiza juicios morales postconvencionales (sujeto 3M) y quien vive la comprensión tolerante tiene alta puntuación en razonamiento moral de principios (sujeto 20F).

En las experiencias de desarrollo y en la expresión de la actual perspectiva moral se observa una diferencia particular por la presencia o ausencia de los motivos y valores religiosos y por el significado que le atribuyen los sujetos que sí los identifican como constitutivos de su moralidad. Los valores religiosos se manifiestan tanto en un sujeto con bajo razonamiento moral de principios como en otro en el que este tipo de razonamiento es alto. En contrapartida, se observan algunos casos en los que no hay indicios de que el crecimiento moral esté asociado a una toma de perspectiva moral fundada en valores religiosos.

Se ha podido observar también el hecho de que personas con roles institucionales similares –tales como padres, maestros (as), hermanos (as), etc., desempeñan funciones diferenciadas en las vivencias de los sujetos, bien que se trate de procesos de presentación de perspectivas morales (orientación a la formación de valores) o de otros procesos de influencia social. Así, por ejemplo, mientras que en algunos casos hay una presencia relevante de ambos padres, en otros predomina la influencia del padre o de la madre; mientras que algunos traen a colación la ayuda de alguna maestra o algún maestro, para otros son más bien compañeros/as quienes han tenido influencia decisiva en la construcción de sus juicios morales y en la internalización de valores.

Desde otro ángulo de comparación se ha constatado que hay diferencias en la conciencia que tienen los sujetos de su propio proceso de desarrollo moral y los conflictos inherentes al mismo, así como en la habilidad para hablar de ello. La actitud y las respuestas ante circunstancias biográficas particulares y ante los dilemas presentados en el estudio muestran este rasgo, el cual condiciona la sensibilidad moral de cada persona. Está la persona que afirma no haber vivido situaciones morales dilemáticas, por una parte, y por la otra, quien con la lectura de un libro vivió una experiencia transformadora.

Una diferencia que no puede soslayarse, finalmente, es la expresada en las puntuaciones de razonamiento moral de principios. Si bien esta puntuación sirvió de base para la selección de los casos es importante observar que con similitudes en las variables de edad y de escolaridad se tienen diferencias notorias en el desarrollo moral. Por ejemplo, el alumno con P igual a cero tiene la misma edad que la alumna con el razonamiento moral más alto (58.3). Esto sin duda indica que las condiciones cognitivas o las oportunidades de aprendizaje moral o ambos factores, han sido diferentes para cada sujeto. Dado el enfoque cognitivo-evolutivo, pueden inferirse diferencias en la acción de los sujetos, acción constructiva de la moralidad.

Atendiendo ahora a los rasgos que comparten los estudiantes o en los que son semejantes, destaca en primer término que la familia –en conjunto o por algunos de sus miembros- aparece como la institución de mayor influencia en la formación del juicio moral y en el aprendizaje de valores, comparándola con la escuela. Parece natural esto por ser la familia o los padres y los hermanos los referentes de relaciones humanas primarias, por ser la familia un núcleo de socialización primordial, pero llama la atención que la escuela no tenga un papel más intenso, que no sea más relevante en la estimulación del crecimiento moral en función de sus objetivos formativos.

Algunos de los valores que se promueven son compartidos por la familia y la escuela (o por padres y maestros), como es el caso específico de la importancia de la superación personal mediada por el estudio y la asistencia a la escuela. Si se ve al conjunto de los estudiantes, no hay conflictos entre escuela y familia en cuanto a orientaciones valorales, de acuerdo a lo poco que la primera institución aparece en las narraciones de los sujetos.

En cierta relación con lo anterior hay un rasgo común muy significativo: es el reconocimiento del papel del

pensamiento –pensar bien, reflexión analítica- en los procesos de juicio y de decisión morales, si bien en algunos tiene un lugar fundamental y en otros aparece más bien subordinado a otro valor. En todo caso, es claramente reconocido el componente del juicio en el proceso de la construcción de la moralidad.

Finalmente, en cuatro estudiantes con diferencias en varios aspectos de su experiencia y en algunos rasgos (como el porcentaje de razonamiento moral de principios), se manifiesta una característica compartida: su puntuación más alta la obtienen en el estadio 4 que representa la perspectiva de sistema social.

Normalmente, cada persona tiene un estadio moral dominante que muestra el curso de su desarrollo y aunque coincida con otras personas en tal estadio puede diferenciarse en el estadio adyacente más alto.

En los estudiantes cuyo desarrollo moral se ha analizado, por ejemplo, uno de los que tienen el estadio 4 como el de mayor porcentaje tiene cero en razonamiento moral de principios, mientras que otro que comparte la posición respecto al estadio 4 tiene un índice P de 45, lo que indica que es diferente al primero en los valores de los estadios adyacentes 5 y 6.

Si bien el predominio en el estadio 4 es, estadísticamente, característico de la edad o etapa evolutiva del estudiante de bachillerato, aún con los seis casos aquí analizados puede observarse que no hay una relación lineal entre edad/escolaridad y desarrollo moral en general o el razonamiento moral de principios en particular. Además del desarrollo cognitivo, que es condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo moral, otros factores sociales, culturales y de personalidad influyen en la construcción de la moralidad de la persona.



BIBLIOGRAFIA

- Barba, B. (2000). El razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato en Aguascalientes. En de los Santos, E. (comp.), *La investigación educativa y el conocimiento sobre los alumnos*. Colima: Universidad de Colima, pp. 137-160.
- Bebeau, M., Rest, J. and Narvaez, D. (1999). Beyond the promise. A perspective on research in moral education. *En Educational Researcher*, vol. 28, n. 4, May, pp. 18-26.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J. M. y Trilla, J (1997). *La educación moral en primaria y secundaria*. Zaragoza: Editorial Luis Vives/Secretaría de Educación Pública/Cooperación Española.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En Jordán, J. A. y Santolaria, F. (eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU, pp. 85-114.
- Kohlberg, L. (1974). Desarrollo moral. En D. Sills (ed.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar, vol. 7, pp. 222-232.
- Kurtines, W. M. and Gewirtz, J. L. (eds.) (1995). *Moral development. An introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- V Congreso Nacional de Investigación Educativa (1999). *Resúmenes*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Piaget, J. (1985). *El criterio moral en el niño*, Barcelona: Fontanella.
- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J. (1994). Background: theory and research. En Rest, J. and Narvaez, D., *Moral development in the professions. Psychology and applied ethics*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 1-26
- Rest, J. (1990, 3ª). *Manual DIT*, Minnesota: Center for the Study of Ethical Development.
- Rest, J. (1983). Morality. En Mussen, P (ed.), *Handbook of child psychology*, vol. 3, New York: Wiley, pp. 4-40.
- Wuest, T. (coord.) (1995). *Educación y valores, ambiental y para los derechos humanos*. En Wuest, T. (ed.), *Educación, cultura y procesos sociales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 311-395.

Examen de Egreso del Idioma Inglés (EXEDII)

Norma Larrazolo Reyna y Virginia Velasco Ariza.
*Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo,
Universidad Autónoma de Baja California, México*

RESUMEN

La evaluación educativa actual, combina el uso de nuevas metodologías y tecnología moderna, apoyándose en la trayectoria de la Psicometría Clásica. Este trabajo reporta el desarrollo del EXEDII, que es un examen de inglés orientado a un criterio, administrado por computadora. El examen está alineado al nivel intermedio del currículum de la Escuela de Idiomas de la UABC. Califica tres áreas: comprensión de lectura, gramática y comprensión auditiva. Consta de 100 reactivos de selección de respuesta, cada uno con una pregunta y cinco opciones de respuesta: una correcta, tres distractores y una opción "no sé". El examen posibilita la valoración de la competencia del inglés como segunda lengua, en grupos numerosos de egresados de la UABC.

Palabras clave: Evaluación educativa, inglés como segunda lengua (L2), examen por computadora, examen criterios- egreso.

ABSTRACT

Today's educational evaluation combines the use of modern technology and new methodologies, linked on the basis of classic Psychometry. This work reports the development of the EXEDII, which is a criterion-referenced, computerized English test. The exam is aligned to the intermediate level of the School of Languages of the University of Baja California (UABC). It measures three areas, reading comprehension, grammar and listening. The exam has 100 multiple choice items each having one question, one correct answer and three distractors plus the "I don't know" option. The exam evaluates the proficiency of English as a second language in large groups of students graduated from the UABC.

Key words: educational evaluation, criterion-referenced tests, norm-referenced tests, English as a second language (L2), computerized tests.

INTRODUCCIÓN

La razón principal por la que se aplican exámenes en las escuelas, universidades y otras situaciones educativas, es la necesidad de evaluar el grado en el que los estudiantes han adquirido conocimientos, o desarrollado habilidades que se espera que adquieran, ya sea en la escuela o fuera de ésta. (Aiken, 1996).

La evaluación educativa de hoy abarca la elaboración y la aplicación de pruebas escolares, que a menudo miden el recuerdo de material académico que se ha memorizado. También es frecuente que los exámenes sean diseñados para conocer el grado de comprensión de conceptos, así como las habilidades que tiene el estudiante para aplicar lo que ha aprendido. La

creación paulatina de instrumentos de evaluación, es un reflejo del proceso paralelo del desarrollo de la Ciencia, de manera que la visión psicométrica de la evaluación educativa moderna, es un resultado natural de su desarrollo histórico, particularmente durante los últimos cien años.

En la actualidad, los exámenes estandarizados representan una de las formas más económicas de evaluar conocimientos y habilidades en grandes grupos de estudiantes y se aplican a millones de personas en todo el mundo.

En nuestro país también se ha sentido la necesidad de encontrar formas de evaluar sistemática y objetivamente los conocimientos y habilidades de grandes

grupos de estudiantes. Así, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) ha desarrollado pruebas para seleccionar a los alumnos que ingresan a la educación media y superior. La Universidad Autónoma de Baja California (UABC), por su parte, cuenta con un examen computarizado de selección, para el ingreso de estudiantes a la educación superior (Backhoff, Ibarra, Rosas y Larrazolo, 1999). En el presente trabajo se presenta el Examen Egreso del Idioma Inglés (EXEDII), que fue desarrollado por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) y por la Escuela de Idiomas (EI), ambos organismos dependientes de la UABC.

La evaluación educativa no empieza, ni termina con las calificaciones. Al asignar una calificación a un alumno, estamos traduciendo todo un proceso de enseñanza-aprendizaje a un valor en una escala, aunque sabemos que ese valor no representa con absoluta fidelidad lo que el alumno "sabe". Los instrumentos de evaluación educativa -como los tests psicológicos estandarizados- valoran algún aspecto del comportamiento de una persona, a través de su respuesta a inventarios, u otro tipo de actividades que se supone, representan el dominio o habilidad global que se desea medir.

PRUEBAS NORMATIVAS Y CRITERIALES

La pertinencia del uso de un test estandarizado depende del propósito que éste persigue. Como dice Popham "...propósitos educacionales diferentes requieren de diferentes tests educacionales, así como de usos diferentes para estos" (1990, p.12). De acuerdo con el propósito para el que van a ser usados, los exámenes educativos se clasifican en dos tipos: a) referidos a una norma y b) referidos a un criterio.

Evaluar usando una metodología referida a una norma implica interpretar el puntaje de un alumno en una prueba, comparándolo con los puntajes de otros alumnos de una población similar, mientras que, en la evaluación referida a un criterio, la interpretación del puntaje de un alumno se hace por medio de la comparación de éste, con un dominio de ejecuciones que el estudiante aprendió, como resultado de la instrucción en un curriculum (Nitko, 1994).

De lo anterior se desprende que la evaluación criterial, no necesariamente sitúa la ejecución de un estudiante en relación con sus iguales, pero sí informa cuánto puede hacer y cuánto no puede hacer del contenido de un programa determinado. Esta característica es la razón principal por la que se eligió la

metodología orientada a un criterio para la construcción del EXEDII.

Para Hambleton (1988), los exámenes normativos y los criterios se distinguen uno del otro en cuatro aspectos: a) el propósito para el que se usan, b) la especificación del contenido, c) el desarrollo del test y d) la generalización de las calificaciones. En la Tabla 1 se revisan brevemente estas diferencias.

TABLA 1.
Diferencias entre pruebas referidas a una norma y referidas a un criterio.

Aspecto diferente	Pruebas normativas	Pruebas criterios
a) Propósito	Comparan: individuo/ grupo de individuos	Comparan: individuo/ conjunto de competencias.
b) Grado de especificación de contenidos	Enfocan: categoría general de competencias	Enfocan: dominios específicos de la conducta de los examinados
c) Desarrollo de la prueba	Énfasis: descripción general del dominio y estadísticas de los resultados (índices de dificultad y de discriminación)	Énfasis: descripción puntual del dominio a evaluar y asegurar congruencia con los reactivos del examen.
d) Generalización de los resultados	Alcance: población con características similares	Alcance: todo el dominio evaluado

En cualquier instrumento de medición, la validez y la confiabilidad son los dos aspectos que determinan su credibilidad. Los exámenes normativos garantizan estas dos características a través de estudios estadísticos posteriores a la aplicación piloto, así como de aplicaciones sucesivas del instrumento. En las pruebas criterios, la garantía de la adecuación de los reactivos proviene de la forma en que estos son contruidos. El procedimiento para lograrlo se llama "jueceo" y se da en dos tiempos: primero, un grupo de expertos construye una "sofisticada red verbal" (Popham, 1990; p.268) que sea capaz de describir el dominio que mide la prueba. Segundo, otro grupo de expertos lo critica; es decir, trata de encontrar cualquier error que pudiera haberse cometido. El jueceo exige tres cualidades por parte de los especialistas: a) conocimiento del dominio que se evalúa, b) experiencia en el área que se juzga y c) objetividad.

Más allá de los conocimientos y destrezas particulares de cada profesión y de cada empleo, el ambiente labo-

ral impone dificultades que, para ser resueltas, requieren tanto de una preparación formal, como de un aprendizaje extra curricular que no está directamente ligado a la instrucción obtenida en el salón de clases (Davies, 1990). Por eso, la evaluación educativa supone que las experiencias educativas que tiene un estudiante, tanto en el ámbito de la instrucción escolar, como en su vida familiar y social, producen cambios y que éstos pueden medirse en un examen. El propósito que persigue el examen, determina su naturaleza, fundamento teórico, metodología y alcance.

Entre los muchos retos que el profesional egresado de la UABC deberá enfrentar, se incluye la comunicación con profesionales, técnicos y trabajadores en el ámbito nacional, o de otros países. Debido a la localización geográfica de esta universidad, la comunicación con personas e instituciones del otro lado de la frontera es un hecho cotidiano, de manera que la solicitud de apoyo bibliográfico, el aprovechamiento de las oportunidades de capacitación, el intercambio de comunicación a todos los niveles es muy frecuente y obliga al egresado a aprender el inglés como una forma de facilitar su acceso a esos recursos. Es por eso que la UABC, como institución de educación superior, exige a sus egresados que acrediten un examen de certificación de una lengua extranjera, antes de que el alumno sea aceptado para su titulación (Reglamento General de Admisión, sin fecha).

En cumplimiento de ese requisito, la Escuela de Idiomas de la UABC exige uno de los siguientes requisitos para certificar el manejo del inglés: 1) el alumno debe haber cursado y aprobado por lo menos el nivel intermedio del curso vigente en la propia escuela 2) presentar documentación que demuestre dominio equivalente 3) presentar y aprobar el Test of English as a Foreign Language (TOEFL). En otras universidades e instituciones de Educación Superior de nuestro país se utiliza esta misma prueba, para efectos de evaluación y certificación del idioma inglés como segunda lengua (Ordaz, 1994).

Además del TOEFL, existen muchos otros exámenes para certificar el manejo del inglés, pero todos ellos han sido desarrollados en otros países y diseñados para poblaciones estudiantiles con características diferentes a las de la población a la que se pretende medir con el EXEDII. Por esta razón, la UABC necesitaba de un examen que permitiera cumplir con el propósito de diferenciar en dos grupos a los alumnos que presentan el examen: los que satisfacen el criterio denominado nivel intermedio y los que no lo satisfacen. Finalmente, para estar en posibilidad de aten-

der a la creciente población de egresados que requieren cubrir el requisito de lengua extranjera, el EXEDII tenía que ser un examen computarizado, lo que hizo necesaria su adaptación a esta tecnología.

DESARROLLO DEL EXEDII

El examen fue elaborado por investigadores y académicos de la UABC que laboran en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) y en la Escuela de Idiomas (EI). Se formaron dos comités de trabajo: el Comité Coordinador (CC), formado por investigadores del IIDE y el Comité de Especialistas (CI) integrado por profesores de la EI en sus tres sedes: Mexicali, Tijuana y Ensenada, Baja California.

El desarrollo del EXEDII se llevó a cabo a través de nueve etapas, planeadas de antemano, apegándose en lo esencial, a las recomendaciones hechas por Hambleton (1988) y otros autores (Nitko, 1994 y Popham, 1978). Algunos ajustes fueron necesarios en la secuencia de los pasos sugeridos por Hambleton y en la reagrupación de algunos de ellos, con el fin de adaptarlos a las características particulares de este proyecto (Tabla 2).

La primera decisión que tuvieron que tomar los comités fue **definir la población** a evaluar y que es la formada por estudiantes egresados de la UABC que no cumplan con los requisitos 1 ó 2, mencionados arriba.

TABLA 2.
Plan de trabajo diseñado para la construcción del EXEDII, según los lineamientos sugeridos por Hambleton (1988).

1. Consideraciones preliminares.
 - a) Especificar el propósito de la prueba.
 - b) Especificar los grupos a evaluar y cualquier requisito especial de la prueba.
 - c) Determinar el tiempo disponible para producir la prueba.
 - d) Identificar a los especialistas en contenido y en evaluación.
 - e) Estimar el tamaño de la prueba.
2. Revisión de contenidos.
 - a) Analizar el contenido y los objetivos a evaluar
 - b) Especificación de preguntas:
 - i. Descripción general breve y concisa del contenido y/o conductas
 - ii. Ejemplo de las indicaciones de la prueba y un modelo de pregunta

iii. Atributos de la pregunta. Especificación de las áreas que se incluyen y las que no se incluyen en la descripción del contenido.

iv. Atributos de las respuestas incorrectas que se deberán elaborar. La estructura y contenido de éstas, deberá ser tan detallada como sea posible.

3. Elaboración de preguntas.

a) Elaborar un número suficiente de preguntas para la prueba piloto.

b) Editar las preguntas elaboradas.

4. Evaluación de la validez de contenido.

a) Revisar las preguntas de la prueba para determinar si cumplen con las especificaciones de contenido.

b) Revisar las preguntas para determinar su adecuación técnica.

c) Con base en los dos puntos anteriores, corregir las preguntas o cambiarlas.

d) Escribir preguntas adicionales (si es necesario) y repetir el paso 4.

5. Administración de la prueba de campo.

a) Organizar las preguntas de la prueba en un formato para la prueba piloto.

b) Administrar el formato de prueba a grupos seleccionados adecuadamente.

c) Realizar el análisis de las preguntas, estudios de validez y estudios de sesgo (tendencias inadecuadas de las preguntas).

d) Corregir o eliminar las preguntas de la prueba cuando se juzgue pertinente, con base en los resultados del punto anterior.

6. Ensamble de la prueba.

a) Determinar el tamaño de la prueba, el número de formatos que se necesitan y el número de preguntas por objetivo.

b) Seleccionar las preguntas de la prueba del banco de preguntas válidas.

c) Preparar las instrucciones, preguntas de práctica, formato, clave de respuestas, etc.

7. Selección de un estándar.

a) Iniciar un proceso para determinar el punto de corte.

8. Preparación de manuales.

a) Preparar un manual para la administración de la prueba.

b) Preparar un manual técnico.

9. Colección de datos técnicos.

a) Conducir investigaciones de confiabilidad y validez.

Para delimitar el **tiempo disponible para producir la prueba**, se acordó limitarse a un año para construir una versión inicial probada tanto en una prueba piloto, como en la población real, pero continuar puliendo el instrumento de acuerdo con las sucesivas aplicaciones del examen, así como de las pruebas estadísticas a que se someterán los resultados de cada aplicación. En la segunda etapa, se elaborarán versiones paralelas del examen.

Los especialistas en **contenido y evaluación**, reunidos en los comités mencionados, acordaron elaborar **100 reactivos** de opción múltiple cuyo contenido representa el curriculum vigente en la EI, para la enseñanza de la lengua inglesa y que sigue el método de ScottForesman (Purpura y Pinkley,1991), el cual es un curso para la enseñanza del inglés como segunda lengua para alumnos adultos. Tiene tres niveles de dificultad creciente, cada uno con dos subniveles, a saber: In Contact, niveles 1 y 2 (principiante); On Target, niveles 1 y 2 (intermedio); In Charge, niveles 1 y 2 (avanzado). Los **contenidos** tomados como base para la elaboración del EXEDII se desprenden del nivel 1 de On Target, que son, en términos generales, similares a los que pruebas como el TOEFL consideran como nivel intermedio y que coinciden también con el nivel Intermedio-Alto de los estándares de la American Council of Teachers of Foreign Languages (ACTFL, 1997) (Intermediate-High; ver definición de estos niveles en el Apéndice C).

El comité de especialistas realizó un análisis de contenido de cada una de las tres áreas a evaluar e identificó los objetivos a cubrir en el nivel intermedio, así como las estrategias recomendadas para lograrlo. Los contenidos seleccionados para el área de lectura se agruparon en 6 subáreas, a saber: identificación y comprensión de palabras, de enunciados y de párrafos; razonar con palabras, enunciados y párrafos. En el área de comprensión auditiva, los contenidos se agruparon en 5 subáreas: identificación y comprensión de palabras, frases y diálogos; razonar con frases y diálogos. En el área de gramática se miden las siguientes subáreas: manejo de tiempos gramaticales: presente y pasado simples, perfectos y progresivos, manejo de verbos regulares e irregulares, formas comparativas de adjetivos, adverbios de frecuencia y pronombres relativos. En cada subárea se miden un número de objetivos, los cuales sintetizan las habilidades a medir expresadas en términos conductuales, como las actividades que el estudiante deberá realizar para responder correctamente a las preguntas del examen (ver estructura temática del examen en el Apéndice A).

Las Tablas de Especificaciones de Reactivos son el conjunto de indicaciones que establecen la forma que deberá adoptar cada uno de los reactivos de la prueba, precisando, delimitando y encauzando la creatividad de los especialistas que construyan los reactivos, de tal forma que se cumpla con la función de instigar las respuestas que reflejen el aprendizaje, las habilidades y los conocimientos que el sujeto tiene de la lengua inglesa.

La **especificación de cada reactivo** incluye el área, subárea, objetivo, instrucciones para elaborar la pregunta, los atributos de ésta, los contenidos que se incluyen y los que no se incluyen, así como un modelo de pregunta. También se especifican las instrucciones para elaborar tanto las respuestas correctas, como las incorrectas, o distractores, los atributos de éstas, su estructura y contenido y un modelo de ellas.

Las instrucciones para contestar la prueba, las características de los textos en la sección de lectura, de los diálogos en la sección de comprensión auditiva, de las frases en la sección de gramática y todos los detalles del examen se expresan también en la tabla de especificaciones (Apéndice B).

Una vez que se completaron las tablas de especificaciones de los reactivos, los comités hicieron una revisión de ellas con el objeto de verificar la validez de contenido y la adecuación técnica de las tres secciones. Cuando fueron aceptadas por consenso de los comités, se procedió a construir un manual para la elaboración de reactivos. El manual servirá de guía para producir nuevas preguntas, respuestas y distractores para la preparación de una prueba paralela, o un banco de reactivos para uso futuro. En el Apéndice B se presenta un ejemplo de especificación de un reactivo de lectura.

Los integrantes de los comités trabajaron en su ciudad sede, pero mantuvieron estrecha comunicación por teléfono, fax, correo electrónico y a través de teleconferencias. Además se realizaron varias reuniones en las que estuvieron presentes todos los integrantes de los comités y en las que se tomaron decisiones consensadas.

Cuando se tuvo un número suficiente de reactivos, se organizaron las preguntas de la prueba en un formato para la prueba piloto y se realizó una aplicación de prueba en estudiantes de la EI en sus tres sedes. Contestaron el examen un grupo de principiantes, un grupo de intermedios y un grupo de avanzados en cada sede. También se solicitó a profesores de la EI

que lo contestaran y dieran su opinión sobre el nivel de dificultad.

Con los datos arrojados por la aplicación piloto, se hicieron análisis de las preguntas para obtener los índices de dificultad y de discriminación y con esa base corregir o eliminar las preguntas de la prueba que resultaron inadecuadas. Las 6 aplicaciones que se han hecho del examen han producido modificaciones a los reactivos y en ocasiones, a las especificaciones de los mismos, siempre valoradas por los dos comités y aprobadas por consenso y con la intención de producir un instrumento de medición válido y confiable.

Para adaptar el EXEDII a un formato computarizado, se utilizó un sistema similar al SICODEX (Backhoff, Ibarra y Rosas, 1995) que es un sistema diseñado para el examen de admisión (EXHCOBA) de la UABC. La metodología de cómputo utilizada para el EXEDII se denomina de "entrega evolutiva" y tiene la cualidad de permitir la elaboración de una versión completamente operativa, a la que se le pueden agregar elementos, según se vaya haciendo necesario.

La mecánica del examen es simple para quien tiene alguna familiaridad con el trabajo en computadora. El examinando contesta las preguntas una a una, en el orden en el que van apareciendo, pero tiene la posibilidad de navegar a través del examen para hacer correcciones a preguntas anteriores, si así lo desea. La interfaz del EXEDII permite al evaluando contar con toda la información que necesita para contestar el examen, pues ésta aparece en la pantalla. Los estímulos auditivos son una excepción, ya que el estudiante escucha los diálogos a través de los audífonos, pero el texto de éstos no aparece en la pantalla. Cuando elige una respuesta, la señala con el ratón en la pantalla y de la misma forma regresa a la sección de preguntas, para contestar la siguiente. Cada pregunta aparece con cinco opciones de respuesta, entre las cuales se incluye la opción e) I don't know (no sé), con lo que se reduce la posibilidad de que el alumno trate de adivinar lo que no sabe, disminuyendo así la contaminación de los resultados.

CARACTERÍSTICAS DEL EXEDII

Área de comprensión de lectura.- Consta de 34 reactivos de selección de respuesta, de la variedad de opción múltiple. Está dividida en dos partes: la primera consiste de 5 textos largos (6-9 renglones) y 27 reactivos; la segunda parte tiene 7 textos cortos (2-4 renglones) y 7 reactivos. Cada reactivo consta de una pregunta relativa a alguno de los textos de la sec-

ción, una respuesta correcta y tres distractores, más la opción e) No sé.

Área de gramática.- Consta de 34 reactivos de opción múltiple, de la variedad de frases incompletas. Cada reactivo tiene una frase corta, expresada en forma afirmativa, en la cual se han omitido de una a tres palabras, en lugar de las cuales aparece un guión largo. La parte de la frase que ha sido omitida aparece más abajo junto con otras tres opciones correctas sólo parcialmente, más la opción e) No sé.

Área de comprensión auditiva.- Consta de 32 reactivos, en los que el estudiante escucha el diálogo entre dos personas y la pregunta que deberá contestar, relativa a ese diálogo. En la pantalla aparece la pregunta y cinco opciones de respuesta. Nuevamente, hay una respuesta correcta, tres distractores y la opción e) No sé.

DISCUSIÓN

La evaluación educativa constituye un corolario al esfuerzo puesto en el diseño y la planeación curricular, pero también es un reconocimiento de que el aprendizaje de los estudiantes depende del material académico, sumado al aprendizaje informal de otro tipo de conocimiento, como la lengua, por ejemplo. La construcción de los instrumentos de evaluación debe realizarse con la mayor certeza posible, de estar entrando en contacto con el material aprendido en una circunstancia educativa definida. La validez y la confiabilidad de estos instrumentos son dos aspectos que merecen la mayor atención por parte de quienes los construyen, los usan, o los interpretan.

El EXEDII es un instrumento de medición que fue elaborado para responder a una necesidad de valoración, emanada del Reglamento Universitario y fundamentada en el conocimiento de que el desarrollo de la habilidad de comunicarse en una segunda lengua amplía las posibilidades de aprendizaje y de comunicación con expertos, además de permitir el acceso a los medios informativos internacionales. La localización geográfica de la UABC demanda de manera natural el manejo del inglés, toda vez que existe una interrelación cotidiana que afecta a gran parte de la población del estado de Baja California, amén del hecho que la lengua inglesa es hoy, la de mayor cobertura mundial.

Con el EXEDII se incursiona en dos aspectos de la evaluación educativa que han tenido un desarrollo acelerado en las últimas décadas: los exámenes orien-

tados a un criterio y la administración y calificación computarizada de instrumentos de evaluación.

La metodología orientada a un criterio, directriz de la elaboración del EXEDII, permite la valoración profunda de tres áreas del manejo del inglés como segunda lengua, a un nivel intermedio: comprensión de lectura, comprensión auditiva y nociones de gramática, o estructura de la lengua. Se considera que las dos primeras áreas de valoración son las que se esperaba que se hubiesen desarrollado en la población evaluada, ya que la mayor parte de los contactos que los alumnos egresados de la universidad tienen con el inglés son a través de la lectura de textos, la escucha de conferencias o cursos, o el diálogo con personas. Con respecto a la tercera, la mayor parte de los exámenes de competencia (proficiency) a gran escala, incluyen una sección de gramática por dos razones: a) la facilidad para administrar y calificar un amplio número de reactivos, los cuales son representativos de un curriculum determinado y b) el apoyo que esto constituye para la validez de contenido del examen (Hughes, 1989).

Las pruebas normativas y criteriosales serían completamente válidas si se probaran las primeras en la totalidad de la población, y las segundas en la totalidad de los contenidos (Nitko, 1994), pero estas condiciones no pueden ser cumplidas en la mayor parte de los casos. Existen formas de aumentar los índices de confiabilidad y de validez de una prueba que son aplicables a partir de sus resultados o durante su construcción. En los exámenes normativos, es fundamental la selección de una muestra que sea realmente representativa de la población que va a ser medida. Una vez construido el test, se aplican procedimientos estadísticos a los datos obtenidos de la prueba empírica, con el objeto de valorar y mejorar la validez de la prueba.

En los exámenes criteriosales, la validez de la prueba se construye junto con ésta, por lo que, el momento metodológico más importante en la construcción de las pruebas criteriosales lo constituye la especificación del dominio de competencias que se van a medir (Berk, 1980). Por tanto, la primera y más importante tarea a la que hay que abocarse es la definición de las habilidades y conocimientos que van a medirse. La segunda tarea será determinar con igual cuidado las tareas que representen fielmente a esos objetivos.

Para obtener una muestra representativa de los objetivos de aprendizaje, es importante seguir procedimientos especiales (Nitko, 1994). Este autor propone formar grupos de expertos que, reunidos en comités,

deliberen, definan y decidan por consenso todas las cuestiones relativas a la construcción del examen, desde decidir qué contenidos se van a medir y cuáles no, hasta cómo se van a medir y cómo se van a interpretar los resultados. En otras palabras, los comités construyen la prueba siguiendo una metodología que garantiza la validez de la misma.

El EXEDII es un examen que por sus características técnicas y metodológicas permite evaluar a grupos numerosos de estudiantes, permitiendo evidenciar el grado en el que cada estudiante domina los contenidos valorados, a nivel intermedio. Su construcción es una muestra de que la UABC está comprometida con un proyecto de educación que coloque al estudiante egresado de ella, en un espacio en el que pueda competir con otros profesionales, siendo su preparación universitaria su mayor ventaja.



REFERENCIAS

- Aiken, Lewis R. (1996). *Tests Psicológicos y Evaluación*. Octava edición. México, D.F.: Ed. Prentice Hall Hispanoamericana.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). *Standards for Foreign Language Learning*. Internet: 1º de Junio de 2000 y Febrero 10 de 2000
<http://www.actfl.org/htdocs/standards.htm> 1º de junio de 2000
<http://www.actfl.org/htdocs/pubs/guidelines.htm>
- Backhoff, E., Ibarra, M.A. y Rosas, M. (1995). Sistema Computarizado de Exámenes (SICODEX). *Revista Mexicana de Psicología*, 12, 1, 55-62.
- Backhoff, E., Ibarra, M.A., Rosas, M. y Larrazolo, N. (1999). Sistema de evaluación informatizada para el ingreso a la universidad. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (eds.). *Tests informatizados* (pp. 325-342). España: Editorial Pirámide.
- Davies, A. 1990. *Principles of Language Testing*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Hambleton, R.K. 1988. Criterion-referenced measurement. En: Keeves, J.P. (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: an International Handbook*. Pergamon Press, E.U.A. pp. 277-282
- Hughes, A. 1989. *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press, Gran Bretaña.
- Nitko, A.J. 1984. Defining Criterion-Referenced Tests. En: Berk, R.A. (ed.) *A Guide to Criterion-Referenced Test Construction*. The Johns Hopkins University Press. (pp. 8-24)
- Nitko, A.J. 1994 (Julio). A Model for Development Curriculum-Driven Criterion-Referenced and Norm-Referenced Examination for Certification and Selection of Students. Artículo presentado en la Conference of Education, Evaluation and Assessment for the Association Studies of Educational Evaluation in Sudafrica (ASEESA). Sudáfrica.
- Ordaz, M.M. 1994. Niveles de Destreza, Habilidad, Dominio en la Lengua Inglesa en algunas Universidades Privadas de Prestigio en el País. Centro de Lenguas de la Universidad Americana de Acapulco.
- Popham, W. James. 1990. *Modern Educational Measurement. A Practitioner's Perspective*. Segunda Edición, Ed. Allyn y Bacon, EUA.
- Purpura, J.E. & Pinkley, D. (1991). *Scott Foresman. On Target 1. Reglamentos Universitarios*. Publicado por la Dirección General de Servicios Escolares de la UABC, Departamento de Diseño, DGEU/UABC, sin año de publicación, durante la gestión del Lic. Garavito Elías.

APÉNDICE A.

Estructura temática del EXEDII. El examen se divide en 3 áreas, desglosadas en subáreas, a las cuales corresponden los objetivos específicos de las preguntas.

Áreas	Subáreas	Objetivos	Número de Preguntas
Comprensión de Lectura	identificación y comprensión de	Palabras	6
		Enunciados	5
		Párrafos	6
	Razonar con	Palabras	7
Enunciados		5	
	Párrafos	5	
Comprensión Auditiva	identificación y comprensión de	Palabras	2
		Frases	7
		Diálogos	10
	Razonar con	Palabras	5
Diálogos		8	
Gramática	Manejo de verbos, adverbios, pronombres y tiempos gramaticales	Presente	11
		Pasado	7
		Adverbios	10
		Pronombres	4
		Pasado/pasado progresivo	2

APÉNDICE B

Las Tablas de Especificaciones de Reactivos contienen instrucciones precisas para la elaboración de cada una de las preguntas de la prueba. Aquí se incluye un ejemplo de especificación de un reactivo del área de comprensión de lectura.

Reactivo

Area: comprensión de lectura

Subárea: identificación y comprensión

Objetivo: referente de pronombre relativo: that o who

Descripción General

El alumno leerá un texto corto y luego responderá una pregunta acerca del referente de un pronombre relativo.

Atributos del estímulo

1. El estímulo consistirá de un texto de hasta tres oraciones, que contenga por lo menos, un pronombre relativo. En el texto habrá suficientes frases nominales como para proveer tres distractores.
2. El pronombre relativo será "that" o "who". En el caso de that, su referente no será animado.
3. En ningún caso el referente será una oración o cláusula.
4. El pronombre relativo podrá cumplir la función de objeto o sujeto.
5. La pregunta a responder podrá ser: "What does xxx mean in this text?" (en cuyo caso el pronombre relativo estará subrayado en el texto), o una pregunta cuya respuesta requiera la identificación del referente del pronombre.

Atributos de las respuestas

1. Todas consistirán de una frase nominal.
2. Todas contendrán una palabra mencionada en el texto.

Ejemplo:

Read the text and choose the best option.

Karl's Jung Autobiography

At 81 years of age, Karl Jung decided to write the story of his life. He had interviews with his friend Aniella Jaffe, who transcribed the conversations to help Jung prepare the text from them. Kurt Wolff, an editor, and Jolande Jacobi, Jung's colleague, were the first to support the project.

In this text, who means:

- a. Aniella Jaffe
- b) Karl Jung
- c) Kurt Wolff
- d) Jolande Jacobi
- e) I don't know

APÉNDICE C.

Estándares de la ACTFL para Comprensión Auditiva y Comprensión de Lectura (1997)

Comprensión Auditiva, Intermedio-Alto. Capaz de entender discursos que contengan frases largas, las cuales consisten en re combinaciones de discursos aprendidos de una variedad de tópicos. El contenido continúa refiriéndose principalmente al contexto personal básico y sus necesidades, convenciones sociales y algunas tareas un poco más complejas, tales como las relativas a habitación, transporte y compras. Algunas áreas adicionales de contenido pueden incluir intereses personales y actividades y una diversidad mayor de instrucciones y direcciones. Las tareas de comprensión auditiva no solamente se refieren a conversaciones espontáneas cara a cara, sino a conversaciones telefónicas cortas y rutinarias y a cierto tipo de discurso deliberado, como anuncios cortos e informes sobre el medio. La comprensión sigue siendo incompleta.

Comprensión de Lectura, Intermedio-Alto. Capaz de leer consistentemente, con pleno entendimiento, textos simples y conectados relativos a necesidades personales y sociales, sobre los cuales el lector tiene conocimiento o interés. Puede obtener algunas ideas principales e información a partir de textos pertenecientes al siguiente nivel de complejidad en los cuales se hacen descripciones y narraciones. La complejidad estructural puede interferir con la comprensión; por ejemplo, las relaciones gramaticales básicas pueden mal interpretarse y las referencias temporales pueden depender primariamente de aspectos léxicos. Tiene alguna dificultad con los factores cohesivos del discurso, como son los pronombres de igualación con los referentes. Mientras que los textos no difieran significativamente de los del nivel Avanzado, su comprensión es poco consistente. Puede ser necesario que lea el material varias veces para entenderlo.

La Crisis Contemporánea, las Transformaciones de la Subjetividad y su Impacto en las Patologías Actuales

Teresita Ana Milán

Martha Elena de Gregorio¹

Universidad Nacional de San Luis, Argentina

RESUMEN

En el presente trabajo se expone una reflexión acerca de las transformaciones de la subjetividad y su relación con la teoría y clínica de la psicopatología. El Psicoanálisis ha establecido una correlación entre los complejos cambios ocurridos en la sociedad contemporánea y la constitución de patologías narcisistas que prevalecen en la actualidad. Ejemplo de ello, lo constituyen las adicciones, patologías que se encuentran marcadas particularmente por la incidencia del contexto histórico – social, que se expresa en múltiples crisis, favoreciendo el pasaje de la carencia al vacío, enfrentándonos a la alienación de seres que rehuyen a su subjetividad deseante. El exceso de significados culturales en el contexto de lo que se ha denominado posmodernidad, impacta sobre el espacio psíquico del sujeto como desorientación, discontinuidad y fragmentación, impidiéndole transitar una experiencia emocional significativa.

La posibilidad de enfrentar la crisis desde el Psicoanálisis, radica en el procesamiento de los estados afectivos promoviendo el "cambio psíquico", que da lugar al espacio creativo: el pensamiento y la reflexión.

Palabras clave: Crisis social, subjetividad, Psicopatología, adicciones.

ABSTRACT

A theoretical reflexion on the transformations of subjectivity and its relation with the theory and the clinic of current pathologies is presented in this work. Psychoanalysis has established a correlation between the complex changes that have taken place in modern society and the constitution of narcissist pathologies prevailing now. Addictions are pathologies marked particularly by the incidence of the historical-social context undergoing multiple crisis, facilitating the way from the lack of internal objects to emptiness and facing us to the alienation of those individuals who flee away from their own subjectivity.

An excess of cultural meaning in the context of what is called postmodernity, has an impact on the subject's psychic space as desorientation, discontinuity and fragmentation, not permitting the arrival to meaningful emotional experiences.

The possibility of facing the crisis from the stand point of Psychoanalysis lies on the processing of affective states that promote the "psychic change" which gives way to the creative space: that of thought and reflexion.

Key words: Social crisis, subjectivity, Psychopathology, addictions

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se expone una reflexión teórica acerca de las transformaciones de la subjetividad y su relación con la teoría y clínica de las patologías actuales. La subjetividad que se cons-

truye en la intersubjetividad debe dar cuenta de las modificaciones sociales así como de los actuales paradigmas de una cultura en crisis.

Aunque suponemos la universalidad del padecimiento mental, sabemos que toda sociedad produce una subjetividad situada en su tiempo histórico y genera

¹ Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Ejército de los Andes 950-5700, San Luis, Argentina.

condiciones para distinguir diferentes formas de padecimiento mental.

Como estudiosos de la Psicopatología nos interesan las formas de expresión que adquiere el sufrimiento humano en el seno de la cultura contemporánea. ¿De qué sufre el hombre de nuestra época? ¿Qué formas adopta la expresión del sufrimiento psíquico en la sociedad contemporánea? ¿Qué ropajes envuelve el malestar del hombre en la cultura actual?

El daño mental sólo es comprensible en relación con los códigos simbólicos que cada sociedad, en cada momento histórico pone en juego. Se dan diferentes modos históricos para plantear los conflictos del hombre con la naturaleza, con los otros hombres y con la cultura. Las formas de padecer y de enfermar son diferentes.

Uno de los interrogantes que nos anima en esta reflexión es acerca del significado de las transformaciones sociales contemporáneas en relación con la estructuración psíquica y la conformación de la personalidad. Las perspectivas que nos aportan las discusiones generadas alrededor de la modernidad y la postmodernidad y el punto de vista de las elaboraciones en psicoanálisis nos ponen sobre la mira: la ambivalencia de la identidad.

Freud (1920), escribió que la psicología individual es al mismo tiempo, y desde un principio, psicología social, no porque esta última fuera a reemplazar a la primera, sino porque no podemos entender las manifestaciones que se producen en la subjetividad sin dar cuenta de la cultura a la que el sujeto pertenece.

UN RECORTE DE LA CULTURA CONTEMPORÁNEA

La actualidad se caracteriza por el conjunto de transformaciones sociales, políticas y culturales asombrosas, no acaecidas de manera global en siglos anteriores. La globalización, los sistemas de comunicación transnacional, las tecnologías de la información, la industrialización de la guerra, el consumismo universal, son las dimensiones esenciales de las instituciones modernas y de los asuntos sociales. Estos hechos históricos introducen una transformación cualitativa de la experiencia del espacio y el tiempo, de lo cual resulta una dramática aceleración de la turbulencia y el flujo de la vida personal y cultural. El efecto global es el borramiento de los límites de la vida cultural. Lo postmoderno, en esta visión, es el abandono del objetivo moderno de encontrar una verdad

interior debajo de la superficie de las apariencias. La postmodernidad es inherentemente descentrada y dispersa; produce la fragmentación del espacio social y la dislocación del tiempo histórico que presionan profundamente sobre la organización del propio-ser. El exceso o la sobrecarga de significados culturales impacta sobre el espacio psíquico del sujeto como desorientación, discontinuidad y fragmentación.

Como bien lo expone Bauman (1990), citado por Elliott (1997), la sociedad contemporánea no sin ciertas tensiones y contradicciones, despliega configuraciones modernas y postmodernas simultáneamente, entranando y eludiendo al mismo tiempo la ambivalencia. Podríamos pensar que en el espacio de intersección entre ambas configuraciones -moderna y posmoderna- se situarían las condiciones potencialmente generadoras de patologías. Entre ellas las llamadas "nuevas patologías" donde predominan la violencia contra el otro, el suicidio, las adicciones, las depresiones, las personalidades fronterizas, los pacientes límites, el pasaje al acto, los procesos de despersonalización, la sensación de vacío, las enfermedades psicosomáticas, etc.

Ante el imperativo moderno de adaptarse a la sociedad cumpliendo los cánones de eficacia, el éxito, etc., el sujeto se enfrenta con dificultades provenientes del espacio social que entorpecen las posibilidades de adaptarse a la crisis de la cultura contemporánea.

La confusión, la sensación de que nada tiene sentido, es el reflejo de las inmensas dificultades emocionales para sostener formas de experiencia significativa. Una manera de interpretar la existencia de tal dislocación es en términos de trastorno y patología de la sociedad postmoderna.

En condiciones postmodernas, la fragmentación de los procesos sociales penetra completamente en el mundo psíquico deshaciendo y fragmentando al mismo tiempo la subjetividad.

La ambivalencia cultural no puede ser superada, la ambigüedad y la discontinuidad no pueden ser resueltas, por lo tanto, la organización sociocultural no puede ser controlada y ordenada racionalmente como lo pregonaban los cánones de la modernidad. Desde esta perspectiva, el mundo caótico y multidimensional de la comunicación global desemboca en una pluralidad, de relaciones e identidades locales -éticas, religiosas, sexuales, culturales y estéticas-. En el paradigma postmoderno, esta proliferación vertigi-

nosa de discursos abre a los individuos y a las colectividades hacia otras posibilidades y vías de experimentar el mundo. La postmodernidad propicia el camino para una liberación de las diferencias.

Pero, la valorización de las diferencias se logra, a menudo, a expensas del valor, de la desconexión de sentido de las relaciones sociales humanas. La ironía, consiste en que la cultura postmoderna tiene cada vez menos tiempo para las diferencias que fomenta. Esto parece sugerir que el procesamiento emocional de la experiencia no puede ser adecuadamente procesado.

En términos de Bion (1987), equivale a decir que la postmodernidad es una cultura que toma nota del monto de experiencia e información a su disposición; pero los sujetos son incapaces de pensar en ello el tiempo necesario para producir resultados socialmente útiles, por el contrario anteponen una tendencia a descartar cuestiones, debilitar argumentos, evitar el insight. Tales formas de evadir el dolor -ataque a la función alfa- (Bion 1987), pueden quedar dotadas de fuertes connotaciones en la concepción contemporánea: el final de la historia, la muerte del sujeto, la confusión reduccionista del razonamiento y la lógica con la totalización, y la defunción de la ética acompañada del imperativo de moda del "todo vale".

La ideología de los medios audiovisuales y de la cultura light que vehiculizan, se expresa en la equiparación entre información y crecimiento mental, esta equiparación se contrapone de lleno con la idea freudiana del pensar surgiendo en ausencia de objeto y con la concepción bioniana del pensar como la tolerancia al no-pecho (Bion, 1987).

En una era de ambivalencia e incertidumbre el imaginario social se ha ido desenmarañando cada vez más de las jerarquías rígidas y de las racionalizaciones categóricas de la época moderna. En cierta forma, esto ha conducido al sujeto postmoderno a un vacío en tanto la persona queda expuesta ahora a sentir con toda fuerza su dolor, su soledad y angustia interior.

Allí donde la modernidad estaba relacionada con el establecimiento de la continuidad de la vida social y de las instituciones a lo largo de contextos de espacio y de tiempo, la postmodernidad, por el contrario, trata de la desconexión y la equivalencia de los espacios y los tiempos. Bajo las condiciones sociales postmodernas, los individuos no conciben el espacio y el tiempo desde el punto de vista de alguien situado en el centro, sino que se mueven a través de configuraciones espacio-temporales para descubrir las posibilidades de

aquello que podrían llegar a ser. El advenimiento de las comunicaciones postmodernas cancela cada vez más la presencia de contextos de espacio y de tiempo, como lo eran aquellos anclados en las interacciones cara-a-cara, y crea nuevos modos de intercambio simbólico entre interlocutores "ausentes", distantes espacial y temporalmente el uno del otro.

En una entrevista a Ray Bradbury publicada por el diario La Nación, en Argentina, del 20 de Agosto de 2000, el escritor dice refiriéndose a las bondades de Internet, "Tenemos demasiadas comunicaciones, estamos demasiados comunicados. ¿Con cuánta gente se quiere estar conectado? ¿Por qué se quiere estar en contacto con todo el mundo? Yo creo en el contacto humano".

La incidencia de los medios visuales en la familia nuclear, como sustituto confortable y económico pero -a su vez- espurio de la aculturación "de persona a persona", es un factor importante en la cultura actual, y deja ver su influencia en la psicopatología.

SUBJETIVIDAD

El concepto de la subjetividad está relacionado ya no con lo estructural inmanente del ser humano sino, con imágenes, representaciones y aún sentimientos interiorizados y percibidos como propios, de alguna manera articulados a lo que provee en cada momento histórico la cultura y la ideología de la época. Hasta la misma forma de presentación de un cuadro patológico está en buena medida determinado por el standard que ofrece el momento histórico en que se produce, sin que esto implique las mismas variaciones desde el punto de vista estructural. La subjetividad alude a vivencias que en el ser humano en mayor o menor medida son experimentadas como sintónicas con la época. La subjetividad aportará contenidos a la estructura del sujeto, contenidos que nos atañen a nosotros mismos, dado que compartimos en la clínica con nuestros pacientes una misma actualidad.

La subjetividad es teorizada por Bollas (1992), citado por Elliot (1997), como una especie de construcción onírica sobredeterminada, desplazada, condensada y simbólica. En la experiencia cotidiana nos abandonamos a la ensoñación de la vida; nos sumergimos en los otros y en el mundo objetal; una disolución que es esencial para la complejidad de la vida psíquica, "al disolver la conciencia, al diseminar partes del propio ser en unidades de experiencia".

En el psicoanálisis contemporáneo, la vida psíquica es descrita como una corriente de fantasía, envolvimien-

tos representacionales, sensaciones corporales, idiomas, envolturas, contenedores, introyecciones y recuerdos. A su vez, al mundo interno también se lo considera pautado por un campo interpersonal de interacciones con otras personas significativas. El individuo, en tanto flujo de representaciones, integra la experiencia diaria en la textura interior del mundo psíquico y está inmerso en relaciones tanto intrasubjetivas cuanto intersubjetivas. Este énfasis que el psicoanálisis contemporáneo pone en las subjetividades múltiples y fluidas coincide en muchos aspectos con el acento postmoderno en la dialéctica de la identidad y la diferencia, en la irreductible multiplicidad de experiencias y contextos.

LA CULTURA DEL NARCISISMO

Lasch (1999), describe una cultura del narcisismo en el corazón de la modernidad capitalista, una cultura en la que la personalidad se retrae hasta un núcleo defensivo. La vida personal es en sí misma, una preocupación narcisista consigo se convierte en central para la supervivencia psíquica, preocupación que refuerza el consumo y la manipulación capitalistas.

El concepto de narcisismo nos brinda la posibilidad de entender el impacto psicológico de los cambios sociales recientes suponiendo sus orígenes clínicos y el continuo entre patología y normalidad. Según Lasch (1999), "el narcisismo es, siendo realistas, la mejor forma de lidiar con las tensiones y ansiedades de la vida moderna". Las actuales condiciones sociales tienden a hacer aflorar rasgos narcisistas que están presentes en todos los individuos. La percepción del mundo como sitio peligroso y restrictivo, aunque se origina en una concepción realista de la inseguridad de la vida social, se ve reforzada por la proyección narcisista de los impulsos agresivos. El debilitamiento de los vínculos sociales es a su vez reflejo de una defensa narcisista ante la dependencia.

Las patologías actuales, borderline, adicciones, se caracterizan por el establecimiento de vínculos de carácter narcisista con el objeto, en donde el sujeto mantiene con el mismo una situación de sometimiento, dependiente del destino de este objeto. El vacío identificatorio, la carencia de coherencia y de estabilidad del sujeto, predominan en el paciente borderline quien arma una imagen transitoria de sí mismo apoyada en las características y los valores del medio en que se encuentra. Cuando estos valores cambian el sujeto se transforma, sin tener consciencia de quien era previamente y se ve impulsado a poner en juego diversas

identidades como un reaseguro contra el vacío identificatorio.

Bajo la denominación de los trastornos del carácter, también reconocemos a una particular perturbación narcisista que condiciona una relación mutable del sujeto con la realidad.

EL CONSUMO Y LA ILUSIÓN DE PLENITUD

Es la cultura del consumo generalizado la que contiene una de las formas actuales de intolerancia colectiva a lo insaciable del deseo humano. La cultura del "ya está" como la llama Susana Dupetit (1983), fabrica un individuo en función del modelo de los objetos de consumo. Asistimos a un sujeto psíquico que se debate entre el deseo, el sufrimiento, el dolor de existir o la felicidad normalizada por la ciencia.

El consumo como organizador social, sienta las bases para una cultura adictiva, en la cual todo parece posible obtenerse. La publicidad se dirige a promover el consumo como estilo de vida, estimulando un apetito insaciable, no solo de bienes sino de nuevas experiencias y de realización personal.

El sujeto humano no es un mero sujeto de necesidad. La condición deseante, propia de la humanización, implica el intento permanente y fallido a la vez de saciar lo insaturable. Así el deseo, como causa y motor de toda búsqueda y creación, se halla tan ligado a la angustia, dado que ésta confronta con lo que falta. Pero bajo las variantes extremas del consumismo la demanda se sobrepone al deseo singular, en la cual el sujeto, más que elegir resulta elegido, y más que desear responde a la demanda social. En el consumismo, como adicción socialmente promovida, y en el consumo como modalidad de la satisfacción, aquello que obedece a una cierta lógica social se encarna en los sujetos, quienes responden, pasivos, a la demanda social. "Señuelo y tapón del deseo", tal como lo sugiere Cristina Rojas (1997), "esta lógica opcional y flexible permite ilusionar una libre elección, disimulando sus imperativos básicos".

No escapa a una simple observación y a una mínima reflexión la conexión entre la lógica del consumo y la propagación de las adicciones en la actualidad.

ADICCIÓN: HUIDA DE LA SUBJETIVIDAD

La subjetividad de hoy no admite la condición de sujeto. La condición de sujeto implica, creatividad, deseo, reclamo, insatisfacción, conflicto.

La adicción nos enfrenta a la alienación de seres que rehuyen de su subjetividad y se aferran con desesperación a una sustancia, a una relación o a una actividad que les procura una imagen engrandecida de sí, de la que terminarán siendo esclavos. Toda interiorización es imposible, en particular la puesta en escena de una relación fantasmática con el otro, en ausencia de ella.

El sentido intersubjetivo de la experiencia personal se vuelve continuamente problemático, amenazado, en contextos postmodernos de fragmentación cultural, dislocación política y permutabilidad económica de mercancías, objetos y personas. En la adicción la abundancia de objetos externos procura compensar fallidamente la carencia de objetos internos, sobre todo, los que deberían constituirse en fuente de estima y en modelo de relación amorosa de autoridad o de metas ideales simbólicas.

La intolerancia a la espera y la anulación de la esperanza al quedar obturado el deseo por una demanda que exige cancelación inmediata, ubica al adicto gravemente frustrado, en una retracción narcisista. Una dominación semejante, bajo la exigencia del Principio del Placer deja lugar a la predominancia de la pulsión de muerte e instala la dependencia adicta, dominada por fantasías omnipotentes de independencia del medio humano.

Prima el displacer insoportable de la soledad y, también, de la soledad en grupo donde el otro no cuenta como otro sino como mero proveedor de algo que se necesita para seguir existiendo.

Ante las rupturas, que importan pérdidas narcisísticas inaguantables, duelos imposibles de elaborar, sobrevienen regresiones y depresiones considerables, donde la sobredosis de sustancias tóxicas se suele hacer presente.

Privado de su objeto aliviador, el adicto, se comporta como un niño sin su madre antes de adquirir la noción de tiempo y la posibilidad de retorno. Prima la carencia de mentalizar la ausencia y de conservar en sí mismo la imagen, bajo una forma mentalizada de presencia.

El adicto va renunciando a su subjetividad deseante. Se apoya en un imaginario social que favorece el pasaje de la carencia al vacío, vacío que puede entonces ser llenado bajo los efectos de la dosis tóxica tan ansiada. Como lo dice Mayer (1997), "los jóvenes que se vuelcan a las drogas y a la calle para

encontrar algo de una identidad y de una subjetivación que no pudo advenir sino como fachada".

En nuestra práctica clínica con sujetos que consumen drogas en un Servicio de Asistencia que funciona en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis en Argentina, hemos constatado la existencia de los vacíos identificatorios que se intentan apuntalar con la droga y las prótesis farmacológicas.

A su vez, desde la investigación que llevamos a cabo sobre la Drogadicción, hemos podido establecer la relación entre los déficit identificatorios y las tempranas pérdidas y situaciones de duelos no resueltas. La falta de continencia en los vínculos primarios alude a las funciones parentales también condicionadas por las influencias culturales a las que hemos hecho referencia.

REFLEXIÓN

Poder significar psíquicamente implica, que el sujeto debe sumergirse en sectores de experiencia. El significado simbólico es constituido por un sujeto a través de la mediación implícita en el pensar y el contacto con las raíces afectivas, en y a través de las cuales surgen los pensamientos. Como lo piensa Bion (1987), la capacidad del sujeto para comprometerse con otras personas en la elaboración y reflexión acerca del campo afectivo y representacional de su mundo inconsciente, se establece en el interjuego de experiencia y pensamiento.

La posibilidad de enfrentar la crisis radica, en el procesamiento de los estados afectivos lo cual contribuye a la generación de la vivencia creativa y al cambio psíquico.

La teoría de Bion (1990) acerca del pensar resulta, relevante para comprender la postmodernidad y la reconstitución de la experiencia personal y cultural. Es en el espacio entre el pensamiento y su elaboración, el hacer pensado lo impensado, donde la subjetividad reflexiva adviene.

La capacidad de tolerar lo desconocido y la incertidumbre, de conocer la duda y la ambigüedad, es estar inmerso en el pluralismo, la diferencia y la espontaneidad de las condiciones sociales postmodernas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (1990) *Modernity and Ambivalence*. Cambridge, Polity. En Elliott, A. (1997) *Sujetos a nuestro propio y múltiple ser. Teoría social, psicoanálisis y posmodernidad*. Buenos Aires. Amorrortu Editores, p. 41.
- Bion, W.R. (1987) *Aprendiendo de la experiencia*. México, Editorial Paidós, p. 27,28,57,86.
- Bion, W.R. (1990) *Volviendo a pensar*. Buenos Aires, Editorial Paidós, p. 151.
- Dupetit, S. (1983) *La adicción y las drogas*. Buenos Aires, Salto ediciones, p.51.
- Elliott, A.(1997) *Sujetos a nuestro propio y múltiple ser. Teoría social, psicoanálisis y posmodernidad*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, p.155.
- Freud, S. (1920) *Psicología de las Masas y análisis del yo*, O.C.Buenos Aires, Amorrortu Editores, T XVIII, p.67, 1986.
- Lasch, Ch. (1999) *La Cultura del narcisismo*. Barcelona, Editorial Andrés Bello, p.74.
- Mayer, H. (1997) *Adicciones: un mal de la Posmodernidad*. Buenos Aires, Ediciones Corregidor, p.158.
- Rojas, M.C., Sternbach, S. (1997) *Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la Posmodernidad*, Buenos Aires, Lugar Editorial, p.48.

El Efecto Barnum en Estudiantes Universitarios y Profesionales de la Psicología en México

Marco Antonio Pulido Rull¹

Laboratorio de Condicionamiento Operante
de la Universidad Intercontinental, México

RESUMEN

Se denomina efecto Barnum a la aceptación de afirmaciones vagas y universales como descriptores válidos de la personalidad individual. En este estudio se aplicaron pruebas proyectivas a estudiantes de diferentes licenciaturas (experimento uno) y posteriormente se evaluó su aceptación de una interpretación tipo Barnum. En un segundo estudio se evaluó la aceptación de profesionales de la Psicología del mismo tipo de interpretación. En un tercer estudio se dividió la interpretación en tres porciones y se evaluó la aceptación de estudiantes de cada una de ellas. Los resultados mostraron que aunque los profesionistas suelen ser más conservadores que los estudiantes en sus evaluaciones, en general la interpretación tipo Barnum recibió aceptación por parte de las dos muestras. Se encontraron diferencias no significativas en la evaluación de las diferentes porciones de la interpretación.

Palabras clave: Efecto Barnum, profesionales de la Psicología, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The term Barnum effect refers to the acceptance of vague and universal statements as valid descriptors of individual personality. In the present study university students of different careers (experiment one) received Barnum interpretations after completing projective tests. Their acceptance of bogus interpretations was assessed. In a second study the acceptance of a Barnum interpretation was evaluated in psychology professionals. A third study divided the Barnum interpretation into three different portions. Acceptance of each portion by university students was assessed. Results showed that although professional psychologists were more conservative in their evaluation of Barnum interpretations than students, in general bogus statements received great acceptance. There were small non significant differences in the acceptance of the three portions of the Barnum interpretation.

Key words: Barnum effect, psychology professionals, university students.

INTRODUCCIÓN

Meehl (1956) propuso el término "Efecto Barnum" para referirse a la aceptación por parte de las personas de interpretaciones de la personalidad vagas y aplicables a cualquier persona. Una de las formas más usuales de estudiar el efecto Barnum es la de aplicar (de manera individual o colectiva) variantes de la prueba de Machover o alguna otra prueba proyectiva a los participantes. Después de aplicar la prueba se entrega a los participantes un texto estandarizado que es caracterizado

como "la interpretación de su personalidad." El texto en cuestión está constituido por afirmaciones generales que pueden aplicarse a cualquiera, por ejemplo: "Se sentiría muy insatisfecho si algunas restricciones o limitaciones le impidieran hacer lo que se propone" o "A veces es extrovertido, afable, sociable mientras que otras ocasiones es cauto reservado e introvertido," etc... Como se puede apreciar las afirmaciones no proporcionan información útil para distinguir entre individuos (lo que en teoría debe hacer una prueba proyectiva), sin embargo lo que llamó la atención de Meehl fue la entusiasta aceptación de los

1. Enviar toda correspondencia a: Marco Antonio Pulido Rull. Dirección: Avenida Universidad # 1330 edificio A, interior 1102. Colonia del Carmen Coyoacán. C. P. 04100. México. D.f. Teléfono 5659-02-73. El autor desea agradecer la ayuda de María José López en el desarrollo del trabajo.

participantes de su estudio de dichas interpretaciones.

Se ha realizado una gran cantidad de investigación sobre el efecto Barnum, O'Dell (1972) por ejemplo descubrió que los estudiantes de licenciatura prefieren las interpretaciones vagas de la personalidad a interpretaciones verdaderas. Las interpretaciones tipo Barnum fueron descritas por los participantes como más exactas y descriptivas que interpretaciones realizadas por psicólogos en base a los procedimientos de interpretación de las pruebas aplicadas.

En otro estudio Ulrich, Stachnick y Stainton (1963) descubrieron que el prestigio del aplicador es poco importante para la producción del efecto Barnum en estudiantes de licenciatura. Es decir estos autores observaron el efecto independientemente de si la interpretación la "realizó" el profesor de la clase a los estudiantes o si los estudiantes se repartieron las interpretaciones entre sí.

Los estudios anteriores sugieren que el efecto Barnum es robusto, sin embargo a la fecha no se han realizado estudios sobre el mismo en México. Una de las finalidades del presente estudio fue la de tratar de reproducir el efecto Barnum en estudiantes de licenciatura de diferentes carreras. También se intentó reproducir el efecto en profesionistas mexicanos dedicados a la psicología y el psicodiagnóstico. Otra finalidad de este estudio fue la de analizar sistemáticamente las características de la interpretación para saber que partes de la misma son más (o menos) favorecidas por los participantes.

EXPERIMENTO 1

El primer estudio tuvo como finalidad intentar reproducir el efecto Barnum en una muestra de estudiantes de licenciatura mexicanos. El primer estudio también se utilizó para evaluar si algunas modificaciones de procedimiento realizadas por el presente autor permitirían la aparición del efecto de interés. En la mayor parte de los estudios realizados a la fecha se permitió el transcurso de varios días antes de entregar a los participantes sus "interpretaciones." Los participantes en el presente estudio recibieron sus interpretaciones minutos después de haber concluido la aplicación. Otra diferencia de procedimiento entre el presente estudio y estudios anteriores, es la de que en lugar de utilizar pruebas proyectivas verdaderas, se aplicaron dos "pruebas" diseñadas por el presente autor (una variante de la prueba de frases incompletas de Rotter y Willerman, 1947 y una variante del test del mundo de Bolgar y Fischer, 1947).

MÉTODO

Sujetos

Participaron en el estudio 221 estudiantes de licenciatura, hombres y mujeres de todos los semestres de dos universidades particulares de la Ciudad de México. Se tomó a 45 estudiantes de Psicología; 63 de Filosofía; 23 de Ingeniería Industrial 71 de Administración y 19 de otras carreras.

INSTRUMENTOS

Se utilizó como pruebas para realizar el "diagnóstico" una versión corta y modificada de la prueba de frases incompletas de Rotter y Willerman (1947). La "prueba" consistió de 9 frases incompletas, mismas que se pidió a los sujetos que contestaran "con lo primero que les viniera a la mente." Las frases utilizadas fueron las siguientes: 1. Quisiera..., 2. Me gustaría..., 3. Si yo pudiera..., 4. Mi padre..., 5. Mi madre..., 6. Mis amigos..., 7. Lo que menos me gusta..., 8. Lo más desagradable... y 9. Lo más triste. También se utilizó una variante para dibujo del "Test del Mundo" de Bolgar y Fischer (1947). Se dio a los participantes una lista de elementos (5 personas, 5 coches, 5 casas, 5 animales y 5 muros) con los cuales debían de realizar un dibujo (se les permitieron 5 minutos para realizarlo). Al terminar las pruebas, los participantes recibieron la siguiente "interpretación:"

"Usted tiene una necesidad de agradar a otras personas, quiere igualmente que lo admiren. Posee una tendencia a criticarse a usted mismo. Es dueño de capacidades sin utilizar de las que no ha sacado ningún provecho. A pesar de que tiene algunas debilidades en su personalidad generalmente ha podido compensarlas. En su ajuste sexual se le han presentado algunos problemas. No obstante que se adhiere a una disciplina y que exteriormente parece controlado, tiende a ser inseguro y a sentirse angustiado en su interior. A veces cavila mucho sus decisiones preguntándose si la decisión que adoptó fue correcta o si actuó adecuadamente. Usted preferiría que se produjera en sí mismo un cierto cambio y que su personalidad fuera más versátil. Se sentiría muy insatisfecho si algunas restricciones o limitaciones le impidieran hacer lo que se propone. Además usted se considera a sí mismo como un pensador independiente y no acepta las opiniones de otro sin recibir una prueba satisfactoria. Piensa, por otro lado, que es imprudente ser demasiado franco y revelarse a sí mismo a otro. A veces es extrovertido, afable sociable, mientras que en otras ocasiones es cauto reservado e introvertido. Algunas de sus aspiraciones son poco realistas."

PROCEDIMIENTO

Todas las aplicaciones se realizaron de manera grupal. El aplicador, (previo permiso del profesor del grupo) pidió a los participantes su colaboración en un estudio sobre pruebas proyectivas de la personalidad. En caso de que los alumnos accedieran a participar se les pidió que sacaran una hoja tamaño carta y que en un lado de la misma escribieran el título "Frases incompletas," en el revés de la hoja se les pidió que escribieran el título "Test del mundo." Inmediatamente después, se procedió con el "test de frases incompletas," el aplicador leyó cada una de las nueve frases y pidió a los alumnos que las completaran con "lo primero que les viniera a la mente." Se permitió un intervalo de treinta segundos entre cada una de las frases.

Una vez terminada la prueba de frases incompletas se procedió con el Test del mundo. Se dictó a los alumnos los elementos del test y se les dijo que disponían de 5 minutos para realizar un dibujo con ellos. Una vez terminado el dibujo, se pidió a los alumnos que intercambiaban los trabajos y se les dieron algunas instrucciones generales de "calificación." La finalidad de las pseudo-instrucciones fueron las de sugerir a los participantes que en realidad sí se interpretarían los trabajos.

Para la prueba de frases incompletas se les pidió que identificaran las terminaciones con mayor y menor cantidad de palabras y que anotaran en la parte superior de la hoja las cifras. Para las tres primeras frases incompletas se pidió a los participantes que indicaran si las terminaciones parecían o no realistas. En las siguientes tres frases, se pidió a los participantes que evaluaran si las terminaciones indicaban "algo positivo" o "negativo" de la persona. Para las últimas tres frases se pidió a los participantes que indicaran si las terminaciones "reflejaban (o no) madurez.."

Una vez que se terminó de "calificar" la sección de frases incompletas se procedió con la de dibujo. En términos generales se pidió a los participantes que contaran la cantidad de elementos en el dibujo. Si el participante había utilizado todos los elementos disponibles se debía anotar introversión (si había usado menos del total, extroversión). También se pidió a los participantes que anotaran la palabra "conflicto" si el dibujo estaba rodeado por muros o cercas.

Una vez finalizada la "calificación" se pidió a la mitad del grupo que salieran del salón. A los alumnos que permanecieron en la clase se les pidió que copiaran la

interpretación tipo "Barnum" en la hoja del compañero al que evaluaron y se les aclaró el verdadero propósito del estudio. Una vez que los alumnos que permanecieron en la clase terminaron de copiar la interpretación, se pidió a la mitad que salió que reingresarán al salón, leyeran la interpretación en silencio y la evaluaran mediante una escala de likert de cinco adjetivos (Excelente, Buena, Regular, Mala y Muy Mala). Se pidió a los alumnos que evaluaran el grado en que las interpretaciones describían su personalidad, se les pidieron también comentarios sobre las mismas. Con la finalidad de evitar que los alumnos de reingreso se percataran que tenían la misma interpretación que sus compañeros, se sentó a los participantes en sillas separadas entre sí.

RESULTADOS

La Tabla uno muestra la frecuencia de ocurrencia y el porcentaje con que se presentó cada una de las calificaciones en el estudio.

TABLA 1

Calificaciones	Frec.	(%)
Excelente	89	(40.27 %)
Buena	89	(40.27 %)
Regular	30	(13.57 %)
Mala	11	(4.97 %)
Muy Mala	2	(.9%)
Total	221	(100%)

La Tabla 1 muestra en la primera columna las calificaciones que utilizaron los sujetos. La segunda columna muestra las frecuencias y los porcentajes de ocurrencia de cada una de las calificaciones

Como se puede apreciar la mayor parte de las interpretaciones (178) fueron evaluada como excelentes o buenas. El 80.54 % de las evaluaciones obtuvo una calificación arriba de regular, solamente el 5.88 % de las calificaciones estuvo por debajo de dicha calificación.

El hallazgo replica los resultados más comunes del area (por ejemplo Ulrich et al encontraron que el 74.46 % de las calificaciones fueron superiores a "regular" y solo el 6.32 % fueron inferiores a dicha calificación).

Los datos de la Tabla 1 se analizaron mediante la prueba chi cuadrada para determinar si las frecuencias de las categorías diferían estadísticamente de lo que se esperaría por azar ($\chi^2(3)=85.081$,

$p=.000$). La prueba mostró diferencias estadísticamente significativas entre las frecuencias de ocurrencia de las categorías aun a pesar de que se tuvieron que colapsar las calificaciones "mala" y "muy mala" para evitar celdillas con frecuencias menores a 5-ocurrencias (véase Hays, 1972).

En un siguiente análisis se compararon las calificaciones que asignaron los sujetos de diferentes carreras a las interpretaciones. En la Tabla 2 se muestran las calificaciones asignadas por los estudiantes de cada carrera a la interpretación.

TABLA 2

Calificación	Carrera					Total
	Filosofía	Psicología	Ingeniería	Administ.	Otras	
Excelente	40 (63.49%)	25 (55.55%)	4 (17.39%)	11 (15.49%)	9 (47.36%)	89
Buena	19 (30.15%)	12 (26.66%)	7 (30.43%)	43 (60.56%)	8 (42.1%)	89
Regular	3 (4.76%)	4 (8.88%)	9 (39.13%)	14 (19.71%)	0	30
Mala	1 (1.58%)	3 (6.66%)	3 (13.04%)	3 (4.22%)	1 (5.26%)	11
Muy Mala	0	1 (2.22%)	0		1 (5.26%)	1
Total	63	45	23	71	19	221

La Tabla 2 muestra la frecuencia de ocurrencia y los porcentajes que representan dichas frecuencias con respecto del total de cada grupo para cada una de las carreras evaluadas en el estudio.

Como se puede observar, tres de los cinco grupos (filosofía, psicología y otros) tienen como calificación más frecuente "excelente." En ninguno de los grupos se observó a las calificaciones "mala" o "muy mala" como calificación más frecuente. Los grupos más conservadores fueron los de administración (cuya calificación más frecuente fue "buena") e ingeniería (cuya calificación más frecuente fue regular). En todas las carreras, el porcentaje de sujetos que evaluaron las interpretaciones como malas o muy malas nunca excedió de 14%

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio muestran porcentajes de aceptación muy parecidos a los reportados por investigaciones previas (por ejemplo O'Dell, 1972; Furnham y Schofield, 1987). El hallazgo replica el efecto Barnum en una población mexicana de estudiantes de licenciatura.

Las diferencias que se observaron por carrera, sugieren una mayor "credulidad" por parte de los estu-

diantes de carreras humanistas y un mayor escepticismo por parte de aquellos estudiantes que cursan licenciaturas técnicas. Este último hallazgo no tiene precedente en la literatura sobre el efecto Barnum y se suma al grupo de parámetros conocidos que se sabe modulan el efecto en cuestión.

EXPERIMENTO 2

El primer estudio mostró el efecto Barnum en una población estudiantil, tal vez el hallazgo no sea excesivamente sorprendente debido a que la población en cuestión se encuentra apenas formándose profesionalmente. Por otro lado sí resultaría sorprendente que una muestra de profesionistas de la Psicología mostrara evidencia del efecto Barnum. Resultaría además, sumamente peligroso que un profesional de la Psicología mostrara el efecto Barnum, pues sugeriría que dicho profesionista es incapaz de distinguir un diagnóstico verdadero de un montón de generalidades.

La finalidad de el segundo estudio fue la de evaluar el efecto Barnum en una muestra de profesionista de la Psicología. Se hipotetizó que al haber concluido los estudios profesionales y tener experiencia laboral, los profesionistas en cuestión serían menos susceptibles de presentar el efecto Barnum que los estudiantes de licenciatura.

MÉTODO

Sujetos

Participaron en el estudio un total de 84 profesionistas, hombres y mujeres de diferentes áreas laborales. Las áreas de desempeño laboral incluyeron a profesores de la licenciatura en Psicología de dos universidades particulares (30 sujetos); psicólogos dedicados a la selección, reclutamiento y capacitación (31 sujetos); psicoterapeutas de diferentes orientaciones clínicas (11 sujetos) y psicólogos dedicados a dar apoyo y consejería por teléfono (12 sujetos). Para ser incorporado en la muestra, los sujetos debían estar titulados de la licenciatura en Psicología o contar con estudios de posgrado en Psicología. También se tomó como criterio de inclusión el que los participantes tuvieran experiencia laboral dentro de la Psicología.

INSTRUMENTOS

Los participantes recibieron como "pruebas de diagnóstico" variantes de la prueba de frases incompletas y del test del mundo descritas previamente. Todos los participantes recibieron la interpretación tipo Barnum descrita previamente.

PROCEDIMIENTO

Los investigadores realizaron citas con los profesionistas solicitándoles su participación en una investigación sobre pruebas proyectivas. En caso de que sujeto aceptara, era visitado por el investigador quien le aplicaba la prueba de frases incompletas y el test del mundo. Una vez que el participante hubo terminado las pruebas se le recogió su trabajo y se le indicó que al día siguiente se le darían sus resultados. Al día siguiente el investigador visitó al participante y le entregó la interpretación tipo Barnum. Una vez que el sujeto terminó de leer la "interpretación," se le pidió que evaluara la misma en una escala tipo Likert de 5 categorías (Excelente, Buena, Regular, Mala y Muy Mala). Adicionalmente se le pidió un comentario acerca de la interpretación. Una vez que el sujeto entregó la evaluación y el comentario se le explicó la verdadera naturaleza del estudio.

RESULTADOS

La Tabla 3 muestra la frecuencia con la que se asignó cada una de las calificaciones por parte de los participantes.

TABLA 3

Calificaciones	Frec. (%)
Excelente	16 (19.04%)
Buena	37 (44.04%)
Regular	19 (22.61%)
Mala	10 (11.9%)
Muy Mala	2 (2.38%)
Total	84 (100%)

La Tabla 3 muestra en la primera columna las calificaciones que utilizaron los sujetos. La segunda columna muestra las frecuencias y los porcentajes de ocurrencia de cada una de las calificaciones

Como se puede observar en la Tabla la mayor parte de las calificaciones se distribuye en los rangos de excelente a regular (85.71%). Con la finalidad de determinar si las diferencias en la frecuencia de ocurrencia de las diferentes calificaciones fueron estadísticamente significativas, se aplicó a los datos la prueba chi cuadrada para una sola muestra ($\chi^2(3)=17.42, p=.000$). Como se puede apreciar, a pesar de que las categorías "mala" y "muy mala" se colapsaron para evitar celdillas con frecuencias menores a 5, se encontraron diferencias

en la frecuencia de ocurrencia de cada una de las calificaciones.

Con la finalidad de determinar si las diferencias observadas entre profesionistas y alumnos de licenciatura fueron estadísticamente significativas, se aplicó la prueba chi cuadrada para dos muestras independientes ($\chi^2(1/3)=13.534, p=.001$). Es necesario señalar que el análisis estadístico se realizó considerando como frecuencia observada los porcentajes de cada categoría (debido a que las diferencias en los tamaños muestrales eran notables ($221 > 84$)). Los resultados mostraron diferencias estadísticas en la frecuencia de ocurrencia de las diferentes calificaciones para profesionistas y alumnos. A pesar de las diferencias mostradas por la prueba estadística, las calificaciones de profesionistas y alumnos muestran algunas comunales. Por ejemplo en ambos casos más de la mitad de las calificaciones se agrupan en las categorías "excelente a buena" (80.54% para alumnos y 63.08% para profesionistas). Adicionalmente, en ambos grupos el modo cae en la categoría "buena" (aunque para los alumnos el modo cae también en excelente). Por último, en ambos grupos menos del 15% de las calificaciones cayeron en las categorías "mala" y "muy mala" (5.87 para alumnos y 14.28% para profesionistas).

DISCUSIÓN

Al parecer el terminar estudios de Psicología y tener experiencia profesional disminuye en cierto grado la aceptación de los sujetos a las interpretaciones tipo Barnum. Sin embargo llama la atención el hecho de que más de la mitad de los profesionistas consideró la interpretación tipo Barnum como "buena" o "excelente." El hallazgo es particularmente interesante debido a que la muestra incluyó profesores de materias relacionadas con el psicodiagnóstico y reclutadores de personal que aplican e interpretan pruebas cotidianamente.

EXPERIMENTO 3

El tercer estudio se realizó con la finalidad de intentar aislar las variables que hacen atractiva a la interpretación tipo Barnum. La interpretación tipo Barnum es larga y realiza una amplia cantidad de afirmaciones. Al evaluar la interpretación con una calificación global el sujeto no permite conocer que aspectos de la misma contribuyen mayormente a la evaluación final. Precisamente con la finalidad de evaluar con mayor precisión la contribución de diferentes porciones de la interpretación a la calificación global, en este estudio

se dividió el texto en tres porciones equivalentes. Tres grupos diferentes de sujetos recibieron "pruebas proyectivas" y posteriormente se les entregó uno de los tres pedazos de la interpretación tipo Barnum.

MÉTODO

Sujetos

Se tomó una muestra no probabilística de 140 estudiantes de licenciatura, hombres y mujeres de dos universidades privadas del Distrito Federal. Todos los participantes eran estudiantes regulares de diferentes semestres de la carrera de Psicología.

INSTRUMENTOS

Con la finalidad de evaluar si el efecto Barnum se presentaría utilizando pruebas diferentes a las utilizadas en los estudios anteriores, los sujetos recibieron el HTP. La interpretación tipo Barnum descrita previamente, se dividió en tres porciones equivalentes diferentes en base a su ubicación dentro del texto. (i.e. primer tercio, segundo tercio, tercer tercio). Cada sujeto recibió una sola de las porciones de la interpretación y la evaluó con la escala Likert descrita previamente. A continuación se presentan las diferentes porciones de la interpretación que recibieron los:

1. "Usted tiene una necesidad de agradar a otras personas, quiere igualmente que lo admiren. Posee una tendencia a criticarse a usted mismo. Es dueño de capacidades sin utilizar de las que no ha sacado ningún provecho. A pesar de que tiene algunas debilidades en su personalidad generalmente ha podido compensarlas."
2. "En su ajuste sexual se le han presentado algunos problemas. No obstante que se adhiere a una disciplina y que exteriormente parece controlado, tiende a ser inseguro y a sentirse angustiado en su interior. A veces cavila mucho sus decisiones preguntándose si la decisión que adoptó fue correcta o si actuó adecuadamente. Usted preferiría que se produjera en sí mismo un cierto cambio y que su personalidad fuera más versátil. Se sentiría muy insatisfecho si algunas restricciones o limitaciones le impidieran hacer lo que se propone."
3. "Además usted se considera a sí mismo como un pensador independiente y no acepta las opiniones de otro sin recibir una prueba satisfactoria. Piensa, por otro lado, que es imprudente ser demasiado franco y revelarse a sí mismo a otro. A veces es extrovertido, afable sociable, mientras que en otras ocasiones es cauto reservado e introvertido. Algunas de sus aspiraciones son poco realistas."

PROCEDIMIENTO

Se invitó a los sujetos a participar en un estudio en el cual se evaluaría su personalidad con diferentes pruebas proyectivas. La aplicación se llevó a cabo en tres diferentes salones de la universidad previa autorización del profesor. Los participantes que recibieron la prueba HTP recibieron tres hojas y se les indicó que tenían que hacer tres dibujos diferentes, una persona, un árbol y una casa. Al final del la "prueba" se les indicó el día y la hora en que recibirían el resultado. Cuatro días después de la aplicación se le devolvió a cada estudiante su prueba con la porción respectiva de la interpretación original tipo Barnum. Se permitió a los estudiantes 10 minutos para leer las interpretaciones y posteriormente se les pidió que las evaluaran mediante la escala tipo likert descrita anteriormente. Se pidió igualmente un comentario sobre la aplicación.

RESULTADOS

Los principales resultados del estudio se representan en la Tabla 4, dicha Tabla muestra la calificación que asignaron los participantes a cada una de las tres porciones de la interpretación que se evaluaron. Cada columna muestra una de las tres porciones de la interpretación, cada renglón muestra un nivel diferente de evaluación.

TABLA 4

Calificaciones	Interpretación 1	Interpretación 2	Interpretación 3	Total
Excelente	14 (31.11%)	9 (19.56%)	15 (30.61%)	38
Buena	16 (35.55%)	15 (32.60%)	16 (32.65%)	47
Regular	10 (22.22%)	15 (32.60%)	12 (24.48%)	37
Mala	5 (11.11%)	5 (10.86%)	5 (10.20%)	15
Muy Mala	0	2 (4.34%)	1 (2.04%)	3
Total	45	46	49	140

La Tabla 4 muestra las diferentes calificaciones que asignaron los participantes a las diferentes interpretaciones. Las columnas muestran las diferentes porciones de la interpretación; las filas muestran las calificaciones que se asignaron a las interpretaciones.

Con la finalidad de tomar una decisión sobre el estudio, se realizaron dos análisis inferenciales. En primer lugar se utilizó la prueba chi cuadrada para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre las frecuencias de ocurrencia de las calificaciones para la suma de las tres porciones de la interpretación ($\chi^2(1/3)=12.7429$, $P=.005$). Como se puede apreciar, al igual que en los estudios ante-

riosos existen diferencias en la frecuencia de ocurrencia de las calificaciones; adicionalmente, el 60.7% de las evaluaciones fueron buenas o excelentes.

En un segundo análisis inferencial se utilizó la prueba chi cuadrada para determinar si existían diferencias estadísticas en la frecuencia de ocurrencia de las diferentes calificaciones entre las tres porciones de la interpretación que se evaluaron ($\chi^2(2/3)=2.884, P=.800$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de ocurrencia de las calificaciones asignadas a las tres porciones de la interpretación. Sin embargo en términos generales, la porción número dos de la interpretación parece ser evaluada ligeramente más bajo que las porciones restantes. Por ejemplo, en las porciones uno y tres la calificación "excelente" alcanza niveles superiores al 30%, sin embargo en la porción dos, dicha calificación no alcanzó siquiera el 20% de ocurrencia.

DISCUSIÓN

El tercer experimento replicó los hallazgos reportados en los estudios anteriores. Es decir se observó que los estudiantes tienden a aceptar favorablemente las interpretaciones generalizadas y vagas de la personalidad.

Se esperaba que la segmentación de la interpretación global sugiriera con claridad que aspectos de la misma son mejor (o peor) evaluados. Los resultados del estudio muestran que la aceptación de las diferentes porciones de la interpretación es más o menos homogénea. El hecho de que la segunda porción haya resultado evaluada ligeramente más bajo que la primera y la tercera sugiere que dicha porción pudiera ser menos deseable para los participantes. Tal vez la calificación relativamente más baja de la segunda porción podría atribuirse al hecho de que menciona que el sujeto "ha tenido problemas de ajuste sexual; inseguridad y ansiedad." Al comparar la segunda porción con las demás, se encuentra que ésta hace pocas afirmaciones "deseables" acerca del participante tales como las de "ser un pensador independiente," "tener capacidades sin utilizar," etc... Estos últimos resultados sugieren que un posible "mecanismo funcional" de las interpretaciones tipo Barnum pudiera consistir de algún tipo de "adulación" del participante.

DISCUSIÓN GENERAL

Los resultados del estudio replican con gran precisión los reportados en estudios previos realizados en los

Estados Unidos con poblaciones estudiantiles (Ulrich et al 1963 y O'Dell, 1972). Tanto en el presente estudio como en estudios previos se observó una entusiasta aceptación de interpretaciones vagas y generalizadas de la personalidad tanto en las calificaciones asignadas por los sujetos como por los comentarios que realizan sobre las mismas. Aunque no se realizó un análisis sistemático de los comentarios de los participantes, se observaron anotaciones en las cuales se sugería que de alguna manera el "interpretador" fue muy acertado(a) porque conocía al participante (era su amigo o conocido). Este comentario fue particularmente frecuente en el primer estudio en el cual se pidió a los integrantes de un mismo grupo que se "interpretaran" entre sí. En otros comentarios se observó al aplicador que información tan personal y precisa podría ser "peligrosa" para la "estabilidad emocional" de la persona.

Los resultados del segundo experimento sugieren que la formación profesional y la experiencia laboral disminuyen en cierta medida la aceptación de los sujetos hacia las interpretaciones tipo Barnum, sin embargo difícilmente inmunizan a las personas contra éstas. La credulidad de estudiantes de licenciatura hacia las interpretaciones generalizadas de la personalidad resultan "cándidas" porque se asumen como transitorias. La credulidad de los profesionistas resulta alarmante pues sugiere que una buena cantidad de la práctica de los profesionales de la Psicología se desarrolla en un ambiente de generalidad y ambigüedad que en poco se diferencia de la charlatanería de adivinos, videntes y astrólogos. Otro aspecto preocupante que se deriva de los resultados de estudios sobre el fenómeno Barnum tiene que ver con el entusiasmo con que los participantes reciben esta clase de interpretaciones. El entusiasmo en cuestión puede reforzar la conducta del psicólogo de llevar a cabo interpretaciones vagas y generalizadas e incrementar la frecuencia de ocurrencia de esta clase de conductas (Skinner, 1953). Así la práctica del psicólogo puede convertirse eventualmente en un diálogo de complacencia mutua que retenga al paciente y al profesionista indefinidamente por sus propiedades reforzantes (y no precisamente por la persecución de un cambio en la conducta del cliente).

Una de las principales críticas que se ha realizado a los estudios del fenómeno Barnum tiene que ver con la predisposición que puede experimentar el participante para evaluar bien el trabajo de interpretación del "interpretador" (Piper-Terry y Downey, 1998). Sin embargo se han llevado a cabo estudios en los cuales se han controlado las instrucciones que reciben los

sujetos para minimizar efectos de predisposición. Por ejemplo Ulrich, Stachnik y Stainton (1963) pidieron a estudiantes de licenciatura que aplicaran "pruebas" a sus conocidos y que advirtieran a estos que la aplicación y su evaluación solamente servirían para práctica (es decir no sería evaluada por el profesor). Como ya se mencionó Ulrich et al replicaron el resultado más usual a pesar de las instrucciones. Los resultados del presente estudio también son difíciles de conciliar con la hipótesis de la predisposición del sujeto por al menos tres motivos. En primer lugar el aplicador era ajeno al grupo (y por lo tanto no existían razones para intentar complacerlo); en segundo lugar el trabajo se caracterizó como una actividad sin relevancia curricular para el alumno (es decir no implicó calificación alguna para los sujetos). Un tercer motivo que dificulta una interpretación de los resultados en términos de predisposición hacia el sujeto tiene que ver con los resultados reportados por los profesionistas. Aunque es factible asumir que compañeros de grupo podrían ayudarse con la evaluación de las interpretaciones resulta menos claro aceptar el que un profesionista entienda que al evaluar laxamente a un alumno lo está "ayudando." A pesar de que las evaluaciones de alumnos y profesionistas difirieron estadísticamente no lo hicieron cualitativamente, es decir en ambas evaluaciones se observó una tendencia a aceptar la interpretación como buena.

De cualquier manera en futuros estudios podría tenerse un mejor control sobre la predisposición a evaluar laxamente modificando las instrucciones que reciben los sujetos (por ejemplo pidiendo a estos que sean lo más críticos posible) o utilizando un sistema de evaluación más dirigido (por ejemplo, ¿la interpretación describe aspectos de mi personalidad que me diferencian claramente de otros individuos?).

Aunque el tercer estudio arrojó resultados poco claros puede sugerirse que aquellas afirmaciones neutrales y positivas son favorecidas por los participantes. El hallazgo coincide con la hipótesis planteada por Forer (1949) de que una afirmación tipo Barnum será aceptada siempre y cuando resulte ventajosa para el sujeto. La hipótesis de Forer podría evaluarse sistemáticamente buscando afirmaciones vagas de índole negativo y positivo y entregándolas discrecionalmente como resultados de interpretaciones de pruebas proyectivas. El estudio sería relevante porque en la mayor parte de los estudios sobre el efecto Barnum se utiliza la misma interpretación usada en este trabajo; esto evidentemente limita la comprensión de las condiciones suficientes y necesarias para producir una interpretación tipo Barnum.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolgar, H. y Fischer, L. K. (1947). Personality projection in the world test. *American Orthopsychiatry*, 17, 117-280.
- Forer, B. R. (1949). The fallacy of personal validation: A classroom demonstration of gullibility. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44, 118-123.
- Furnham, A. y Schofield, S. (1987). Accepting personality test feedback: A review of the Barnum effect. *Current Psychological Research and Reviews*, 6, 162-178.
- Hays, W. (1972). *Statistics for the social sciences*. Ed. Holt, Rinehart y Winston, Inc. Atlanta, EU.
- Meehl, P. E. (1956). Wanted-a good cookbook. *American Psychologist*, 11, 262-272
- O'Dell, J. W. (1972). P. T. Barnum explores the computer. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 38, 270-273.
- Piper-Terry, M. L. y Downey, J. L. (1998). Sex gullibility and the Barnum effect. *Psychological Reports*, 82, 571-576.
- Rotter, J. B. y Willerman, B. (1947). The incomplete sentence test. *Journal of Consulting Psychology*, 11 43-48-
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Ed. Macmillan, New York, EU.
- Ulrich, R. E., Thomas, J., Stachnik, N. y Stainton, R. (1963) Student acceptance of generalized personality interpretations. *Psychological Reports*, 13, 831-834.

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

PREPARACIÓN DEL MANUSCRITO

Los autores deberán preparar sus manuscritos de acuerdo con el Manual de Publicación de la Asociación de Psicología de los Estados Unidos (4a. Edición). Todos los manuscritos deben incluir un resumen que contenga un máximo de 960 caracteres y espacios (aproximadamente 120 palabras) mecanografiado en una hoja aparte. Las instrucciones para mecanografiar (todas las copias deberán ser a doble espacio) y las instrucciones para preparar tablas, figuras, referencias, métricas y resúmenes aparecen en el Manual.

Asimismo, todos los manuscritos se someten a revisión en caso de lenguaje sexista. Para obtener los lineamientos generales de estilo, los autores deberán revisar artículos publicados con anterioridad en la revista. Deberán tomar en cuenta que los lectores de *Psicología Profesional: Investigación y Práctica* son psicólogos de una amplia gama de subespecialidades.

POLÍTICAS DE PUBLICACIÓN

La política de la APA prohíbe al autor que someta el mismo manuscrito a una consideración simultánea en dos o más publicaciones. Además, es una violación contra los principios éticos de la APA publicar como "datos originales, datos que se hayan publicado previamente" (Norma 6.24). Como esta revista es de primer nivel y publica sólo material original, la política de la APA prohíbe también la publicación de cualquier manuscrito que haya sido publicado en cualquier otro lugar, ya sea total o parcialmente. Los autores tienen la obligación de consultar con los editores de revistas en relación con la publicación previa de cualquier dato en el que se base su artículo. Además, los principios éticos de la APA establecen que "después de que se publiquen los resultados de la investigación, los psicólogos no oculten los datos en los que se basan sus conclusiones a otros profesionales competentes que intenten verificar sus postulados por medio de un reanálisis y que pretendan usar tales datos sólo con ese propósito, siempre que la confidencialidad de los participantes pueda protegerse y a menos de que los derechos legales relacionados con la propiedad impidan su divulgación" (Norma 6.25). La APA espera que los autores que sometan sus artículos a estas revistas se adhieran a estas normas. Específicamente, se espera que los autores de manuscritos sometidos a las revistas APA tengan sus datos disponibles a lo largo de todo el proceso de revisión editorial y por lo menos 5 años después de la fecha de publicación.

NORMAS ÉTICAS

Se requerirá que los autores declaren por escrito que han cumplido con las normas éticas de la APA al tratar su muestra, ya sea de humanos o de animales, o que describan detalles de tratamiento. Se puede obtener una copia de los principios éticos de la APA en la Oficina de Ética de la APA, 750 First Street, EN, Washington, DC 20002-4242.

INFORMES BREVES

Psicología Profesional: Investigación y Práctica publica informes breves de investigación o práctica en la *Psicología profesional*. Un autor que somete un informe breve deberá estar de acuerdo en entregar un informe completo a alguna otra revista de circulación general. Los informes breves no deberán exceder de cuatro páginas mecanografiadas (alrededor de 18 páginas manuscritas), sin tomar en cuenta el resumen de 960 caracteres.

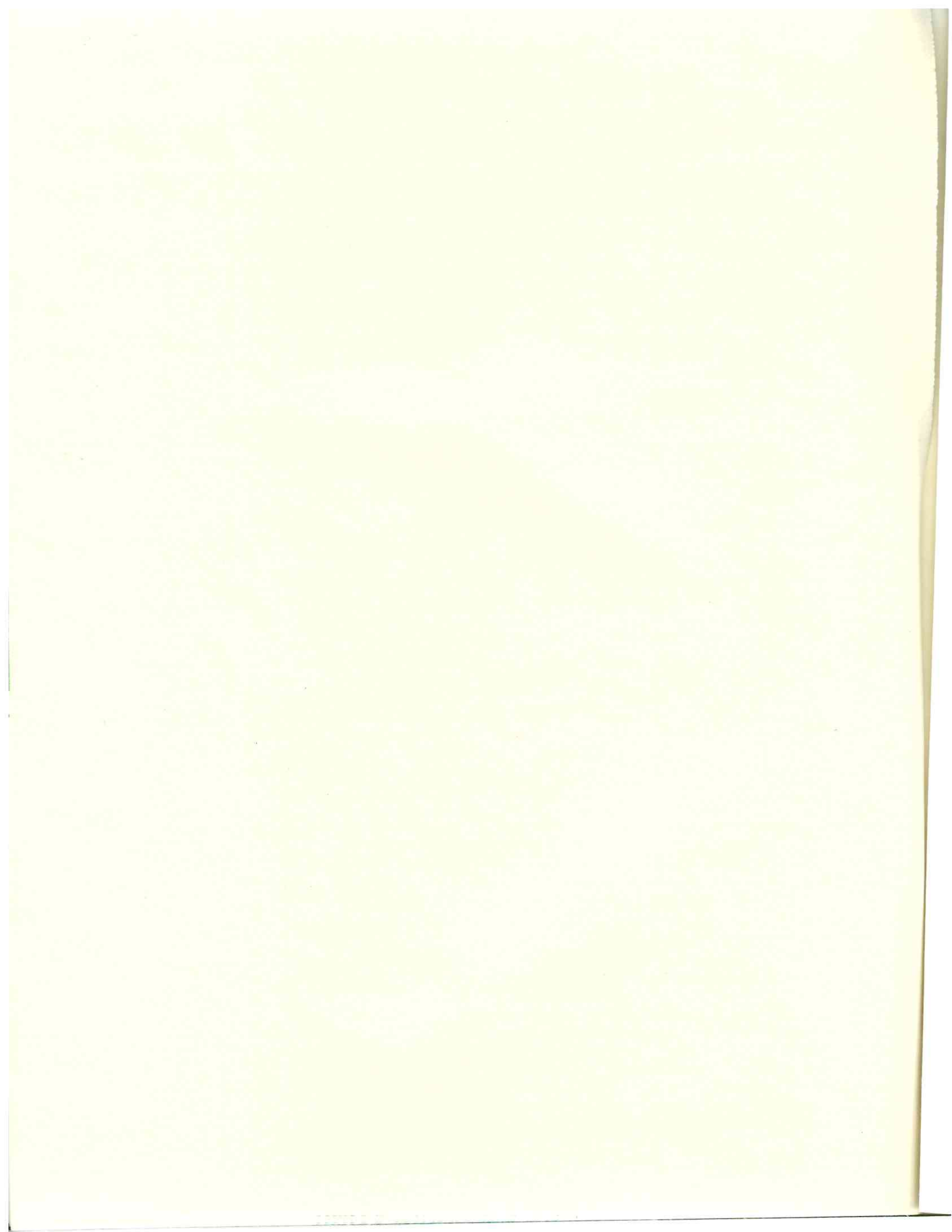
REVISIÓN

Dado que los revisores han accedido a participar en un sistema de revisión anónima, se pide a los autores que someten sus manuscritos, incluyan con cada copia una portada que muestre el título del manuscrito, los nombres y filiaciones institucionales de los autores, la fecha en la que entrega el manuscrito y notas a pie de página que identifiquen a los autores o sus filiaciones. Luego, la primera página del manuscrito deberá omitir los nombres y filiaciones de los autores, pero deberá incluir el título del manuscrito y la fecha en que se entrega. Los autores deberán hacer todos los esfuerzos para que el manuscrito mismo no tenga pistas sobre su identidad.

ENVÍO DEL MANUSCRITO

Los manuscritos para artículos, informes breves y cartas al Foro deberán entregarse por triplicado. Todas las copias deberán ser claras, legibles y en papel de buena calidad. Se aceptan impresoras de matriz o de tipos poco usuales sólo si son claras y legibles. No se aceptan copias en fotocopidora o mimeógrafo y no se tomarán en cuenta. Además de las direcciones y los números telefónicos, los autores deberán enviar direcciones de correo electrónico y números de fax, si cuentan con ellos, para el posible uso de la oficina editorial.

Traducido y adaptado de Professional Psychology: Research and Practice, Vol. 26 No. 1 February 1995.



Revista Intercontinental de Psicología y Educación

La Revista Intercontinental de Psicología y Educación, está dedicada a la publicación de artículos de carácter teórico, descriptivo y/o experimental en todas las áreas y enfoques de la Psicología y de la Educación, que contribuyan al avance científico de las mismas.

La Revista tiene una periodicidad de dos números al año, en cada número se publican un promedio de 10 artículos de diferentes autores de América, así como de otros Continentes. Los artículos son publicados en el Idioma Español; ocasionalmente se pueden publicar también en Inglés y/o Francés.

La publicación maneja un promedio de 500 ejemplares semestrales y mantiene canje con 200 revistas especializadas; su radio de difusión abarca todas las principales Universidades e Institutos de enseñanza superior de Latinoamérica.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista, deberán redactarlos con las normas del estilo de A.P.A., enviando dos copias con resumen en Español e Inglés.

La suscripción anual de la Revista (dos números) para los residentes en México es de \$ 160 y de \$ 45 Dólares en el extranjero. Favor de anexar a la ficha de suscripción el cheque o giro postal (exclusivo nacional) correspondiente a nombre del INSTITUTO INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA, A.C.

Esta publicación puede ser obtenida también mediante canje de Revista, sujeto al criterio del consejo de Administración.

ORDEN DE SUSCRIPCIÓN

Revista Intercontinental de Psicología y Educación

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____ Ciudad: _____ País: _____

Teléfonos: _____ Fax: _____

Orden de pago ()

Giro ()
(exclusivo nacional)

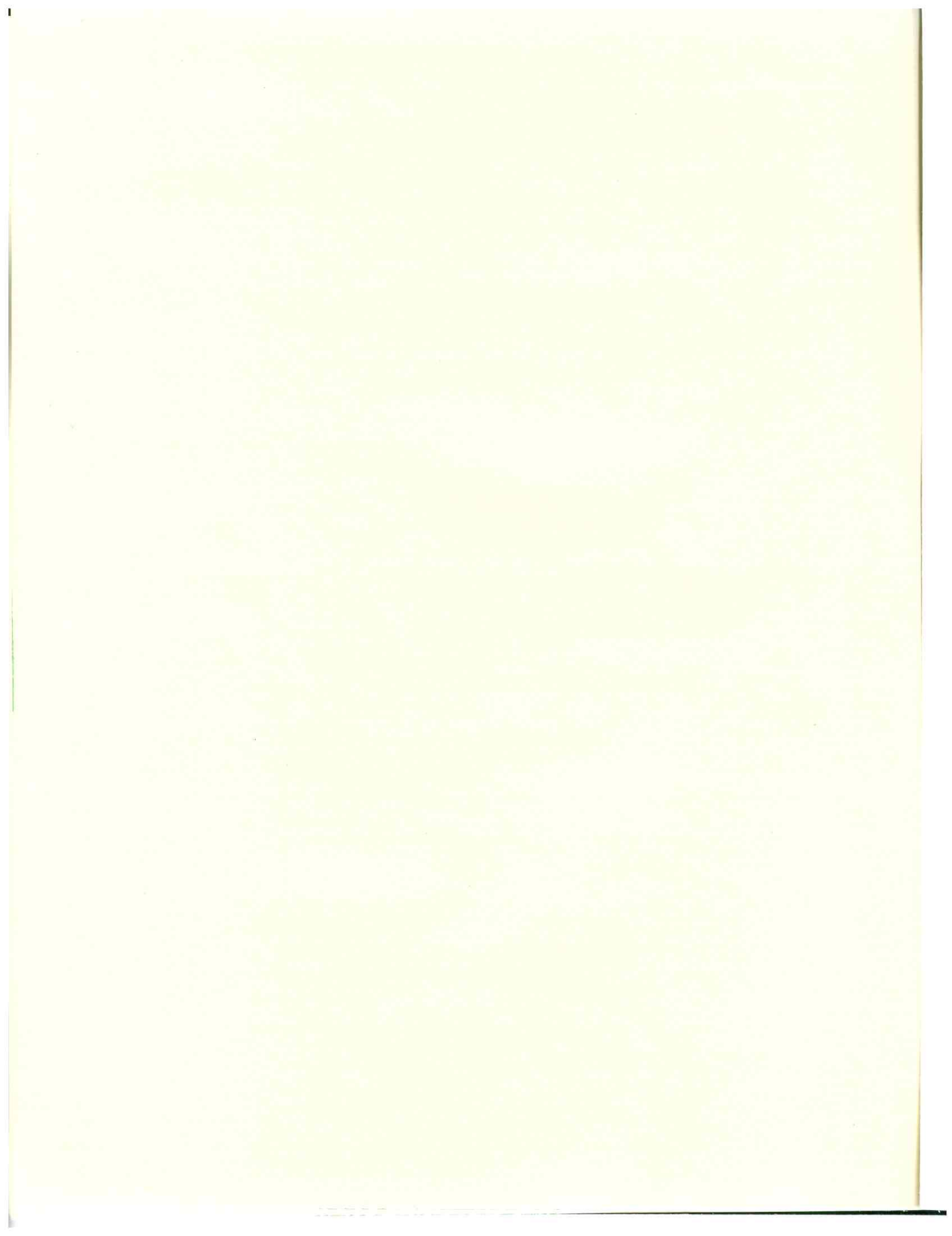
Cheque personal ()
(exclusivo nacional)

Por: _____

(A nombre del Instituto Internacional de Filosofía, A.C.)

En México: Realizar un depósito por el importe correspondiente a la cuenta Banamex, número 7855952, suc. 681 a nombre del Instituto Internacional de Filosofía A.C., y enviar por fax el comprobante o correo

Dirección: Revista Intercontinental de Psicología y Educación.
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua
Cantera 251, C.P. 14420. Tlalpan, D.F. México, Tel. 55 73 85 44
ext. 1123 y 1124 Fax 55 13 38 42
E-mail: ripsiedu@uic.edu.mx



VOCES
Revista de Teología Misionera de la
Universidad Intercontinental

VOCES es una publicación semestral en torno a 160 páginas que aborda un tema base en cada número, además de algunos artículos teológicos que acompañan al tema central.

El precio por ejemplar es de \$ 35 y el costo de la suscripción para la República Mexicana es de \$ 70 por año y \$ 20 dólares USA para el extranjero. Si se envía cheque o giro postal favor de dirigirlo a la:

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

VOCES también puede ser adquirida mediante CANJE con alguna otra publicación.

Para mayores informes dirigirse a:

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

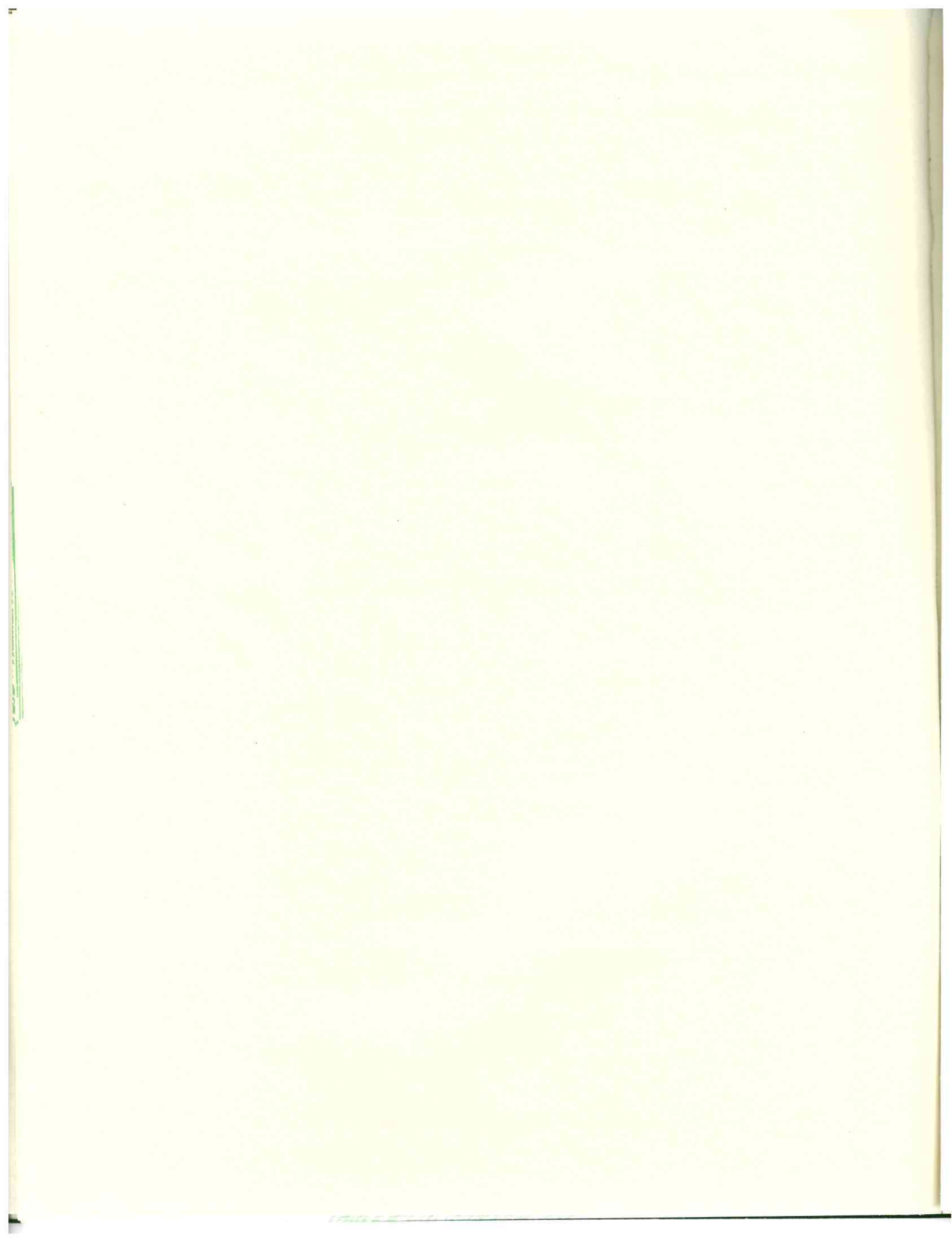
Escuela de Teología

Insurgentes Sur 4303

14000 México, D.F.

Tel. 55 73 8544 Ext. 1100 FAX: 55 13 0950

E-mail: vocesuic@yahoo.com



Intersticios

FILOSOFIA/ARTE/RELIGION

Revista de Filosofía, Arte y Religión de la Universidad Intercontinental

La suscripción anual de la revista (dos números), es de \$90.00.

Para el extranjero \$30 dólares

Nombre

Calle

Colonia

Ciudad

Estado

C.P.

País

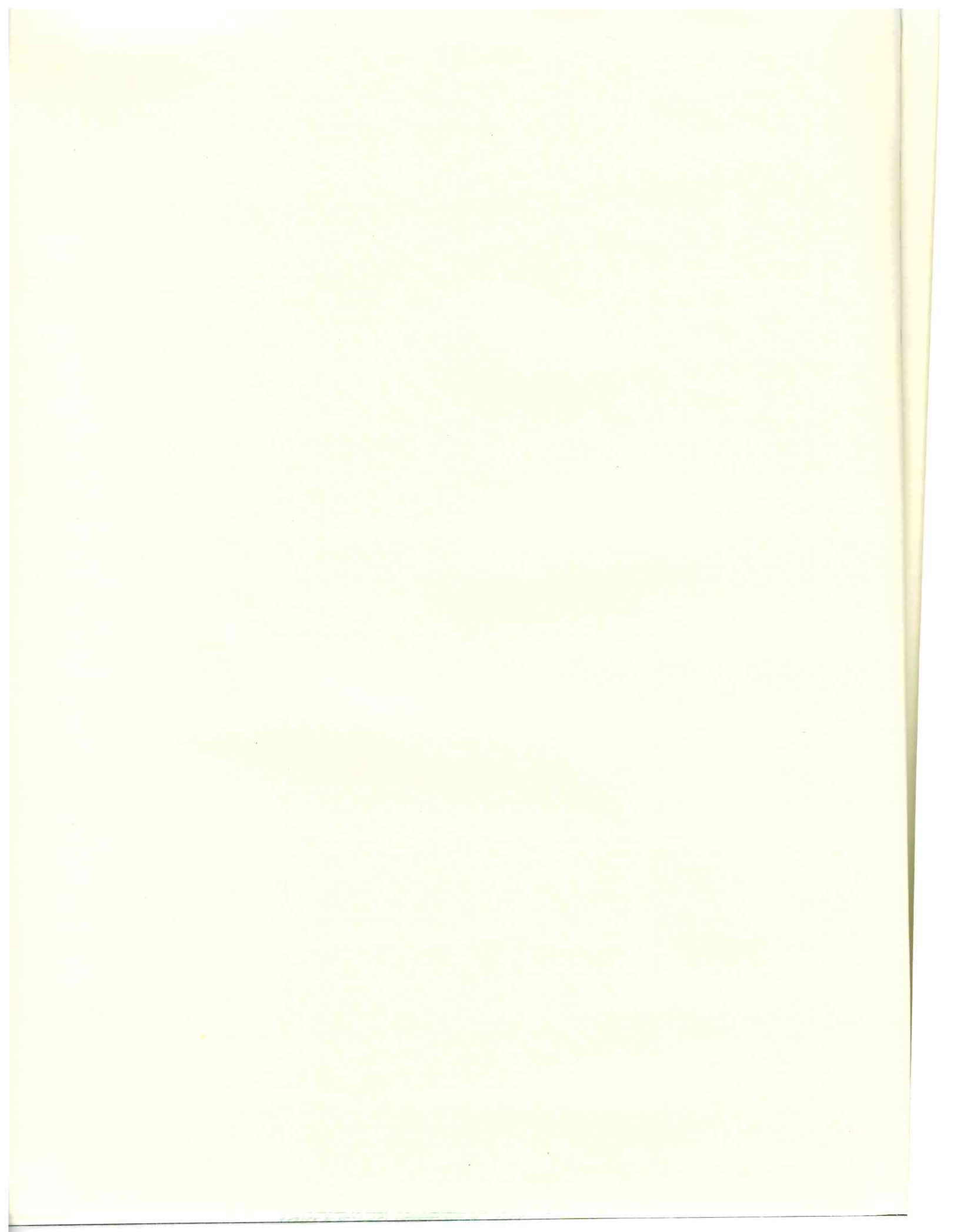
Teléfono

Fax

Suscripción para el año

Favor de enviar cheque o giro, junto con la ficha de
suscripción

a nombre de: **Universidad Intercontinental**
Insurgentes Sur 4303, Col. Sta. Ursula Xitla
14420 Tlalpan, D.F.



ANALOGÍA

Revista de Filosofía.

ANALOGÍA es una revista de investigación y difusión filosóficas del Centro de Estudios de la Provincia de Santiago de México de la Orden de Predicadores (Dominicos). ANALOGÍA publica artículos de calidad sobre las distintas áreas de la filosofía.

Director: Mauricio Beuchot. Consejo editorial: Ignacio Angelelli, Tomás Calvo, Roque Carrión, Gabriel Chico, Marcelo Dascal, Gabriel Ferrer, Jesús Gascía, Jorge J. E. Gracia, Klaus Hedwig, Angel Muñoz García, Lorenzo Peña, Livio Rosetti, Philibert Secretan, Enrique Villanueva, Luis Flores H.

Colaboraciones (artículos, notas, reseñas) y pagos enviarse a:

Gabriel Chico, O.P.
Apartado 23-161,
Xochimilco
16000 México, D.F.
MEXICO

Suscripción anual (2 números):
- México: \$200.00, M.N.
- Otros países: US \$ 35.00

AnáMnesis

Revista de teología.

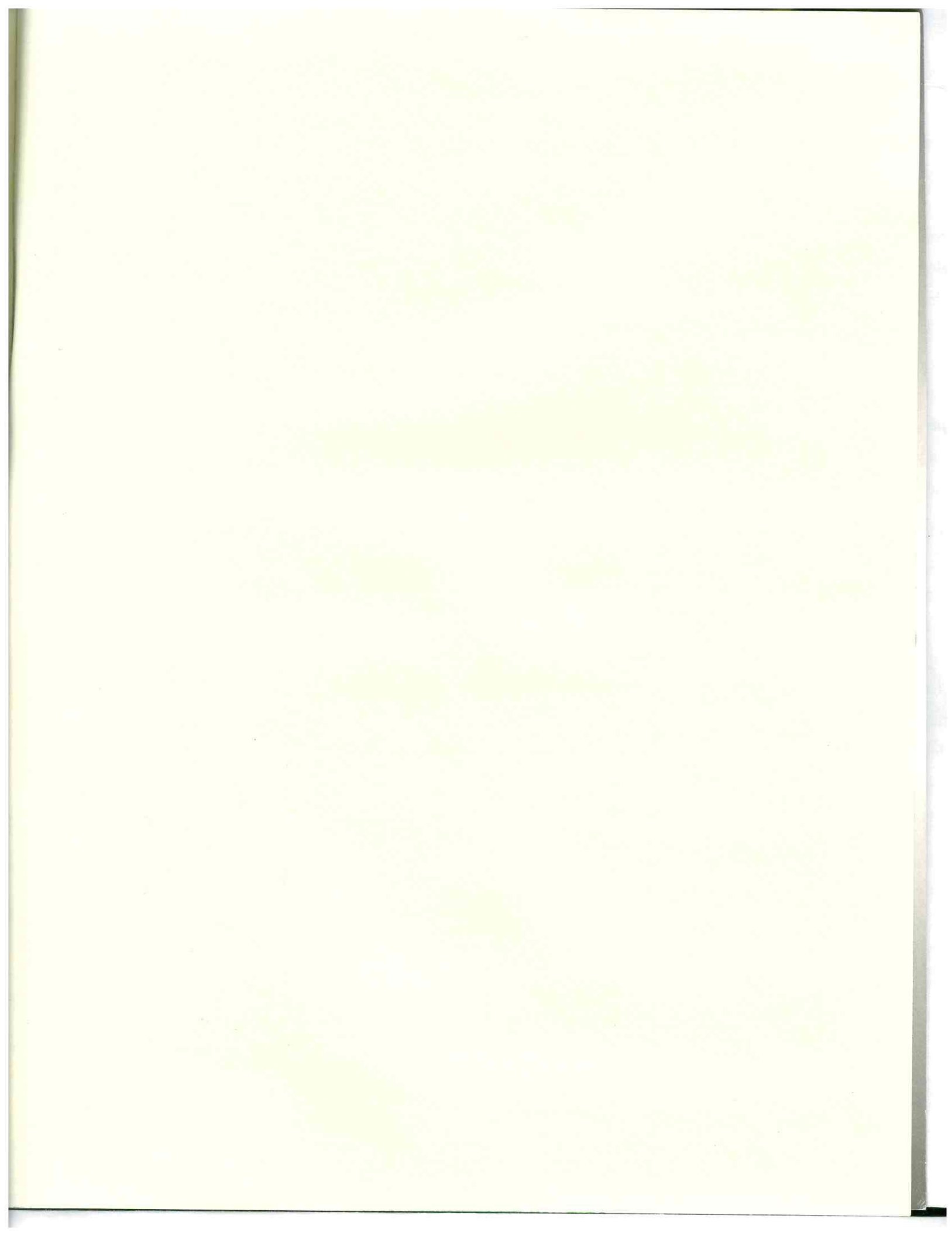
AnáMnesis es una revista de investigación y difusión teológicas del Centro de Estudios de la Provincia de Santiago de México de la Orden de Predicadores (Dominicos).

AnáMnesis publica artículos de calidad sobre las distintas áreas de la teología, con periodicidad semestral.

Colaboraciones (artículos, notas, reseñas) y pagos, favor de enviarlos a

Gabriel Chico, O.P.
Apartado 23-161,
Xochimilco
16000 México, D.F.
MEXICO

Suscripción anual (2 números):
- México: \$200.00, M.N.
- Otros países: US \$ 35.00





UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua

ESPECIALIDADES

Derecho Procesal Mercantil	973276
Periodoncia	UIC
Prostodoncia	UIC
Psicología Pastoral	UIC
Tipografía	973337
Diseño de Imagen Corporativa	973336

MAESTRÍAS

Administración	
Área Calidad Total	984091
Administración	
Área Finanzas	984091
Administración	
Área Mercadotecnia	984091
Administración	
Área Recursos Humanos	984091
Administración Turística	964111
Educación Especial	000922610
Educación Superior	984004
Espiritualidad y Psicoterapia	UIC
Filosofía de la Cultura	UIC
Finanzas	984041
Gestión del Diseño Gráfico	974454
Guionismo	964019
Ortodoncia	00933405
Psicoterapia Psicoanalítica	954250

DIPLOMADOS

ÁREAS:

- Administración
- Finanzas
- Mercadotecnia
- Informática
- Diseño
- Arte
- Humanidades
- Educación

UNIDAD SUR • Tels. 55 73 12 58
(fax) • 55 73 8544 ext. 1019, 1300 y 1301
UNIDAD CENTRO • Tels. 55 33 29 34
55 33 28 34
Internet: <http://www.uic.edu.mx>



CONTENIDO

VARIABLES PSICOLÓGICAS Y CULTURALES ASOCIADAS A LA VIOLENCIA CONYUGAL MASCULINA <i>Raúl E. Martínez M., Lilian Millar F.</i> <i>Universidad de Concepción, Chile</i>	8
CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN ESPACIAL DE UN PLANO IMAGINARIO <i>Javiera Díaz</i> <i>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas</i> <i>y Técnicas, Argentina</i>	21
EL DESARROLLO MORAL DE SEIS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO <i>Bonifacio Barba</i> <i>Universidad Autónoma de Aguascalientes, México</i>	28
EXAMEN DE EGRESO DEL IDIOMA INGLÉS (EXEDII) <i>Norma Larrazolo Reyna, Virginia Velasco Ariza</i> <i>Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo,</i> <i>Universidad Autónoma de Baja California, México.</i>	44
LA CRISIS CONTEMPORÁNEA, LAS TRANSFORMACIONES DE LA SUBJETIVIDAD Y SU IMPACTO EN LAS PATOLOGÍAS ACTUALES <i>Teresita Ana Milán, Martha Elena de Gregorio</i> <i>Universidad Nacional de San Luis, Argentina</i>	53
EL EFECTO BARNUM EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y PROFESIONALES DE PSICOLOGÍA EN MÉXICO <i>Marco Antonio Pulido Rull</i> <i>Laboratorio de Condicionamiento Operante</i> <i>de la Universidad Intercontinental, México</i>	59