

Un estudio transcultural de género del desarrollo comunicativo-social en niños pequeños españoles y mexicanos

Milagros Damián Díaz* y Patricia Trujano Ruíz

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Resumen: El presente estudio tuvo por objetivo evaluar y detectar las diferencias de género entre niñas y niños pequeños de dos nacionalidades: españoles y mexicanos, respecto al desarrollo Comunicativo-Social, a través de una Escala, en la cual se midió su desempeño en Comunicación Gestual, Verbal Referencial y Verbal Gramatical. Los resultados obtenidos muestran únicamente diferencias significativas en la subescala gestual y en la variable género, y no en la variable nacionalidad. La tendencia de los datos muestra que las niñas superaron a los varones en los puntajes alcanzados; sin embargo, en la subescala Verbal Gramatical únicamente los niños españoles puntuaron por encima de las niñas.

Palabras clave: Género, Transcultural, Desarrollo Comunicativo-Social

Title: A transcultural and gender study among Spanish and Mexican child about communicative-social development

Abstract: This paper reports the results of two groups of children (boys and girls) of different countries (Spain and Mexico), about the Social-Communication development in the second year of life. The results indicate that the girls superate to the boys on each subscale: *Gestual communication, Referencial Verbal and Grammar Verbal*. But only in the first subscale there are significant statistic differences. However, the tendency of the data shows that the girls are more communicative than the boys.

Key words: Gender, Transcultural, Communicative Development, Early communication.

Introducción

En la mayoría de las sociedades es común la curiosidad por conocer el sexo del infante que va a nacer desde el momento en que se confirma el embarazo y la prosecución de éste. El nacimiento del bebé genera en la familia y en su entorno social una serie de expectativas y deseos para el futuro. Es criterio general, salvo excepciones, el deseo de que el primer hijo sea varón, fenómeno muy extendido (por una gran diversidad de razones) a través de casi todos los tiempos y culturas.

Sau (1986) basa la explicación de esta actitud en dos niveles: el profundo o estructural y el manifiesto. En el primer caso menciona una organización del mundo en masculino, llamada

patriarcal, "que implica que el mundo es de y para los hombres, incluida la reproducción humana" (p. 6); la continuidad del apellido, la herencia de títulos y propiedades, etc, se ven garantizados a través del primogénito varón. En el segundo caso se entiende que el mayor de los hermanos dará la pauta de comportamiento a los demás, lo que al final sigue suponiendo la perpetuidad del poder masculino. Estamos hablando de la subordinación de la mujer al hombre.

Para el varón entonces el futuro suele verse prometedor (control y poder) mientras que para las niñas se augura sometimiento y sufrimiento. De los niños se espera agresividad, rudeza, asertividad e inteligencia (estilo activo-agresivo), mientras que para las niñas lo deseable es la docilidad, la ternura, la obediencia (estilo pasivo-receptivo).

Esta red de creencias suele ser muy fuerte y constituirse como una verdadera trampa "que impide reflexionar acerca de las desventajas de sostener el modelo masculino tradicional" (Corsi, 1995; p.17). Es tal la fuerza de los mitos culturales, que muchos hombres (y mujeres)

* **Dirección para correspondencia:** Milagros Damián Díaz. Área de Educación Especial y Rehabilitación y de la División de Estudios de Posgrado. Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala: Ave. de los Barrios s/No., 5400, Los Reyes, Iztacala, México. E-mail: mgmdd@servidor.unam.mx

nunca llegan a reflexionar acerca de estos principios. No obstante, a pesar de la supuesta "ventaja incuestionable" del rol convencional, en los últimos tiempos empiezan a surgir estudios que muestran la peligrosidad de dicha masculinidad tradicional, como que el género masculino encabeza las estadísticas de muerte por accidente, muerte por suicidio, alcoholismo, farmacodependencia, cáncer de pulmón, trastornos cardiovasculares, úlcera gastroduodenal, y en general, de 6 a 8 años menos de vida que las mujeres (Herrera, 1996). Estas cifras parecen estar asociadas al ejercicio de su rol. Consideremos por ejemplo que la agresividad y la competitividad llevan a muchos hombres a involucrarse en situaciones peligrosas (deben ser valientes y arriesgados), la represión de emociones (los hombres no lloran, no sufren porque son muy fuertes) se encuentra asociada a trastornos psicósomáticos, la presión de grupo para ingerir alcohol y/o drogas, la exigencia de ser el principal proveedor del hogar, etc. lo que llega a constituir en ellos una carga difícil de soportar.

Con respecto a las mujeres, el papel tradicional de género impone un estilo de vida aún menos atractivo: las estadísticas sobre violencia doméstica, agresiones sexuales, hostigamiento en el trabajo, falta de oportunidades para su desarrollo profesional, doble jornada de trabajo (para las que tienen un puesto remunerado), o la relegación al ámbito doméstico son solo algunos ejemplos (Trujano, 1992).

Los estudios de género han mostrado cómo la educación familiar, la religión, la instrucción escolarizada, los medios de comunicación masiva y muchos factores más se encargan de establecer desde la niñez patrones de pensamiento y habilidades claramente diferenciados, y con ello, injustos y desequilibrados. Sin embargo, estos comportamientos femeninos y masculinos construidos socialmente que evidencian de manera tan clara el aprendizaje a que todos hemos sido expuestos, han sido justificados por mucho tiempo a través del determinismo biológico, en

franca oposición al determinismo cultural.

Lewinton, Rose y Kamin (1991), explican que desde dicha perspectiva biológica, las personas son y se comportan consecuentemente con las propiedades biológicas que dictan sus organismos y la constitución de sus genes. Autores como Lorenz, Tinbergen y Morris (citados en Corsi, 1995), han defendido la tesis de la agresividad innata, considerando que es parte de la naturaleza humana, explicando la mayor presencia de conductas violentas en los machos de todas las especies en relación con la división de funciones, como la de que el macho defienda el territorio y la hembra procrea.

Muchos investigadores critican esta posición al considerarla reduccionista y especialmente permisiva del uso del poder del hombre sobre la mujer. Finalmente, para otros lo más adecuado es reconocer una integración entre lo biológico y lo cultural, puesto que ambos factores participan en el desarrollo humano. Quizás debido a ello en la década de los años setenta el feminismo anglosajón impulsó el uso de la categoría de **Género** para remitir a los rasgos y funciones psicológicas y socioculturales atribuidas a cada sexo (y por lo tanto modificables), diferenciándolo de **Sexo**, el cual alude a las diferencias biológicas entre el macho y la hembra de la especie.

Stoller (citado en Lamas, 1986), argumenta que la categoría de Género incluye:

- a) La *asignación de género* al nacer, con base en la apariencia externa de los genitales.
- b) La *identidad de género* que se establece cuando el infante adquiere el lenguaje (1 a 3 años de edad) y que a través de comportamientos y actitudes permite que niño y niña se asuman como tales.
- c) El *papel de género*, que toma forma a través de las normas y valores que dictan la sociedad y la cultura acerca del comportamiento femenino y masculino.

Corsi (1995), a su vez, distingue como categorías de análisis "la *Identidad Sexual*, que es la identificación del sí-mismo como perteneciente

al sexo masculino o femenino, morfológica, anatómica y fisiológicamente; la *Identidad de Género* que implica la identificación con los valores y los atributos culturales adjudicados, en un contexto histórico-geográfico determinado, a la masculinidad o a la femineidad; y la *Orientación Sexual*, que tiene que ver con la orientación del deseo sexual, y que ha sido esquemáticamente dividida en homo, hétero y bisexualidad". (p.20).

El común denominador en estas categorizaciones, es que hablar de Género nos permite ubicarnos en un plano de construcciones culturales susceptibles de transformación, rechazando la premisa de lo natural e inmutable, lo que permite a su vez abrir la posibilidad de estudiar, analizar e incidir en su transformación (Rivera, 1992; García y de Oliveira, 1994).

Dicha transformación no es tarea fácil. A pesar del auge de las posturas feministas y de la búsqueda de la "nueva masculinidad" (postura que incluya una nueva forma de relacionarse más igualitaria y respetuosa) la prevalencia de los estereotipos de roles de género tradicionales es aún muy marcada, aún entre gente joven y de vanguardia.

Por citar algunos ejemplos, el trabajo de Belk y Snell (1986), quienes con una muestra de estudiantes encontraron que ambos sexos consideraron a la mujer (en contraste con el hombre), menos dominante, más pasiva, más vulnerable, más interpersonal, menos inteligente, menos decisiva, menos sexual, más preocupada por su apariencia, más moral, debilitada por las hormonas, dudosa y manipulativa.

En tanto, Fisher (1993), investigó la idea popular de que los hombres son más "racionales" mientras que las mujeres son más "emocionales", concluyendo que esta postura es un mito que nos dice más acerca de nuestros estereotipos culturales que de diferencias sexuales en cuanto a las emociones.

Entonces, si partimos de esta idea, es decir, de que la cultura y el contexto histórico concreto llegan a determinar la construcción de lo femenino y lo masculino, se hace necesaria la

realización de estudios transculturales tendientes a investigar dichas caracterizaciones.

En base al estudio del desarrollo comunicativo social en niños pequeños (en el segundo año de vida), en donde la comunicación juega un papel central pues refleja el *input* del entorno más mediato y la transmisión de formas comunicativas y sociales de los padres en los niños, se diseñó la siguiente investigación con fines exploratorios para evaluar y detectar diferencias entre los infantes comparando el género y la cultura traducida ésta, en nacionalidades diferentes: española y mexicana, con el propósito de indagar si las diferencias (en caso de existir) de género se observan en edades de 12 a 30 meses y de países diferentes. Por lo que el objetivo de la investigación fue: *Evaluar y detectar diferencias de género y culturales en infantes mexicanos y españoles a través de una escala del desarrollo comunicativo y social.*

Método

Sujetos

Participaron en este estudio 141 menores; 68 mexicanos y 73 españoles. De ellos, 74 fueron niños (32 mexicanos y 42 españoles) y 67 fueron niñas (36 mexicanas y 31 españolas), cuyas edades fluctuaron de 12 a 28 meses.

Materiales y aparatos

Se utilizó una *Escala del Desarrollo Comunicativo Social (EDCS)* en proceso de validación (Damián, 1995), la cual consta de tres subescalas: a) *Comunicación gestual*, b) *Verbal referencial* y c) *Verbal gramatical*.

Para la evaluación de la escala fueron necesarios los siguientes juguetes: espejo, pañuelo, réplicas de plástico de animales, toro, burro y caballo; pelota mediana, tren de pilas y un coche pequeño de juguete, ambos con movimiento, luz y ruido; títeres de tela (caballo y vaca), un cono-payaso, un libro de imágenes con le-

yendas relatando el cuento del patito feo, una caja transparente con dos juguetes pequeños de patos, un rompecabezas de cuatro piezas y un juego de 10 recipientes graduados por tamaño y que se ajustan según el mismo; un juguete de madera que junto con una rosca hacen el tornillo y la tuerca. Cubiertos de plástico de 4 colores: 4 vasos, 4 platos, 4 tenedores, 4 cuchillos y una cacerola. Un juego de escoba y recogedor de plástico.

Procedimiento

Se realizaron las evaluaciones con la escala en la guardería o bien en las casas de los niños, en presencia o no de padres o cuidadores. Se presentaba cada uno de los materiales correspondientes a cada actividad y al término de cada una de ellas se sustituían los materiales, de tal forma que solamente hubiese el material necesario para cada una de las actividades correspondientes a los ítems.

Se anotó en la hoja de registro correspondiente a la EDCS en cada uno de los ítems, si la respuesta fue correcta o incorrecta tomando en cuenta los criterios estipulados en cada uno de los ítems.

La mayoría de las actividades planeadas consistieron en juegos tales como: cú-cú trás-trás, toma-daca, jugar con la pelota, el juego de la cena, etc. con los objetos o juguetes y tuvieron la finalidad de elicitar episodios interactivos entre el evaluador y el niño de tal forma que se promoviera la interacción social y la comunicación entre ellos. Se consideraron como *comportamientos comunicativos* aquellos que tanto gestual como verbalmente permitían la comunicación entre el niño y el adulto. La duración de las sesiones dependió de la participación de cada uno de los niños, su disponibilidad, cansancio, estado de ánimo etc. Se suspendía la evaluación si el niño no cooperaba y se continuaba posteriormente, las veces que fuera necesario, hasta completar la evaluación de la escala. Generalmente, con buena disposición del niño, la dura-

ción de las sesiones fue de aproximadamente 45 a 60 min. La escala está conformada por tres subescalas:

- a) *Comunicación gestual* con 26 ítems, y comprende aquellos comportamientos gestuales sin emisiones verbales, como el señalar, decir adiós con la mano, tirar besos, solicitar ayuda, jugar solo y conjuntamente con el adulto al cú-cú trás-trás, entregar al adulto objetos, jugar a la pelota con el adulto, seguir con la mirada el señalar que el adulto realiza hacia los objetos, realizar protoimperativos (el niño usar al adulto para obtener el objeto) y protodeclarativos (el niño usa un objeto para compartir la experiencia con el adulto), accionar objetos para que se muevan, explorar y obtener juguetes, y finalmente mover la cabeza como signo de afirmación o negación.
- b) La segunda subescala *verbal referencial* se refiere a 18 comportamientos típicos de la etapa holofrástica, típica en ella el uso de una sola palabra, pero que tiene un amplio significado y algunos la consideran como oración, ya que dentro del contexto de la emisión verbal se comprende el significado y la intención que quiere comunicar el niño. Por lo que se incluyen comportamientos tales como, decir palabras de sílabas duplicadas, entender cuáles son las partes del cuerpo y las imágenes de un libro; se refieren a sí mismos como "bebé" o "nene", dicen "dame" o "toma", utilizan deícticos de lugar (aquí, allá), emiten sonidos onomatopéyicos de cosas y animales, dicen "sí" y "no", piden ayuda con palabras, piden al adulto que realice acciones, responden correctamente a las peticiones que les hace el adulto, asignan a los juguetes (réplicas de utensilios del hogar como escoba y recogedor) sus funciones usuales, pero también inventan funciones a los objetos, es decir, practican el juego simbólico; representan estados emocionales cuando se les pregunta cómo es una cara triste, contenta, etcétera.
- c) La tercera subescala *Verbal gramatical*, incluye 18 comportamientos verbales lexicalizados,

por ejemplo, los niños combinan dos palabras, hacen oraciones referidas a la acción y al objeto y/o a la finalidad de la acción, emplean el tiempo de los verbos presente, pasado y futuro; usan frases interrogativas, reconocen y nombran imágenes de un libro, usan género y número, singulares y plurales, artículos, pronombres personales y posesivos en las oraciones y aplican adjetivos dimensionales de posición y espaciales.

Resultados

Se realizaron los estadísticos ANOVAS de dos vías para detectar diferencias significativas en los niveles de las variables nacionalidad (mexicanos y españoles) y sexo (niños y niñas), y en los valores la variable desarrollo comunicativo-social (en la escala en general y a través de las subescalas).

Se encontraron diferencias significativas únicamente, en la subescala de *comunicación gestual* en efectos principales $F = 3,715^*$ ($p \geq .05$), y específicamente en la variable sexo $F = 4.283^*$ ($p \geq .05$), y no se presentó interacción entre las variables sexo y nacionalidad. Sin embargo, la tendencia de las medias indica que las diferencias presentadas entre niños y niñas en ambas nacionalidades es consistente.

Se analizaron además, las tendencias de las medias y se observa que en el *desarrollo comunicativo y social* comprendido en la escala general, las niñas tanto mexicanas como españolas superan a los niños, sin embargo, la diferencia entre los puntajes de los niños y niñas españoles es menor en comparación con las diferencias presentadas por el grupo de niños mexicanos (ver tabla 1 y gráfica 1).

En la subescala *comunicación gestual*, presentan todas las niñas un puntaje mayor que el de los niños. Inclusive, es aquí donde se observan diferencias estadísticamente significativas en la variable *género*, pero no en la variable nacionalidad (ver tabla 1 y gráfica 2). Cabe mencionar que de igual manera que en el caso anterior, las diferencias que se presentan entre los niños y niñas españoles es mínima, en comparación los niños y niñas mexicanos.

En la subescala *verbal referencial*, las niñas superan los porcentajes de los niños sin embargo, se repite el efecto anterior, la diferencia presentada entre niños y niñas mexicanos es mayor que entre niños y niñas españoles (Ver tabla 1 y gráfica 3)

Finalmente en la subescala *verbal gramatical* las niñas mexicanas matienen sus puntajes arriba del de los niños, como en las anteriores subescalas, en tanto, los niños españoles superan ahora los puntajes de las niñas españolas (ver tabla 1 y gráfica 4).

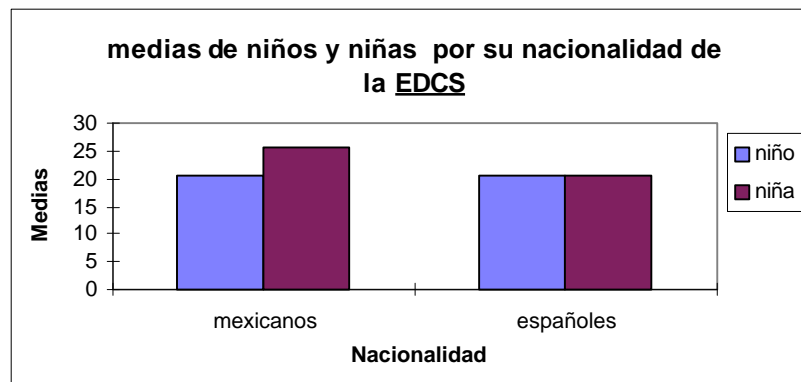


Figura 1

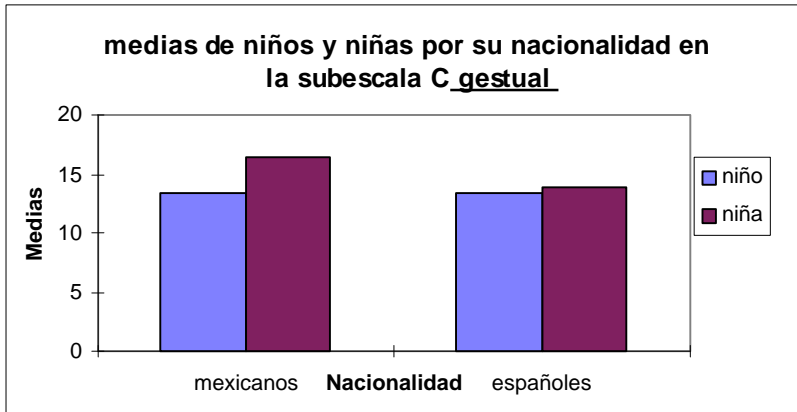


Figura 2

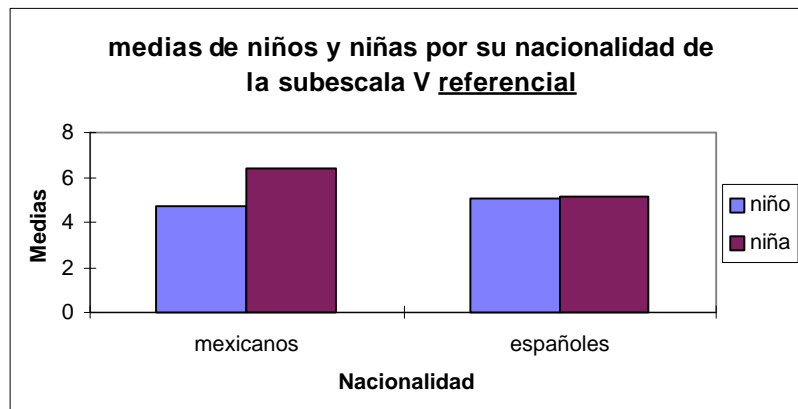


Figura 3

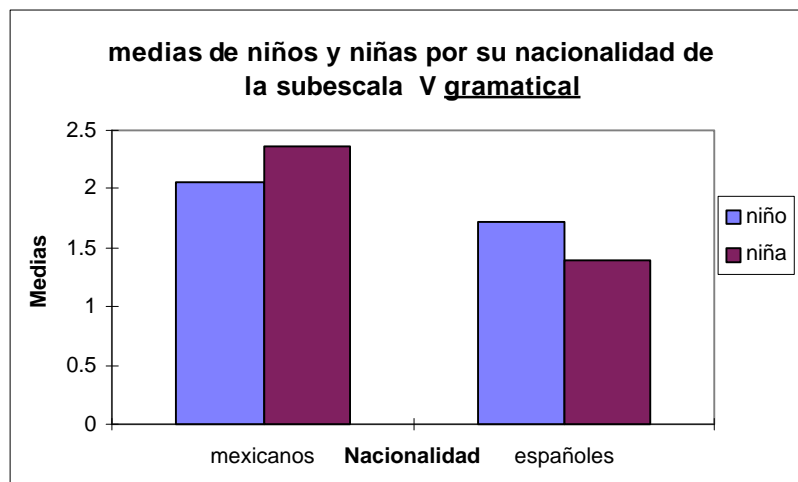


Figura 4

Tabla 1: Porcentajes obtenidos en la escala general y subescalas por todos los niños.

Nacionalidades	Escala General		Subescala comunicación Gestual	
	niños	niñas	niños	niñas
Mexicanos	20.53	25.5	13.47	16.36
Espanoles	20.5	20.68	13.36	13.87
	Subescala Verbal Referencial		Subescala Verbal Gramatical	
	niños	niñas	niños	niñas
Mexicanos	4.75	6.44	2.06	2.36
Espanoles	5.07	5.16	1.71	1.39

Resumiendo, en general las niñas en ambos grupos mantienen y superan sus porcentajes al de los niños tanto mexicanos como españoles, en la escala en general y en cada un a de las subescalas, a excepción del grupo de los niños españoles en la última subescala, en donde son ellos quienes superan a las niñas españolas.

Evidentemente, la variable **sexo** es la que marca las diferencias entre los grupos y no la variable nacionalidad. Son interesantes estos resultados, por la consistencia de los datos y el sistemático avance de las niñas sobre los niños, independientemente del lugar al que pertenecen. Y además, llama la atención, las diferencias entre el grupo de mexicanos en donde son más pronunciadas que las del grupo de los españoles.

Discusión y conclusiones

La presente investigación mostró que el desarrollo comunicativo-social en niños y niñas mexicanos y españoles presentan similitudes, y que son las niñas quienes presentan mayores porcentajes. Especialmente el grupo de los niños españoles presenta puntajes más homogéneos entre sí, que el grupo de los niños mexicanos.

En general las niñas, en ambos grupos mantienen y superan sus puntajes al de los niños tanto en la escala en general como en cada una de la subescalas, a excepción del grupo de

los niños españoles en la última subescala (son los niños quienes superan a las niñas), posiblemente ello se deba a que los padres, otorgan un papel especial y diferente por ser niño o bien por ser niña, aún en edades muy tempranas.

Por otra parte, el hecho de que las diferencias intra grupo son más notorias en el grupo de niños mexicanos, quizás se deba a que la cultura mexicana imprime con mayor fuerza las funciones tradicionales de cada género a edades iniciales, que lo que pudiese marcar la cultura española. Ya que en el caso del los niños españoles, los puntajes son más similares entre ellos, en esas edades, pero antes del habla lexicalizada.

En la subescla de *Verbal gramatical* el grupo de los niños españoles invirtieron los puntajes, rebasaron los porcentajes de las niñas, invirtiéndose los papeles que habían mantenido anteriormente; en tanto el grupo de los niños mexicanos permaneció igual, sin cambios.

Ahora bien, este hecho de que en la última subescala, los niños españoles presentaron un incremento sobre el puntaje de las niñas, podría explicarse probablemente al que los roles de género se empiezan a diferenciar a partir del inicio del lenguaje gramatical lo cual coincide en la mayoría de los casos, con la entrada a algún centro escolar de educación más formal, en donde los responsables del centro hacen diferencias importantes entre los

papeles que juegan los niños y niñas españoles; mostrando un patrón tradicional de comportamiento según el género. Sin embargo, esta deducción es solamente teórica pues no existe la base experimental que la apoye en este estudio, por lo que se recomienda estudios posteriores para aseverar tal deducción.

El hallazgo más sobresaliente quizás, es el resultado de que sean las niñas y no los varones en su mayoría, quienes puntuaron más alto. *¿Podría ser que en México las madres y/o educadores están más dispuestas a satisfacer las necesidades de los niños que el de las niñas?*, y esto conlleve a que las niñas deben esforzarse más por comunicarse en su contexto ambiental, de tal forma que desplieguen mayor y más prontamente formas de comunicarse preverbalmente.

O por el contrario *¿es posible que al percibir a las niñas como más débiles y dependientes se interactúe más con ellas?*, y como consecuencia se les motiva a que desarrollen más prontamente ese desarrollo comunicativo-social.

Estas preguntas no tienen respuesta certera en este estudio son meras reflexiones, por lo que es importante idear otros estudios diseñados con una metodología encaminada a contestar esas interrogantes.

Este estudio, por ahora, muestra un panorama exploratorio que indica que el propio diseño transcultural nos permitió conocer las diferencias que se presentaron, y no precisamente por la cultura sino por el género.

Los resultados obtenidos son iniciales para proseguir con estudios minuciosos donde se compruebe que los patrones de comportamiento de los padres o cuidadores difieren dependiendo del sexo del niño. Lo cual patentaría que en edades muy tempranas las madres y/o educadoras tienen una actuación tradicional al transmitir expectativas y deseos en los niños y en las niñas de los papeles estereotipados del cómo se deben comportar los niños según el género. De tal forma, que los adultos posiblemente perciben que deben de ser tratados niños y niñas de manera diferencial y proyectan así expectativas y

deseos en ellos.

Por lo tanto, la importancia de realizar estudios transculturales, especialmente aquéllos en los que se presume que la cultura juega un papel fundamental y en los cuales los mitos y estereotipos suelen dar sorpresas, sobre todo si se acostumbra guiarse por ideas preconcebidas. Por citar algunos ejemplos, Sorenson y Siegel (1992), compararon una muestra de hispanos (nacidos en México y México-Americanos) y otra de estadounidenses blancos encontrando (opuestamente a lo esperado como tópico generalizado) significativamente (2.5 veces) más agresiones sexuales dentro del grupo estadounidense; esto fue observado a través de variables como la edad, el género y el nivel educativo, si bien pudieron estos resultados estar influenciados por la desprotección legal de las minorías étnicas, quienes no siempre hacen denuncias ante el aparato judicial.

Otro estudio, interesante es el de Sorenson, Stein, Siegel, Goldeig y Burnhan (1987, citados en George, Winfield, y Blazer; 1992), quienes también encontraron una mayor incidencia de agresiones sexuales entre anglosajones al compararlos con hispanos, lo cual pudo reflejar diferencias culturales, como que los hispanos al tener mayor apego a los roles tradicionales, y estructuras familiares y religiosas más fuertes, mantienen mayor cohesión de grupo y un más acentuado sentimiento de solidaridad.

Finalmente, Trujano y Raich (1996) investigaron la adhesión a mitos culturales acerca de víctimas de violación comparando universitarios catalanes y mexicanos; ellas observaron que los catalanes hicieron mayores atribuciones de culpa y placer a la víctima, aunque en la escala de conservadurismo social los mexicanos resultaron más conservadores que los catalanes. De esta manera, los estereotipos culturales están permeados multidimensionalmente, lo que complejiza su abordaje. Como mencionan Rodríguez, Marín de Magallanes y Leone de Quintana (1993), fenómenos como la violencia, el machismo, etc. suelen considerarse muy extendidos

en América Latina, pero no son exclusivos de ella, aparecen en distintas partes del planeta aunque pueden manifestarse en diferentes formas, inclusive transmitirse en la forma de criar y comunicarse con sus hijos.

Reconocer entonces la existencia de la diver-

sidad cultural y las diferentes expresiones de los fenómenos sociales puede ser el primer paso para generar modelos multidimensionales que consideren la interacción de factores socioculturales inter e intrapersonales al abordar la complejidad humana.

Referencias

- Belk, S.S. y Snell, W.E.Jr. (1986). Beliefs about women: components and correlates. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12 (4), pp.403-413.
- Corsi, J. (1995). *Violencia masculina en la pareja*. Buenos Aires: Paidós.
- Damián, D.G.M. (1995). *Escala de Desarrollo Comunicativo-Social*. Inédito, México.
- Fisher, A. (1993). Sex differences in emotionality: fact or stereotype?. *Feminism & Psychology* (London), 3 (3), 303-318.
- García y de Oliveira (1994). *Trabajo femenino y vida familiar en México*. México D.F.: El Colegio de México.
- George, L.K.; Winfield, I. y Blazer, D.G.(1992). Sociocultural factors in sexual assault: comparison of two representative samples of women. *Journal of Social Issues*, 48 (1), 105-125.
- Herrera, P. (1996). *Los hombres y las mujeres frente a la violencia doméstica. Un modelo grupal de autoayuda*. Conferencia impartida en la División de Educación Continua, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría de género. *Nueva Antropología*, VIII, No. 30, 173-198.
- Lewinton, R., Rose, S. y Kamin, L. (1991). *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. México: Grijalbo.
- Rivera, M.E. (1992). Poder, privilegio y penuria. *Revista Internacional de Psicología*, 26 (1), 1-17.
- Rodríguez, K.A., Marín de Magallanes, L. y Leone de Quintana, M.E. (1993). El machismo en el imaginario social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25 (2), 275-284.
- Sau, V. (1986). *Ser mujer, el fin de una imagen tradicional*. Barcelona: Icaria.
- Sorenson, S. y Siegel, J.(1992). Gender, ethnicity and sexual assault: findings from a Los Angeles study. *Journal of Social Issues*, 48 (1), 93-104.
- Trujano, R.P. (1992). *Violación y Atribución de Culpa*. Tesis Doctoral en Psicología Clínica, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Trujano, R.P. y Raich, E.R.M. (1996). Estudio transcultural entre universitarios de España y México: mitos, violación y atribución a la víctima. *Intervención Psicosocial*, V, No.13, 97-108.

(Artículo recibido: 6-5-98; aceptado: 5-7-98)

