



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
CICLO ESCOLAR 2019 - 2020

INFORME DE ÁREA COMPLEMENTARIA

**SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE
EN PSICOLOGÍA.**

CAMPO III. Diseño y elaboración de materiales didácticos pertinentes con los Programas de Estudio Actualizados.

Nombre del proyecto: “Elaboración de una Antología para apoyar la instrumentación del programa de psicología I”.

Equivalente al Rubro C (Productividad académica en la UNAM), particularmente el CI (Material didáctico para alumnos y profesores) del PRIDE y equivalente al Rubro I, Actividad de Nivel "B", numeral 4 del Protocolo de equivalencias para los profesores de Carrera.

Ciudad de México a 9 de septiembre 2020

| Integrantes | | |
|---|--|-------------------------------|
| Nombre | Categoría Académica | Plantel de adscripción |
| DEL ANGEL LOPEZ NORMA ESTHER (Coordinadora) | Profesor de Carrera Titular "C" de Tiempo Completo Definitivo | Oriente |
| VARGAS ENRIQUEZ NOEMI ERNESTINA (Coordinadora) | Profesora de Carrera de Medio Tiempo Asociada "C" a contrato | Oriente |
| ALFARO ARREOLA JOSE LUIS (Integrante) | Profesor de Carrera Titular "C" de Tiempo Completo Definitivo | Oriente |
| GUTIERREZ LADRON DE GUEVARA VICTOR MANUEL (Integrante) | Profesor de Carrera Titular "C" de Tiempo Completo Definitivo | Vallejo |
| LOPEZ BLANCO BETSABE (Integrante) | Profesor Asignatura "A" Interino | Oriente |
| MILCHORENA DURAND ADRIAN RAUL (Integrante) | Profesor de Carrera Titular "C" de Tiempo Completo Definitivo | Azcapotzalco |
| MORENO RODRIGUEZ JOSE LUIS (Integrante) | Profesor de Carrera Titular "C" de Tiempo Completo Definitivo | Sur |
| NUÑEZ FUENTES CARLOS (Integrante) | Profesor de Carrera Asociado "B" de Tiempo Completo Interino | Oriente |
| NUÑEZ NUÑEZ ITZEL (Integrante) | Profesor Asignatura "B" Definitivo | Oriente |

Antología



Índice

| | |
|--|------|
| Introducción..... | 8 |
| 1. Ciencia e Historia..... | 17 |
| 2. Introducción a la historia de la Psicología..... | 23 |
| 3. Problemas y perspectivas de una historia de la Psicología..... | 39 |
| Actividades de aprendizaje..... | 46 |
| 4. Wundt y la Psicología alemana..... | 48 |
| 5. La fundación de la Psicología..... | 68 |
| 6. La Universidad alemana y el desarrollo de la Psicología experimental..... | 85 |
| 7. Los orígenes sociales de la Psicología moderna..... | 91 |
| Actividades de aprendizaje..... | 105 |
| 8. Psicoanálisis | 106 |
| 9. La Psicología del Inconsciente..... | 117 |
| 10. La noción de Inconsciente en Freud. Antecedentes históricos y elaboraciones teóricas...136 | |
| 11. El psicoanálisis una amalgama de pensamiento..... | 153 |
| 12. El Psicoanálisis y su lugar en las ciencias..... | 163 |
| 13. La Viena de Freud, su contexto histórico, político y cultural..... | 190 |
| 14. Breve contexto histórico, político y social de la Viena de Freud. Freud y la política..... | 214 |
| Actividades de aprendizaje..... | 227 |
| 15. Orígenes del conductismo | 230 |
| 16. El conductismo clásico. Origen, antecedentes y formulación..... | 247 |
| 17. El contexto histórico del conductismo..... | 255 |
| 18. La Psicología de la adaptación. La Psicología del nuevo mundo..... | 271. |
| 19. Evolución del conductismo..... | 287 |
| 20. Neoconductismo..... | 310 |

| | |
|--|------------|
| Actividades de aprendizaje..... | 334 |
| 21. La Psicología cognitiva..... | 336 |
| 22. Alternativa y cambio 1945 – 1960..... | 349 |
| 23. Revuelta y reforma 1960 – 1970..... | 358 |
| 24. La propuesta de Vygotsky. La Psicología sociohistórica..... | 368 |
| 25. La ciencia de la Psicología en la posguerra..... | 382 |
| 26. El porque de la evolución de la Psicología cognitiva, en particular y de la ciencia cognitivas en general..... | 401 |
| Actividades de aprendizaje..... | 432 |
| 27. La Psicología humanista..... | 433 |
| 28. Del surgimiento de la Psicología humanista a la Psicología humanista–existencial..... | 448 |
| 29. Condiciones del surgimiento y desarrollo de la Psicología humanista..... | 468 |
| Actividades de aprendizaje..... | 482 |
| SEGUNDO BLOQUE..... | 484 |
| 1. La Biopsicología en tanto que Neurociencia..... | 485 |
| 2. Los orígenes de la Psicología Fisiológica..... | 497 |
| 3. La Psicofisiología de la salud en México..... | 502 |
| 4. Principios de Psicofarmacología: una introducción..... | 515 |
| 5. Neuropsicología: historia, conceptos básicos y aplicaciones..... | 540 |
| 6. La especialización en Neuropsicología: desde la necesidad clínica hasta la conveniencia estratégica..... | 546 |
| 7. Situación actual de la Neuropsicología en México..... | 563 |
| 8. La evolución de la Psicología animal y su lugar en la Psicología actual..... | 591 |
| Actividades de aprendizaje..... | 602 |
| 9. Desarrollo histórico del enfoque conductual..... | 604 |
| 10. El destino del Análisis de la Conducta..... | 617 |
| 11. La teoría social del aprendizaje. Implicaciones educativas..... | 637 |

| | |
|--|------|
| 12. La economía conductual y el análisis experimental del consumo..... | 653 |
| 13. ¿Qué es la terapia conductual – cognitiva? | 668 |
| 14. De la vida cotidiana al laboratorio: algunos ejemplos de investigación de traducción..... | 674 |
| Actividades de aprendizaje..... | 696 |
| 15. Introducción a la historia y a los métodos en Psicología cognitiva..... | 698 |
| 16. Psicología cognitiva..... | 714 |
| 17. Cognición y ciencia cognitiva..... | 731 |
| 18. Desarrollo y cambio cognitivo..... | 746 |
| 19. Vygotsky: la escuela y la subjetividad..... | 771 |
| 20. Métodos en el estudio del desarrollo cognitivo..... | 789 |
| 21. El ABC de la terapia cognitiva..... | 811 |
| 22. La evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación..... | 831 |
| Actividades de aprendizaje..... | 850 |
| 23. La vida afectiva: motivación, sentimientos y emoción..... | 852 |
| 24. Procesos emocionales y afectivos..... | 866 |
| 25. Dinámica de los sentimientos..... | 880 |
| 26. Naturaleza del estado de ánimo..... | 886 |
| 27. El afecto. Un enigma perturbador..... | 912 |
| 28. Estado actual de la teoría del apego..... | 922 |
| 29. La afectividad desde la perspectiva de la subjetividad..... | 946 |
| 30. Los trastornos del estado de ánimo..... | 964 |
| 31. Los trastornos afectivos: análisis de su comorbilidad en los trastornos psiquiátricos más frecuentes..... | 983 |
| Actividades de aprendizaje..... | 1012 |
| 32. Introducción: el campo de la Psicología social..... | 1015 |
| 33. Apuntes sobre una historia del paradigma dominante de la Psicología social..... | 1027 |

| | |
|--|------|
| 34. La Psicología social europea en la era posmoderna: paradigmas dominantes y diversificaciones..... | 1047 |
| 35. Psicología social: reconstrucciones y prospectivas..... | 1076 |
| 36. La investigación en Psicología social en México..... | 1096 |
| 37. Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la Psicología social de la era post – constructivista..... | 1115 |
| 38. Las tareas de la Psicología actual en el campo de las ciencias sociales (una aproximación desde el enfoque de la complejidad)..... | 1126 |
| Actividades de aprendizaje..... | 1142 |
| 39. Especialidades y acreditaciones en Psicología..... | 1144 |
| 40. Plan Nacional de Desarrollo de la profesión de las u los psicólogos en México..... | 1166 |
| Actividades de aprendizaje..... | 1183 |
| Bibliografía..... | 1184 |

Introducción (Marco conceptual)

En el proyecto que enmarca este trabajo, anotamos que una de las orientaciones establecidas por el Consejo Técnico para el trabajo del área complementaria de los Profesores de Carrera en el año lectivo 2019 – 2020, fue la elaboración de materiales didácticos en la idea de que con base en la instrumentación y evaluación de los Programas de Estudio Actualizados se elaboren de manera colegiada materiales didácticos que apoyen su labor docente y, con ello, se mejore la adquisición de los propósitos y aprendizajes de los alumnos¹ También mencionamos la necesidad de ampliar los materiales de apoyo tanto para profesores como para los alumnos.

Por ello, expresábamos la importancia de trabajar en la selección y/o elaboración de materiales cuyas características, además de ser pertinentes en su contenido, deberán responder a las necesidades expresadas por los profesores, **en el seguimiento que realizamos en el año lectivo 2018 – 2019**. Así, durante este periodo elaboramos una **Antología** que, consideramos, puede contribuir a apoyar la operación del Programa de Psicología I.

La concepción de Antología y Actividades de Aprendizaje

Entendemos a la **Antología** como **una colección representativa de materiales escritos sobre una materia o tema que realizan los profesores con el fin de apoyar la docencia. Implica una selección basada en un criterio de revisión. En este caso el criterio establecido fue su relación y congruencia con los propósitos, aprendizajes, contenidos y enfoque de la enseñanza del Programa de Psicología I**. Los elementos de su estructura son: a) portada, b) índice, c) introducción en la que se indique la asignatura o unidad que apoya y el desarrollo de un marco histórico o conceptual para situar los textos seleccionados, d) cada uno de los textos seleccionados tendrá: ficha bibliográfica, datos biográficos del autor o autores (si es el caso), anotaciones a pie de página, si son pertinentes, para explicar algún concepto o indicar un hecho que sea necesario aclarar, e) ejercicios, cuestionarios, organizadores gráficos (mapas mentales, conceptuales, entre otros) o alguna otra actividad de aprendizaje, y f) bibliografía directa y general^{2,3}

¹ Proyecto de Apoyo a la Docencia 2019 – 2020. Seminario de Análisis del Proceso Enseñanza – Aprendizaje en Psicología. CCH, UNAM.

² Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades (2008) Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.3° versión)

³ Guía para elaborar una Antología (2016) Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, Unidad Santo Tomas, Innovación Educativa, Instituto Politécnico Nacional.

Respecto a las **actividades de aprendizaje**, las entendemos como recursos para conseguir el aprendizaje y no sólo medios para comprobarlo. Definirlas como recursos apunta a su carácter instrumental para el aprendizaje, que las hace diferentes de las actividades mediante las cuales éste se demuestra o se comprueba. En nuestra Antología, las actividades que incluimos son de dos tipos: de las que requieren de hacer algo con la información que se ha adquirido. Los ejemplos más habituales son: a) Las preguntas-guía o guías de estudio y los ejercicios para la autoevaluación que muchos textos docentes suelen presentar al principio o al final de cada tema, Las preguntas guía dirigen la lectura y llevan a atender a una información y b) las de aplicación o solución de un problema, que implican resolver un problema o aplicar la información a un caso; por ello, se debe volver sobre el texto para leerlo más detenidamente para comprender con mayor profundidad⁴

El enfoque para la enseñanza en Psicología I

Para entender el sentido de la enseñanza del Programa de Psicología I, es necesario considerar **cuál es su orientación en el Colegio**: un aspecto de la concepción educativa del Colegio se traduce en un esquema que divide la currícula en materias obligatorias y optativas, donde las primeras se proponen conseguir que los estudiantes adquieran diversas habilidades de aprendizaje al trabajar con diversos métodos de investigación, fundamentalmente, los métodos experimentales e histórico sociales; y los lenguajes de las matemáticas y el español, mientras que las segundas, además de participar en lo anterior, contribuyen a que adquieran y profundicen en la cultura básica de las especialidades de los diversos campos del conocimiento. Se trata de que los alumnos conozcan lo central de diferentes disciplinas con la idea de despertar vocaciones e intereses. Radica en esto el carácter propedéutico de las materias de quinto y sexto semestre, que **NO** consiste en prepararlo específicamente para ingresar a una determinada carrera, pero **SI** en contribuir a despertar intereses y vocaciones.

La Psicología como materia, se ubica entre las materias optativas y debe, por tanto, contribuir a proporcionar la cultura básica que se requiere en la sociedad actual, pero particularmente la cultura básica de nuestra especialidad, es decir tratar de afianzar diferentes habilidades adquiridas en las materias obligatorias, así como desarrollar nuevas que sean propias de la cultura de trabajo de la Psicología. De esta forma, la enseñanza de la Psicología en el Colegio, por estar ubicada entre las materias optativas, tiene una fuerte orientación propedéutica; por ello, **debe mostrarle, a los alumnos, una visión actual** (panorámica y fundamental) de lo que estudia la Psicología, así como de sus métodos y trascendencia social (aplicaciones y utilidad social). Esta cultura ha de servir a los alumnos

⁴ Penza, W. (2009) Diseño y elaboración de actividades de aprendizaje. Departamento de Psiquiatría y Psicología Clínica. Facultad de Medicina, Universitat de Barcelona.

para ampliar sus marcos de referencia y, mejorar, su conocimiento e interpretación del mundo (natural y social) y a sí mismo y tratar de despertar vocaciones e intereses.

Así, El Programa de Psicología I, está orientado a contribuir al logro de lo anterior. Por ello, ha adoptado un solo eje temático: la diversidad de la Psicología, organizado en una sola unidad didáctica. A través de ésta se intenta construir una visión amplia de la cultura psicológica, es decir, **qué estudia** (su definición, los temas, problemas que enfrenta, etc.), **cómo lo hace** (métodos de investigación, procedimientos de intervención, etc.), **en dónde aplica sus conocimientos** (áreas, escenarios, etc.) y **cuál es su función social** (para qué es útil, qué puede resolver, etc.).

Debe lograrse lo anterior a lo largo del curso; no obstante, para conseguirlo, consideramos conveniente dividir los aprendizajes y sus contenidos en dos grandes bloques: **el aprendizaje 1)** “Conoce que la Psicología es producto de una construcción histórico-social que se manifiesta en una diversidad de perspectivas teóricas, paradigmas o tradiciones, y métodos de trabajo e investigación” **con sus contenidos** “Diversidad de la Psicología: antecedentes de la Psicología: marcos de referencia, contextos históricos y culturales y la diversidad de la Psicología: perspectivas teóricas, paradigmas o tradiciones y métodos de trabajo e investigación” y **2) los aprendizajes** “Comprenderán cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad”, “Identificarán las diferentes áreas y escenarios de aplicación de la Psicología contemporánea” y “Reconocerán las relaciones de la Psicología, con otras ciencias o disciplinas, y sus funciones e implicaciones sociales”, **con sus contenidos:** “Dimensiones consideradas por la Psicología en el estudio del comportamiento y la subjetividad: biológica, cognitiva, afectiva, conductual y sociocultural.” Así como: “Ámbitos de aplicación de la Psicología contemporánea y su relación con otras ciencias o disciplinas, sus funciones e implicaciones sociales: educación, salud, organizacional, interacción social, investigación, entre otros.”

Respecto al primer bloque, se tratar de que los alumnos **comprendan** que desde sus momentos fundacionales nunca fue una unidad. Desde sus orígenes, lo que hoy llamamos Psicología se constituyó **por una amplia variedad** de paradigmas, teorías o tradiciones y que **esto fue producto**, entre otros factores, **de una construcción histórico – social**. Esta diversidad inicial permanece hasta la actualidad. Además, que conozcan las características fundamentales de los paradigmas, tradiciones o tipos de psicologías más importantes que integran la diversidad de la Psicología actual.

Por ello, se estudian las condiciones existentes en Alemania, Austria y Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX y primeros años y décadas medias del siglo XX, momentos fundacionales de la Psicología experimental alemana, la teoría psicoanalítica y la Psicología de la conducta, los años cuarenta – setentas para la moderna Psicología cognitiva y la tercera fuerza, la Psicología humanista.

Es conveniente exponer que no se trata, necesariamente, de una historia de la Psicología, mucho menos de empezar con los griegos, continuar con las ideas en la edad media y los filósofos y naturalistas de los siglos XVI; XVII Y XVIII. Se trata de conocer y comprender que la Psicología actual es diversa y que una de las razones que explican la diversidad, son las condiciones históricas socioculturales que existían al momento de la fundación de esas tradiciones.

Considerando lo anterior, los materiales que integran nuestra antología están divididos en dos bloques. **Para el primero,** los materiales están organizados en seis partes o temáticas, que contienen materiales que intentan mostrar las características de los tipos de psicologías y las condiciones histórico-socioculturales que existían en el momento de su fundación:

1. La temática de las tres primeras lecturas se refiere a las relaciones entre las condiciones sociohistóricas y el desarrollo de la ciencias: la primera de Enrique González Rojo a las relaciones entre las condiciones sociales y el desarrollo de las ciencias en general, la segunda, capítulo 1 del libro de James Goodwin “Historia de la Psicología moderna”, a una forma de abordar la historia de la Psicología y la tercera el artículo de Hugo Vezzetti y Ana María Talak “Problemas y perspectivas de una historia de la Psicología” que incluimos como ejemplo de una forma de relacionar las condiciones histórico-sociales y la fundación de tres tipos de psicologías: la psicofísica y la psicología fisiológica (Alemania), el evolucionismo y la psicología (Inglaterra) y la psicopatología y clínica de la hipnosis (Francia).
2. La temática siguiente se ocupa de las características de la Psicología experimental alemana, particularmente de los trabajos de Wilhem Wundt. Las lecturas que se incluyen son: el capítulo 4 de texto James Goodwin “Historia de la Psicología moderna” titulado “Wundt y la Psicología alemana”. El capítulo aborda las características de la psicología de Wundt, presentando como antecedentes los trabajos de Ernest Weber y Gustav Fechner, el segundo material de esta parte, es el capítulo 7 del libro de Thomas Leahey titulado “La fundación de la Psicología”. Éste también se refiere a las características de la psicología de Wundt, pero muestra una visión diferente de las ideas de Wundt. Las siguientes lecturas muestran algunas condiciones histórico-socioculturales presentes en los momentos en que Wundt construye su teoría: el artículo “La universidad alemana y el desarrollo de la psicología experimental” y el artículo de Kurt Danziger “Los orígenes sociales de la psicología moderna”.
3. Otro grupo de lecturas componen la tercera parte de este bloque. Se refieren al Psicoanálisis. En las cinco primeras se describen rasgos importantes que caracterizan a la teoría psicoanalítica: la primera es el capítulo 5 titulado “El Psicoanálisis” incluido en el libro “Introducción a la historia de la Psicología” de Miguel N. Martín Jorge, la segunda es el capítulo 8 titulado “La Psicología del Inconsciente” del libro de Thomas Leahey “Historia de la Psicología”, la tercera el artículo “La noción de Inconsciente en Freud: antecedentes

históricos y elaboraciones teóricas”, la cuarta el capítulo 1 “El Psicoanálisis una amalgama de pensamiento” de la tesis para obtener el grado de Maestría de Jenny Levin Goldner titulada “La influencia del romanticismo alemán en la obra de Sigmund Freud” y la quinta el artículo “El psicoanálisis y su lugar en las ciencias”. Completan este apartado las lecturas que presentan las condiciones histórico-socioculturales de la Viena de fines de siglo XIX y principios del siglo XX. Son dos lecturas: “La Viena de Freud, su contexto histórico, político y cultural” y “Breve contexto histórico, político y social de la Viena de Freud. Freud y la política”, ambos describen las condiciones histórico-socioculturales de Viena.

4. El cuarto apartado versa sobre la psicología conductista. La presentación del material se organizó siguiendo estas ideas: mostrar los rasgos principales del conductismo de John Watson (conocido como conductismo clásico), después las condiciones histórico-socioculturales en los Estados Unidos que propiciaron la aparición de esta psicología y, finalmente, las características del llamado Neoconductismo (Tolman, Hull y Skinner). Para el conductismo clásico, dos primeros capítulos, el 10 del libro “Historia de la psicología moderna” de Goodwin, titulado “Orígenes del conductismo” y el 10 del libro “Historia de la Psicología” de Leahey: “El conductismo clásico. Origen, antecedentes y formulación”. Respecto a las condiciones histórico-socioculturales el propio capítulo 10 de Leahey, sólo que esta vez se muestra la parte sobre los antecedentes sociales, personales, intelectuales y los precursores específicos (Pavlov y Thorndike) y el 9 del mismo texto titulado “Psicología de la adaptación” la parte que se refiere al contexto intelectual y social. Finaliza esta parte, con el capítulo 11 “La evolución del conductismo” del texto de Goodwin y el 11 de Leahey titulado “Neoconductismo”.
5. En esta parte se incluyen los materiales relacionados con la psicología cognitiva. Al igual que para los otros tipos de psicologías, algunos artículos atienden a las características generales de la psicología cognitiva y otros a las condiciones histórico-socioculturales que propiciaron el surgimiento de esta psicología de mediados del siglo XX. Cuatro primeros materiales apuntan a mostrar los rasgos generales de la psicología cognitiva: el artículo de Leslie Sobrino “La Psicología cognitiva”, el capítulo 12 “Alternativa y cambio” de “Historia de la Psicología” de Leahey, el 13 “Revuelta y reforma” del propio Leahey y el artículo “La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica” de Marco Antonio Lucci. (éste incluye las condiciones socioculturales que existían cuando Vygotsky elaboró su teoría). Los últimos dos de esta parte, muestran las condiciones socioculturales que crearon condiciones propicias para el surgimiento y desarrollo de la psicología cognitiva.
6. El último apartado del primer bloque atiende a la psicología humanista. Se incluyen tres materiales: el capítulo 9 del libro “Fundamentos de Psicología” de José Luis Martorell y José Luis Prieto, titulado “La Psicología humanista” que expone las características principales de este tipo de psicología y dos más que, además de exponer los rasgos principales de la psicología humanista, presentan las condiciones socioculturales que

propiciaron su aparición: el artículo “Del surgimiento de la psicología humanista a la psicología humanista existencial” elaborado por Marta Henao y otro titulado “Condiciones del surgimiento y desarrollo de la psicología humanista” de Helio Carpintero, Luis Mayor y María A. Zalbidea

En el segundo bloque la idea central es que una vez que los alumnos conocieron que la Psicología es una diversidad presente desde sus orígenes y que comprendieron que esto se debe en parte a ciertas condiciones histórico-sociales y culturales, además de conocer las características generales de algunas de estas teorías, el trabajo se oriente a conocer lo que la Psicología estudia actualmente, los temas, problemas, fenómenos o dimensiones que van desde aspectos biológicos hasta la subjetividad, pasando por la conducta, la cognición y la afectividad. Así como las áreas que han surgido a consecuencia de la ampliación y aplicación de los conocimientos psicológicos, los escenarios donde realizan su labor las psicólogas (os) y la función social que cumple.

Agrupados de esta forma, deben propiciar que los alumnos conozcan que desde el origen de los diferentes tipos de psicologías en la segunda mitad del siglo XIX y primera del siglo XX, no han cesado las investigaciones para conocer los objetos que dicen estudiar estas psicologías, lo que ha propiciado que los conocimientos sobre ellos se amplíen incesantemente. Así, después de casi 130 años de continuas investigaciones, tenemos un gran cuerpo de conocimientos, algunos se han podido organizar en forma de teorías, microteorías o, simplemente se han constituido como un conjunto con una incipiente estructuración.

Cuando nos referimos a la ampliación de conocimientos no sólo aludimos a un aumento cuantitativo de ellos, hablamos, también, de la incorporación de estudios sobre nuevos problemas, temas o dimensiones, al cuerpo de la investigación psicológica. Así, encontramos, ahora, que se incluyen dimensiones tales como: los procesos **psicosociales y culturales** (acción comunitaria, ambiente, sexualidad, género, comunicación, criminología y poder), los **procesos cognitivos** (aprendizaje, pensamiento, sensopercepción, memoria, lenguaje, atención), la **salud y la falta de ella** (conductas adictivas, salud y enfermedad, promoción de la salud, psicopatologías, dinámica de grupos, familia, etc.), **psicobiología** (neuropsicología, evolución y conducta, genética y conducta, Psicofisiología, sueño y vigilia, relación entre conducta y localizaciones cerebrales, etc.), **funcionamiento de las organizaciones** (procesos psicosociales de las organizaciones, productividad, psicología del consumidor, salud, psicopatología y trabajo) y **procesos educativos** (desarrollo humano, proceso escolares de enseñanza – aprendizaje, educación a distancia y abierta, estudios del Currículo, orientación educativa, tutorías, etc.). Pero no solo se han incorporado nuevas dimensiones, también los procedimientos y herramientas para la investigación básica y aplicada, así como los de intervención se han enriquecido.

Apreciamos, entonces, que **el sentido del curso es responder al Modelo Educativo y al enfoque disciplinario** al mostrarles a los alumnos que la Psicología es una diversidad y que una de las razones de esta situación se debe a las condiciones histórico-socioculturales en que nacieron y se desarrollan, pero, también, los grandes temas o dimensiones que se estudian actualmente. En algunos de estos temas o dimensiones **se ha resignificado el término subjetividad**, es el caso de los trabajos sobre algunos fenómenos sociales que se estudian desde el punto de vista de la Psicología social constructivista y postconstructivista, también en los que se realizan sobre la constitución del sujeto desde la óptica de posiciones psicoanalíticas postLacanianas y en los trabajos que, sobre el desarrollo humano, efectúan algunos investigadores apoyados en la teoría sociocultural de Lev Semionovich Vygotsky. No obstante, en la mayoría de las investigaciones que se realizan en el ámbito de la Psicología el término sigue teniendo, en general, el mismo significado (**hace referencia a fenómenos o procesos internos**).

Siguiendo las ideas anteriores, agrupamos los materiales en cinco grandes dimensiones: a) la biológica, b) la conductual, c) la cognitiva, d) la afectiva y e) la sociocultural. Además, agregamos dos materiales sobre las áreas y escenarios donde se aplica la Psicología. **Respecto a los materiales sobre las dimensiones, tratamos de mostrar en que consiste cada dimensión, los temas o problemas que atiende, así como las metodologías y formas de intervención que usan.**

1. Para la **dimensión biológica**, incluimos ocho materiales: los dos primeros son el capítulo 1 titulado “La Biopsicología en tanto ciencia” del libro “Biopsicología” de John P. J. Pinel y el capítulo 1 “Los orígenes de la Psicología Fisiológica” del texto “Fundamentos de Psicología Fisiológica” de Neil Carlson. Ambos complementan un panorama general de la dimensión biológica de la Psicología. Los seis restantes se aluden a diversas líneas de trabajo que conforman la dimensión: el artículo de Figueroa, Juárez y Solano “La psicofisiología de la salud en México: un enfoque transdisciplinario”, “Principios de Psicofarmacología: una introducción” de Julio Torales y Andrés Arce, “La Neuropsicología: historia, conceptos básicos y aplicaciones” de Miguel Rufo Campos, “La especialización en Neuropsicología: desde la necesidad clínica hasta la conveniencia estratégica” de Igor González y Alfonso Coronel, “La situación actual de la Neuropsicología en México” de Paula Fonseca, Lalene Olabarrieta y Adriana Aguayo y “La evolución de la psicología animal y su lugar en la Psicología actual” de Marc Richelle de la Universidad de Lieja en Bélgica.
2. En el caso de la **dimensión conductual**, incluimos una lectura sobre las características de enfoque conductual y su desarrollo histórico titulada “Desarrollo histórico del enfoque conductual” de Cristóbal A. Guerra y Hugo Plaza, las restantes aluden a diferentes líneas de trabajo que componen esta dimensión: un artículo sobre el Análisis Experimental de la Conducta titulado “El destino del análisis de la conducta” de Eduardo Peña, otros sobre la Teoría social del aprendizaje de Bandura titulado “La teoría social del aprendizaje.

Implicaciones educativas” de ángel Riviere, uno más sobre la economía conductual de nombre “La economía conductual y el análisis experimental de la conducta” de Williams Montgomery. Los dos últimos se relacionan con la metodología que se usa en esta dimensión: “De la vida cotidiana al laboratorio: algunos ejemplos de investigación de traducción” de Rogelio Escobar y “¿Qué es la terapia cognitiva-conductual?” de Ariel Mucci, Carmela Rivadeneira y José Dahab.

3. Los materiales que integran el grupo de lecturas para la **dimensión cognitiva** las organizamos de la siguiente forma: dos materiales que describen las características generales de la psicología cognitiva. Estos son, el capítulo 1 del libro “Manual de introducción a la Psicología cognitiva” de Alejandro Vázquez, Paul Ruiz e Ismael Apud, titulado “Introducción a la historia y a los métodos en Psicología cognitiva” y el artículo “La Psicología cognitiva” de Lisle Sobrino. El tercer material que incluimos relaciona a la psicología cognitiva con las ciencias cognitivas: “Cognición y ciencias cognitivas” de Julio Alberto Rodríguez. Los dos siguientes materiales aluden a los rasgos generales de la teoría de Jean Piaget y Lev S. Vygotsky, “Desarrollo y cambio cognitivo” de F. Philip Rice y “Vygotsky: la escuela y la subjetividad” de Edgardo Ruiz y Luis B. Estrevel. Este artículo incluye **el proceso de desarrollo y constitución subjetiva de las personas y el papel de la escuela en estos procesos**. Enseguida, incluimos dos artículos sobre los métodos de estudio e intervención utilizados en esta dimensión: El capítulo 2 del libro Psicología evolutiva II: desarrollo cognitivo y lingüístico” titulado “Métodos en el estudio del desarrollo cognitivo” de Francisco Gutiérrez y Nuria Carriedo y el artículo “El ABC de la terapia cognitiva” de Javier Martín Camacho. Finalizamos este apartado con el artículo de Zoraya Cáceres y Olga Munévar sobre la aplicación de las teorías cognitivas a la educación “Evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación”.
4. Respecto a la **dimensión afectiva**, se incluyen 9 artículos. De ellos, los primeros cuatro se relacionan con diferentes procesos que componen la afectividad: emociones, motivación, sentimientos y estados de ánimo. Estos son: “La vida afectiva: motivación, sentimientos y emoción” de Jesús Espiguez, “Procesos emocionales y afectivos” de Mónica Ventura, “Dinámica de los sentimientos” de Nelson Moreno y Angela Martín y “Naturaleza de los estados de ánimo” de Rene Gallardo. Proponemos, además, otro que alude a la visión del afecto desde la visión psicoanalítica. Finalizamos con la inclusión de artículos sobre el apego, **la afectividad desde la perspectiva de la subjetividad** y algunos problemas en los procesos afectivos de las personas: “Estado actual de la teoría del apego” de Alfredo Oliva, “La afectividad desde la perspectiva de la subjetividad” de Fernando González Rey y “Los trastornos del estado de ánimo” de Alma Baena y Araceli Sandoval, para finalizar con “Trastornos afectivos: análisis de su comorbilidad en los trastornos psiquiátricos frecuentes” de Jesús A. Martínez y María S. Campos.
5. La última **dimensión** es la **sociocultural**. En ésta incluimos, inicialmente, la introducción del libro “Psicología social. Influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos”

coordinado por Serge Moscovici, titulada “El campo de la Psicología social” donde se exponen los rasgos generales de ésta, así como los temas centrales que estudia. Agregamos cuatro que refieren, los dos primeros, a los paradigmas dominantes: la psicología social Norteamérica y la europea. Los dos restantes exponen las características generales de la Psicología social latinoamericana y mexicana. Finalizamos las lecturas con dos artículos, que presentan la situación de la Psicología social con respecto al post-construccionismo (**incluyendo el problema de la resignificación de la subjetividad**) y con la complejidad (la situación de la Psicología social en el campo de las ciencias sociales y sus interrelaciones, lo que se ha dado en llamar la complejidad)

Primera lectura: artículo “Ciencia e historia”

Enrique González Rojo

Se propone el artículo “Ciencia e Historia” de Enrique González Rojo. **La razón por la que se propone incluirlo es la siguiente:** en él se pone de relieve el nexo entre las diversas ciencias naturales y sociales y el marco histórico en que se generan. El autor propone, además, que esta relación es de condicionamiento, en el sentido de la ciencia está determinada por su propia práctica específica (su modus operandi especial) pero condicionada favorablemente o no por las otras prácticas sociales. Contribuye al aprendizaje que se refiere a conocer y comprender que la diversidad de la psicología está condicionada por las situaciones histórico-socioculturales, al explicar el nexo entre el origen y desarrollo de las diversas disciplinas y sus contextos histórico-socioculturales que las enmarcaron.

Ficha bibliográfica

González, R E. Ciencia e Historia. Recuperado de www.enriquegonzalesrojo.com/pdf/CIENCIAEHISTORIA, el 2 de agosto de 2019.

Datos del autor:

Enrique González Rojo Arthur nació en México, D.F., el 5 de octubre de 1928. Como escritor, ha incursionado en la poesía, la narrativa y el ensayo. Además de su carrera literaria, se ha destacado como filósofo y psicoanalista. En 1959 se graduó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México con una tesis llamada: "Anarquismo y materialismo histórico". Obtuvo un doctorado en la misma disciplina, con un posgrado en lógica. Fue profesor de la Escuela Nacional Preparatoria, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y la Universidad Autónoma Metropolitana, casa de estudios que en 2016 lo reconoció con un doctorado honoris causa.

Además del magisterio, se ha dedicado preferentemente a la literatura, a la filosofía y a la militancia política. Dedicó 33 años de su vida como profesor. Lo hizo en varias preparatorias de la UNAM, CCH (Vallejo), la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y la Universidad Autónoma Metropolitana, de la que fue uno de los maestros fundadores e incluso colaboró en la elaboración de los programas de Doctrinas políticas y sociales del tronco común; sin olvidar los dos años que pasó en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y el tiempo en que impartió cátedra en la Universidad Autónoma de Chapingo. Terminó su carrera de maestro en la UAM Iztapalapa donde se jubiló, pero su relación con esta Casa de estudios ha continuado hasta la fecha por medio de conferencias, cursos de actualización, publicación de libros y artículos, documentales y entrevistas filmadas, lecturas de poemas, etc. La UAM ha querido corresponder a esta vinculación y le ha rendido varios homenajes. En el año 2016 esta última Universidad le otorgó por unanimidad el Doctorado Honoris Causa.

Breve resumen del contenido:

Enrique González Rojo establece, en principio, que su escrito se refiere a dos posibles interpretaciones del propio título del artículo (Ciencia e Historia): a) la relación entre práctica científica e Historia y b) la posibilidad de que exista una ciencia de la historia (para el caso de la antología solo la explicación de la primera interpretación nos sirve).

Respecto a la relación de las ciencias y la Historia, expone su concepción del término Historia: el proceso de las fases iniciales por las que atraviesan las diferentes prácticas sociales articuladas. Es decir, las actividades generales en una sociedad se llaman prácticas sociales; así, existe las actividades económicas en una determinada sociedad es una práctica social económica, existen las prácticas sociales políticas, culturales científicas, etc. Cada una tiene su ritmo y nivel de desarrollo y se interrelacionan influyéndose mutuamente: el conjunto de todas estas prácticas económicas constituyen el momento histórico.

A continuación, menciona el tipo de relación entre la práctica científica y las otras prácticas sociales (dicho de otra manera, la relación entre la ciencia y su contexto histórico: es una relación de condicionamiento. En efecto, el contexto histórico, dice, condiciona, NO determina, favorable o desfavorablemente a la práctica científica. No obstante, la ciencia está determinada por su propia práctica específica y condicionada positiva o negativamente por su contexto histórico.

**CIENCIA e HISTORIA
POR
ENRIQUE GONZALEZ ROJO**

El título de este escrito adolece de una cierta ambigüedad. La designación de Ciencia e Historia puede aludir, en efecto, por lo menos a dos cosas: a) a la relación entre la práctica científica y la historia y b) a la posibilidad de que exista o no una ciencia de la historia. En el primer caso, resultaría imprescindible poner de relieve los nexos existentes entre las diversas ciencias naturales y sociales y el marco histórico en que se generan. En el segundo caso se debería tematizar si existe o no la posibilidad de tratar de manera científica el conjunto de acontecimientos que constituyen el devenir histórico de los pueblos.

La ambigüedad mencionada resulta, sin embargo, extremadamente útil en este contexto porque lo que pienso desarrollar en el presente escrito son precisamente estas dos interpretaciones a que puede dar lugar, en su ambivalencia, el título mencionado, y la forma en que ambas pueden relacionarse.

En lo que se refiere a la primera interpretación, esto es, a la vinculación específica que existe entre la práctica científica en general y la historia, conviene poner de relieve que esta última, si bien se refiere a los hechos económicos, sociales, políticos y culturales que acaecen objetivamente, no debe ser interpretada como **un caudal de acontecimientos en el que se diluyan las particularidades**. Decimos: las particularidades, y con ello queremos indicar la manera específica de operar, relacionarse, influir en el todo social de cada una de las prácticas que conforman una formación social. Decimos: las particularidades y con ello queremos expresar el diverso ritmo de desarrollo de cada una de las instancias, actividades o prácticas que estructuran el decurso tomado en su conjunto. Más que hablar, entonces, de **historia**, debe aludirse, si deseamos ser rigurosos, a un **conjunto de historias articuladas**. El concepto de **historia** deviene en erróneo o **ideológico**, esto es, en una modalidad social de la falsa conciencia, si por ello entendemos: 1) una mera abstracción de las historias específicas, abstracción que abandona, en su proceso de generalización, la forma particular en que funciona cada una de las prácticas que la constituyen, 2) un ámbito (como el espacio absoluto newtoniano) en que discurren las prácticas. La historia, en efecto, no existe **más allá** de las historias, sino **en y por** ellas. El concepto científico de historia debe identificarse, a nuestro entender, con el objeto de la **teoría de las diferentes prácticas sociales**. Después de rechazar la noción de historia como **mera abstracción** y también como espacio absoluto, debemos quedarnos con la concepción de que la historia no es otra cosa, como hemos dicho, que el proceso de las fases esenciales por las que atraviesan las diferentes prácticas sociales articuladas.

En esta teoría de las diferentes prácticas, cobra especial importancia convertir en objeto de reflexión y análisis la vinculación existente entre las diversas actividades que componen el todo orgánico de la sociedad. Como hablar, dentro de esta problemática, de **ciencia e historia** no es hablar de una práctica (la científica) y una **abstracción** o un **ámbito absoluto** (la historia), sino de una práctica (la científica) y **otras** prácticas (las económicas, sociales, políticas, etc.) resulta de gran interés empezar a esclarecer el tipo de vinculación específico que guarda la ciencia con su **contexto histórico**, si por este último entendemos un conjunto determinado de prácticas (económicas, sociales, etc.). La práctica científica no se relaciona con "la historia", sino con el grupo de prácticas que conforman a esta última. Aún más. La práctica científica es parte de esa historia. Ahora bien ¿cuál es la forma peculiar en que se vincula la ciencia con las prácticas socio-económicas? Nuestra respuesta, tajante, es que no es otro tipo de relación que el de **condicionamiento**. La ciencia está condicionada por las otras prácticas sociales, incluyendo la estructura económica y la estructura social. Hemos dicho: condicionamiento. Y queremos añadir: condicionamiento favorable o desfavorable. La ciencia está condicionada (en lo que a su esencia epistemológica se refiere) favorablemente en ocasiones y desfavorablemente en otras por el ser social. La condición puede ser: posibilitante e imposibilitante. La primera, aquella que permite la aparición de la práctica científica, puede ser propiciante (favorable) o desfavorable. La condición imposibilitante es aquella, en cambio, que no permite la aparición de la práctica científica: inexistencia del objeto científico (en el siglo XII D.C., por ejemplo, no había clase obrera y ello impedía la aparición del materialismo histórico, represión a los hombres de ciencia, pestes, guerras, etc.). La ciencia no está determinada (en lo que a su validez cognoscitiva o a su esencia se refiere) por las otras prácticas, aunque éstas jueguen un papel **preeminente** como es el caso de la práctica económica. **La ciencia, lo diremos sintéticamente, está determinada por su propia práctica específica (su modus operandi especial) y condicionada favorablemente o no por el ser social.**

El caso de la ideología es muy distinto. Y lo es porque la ideología **no está determinada** por su propia práctica, sino que esta última no es otra cosa que el polo determinado (y estructurado de modo especial) de un polo determinante y estructurante que se puede localizar en el ser social. Las prácticas socioeconómicas determinan, por así decirlo, a control remoto tanto el **contenido** como la **forma** de la ideología. **Si la ciencia está condicionada, favorablemente o no, por el ser social, la ideología está determinada en última instancia por él.** Esto no quiere decir que la ciencia sea **pura**, si por esto queremos decir incontaminada e independiente. En realidad, sólo podría existir una práctica científica **al margen** de las clases sociales, la ideologización y la manipulación, en una sociedad sin clases. Pero en una sociedad de clases, como los productos elaborados por la práctica científica pueden servir o perjudicar a la clase que está en el poder, ésta se adueñará de ellos, los pondrá a su servicio, alentará su aparición o impedirá que nazcan o se desarrollen, de acuerdo con sus intereses.

Pero pasemos a la segunda interpretación. Creemos decididamente en la posibilidad de una ciencia de la historia. Creemos, inclusive, que esa ciencia, con el nombre de materialismo histórico, es ya una realidad. Preguntémosnos, al llegar a este punto, ¿qué relación guardará esta ciencia, que no puede tener otro objeto que el conjunto de las prácticas sociales articuladas, con estas mismas prácticas? O, dicho de otro modo: ¿qué relación caracterizará a la ciencia de la historia con la historia? Pensamos que la ciencia de la historia está determinada dialécticamente, como toda ciencia y a diferencia de las diversas **ideologías de la historia**, por su propia práctica. Si esto es verdad, de ello se deduce que el tipo específico de nexo que mantiene con el "contexto histórico" o el nudo de prácticas socioeconómicas en el cual se genera, es de condicionamiento favorable o desfavorable. **La "historia", digámoslo así, no determina a la ciencia de la historia, sino sólo la condiciona.** Como no nos estamos refiriendo a la **relación cognoscitiva** materialismo histórico-historia, en que ésta es el **objeto** de la **ciencia de la historia** –lo cual puede interpretarse en el sentido de que la "historia" como objeto determina la existencia (o la posibilita) del materialismo histórico como ciencia–, sino a la **vinculación específica** del "contexto histórico" y de la **ciencia de la historia** –que presupone ya su objeto y la **relación cognoscitiva** con él–, conviene subrayar que la "historia" o el conjunto de prácticas que constituyen su "unidad compleja" en evolución, **no determina** el valor cognoscitivo de la ciencia de la cual es objeto.

Pero al llegar a este punto, se precisa aclarar que hay dos tipos de ciencias: las naturales y las sociales. Y es importante hacer énfasis en que, aunque tienen en común ambos el hecho de que se hallan determinadas por su propia práctica, y no por las relaciones socioeconómicas, la forma en que son condicionadas por el ser social difiere ostensiblemente. En el caso de las ciencias naturales, hay en todo momento, por así decirlo, una diferenciación entre el sujeto y el objeto, el hombre de ciencia (astrónomo, genetista, etc.) y el segmento de la realidad que investiga (el universo, los cromosomas, etc.). En el caso de las ciencias sociales, en cambio, aparece, en lo que se refiere a la polaridad sujeto-objeto, una **duplicación de papeles** que conlleva a un tipo de condicionamiento especial. En efecto, el hombre de ciencia (el economista, el sociólogo, etc.) tiene como **objeto** de su investigación a los propios hombres, a las relaciones sociales en las cuales él, como hombre de ciencia, está inmerso y a las que no puede escapar. Su objeto se revela, entonces, como **sujeto** o **mundo de sujetos**. Pero el conocimiento de este **mundo de sujetos**, del cual forma parte, puede arrojar productos cognoscitivos que entren en contradicción con sus intereses de clase: el sociólogo burgués, por ejemplo tiene el peligro de llegar a la conclusión del carácter transitorio del régimen burgués. Aquí, por consiguiente, no sólo aparece una acción (cognoscitiva) del sujeto sobre el objeto, sino una reacción (social) del objeto sobre el sujeto. La razón por la cual el **sujeto del conocimiento**, el hombre de ciencia puede devenir objeto, reside, pues, en el hecho de que el **objeto** de la cognición no es cualquier ente, sino precisamente el sujeto humano.

En las ciencias naturales puede suceder algo semejante, pero solamente en el caso de que se refieran indirectamente a lo social.

Las ciencias sociales son el ámbito donde proliferan del modo más ostensible las **ideologías** que perturban y dificultan la generación y desarrollo de la ciencia. Razón ésta por la cual nos hallamos con que tuvieron que pasar siglos y siglos antes de que la teoría de la historia, desde Herodoto y Tucídides, pudiera convertirse, con el marxismo, en ciencia de la historia. El tipo de condicionamiento que ejerce el ser social sobre las ciencias de la naturaleza y sobre las ciencias sociales difiere, pues, cualitativamente. Salvo los casos en que las ciencias de la naturaleza repercuten esencialmente en lo social, podemos afirmar que el condicionamiento que el ser social ejerce sobre la práctica científica en general deja **mayor margen a la libertad de la investigación** en lo que a las ciencias de la naturaleza se refiere que en lo que alude a las ciencias sociales, como en el caso de la historia.

Una vez que se ha puesto de relieve el hecho de que la forma de vinculación de la práctica científica con el ser social es de **condicionamiento favorable o no** y de que la forma de relación de la práctica ideológica con el ser social es de **determinación dialéctica en última instancia**, debemos cuidarnos de no atribuir el tipo específico de vinculación de una práctica a la otra y viceversa. Si, por ejemplo, creemos que la ciencia está **determinada** por las relaciones socio - económicas, como lo está la ideología, caeremos en un error **historicista**. Error que consiste en suponer que la conciencia verdadera (como es el caso de la ciencia) no está determinada por su propia práctica sino por un "contexto histórico" o un nudo de prácticas que se hallan fuera de ella. Si, por lo contrario, creemos que la ideología está sólo **condicionada** por las relaciones socio-económicas, caeremos en un error **formal-idealista**. Error que consiste en suponer que la conciencia falsa (social) está determinada por su propia práctica especulativa y que su relación con el "contexto histórico" no es otra que la de un mero condicionamiento. El materialismo histórico no es una ideología sino una ciencia (la ciencia de la historia), y por serlo, no está determinada, en lo que a su validez cognoscitiva se refiere, por el ser social, sino por su propia práctica específica. Y por serlo, además, sólo se halla condicionada, favorable o desfavorablemente, por el ser social en el centro del cual afirma su presencia.

**Segunda lectura: Capítulo 1 “Introducción a la historia de la Psicología”
del libro “Historia de la Psicología Moderna”**

C. James Goodwin

Se propone el Capítulo 1 “Introducción a la Historia de la Psicología” del libro Historia de la Psicología Moderna de C. James Goodwin, las partes subtituladas: La Psicología y su historia (¿Por qué estudiar historia?) y Aspectos clave en la Historia de la Psicología. **La razón por la que se propone es la siguiente:** en estas partes del capítulo, Goodwin contrasta tres formas de estudiar la historia de la Psicología. **a)** el presentismo vs historicismo, **b)** historia internalista vs externalista y **c)** la historia personalista vs naturalista. Es conveniente señalar que en el programa no se indica que se debe estudiar la historia de la Psicología (de hacerlo seguramente habría profesores (as) que empezaría el curso dos mil años atrás con los griegos). De lo que se trata es de relacionar ciertas condiciones históricas o históricas –socioculturales presentes en los momentos fundacionales de los tipos de psicologías y tratar de establecer las posibles influencias en ello. Contribuye al aprendizaje que se refiere a conocer y comprender que la diversidad de la psicología está condicionada por las situaciones histórico-socioculturales, al explicar el nexo entre el origen y desarrollo de las diversas disciplinas y sus contextos histórico-socioculturales que las enmarcaron.

Ficha bibliográfica:

Goodwin, C. J. (2009) *Historia de la Psicología Moderna*. Ciudad de México.
Ed. Limusa Wiley

Datos del autor.

C. James Goodwin es un Profesor emérito de la Universidad de la Universidad Jesuita de Wheeling. Enseñó Psicología por 30 años y actualmente es Profesor de Psicología en la Universidad de Carolina del Oeste y Maestro y Doctor en Filosofía y Psicología Experimental por la Universidad Estatal de Florida.

Breve resumen del contenido propuesto:

En una especie de introducción el autor expone las razones que justifican estudiar la historia en general y particularmente la historia de la Psicología. Para luego presentar los aspectos que, él, considera claves en el estudio de la historia de la Psicología.

Expone la idea de Laurel Furumoto, psicóloga e historiadora del Wellesley College, ella distingue dos formas de estudiar la Historia: la “vieja” historia vs la “nueva” historia. La primera recurre a un modelo que hace hincapié en los logros de los “grandes” filósofos y psicólogos y se concentra en exaltar los estudios clásicos y los “descubrimientos” que han marcado un parteaguas.

Ésta es la característica principal de la “vieja” historia que puede detallarse como presentista, internalista y personalista. Por el contrario, la “nueva” historia incluye, de forma importante, el contexto histórico – sociocultural para estudiar los hechos pasados de la Psicología. Así la “nueva” historia es historicista, contextualista y naturalista.

a) el presentismo vs historicismo (el primer término se refiere a interpretar los sucesos ocurridos en el pasado desde una visión actual y el segundo a interpretar los hechos pasados “tratando” de situarse en la situación que se vivía en el momento en que ocurrieron), b) historia internalista vs externalista (el primer término significa estudiar la historia de la Psicología considerando solo los trabajos realizados por los psicólogos que aportaron nuevas ideas en este campo o que realizaron trabajos notables, sin tomar en cuenta las influencias externas. El segundo significa estudiar la historia de la Psicología analizando los posibles factores externos que influyeron en los sucesos que componen la historia de las psicologías) y c) la historia personalista vs naturalista (el primer término designa la percepción de que en la historia de la Psicología lo importante son los actos individuales, que estos generan la historia, el segundo atiende mayormente a la atmósfera intelectual y cultural, en general, de una determinada época histórica –lo que se denomina hegelianamente ZEITGEIST).

**CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA
DEL LIBRO HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA MODERNA
POR
C. JAMES GOODWIN**

¿Por qué estudiar historia?

En los cursos de historia que ha tomado, seguramente se le sermoneo diciéndole que conocer la historia nos ayuda a evitar los errores del pasado y nos da una idea de cómo puede ser el futuro. Hay un dejo de verdad en esos viejos y manidos lugares comunes, pero estas dos razones que suelen darse son un poco simplistas. En lo que atañe al argumento de los “errores”, en lugar de aprender del pasado, buena parte de la historia al parecer muestra que los seres humanos ignoran deliberadamente el pasado. Esta posibilidad llevó al filósofo e historiador G. W. F. Hegel a advertir que la única lección verdadera de la historia es que los seres humanos no aprenden nunca nada de ella. (Gilderhus 2000). Se trata de una exageración por supuesto. Sin embargo, también es cierto que al tratar de convencer a los demás acerca de algún curso de acción, parte del argumento suele hacer referencia al pasado. Y si al parecer ignoramos el pasado más de lo que le prestamos atención, también es cierto que conocer el pasado sólo ofrece una idea muy aproximada pues la historia nunca se repite –todos los sucesos se relacionan con el contexto histórico en que ocurren y no hay dos iguales-. La historia tampoco puede darnos una idea confiable del futuro, hecho que los historiadores reconocen, aunque este reconocimiento pocas veces les impide aventurar pronósticos. En su célebre libro *¿Qué es la historia? (What is History?)*, por ejemplo, el historiador E. H. Carr escribió: “los buenos historiadores, sospecho, ya sea que lo pretendan o no, tienen el futuro en los huesos. Además de la pregunta de ¿por qué?, el historiador también se formula la pregunta ¿a dónde?” (1961, pp.142-143). Puede que así sea, pero vale la pena advertir que cada investigación que he leído o escuchado, cuyo propósito era predecir el futuro, ha empezado con la misma advertencia. El autor o conferencista siempre empieza haciendo todo lo posible para asegurarle al auditorio que las predicciones sobre el futuro son notoriamente imprecisas. Como escribiera un eminente historiador de la psicología E. G. Boring, “El pasado no es una bola de cristal. Tiene más “de dónde” que “a dónde”. En el tren del progreso todos los asientos miran hacia atrás: puede verse el pasado, pero sólo adivinarse el futuro” (1961, p. 5)

Si conocer la historia no es una garantía de que los errores no se repitan y si la historia es un medio imperfecto (en el mejor de los casos) para pronosticar el futuro, entonces, ¿qué nos queda? *El presente*. En las líneas inmediatamente posteriores a la cita de Boring, éste escribió lo siguiente: “Sin embargo, el conocimiento de la historia, aunque nunca es

completo y por desgracia no permite pronosticar el futuro, brinda la enorme posibilidad de añadir significado a la comprensión del presente” (1961, p. 5). Considero que la razón más importante para estudiar la historia es que el tiempo presente en que vivimos no puede comprenderse si no se sabe algo del pasado –cómo llego a ser presente-. El historiador David McCullough (1992) exprese esta idea en forma elocuente en una ponencia en la trazó una analogía entre conocer la historia y conocer a un ser querido:

Imaginen a un hombre que reiteradamente habla de su amor infinito a una mujer, pero que desconoce dónde nació ella o quiénes fueron sus padres o a que escuela fue o qué había sido de su vida hasta que él la conoció –y, que, además, no le interesa saberlo- ¿Qué pensarían ustedes de una persona así? No obstante, al parecer contamos con una reserva interminable de patriotas que desconocen la historia de este país y tampoco les interesa conocerla.

Piense en cualquier suceso actual y admitirá que es imposible entender realmente el suceso sin saber algo de su historia. Por ejemplo, consideremos un hecho histórico reciente en la psicología. Estoy seguro de que ha escuchado algo sobre la APA, la American Psychological Association. Posiblemente también conozca o haya oído hablar de la APS, la American Psychological Society. Incluso tal vez sepa que la APS es una criatura bastante joven, nació en 1988. Acaso también sabe que la APS parece enfocarse más en la investigación científica que la APA, aunque tal vez no esté muy seguro de ello y quizá se pregunte por qué existen dos organizaciones de psicólogos. Conocer la historia le ayudaría a entenderlo. En concreto, su conocimiento de por qué existe la APS y cuál es su finalidad mejoraría enormemente si supiera de las rivalidades añejas entre psicólogos investigadores y psicólogos aplicados cuyo interés principal es la práctica profesional de la psicología (p. ej., la psicoterapia). El problema remonta a los inicios de la APA a finales del siglo XIX y contribuyó a la formación de un grupo independiente de “experimentalistas” en 1904 (en el capítulo 7 se aborda la historia de este notable grupo). Asimismo, cuando la APA se reorganizó después de la Segunda Guerra Mundial, la estructura por divisiones que todavía existe en la actualidad fue diseñada en parte para reconciliar los intereses en conflicto entre científicos y profesionales de la psicología. La buena voluntad que acompañó el fin de la guerra llevó a unirse a aquellos con objetivos diferentes en la psicología, pero la unidad no perduró. Si no conociera usted parte de esta historia nunca podría tener una comprensión clara de la APS, por qué existe en la actualidad o por qué hay una rivalidad persistente entre los líderes de la APS y la estructura que rige a la APA.

Otro aspecto de la importancia del pasado para entender el presente es que conocer la historia nos ayuda a poner los sucesos del presente en una mejor perspectiva. En la misma ponencia que ya citamos, David McCullough narró la anécdota de un encuentro que tuvo en Washington con una amiga muy culta que había ido a visitar el Monumento a los caídos en Vietnam y, como cualquiera que lo visita, estaba visiblemente conmovida. La mujer le preguntó a McCullough si había visitado el lugar y él le respondió que sí, su primera visita

había sido ya tarde un día que pasó por el campo cercano a Antietam, lugar histórico donde se libró una batalla durante la Guerra Civil. McCullough se asombró al enterarse de que su amiga no recordaba haber oído hablar de esa batalla, en la cual en un solo día se perdieron más vidas que en cualquier otro día en la historia de Estados Unidos. McCullough señaló que en el Vietnam Memorial están inscritos los nombres de unos 57 000 estadounidenses muertos durante 11 años, pero que en Antietam, el 17 de septiembre de 1862 hubo 23 000 bajas en un solo día. Saber lo que ocurrió en Antietam no aminora de ningún modo la tragedia de la Guerra de Vietnam y, sin duda, todo estadounidense debería visitar el monumento, pero se obtiene una perspectiva importante con el hecho de saber del campo de batalla que está en las proximidades. Este conocimiento permite valorar los sacrificios de quienes vivieron en otros tiempos y comprender que la guerra y las muertes sin sentido no tienen una relación exclusiva con un solo período de la historia reciente.

Otra forma en que el conocimiento de la historia ofrece una perspectiva del presente es que, en ocasiones, pensamos que los tiempos actuales son “los peores tiempos”, como dijera Dickens. Nos quejamos de los problemas aparentemente insalvables que se viven en los albores del siglo XXI. Echamos de menos las bondades de los “viejos tiempos”, una época más sencilla en la que nadie cerraba con llave la puerta de su casa y en la cual era posible armar una buena casa a partir de un juego de piezas prefabricadas adquirido en Sears (esto es cierto). Pensamos que de verdad existieron lugares de fantasía como los que se ven en la Main Street de Disney World, en Estados Unidos. Pero aquí el conocimiento de la historia es un buen correctivo. Daniel Boorstin, el historiador emérito y exbibliotecario del Congreso, en su ensayo titulado *The Prison of the Present* (1971), describe esta falacia:

Nos indigna la contaminación del ambiente –como si hubiera llegado con la era del automóvil-. Comparamos nuestro aire no con el hedor a estiércol de caballo y las plagas de moscas y los olores a basura y excremento humano que llenaban las ciudades del pasado, sino con los perfumes a madreselva de una Ciudad Maravilla inexistente. Olvidamos que incluso si el agua en muchas ciudades actuales no es pura de manantial, ... durante la mayor parte de la historia el agua de las ciudades (y del campo) no era potable. Nos reprochamos los estragos de las enfermedades y de la desnutrición y olvidamos que hace poco, la enteritis y el sarampión, la tosferina, la difteria y la tifoidea eran enfermedades mortales de la niñez...[y] la poliomielitis era un monstruo del estío.

Conocer la historia no ofrece respuestas sencillas a los problemas actuales, pero sin duda no s inmuniza contra la idea de que estos problemas son muchas veces peores de lo que solían ser. De hecho, conocer el pasado permite establecer una conexión cómoda con éste, y ser conscientes de cómo han luchado otras personas con problemas similares nos ofrece cierta orientación para la actualidad. Por lo menos existe la posibilidad de aprender del pasado.

Además de permitirnos entender mejor el presente, estudiar la historia ofrece otros beneficios. Por ejemplo, nos obliga a reconsiderar nuestras actitudes; nos ayuda a moderarnos. En ocasiones, ignorar el pasado nos lleva a creer que el presente es la culminación de siglos de progreso, y que los logros y el pensamiento de los tiempos modernos son más refinados y que superan con mucho los de un pasado crudo y poco informado. Sin embargo, conocer la historia nos hace entender que cada época tiene sus grandes logros y su propia genialidad creativa. Los neurocientíficos modernos hacen descubrimientos fascinantes a diario, pero la importancia de sus descubrimientos y la calidad de su pensamiento científico no niegan la grandeza de las investigaciones de Pierre Flourens en el siglo XIX sobre el cerebro, que refutaron eficazmente la frenología.

Para finalizar, estudiar historia significa, en última instancia, buscar la respuesta a una de las preguntas más elementales pero desconcertantes de la vida: ¿Qué significa ser humano? Es decir, estudiar la historia de la Segunda Guerra Mundial consiste en ahondar en la naturaleza primitiva del prejuicio, la agresividad y la violencia. Estudiar la guerra de independencia significa examinar el deseo humano de libertad y autodeterminación. Estudiar la historia del arte del Renacimiento es estudiar la pasión humana por el placer estético. Y, en la medida en que la historia involucra a personas que se comportan de ciertas formas en diversas situaciones, estudiar historia significa estudiar y tratar de entender el comportamiento humano. Solo por ese motivo, los psicólogos deberían sentirse atraídos de un modo natural hacia ella.

¿Por qué estudiar la historia de la psicología?

Las razones anteriores para estudiar historia son una justificación suficiente para estudiar la historia de la psicología, pero hay otras más por las que los psicólogos deberían interesarse por su árbol genealógico. En primer lugar, en comparación con otras ciencias, la psicología aún está en pañales, apenas supera los 100 años de antigüedad. Buena parte del contenido de los otros cursos de psicología se remonta por lo menos a mediados de ese siglo, y muchos de los estudios llamados clásicos (por ej., los estudios de Pavlov sobre condicionamiento) pertenecen a una parte importante de la primera mitad de ese siglo. Por tanto, la psicología moderna está ligada estrechamente a su pasado; para ser un psicólogo conocedor de su profesión es necesario saber algo de historia.

La segunda razón, relacionada con las anteriores por la que los psicólogos deberían interesarse por la historia de la psicología es que la profesión aún aborda muchos de los mismos temas de los que se ocupó hace un siglo. Así pues, un tema importante en la actualidad es la heredabilidad de rasgos que van desde la inteligencia hasta la timidez y la esquizofrenia. Este tema de naturaleza y crianza (ambiente) fue planteado inicialmente hace más de 130 años por sir Francis Galton, y en el que los seres humanos han reflexionado durante siglos, tiene repercusiones en toda la historia de la psicología. Apreciar

los paralelismos entre los argumentos que se esgrimen ahora sobre herencia y ambiente y compararlos con los que se plantearon en otros tiempos, permite al psicólogo tener una comprensión más informada del tema. Entender en parte los orígenes y el desarrollo inicial del concepto de CI ayuda a que los psicólogos modernos comprendan con mayor profundidad los problemas que hay en torno a este concepto.

Párrafos atrás se planteó la pregunta de por qué la existencia de un curso de historia de la psicología y la ausencia de un curso de historia de la química. Si bien entender las investigaciones actuales y temas relacionados es esencial en la psicología, la situación es algo diferente en química. Aunque la historia de la alquimia constituye un relato fascinante y nos enseña mucho sobre el funcionamiento y la evolución de la ciencia, no ilustra a los estudiantes actuales sobre las propiedades químicas del plomo o del oro. Los químicos que suelen pensar (ingenuamente, como suele suceder) que su ciencia ha progresado en forma continua desde los errores del pasado hasta la verdad del presente, por lo común no se interesan en atiborrar la mente de sus alumnos con ideas “anticuadas”. Hay un elemento de verdad en este modelo de la ciencia como una disciplina que avanza a lo largo de la historia (ya nadie trata de alcanzar la meta de los alquimistas de convertir el plomo en oro), pero no deja de ser desafortunado que muchos científicos no perciban el valor que tiene estudiar la historia de su disciplina. Por lo menos, redondearía su formación académica y les enseñaría algo sobre la evolución del pensamiento científico. Efectivamente debería existir un curso de historia de la química para los estudiantes de esta disciplina.

La tercera razón que explica la existencia del curso de historia de la psicología es que permite unificar un campo que se ha vuelto diverso y sumamente especializado. Pese a su juventud, la psicología de los albores del siglo XXI se caracteriza por su falta de unidad. En efecto, algunos observadores (p. ej. Koch, 1992) consideran que la psicología ya no tiene un solo campo, que un neurocientífico que investiga la acción de las endorfinas no tiene prácticamente nada en común con un psicólogo industrial que estudia la efectividad de diversos estilos de administración. Sin embargo, todos los psicólogos tienen en común su historia. Para el estudiante que ha tomado diversos cursos que parecen inconexos y los cuales van desde psicología del desarrollo hasta la psicología de la conducta anormal y psicología social, el curso de historia puede servir como una experiencia sintetizadora. Para cuando usted llegue al último capítulo de este texto, en donde se abordará de nuevo el tema de la creciente especialización de la psicología, habrá aprendido lo suficiente como para empezar a entender las interconexiones de las diferentes áreas de la psicología.

La cuarta razón es que entender la historia de la psicología hace a uno ser más crítico. Al cobrar conciencia de la historia de diversos tratamientos para los trastornos psicológicos, el psicólogo con criterio está en mejores posibilidades de evaluar esas afirmaciones en las que se sostiene que ha habido un “avance revolucionario” en psicoterapia. Un examen minucioso de esta terapia supuestamente única revelaría semejanzas con viejos métodos. El psicólogo versado en la historia de su disciplina también será consciente de que, en

muchas otras ocasiones, el entusiasmo inicial por una llamativa teoría nueva se enfría después por la imposibilidad de hallar evidencias de que funcione. Aún más, conocer la evolución de distintas aproximaciones históricas pseudocientíficas a la psicoterapia y entender sus características comunes, permiten al psicólogo detectar la presencia de una nueva.

La última razón: el curso de historia de la psicología puede ser un curso de historia, pero también es un curso de psicología. Por lo tanto, una de sus metas es seguir instruyéndonos sobre el comportamiento humano. Estudiar las aportaciones de las figuras que ayudaron a desarrollar la ciencia de la psicología tiene que aumentar nuestra comprensión de lo que lleva a los seres humanos a comportarse como lo hacen. Por ejemplo, nuestra comprensión de la creatividad científica puede aumentar al estudiar la vida y obra de individuos que dejaron su huella en la historia (Hermann Ebbinghaus es un buen ejemplo de ello). Algo puede entenderse de los aspectos psicológicos involucrados en la controversia y la adhesión rígida y dogmática a las creencias propias al estudiar el comportamiento de los científicos que han participado en enconados debates con sus colegas (p. ej. La controversia entre Baldwin y Titchener). En general, si toda conducta humana refleja una interacción compleja entre los individuos y el entorno en que habitan, entonces estudiar la vida de personajes históricos moldeados por su entorno y que, a su vez, lo moldearon sólo aumenta nuestra comprensión de las fuerzas que influyen en el comportamiento humano.

Aspectos clave en la historia de la psicología

Un error en que suele incurrirse con frecuencia al pensar en la historia es que los historiadores simplemente “averiguaron lo que sucedía” y luego lo escribieron en orden cronológico. Como se verá en las dos secciones siguientes de este capítulo, el proceso es infinitamente más complicado. Al entregarse a su oficio, los historiadores tienen que confrontar diversos aspectos importantes y adoptar una postura al respecto.

Vieja historia versus nueva historia

En 1980, la APA creó la Serie de Conferencias “G. Stanley Hall”. Destacados psicólogos son invitados a impartir estas charlas, que se diseñaron con la idea de mejorar la enseñanza en licenciatura al informar a los maestros sobre los desarrollos más recientes en los diversos subcampos de la psicología. En 1988, Laurel Furumoto, psicóloga e historiadora del Wellesley College, distó la primera de estas conferencias dedicada a la enseñanza de la historia de la psicología. Su charla se centró en la distinción entre lo que denominó “vieja” historia y “nueva” historia.

La vieja historia de la psicología, según Furumoto (1989), es un modelo que hace hincapié en los logros de los “grandes” filósofos y psicólogos y se concentra en exaltar los “estudios clásicos” y los “descubrimientos que han marcado un parteaguas”. El hecho de preservar y

transmitir los “grandes sucesos” ayudo a que la psicología consiguiera su identidad como disciplina científica. Los grandes hitos, descritos con precisión o no, son transferidos de un texto de historia a otro, pues sus autores dependen mucho de las fuentes secundarias (p. eje. Los antiguos textos de historia). Todavía más, las perspectivas o logros previos se valoran solo si “anticiparon” de algún modo cierta idea o resultado de investigación modernos. Las investigaciones pasadas que no son de importancia en la actualidad se consideran erróneas o pintorescas y se descartan o se mantienen como ejemplo de lo “lejos que hemos llegado”. Por lo tanto, desde el punto de vista de la vieja historia, el propósito de la historia de la psicología es hacer resaltar y hasta enaltecer la psicología actual y demostrar cómo ésta surgió triunfante de las turbias aguas de su pasado.

De acuerdo con Furumoto, la vieja historia suele ser presentista, internalista y personalista. La nueva historia, por el contrario, es más historicista, externalista y naturalista. Examinaremos estos conceptos con mayor detalle.

Presentismo versus historicismo

Ya antes se señaló que una razón importante para estudiar historia es entender mejor lo que sucede en el presente. De hecho, ése es un argumento válido. Por otro lado, interpretar el pasado sólo en términos de los conceptos y valores presentes es pecar de lo que George Stocking (1965) llamó **presentismo**. En un artículo editorial publicado en el volumen inicial del *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Stocking contrastó el presentismo con el modelo llamado **historicismo**. Según Stocking, el presentista interpreta los sucesos históricos sólo en función de los conocimientos y valores modernos, en tanto que el historicista busca entender el mismo suceso en términos de los conocimientos y valores existentes en el momento en que ocurrió el suceso. Dado que el historicista trata de ubicar los sucesos históricos en el contexto general de su tiempo, a este modelo también se le llama a veces enfoque contextual de la historia.

En términos absolutos, es imposible evitar el razonamiento presentista. Nuestras experiencias han definido nuestra forma de pensar actual y simplemente no podemos ignorar estas experiencias. Para ilustrar esto, piense en situaciones en las que haya tenido que tomar básicamente la misma decisión en dos momentos diferentes. Por ejemplo, suponga que acaba de comprar una computadora para reemplazar la que adquirió hace cinco años. En ese momento, posiblemente se diga: “¿Cómo pude haber tenido tan poca visión en aquel entonces al comprar una computadora con un disco duro que sólo tenía 100 MB?” Decir esto es olvidar el contexto original en que compró la primera computadora, en una época en la que un disco de 100 MB parecía tener un tamaño tan apropiado como un disco de 10 MG en la actualidad. Así, es fácil criticar el pasado cuando se basa uno en el conocimiento presente. También es muy fácil pensar que como pasó de un disco duro de 100 MB a uno de 10 GB, ha *progresado* de algún modo en la toma de decisiones. Seguramente, el disco duro más grande facilita la vida ahora (es decir, ha habido cierto

progreso), pero no significa que ahora tome mejores decisiones que hace cinco años. La decisión anterior podría parecer tonta hoy, pero eso es sólo por lo que sabemos ahora; en aquel entonces fue una elección tan razonable como la que tomó en la actualidad. Entender la decisión anterior nos exige que evitemos juzgarla a la luz de lo que sabemos ahora.

Para demostrar este argumento en relación con un suceso histórico más complejo que la compra de una computadora, considere algunos aspectos de la historia de las pruebas de inteligencia. Como verá en el capítulo 8, en los años previos a la Primera Guerra Mundial, un psicómetra especializado en pruebas de inteligencia llamado Henry Goddard fue invitado a la isla Ellis en Nueva York para que ayudara a evaluar a los migrantes. A los migrantes que por alguna razón se les consideraba “incapaces” se les regresaba a su país de origen. Goddard estaba convencido de que la inteligencia era un rasgo hereditario y que podía medirse con una tecnología nueva –algo creado en Francia y que se empezaba a denominar prueba de CI-, Goddard empleó una versión de una prueba de CI que él había traducido de la versión francesa para identificar a los migrantes con “déficit mental”. Incluso convenció a las autoridades de que podía distinguir a los migrantes con déficit con sólo mirarlos. Su trabajo contribuyó a la cuestionable deportación de incontables personas y su conclusión de que un gran porcentaje de migrantes eran *morons* (término inventado por él para describir una subcategoría de “débiles mentales”) también contribuyó al clima político que hizo que el Congreso de Estados Unidos aprobara cuotas restrictivas de migrantes en 1924. Desde la óptica actual y teniendo como base unos 75 años más de investigaciones, sabemos de los problemas de las pruebas de CI y de la necesidad de extremar precauciones al emplear e interpretar este tipo de pruebas. Por lo tanto, nos resulta difícil creer que alguien tan inteligente como Goddard se hubiera conducido con ese sesgo tan obvio. Pero para entender verdaderamente el comportamiento de Goddard, es necesario estudiarlo desde el punto de vista del contexto histórico en el que ocurrió y no desde la perspectiva del presente. Esto implica saber cosas como: a) la poderosa influencia del pensamiento darwiniano en los psicómetras de aquel entonces, que fácilmente los llevo a creer que la inteligencia era un rasgo producto de la selección natural y que permitió que una especie físicamente débil (los seres humanos) se adaptara a su entorno durante la “lucha por la existencia” y que, por lo tanto, era hereditaria; b) los temores de esa nación a verse invadida por migrantes (la migración en gran escala era un fenómeno nuevo en ese entonces), y c) la premisa –que aún no ponía en entredicho cosas como la bomba atómica y los envases de aerosol- de que cualquier tecnología nueva (p. ej., las pruebas de CI) con el sello de aprobación “científica” tenía que ser buena. Esta lista podría continuar, pero el argumento ya es más evidente. El trabajo de Goddard no puede ser evaluado de manera justa en función de los parámetros modernos; sólo se entiende en el contexto de su tiempo. Por otra parte, su trabajo tiene importancia para nosotros en el presente. Conocerlo a) nos ayuda a entender mejor las preocupaciones modernas por el fenómeno de la migración; b) nos ilustra sobre la influencia sutil del racismo y otras formas de fanatismo, incluso en personas inteligentes, y c) es un llamado a la prudencia en relación con las supuestas maravillas de las nuevas tecnologías que aparecen en nuestros tiempos.

El episodio de Goddard ilustra lo difícil que nos resulta evitar una orientación presentista. Después de tos, somos producto de nuestra historia personal y tal vez sea imposible pedirnos que pensemos como alguien que nunca experimento MTV, las computadoras, la Segunda Guerra Mundial o los sucesos del 11 de septiembre del 2001. Con todo, es importante que el historiador y el lector de historia sean conscientes por lo menos de los peligros de una visión estrictamente presentista en la historia y que busquen entender siempre los episodios históricos en sus propios contextos. Hay que reconocer, como lo señalara el historiador Bernard Bailyn (Lathem, 1994), que que “el pasado no sólo es distante, sino distinto” (p. 53). A este respecto, Bailyn señaló que el principal obstáculo para vencer el presentismo (o “anacronismo”, como él lo llamaba) es el problema de “superar el conocimiento de las consecuencias. Éste es uno de los grandes impedimentos para una verdadera historia contextualizada” (p. 53). Para poder ir más allá de nuestros conocimientos de las consecuencias y superar el conocimiento presentista, Bailyn propuso lo siguiente:

De algún modo, uno tiene que retomar e integrar en el relato la ignorancia de los contemporáneos sobre el futuro[...] Uno subraya las contingencias –investiga los accidentes de la época y trata de evitar señalar el heroísmo o la villanía que no era evidente en esa época, pero que fue determinante por los resultados posteriores-. Y, de ser posible, uno ofrece un recuento compasivo de los perdedores. Si, hasta cierto punto, uno puede [contar la historia] compadeciéndose de los perdedores, es posible superar – en una pequeña parte al menos- el conocimiento de las consecuencias (pp. 53-54)

Me permito cerrar esta sección con un ejemplo de escritura presentista con que me topé al leer una biografía de sir Isaac Newton. Uno de los pasatiempos importantes de Newton fue la alquimia, la búsqueda de la forma de crear oro a partir de otros metales. Al describir el interés en la alquimia de uno de los predecesores de Newton, Paracelso (por otra parte, famoso en la historia de la medicina), el autor escribió que “siguiendo a muchos alquimistas en su fijación estereotipada por hallar lo inalcanzable y lograr lo imposible, recorrió Europa en busca de los secretos de los antiguos, dilapidando en el camino buena parte de su talento y todo el dinero que ganaba” (White, 1997, p. 120). Éste es un buen ejemplo de un texto escrito desde la óptica del conocimiento de las consecuencias (la alquimia fracaso), pero en el que se ignora al mismo tiempo la importancia de la alquimia para la historia de la ciencia y el contexto histórico que hizo de la alquimia una empresa respetada durante algún tiempo.

Historia internalista versus externalista

Las historias de la psicología suelen escribirlas psicólogos que desean rastrear el desarrollo de las teorías del comportamiento planteadas por diversos psicólogos con base en investigaciones realizadas por psicólogos. Este tipo de modelo se conoce como **historia**

internalista; lo que se escribe ocurre completamente dentro (“es interno a”) de la disciplina de la psicología. El valor de este modelo consiste en que ofrece descripciones detalladas de la evolución de la teoría y la investigación, pero ignora las influencias externas que, no obstante, han impactado a la disciplina. Una **historia externalista** se enfoca en ese tipo de influencias.

A las historias internalistas se les denomina historia de las ideas. Por lo común, las escriben personas formadas en la disciplina específica que se analiza y suelen redactarlas con poca o nula experiencia en la historia en sí. Tienen una visión internalista, pues se enfocan en el desarrollo de las ideas y excluyen el mundo en general. Por otro lado, las historias externalistas adoptan una visión más amplia, examinan las influencias sociales, económicas, institucionales y externas a la disciplina. Una historia exclusivamente internalista es limitada y pierde la riqueza del contexto histórico, mientras que una historia excesivamente externalista no logra comunicar una adecuada comprensión de las ideas y aportaciones de las figuras clave de la disciplina. Se necesita, por tanto, que haya cierto equilibrio.

La interconexión entre historia internalista y externalista se demuestra adecuadamente en la historia de la psicología comparada, estudio basado en la evolución del comportamiento animal, que se desarrolló en la segunda mitad del siglo XIX, principalmente debido al interés por demostrar la continuidad entre las especies según la evolución darwiniana. Uno de los intereses de los primeros psicólogos comparados era determinar hasta qué punto otras especies mostraban evidencias de conciencia. Desde el punto de vista de la historia internalista, los estudiantes aprenden que los psicólogos comparados que estudiaron este tema contribuyeron a que se diera la transición de la psicología como estudio de la conciencia a la psicología como estudio del comportamiento. ¿Por qué? Porque estudiar el comportamiento animal, aun cuando el interés esté centrado en entender la “conciencia animal”, exige desarrollar los procedimientos (p. ej. aprendizaje en laberintos) que implica la medición objetiva de comportamientos observables. John B. Watson, generalmente considerado el fundador del conductismo como corriente de pensamiento (véase capítulo 10), afiló sus colmillos como investigador en el mundo de la psicología comparada, y encontró que los métodos que se empleaban para estudiar a los animales también podrían aplicarse al estudio de los seres humanos. Por lo tanto, parece que existía un paso lógico entre a) tener que utilizar métodos conductuales cuando uno se interesa en estudiar a los animales y b) reconocer que esos métodos también podrían utilizarse para estudiar a los seres humanos. En las investigaciones de Watson, por ejemplo, hay un cambio gradual del estudio del comportamiento animal al estudio del comportamiento humano. Además, otros psicólogos comparados de la época, sobre todo Robert Yerkes, realizaron una transformación similar del estudio de los animales al estudio de los seres humanos.

Existe cierta verdad en esta historia internalista de la psicología comparada. Watson mismo sostenía que su sistema conductista evolucionó inicialmente a partir de su trabajo con

animales. No obstante, para entender cabalmente la influencia de la psicología comparada se necesita conocer los factores externos que llevaron a los investigadores de estudiar a los animales a estudiar a los seres humanos. Por ejemplo, considere el contexto institucional. A principios del siglo XX, la psicología experimental era relativamente nueva y los psicólogos en general pertenecían a los departamentos de filosofía. En la lucha por una adecuada rebanada del pastel presupuestario, a los psicólogos les resultó necesario justificar los costos de sus laboratorios. Convencer a los miembros de mayor jerarquía en el departamento, por lo general filósofos, era difícil. Para lograr convencerlos, uno de los métodos fue demostrar la utilidad de los conocimientos psicológicos en la resolución de problemas prácticos. Por ejemplo, en ocasiones se argumentó que los frutos de las investigaciones psicológicas mejorarían la educación. El problema de demostrar la utilidad de la psicología era bastante difícil para los investigadores que estudiaban a seres humanos en sus laboratorios, pero resultaba infinitamente más complicado para los psicólogos comparados que estudiaban otras especies. Los argumentos para demostrar el valor de las investigaciones eran aún más difíciles de sostener. Además, tenían un problema exclusivo de sus intereses de investigación –sus laboratorios eran una agresión al sentido del olfato-. Una combinación de olores y la falta de aire acondicionado relegaban muchos laboratorios a los rincones oscuros del campus universitario (O'Donnell, 1985). Para muchos, entonces, el deseo de mejorar su condición institucional fue una fuerza impulsora importante en su cambio de la psicología animal a la psicología humana.

La experiencia de Robert Yerkes ilustra el problema de los investigadores de animales. Yerkes era un psicólogo comparado brillante en la Universidad de Harvard a comienzos del siglo XX; en un principio se sintió motivado a proseguir su trabajo con animales, sobre todo por razones políticas. Harvard deseaba mantener su posición elevada en el mundo académico y eso significaba competir con instituciones recién formadas como la Universidad Clark, unos 50 KM al oeste, en Worcester. Clark había establecido un programa de psicología comparada, Harvard no quería quedarse atrás y Yerkes portaría la antorcha. Pero pronto descubrió que su trabajo no era muy valorado en un departamento que contaba con tres de los más famosos filósofos de Estados Unidos: Josiah Royce, Charles S. Pierce y William James. A él no lo ascendían, se le dificultaba conservar el espacio de su laboratorio y, luego de algunos años, sutilmente se le dijo que su trabajo con animales era irrelevante. Para que lo ascendieran tendría que hacer más “en el lado humano”. Yerkes lo hizo, primero produjo un libro de texto para licenciatura en el que hacía hincapié en la psicología experimental humana y en los métodos introspectivos, y luego, al compartir el entusiasmo de la psicología por las pruebas de inteligencia (O'Donnell, 1985). De modo que, para entender el cambio que hicieron algunos psicólogos del estudio de los animales al estudio de los seres humanos es necesario conocer algo más que las ideas que se debatían en el seno de la disciplina.

Historia personalista versus naturalista

Además de la distinción entre historia presentista-historicista e internalista-externalista, hay que hacer un contraste más antes de regresar a la disyuntiva entre la vieja y la nueva historia planteada por Furumoto. Esta distinción es entre la historia personalista, que percibe los actos de los personajes históricos individuales como los principales generadores de la historia, y la historia naturalista que subraya la atmósfera intelectual y cultural en general de una determinada época histórica –lo que Hegel denominó *zeitgeist*.

Según la **historia personalista**, o lo que solía denominarse teoría del “Gran hombre”, los sucesos importantes en la historia se derivan de los actos heroicos (o perversos) de ciertos individuos y sin ellos la historia sería muy diferente. Este método suele ser asociado con el historiador y ensayista decimonónico Thomas Carlyle, cuya obra *Los héroes. El culto de los héroes y lo heroico en la historia (Heroes. Hero Worship and the Heroic in History)*, escrita en 1840, se le recuerda mejor por esta frase: “la historia de lo que ha logrado el hombre en este mundo es en el fondo la historia de los grandes hombres que han trabajado en él” (citado en Boring, 1963^a, p.6). Según este planteamiento, personajes como Newton, Darwin y Freud modificaron el curso de la historia de la ciencia. Sin ellos, la historia habría sido completamente distinta. Desde esta perspectiva, la mejor técnica para escribir historia es la biografía y, como consecuencia de esta técnica se crearon los llamados **epónimos** (Boring, 1963^a). Esto quiere decir que los periodos de la historia se identifican con los individuos cuyos actos se consideran cruciales, pues dieron forma a los sucesos. Por ello, se lee física newtoniana, biología darwiniana y psicología freudiana.

El enfoque personalista tiene un atractivo intuitivo. Aunque el historiador más famoso de la psicología, Edwin G. Boring, era partidario de un modelo naturalista de la historia y sostenía que la “historia es una superficie continua y resbalosa”, reconocía que las grandes personalidades “son unas agarraderas que ponemos en esa superficie” (Boring, 1963b, p. 130). Boring sostenía que la persistencia del enfoque personalista en la historia se debe a varios factores, como la necesidad humana de héroes y la necesidad que tienen de reconocimiento personal los científicos esforzados (¿quién quiere eliminar el premio Nobel?). Lo que es más importante, si la historia es continua y resbalosa, entonces también es inmensamente compleja. Para tratar de entenderla, buscamos reducir la complejidad a dimensiones comprensibles. En términos más generales, un proceso cognoscitivo general, esencial para lograr la comprensión, consiste en organizar la información por categorías. Recordar conceptos como el inconsciente freudiano y el condicionamiento pavloviano es mucho más sencillo cuando los epónimos sirven como clave de recuperación de la información.

La alternativa a la historia personalista es la **historia naturalista**, modelo que hace hincapié en las fuerzas de la historia que actúan en los individuos. El novelista ruso León Tolstoi fue un famoso partidario de este modelo determinista. Una de sus metas al escribir su colosal

obre *La guerra y la paz* era demostrar que a la historia la mueven fuerzas que están más allá del control de los individuos. Para Tolstoi, los llamados “Grandes Hombres”, como Napoleón, eran en realidad meros agentes de causas históricas más grandes que ellos. En el libro IX de *La guerra y la paz*, se refiere a reyes y generales como esclavos de la historia: “Cada acto suyo, que les parece un acto derivado de su propia voluntad, en un sentido histórico es involuntario y se relaciona con el curso general de la historia y está predestinado desde la eternidad” (Tolstoi, 1942, p. 671).

Entre los psicólogos, Boring fue quien defendió con mayor vigor una perspectiva naturalista de la historia. Sobre todo, en sus últimos años, abogó por el concepto de *zeitgeist*, tanto en la segunda edición de su famosa obra *Historia de la psicología experimental* (1950) como en numerosos ensayos. Para Boring, entender la historia significa entender las fuerzas históricas que influyeron en los hombres y mujeres que vivieron en una determinada época. Sin negar la genialidad de Darwin, por ejemplo, Boring sostenía que el concepto de evolución era común en el siglo XIX y que se extendía más allá de la biología (por ejemplo, a la geología). Sin Darwin alguien más hubiera producido una teoría de la evolución biológica. De hecho, a la teoría de Darwin se la llamó durante un breve tiempo la teoría de la evolución Darwin-Wallace, en reconocimiento de Alfred Russell Wallace, contemporáneo de Darwin, quien desarrollo en forma independiente una teoría prácticamente idéntica. Un gran científico puede influir, y de hecho lo hace, en los sucesos, pero concentrarse sólo en la persona deja sin respuesta la pregunta de cómo influyó en ese individuo su entorno contemporáneo.

Para sustentar el concepto de *zeitgeist*, Boring señaló dos tipos de sucesos históricos. En el primero denominado **descubrimiento múltiple** por el historiador Robert Merton (1961), dos o más individuos hacen el mismo descubrimiento de manera independiente y casi en forma simultánea. Un ejemplo de esto es el descubrimiento simultáneo de la selección natural por parte de Darwin y Wallace en una época en que el pensamiento evolutivo estaba “en el aire”. El abuelo de Darwin, Erasmus Darwin, ilustra el segundo tipo de suceso, un descubrimiento o teoría que se dice que está “adelantado para su época”. Como su más famoso nieto, Erasmus desarrolló una teoría de la evolución, pero lo hizo en el siglo XVIII, cuando la idea de la inmutabilidad de las especies (es decir, que Dios crea a cada especie en su forma final y ésta no cambia en el tiempo). Era aún más fuerte de lo que fue en el siglo XIX.

Sin embargo, basarse en el *zeitgeist* para explicar la historia puede ser problemático. Por ejemplo, un observador poco crítico podría sentirse tentado a materializar (es decir, dar existencia concreta e independiente a una abstracción) el concepto y considerarlo una fuerza controladora, independiente de los personajes históricos que en realidad le dan significado. Esto quiere decir que, en respuesta a la pregunta “¿por qué ocurrió el suceso X en lugar del suceso Y en el momento Z?”, uno podría estar tentado a responder “por el *zeitgeist*”. Pero esa respuesta difícilmente explica los sucesos en cuestión. El concepto de

zeitgeist nos invita a examinar las actitudes, valores y teorías existentes en el momento del suceso que debe ser explicado, pero no puede existir en sí como un agente rector misterioso. Como señalara la historiadora Dorothy Ross (1969) en relación con la historia de la psicología educativa:

Se ha dicho, por ejemplo, que ni James Dewey, Hall, Thorndike, Cattell, Galton ni Darwin eran necesarios para el rápido desarrollo de la psicología educativa en Estados Unidos, porque esa era la tendencia del 'Zeitgeist'. Pero sin duda sólo conocemos en realidad lo que el Zeitgeist *fue* por la forma en que James, Hall, Cattell, Darwin y otros se comportaron. Si no hubieran pensado y actuado como lo hicieron, tampoco lo hubiera hecho el 'Zeitgeist' que se dice encarnan ellos. (p. 257)

Por tanto, una perspectiva equilibrada de la historia reconoce las complejas interrelaciones entre las personas y los entornos en los que actúan. Los personajes históricos que usted está a punto de conocer fueron producto del mundo en que vivieron, pero también tomaron decisiones que ayudaron a formar y a transformar el contexto histórico que los rodeo. Wallace tal vez haya estado inspirado para escribir un trabajo en el que propuso una teoría de la evolución que correspondía esencialmente a la de Darwin, pero no es casualidad que en los últimos años se hayan escrito tres importantes biografías de Darwin y ninguna de Wallace. Fue Darwin quien invirtió años de investigación examinando las complejidades de numerosas especies, y fue Darwin quien después de sus escritos iniciales presentó los textos monumentales que llevaron la teoría de la evolución a su desarrollo más completo.

Tercera lectura: artículo “Problemas y perspectivas de una historia de la Psicología”

Hugo Vezzetti y Ana María Talak

Se propone el artículo “Problemas y perspectivas de una Historia de la Psicología” de Hugo Vezzetti y Ana María Talak, **las razones de esta propuesta son las siguientes:** presenta un panorama, muy general, sobre el pensamiento psicológico de la segunda mitad del siglo XIX. Trata de establecer líneas generales, dentro de la diversidad, que permitan pensar las condiciones diferenciales en que nacen la psicología experimental, la psicología evolutiva y la psicopatología. Expone que cada uno de estos tipos está inmersa en condiciones histórico-culturales particulares y menciona los rasgos generales de estos tipos.

Posteriormente, analiza los contextos nacionales e institucionales, que influyen en las formas particulares de organización de la enseñanza, las tradiciones de investigación, la libertad de investigación y la autonomía de los organismos científicos. Finalmente expone, la influencia de los contextos para señalar las diferencias entre las tres tradiciones. Contribuye al aprendizaje que se refiere a conocer y comprender que la diversidad de la psicología está condicionada por las situaciones histórico-socioculturales, al explicar el nexo entre el origen y desarrollo de las diversas disciplinas y sus contextos histórico-socioculturales que las enmarcaron.

Ficha bibliográfica:

Vezzetti,, H y Talak, A. M. *Problemas y Perspectivas de una Historia de la Psicología*. Recuperado de <https://docplayer.es/7442793-Problemas-y-perspectivas-de-una-historia-de-la-psicología-tres-tradiciones-enlas-psicologías-del-siglo-XIX.html>, el 8 de agosto de 2019.

Datos del autor

Hugo Vezzetti nació el 12 de marzo de 1944, es Licenciado en Psicología, Profesor Titular Consulto de la Universidad de Buenos Aires e Investigador Principal (jubilado) del Consejo

Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Ha enseñado además en las universidades de San Luis, Tucumán, Rosario, en el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad de General San Martín y en el Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA-CONICET), Mendoza. Ha participado en diversas actividades de enseñanza, investigación e intercambio en las Universidades de Boston, Maryland, Georgetown y California, en Estados Unidos, en el Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Postdam (Alemania), el Institute of Latin American Studies y el Institute of Germanic & Romance Studies, de la Universidad de Londres. Ha sido investigador visitante en la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris y en el Instituto Iberoamericano de Berlín. Fue decano normalizador de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Integró el Comité de Dirección de *Punto de Vista*, donde ha publicado numerosos artículos. Entre sus publicaciones se destacan: *La locura en la Argentina* (1983), *Freud en Buenos Aires* (1989) y *Aventuras de Freud en el país de los argentinos* (1996), *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina* (2002), *Sobre la violencia revolucionaria: memorias y olvidos* (2009), *Psiquiatría, psicoanálisis y cultura comunista. Batallas ideológicas en la Guerra Fría*, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores Argentina, 2016. Premio Konex 2004 en “Ensayo Político”.

Ana María Talak: es doctora en Historia (UBA), Licenciada en Psicología, Filosofía y Doctora en Historia por la Universidad de Buenos Aires, investigadora y profesora titular de Psicología (UNLP) y profesora adjunta de Historia de la psicología I (UBA).

Breve resumen del contenido propuesto:

El artículo contiene una presentación del panorama de los diversos tipos de psicologías para ordenar (dice el autor) la diversidad de corrientes, métodos y objetos de la disciplina. Es una ubicación general y de conjunto de tres corrientes de pensamiento psicológico. Se trata de pensar las condiciones diferenciales en que nace la Psicología experimental, la Psicología evolutiva, la Psicopatología y la clínica y exponer los criterios que llevaron a la decisión de elegir estos tres tipos. Expone inicialmente el evolucionismo y la Psicología de la conducta, la Psicofísica de Fechner, fundamento de la Psicología sensorial, fundada en los procedimientos experimentales que originan la Psicología de la conciencia y la tercera tradición es la cuestión de la psicopatología.

Finaliza relacionando estos tipos con las condiciones de los estados nacionales modernos, donde se acentúa sus particulares formas de organización de la enseñanza académica, en tradiciones de investigación. Concluye con la exposición de los contextos culturales (climas de pensamiento) para explicar las diferencias.

**PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS DE UNA HISTORIA DE LA PSICOLOGIA
POR
HUGO VEZZETTI Y ANA MARÍA TALAK**

Una presentación del panorama del pensamiento psicológico del siglo XIX permite ordenar tentativamente algunas líneas dentro de la diversidad de corrientes, métodos y objetos de la disciplina. Se trata de una ubicación genérica y de conjunto de tres corrientes del pensamiento psicológico, que construyen nociones y programas de investigación de la psicología como una disciplina con pretensión de constituirse como ciencia. Por una parte, se trata de pensar las condiciones diferenciales en que nacen la psicología experimental, la psicología evolutiva, la psicopatología y la clínica y aun la psicología social y colectiva. Pero, al mismo tiempo, interesa exponer el criterio de esta elección, ya que se podrían postular otras formas de presentar esa diversidad.

En términos de un análisis histórico, hay cuestiones que tienen que ver, por lo menos, con un doble conjunto de problemas. Por un lado, están los problemas relacionados con la constitución científica de la disciplina. Cada una de estas corrientes, se puede decir, está enfrentada diversamente con la búsqueda de modelos científicos.

Al mismo tiempo, cada una de estas corrientes está inmersa en condiciones histórico-culturales particulares. Por ejemplo, el empirismo, que aporta temas y problemas a la disciplina, nace en Inglaterra, con Locke y Hume. Algo de su preocupación sobre el origen del conocimiento se encuentra en Condillac que impacta sobre el movimiento de los ideólogos y sobre la psicopatología inicial en Pinel. Con ello se produce un desplazamiento a la situación cultural en Francia. Y también es en Francia donde se desarrolla una protopsicoterapia, en el magnetismo animal de Mesmer. Ahora bien, este pasaje de Inglaterra a Francia supone contextos culturales e institucionales distintos que afectan la definición misma de los problemas y los programas de constitución de la disciplina. Con Fechner y Wundt pasaremos a Alemania, donde hay condiciones particulares, no sólo filosóficas, sino también académicas, formas diferentes de organización de la investigación y de la enseñanza, tal como lo expone el artículo de Kurt Danziger sobre *los orígenes sociales de la psicología*.

| Evolucionismo y psicología. | Psicofísica y psicología fisiológica | Psicopatología y clínica de la hipnosis |
|--|--|--|
| Inglaterra Problemas: Relación organismo-medio. evolución: —especies —edades —etapas de civilización. herencia-medio (innato-adquirido) instinto Método Genético Modelo: Biología Disciplinas: Eugenesia. Psicología Comparada | Alemania Problemas: Representaciones mentales. Actos y contenidos de conciencia. Experiencia interna y externa. Fenómenos fisiológicos y psicológicos. Método Psicofísico y experimental Modelo Física Disciplinas Psicofísica. Psicología sensorial | Francia (Inglaterra) Problemas: Psicoterapia Sugestión Liderazgo "masas" Histeria disociación psíquica conflicto automatismos psíquicos Método Clínico Modelo Medicina mental Disciplinas: Psiquiatría y psicopatología Clínica de las neurosis. Psicología de las masas |

Veamos la significación de este cuadro comparativo que no es exhaustivo sino solo inicial y exploratorio.

1. El impacto del evolucionismo en la psicología viene a establecer un orden de problemas característicos; la psicología se separa de la matriz del conocimiento y del campo de la conciencia, que eran propios de la tradición empirista. Los problemas giran hacia la conducta, en términos de relación del organismo con el medio vital; los términos claves son: adaptación, herencia, instinto, lo innato y lo adquirido.

Surge en Inglaterra, ya que tiene su origen a partir de la obra de Darwin (El origen de las especies, 1859) y se sostiene inicialmente en el impacto extraordinario de su obra. No sólo constituye la revolución científica más importante y decisiva del siglo XIX, sino que su impacto va más allá de las ciencias naturales y la psicología □definida en ese marco como una ciencia natural para constituirse en modelo de las ciencias sociales y en alimento de la filosofía positivista.

El método fundamental es el genético. La noción de la evolución se aplica tanto a las especies (del animal al hombre: psicología comparada), como a las edades evolutivas (del niño al adulto) y los estadios de civilización (de los pueblos "primitivos" o "salvajes" a las sociedades blancas civilizadas).

2. La psicología del "sentido externo", a partir de la psicofísica de Fechner, se despliega en Alemania y es el fundamento de la psicología sensorial, fundada en los procedimientos experimentales. Aquí nos encontramos con la tradición de una psicología de la conciencia, apegada a las relaciones entre fenómeno físico, proceso fisiológico y representación mental. El marco problemático de la relación de conocimiento, la distinción entre lo "externo" y lo "interno", el peso del modelo de la física y de la fisiología (que en su versión experimental era, a su vez, tributaria de la física), caracterizan esta corriente que cierta tradición historiográfica, nacida en los EEUU, ha tendido a considerar como la única psicología científica.

3. La tercera corriente gira alrededor de las cuestiones de la psicopatología y la clínica de la hipnosis; podría decirse, con un término que es posterior, que sus problemas giran en torno del síntoma. Allí nace la hipnosis como primer modelo de sistematización de un procedimiento que es, a la vez, psicoterapéutico y de investigación, y que puede ser validamente considerado como un modelo igualmente experimental.

Por lo menos en su consolidación más pública esta corriente encuentra su lugar en Francia; en realidad el problema es más complejo, porque en rigor, la primera formulación sistemática de la cuestión de la hipnosis se produce en Inglaterra. La denominación misma de "hipnosis" □ que supone dejar de hablar de "magnetismo animal" □ y la iniciativa de definir a la hipnosis como procedimiento médico, terapéutico e investigativo, nace en Inglaterra, a partir de un médico que es fisiólogo y clínico: James Braid; y es previo a la obra de Charcot en Francia.

Los contextos nacionales e institucionales

Una primera cuestión por considerar es que ya no estamos, como en la revolución filosófica y científica del siglo XVII, en un espacio cultural que ligaba a los autores de distintas nacionalidades en una especie de república de filósofos y pensadores. Tengan en cuenta, por ejemplo, los permanentes desplazamientos entre Francia, Inglaterra y Prusia que caracterizaron a autores ejemplares del siglo XVIII. Por otra parte, la consolidación político-institucional de los modernos estados nacionales se produce, sobre todo, en la Europa del siglo XIX. De modo que se acentúa la importancia de los contextos nacionales y sus rasgos diferenciales, arraigados en formas particulares de organización de la enseñanza académica, en tradiciones de investigación, en las distintas relaciones con los Estados y con organismos de la sociedad, incluso en las condiciones variables y cambiantes de libertad de investigación y de autonomía de los organismos científicos y los núcleos intelectuales.

Un problema histórico, justamente, es el que plantean las condiciones en que un autor, una línea de pensamiento o una escuela surgidas en determinado país llegan a tener influencia e implantarse en otro. Eso se produce siempre de un modo que transforma, a veces mucho, la corriente original y que abre complejos problemas de recepción de ideas, métodos y programas. Por eso, no basta con la descripción de ideas y autores que se suceden y se "influyen" recíprocamente, sino que es preciso analizar las condiciones de implantación y apropiación del conocimiento como un proceso activo. Por ejemplo, si el empirismo surge en Inglaterra, y si la psicología experimental trabaja a partir de la sensación y por lo tanto tiene un punto de partida "empirista", ¿por qué esa corriente no se desarrolla en la tradición inglesa, sino que surge en Alemania? Aparentemente, en Inglaterra estaban, a partir del punto de partida asociacionista, las condiciones para la constitución de una línea preocupada por la experiencia sensorial. Y sin embargo la psicofísica y la psicología fisiológica, como disciplinas de laboratorio, nacen en las universidades alemanas, donde se constituye una tradición experimental que encuentra en el modelo físico y en el ideal de la medición sus condiciones institucionales y al mismo tiempo metodológicas de constitución.

Aquí aparece la necesidad de reconstruir estas corrientes científicas y de pensamiento en el marco de contextos culturales, "climas de pensamiento" y formas institucionales que son específicas. Lo hemos dicho: el modelo fundamental en la constitución de la disciplina psicológica como psicofísica o psicología experimental, en Alemania, es la física; esto es explícito, en el programa de un Fechner, que viene de una formación en física experimental. Aun cuando la psicofísica se desplaza hacia una psicología fisiológica, en realidad lo hace tomando como modelo una fisiología que, en Alemania, no es la misma que la fisiología inglesa. Mientras la fisiología alemana está fundada en la física, se realiza en Departamentos de Filosofía o de Ciencias y se construye en el laboratorio, la fisiología inglesa responde al modelo de la investigación clínica, en gran medida desarrollada en los consultorios, ligada a las Escuelas de Medicina y apegada a los problemas del tratamiento de trastornos neurológicos y psiquiátricos. De allí que los ingleses se interesen por la hipnosis, procedimiento que, en cambio, los experimentalistas alemanes rechazaban. No sólo la tradición filosófica y metodológica son diferentes, sino que la formación social, cultura e institucional son diferentes y esto da como resultado que no estén proyectando la misma disciplina. En el caso de los fisiólogos ingleses a los que hice referencia, es muy escasa la vinculación con problemas filosóficos y está ausente la preocupación estrictamente metodológica o de investigación básica.

Hay, entonces, dos tradiciones de investigación bien diferentes. En el caso de Wundt, no está dispuesto a abandonar el campo de la filosofía y se opone a la constitución de la psicología como un campo profesional autónomo. En la tradición alemana, ese interés filosófico es muy notorio en Fechner que crea la psicofísica en el marco de su preocupación por resolver matemáticamente la relación entre el mundo físico y el mundo espiritual, es decir por reformular, en términos científico-experimentales, la vieja cuestión metafísica de la relación cuerpo-álma. Un segundo rasgo diferencial de la tradición alemana es que la

preocupación metodológica sigue el modelo físico-matemático; de allí que el problema de la medición cumpla un papel fundamental. En cambio, en la tradición fisiológica inglesa no aparece ninguna de estas dos condiciones. Y sin embargo hay una labor de investigación empírica, inspirada en la fisiopatología, que impulsa un desarrollo muy importante de la disciplina.

En cuanto a la tradición psicopatológica y de la clínica de la hipnosis, es la más heterogénea, porque, por una parte, responde a una corriente propiamente médica, ligada a la constitución de la neurología y la medicina mental, en la que tienen también incidencia los desarrollos de una fisiología, sobre todo la inglesa, de inspiración clínica. Pero, como veremos, la tradición del "magnetismo animal" mantiene su autonomía y sus vías propias de desarrollo y pervivencia, al margen del dispositivo médico; incluso tiene su impacto sobre formas de representación literaria... Por lo tanto, no se trata aquí de un modelo bien constituido y homogéneo sino de un campo de ideas y de prácticas en el que intervienen intereses y objetivos diversos, aunque, hacia el fin del siglo XIX, van a predominar los ligados a la práctica clínica, cuando la medicina, por así decirlo, se reapropie de ese campo que, en algunos casos era lindante con la magia. Por otra parte, no puede desconocerse que el modelo de la hipnosis se convierte en una matriz explicativa de los fenómenos de masas y se aplica a la definición de las cuestiones de la autoridad y el liderazgo.

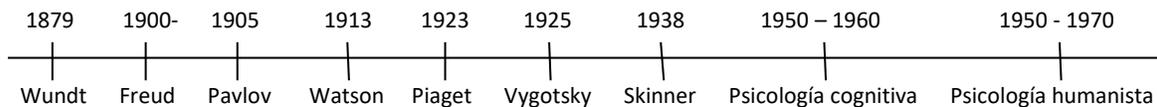
Finalmente, hay que tener en cuenta en la lectura del cuadro que sintetiza los rasgos de esas tres tradiciones la complejidad del campo heterogéneo y plural de la psicología. Interesa destacar esto en una perspectiva de examen de la cuestión que tiene sus proyecciones sobre el presente. Hay que ser capaces de reconocer lo diferencial de los enfoques, de los problemas, los métodos y programas de investigación, los modelos de práctica y los usos sociales proyectados, en contextos culturales e institucionales que imponen sus propias condiciones. Todo esto está presente en la historia del nacimiento de la psicología en el siglo XIX. Por eso cuando se escucha definir a toda la psicología de este período como "psicología de la conciencia", por ejemplo, salta a la vista la estrechez de miras, un obstáculo grave a la consideración de este campo abierto a la investigación.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Actividad de aprendizaje para los materiales siguientes: a) Ciencia e historia, b) capítulo 1 “Introducción a la historia de la Psicología y c) Problemas y perspectivas de una historia de la Psicología.

Situación:

Un profesor de Psicología interpreta que el aprendizaje “Conoce que la Psicología es producto de una construcción histórico-social que se manifiesta en una diversidad de perspectivas teóricas, paradigmas o tradiciones, y métodos de trabajo e investigación”, se refiere a realizar una “historia de la Psicología” y para tratar de conseguir que sus estudiantes lo alcancen, parte de una línea de tiempo como la siguiente:



Un segundo profesor interpreta el mismo aprendizaje no como hacer una historia de la Psicología, sino que se refiere a conocer los contextos nacionales e institucionales, sobre todo, la situación sociocultural de los países donde nacieron los diferentes tipos de psicologías, relacionar estas situaciones con el origen y las características que adquirieron los diferentes tipos, para comprender, así, porque se dice que la diversidad de la psicología es producto de una construcción histórico – social.

Preguntas guía:

1. Desde tú punto de vista ¿Cuál de los dos profesores interpreta de mejor manera el aprendizaje? Argumenta tú respuesta.
2. En el caso del primer Profesor ¿De qué forma el artículo de González Rojo le podría ayudar a conseguir el aprendizaje? ¿De qué forma al segundo?
3. En el caso del primer Profesor ¿De qué forma el Capítulo de “Introducción a la Psicología de Goodwin?, ¿le podría ayudar a conseguir el aprendizaje? ¿De qué forma al segundo?

4. En el caso del primer Profesor ¿De qué forma el artículo titulado “Problemas y perspectivas de una historia de la psicología”, ¿le podría ayudar a conseguir el aprendizaje? ¿De qué forma al segundo?

**Cuarta lectura: Capítulo 4 “Wundt y la Psicología Alemana”
del libro “Historia de la Psicología Moderna”**

C. James Goodwin

Se propone el capítulo 4, titulado, “Wundt y la Psicología Alemana”, del libro Historia de la Psicología Moderna de C. James Goodwin. **Las razones por las que se propone incluirlo son:** se exponen las características de la Psicología experimental que se fundó en Alemania y cuya influencia en la disciplina fue profunda y de largo alcance. Incluye la descripción de los trabajos antecedentes que influyeron para la fundación de la psicología experimental alemana: los trabajos de Weber y Fechner y, posteriormente, lo hace con los de Wundt (estudios de la experiencia inmediata y el estudio de los procesos mentales superiores y los de Ebbinghaus. Contribuye al aprendizaje que se refiere a conocer y comprender que la diversidad de la psicología está condicionada por las situaciones histórico-socioculturales, al explicar el nexo entre el origen y desarrollo de las diversas disciplinas y sus contextos histórico-socioculturales que las enmarcaron.

Ficha bibliográfica:

Goodwin, C. J. (2009) *Historia de la Psicología Moderna (1° Ed.)*
Ciudad de México. Limusa Wiley

Datos del autor.

C. James Goodwin es un Profesor emérito de la Universidad de la Universidad Jesuita de Wheeling. Enseñó Psicología por 30 años y actualmente es Profesor de Psicología en la Universidad de Carolina del Oeste y Maestro y Doctor en Filosofía y Psicología Experimental por la Universidad Estatal de Florida.

Breve resumen del contenido propuesto:

El capítulo menciona forma muy breve de la forma de educación en Alemania y expone que esto creó condiciones favorables para los trabajos de los fisiólogos y que una de sus líneas

de investigación propicio la aparición de la Psicofísica. Pasa, así, a relatar el trabajo de Weber que inició con la sensación táctil y los experimentos sobre el umbral de dos puntos, para exponer las características de la ley de Weber y su importancia.

Relata, luego, los trabajos de Fechner, que se propuso resolver el problema mente-cuerpo. Antes expone una breve biografía del personaje y se refiere, posteriormente, a su obra "Elementos de Psicofísica" que parte, dice, de la convicción de que las sensaciones podían someterse a una medición precisa y afirma que realmente Fechner fue el creador de la Psicofísica.

Pasa, luego, a referirse a Wundt, diciendo que fue él quien funda una nueva psicología en Leipzig. Expone una biografía de Wundt y la concepción de Wundt sobre la "nueva psicología". El significado de la "experiencia inmediata", los estudios de los procesos mentales superiores y relata algunos experimentos realizados por Wundt en su laboratorio con sus alumnos. Parte importante del capítulo es lo que llama el redescubrimiento de Wundt a la luz de la psicología cognitiva, para finalizar este apartado mencionando el legado de Wundt. Las últimas partes del capítulo se refieren a los trabajos de Ebbinghaus sobre la memoria, los de Oswald Külpe y la escuela de Wurzburg con los estudios sobre el pensamiento.

CAPÍTULO 4: WUNDT Y LA PSICOLOGÍA ALEMANA POR C. JAMES GOODWIN

El libro que aquí presento al público es un intento por demarcar un nuevo ámbito de la ciencia.
Wilhelm Wundt, 1874.

La educación en Alemania

Los estudiantes estadounidenses siempre han visto a las universidades europeas como un medio de mejorar su formación académica. Incluso en la actualidad, un semestre en el extranjero es una experiencia muy valorada. En el siglo XIX, Alemania era un lugar especialmente atractivo para los jóvenes investigadores, se ha estimado que en el lapso de 100 años considerado desde 1820, por lo menos 9000 estudiantes estadounidenses se inscribieron en una universidad alemana (Sahakian, 1975), para estudiar medicina o alguna ciencia principalmente. A fines de dicho siglo, iban allá a estudiar psicología.

Una de las razones de la gran aceptación de las universidades alemanas fue simplemente la cantidad de éstas que había. Entre el congreso de Viena de 1815 y la unificación de Alemania bajo el gobierno de Bismarck en 1871, Alemania no existía como “país”, sino que era una federación organizada sin mucha rigidez de 38 “principados” autónomos” (p. ej. Baviera, Hanover, Sajonia) (Palmer, 1964). Cada miniestado quería mantenerse a la par de sus vecinos, por supuesto, y uno de los medios para alcanzar esa meta era contar con su propia universidad. Por ello, proliferaron las universidades en toda la federación de principados, aunque muchas de ellas eran poco más que un edificio con algunas aulas y un puñado de profesores. Sin embargo, algunas obtuvieron una talla internacional y atrajeron a estudiantes de toda Europa y Estados Unidos.

Las circunstancias en la Alemania del siglo XIX favorecieron en especial el desarrollo de una y más científica aproximación a la psicología. Desde mediados de siglo, las universidades alemanas crearon una filosofía educativa particular conocida como *Wissenschaft* que se originó en la universidad de Berlín. Era un modelo que hacía hincapié en la investigación académica en combinación con la docencia y la libertad de cátedra para que los profesores persiguieran sus intereses sin temor a la censura. Los estudiantes estaban en libertad de ir de una universidad a otra, y la obtención de un grado se derivaba más de la aprobación de exámenes especiales y de la defensa de una tesis de investigación que de completar un determinado programa de estudios.

Para los profesores que crearían una nueva psicología científica, muchos de los cuales los conocerán en este capítulo, el momento era perfecto. El éxito de los fisiólogos reforzó el énfasis del *Wissenschaft* en una atmosfera basada en la investigación y contribuyó directamente al crecimiento de una nueva aproximación experimental de la psicología en Alemania, sobre todo en Leipzig. Como señalara Blumenthal, los métodos desarrollados por los fisiólogos, “que comprendían mediciones, posibilidades de reproducción (replicación) de las investigaciones, datos públicos y pruebas controladas” (1980. P.29), y se aplicaban al estudio del sistema nervioso, podían aplicarse igualmente bien a otros aspectos del comportamiento humano. Poco a poco, el término “fisiológico” en Alemania llegó a significar “experimental”. Cuando Wilhelm Wundt se refirió a la nueva psicología como una “psicología fisiológica” se refería a este sentido más general de la psicología, como una disciplina basada en la metodología científica. Empleo el término “fisiológico” para aludir al hecho de que la mayor parte de los métodos en esta nueva aproximación de laboratorio a la psicología se derivaban de las técnicas desarrolladas por los fisiólogos del siglo XIX (Greenwood, 2003).

El estudiante estadounidense de la década de 1880 que deseaba aprender directamente sobre este nuevo campo de estudio disponía de varias opciones (p. ej. Gotinga, Heidelberg, Berlín: véase el mapa de la figura 4.1), pero el laboratorio de Wundt era el mejor equipado y el que tenía la reputación más sólida, así que viajar a Leipzig era la opción más en boga. Durante la gestión de Wundt, aproximadamente tres docenas de estadounidenses realizaron su doctorado

bajo su supervisión y muchos otros probaron por lo menos el ambiente de Leipzig (Benjamín, Durkin, Link, Vestal y Acoord, 1992). Sin embargo, antes de considerar a Wundt y su influencia en el desarrollo de la psicología estadounidense, es necesario hacer algunos comentarios preliminares.

En el umbral de la Psicología Experimental: la Psicofísica.

Puede afirmarse con cierta certeza que las investigaciones científicas sobre temas psicológicos se iniciaron como una extensión natural de las investigaciones fisiológicas realizadas en el siglo XIX. Más adelante en este capítulo se encontrará un ejemplo de esto en la conexión entre los estudios fisiológicos de Helmholtz sobre la velocidad del impulso nervioso y el método psicológico del tiempo de reacción. En esta sección examinaremos la asociación entre las investigaciones fisiológicas sobre los procesos sensoriales y el

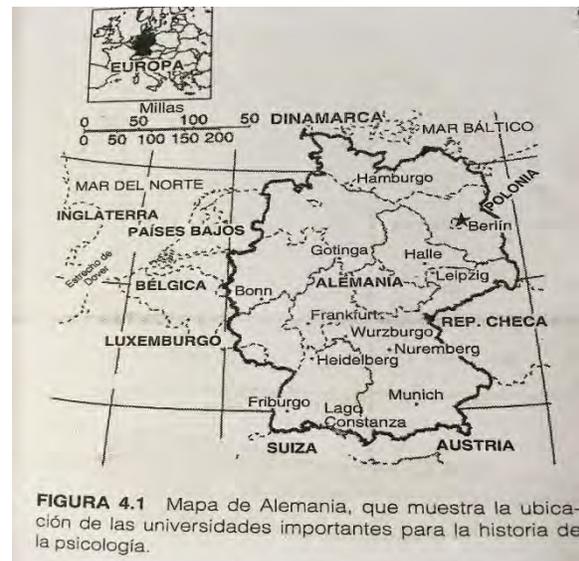


FIGURA 4.1 Mapa de Alemania, que muestra la ubicación de las universidades importantes para la historia de la psicología.

desarrollo de la **psicofísica**, el estudio de la relación entre la percepción de un estímulo (“psico”) y la magnitud física del estímulo percibido (“física”). La psicofísica se originó en las investigaciones sensoriales de Ernest Weber y el enigmático Gustav Fechner la definió con toda claridad.

Ernest Weber (1795 – 1878)

Weber pasó la mayor parte de su formación académica en la Universidad de >Leipzig, primero como estudiante y luego como profesor de anatomía y fisiología desde 1818 hasta su jubilación en 1871. En la década de 1820, los fisiólogos empezaron a aprender mucho sobre la sensación visual y auditiva, pero poco se sabía de los otros sentidos. Weber se propuso corregir el desequilibrio convirtiéndose en la principal autoridad en los sentidos del tacto (Dorn, 1972). A este respecto, hizo dos aportaciones fundamentales: estableció el mapa de la sensibilidad relativa de varios sitios de la piel y demostró una relación matemática entre lo psicológico y lo físico que posteriormente se conocería como la Ley de Weber.

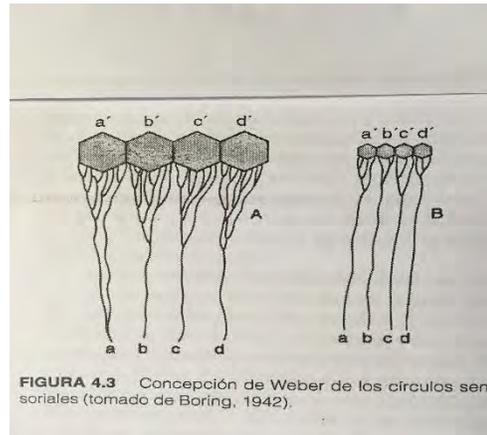


FIGURA 4.3 Concepción de Weber de los círculos sensoriales (tomado de Boring, 1942).

Umbral de dos puntos

Para examinar la sensibilidad táctil, Weber empleó una técnica en que tocaba la piel con un dispositivo simple parecido a un compás de dibujo de dos puntas. La distancia entre las puntas podía variarse, y la tarea del observador con los ojos vendados consistía en juzgar si sentía una o dos puntas. En cualquier zona específica de la piel existe un **umbral de dos puntos** – el punto donde la percepción cambia de “una” a “dos” puntas. En las zonas de la piel de mayor sensibilidad, el pulgar, por ejemplo, Weber descubrió que el umbral es muy pequeño. Esto quiere decir que

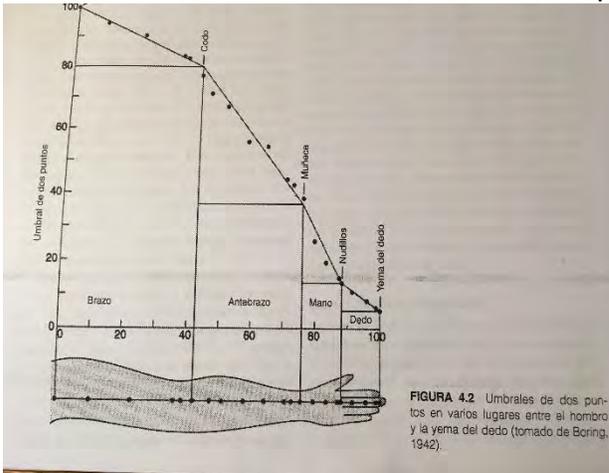


FIGURA 4.2 Umbrales de dos puntos en varios lugares entre el hombro y la yema del dedo (tomado de Boring, 1942).

las puntas no tenían que estar muy separadas para que se percibieran como dos puntas distintas en lugar de una. Por otra parte, en las zonas de menor sensibilidad, el brazo, por ejemplo, las puntas debían separarse bastante para que se percibieran como dos puntas separadas. La figura 4.2 muestra una serie de umbrales de dos puntos desde el hombro hasta las yemas de los dedos, tomado de un estudio posterior (1870) realizado por Vierordt (citado en Boring, 1942, p. 478).

las puntas no tenían que estar muy separadas para que se percibieran como dos puntas distintas en lugar de una. Por otra parte, en las zonas de menor sensibilidad, el brazo, por ejemplo, las puntas debían separarse bastante para que se percibieran como dos puntas separadas. La figura 4.2 muestra una serie de umbrales de dos puntos desde el hombro hasta las yemas de los dedos, tomado de un estudio posterior (1870) realizado por Vierordt (citado en Boring, 1942, p. 478).

Weber consideraba que los diferentes umbrales de dos puntos se derivan de diferencias en el tamaño de lo que él llamo “circuitos sensoriales” que se aprecian como hexágonos en el dibujo de Weber de la figura 4.3 (Weber, 1852, en Boring, 1942, p. 476). Éstas eran zonas de la piel que eran sensibles gracias a las fibras ramificadas de un solo nervio sensorial. Si dos puntas de un compás tocaban la piel dentro de un solo círculo sensorial, la percepción sería de una sola punta, según pensaba Weber. Cuando las dos puntas tocaban dos círculos diferentes, se sentían dos puntas. Las zonas de la piel de mayor sensibilidad tenían círculos más pequeños. Así, el conjunto de cuatro círculos sensoriales de la izquierda en la figura 4.3 podría ser una zona cerca del hombro, mientras que los círculos de la derecha podrían estar mucho más cerca de la yema del dedo. El sentido del tacto resulta que es más complicado que esto, pero el modelo de Weber tuvo el efecto benéfico de generar investigaciones considerables sobre cómo funciona el sentido del tacto. Además, aunque no concibió la investigación en estos términos, Weber estaba midiendo sucesos mentales (percepciones)

Ley de Weber

La segunda aportación de Weber se derivó de su interés en el “sentido o sensación muscular”, lo que en la actualidad se denomina cinestesia. Quería saber era este sentido para discriminar los pesos de los objetos (Heidbreder, 1933) imagine dos tareas. En la primera, su mano descansa sobre una mesa y sobre su palma se colocan dos cilindro primero uno y después otro, con diferentes pesos. Su tarea consiste en juzgar que cilindro es más pesado. En la segunda tarea, los cilindros están sobre la mesa y, en esta ocasión, usted levanta cada uno antes de hacer el mismo juicio. Al realizar este experimento, Weber descubrió que él y otros observadores podían hacer discriminaciones mucho más finas al levantar los pesos, lo que hace que entre en juego el sentido o la sensación muscular. Más importante aún para la historia de la psicología, es que Weber descubrió también que la capacidad para discriminar entre dos pesos no dependía de la diferencia absoluta entre ellos en términos de peso, sino de una relación mucho más complicada. Esta relación llegaría a conocerse posteriormente como ley de Weber.

En los experimentos de levantamiento de pesos, Weber abordó nuevamente los umbrales. Por ejemplo, si los observadores no distinguen entre 30 y 31 gramos, y entre 30 y 32 gramos (juzgan que son del mismo peso), pero *distinguen* entre 30 y 33 gramos, entonces a los 33 gramos se ha pasado cierto tipo de umbral. Weber se refería a la discriminación entre 30 y 33 gramos como “diferencia apenas perceptible” o **dap**. Lo que descubrió fue que la dap no dependía del tamaño absoluto de la diferencia entre los pesos, sino de la relación entre esta dap y el más pequeño de los dos pesos (llamado “estímulo estándar” o “E”). En la medida en que el estímulo estándar se hacía más pesado, era necesaria una mayor diferencia entre los pesos antes que se notara la diferencia. Así pues, la **ley de Weber** era ésta: $dap/E = k$. Así, los observadores notarían una diferencia entre 30 y 33 gramos, pero no entre 60 y 63.

Si el estímulo estándar es de 60 gramos en lugar de 30, no puede detectarse ninguna diferencia hasta que el segundo peso sea por lo menos de 66 gramos ($3/30 = 6/60$). De igual modo, si $E = 90$ gramos, la Δp será de 9 gramos. Así, la Δp era proporcional al tamaño de E .

La importancia de la ley de Weber es triple. En primer lugar, como en el caso de la investigación del umbral de dos puntos, Weber sometió varios sucesos mentales a medición y formulación matemática. Esto terminaría por convertir a la psicofísica en un elemento esencial de la nueva psicología de Wilhelm Wundt quien afirmaría que era una ciencia. La ciencia exige mediciones objetivas, y la investigación de los umbrales parecía cumplir perfectamente con esa exigencia. En segundo lugar, Weber demostró que no hay una relación directa entre los cambios en el mundo físico y la experiencia psicológica de esos cambios. Aumentar un peso en tres gramos no siempre produce la misma sensación. En ocasiones se percibirán diferencias (si $E = 30$), pero a veces no (si $E = 60$). En consecuencia, entender cómo organiza la mente sus experiencias exige conocer algo más que sólo las dimensiones físicas de los estímulos a los que estamos expuestos; también exige tratar de determinar cómo la mente percibe esos estímulos físicos. En tercer lugar, la ley de Weber demostró que los sucesos mentales y físicos podían relacionarse en forma matemática. Esta dilucidación la desarrollaría más a fondo otro científico en Leipzig.

Gustav Fechner (1801 1889)

La meta de Weber como fisiólogo era determinar la naturaleza de los sentidos del tacto y de los músculos y, para ello, recurrió a métodos que terminarían llamándose psicofísicos. Sin embargo, un colega suyo en Leipzig algo más joven que él, Gustav Fechner albergaba una meta más ambiciosa. A Fechner le obsesionaba la idea de resolver el eterno problema mente – cuerpo de algún modo que pudiera vencer al materialismo, y pensó que la psicofísica era la forma de hacerlo. Puede afirmarse con cierta certeza que Fechner fue el primer psicólogo experimental, aun cuando se formó como médico, se ganó una gran reputación como físico y, cuando estaba a la mitad de su investigación pionera en la psicofísica se consideraba a sí mismo filósofo.

Fechner nació en una casa parroquial luterana al sur de Alemania en 1808; fue un niño precoz que ya entendía bien el latín a los cinco años de edad. A los 16 años ingreso a la Universidad de Leipzig para estudiar medicina, y sus estudios incluyeron una dosis de fisiología con Weber. En 1822 obtuvo el grado de doctor en medicina, pero nunca ejerció ésta. En la década de 1820, sus intereses se enfocaron en las matemáticas y en la física, y durante ese periodo dio clases de esas materias (in paga) y se ganó la vida traduciendo textos de física y química del francés al alemán. También aportó considerables

investigaciones originales a la nueva física de la electricidad durante ese lapso⁵ Sus investigaciones fueron tan notables que le ganaron un puesto en Leipzig como profesor de física en 1834, el mismo año en que Weber publicara su investigación sobre el tacto.

El interés de Fechner por la ciencia se incrementó en la década de 1830 para incluir el estudio de las postimágenes visuales, las que ocurren después de que se enciende y apaga una luz brillante. Descubrió una relación entre la brillantez de la luz y la fuerza de la postimagen, que lo llevó a considerar la calidad de las postimágenes que resultaban de mirar rápidamente la luz más brillante de todas: el sol. Una mirada rápida se vuelve mucho más prolongada y aunque se ponía filtros para reducir los efectos de mirar al sol, se lesionó gravemente la vista. El problema fue tan serio que lo obligo a renunciar a la cátedra en 1839 y aceptar una pensión por discapacidad de la universidad.

Mucho antes del episodio de las postimágenes, Fechner ya sufría dolores de cabeza y de una incapacidad ocasional para controlar sus pensamientos, pero la ceguera desencadenó una neurosis que duró varios años (Balance y Bringmann, 1987), Fechner se convirtió en un inválido y se vio obligado a pasar periodos prolongados de completa oscuridad y asediado por diversos síntomas de ansiedad, depresión y somáticos. En palabras suyas,

Mi situación[...] se volvió aún más deprimente. Como estaba acostumbrado a utilizar mi mente y tenía pocas habilidades para el trato social con los demás y no era bueno en nada que no fuera trabajar con una pluma y un libro de texto, pronto sufrí la tortura del aburrimiento mortal. (Citado en Balance y Bringmann, 1987, p. 39)

El regreso de Fechner a la normalidad se inició en 1842 y se completó hacia mediados de la década de 1840. Lo logró en buena medida gracias a los esfuerzos que hizo para recuperar el control sobre su vida, y lo facilitó una mejoría sostenida que tuvo en la vista. Después de recuperarse, concentró su atención en asuntos filosóficos y, en 1851, ingresó de nuevo al cuerpo docente de la Universidad de Leipzig. Fue durante ese periodo que se consagró de lleno a la relación mente – cuerpo y lo absorbió la idea de vencer al materialismo. La mayoría de los fisiólogos de la época (p.ej. Helmholtz) estaban a favor del materialismo, idea según la cual todos los sucesos tienen causas cuyo origen se encuentra en cambios físicos y químicos.

⁵ La investigación de Fechner sobre la electricidad revela una relación interesante con su padre, quien fue un ministro luterano cuya fe se extendió al campo de la ciencia. Fechner padre conoció los famosos experimentos de Benjamín Franklin con la electricidad y el invento que éste hizo del pararrayos en 1787. Sabiendo que los campanarios de las iglesias eran los objetivos favoritos de los rayos, instaló uno de los dispositivos de Franklin en el campanario de su iglesia. Los feligreses consideraron que su pastor no estaba mostrando mucha fe en la capacidad de Dios para proteger la iglesia, pero el pastor Fechner contestó que las leyes de la física también tenían que considerarse (Boring, 1950). El pastor Fechner murió cuando su hijo apenas tenía cinco años, pero el joven Gustav aparentemente heredó el amor y respeto de su padre por la ciencia.

Fechner se refería al materialismo como la *Nachtansicht* o “visión nocturna”, y esperaba sustituirla por una *Tagensicht* o “visión diurna”. Esta “visión diurna” se derivaba del movimiento idealista popular entonces en la filosofía alemana, según el cual el universo en su conjunto tenía una forma de consciencia propia que iba más allá de la consciencia individual de los organismos que lo habitan. En la muerte, la consciencia personal se fundía con esta consciencia cósmica. Para Fechner, esto significaba que, si bien mente y cuerpo se consideraban dos aspectos de la misma realidad fundamental, la mente era la característica primaria y predominante de esa realidad. Fue en la búsqueda de una forma de conceptualizar exactamente la relación mente – cuerpo que creó la psicofísica. Posteriormente afirmarí que llegó a esta reflexión repentinamente, al despertarse por la mañana del 22 de octubre de 1850.⁶ Se le ocurrió que mente y cuerpo podían unirse en forma armoniosa y con precisión matemática midiendo las sensaciones psicológicas y los estímulos físicos que producían las sensaciones. Esta idea generó una década de trabajo intenso que dio por resultado la publicación, en 1860, de *Elementos de psicofísica*, obra considerada a menudo el primer libro de psicología experimental.

Elementos de psicofísica de Fechner

Fechner conocía las investigaciones de Weber sobre umbrales, pero fue sólo hasta después de su gran reflexión en 1850 que se percató de su importancia. El gran logro de Fechner fue su convicción de que las sensaciones podían someterse a una medición precisa al suponer que las dap eran subjetivamente iguales en magnitud. Así, pesos de 30 y 33 gramas tiene una diferencia apenas perceptible, como la tienen los pesos de 60 y 66 gramos. Las diferencias en el peso entre los dos pares de estímulos son 3 y seis gramos respectivamente. Sin embargo, psicológicamente, la diferencia entre 30 y 33 parece igual que (es decir, es subjetivamente igual a) la diferencia entre 60 y 66, según Fechner. Esta premisa de igualdad subjetiva hizo que Fechner reformulara la ley de Weber como

$$S = k \log R$$

donde S es la sensación, el tamaño percibido de algún estímulo en unidades dap, k es una constante y R es la medición física del estímulo.

Partiendo del supuesto de que las dap eran la unidad de medición psicológica, Fechner pudo concebir una escala que empezaba en el punto en que se advertía inicialmente la sensación. A este punto lo denominó **umbral absoluto**. Conforme la intensidad del estímulo aumenta por encima de ese umbral, la persona finalmente experimenta una diferencia

⁶ Si quiere impresionar a su profesor, envíele una tarjeta de “feliz día de Fechner” el 22 de octubre. En esta fecha, los psicólogos experimentales, sobre todo los que estudian sensación y percepción, dedican cierto tiempo para levantar una copa en honor de la reflexión de Fechner.

apenas perceptible, luego otra, etc. Estas dap por encima del umbral absoluto son los **umbrales diferenciales**. Considere el ejemplo familiar de la luz de un potenciómetro. Cuando la luz está completamente apagada, por supuesto no hay ninguna estimulación ni tampoco sensación de luz alguna. Conforme se gira lentamente el potenciómetro encendiendo con ello la luz, sigue sin haber sensación durante un breve lapso, pero pronto empezamos a advertir la primera luz incipiente. Se trata del umbral absoluto. Si el potenciómetro sigue girándose, se llega a un punto en el que la luz se percibe con mucha mayor brillantez que un segundo antes. Esto es un umbral diferencial.

La premisa de Fechner sobre la igualdad de las dap fue refutada casi de inmediato y se demostró que la relación matemática era cierta sólo en circunstancias limitadas. Al margen de esto, el legado perdurable de sus *Elementos de psicofísica* fue la sistematización que hiciera Fechner de los métodos empleados para establecer los umbrales, método que se utiliza en el laboratorio y en aplicaciones como las pruebas de visión y audición. Se conocen ahora como métodos de los límites, de los estímulos constantes y del ajuste.⁷ Considérelos en el contexto de una prueba de audición diseñada para establecer los umbrales absolutos. En el método de los límites se presenta un estímulo que está muy por encima del umbral y luego se reduce gradualmente la intensidad hasta que el sujeto informa que ya no puede oírlo. A esto se le llama ensayo descendente y es seguido por un ensayo ascendente, en el cual el estímulo se presenta primero por debajo del umbral y luego se incrementa hasta que el sujeto lo oye por primera vez. Los ensayos descendentes y ascendentes se alternan varias veces y el umbral se calcula como promedio de todos los ensayos. En el método de **estímulos constantes** se presentan sonidos de varias intensidades en orden aleatorio y la tarea del sujeto consiste en indicar si los oye o no. Este método resuelve un problema que tiene el método de límites: a saber, la tendencia a anticipar el lugar en el que se encuentra el umbral. En el **método del ajuste** el sujeto varía directamente la intensidad del estímulo hasta que parece estar en el umbral. Si bien estos ejemplos suponen umbrales absolutos, los tres métodos también pueden utilizarse en experimentos sobre umbrales diferenciales. De las tres técnicas, un estudio en el que se usa el método de ajuste requiere la menor cantidad de tiempo, pero es el menos preciso, el método de los estímulos constantes es el más exacto, pero es el que consume más tiempo (Goldstein, 1996). En una prueba de audición real, normalmente se usa el método de los límites con ensayos descendentes y se introducen “ensayos trampa” para impedir que los sujetos levanten la mano (odigan “lo oí”) cuando en realidad no se presenta ningún estímulo.

Boring (1963) ha calificado a Fechner como el “fundador involuntario de la psicofísica” Consideraba que la finalidad principal de Fechner era filosófica: establecer su “visión diurna” y, al mismo tiempo, vencer al materialismo (“la visión nocturna”). Por desgracia, para Fechner, no alcanzó esa meta y las repercusiones filosóficas de su trabajo en gran parte

⁷ Fechner los llamaba métodos de las diferencias apenas perceptibles, de casos correctos e incorrectos y de error promedio, respectivamente.

fueron ignoradas. Por fortuna para la psicología, los esfuerzos de Fechner generaron la creación de un programa de investigación y un conjunto de métodos que permitieron ver lo que Fechner no vio: que los fenómenos psicológicos podían someterse a la metodología científica. Al crear sin proponérselo la psicofísica en 1860, Fechner sentó las bases para que otro fisiólogo alemán, Wilhelm Wundt, proclamara pocos años después una “nueva psicología”.

Wundt establece una nueva psicología en Leipzig

El libro que aquí presento al público es un intento por demarcar un nuevo ámbito de la ciencia.

Wilhelm Wundt, 1874

La cita que abre este apartado proviene del prefacio de ***Principios de Psicología Fisiológica***, obra en dos volúmenes que marcó toda una época, publicada en 1873 – 1874 por el alemán del que se dice muy a menudo que fue el “fundador” de la Psicología experimental, Wilhelm Wundt. Afirmar como lo hiciera Wundt, que uno hace el “intento de demarcar un nuevo ámbito de las ciencias” es la clase de afirmación que distingue a los fundadores de sus contemporáneos. Sin duda el trabajo de Fechner en psicofísica le da el derecho de reclamar el título de primer psicólogo experimental. Sin embargo, ya hemos visto que Fechner tenía otras inquietudes de orden más filosófico. Así que como lo señalara Boring (1950), los fundadores son promotores, tal vez no sean los primeros en lograr algo, pero son los primeros en proclamar en voz alta que su logro abre nuevos caminos. Tal vez hagan alguna aportación científica importante, pero su talento radica en su capacidad para hacer propaganda. Wundt tenía ese talento.

Wilhelm Wundt (1832 – 1920) creación de una nueva ciencia

El fundador de la psicología experimental tuvo una infancia de logros modestos. Sus primeros años en la escuela se caracterizaron por una gran falta de atención y un desempeño marginal, no fue sino hasta que ya estaba entrado en los veintes que le interesó el rumbo de la educación. Pese a un pésimo historial académico, los contactos de la familia le permitieron iniciar estudios de medicina en la Universidad de Tubinga a los 19 años de edad, al cabo de un año se fue a Heidelberg, en donde finalmente empezó a dar esperanzas. Para 1855, había obtenido el título de médico (*summa cum laude*) en la Universidad de Heidelberg y fue el primer lugar en un examen de certificación de un consejo estatal (Bringmann, Balance y Evans, 1975).

Durante su estancia en Heidelberg también floreció el interés de Wundt por la ciencia. El famoso Bunsen (si, el que inventó el mechero de Bunsen) le causó una impresión duradera: cuando Wundt se hizo al fin profesor, copió la técnica de Bunsen de ilustrar los temas en clase mediante el uso frecuente de presentaciones visuales y demostraciones. Bunsen también inspiró el primer proyecto de investigación independiente de Wundt, un examen

sobre los efectos de restringir la ingesta de sal en la composición química de su orina. Durante estos años, Wundt también realizó algunas investigaciones más complejas como, por ejemplo, un estudio sobre las funciones que desempeñan diversos nervios craneales en la respiración. Esto exigió un método de ablación en el que se utilizaron perros y conejos vivos, procedimiento que a Wundt le resultaba perturbador. En esta investigación lo apoyó su madre, quien lo asistió en la cirugía, la cual se realizó en la casa de Wundt y no en la universidad (Bringmann, Balance y Evans, 1975). Wundt también llevó a cabo un experimento sobre la sensibilidad del tacto en pacientes histéricos, utilizando la técnica del umbral de dos puntos de Weber; este estudio le sirvió como investigación para su tesis de doctorado en medicina.

Después de obtener el grado de doctor en medicina en noviembre de 1855, Wundt ejerció la medicina durante un periodo breve de seis meses como asistente clínico en el hospital de la Universidad de Heidelberg, pero ya empezaba a pensar que una vida de investigación era más atractiva que una vida de prescripciones y huesos soldados. Pasó un semestre en Berlín estudiando fisiología experimental con el gran Johannes Müller y luego decidió hacerse profesor de fisiología a su regreso a Heidelberg. En febrero de 1857 le asignaron un puesto de *privatdozent*, que en el sistema alemán significaba que se le permitía dar cursos, pero que todo su salario dependía de las cuotas de los estudiantes. El primer curso de Wundt sólo atrajo a cuatro estudiantes y casi al final del mismo cayó gravemente enfermo, al parecer de tuberculosis (Bringmann, Bringmann y Balance, 1980). Después de un año de recuperación, concurso para una vacante como asistente en el laboratorio del estimado Hermann Helmholtz, quien acababa de iniciar su ejercicio docente en Heidelberg. Wundt obtuvo el trabajo, un estímulo importante en su carrera.

Wundt trabajó muy duro como asistente de Helmholtz durante seis años, de 1858 a 1864, pero hizo mucho más que solo dirigir el laboratorio. Siguió ofreciendo cursos como *privatdozent* y comenzó a publicar a un ritmo sorprendente bajo cualquier parámetro.⁸ Además de trabajos técnicos y de dos textos breves basados en sus clases, Wundt publicó dos libros importantes que lo marcaron como un psicólogo experimental. *Contribuciones hacia una teoría de la sensopercepción* que apareció en 1862, seguido un año después por *Lecciones sobre la psicología humana y animal*. El primer libro es notable porque marca la primera vez que Wundt planteó un modelo explícitamente experimental para abordar las interrogantes psicológicas básicas. Por tanto, pensó en la posibilidad de que la psicología pudiera ser una ciencia mucho antes de su famoso pronunciamiento de 1873 – 1874. En el segundo libro volvió a plantear el modelo experimental y describió algunas de las primeras investigaciones en psicofísica y tiempo de reacción.

⁸ Según una estimación ¡Wundt publicó 53 753 páginas durante sus años profesionales, un promedio de 2.2 páginas diarios! (Boring, 1950, p. 345)

Wundt abandonó el laboratorio de Helmholtz en 1864, pero permaneció en Heidelberg una década más. Estableció su propio laboratorio privado y obtenía un ingreso llevadero mediante sus honorarios como maestro y las regalías de sus libros. En 1871, la universidad recompensó finalmente sus esfuerzos y lo ascendió al rango de “profesor extraordinario” (similar al nivel de profesor asociado en las universidades estadounidenses). Esto significó que, por primera vez en su vida, Wundt gozó de la condición de miembro del personal docente y de un salario que no estaba ligado a la cantidad de estudiantes que se inscribieran a sus cursos. Casi a los 40 años de edad, al fin gozó de la seguridad económica suficiente para casarse con su novia de mucho años. Durante ese periodo, escribió mejor conocida entre los psicólogos, *Principios de psicología fisiológica*, en dos volúmenes (1873-1874/1910) que incluye en el prefacio la cita que abre esta lectura. El libro, que tuvo seis ediciones, le ganó una cátedra en “filosofía inductiva” en la Universidad de Zurich (año académico de 1874 a 1875. Luego de un año en Suiza, le ofrecieron un puesto similar en la Universidad de Leipzig, que era la universidad más grande y prestigiosa de Alemania en aquel entonces, y Wundt aceptó de inmediato. Ahí permaneció hasta su jubilación en 1917 y falleció tres años después.

Solemos asociar a Wundt exclusivamente con Leipzig, pero es importante darse cuenta de que cuando llegó allí en 1875, ya tenía cerca de 45 años de edad y había sido un científico activo durante 17 años en Heidelberg ya había escrito tres libros importantes y numerosos trabajos, más de lo que la mayoría de los profesores producen en toda una vida. Además, había anunciado que al menos algunos aspectos de la psicología podían ser experimentales y había ideado un plan para establecer lo que pronto llegaría a llamarse la “nueva psicología”. Por tanto, había logrado lo que para muchos sería el trabajo de toda una vida. Sin embargo, a Wundt aún le quedaba más de 40 años sumamente productivos en Leipzig.

Durante los años que paso en Heidelberg, Wundt formó una colección privada de aparatos de laboratorio, tanto para sus propias investigaciones como para demostrar varios fenómenos en sus clases (a la usanza de su viejo profesor de química, Robert Bunsen). Desde su llegada a Leipzig, solicitó espacio para almacenar equipo. Aunque en los informes tradicionales se señala que la universidad le dio espacios desde su llegada en 1875 y que este espacio se convertiría finalmente en su famoso laboratorio, una investigación documental cuidadosa (Bringmann, Bringmann y Ungerer, 1980) ha demostrado que la Universidad de Leipzig demoró la asignación durante un año, pese a las solicitudes reiteradas de Wundt. No obstante, es notable que la universidad accediera a la solicitud porque el espacio era muy escaso en aquel entonces. Este comienzo modesto, en un recinto de aproximadamente 37 m² terminaría por convertirse en el primer laboratorio de psicología experimental y en el modelo para decenas de imitadores. Wundt utilizó inicialmente el laboratorio con fines de demostración, pero en 1879 él y sus discípulos realizaban investigaciones originales en lo que entonces Wundt llamaba ya el *Psychologisches Institut*. El instituto pronto se convirtió en un imán que atrajo a estudiantes curiosos de toda Europa y Estados Unidos, con el paso de los años se agregaron recintos

adicionales y, en 1897, se construyó un laboratorio nuevo y más elaborado ajustándose a las especificaciones de Wundt, mismo que fue destruido por un bombardeo aéreo de los aliados en 1943. Más adelante consideraremos el funcionamiento del laboratorio de Wundt, del que se aprecia parte en la figura 4.4; sin embargo, es necesario examinar antes la visión que tenía Wundt de su “nueva psicología”.

El año de 1879 marca la fecha que normalmente se asocia con el establecimiento del laboratorio de psicología experimental de Wundt en Leipzig. También ocurrieron estos sucesos:

- Thomas A. Edison patentó la luz eléctrica.
- Londres estableció su primer intercambio telefónico
- Ferdinand de Lesseps formó la Compañía del Canal de Panamá.
- El novelista estadounidense Henry James, hermano del psicólogo Williams James, publicó Daisy Miller.
- En Utica, Nueva York, Frank Woolworth abre la primera tienda.
- Nacieron Joseph Stalin y Albert Einstein

Concepción de Wundt de la nueva psicología

El “nuevo campo de la ciencia” que Wundt trató de “demarcar” en sus “*Principios de psicología fisiológica*” era una visión esbozada inicialmente 12 años antes en su libro de 1862 sobre percepción (*Contribuciones hacia una teoría de la sensopercepción*). Esta nueva psicología exigía el examen científico de la experiencia consciente humana, utilizando métodos prestados de la fisiología experimental y complementados con estrategias nuevas. Por favor, observe que, en la actualidad, cuando vemos un libro de “psicología fisiológica”, solemos pensar que el libro se enfoca en la relación entre biología y conducta.

Sin embargo, Wundt utilizó el adjetivo fisiológico sólo para hacer referencia al hecho de que muchos de los métodos de su nueva psicología (p. ej., el tiempo de reacción) fueron desarrollados en el laboratorio de fisiología (Greenwood), 2003). Bien pudo haber titulado su libro “psicología experimental”. La nueva psicología

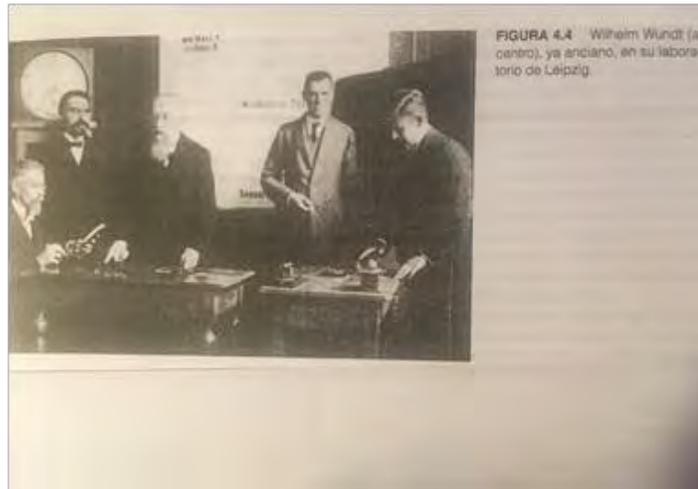


FIGURA 4.4 Wilhelm Wundt (al centro), ya anciano, en su laboratorio de Leipzig

de Wundt comprendía dos programas importantes: el examen de la experiencia consciente “inmediata”, por medio de métodos experimentales de laboratorio, y el estudio de los procesos mentales superiores, con ayuda de métodos que no eran de laboratorio.

Estudio de la experiencia consciente inmediata

Para entender el contraste que estableció Wundt entre la experiencia inmediata y la experiencia “mediata” considere un ejemplo simple. Si observa un termómetro en el exterior a través de la ventana y éste marca 0° C, no está experimentando el fenómeno de la temperatura directamente. En realidad, la temperatura está *mediada* por el instrumento científico. Por otra parte, si luego sale al exterior sin abrigo, tiene una experiencia directa del frío. Se trata de una experiencia consciente inmediata. Esto quiere decir que no hay un termómetro entre usted y el clima; lo experimenta en forma directa. Para Wundt, esta experiencia consciente inmediata iba a ser el tema de estudio de su psicología de laboratorio

Wundt reconocía el problema de estudiar la consciencia inmediata. Examinar objetivamente la experiencia mediata es sencillo. Dado que la lectura de la temperatura es un suceso público, dos o más observadores pueden estar de acuerdo con ella y, en este contexto, es bastante sencillo aplicar métodos científicos. Varios aspectos del ambiente pueden ser manipulados en forma sistemática, y los efectos resultantes en la temperatura pueden ser evaluados con cierta precisión. Sin embargo, describir la experiencia inmediata es más difícil ¿Cómo puede estar seguro usted de que su experiencia de frío se parece a la mía? Aquí Wundt estableció una distinción crucial entre la *auto-observación* y la *percepción interna*. La distinción se ha hecho menos clara con los años, según Danziger (1980), ya que a ambos términos se les llama introspección. La auto-observación es el intento filosófico tradicional por analizar las experiencias de vida mediante una reflexión introspectiva. Esto era poco sistemático y dado que tales observaciones, por definición, tienen lugar cierto tiempo después de que ha ocurrido el suceso experimental, se basan demasiado en la memoria, que es engañosa. Wundt rechazó la auto-observación alegando que no era más que una especulación filosófica. La **percepción interna**, por otro lado, era como la auto-observación, pero era un proceso de respuesta inmediata mucho más limitado a estímulos controlados en forma precisa. El problema de la memoria se redujo por la inmediatez de la respuesta y mediante la participación de observadores (Wundt y sus discípulos) entrenados para responder automáticamente y sin sesgo. Sin embargo, esa precisión tenía su precio. La percepción interna sólo arrojaba datos científicos válidos si sus resultados podían reproducirse. Para Wundt, esto significaba que la investigación de laboratorio tenía que limitarse a una gama restringida de experiencias. En la práctica, éstas equivalían a experiencias básicas sensoriales/perceptuales/de atención. Tales experiencias podían controlarse mediante aparatos complejos utilizados para presentar estímulos a los observadores, quienes a su vez daban respuestas simples a esos estímulos. En el laboratorio de Wundt, este tipo de respuestas introspectivas se “limitaban en gran medida a juicios de tamaño, intensidad y duración de estímulos físicos, complementados en ocasiones con juicios de simultaneidad y sucesión” (Danziger, 1980, p. 247). Por supuesto, éste tipo de juicios que se hacían en los experimentos de psicofísica, que comprendieron una parte significativa de las investigaciones realizadas por en el laboratorio de Wundt.

Como veremos, la concepción que tenía Wundt de la introspección como percepción interna difería notablemente de la “introspección experimental sistemática” a la que recurrieron dos de sus más conocidos discípulos, Oswald Külpe y Edward B. Titchener.

Estudio de los procesos mentales superiores

Aunque Wundt consideraba que la investigación de laboratorio estaba limitada necesariamente a la experiencia consciente inmediata de los procesos mentales básicos, también tenía un objetivo más amplio para su psicología. Deseaba examinar otros procesos mentales como el aprendizaje, el pensamiento, el lenguaje y los efectos de la cultura, pero pensaba que como estos procesos estaban tan entrelazados con la historia personal del individuo, la historia de la cultura y el ambiente social, no podían ser controlados de forma suficiente como para poder examinarlos en el laboratorio. En realidad, sólo podían ser estudiados mediante técnicas de observación inductivas, comparaciones interculturales, análisis históricos y estudios de caso.

Estos procesos mentales superiores fueron para Wundt un interés de toda a vida, resumidos inicialmente con todo detalle en su segundo libro importante (*Lecciones sobre la psique humana y animal*, 1863), y ocuparon completamente las últimas dos décadas de su vida, periodo en el cual aumentó su reputación como autor prodigioso cuando publicó la monumental obra en 10 volúmenes *Völkerpsychologie* (“volker” se traduce grosso modo como una combinación de “cultural”, “étnico”, “social” y/o “comunal”), conocida en español como *Psicología de los pueblos*. Los libros incluyen análisis detallados del lenguaje y la cultura, y abarcan temas que en la actualidad se considerarían bajo los títulos de psicolingüística, psicología de la religión y el mito, psicología social, psicología forense y antropología. De los 10 volúmenes, tres se ocupaban de mito y religión, dos sobre el lenguaje, dos sobre sociedad y uno sobre cada uno de los siguientes temas: cultura e historia, leyes y artes (Blumenthal, 1975).

Wundt, como otros pensadores de su época, consideraban que una de las repercusiones de la teoría evolutiva era que las culturas podían ordenarse en un continuo, desde las “primitivas” (p. ej., aborígenes australianos) hasta las “avanzadas” (posiblemente la alemana). Al estudiar las costumbres sociales, los mitos, las religiones y las lenguas de las culturas que diferían por el nivel de complejidad, Wundt pensaba que se podría llegar a entender la evolución de los procesos mentales humanos (Farr, 1983). Le interesaba especialmente el lenguaje, y sus descripciones le concedieron con toda legitimidad el título de fundador de la psicolingüística moderna. Buena parte de lo que escribió sobre el lenguaje fue ignorado en aquel entonces y fue redescubierto sólo hasta los años cincuenta y sesenta del siglo XX, cuando la psicolingüística se convirtió en un elemento clave en el auge de la psicología cognitiva (Blumenthal, 1975). Por ejemplo, distinguía entre la idea que pretendía transmitirse por medio de un enunciado, la estructura real del enunciado mismo y la forma en que el escucha asimilaba la estructura del enunciado e infería el significado que pretendía el hablante a partir de dicha estructura. La relación entre la idea que debía transmitirse y la estructura del significado es similar a la distinción que hiciera años más tarde el lingüista Noam Chomsky entre las

estructuras profundas y superficiales de la gramática; asimismo, la idea de Wundt de que el escucha no recordaría el enunciado real, sino el significado de éste es similar a las investigaciones posteriores sobre la “esencia” de los mensajes comunicados.

Dentro del laboratorio de Wundt

Una vez que los discípulos de Wundt empezaron a producir investigaciones originales en Leipzig, se hizo evidente la necesidad de divulgar los trabajos, Wundt resolvió el problema en 1881 creando la revista *Philosophische studien* (Estudios Filosóficos). Fue la primera revista diseñada para publicar los resultados de las investigaciones experimentales en psicología y Wundt fungió como editor durante las primeras dos décadas de esta publicación (1881 – 1903). La revista se convirtió en portavoz de las investigaciones realizadas por Wundt y sus discípulos, de modo que al revisar su contenido queda de manifiesto el tipo de investigación que se realizaba en Leipzig durante las últimas dos décadas del siglo XIX. Según Boring (1950), quién examinó los 100 o más estudios experimentales publicados en la revista durante esa época, por lo menos la mitad de las investigaciones eran del ámbito de la sensopercepción. De la mitad restante, los estudios sobre tiempo de reacción eran los más populares, seguidos por los estudios sobre atención, sentimientos y asociación.

Sensación y percepción

Casi toda la información básica sobre los sistemas sensoriales que se encuentran en los cursos actuales de sensación y percepción ya se conocían a finales del siglo XIX y parte de las investigaciones se realizaron en el laboratorio de Wundt. Como ya dijimos, la mayor parte de estos estudios sobre “percepción interna” eran de naturaleza psicofísica, ya que en ellos se examinan temas como las capacidades para distinguir los colores presentados a diferentes áreas de la retina y los tonos presentados en diversas combinaciones de altura y sonoridad. En el área de percepción, los seguidores de Wundt estudiaron temas como postimágenes positivas y negativas, contraste visual, ilusiones y percepción de tamaño, profundidad y movimiento (Boring, 1950).

Reescribiendo la historia: el nuevo, y mejorado, Wilhelm Wundt

En el capítulo 1 (de este libro) aprendió que la historia es reescrita continuamente a la luz de la nueva información, las nuevas formas de interpretar la información, etc. La psicología de Wundt ilustra esto perfectamente. Si usted hubiera tomado un curso de historia de la psicología hace unos 30 años, habría aprendido lo siguiente sobre Wundt: Fundó la primera “escuela” de psicología, llamada estructuralismo.

La meta principal de la escuela de Wundt era descomponer los contenidos de la mente en sus elementos estructurales básicos, recurriendo a la introspección de los contenidos mentales como método principal.

Realmente no le interesaba la psicología cultural; la *Völkerpsychologie* en 10 volúmenes sólo fue un pasatiempo secundario del anciano.

El hijo intelectual de Wundt fue E. B. Titchener quien realizó el programa de Wundt y difundió la doctrina estructuralista wundtiana en Estados Unidos.

Su modelo de mente fue similar al de los empiristas ingleses; es decir, no creía en el concepto de mente como agente activo, sino como resultado de experiencias de asociación pasivas.

En la actualidad, la única ocasión en que uno lee descripciones como ésta es en aquellas secciones de capítulos que señalan que cada una de estas consideraciones es una distorsión grave o sencillamente está equivocada. En los años de 1970, los historiadores empezaron a considerar más de cerca a Wundt (p. ej., Blumenthal, 1975; Danziger, 1980; Leahey, 1979) y descubrieron que las versiones tradicionales eran imprecisas. Desde entonces, las historias han empezado a incluir descripciones más precisas de la vida y obra de Wundt. A este respecto, surgen tres interrogantes: ¿cómo ocurrieron las distorsiones?, ¿por qué se descubrieron hasta hace poco? y ¿qué fue lo que dijo Wundt realmente?

El origen del problema

La dificultad deriva en parte del hecho de que Wundt escribió más durante su vida de lo que la mayoría de la gente puede leer en la suya. Además, buena parte de su trabajo no ha sido traducido del alemán. Por ende, quienes no hablan alemán tienden a basarse en lo que otros han escrito sobre Wundt, en lugar de recurrir a lo que Wundt dijo. La mayoría de los psicólogos aprendieron la historia por mediación de E. G. Boring. Boring lo hizo por mediación de Titchener, y ahí se encuentra la raíz del problema. Titchener estudio con Wundt durante dos años y obtuvo un doctorado en Leipzig en 1892. Luego hizo su carrera académica en Cornell, en donde difundió la doctrina del estructuralismo –su corriente, no la de Wundt-. Titchener tomó parte de la obra de Wundt y exageró su importancia, y al mismo tiempo despreció o ignoró otras partes de la obra de Wundt. Las distorsiones se reflejaron en la forma en que juzgaba el trabajo de Wundt y en sus traducciones de los escritos de éste. No hay evidencias de un intento de distorsión deliberado. Titchener simplemente subrayó lo que era más afín a su propia mentalidad. Por ejemplo, la falta de interés de Titchener en la psicología no experimental lo llevo a hacer caso omiso del interés de Wundt en la psicología cultural, haciendo el sorprendente comentario en su obituario de que la *Völkerpsychologie* en 10 volúmenes y cuyo proceso de creación se llevó 20 años era poco más que “una ocupación agradable para su avanzada edad” (Titchener, 1921, p. 175) y que

“la idea predominante en la vida de Wundt [] es la idea de una psicología experimental” (p. 175).

Boring fue el discípulo más conocido de Titchener y el historiador de la psicología más venerado. Su *Historia de la psicología experimental*, escrita en 1929 y revisada en 1950, fue el libro que informó a varias generaciones de psicólogos y proporcionó hasta hace poco el modelo para otros textos de historia. Estaba dedicado a Titchener y el capítulo sobre Wundt contiene muchas de las distorsiones perpetuadas por Titchener. La *Völkerpsychologie*, por ejemplo, apenas si se menciona.

El redescubrimiento de Wundt

Son dos las razones por las que las ideas de Wundt empezaron a reevaluarse en los años de 1970. En primer lugar, fue a finales de los años de 1960 y principios de los de 1970 que la historia de la psicología como disciplina adquirió un nuevo ímpetu bajo el liderazgo de personas como Robert Watson. Hasta cierto punto, las nuevas becas de investigación destinadas a la historia de Wundt reflejan el interés creciente por la historia de la psicología. La segunda razón es más sutil y refuerza la idea de que la historia es reescrita continuamente. Durante la década de 1960 surgió la psicología cognitiva. Esto quiere decir que los psicólogos se interesaron cada vez más por el estudio experimental de los procesos mentales, tema que languideció en Estados Unidos entre 1930 y 1960, debido a la influencia del conductismo. Algunos académicos versados en las nuevas investigaciones cognitivas, los más notables de los cuales fueron Arthur Blumenthal y Thomas Leahey, percibieron conexiones entre la psicología cognitiva de los años de 1960 y la psicología de Wundt. En efecto, algunos de los métodos de investigación cognitivos reprodujeron esencialmente las investigaciones realizadas en Leipzig, aunque al parecer los investigadores modernos no eran conscientes de ello. Blumenthal y Leahey empezaron a examinar el trabajo de Wundt a la luz de la nueva psicología cognitiva, produciendo artículos que mostraban las conexiones entre ambos (Blumenthal, 1975; Leahey, 1979). La lección más general es que si bien las historias no son necesariamente presentistas, en ellas puede influir fuertemente el contexto histórico en el que se escriben. Uno de los efectos de la psicología cognitiva moderna fue ver a Wundt bajo una nueva luz. En los tiempos del dominio del conductismo, no habría ocurrido esta reevaluación de Wundt.

El verdadero Wundt

La visión tradicional pero errónea sobre Wundt es que era estructuralista. Ahora no cabe duda de que una de las metas de Wundt en su trabajo de laboratorio era identificar los elementos de la experiencia consciente inmediata. Después de todo, su formación original era como médico y fisiólogo y tenía la tendencia natural hacia la clasificación. Por tanto, sus trabajos experimentales incluyen descripciones de los elementos básicos de la conciencia, que para él eran sensaciones y sentimientos. Además, cada uno de estos elementos podía

subdividirse en ciertas dimensiones. Las sensaciones, por ejemplo, se clasificaron en función de dimensiones como calidad (p. ej., colores diferentes) intensidad y duración.

Sin embargo, el análisis y la clasificación sólo eran aspectos menores en el sistema de Wundt, y éste no se interesó mucho en ellos. A él le preocupaba más la forma en que la mente organiza activamente sus experiencias por medio de actos de la voluntad o volición. Denominó a su sistema **voluntarista** para reflejar con ello la naturaleza activa de la mente. Un concepto medular de su sistema voluntarista fue el fenómeno de la **apercepción**, término que tomo prestado del filósofo alemán Leibniz. Apercibir algún suceso es percibirlo con toda claridad y tenerlo en el foco de atención. Mientras usted lee esta página, por ejemplo, toda su atención y enfoque (confiemos en ello) están puestos en esta oración y su significado. Usted lo apercibe. El resto de la información está en la periferia de su atención. Wundt diría que se aprehende, aunque no se apercibe⁹ Así en cualquier momento, hay cierta información que está en el foco de la atención y otra que está en los márgenes. Se dice que en el primer caso se apercibe y en el último que se aprehende. Además, la apercepción es un proceso que se organiza en forma activa y vigorosa la información en conjuntos significativos. Cuando vemos la palabra “perro” no percibimos cinco letras separadas, sino un solo concepto que tiene significado para nosotros. Nuestro sentido de la vista podría procesar inicialmente líneas y símbolos sin sentido, pero nuestra mente crea un todo significativo. Wundt llamaba al proceso de apercepción “síntesis creativas”.

El concepto de apercepción de Wundt es muy distinto de un asociacionismo más pasivo. Sin embargo, Wundt reconoció que algunos elementos de la experiencia consciente se combinan como asociaciones pasivas. Como dijera los asociacionistas ingleses, si usted ve a Juan y María juntos con bastante frecuencia, pronto llegará a pensar en uno al ver al otro. Esto sucede en forma automática debido a una asociación que se forma pasivamente. Por otra parte, la apercepción ocurre si, al ver a Juan y María, los lleva al foco de atención y los percibe como una pareja especial, o tal vez como dos personas que parecen ser absolutamente inadecuadas la una para la otra. Esto es, que está yendo más allá de la información dada y los percibe en forma clara y distinta.

⁹ La diferencia entre aprehensión y apercepción fue el componente clave de una importante teoría propuesta por uno de los más famosos de Wundt, el psiquiatra Emil Kraepelin (1856 – 1926). Kraepelin ideó un esquema de clasificación de las enfermedades mentales que generó la primera descripción clara de lo que en la actualidad denominamos esquizofrenia.

**Quinta lectura: Capítulo 7 “La fundación de la Psicología”
del libro “Historia de la Psicología”. 4º edición (1998)**

Thomas Leahey

Se propone el capítulo siete titulado “La fundación de la Psicología”, la parte que se refiere a la psicología de Wilhelm Wundt (1832-1920) del libro “Historia de la Psicología. Principales corrientes en el pensamiento psicológico” de Thomas Leahey, cuarta edición (1998). **Las razones que sustentan su inclusión son las siguientes:** se exponen las características de la Psicología experimental que se fundó en Alemania, particularmente las características de la psicología wundtiana y cuya influencia en la disciplina fue profunda y de largo alcance. Además, presenta una breve biografía de Wundt incluyendo el “clima cultural” que lo influyó, así como algunos hechos de su vida que propiciaron su orientación hacia el estudio de los fenómenos psicológicos. Contribuye al aprendizaje que se refiere a conocer y comprender que la diversidad de la psicología está condicionada por las situaciones histórico-socioculturales, al explicar el nexo entre el origen y desarrollo de las diversas disciplinas y sus contextos histórico-socioculturales que las enmarcaron.

Ficha bibliográfica:

Leahey, T. (1998) *Historia de la Psicología*. Ciudad de México. Ed. Prentice Hall. Madrid, España. Recuperado de tuvntana.files.wordpress.com/2015/historia-de-la-psicologia-thomas-hardy-leahey.pdf el 10 de septiembre de 2019.

Datos del autor: sin referencias.

Breve resumen del contenido propuesto:

En una breve introducción, el autor menciona que Wundt ha sido malinterpretado. Manifiesta que Wundt ha sido considerado como dualista, atomista, asociacionista, puramente introspectivo e interesado en describir los contenidos conscientes de la mente adulta normal, concebida como un recipiente pasivo de la percepción sensorial, que se le confunde con el sistema de Titchener. Indica que esto no es así y que desde hace algunos

años se inició la revisión de su trabajo y se están redescubriendo muchos de los fenómenos mentales hallados originalmente por Wundt.

Se exponen las características de la psicología de Wundt, sus discípulos la llamaron psicología Ganzheit, que significa, en esencia, holística, afirma que para Wundt la psicología era el estudio científico de la experiencia inmediata. Importante es, en su psicología, la experimentación ya que por sí solo la introspección no es digna de confianza. La llamo psicología fisiológica. Expone, además, la otra forma de estudios de Wundt que llamo "Völkerpsychologie" en la que una de sus características es que no es posible utilizar la experimentación. Menciona además otras características de la psicología wundtiana: el paralelismo psicofísico, la mente activa y la síntesis mental.

CAPÍTULO 7, INTRODUCCIÓN: LA FUNDACIÓN DE LA PSICOLOGÍA POR THOMAS LEAHEY

Introducción: la fundación de la Psicología

En el último cuarto del siglo XIX, existían unas condiciones lo suficientemente maduras como para que la psicología apareciera y se convirtiera en una ciencia autónoma. Tal y como hemos visto, la psicología científica estaba destinada a nacer como un descendiente híbrido de la fisiología y la filosofía de la mente, a la que se llamaba psicología a mediados del siglo. Wilhelm Wundt (1832-1920) fue el médico-filósofo que estableció la psicología como una disciplina académica. Al igual que Moisés, no consiguió entrar completamente con su gente, las generaciones futuras de psicólogos, en la tierra de la ciencia, pero hizo posible que se reconociera a la psicología como tal.

El camino a través de la fisiología

Wundt (1873) proclamó «una alianza entre dos ciencias en el libro que definió por primera vez a la psicología científica, *Principles of Psychology* (Principios de Psicología). La primera de ellas era la fisiología, que «nos informa sobre aquellos fenómenos de la vida que percibimos a través de nuestros sentidos externos», y la segunda era la psicología, disciplina en la cual «la persona se observa a sí misma desde dentro». El resultado de esta alianza era una nueva ciencia, la psicología fisiológica, cuya tarea sería

[Primero], investigar aquellos procesos de la vida [conciencia] que, estando a medio camino de la experiencia interna y externa, requieren la aplicación simultánea de ambos métodos de observación, el externo y el interno; y segundo, iluminar la totalidad de los procesos vitales desde los puntos de vista conseguidos por las investigaciones en esta área y de esta manera, quizás, transmitir una comprensión total de la existencia humana. [Esta nueva ciencia] comienza en los procesos fisiológicos y cómo estos procesos influyen en el dominio de la observación interna... El nombre de psicología fisiológica... advierte que la psicología es la materia legítima de nuestra ciencia... Si se desea enfatizar sus características metodológicas, podría denominarse a nuestras ciencias como psicología experimental, para distinguirla de la ciencia corriente de la mente que se basa exclusivamente en la introspección. (Wundt, 1873, pp. 157-8).

Además de ser una culminación de las ideas que mantuvieron los médicos-filósofos durante, la alianza de la fisiología y la psicología desempeñó diversas funciones importantes para una ciencia en ciernes como la psicología. La primera de estas funciones tuvo que ver con la metodología, se definía a ésta o no en un sentido restrictivo. Aunque el término fisiología en la época de Wundt estaba adquiriendo el significado biológico que tiene en la actualidad, todavía poseía un significado diferente y mucho más amplio. Fisiología y física tienen la misma raíz griega, *physis*, y esta palabra se utilizaba en muchas ocasiones durante el siglo XIX para designar la adopción de una aproximación experimental en el estudio de una materia. En el caso de la psicología, más específicamente, se tomó posesión de los aparatos y técnicas de la fisiología, tales como las utilizadas para medir el tiempo de reacción, y comenzaron a emplearse en los laboratorios de psicología. Wundt también denominó psicología experimental a su psicología fisiológica, en reconocimiento a la importancia del aspecto metodológico de la alianza.

Wundt se refiere a un segundo conjunto de funciones que cumple esta alianza, que tienen que ver con el contenido de la nueva ciencia. A un nivel filosófico, la alianza ayudó a la psicología a formar parte de la pujante visión naturalista del mundo que estaba emergiendo con la ciencia. La psicología había significado tradicionalmente *psyche-logos*, el estudio del alma. Pero el alma sobrenatural no tenía lugar en la ciencia naturalista, de forma que si la psicología procedía de acuerdo con las líneas tradicionales quedaría excluida de la ciencia por incurrir en un dualismo anticientífico. Sin embargo, si se insistía en que el sistema nervioso era la base de todos los fenómenos mentales, y se definía a la psicología como la investigación de las condiciones fisiológicas de los sucesos conscientes, el nuevo campo de la psicología fisiológica podía establecerse como ciencia. Por ejemplo, la *apercepción* era el proceso mental más importante en la psicología de Wundt, y este autor propuso que existía en el cerebro un «centro de la *apercepción*». Además, los psicólogos podían adoptar conceptos fisiológicos bien establecidos, tales como los de excitación e inhibición neural, para utilizarlos en las teorías psicológicas.

La creación de la psicología fisiológica reveló otra posibilidad teórica, que fue la del reduccionismo: que consistía, no en tomar prestados simplemente conceptos fisiológicos para uso psicológico, sino en explicar los sucesos mentales y conductuales en función de causas fisiológicas. Tomemos un ejemplo actual más familiar, parece que la causa de la depresión crónica es la reducción de las catecolaminas en el cerebro y no los conflictos psicológicos reprimidos. A los tres fundadores principales de la psicología -Wundt, Freud y James- les atrajo inicialmente la idea de abandonar todas las teorías psicológicas en favor de explicar la conciencia como el resultado de causas neurales, sin postular la existencia de un nivel de procesos psicológicos mediadores inconscientes. Al final, los tres rechazaron esta visión eliminativa. Si, por lo menos, la fisiología podía explicar la mente y la conducta, estaba amenazando la posición de la psicología como disciplina: la psicología fisiológica acabaría siendo simplemente fisiología. Wundt y Freud se apartaron del reduccionismo, James luchó fuertemente contra él y finalmente renunció a la psicología en su conjunto por

la filosofía. Sin embargo, la idea de la reducción ha vivido en las generaciones de psicólogos que les sucedieron, oculta a veces, pero nunca muerta, y está reafirmandose en la actualidad con nuevo vigor.

La última función de la alianza fue la de propiciar un movimiento táctico en la política académica del siglo XIX en Alemania. La fisiología era la disciplina científica que se había establecido más recientemente. Aquellos que la practicaban, como Hermann von Helmholtz, con quien Wundt había estudiado, estaban entre los científicos más importantes, y su rápido progreso les dio pronto un enorme prestigio. Para un académico ambicioso como Wundt, el campeón del nuevo campo que buscaba fondos, espacio y estudiantes, la alianza con la fisiología era una forma de ganar respetabilidad (Ben-David and Collins, 1966).

El escenario cultural e intelectual: Los mandarines alemanes.

La antigua China de Confucio estuvo gobernada en su mayor parte por una élite intelectual a los que se denominaba mandarines. La clase mandarín estaba abierta, en teoría, a todos aquellos que habían recibido una educación clásica y aprobaban los exámenes para el servicio civil, pero en la práctica muy pocos, además de las familias de mandarines ya establecidas, podían permitirse la instrucción privada que se necesitaba para llegar a pertenecer a esta élite dominante. Los mandarines integraban la burocracia que gobernó a China a lo largo del ascenso y caída de emperadores y dinastías imperiales. Gobernaban controlando la vida del emperador, estableciendo programas minuciosos e interminables de rituales y obligaciones que el emperador debía ejecutar de acuerdo a unas reglas cuidadosamente preparadas. A menudo, era difícil, si no imposible, que el emperador abandonara la Ciudad Prohibida o que hiciera algo por sí mismo. El historiador Fritz Ringer (1969) ha descrito a los intelectuales alemanes como conformando una clase mandarín propia, basada en la educación clásica de la personalidad -Bildung-. Y que controlaba el gobierno a través de la burocracia y la educación. Wilhelm Wundt fue el ejemplo mismo de un mandarín alemán moderno, y su carrera revela la mente mandarín que moldeó la psicología alemana hasta el auge del nazismo.

Wilhelm Maximilian Wundt nació el 16 de agosto de 1832 en Keckarau, Badén, Alemania, era el cuarto de los hijos de un pastor protestante, Maximilian Wundt, y de su esposa, Marie Frederike. Muchos de los antepasados de las dos ramas familiares de los Wundt habían sido intelectuales, científicos, catedráticos, funcionarios del gobierno, y médicos. Wundt comenzó su educación formal en un gimnasio¹ católico a los trece años. No le gustaba la escuela y suspendió, pero se trasladó a otra en Heidelberg en la cual se graduó en 1851. Wundt decidió estudiar medicina, y después de un pobre comienzo, se aplicó al trabajo y

¹ El gimnasio alemán era como un escuela preparatoria para el instituto; su entrada estaba restringida a los hijos de los intelectuales de clase media.

sobresalió en sus estudios. Sus intereses científicos aparecieron en la investigación fisiológica. En 1855, consiguió un doctorado en medicina con premio extraordinario y, después de realizar algunos estudios bajo la dirección del fisiólogo Johannes Müller, Wundt recibió el segundo doctorado que las universidades alemanas exigían a sus profesores. Inmediatamente dio su primer curso de fisiología experimental, a cuatro estudiantes, en el apartamento de su madre en Heidelberg². Estos cursos se vieron interrumpidos por una enfermedad grave a raíz de la cual casi muere.

Wundt, durante su convalecencia, solicitó y obtuvo una ayudantía con Hermann von Helmholtz. Aunque Wundt admiraba a Helmholtz, nunca mantuvieron posiciones teóricas muy cercanas; Wundt rechazó el materialismo de Helmholtz, mientras que fue su ayudante, Wundt impartió su primer curso titulado «Psicología como ciencia natural» en 1802, año en que también comenzaron a aparecer sus primeros escritos importantes. Trabajó para llegar alto en la escala académica durante su estancia en Heidelberg mientras que tenía escaños con la política, por primera y última vez, defendiendo las posiciones de un socialista idealista. Se casó en 1872. Sus publicaciones continuaron apareciendo, incluyendo la primera edición de su trabajo fundamental *Grundzüge der Physiologischen Psychologie* (Principios de psicología fisiológica), durante 1873 y 1874. Esta obra, en sus diferentes ediciones, presentaba los principios centrales de su psicología experimental.

Tras un año en Zurich «a la espera», en el que ocupó un puesto académico, obtuvo una cátedra de filosofía en Leipzig, universidad en la que enseñó desde 1875 hasta 1917. Allí, Wundt ganó un cierto grado de independencia para la psicología al fundar su Instituto Psicológico. Comenzó en 1879 como un instituto estrictamente privado, apoyado con dinero de su propio bolsillo hasta 1881. Finalmente, en 1885, fue reconocido oficialmente por la universidad e incluido en su catálogo oficial. Se inauguró siendo una aventura bastante primitiva, con una sola habitación y fue creciendo con los años; en 1897 se trasladó a un edificio diseñado especialmente para albergarlo, que sería destruido después durante la Segunda Guerra Mundial.

Wundt mantuvo un rendimiento extraordinario durante sus años en Leipzig, supervisando, al menos, 200 tesis doctorales, enseñando a unos 24.000 estudiantes y escribiendo o revisando volumen tras volumen, a la vez que supervisaba o escribía para la revista que había fundado, *Philosophische Studien*. Wundt formó a la primera generación de psicólogos, muchos de los cuales eran norteamericanos.

² El sistema universitario alemán en el siglo XIX era muy diferente del sistema norteamericano actual. Había que obtener un doctorado ordinario y, después, un segundo doctorado de nivel superior antes de poder comenzar a dar clase -e incluso en estas circunstancias, no se tenía un sueldo fijo y sólo se podía enseñar en cursos privados que ayudaban a suplir el escaso salario. Sólo se podía obtener el status de un profesor asalariado después de años de enseñanza privada y una vida de relativa pobreza.

En 1900 comenzó una tarea enorme, la publicación de su libro *Völkerpsychologie* (La psicología de los pueblos), que completó en 1920, el año de su muerte. En esta obra, Wundt desarrolló lo que creía que era la otra mitad de la psicología, el estudio del individuo en sociedad, como opuesto al del individuo en el laboratorio. Wundt continuó trabajando hasta el final. Su último proyecto fue *Erlebtes und Erkanntes* (Vivido y conocido), sus memorias, que terminó, unos pocos días antes de su muerte, ocurrida el 31 de agosto de 1920, a la edad de ochenta y ocho años.

Al igual que casi todos los intelectuales alemanes durante la Primera Guerra Mundial, Wundt fue fervientemente nacionalista. Escribió, como muchos otros "patriotas del atril" violentos folletos anti-ingleses y anti-norteamericanos, que sólo producen vergüenza cuando se leen en la actualidad. No obstante, son interesantes porque revelan la separación que existía entre las visiones del mundo anglo-franconorteamericanas y la defendida por los alemanes. Los ingleses eran para Wundt y otros intelectuales alemanes, en palabras de Werner Sombart, simples «comerciantes» que consideraban «la existencia completa del hombre sobre la tierra como una suma de transacciones comerciales que cada uno realizaba tan favorablemente como le fuera posible» (Ringer, 1969). Wundt vilipendió a los ingleses por su «utilitarismo egoísta», «materialismo», y «pragmatismo» (Ringer, 1969). Por otra parte, el ideal alemán era el del «héroe», un guerrero cuyos ideales eran «sacrificio, fidelidad, franqueza, respeto, coraje, religiosidad, caridad y buena disposición a obedecer» (Ringer, 1969). Se consideraba que el objetivo de un inglés era la comodidad personal, mientras que los de un alemán eran el sacrificio y el servicio. Los alemanes mantenían también un antiguo desprecio hacia la «civilización» francesa, a la que consideraban un barniz superficial de maneras, del todo opuesta a la verdadera «cultura» natural alemana.

Polémicas como las anteriores nos sirven para ilustrar el clima intelectual alemán en el siglo XIX. Los alemanes en su conjunto, y a pesar de Kant. Siguieron a Herder y rechazaron abiertamente la Ilustración. Fueron intelectuales románticos que valoraban los asuntos del corazón, del espíritu y del alma, antes que los asuntos del frío intelecto. Vieron a Alemania como situada a medio camino entre el intelectualismo de los países que se encontraban al oeste del Rin, y las culturas religiosas, ana-intelectuales de la Santa Madre Rusia, ubicadas al este de dicho río. Rechazaron el atomismo y utilitarismo de la filosofía británica y fueron anti-individualistas. En lugar del atomismo, los intelectuales alemanes buscaban continuamente la síntesis, la reconciliación de los opuestos en una verdad superior. Wundt y otros intelectuales elitistas de la tradición «mandarina» alemana percibieron, mantuvieron y fortalecieron el inmenso abismo intelectual que les separaba del oeste (Ringer, 1969). Wundt se consideró a sí mismo como heredero de Kant, Fichte y Hegel, y rechazó la filosofía de Locke, los Mill, Spencer y William James.

Una vez más podemos detectar debajo de todo esto, la división existente entre racionalismo y empirismo. El oeste era empirista: asociacionista, atomista, utilitarista y preocupado por

los derechos y la felicidad individuales, Alemania era nacionalista y romántica, rechazaba el estrecho racionalismo utilitarista del oeste y favorecía un racionalismo romántico espiritual. Desde Platón, ha existido siempre en el racionalismo un aspecto anti-individualista y místico. El ascenso a las Formas es una suerte de unión mística. Las personas existían para servir a la república de Platón, no al revés; el racionalismo tiende fácilmente hacia el totalitarismo. De ahí que los pensadores alemanes fueran racionalistas: anti-asociacionistas, a la búsqueda de la síntesis, declaradamente poco prácticos (las universidades cultivaban campos tan poco prácticos como la filosofía y rehusaban reconocer otros, como la ingeniería, que sí lo eran), y estadistas (se veía al individuo como siervo del estado).

La psicología de Wundt cumplía con esta tradición de los mandarines. Rechazaba la asociación de ideas y la teoría mecano de la mente. Rechazaba el asociacionismo y el reduccionismo en favor de la síntesis psicológica y de un análisis de la conciencia. No buscaba resultados prácticos, aunque no los excluía. Para finalizar, rechazaba el estudio de las diferencias individuales en favor de una investigación casi platónica de la mente humana.

El escenario intelectual: la investigación en las universidades alemanas

Por lo que se refiere especialmente a la ciencia, las universidades alemanas fueron únicas, tanto en calidad como organización, durante todo el siglo XIX. En Gran Bretaña y Francia, por razones distintas, los científicos trabajaban fuera del sistema educativo y las universidades británicas eran remansos moribundos sin ninguna distinción. EE.UU. tenía colleges universitarios dedicados a la enseñanza de estudiantes no graduados, antes que universidades que ofrecieran enseñanzas para licenciados. En EE.UU. la educación superior era un asunto en su mayor parte privado, más que una empresa apoyada por el gobierno como ocurría en Europa. La mayoría de los colleges los establecieron confesiones religiosas para educar y formar el carácter de sus miembros e instruir a su clero. Las facultades eran generalistas y su vocación principal era la de enseñar; no existían especialistas en investigación que impartieran enseñanzas de sus campos de especialización. Sin embargo, las universidades alemanas combinaban las funciones docentes e investigadoras y crearon los programas de licenciatura más avanzados del mundo. Además, los gobiernos de los principados alemanes independientes, y el gobierno alemán imperial central, tras la unificación de 1870, apoyaron firmemente a las universidades con dinero y recursos.

Este escenario afectó al establecimiento de la psicología como ciencia. En aquella época, Alemania estaba en la vanguardia de la Revolución Industrial, y, tal y como sostiene Richard Littman (1979, p. 51), en sus universidades «Alemania había industrializado el proceso de adquisición y aplicación del conocimiento». De este modo, afirma Littman, Alemania estuvo

especialmente abierta a la creación de nuevas disciplinas científicas que prometían una mayor producción de investigación de primera calidad a escala mundial. Sin embargo, sí el sistema alemán estaba adaptado para dar lugar a la psicología, también poseía rasgos que retrasarían su desarrollo y moldearían su forma (Ash, 1980, 1981). En primer lugar, aunque las universidades alemanas valoraban la investigación, su función principal seguía siendo el *Bildung* de la élite mandarín, y los burócratas que dirigían el ministerio de educación nunca perdieron de vista este hecho. La psicología, tras ser establecida por Wundt como una especialidad de investigación, pasó por una época difícil al tener que presentar argumentos convincentes de que los aspirantes a médicos, profesores y abogados -la élite mandarín— necesitaban de la psicología fisiológica para la formación de su carácter.

Relacionado con esta misión educativa primaria de la universidad estaba el concepto de *Wissenschaft*, que guiaba la *Bildung*. En la actualidad, traduciríamos *Wissenschaft* como ciencia, queriendo indicar la ciencia natural experimental. Sin embargo, en el siglo XIX, *Wissenschaft* significaba conocimiento organizado sistemáticamente en torno a líneas filosóficas, siendo que este modo organizado estaba controlado por la filosofía y los estudios humanísticos. Las ciencias naturales ganaban prestigio, pero la experimentación era todavía, para muchos intelectuales, una forma no probada, poco fidedigna y desorganizada de obtener la verdad. Wundt fue llamado a Leipzig como filósofo y nunca buscó para la psicología una posición autónoma fuera de la filosofía. Wundt, desde su llegada a Leipzig en adelante, consideró a la psicología fisiológica como una continuación de la psicología filosófica tradicional con nuevos medios y nuevos conceptos tomados de la fisiología. Los filósofos se molestaron con la intrusión de rudimentarios experimentos en su terreno sagrado, e hicieron todo lo que pudieron por retrasar el desarrollo de la psicología en Alemania.

La Psicología de Wundt

Wundt nunca bautizó a su escuela de psicología. Como padre fundador, lo que se limitó a hacer fue *psicología* sin puntualización alguna. Más tarde, su discípulo Titchener, que se opuso -y bautizó- al funcionalismo norteamericano, llamó a su propio sistema estructuralismo, y esta etiqueta quedó adosada erróneamente a la psicología de Wundt. Los discípulos alemanes de Wundt que continuaron en su tradición la llamaron posteriormente psicología *Ganzheit*, que significa en esencia psicología <<holística>> Aunque el holismo define la psicología wundtiana, este calificativo quedó vinculado a movimientos posteriores que nada tiene que ver con Wundt, por lo que retendremos el término alemán de psicología *Ganzheit*.

Para Wundt, la Psicología era el estudio científico de la experiencia inmediata y, en consecuencia, el estudio de la conciencia humana o mente siempre que entendamos la mente como la totalidad de la experiencia consciente en un momento dado, y no como una sustancia mental. Las ciencias naturales también se basan en la experiencia, pero del tipo

que Wundt llamó experiencia *mediata*, porque se la considera dependiente de objetos externos y al margen de todos los elementos subjetivos. La Psicología estudia la totalidad de la experiencia –incluidos elementos subjetivos como los sentimientos- tal como se da directamente en la conciencia y con referencia al estado psicológico del observador.

Wundt, por tanto, propuso una psicología introspectiva, pero con salvedades importantes. Según Wundt, no es necesario postular un sentido interno especial para observar la propia conciencia. Simplemente, tenemos experiencias y podemos describirlas; no necesitamos observar como ocurren las experiencias. Wundt rechazó expresamente la idea de Locke que hace de la reflexión la fuente de las ideas. Para Wundt, *toda* la experiencia es experiencia directa. Un segundo aspecto en el que la Psicología de Wundt difería de las psicologías introspectivas de raíz filosófica, era que en el estudio de la experiencia individual el método tenía que ser *experimental*. Para Wundt, el acto ordinario de introspección no es digno de confianza, porque perturba la experiencia y se aplica tan sólo a alguna experiencia singular que ya ha sucedido. Wundt sustituyó esta forma no fiable de introspección, utilizada en parte por Titchener y los psicólogos de Wüzburg, por un cúmulo de procedimientos objetivos, que abarcan medidas del tiempo de reacción, estados emocionales y otras variables.

Esta clase de psicología era lo que Wundt entendía por psicología fisiológica:

En Psicología encontramos que solo aquellos fenómenos mentales que se prestan directamente a las influencias físicas pueden constituirse en objeto material de experimentación. No podemos experimentar con la mente propiamente dicha, sino sólo con sus <<afueras>>, los órganos de los sentidos y el movimiento, que están relacionados funcionalmente con los procesos mentales. Por ello, todo experimento psicológico es al mismo tiempo fisiológico

De modo que la psicología fisiológica era precisamente la psicología experimental del individuo, y era fisiológica sólo en el sentido de que el tratamiento experimental había sido tomado en préstamo de la disciplina

La distinción decisiva entre Wundt y otros psicólogos y filósofos introspectivos radica en que su obra no se limitó a la psicología experimental. Consideró que el desarrollo de la mente era un tema importante, susceptible de ser abordado, en parte, por la psicología infantil y animal (comparativa), pero, sobre todo, por el estudio del desarrollo histórico de la especie humana. La vida es breve, de forma que nuestra experiencia es limitada, pero podemos acudir a la cantera de la experiencia histórica de la humanidad, tal como está escrita y conservada en las culturas existentes en diferentes niveles de desarrollo. Esta experiencia colectiva nos permite estudiar los escondrijos internos de la conciencia, aquellos que están más alejados de las respuestas sensoriomotoras y que por ello no son susceptibles, según Wundt, de estudio experimental. Denominó esto *Völkerpsychologie*

(psicología étnica de los pueblos), la cual abarcaba especialmente el estudio del lenguaje, el mito y las costumbres.

Wundt fue tan antimetafísico como cualquier psicólogo experimental de hoy. Rechazó todas las formas de psicología especulativa, ya fuese dualista o materialista. Se negó a postular la existencia de una sustancia espiritual o mental independiente, como había hecho Descartes. Lo contrario a su juicio, sería incongruente con la ciencia moderna e innecesario –la Psicología estudia la experiencia dada en la conciencia, y no una mente separada y sustancial-. Por otra parte, rechazó el reduccionismo materialista. Reconoció que todos los fenómenos mentales comportan un substrato corporal, pero creyó que la experiencia y la fisiología pueden estudiarse independientemente. Además, consideró que la experiencia consciente y los eventos fisiológicos eran tan diferentes que no podían ser relacionados causalmente. A esta disociación de lo mental y lo físico en ámbitos comunicados, pero independientes, cada uno de ellos con sus propias leyes de causalidad, la llamó Wundt el principio del paralelismo psicofísico. No se trata, sin embargo, del mismo paralelismo con el que nos hemos tropezado antes. Lo que Wundt concebía como paralelos no era una sustancia corporal y una sustancia mental, sino únicamente eventos corporales y eventos mentales. Para él, sólo hay una realidad, aunque susceptible de ser examinada desde dos puntos de vista: el mental y el físico. Su posición no es tanto una forma de paralelismo como una variante de la teoría del doble aspecto.

Wundt se opuso a cualquier intento de materializar la mente. De ahí que rechazase el punto de vista de los asociacionistas británicos y de Herbart, según el cual las ideas son pequeñas bolas de billar –Wundt se sirvió de esta frase- concatenadas por asociación, que se precipitan dentro de la conciencia o rebotan fuera de ella; en suma, rechazó el modelo-mecano de la mente. Para Wundt, las ideas eran *procesos* activos, no elementos pasivos que interactúan por mediación de leyes mecánicas. Cada experiencia es un *acontecimiento*, no una cosa que aparezca en la conciencia y desaparezca en el inconsciente. La memoria no es la resurrección de una idea anterior –lo cual para Wundt era imposible, ya que la conciencia está en permanente cambio-, sino que consiste en la utilización de reglas para reconstruir la conciencia anterior.

Para Wundt, la mente era activa incluso en sus aspectos más simples, doctrina a la que con escaso acierto se refirió con el término de *actualidad* de la mente. Wundt también calificó a su sistema de *voluntarista*, para subrayar su énfasis en la actividad mental y el importante papel que asignaba al sentimiento y a la voluntad en los sucesos mentales. De acuerdo con esto, Wundt reemplazó el reduccionismo atomista con una doctrina de la síntesis mental. Los sucesos mentales complejos están basados en otros más simples, pero, según Wundt, esta relación es más una síntesis activa de elementos en una unidad superior que una reducción de lo complejo a lo simple.

He aquí, pues, los contenidos fundamentales de la psicología Ganzheit de Wundt. En los próximos dos apartados pasaremos revista a parte de la teoría e investigación de Wundt, procediendo como él lo hizo –ascendiendo, por síntesis, desde lo simple hasta llegar finalmente a los procesos mentales superiores más complejos-. Revisaremos, en primer lugar, la psicología experimental del individuo y, seguiremos, la colectiva, la *Völkerpsychologie*.

La Psicología experimental de la Consciencia

Un buen camino para empezar a comprender la psicología Ganzheit consiste en analizar uno de los experimentos más importantes de Wundt. Su psicología pretendía ser el estudio de la consciencia, de modo que una pregunta lógica es << ¿Cuántas ideas pueden hacerse presentes en la consciencia en un momento dado?>> La simple introspección es incapaz de contestar a esta pregunta. ¿Cuántas ideas tengo claramente en la consciencia justo ahora? Es inútil intentar retener para analizarlo un momento de la corriente de la consciencia, con el fin de contestar esta pregunta.

En consecuencia, se impone un experimento que complemente y perfeccione la introspección, suministrando resultados cuantitativos. Lo que sigue a continuación es la versión actualizada y simplificada del experimento de Wundt. Imagínese el lector que está sentado en una habitación oscura frente a una pantalla de proyección. Durante un instante, alrededor de 0,9 segundos, se ilumina un estímulo sobre la pantalla. Este estímulo consiste en un cuadro de cuatro columnas por cuatro filas de letras escogidas al azar, y la tarea del lector estriba en recordar el mayor número de letras posible. Lo que se consigue recordar arroja una medida del número de ideas simples que pueden ser aprehendidas en un instante de tiempo, y, así, pueden proporcionar una respuesta a la pregunta original. Wundt descubrió que los sujetos carentes de práctica eran capaces de recordar cuatro letras; los sujetos que tenían práctica podían recordar hasta seis, pero nada más. Estas cifras concuerdan sorprendentemente con los resultados actuales acerca de la capacidad de la memoria a corto plazo.

Otros dos fenómenos importantes pueden observarse en este experimento. En primer lugar, imaginémonos un experimento en el que cada línea de cuatro letras forma una palabra, por ejemplo, *gato*, *poco*, *tuyo*, *idea*. Bajo estas condiciones, es probable que podamos recordar las cuatro palabras o al menos tres, con un total de 12 a 16 letras. Del mismo modo, se puede leer rápidamente y recordar la palabra <<contrarrevolución>>, que contiene 17 letras. Las letras, en cuanto elementos aislados, rápidamente colman la consciencia, de forma que en un momento dado sólo pueden percibirse de cuatro a seis de ellas, pero si estos elementos están organizados, pueden aprehenderse muchos más. En expresión de Wundt, las letras-elementos son *sintetizadas* en un conjunto superior, que es comprendido como un única idea compleja y aprehendido como un elemento nuevo.

Este fenómeno muestra en qué sentido Wundt era atomista y en qué sentido no lo era. La palabra gato está de hecho constituida por cuatro procesos-ideas elementales y más simples, *g, a, t, o*, pero no pueden reducirse a dichos elementos. La palabra es una *síntesis* de estos elementos y toda ella funciona como un elemento. Las ideas complejas se derivan de los elementos; no son resultado de su combinación, ni tampoco son reducibles a ellos. Wundt rechazó el atomismo de los asociacionistas británicos, incluida la química mental de J. S. Mill.

Hay un segundo fenómeno observable en este experimento de memoria. El sujeto del experimento original advierte muy fácilmente que algunas letras –las que el sujeto cita- son percibidas clara y distintamente, mientras que otras lo son sólo de modo confuso y vago. Parece como si la conciencia fuera un ancho campo poblado de elementos ideacionales. Un sector de este campo cae dentro del foco de atención y las ideas que pertenecen a aquél son percibidas claramente. Los elementos que quedan fuera del área focal tan sólo débilmente son sentidos como presentes y no pueden ser identificados.

La atención, como la síntesis, desempeña un papel clave en la teoría de Wundt. De hecho, la atención era el proceso que podía sintetizar activamente los elementos en unidades más amplias. Las ideas de Wundt sobre la atención procedían de Leibniz, y el primero se sirvió de los términos mismos de Leibniz. De la idea que ingresa en el amplio campo de la conciencia, se dice que ha sido *aprehendida*, y de aquella otra que ingresa en el área focal de la atención, que ha sido *apercibida*.

La apercepción tenía una importancia especial en el sistema de Wundt. No sólo era responsable de la síntesis activa de los elementos en conjunto, sino que también explicaba las actividades mentales superiores del análisis –que revela las partes del todo- y del juicio. Le eran imputables las actividades de relacionar y comparar, que son las formas más simples de síntesis y análisis. La síntesis propiamente dicha adoptaba dos formas: la imaginación y el entendimiento. La apercepción era la base de todas las formas superiores de pensamiento, como el razonamiento y el uso del lenguaje, y, por ello, ocupaba un lugar central en la psicología *Ganzheit*.

Finalmente, el hincapié de Wundt en la apercepción manifiesta la naturaleza *voluntarista* de su sistema. Dado que ni la *mente* ni el *yo* hacían referencia, para Wundt, a una sustancia especial ¿a qué atribuía nuestro sentimiento de identidad y el sentimiento de que poseemos una mente? Es este *sentimiento* el que proporciona la respuesta. La apercepción en un acto voluntario de la voluntad, por el que controlamos y conferimos unidad sintética a nuestra mente. Es este sentimiento de actividad, control y unidad lo que define al yo. Wundt escribió: <<Lo que llamamos nuestro 'yo' es simplemente la unidad de volición más el control universal de nuestra vida mental que aquélla hace posible.>>

Wundt no descuido los sentimientos y las emociones, ya que forman parte evidente de nuestra experiencia consciente. Con frecuencia se sirvió de sentimientos de los que le había sido dada noticia introspectivamente como indicadores de qué procesos sucedían en la mente en un momento dado. La apercepción, por ejemplo, pensaba que se caracterizaba por un sentimiento de esfuerzo mental. También estudio los sentimientos y emociones en sí mismos, y su teoría tridimensional del sentimiento se convirtió en fuente de polémicas, sobre todo con Titchener. Wundt propuso que cabía definir los sentimientos a lo largo de tres dimensiones: agradable frente a desagradable, excitación alta frente a excitación débil, y atención concentrada frente a atención relajada. Llevó a cabo una larga serie de estudios orientados a establecer una base psicológica para cada dimensión, pero los resultados no fueron concluyentes, y otros laboratorios arrojaron resultados opuestos. Con todo, los análisis factoriales recientes del afecto han desembocado en sistemas tridimensionales análogos (Blumenthal, 1975), aunque Wundt resaltaba el poder activo y sintetizador de la apercepción, no dejaba de reconocer, asimismo, la existencia de procesos pasivos, que catalogó como formas diversas de asociación o apercepción <<pasiva>>. Estaban, por ejemplo, las *asimilaciones*, donde una asociación actual se asocia a un elemento más antiguo. Cuando alguien mira una silla, sabe de inmediata lo que es por asimilación, pues la imagen presente de la silla percibida se asocia inmediatamente con el ya conocido elemento universal *silla*. El reconocimiento de una forma de asimilación, dilatada en dos pasos –un sentimiento vago de familiaridad, seguido por el acto de reconocimiento propiamente dicho-. La rememoración, por su parte, era para Wundt, como para algunos psicólogos contemporáneos, un acto de reconstrucción, más que la reactivación de viejos elementos. Nadie puede volver a experimentar un suceso anterior, pues las ideas no son permanentes. Lo que hacemos más bien es reconstruirlo a partir de indicios actuales y de ciertas reglas generales.

Por último, Wundt no dejó de considerar los estados anómalos de la conciencia. Analizó las alucinaciones, las depresiones, la hipnosis y los sueños. Particular interés reviste su análisis de lo que hoy día llamamos *esquizofrenia*. Observó que esta enfermedad entraña un colapso en los procesos atencionales. El esquizofrénico pierde el control aperceptivo de los pensamientos característico de la conciencia normal y, en su lugar, se deja llevar por procesos asociativos pasivos, de forma que el pensamiento se convierte en una simple serie de asociaciones, más que en procesos coordinados y dirigidos por la volición. Esta teoría fue desarrollada por su discípulo y amigo, el gran psiquiatra Emil Kraepelin, y ha sido recuperada por los actuales estudiosos de la esquizofrenia y el autismo.

Völkerpsychologie

Wundt creía que la psicología individual experimenta] no podía ser una psicología completa. Las mentes de los individuos son el producto del largo curso del desarrollo de las especies, del que cada persona es ignorante. Por lo tanto, debemos recurrir al estudio de la historia si queremos entender el desarrollo de la mente. El estudio de los animales y los niños se

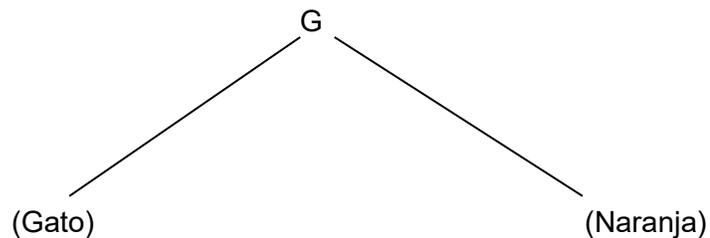
ve limitado por su incapacidad para realizar introspección. La historia ensancha el campo de la conciencia individual. En concreto, la variedad de culturas humanas existentes representa los diferentes estadios de la evolución mental y cultural, desde las tribus primitivas hasta los estados-nación civilizados. De esta forma, la *Völkerpsychologie* se ocupa del estudio de los productos de la vida colectiva, especialmente del mito, del lenguaje y las costumbres, que suministran claves de las operaciones superiores de la mente. Wundt afirmaba que la psicología experimental sólo penetra en las «defensas externas» de la mente; la *Völkerpsychologie* alcanza niveles mucho más profundos.

Este énfasis en el desarrollo histórico, un legado de Vico y Herder, fue típico de los intelectuales alemanes del siglo XIX. Desde su punto de vista, cada individuo surge de, y tiene una relación orgánica con su cultura natal. Además, las culturas poseen historias complejas que determinan sus formas y contenidos. Así, se creía generalmente que podía utilizarse la historia como un método para llegar a un entendimiento intuitivo de la psicología humana.

Los comentarios de Wundt sobre el mito y las costumbres eran típicos de su tiempo. Vio la historia como atravesando una serie de etapas desde las tribus primitivas hasta la era de los herejes y, después, la formación de los estados, para culminar en un estado mundial basado en el concepto de humanidad como totalidad. Sin embargo, donde realizó su contribución más sustancial fue en el estudio del lenguaje (al que casi se dedicó en los comienzos de su carrera), en el que articuló una teoría psicolingüística que le llevó a conclusiones que están siendo redescubiertas en la actualidad. Para Wundt, el lenguaje era una parte de la *Völkerpsychologie* porque, como el mito y las costumbres, es un producto de la vida colectiva.

Wundt dividió al lenguaje en dos aspectos: los fenómenos externos, que consisten en las expresiones producidas o percibidas en realidad, y los fenómenos internos, que son los procesos cognitivos que subyacen a la sucesión de palabras emitidas. Esta división de los fenómenos psicológicos en aspectos internos y externos es fundamental en la psicología *Ganzheit* y ya la hemos mencionado anteriormente citando contrastábamos las «defensas externas» de la mente, que pueden alcanzarse a través del experimento, con los procesos más profundos, que no son alcanzables de ese modo. Esta distinción entre fenómenos externos e internos es más fácil de entender con relación al lenguaje. Es posible describir el lenguaje como un sistema asociado y organizado de sonidos que pronunciamos o escuchamos; esto constituye la forma externa del lenguaje. No obstante, esta forma externa es la expresión superficial de los procesos cognitivos más profundos que organizan los pensamientos del hablante, preparándolos para la expresión, procesos que permiten al oyente extraer el significado de lo que escucha. Estos procesos cognitivos constituyen las formas mentales internas del habla.

De acuerdo con Wundt, la producción de una oración comienza con una idea unificada que se desea expresar, la *Gesamtvorstellung*, o configuración mental global. La función analítica de la apercepción prepara la idea unificada para el habla, para lo cual debe analizarse en sus partes constituyentes y en una estructura dada que retenga la relación existente entre esas partes y la totalidad. Tomemos en consideración la oración simple «el gato es naranja». La división estructural básica de dicha frase es la que existe entre el sujeto y el predicado y puede representarse en un diagrama de árbol que introdujo Wundt. Sea G = *Gesamtvorstellung*, S = sujeto, y P = predicado, tenemos que:



Ahora, hemos dividido la idea de un gato naranja en sus dos ideas fundamentales y la podemos expresar verbalmente como «el gato es naranja» con la adición de las palabras-función (*el, es*) que son necesarias en nuestro lenguaje particular. Las ideas más complejas requieren de análisis más complejos y, también, de diagramas más complejos. En todos los casos, podemos describir el proceso completo como la transformación de un pensamiento global organizado e inexpressable en una estructura secuencial expresable en palabras organizadas en una oración.

El proceso se invierte en la comprensión del habla. En este caso, se necesita de la función sintética de la apercepción. El oyente debe utilizar las palabras y la estructura gramatical de la frase escuchada para reconstruir en su propia mente la configuración mental global que el hablante está intentando comunicarle. Wundt sustentó su visión de la comprensión poniendo de relieve que recordamos lo esencial de lo que escuchamos, muy raramente recordamos la forma superficial (externa) de lo que oímos, que tiende a desaparecer en el proceso de construcción de la *Gesamtvorstellung*.

Sólo hemos mencionado una pequeña porción de la discusión de Wundt acerca del lenguaje. Este autor también escribió acerca del lenguaje de los gestos; del origen del lenguaje a partir de sonidos expresivos involuntarios; del lenguaje primitivo (más basado en la asociación que en la apercepción); de la fonología; y del cambio de significado. Wundt tiene bastante derecho a ser reconocido como el fundador de la psicolingüística, además de la psicología.

Sin embargo, sobre la *Völkerpsychologie* de Wundt queda un misterio. Aunque en sus escritos pareció otorgarle un alto valor, y dio clase sobre ella a unas 600 personas, nunca formó a nadie en su práctica (Kusch, 1995).

Sexta lectura: artículo “La Universidad Alemana y el desarrollo de la psicología experimental”

Velma Dobson y Darryl Bruce

Se propone el artículo “La Universidad Alemana y el desarrollo de la Psicología experimental” de Velma Dobson y Darryl Bruce. **Las razones de su inclusión son las siguientes:** menciona dos de los factores socioculturales más importantes en la creación de las condiciones que posibilitaron la fundación de la Psicología experimental alemana: las ideas del pueblo alemán sobre la educación y la forma en que se organizó la educación superior primero en Prusia y, posteriormente con la unificación, en toda Alemania (la libertad de enseñanza –*lehrfreiheit*- y la libertad de aprendizaje *Lernfreiheit*-, la creación de seminarios, laboratorios e instituciones). Las Universidades alemanas alentaron la investigación en tópicos diversos y dada esta atmósfera, el estudio experimental de la mente humana por hombres como Weber, Fechner, Wundt y Ebbinghaus puede ser visto como una consecuencia inevitable.

Ficha bibliográfica

Dobson, V. y Bruce, D. (1972) La Universidad Alemana y el desarrollo de la Psicología experimental. *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 8(2), 204 – 207.

Datos de los autores: no hay información.

Breve resumen del contenido propuesto:

El propósito del artículo es exponer algunos rasgos del sistema universitario alemán que influyeron en la fundación de la Psicología experimental alemana. Mencionan que la invasión de Napoleón que redujo a Prusia a una potencia de tercer orden convenció al pueblo alemán de que para lograr la recuperación era necesario impulsar la educación.

Exponen que la reforma de las Universidades alemanas rompió con la Universidad medieval al pretender, principalmente, promover el conocimiento, y solo en forma secundaria entrenar estudiantes para carreras profesionales, políticas o del servicio civil. Mencionan que la Universidad de Berlín concentró la oferta de oportunidades para la instrucción e investigación científica. Esto, fue apoyado por los gobernantes como por el conjunto de la sociedad.

Dos características de la reforma fueron la libertad de enseñanza y la libertad de aprendizaje. La primera significa que los profesores tenían libertad de elegir temas, presentarlos de forma particular y expresar sus puntos de vista sobre ellos. Agregan que la evaluación se adecuaba a esta forma de enseñanza. Junto a esta forma de docencia se implanto el seminario que permitía que los estudiantes discutieran con el profesor.

El otro aspecto que mencionan es la libertad de aprendizaje. Los estudiantes asisten a lecciones sobre cualquier tema de su interés, con la frecuencia que ellos decidan, transitaban libremente de una Universidad a otra (Wilhelm Wundt estudió fisiología en Tübingen, luego medicina en Heidelberg y trabajo con Johannes Müller en la Universidad de Berlín).

Exponen, también, que la ciencia que se practicaba en las Universidades era omniabarcativa (cualquier tópico podía ser tratado de forma "científica"). La concepción alemana de la ciencia condujo a la investigación de todas las características de la vida, de la mente humana

**LA UNIVERSIDAD ALEMANA Y EL DESARROLLO DE LA PSICOLOGÍA
EXPERIMENTAL
POR
VELMA DOBSON Y DARRYL BRUCE**

La fundación de la psicología experimental es frecuentemente asociada con científicos alemanes como Fechner y Wundt. El propósito del presente ensayo es indicar algunos rasgos del sistema alemán de educación superior que parecen haber contribuido a esta fundación.

Ante todo, vale la pena considerar las actitudes de Alemania hacia la educación en el siglo XVIII y XIX. La opinión prevalente parece haber sido que la educación, y no la vida elegante y refinada era lo que un alemán debía tener. Como un estudiante polaco decía de Alemania: "comida, ropa, hospedaje son ridículos... pero se puede conseguir la más refinada educación del mundo en la rama que desee por casi nada." Acorde a este punto de vista era el hecho de que el profesor alemán infundía respeto y reconocimiento a la par que el político y el soldado. Además, la corona asumió un interés activo en la ayuda económica y sustento de las universidades. Federico el Grande, por ejemplo, apoyó vehementemente las universidades a fines del siglo XVIII. El rey Federico Guillermo III ayudó a fundar la universidad de Berlín en 1809. Por ese tiempo, Napoleón había reducido el país al estatus de una potencia de tercera clase, y el pueblo y el rey creyeron que el camino para la recuperación era a través de la educación.

Por lo tanto, en la fundación de la universidad de Berlín, se producía una ruptura deliberada con la universidad medieval. Esto es, en vez de enfatizar las facultades de leyes, teología y medicina, esta nueva universidad pretendió principalmente promover el conocimiento, y solo en forma secundaria entrenar estudiantes para carreras profesionales, políticas o del servicio civil. Así la universidad de Berlín concentró la oferta de oportunidades para la instrucción e investigación científica. Más tarde Federico Guillermo III estableció también la universidad de Bonn (1818). En resumen, las universidades de Alemania propendieron a tener mucho apoyo tanto de sus gobernantes como de los ciudadanos del país.

Con este bagaje en mente, consideraremos ahora dos características de las universidades alemanas que confirieron un particular estímulo a la vida académica, la libertad de enseñanza, *Lehrfreiheit* y la libertad de aprendizaje, *Lernfreiheit* Ambas lograron sus primeras señales de aceptación con el comienzo del siglo XIX.

Lehrfreiheit significa que el instructor universitario tenía libertad de elegir los temas de sus lecciones, de presentarlas de su manera particular y expresar sus puntos de vista sobre ellos, sin obstáculos de un tercero. El concepto fue indudablemente alimentado por los procedimientos de evaluación de las universidades alemanas. En su mayor parte el estudiante alemán no era sometido a una serie de exámenes al final de cada semestre. En lugar de eso al final de su currículo tenía que rendir un examen abarcador en su campo. El conocimiento de los detalles de las lecciones era, consecuentemente, de importancia secundaria. Acorde a esto, los objetivos del instructor universitario eran estimular a los estudiantes, auxiliarlos en la búsqueda de un mayor conocimiento y en general hacer al tema en cuestión tan comprensible como fuera posible. En este sentido, el psicólogo Joseph Fröbes remarcó que "...lo que el estudiante aprende en la universidad, si está razonablemente bien preparado, no es tanto el detalle de las lecciones, dado que éstas usualmente ya aparecieron impresas y son fáciles de repasar; más bien es la gran cantidad de demostraciones que ha presenciado, mejor aún, ejecutado él mismo frecuentemente ..."

Otro rasgo importante de la educación universitaria en Alemania era el seminario. En contraste con la lección formal en la cual los estudiantes solo escuchaban, éste involucraba a un pequeño grupo de estudiantes que discutían con el profesor. Fröbes comentó sobre el valor de esta interacción: "lo más importante de todo son los estudios bajo la inmediata supervisión del instructor, la estrecha discusión de las cuestiones pertinentes y el consejo del profesor en la elección de los libros [con los cuales prepararse para el examen final]" *Lehrfreiheit* era importante no solo para el desarrollo intelectual del estudiante particular, sino para el pueblo alemán de manera general.

La libertad de enseñanza "... es el orgullo de la universidad alemana. Está íntimamente conectada con la libertad intelectual la cual constituye un notable rasgo de nuestra vida nacional. Cuando otras naciones se jactaban de su poder, su dominio y sus instituciones libres, el pueblo alemán se enorgullecía de su libertad intelectual". Cuando le fue negado el privilegio de la acción libre y vigorosa, encontró compensación y consuelo en el pensamiento independiente y este pensamiento libre tuvo su asiento especialmente en las universidades. De aquí el orgullo del alemán por sus universidades. La libertad de pensamiento, investigación y enseñanza es el refugio celosamente guardado de la constitución no escrita del pueblo alemán.

En suma, la libertad de enseñanza fue un aspecto de la creencia alemana en la libertad intelectual.

Tan importante para el desarrollo del pensamiento y el saber independientes fue una segunda característica de la universidad Alemana, libertad de aprendizaje o *Lernfreiheit*. Su éxito parece haber estado basado en la importancia del conocimiento, la cual era destacada en el nivel inferior del sistema educativo alemán. Desde el momento en que ingresaba a la escuela a la edad de seis años, el niño alemán se encontraba bajo la tutela de maestros

que sentían que era su deber ayudarlo a aprender cosas en forma tal que pudieran serle de uso duradero y prepararlo con una base para una educación más avanzada, que el pedagogo alemán consideraba que comenzaba realmente solo después de finalizar la escuela secundaria.

De todos modos, Lernfreiheit significa que los estudiantes asisten a lecciones sobre cualquier tema que fuera de interés para ellos, de quienes ellos prefirieran, y tan frecuente o infrecuentemente como ellos desearan. Excepto en las carreras profesionales de leyes y medicina, no había cursos establecidos, y no era tomado ningún examen hasta que el estudiante decidiera que él estaba preparado para dejar la universidad. La noción de Lernfreiheit implicaba también que los estudiantes podían transitar libremente desde una universidad a otra. El estudiante alemán fue alentado a ir en busca de los mejores profesores en su campo y dirigirse a escucharlos a las universidades donde ellos disertaban.

Ciertamente, la libertad de aprendizaje parecería haber sido un rasgo destacado de la educación universitaria de un gran número de psicólogos. David Katz se especializó en matemáticas y ciencias naturales, pero menciona que "no nos limitamos a una especialidad principal y una secundaria, sino que asistimos a lecciones impartidas fuera de nuestros departamentos en la esperanza de ampliar nuestra educación general. Por consiguiente, no solo en Göttingen sino también durante mis estudios en Berlín y Múnich, asistí a cursos en bellas artes, música y economía" El que es generalmente reconocido como fundador de la psicología experimental, Wilhelm Wundt, comenzó estudiando fisiología en Tübingen y luego prefirió seguir medicina en Heidelberg, y aprovechó su tiempo libre para trabajar con Johannes Müller en la Universidad de Berlín.

A la luz de las nociones de *Lehrfreiheit* y *Lernfreiheit*, no es quizás sorprendente que en la Alemania del siglo XIX hayan aparecido un gran número de académicos. ¿Pero cómo fueron estimulados, algunos de ellos, a investigar cuestiones psicológicas en forma científica? Se ha indicado que esto fue, al menos en parte, debido a la naturaleza más bien omniabarcativa de la ciencia alemana (*Wissenschaft*). Esto es, que el científico alemán estaba educado en una filosofía que sostenía que cualquier cuestión estaba dentro del alcance de la ciencia, que cualquier tópico podía ser tratado en forma científica o *wissenschaftlich*. Considérese, por ejemplo, los esfuerzos de Fechner para resolver el problema de la relación mente-cuerpo. El énfasis, en resumen, estaba puesto en la unidad de todo conocimiento. En contraste, la ciencia para los británicos y los franceses significaba principalmente, física y química. La amplia concepción alemana conduce en forma bastante natural a la investigación científica de todas las características de la vida, de la mente humana inclusive. Así, para la ciencia alemana, la investigación experimental de la experiencia consciente fue un paso lógico a dar. Parece, además que existieron dos caminos por los cuales la ciencia de la psicología en desarrollo pudo haberse expandido en todas las universidades alemanas. Una fue por el intercambio de profesores entre

universidades, y la otra a través del movimiento de estudiantes de una a otra institución. Estas sugerencias son de especial interés para los propósitos presentes, ya que estas representan las que eran las manifestaciones esenciales de *Lehrfreiheit* y *Lernfreiheit* respectivamente.

Indudablemente, puede afirmarse que muchos son los factores que resultaron en la fundación de la psicología experimental en Alemania. Uno de ellos fue, claramente, el sistema alemán de educación superior, un sistema que prosperó con el esclarecido apoyo de los gobernantes alemanes y del público general. Un decisivo rasgo de las universidades era su orientación intelectual y su libertad, en particular, *Lehrfreiheit* y *Lernfreiheit*; y esto, como ya fue dicho produjo académicos y científicos. En lo que al crecimiento de la investigación en el campo de la psicología se refiere, parece haber sido, al menos en parte, un paso académico lógico. Esto es, las universidades de Alemania alentaron investigaciones *wissenschaftlich* en temas tan diversos como química, música, literatura y biología. Dada esta atmósfera, el estudio científico de la mente humana por hombres como Fechner y Wundt puede ser visto como una consecuencia inevitable.

Referencias

- Boring, E. G. A history of experimental psychology. (2nd.ed.) New York: Appleton-Century-Crofts, 1950.
- Boring, E.G., et al. (Eds.) A history of psychology in autobiography. Vol. IV. Worcester, Mass.: Clark University Press, 1952.
- Murchison, C. (Ed.) A history of psychology in autobiography. Vol.I. Worcester, Mass.: Clark University Press, 1930.
- Murchison, C. (Ed.) A history of psychology in autobiography. Vol.II. Worcester, Mass.: Clark University Press, 1932.
- Murchison, C. (Ed.) A history of psychology in autobiography. Vol.III. Worcester, Mass.: Clark University Press, 1936
- Murphy, G. Historical introduction to modern psychology. (Rev. ed.) New York: Harcourt, Brace, 1949.
- Paulsen, F. The German universities: Their character and historical development. Translated from German by E. D. Perry. New York: Macmillan, 1895.
- Paulsen, F. Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig: Teubner, 1906; German education: Past and present. Translated by T. Lorenz. New York: Scribner's sons, 1908.
- Paulsen, F. Cited by C. F. Thwing, Universities of the world. New York: Macmillan; 1911.
- Thwing, C. F. Universities of the world. New York: Macmillan; 1911.
- Thomson, R. The Pelican history of psychology. Baltimore: Penguin Books, 1968.
- Wylie, I. A. R. The Germans. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1911.

Séptima lectura: artículo “Los orígenes sociales de la Psicología moderna”

Kurt Danziger

Se propone el artículo de Kurt Danziger titulado “Los orígenes sociales de la Psicología moderna” **Las razones de la propuesta son las siguientes:** desde la Sociología del conocimiento (subdisciplina de la sociología que trata de los orígenes sociales y grupales de las ideas) analiza el origen social de la Psicología experimental en Alemania y los Estados Unidos, tratando de mostrar que los contextos sociales en ambos países incidieron en su origen y desarrollo. Así, los contextos diferentes propiciaron las diferencias en la concepción de cómo debería practicarse la nueva disciplina, las formas en que se organizaron los nuevos profesionales y el impacto que tuvieron en las sociedades donde surgió la exploración de la mente y el comportamiento.

Ficha bibliográfica

Danziger, K (1972). Los orígenes sociales de la psicología moderna. Recuperado de www.cepsifotocopiadora.com.art/archivos/folios/31644_20/5/04.pdf el 9 de septiembre de 2019

Datos del autor

Nació en [Alemania](#) en 1926 y emigró a [Sudáfrica](#) a la edad de 11 años. Después de recibir títulos en Química y Psicología de la [Universidad de Ciudad del Cabo](#), continuó sus estudios en el recién establecido Instituto de Psicología Experimental de la [Universidad de Oxford](#) en Inglaterra. Su trabajo allí incluyó experimentos de psicología estándar en la década de 1940 con ratas de laboratorio. Al completar su doctorado, se unió a la [Universidad de Melbourne](#) en Australia, donde investigó en psicología del desarrollo, estudiando la comprensión de los niños de las relaciones sociales. En 1954, Danziger regresó a Sudáfrica, como Jefe de Psicología en la Universidad de Ciudad del Cabo. Allí realizó algunos estudios innovadores inspirados en la sociología del conocimiento.

Danziger tomó un cargo como profesor de psicología en [la Universidad de York, Toronto](#), donde continuó trabajando en psicología social. Sus publicaciones de esta época incluyen un libro de texto, *Socialización* y una monografía, *Comunicación interpersonal*, que fueron traducidas a varios idiomas.

Danziger tenía un interés de larga data en la historia de la Psicología y comenzó un estudio intensivo de fuentes primarias a principios de la década de 1970. Se interesó particularmente en [el](#) trabajo de [Wilhelm Wundt](#). En la época del "centenario" de la psicología, que marca el establecimiento del laboratorio de Wundt en 1879, Danziger publicó varios capítulos y artículos relacionados con este tema. Sin embargo, durante la década de 1980, se interesó cada vez más en la historia de los métodos de investigación psicológica. Este interés culminó en lo que probablemente sea el libro más conocido de Danziger, *Construyendo el tema: orígenes históricos de la investigación psicológica*. Danziger también estaba interesado en la historia de los conceptos y categorías psicológicas, y en un libro posterior, trazó los orígenes históricos de los conceptos psicológicos modernos como comportamiento, inteligencia, actitud, personalidad, motivación, etc.

Breve resumen del contenido propuesto:

El artículo analiza desde la Sociología del conocimiento (subdisciplina de la sociología que trata de los orígenes sociales y grupales de las ideas) el origen social de la Psicología experimental en Alemania y los Estados Unidos, tratando de mostrar que los contextos sociales en ambos países incidieron en su origen y desarrollo.

Propone que fueron los intereses de distintos grupos sociales en estos países los que determinaron su desarrollo. Estos grupos se organizaron para delimitar que ideas, métodos y sistemas nuevos eran conocimiento psicológico verdadero y cual no. Así, tomaron la autoridad de establecer criterios de demarcación del conocimiento psicológico pudiendo determinar cuál es válido y cuál no.

Expone, también, su rechazo a la concepción positivista del origen y desarrollo de la disciplina por su visión ahistórica de los acontecimientos. Además, por su creencia en que las normas que rigen la actividad científica son siempre las mismas y que siempre han existido como ideas. La Sociología del conocimiento, por el contrario, presta mucha atención a cómo se origina socialmente un contenido disciplinar, es decir, examina el contexto donde surgen las ideas (intereses de los individuos, que tipo de conocimientos demandaba la sociedad, razones políticas del surgimiento de las ideas, condiciones de la sociedad en que florecen, etc.)

Menciona, además, que la concepción positivista está basada en la noción de progreso acumulativo, lineal y progresivo. A partir de este rechazo examina las condiciones en Alemania y estados Unidos que propiciaron las diferencias en el origen y desarrollo de la Psicología en ambos países.

Expone que en Alemania las formas institucionales de una disciplina autónoma (como es el caso de la Psicología) fueron muy lentas en desarrollarse (prácticamente todos los que investigaban o enseñaban Psicología tenía nombramiento de filósofos. En cambio en Estados Unidos proliferaban los departamentos universitarios de psicología y existían numerosos psicólogos, cuyos lazos con la filosofía eran inexistentes. La psicología como disciplina autónoma es una invención americana más que alemana. En este punto señala que mientras en Alemania el ambiente en que se desarrollaban las investigaciones psicológicas tenían que enfrentar el juicio de los filósofos y los médicos lo que dejaba poco espacio para el desarrollo de la disciplina. En Estados Unidos, en cambio, casi no existían filósofos, ni una organización de médicos que se opusieran a la producción de los conocimientos psicológicos. **Por ello Danziger afirma que la diferencia en el contexto social determino la naturaleza de la nueva disciplina en modos fundamentalmente distintos.**

Así, las diferencias de concepción sobre la naturaleza de la experimentación fueron profundas (para los alemanes, el experimento psicológico paradigmático estaba basado las introspecciones de un conjunto de observadores altamente entrenados, para los norteamericanos estaba basado en la observación de los movimientos de los animales en ambientes artificiales).

**LOS ORÍGENES SOCIALES DE LA PSICOLOGÍA MODERNA.
POR
KURT DANZIGER**

Las cuestiones acerca de los orígenes sociales de la psicología moderna resultan fundamentales para cualquier consideración del contexto social de ideas psicológicas específicas durante el siglo presente.

Es un periodo durante el cual la creación y diseminación de ideas psicológicas se ve influenciada por la existencia de un grupo profesional-académico de "psicólogos", crecientemente poderoso, que reclama el monopolio de la producción y reproducción del conocimiento psicológico validado. Las ideas psicológicas, por supuesto, habían tenido existencia mucho antes del siglo presente; lo que ha cambiado es el contexto social inmediato en el cual las mismas son desarrolladas e intercambiadas. La existencia del nuevo grupo profesional, crecientemente bien organizado, proporciona el fondo sobre el cual las ideas particulares, los métodos y los sistemas son proyectados. Antes del siglo actual las ideas psicológicas fueron producidas e intercambiadas ampliamente entre filósofos, hombres de la medicina, economistas políticos, historiadores, artistas y otros. Lo que en la historia más reciente resulta absolutamente novedoso es la aparición de grupos de especialistas que realizan demandas de monopolio de la verdad psicológica. Para ser tomadas seriamente, las-Ideas psicológicas deben atravesar el prisma formado por el marco normativo e institucional de la comunidad de especialistas reconocidos.

Es este desarrollo, más que el uso de una nueva metodología, lo que define la naturaleza de la famosa transición desde el largo pasado de la psicología a su corta historia. Las técnicas de experimentación y cuantificación son herramientas potenciales, exentas en sí mismas de mayor significación histórica; su real significación deriva de la manera en que son usadas, por quien y para qué propósito. Ciertas técnicas empíricas fueron aplicadas muy extensamente a problemas psicológicos en el siglo XIX por filósofos profesionales, naturalistas, médicos y aficionados. Pero los cambios cruciales no se dieron hasta que ia aplicación de estas técnicas fueron usadas para legitimar la demanda del monopolio del conocimiento psicológico válido, por parte de una comunidad de especialistas autoconsciente y organizada.

Desde este punto de vista, la relación entre el conocimiento psicológico y su contexto social se complica debido a la aparición de un nuevo nivel, constituido por el grupo de profesionales, sus Intereses, sus Instituciones y su cultura. La influencia recíproca entre el

conocimiento psicológico y los Intereses y estructuras cognitivas en la sociedad más amplia se vuelve mediatizada por la comunidad de especialistas.

Entonces ¿cómo llegó a constituirse esta nueva comunidad? Existe una razón para examinar los orígenes de la psicología moderna en el contexto de la sociología del conocimiento psicológico.

Una aproximación, muy representativa en la literatura de la sociología de la ciencia, es la denominada, propiamente, aproximación positivista. Su concepción de una disciplina científica está basada en la noción de progreso acumulativo. Este progreso distingue la ciencia de la pre-ciencia, y puede ser "medido" por el número de publicaciones de investigación. Ninguna consideración es otorgada a las llamadas "revoluciones científicas" de Kuhn. Aplicada a la historia de la psicología moderna esta manera de pensar lleva a la conclusión tradicional de que la psicología moderna comenzó en Alemania y posteriormente trasladó su centro a los Estados Unidos. La posibilidad de una discontinuidad cualitativa fundamental ni siquiera es considerada en este enfoque, ya que, si la psicología es una ciencia, su desarrollo es, por definición, lineal, acumulativo y continuo.

Una característica importante de la sociología de la ciencia positivista es la naturaleza profundamente ahistórica de sus categorías explicativas. Cuando las ideas científicas son tomadas por individuos que ocupan el rol social de científico profesional conducen a una tradición en investigación continua y acumulativa. Por lo tanto, el nacimiento de disciplinas nuevas, como la psicología, depende de la invención de un nuevo rol, el de practicante profesional de la nueva ciencia. Tales roles nuevos, son inventados frecuentemente por individuos, como un medio de mejorar las oportunidades de su carrera. En psicología, se dice que Wundt es el principal ejemplo de este proceso, y que usó sus antecedentes en fisiología para llevar a cabo una carrera como filósofo; pero un nuevo tipo de filósofo, que realizaba experimentos de laboratorio sobre los problemas en psicología. Así nació un nuevo rol -el de psicólogo experimental- a partir de la "hibridización" de los roles de fisiólogo y filósofo, previamente establecidos. Para que la psicología llegara a ser establecida como una nueva disciplina científica, simplemente perduró para los demás, que llegaron a ser socializados dentro de este rol personalmente por Wundt o modelados por su ejemplo.

El motor del cambio histórico es buscado en el nivel de la motivación individual. Un nuevo rol es inventado y emulado, en el transcurso de un intento personal en promover una carrera personal. Los motivos individuales que juegan un rol tan importante no son establecidos por medio de una investigación biográfica concreta, sino que son imputados en términos de un modelo abstracto implícito de decisión racional y un cálculo de las oportunidades en la carrera. En esta consideración, el rol del psicólogo moderno es, en esencia, la invención de un individuo singular, Wilhelm Wundt, respecto de quién, la mayor parte de la generación siguiente de psicólogos está relacionada por medio de un complejo árbol "genealógico" basado en el "discipulado".

En este punto llegamos a advertir una dificultad fundamental, que proviene del intento de combinar el enfoque positivista de la "evidencia" con una teoría individualista del cambio histórico. Esta última, atribuye una importancia primordial a las intenciones individuales, mientras que el primero devalúa los informes "subjetivos" directos de dichas intenciones, las cuales, por eso mismo, deben ser inferidas de datos "objetivos". Wundt resulta una figura singularmente inapropiada para elegir como iniciador de la identidad profesional del psicólogo moderno. Él, en realidad, era un fuerte opositor a la separación de la psicología y la filosofía, y sostenía que los problemas más importantes en psicología estaban conectados tan íntimamente con problemas filosóficos que la separación entre ambas reduciría al psicólogo al nivel de un artesano aprisionado por una metafísica encubierta e ingenua. Eventualmente, cuando en 1904 fue creada una sociedad profesional de psicólogos alemanes, Wundt no participó en ella -inclusive no le fue posible reunirse en Leipzig durante el tiempo de vida de Wundt. Respecto de su supuesta contribución al trabajo experimental sistemático como parte de la definición del rol del psicólogo, debería recordarse que, para Wundt, la psicología experimental era solamente una pequeña parte de su trabajo. Fue la generación que sucedió a Wundt la que por primera vez concibió una identidad profesional distinta para el psicólogo. Los primeros pasos efectivos en esa dirección no fueron dados hasta los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX. De ese modo, colocaron el fundamento para aquello que, una generación posterior, iba a transformar en un "mito de origen" completamente desarrollado. Lo que resulta de interés en el presente contexto, es que el sociólogo de la ciencia positivista, a causa de su perspectiva básicamente ahistórica, se vuelve una víctima fácil de las reconstrucciones históricas distorsionadas que las generaciones posteriores proyectan hacia el pasado. La tendencia es a tratar la evidencia histórica como si fuera un caudal de hechos objetivos, cuando, usualmente, consiste en reconstrucciones realizadas por partes altamente interesadas. Más aun, el tipo de relación entre generaciones sucesivas es reducida a la de "pioneros" y "continuadores" o "maestros" y "discípulos", un esquema que hace posible ocuparse del desarrollo completo de la psicología moderna, a partir del supuesto acto de creación de Wundt, como un proceso de desarrollo interno dentro de la disciplina, sin entender al rol crítico jugado por factores extra disciplinares.

El rol de tales factores puede ser ilustrado a través de la comparación entre el desarrollo temprano de la psicología en Alemania y en los Estados Unidos. En la psicología alemana, las formas institucionales de una disciplina autónoma fueron muy lentas en desarrollarse. Prácticamente todos aquellos que investigaban o enseñaban en psicología, tenían nombramientos en filosofía; y esto no era una mera formalidad, ya que la mayoría de ellos, siguieron combinando sus intereses psicológicos con un trabajo activo en filosofía. Esto, por supuesto, contrastaba totalmente con la situación en los Estados Unidos, donde estaban proliferando los departamentos universitarios de psicología y donde existía un pequeño ejército de psicólogos profesionales cuyos lazos con la filosofía eran inexistentes. La sociedad profesional alemana fue fundada doce años después que la American

Psychological Association (APA). La psicología como disciplina autónoma es una invención americana y no alemana.

Existen buenas razones por las cuales el desarrollo americano tuvo que discrepar del que se dio del otro lado del Atlántico. En primer lugar, era completamente diferente el ambiente académico y profesional con el cual se encontraron los potenciales practicantes de la nueva disciplina. En Alemania, los filósofos gozaban de gran prestigio, tenían una tradición formidable y ocupaban posiciones académicas de poder. En los Estados Unidos, los filósofos profesionales eran escasos y contaban muy poco; la psicología era la disciplina mayor. Mientras las escuelas médicas alemanas habían sido centros de Investigación que merecieron el respeto del mundo por varias generaciones, resultaba notorio el estado lamentable de las escuelas médicas americanas. En tanto que la psicología americana centraba sus demandas en un territorio prácticamente virgen, la psicología alemana tenía que tomar en consideración, a cada paso, determinados intereses muy bien atrincherados.

Este estado de situación era un reflejo de la ausencia general de profesionalización en la educación superior americana durante la mayor parte del siglo XIX, que contrastaba con el nivel de profesionalización, verdaderamente elevado, de los académicos alemanes. Ambos países experimentaron una expansión universitaria bien considerable posterior a 1870. Pero mientras que, en Alemania, semejante expansión tuvo lugar sobre una estructura bien establecida, en los Estados Unidos la creación de estructuras apropiadas fue coincidente con la expansión en sí misma. En los Estados Unidos, la psicología logró ingresar desde el inicio en el sistema universitario moderno; en Alemania, fue una recién llegada cualquiera, que debió tomar el lugar asignado para ella, en el orden establecido.

Lo que resulta más significativo desde el punto de vista de la sociología del conocimiento psicológico, es que la diferencia en el contexto social determinó la naturaleza de la nueva disciplina en aspectos completamente fundamentales. Afirmar que el trabajo experimental en el laboratorio constituyó el suelo común para la nueva disciplina en ambos países, es otorgar una significación ritual a la experimentación, que, ciertamente, ha tenido para muchos psicólogos, pero que es algo que tiene que ser explicado, antes que un principio de explicación. Las diferencias de concepción sobre la naturaleza de la experimentación psicológica fueron profundas, como lo fueron también las perspectivas acerca del rol que debía serle asignado a la experimentación dentro de la psicología en su conjunto. Para algunos, el experimento psicológico paradigmático estaba basado en las introspecciones de un puñado de observadores sofisticados y altamente entrenados; para otros, estaba basado en la observación de los movimientos de los animales en ambientes artificiales. Para algunos, la psicología experimental representaba la totalidad de la psicología; para otros, era solo una pequeña parte. La sociología positivista de la ciencia nunca examina el contexto social del contenido de una disciplina. Sus "mediciones" de la actividad científica, están estrictamente limitadas a lo externo, como ser el número de publicaciones y el uso de rótulos. Para la sociología del conocimiento, en cambio, tales mediciones son triviales

en sí mismas: el problema es el contexto social del contenido actual de las ideas científicas. Y esta es, probablemente, la diferencia principal entre ambas perspectivas.

Otra diferencia muy importante procede de la naturaleza de la motivación considerada relevante en la determinación de la historia de las disciplinas científicas. Para esta visión, los factores sociales determinantes del status relativo de campos diversos son aceptados como dados; la perspectiva es individual y no social.

Si comparamos las situaciones que debían enfrentar los aspirantes a psicólogos en Alemania y en los Estados Unidos, hacia el cambio de siglo, resulta obvio que existían diferencias cruciales. En Alemania, la materia potencial de una nueva disciplina fue largamente reclamada por el establishment profesional y académico. Esto significó, por una parte, una extensión considerable para trabajar en problemas psicológicos, sin llegar a una ruptura con las afiliaciones disciplinarias existentes, con lo cual no fue muy fuerte la necesidad de una identidad disciplinaria separada. Por otra, cuando los psicólogos plantearon sus demandas en favor de una existencia separada encontraron fuerte resistencia en los intereses establecidos. Para enfrentar exitosamente semejante resistencia, los psicólogos debieron combatir al establishment en su propio terreno. En la práctica, esto significó, usualmente, persuadir al establishment filosófico de que la psicología era aceptable y respetable filosóficamente. En realidad, la psicología alemana nunca tuvo éxito en esa tarea, mantuvo formas de sofisticación filosófica que eran totalmente foráneas para la psicología americana de la época. Lo que emergió en Alemania, entonces, fue una psicología cuyos problemas, metodologías y formas de conceptualización, permanecieron dominados muy directamente por las preocupaciones de la filosofía, que jugaba el rol del Hermano Mayor.

En los Estados Unidos, en cambio, los psicólogos tuvieron que justificarse a sí mismos frente a un tribunal muy diferente. Un extenso sistema de educación secundaria y profesional tenía que ser construido prácticamente desde los inicios: el acontecer humano a partir de la migración y urbanización en gran escala tenía que ser tratado; el hombre tenía que ser modelado para la adaptación a un sistema industrial rápidamente racionalizado; los productos debían ser vendidos. En vista de la debilidad de las fuentes alternativas de habilidad profesional, los psicólogos podrían volverse aceptables si pudieran, razonablemente, prometer el desarrollo de la capacidad técnica necesaria para tratar apropiadamente con esos problemas.

Los psicólogos americanos respondieron a esa oportunidad con una promesa que resultó totalmente innovadora. Esa promesa implicó nada menos que la reivindicación de que la psicología experimental debía proporcionar las leyes fundamentales de gobierno de toda actividad humana, independientemente del contexto. Ella debía, por lo tanto, ser considerada la "ciencia maestra" de los asuntos humanos, guiando todos los esfuerzos para

controlar a la gente. En ocasiones apropiadas, la mayoría de las figuras claves en el período formativo decisivo de la psicología americana, debieron expresarse en esos términos.

Los problemas económicos, sociales o históricos, son problemas básicamente psicológicos, o deberían ser tratados corrió tales. Desde esta perspectiva fue creada, por primera vez, la imagen de una ciencia general de la conducta, cuyas leyes habrían de ser tan abstractas y ahistóricas como las leyes de la física. Poco tiempo después, el objetivo de la nueva ciencia vino a ser anunciado a través de un slogan, que aún se hallaba en sus libros de textos introductorios: "la predicción y control de la conducta". Este objetivo es totalmente discordante con los objetivos que Wundt tenía en mente para la psicología: sus fines no estaban relacionados ni con la predicción, ni con el control, ni con la conducta. Tampoco los sucesores alemanes de Wundt desarrollaron jamás tales objetivos para su disciplina. Si lo hubieran hecho, sus oportunidades de lograr el respeto del establishment académico hubieran sido aún más escasas. Por lo tanto, la gran diferencia entre las posiciones institucionales de la psicología alemana y americana tuvo su contrapartida en la divergencia absoluta de propósitos. Esto no debería sorprender, porque los objetivos de una disciplina definen su posición relativa con otras disciplinas. Al desarrollar sus objetivos, una disciplina define su rol en términos de la división general del trabajo entre disciplinas.

Los objetivos de una disciplina resultan fundamentales para su propia definición. Constituyen una declaración de su interés intelectual, el último criterio a través del cual métodos, conceptos y evidencias son juzgados. Lo que mantiene juntos a los practicantes de un campo es su Interés intelectual común y el hecho de que, básicamente, todos tienen los mismos propósitos. Este propósito define tanto el dominio dentro del cual los practicantes han de trabajar como los modos en los cuales ellos proponen actuar en dicho dominio. Tal vez sea innecesario decirlo, pero el dominio dentro del cual trabajan no es simplemente algo dado desde el exterior, sino que es, en sí mismo, una construcción Intelectual de los practicantes de la disciplina. De esa manera, la categoría "conducta", tal como es usada por la psicología moderna, viene a ser una construcción intelectual, que identifica cierto dominio y el material potencial para legitimar el trabajo psicológico. Su dominio, obviamente, es completamente diferente de aquél, definido, por ejemplo, con términos tales como "experiencia inmediata" o "acción social".

Los Intereses intelectuales, por lo tanto, constituyen el punto de encuentro entre intereses sociales y construcciones cognitivas. El encuentro ocurre en individuos cuyos intereses sociales requieren necesariamente de tales construcciones, ya que su identidad social particular depende de ellas. Una identidad social define un tipo de relación social que debe ser reconocida por los otros significativos para existir. El establecimiento o mantenimiento de una identidad social, en consecuencia, implica la aceptación, por esos otros, de la demanda de identidad. La base sobre la cual tal aceptación es asegurada, es provista por la compatibilidad de Intereses Intelectuales. Grupos establecidos con algún poder social reconocen solamente a aquéllos con Intereses sociales compatibles. Los intereses

intelectuales, entonces, tienen una función legitimante; y diferentes intereses intelectuales surgen, no solamente a raíz de diferencias entre aquellos que lo desarrollan, sino también debido a diferencias entre aquellos hacia quienes ellos están orientados, como medio de legitimación. La sociedad provee una red de tales Intereses (un sistema de dependencias) que puede ser trazada hacia los lugares más importantes del poder social. Bajo determinadas circunstancias históricas, como las existentes en las universidades americanas hacia el cambio de siglo, la relación de los profesionales con las fuentes del poder fundamental es relativamente inmediata; en otros casos, como en Alemania, el tipo de relación incluye una multiplicidad de grupos mediatizadores atrincherados.

En términos de este análisis, la emergencia de nuevas comunidades académicas o científicas se caracteriza por la emergencia de nuevos intereses intelectuales. Los nuevos grupos científicos difieren de los ya establecidos porque quieren hacer cosas diferentes. Es solamente un cambio en los propósitos, lo que compromete la creación de una nueva disciplina o subdisciplina, es decir, la emergencia de un nuevo grupo de practicantes definidos por un nuevo interés intelectual. Las técnicas derivan su significación del interés, en cuyo servicio son aplicadas. Es un completo extravío, discutir una técnica como la experimentación haciendo abstracción de los propósitos a los que ella pretende servir. Así, la técnica experimental usada por Wundt para el análisis de los procesos mentales es una técnica profundamente diferente, tanto en la teoría como en la práctica concreta, de la técnica experimental usada por un conductista para la predicción y control de la conducta.

El concepto de Interés intelectual hace posible superar la separación terminante entre "factores sociales" y "contenido intelectual", que es característica de la sociología de la ciencia positivista. Porque tales intereses son simultáneamente un factor activo en el proceso social de la división del trabajo científico y una formulación de presuposiciones intelectuales. El fracaso en reconocer el rol decisivo jugado por la categoría de interés intelectual es probable que conduzca a debates estériles sobre la importancia relativa de los factores "internos" y "externos" en el desarrollo de las disciplinas científicas. El interés intelectual básico de una disciplina enfrenta tanto lo exterior como lo interior; lo exterior, en tanto sirve para legitimar las actividades de sus practicantes de cara a los grupos significativos a los que se dirige; lo Interior, en tanto establece las normas por las cuales resulta juzgado el trabajo de los practicantes.

Lo que Watson había hecho, era colocar el sello retórico final, en el establecimiento de la psicología como una ciencia administrativa, como una tecnología a ser manejada por los gestores de la sociedad con la finalidad de dirigir las acciones de aquellos a su cargo hacia los canales deseados. Tal psicología, es un tipo de disciplina bien diferente de aquella que se considera a sí misma como auxiliar de la filosofía. Ella debe definir de manera diferente, tanto sus materiales como sus métodos. Para los propósitos prácticos de administración y control social, se ocupará de las acciones manifiestas de la gente; su experiencia subjetiva solo presenta Interés en tanto que resulta absolutamente necesario tomarla en

consideración para poder manipular efectivamente su actividad externa. Esto representa el reverso de la posición característica de la psicología que floreció en Alemania, para la cual la actividad externa sólo tenía interés, en la medida que arrojaba luz sobre la experiencia subjetiva. La distinción crucial aquí no es entre una psicología que estudia la actividad manifiesta o una psicología que se ocupa de la experiencia subjetiva, sino sobre cuál de las dos debería ser el foco de Interés primario de los psicólogos, quienes reducían al otro al status de un medio para un fin.

Uno de los aspectos más llamativos de la relación entre la temprana psicología americana y el modo de la psicología wundtiana, es el total olvido que sufrió la psicología de los pueblos de Wundt, aún entre aquellos psicólogos americanos que habían sido sus alumnos. En el mismo comienzo de su programa, Wundt proyectó dos clases de psicología: fisiológica y social; la primera empleaba métodos experimentales y la segunda, métodos no-experimentales. La relación entre las dos es asimétrica, porque mientras que no se pueden predecir los resultados de la interacción social a partir del conocimiento de la psicología individual, es posible extraer conclusiones sobre la psicología Individual a partir del estudio de los productos sociales.

La psicología americana tomó un camino diferente. Concibiéndose a sí misma como la "ciencia maestra" (el principio de las otras ciencias sociales, las cuales eran, en efecto, simples aspectos de la psicología individual), podía permitirse ignorar los niveles históricos y culturales de la realidad. No podía tolerar la existencia de un mundo social que obedeciera a sus propias leyes, porque eso podía Influir en la verdadera naturaleza de la psicología individual. Despojando la acción humana de sus contenidos sociales, ella definió su material como "conducta", mientras la realidad social y cultural, vino a subsumirse bajo la categoría de "estímulo". Cuando, finalmente, la psicología social hizo su aparición, lo hizo como una extensión de la psicología individual a situaciones en las cuales operaban "estímulos sociales".

La negación de los niveles históricos y culturales de la realidad aseguraba una reversión de la manera en que era conceptualizada la relación entre individuo y su ambiente sociocultural. Wundt, esencialmente, definía dicha relación en términos de una construcción de productos culturales por la interacción de individuos; los individuos eran visualizados como activos, en relación con su cultura. La psicología social americana, en cambio, devino un estudio de las respuestas al estímulo social, de los "procesos de influencia social", concebidos, hasta hace muy poco, de una manera estrictamente unidireccional. El individuo finalizaba siendo el receptor final de estas influencias sociales o el manipulador. En ambos casos el tipo de relación permanece externo. Los productos sociales, o bien confrontan al individuo bajo la forma de presiones ambientales o bien alcanzan a ser de utilidad como técnicas para el control de los demás. El tipo de psicología social desarrollado por Wundt, como complemento indispensable al alcance limitado de la psicología experimental, se ocupaba, en consecuencia, de un conjunto de problemas completamente diferentes a

aquellos que definieron el dominio de lo que fue llamado psicología social por parte de las generaciones posteriores.

Los intereses intelectuales no sólo definen los problemas de una disciplina, sino que determinan, también, la manera prescripta para resolverlos. Para la psicología moderna, esas prescripciones han girado generalmente alrededor de cuestiones acerca del rol y de la naturaleza de la experimentación. Wundt consideraba imposible emplear la metodología experimental de la ciencia natural en la Investigación de los procesos psicológicos "superiores". En Alemania, las demandas por extender la posibilidad del método experimental fueron impulsadas por psicólogos jóvenes, quienes intentaron, también, promover la psicología como disciplina independiente.

En los Estados Unidos, donde no había una clase de filósofos "mandarines" a ser apaciguada, la veneración por el método experimental no conoció límites y rápidamente se desarrolló hacia una verdadera mística. La psicología crecientemente legitimaba sus demandas de una posición superior entre las ciencias humanas mediante la apelación a su utilización de métodos experimentales, no obstante que muchos psicólogos nunca usaron semejante método o usaron lo que, a lo sumo, podía ser descrito como una copia verdaderamente débil de los mismos. Existen fundamentos para suponer que el prestigio ritual de la experimentación se debió menos al status de ciencia pura, que al enorme atractivo que un paradigma tecnológico tenía para los grupos significativos, a los que los psicólogos estaban tratando de impresionar. Por un lado, la experimentación no era la marca distintiva de algunas de las ciencias más admiradas; por otro, el aspecto que distinguía la compleja serie de técnicas tituladas "experimentales", que habían sido escogidas por los psicólogos como cruciales, era su característica manipulativa. Dada cierta intervención, se consideraba que habían sido encontradas las condiciones, no sólo necesarias sino suficientes, para la experimentación "científica", sin importar la negligencia en las observaciones, la escasa contabilidad de los datos, lo asistemático de los controles o la irrelevancia del problema desde el punto de vista teórico. En el mejor de los casos esto implicaba una falla en distinguir entre la experimentación con propósitos científicos y con otros propósitos, lo que hacía posible que un enfoque puramente tecnológico al conocimiento navegara bajo la bandera de la ciencia.

Las diferencias en la práctica de la experimentación psicológica juegan un rol crucial en la determinación del lugar de la psicología como disciplina. Los experimentos que involucran sujetos humanos son situaciones sociales, cuyas estructuras plantea contrastes verdaderamente rotundos con el tipo de conocimiento que es posible obtener dentro de su contexto. La sociología del conocimiento psicológico no puede ignorar que ese conocimiento es obtenido en marcos sociales y que los rasgos del mismo estén drásticamente modelados por los intereses intelectuales del psicólogo. Aparte de su influencia primaria sobre las normas de la disciplina, es, ante todo, a través de su efecto en

la estructuración de contextos de investigación, que los intereses intelectuales determinan la clase de conocimiento que será válido para los practicantes de la disciplina.

Existen diferencias llamativas en el contexto social de la investigación establecido por la psicología entendida como una disciplina filosófica respecto de la psicológica como una tecnología de manipulación de la conducta. El experimento psicológico clásico, que casi ha llegado a extinguirse, estaba basado en el principio de la Intercambiabilidad entre experimentador y sujeto. Ambos debían ser observadores psicológicos altamente entrenados y, como fue señalado por Wundt, el entrenamiento psicológico del sujeto era más importante que el entrenamiento psicológico del experimentador. La concepción de la experimentación psicológica americana estaba basada en una diferenciación profunda de los roles de experimentador y sujeto. Se suponía que el primero debía tener el monopolio del entrenamiento y la ilustración mientras el segundo debía ser inexperto e ingenuo. La situación social del experimento estaba caracterizada por una asimetría fundamental, que influenciaba decididamente la clase de conocimiento que podía emerger en él.

Se trataba de una clase de conocimiento que debía ser útil para quienes estaban en posiciones de controlar y manipular la conducta de los otros, en contextos educacionales, Industriales, administrativos u otros parecidos. La división fundamental entre controladores y controlados, estaba construida dentro de la mismísima fábrica de la fuente generadora de conocimiento de esta psicología. Era muy improbable que este tipo de situación experimental produjera conocimiento capaz de incrementar el nivel de auto-insight o de ayudar a la emancipación de los individuos humanos respecto del control externo. Lo que más le importaba a sus patrocinantes era que su empresa de investigación estaba manifiestamente diseñada para producir la clase de información que pudiera ser útil, precisamente, en aquellas situaciones en las que un grupo de personas tenía el poder de controlar las condiciones bajo las cuales debían conducirse otros.

En los relatos que son frecuentemente narrados en las páginas de los manuales introductorios, las diferencias metodológicas profundas que dividían a los psicólogos en los primeros años de este siglo eran representadas, tradicionalmente, como diferencias en tomo al uso de la "introspección". Esos autores, se proponen, usualmente, representar la psicología como una ciencia natural y justificar esta imagen a través de la referencia al uso del método experimental. La suposición, crucial, aunque implícita, es que puede haber una sola metodología de la experimentación científica. Si se revelara que la psicología moderna ha sido marcada por diferencias profundas sobre lo que constituye la experimentación válida, el argumento completo perdería plausibilidad.

Mientras que se puede esperar de los autores de los manuales perpetúen los mitos y las verdades a medias que legitiman las demandas de la disciplina, una perspectiva más crítica resulta apropiada en el caso de que la misma disciplina se vuelva objeto de escudriñamiento científico. Pero esto es, precisamente, lo que no logra la sociología positivista. Dado que

presupone que la naturaleza de la ciencia es siempre la misma y vislumbra el cambio histórico en términos cuantitativos más que cualitativos, se vuelve una víctima preparada para los "mitos de origen" que las disciplinas construyen para ellas mismas. Tales mitos, exageran el elemento de continuidad en el desarrollo de la disciplina y tergiversan aquellos aspectos del pasado que ponen en duda los Intereses intelectuales predominantes en la disciplina. En el caso de la psicología moderna, esto adopta la forma de datar su origen en la fundación del laboratorio de Wundt, debido a que la experimentación tiene el status de un fetiche. Lo que la sociología positivista trata como "datos" históricos son, en realidad, reconstrucciones históricas de las generaciones posteriores. El rol que se le asigna a Wundt, por ejemplo, fue creado en la historiografía interna de la disciplina, altamente interesada, y tergiversa su significado real.

Para la sociología del conocimiento, en cambio, la historia nunca puede ser una fuente de "datos" aporoblemática. Ella siempre tiene que ser reconstruida y el primer paso para evitar extraviarse por las reconstrucciones existentes, debida a las partes interesadas, es consultar las fuentes primarias. Para la sociología de la ciencia positivista categorías tales como "ciencia", "conocimiento" y "experimentación" son inmutables; para la sociología del conocimiento ellas son problemáticas y sus formas cualitativamente distintas deben ser explicadas.

El enfoque acrítico de la sociología de la ciencia positivista también caracteriza su manera de tratar el rol jugado por los intereses sociales en el desarrollo histórico del conocimiento científico. Los Intereses de los hombres de ciencia son siempre Intereses Individuales. Para el científico individual, la actividad generadora de conocimientos se vuelve un medio para la ejecución de fines esencialmente privados.

La sociología del conocimiento, en cambio, reconoce los intereses personales como reflejos de Intereses de grupos que provienen, a su vez, de conflictos sociales. Los Intereses de los individuos en la búsqueda del conocimiento están ligados con los intereses de grupos. En consecuencia, es apropiado para la sociología del conocimiento trazar los intereses intelectuales de los individuos hasta aquellos intereses sociales más amplios que caracterizan a las sociedades en las distintas fases de su historia.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Actividad de aprendizaje para los materiales siguientes: a) Capítulo 4 “Wundt y la Psicología alemana, b) Capítulo 7 “La fundación de la Psicología”, c) La Universidad alemana y el desarrollo de la Psicología experimental y d) Los orígenes sociales de la psicología moderna.

1. Elabora un breve resumen de las características de la Psicología de Wilhelm Wundt. Considerando su objeto de estudio, sus métodos de trabajo y sus estudios sobre la experiencia inmediata y los procesos psicológicos superiores.
2. Apoyado en los artículos “Los orígenes sociales de la Psicología moderna” y “Las Universidades alemanas y el desarrollo de la Psicología experimental” identifica las condiciones socioculturales que existían en los años en que Wilhelm Wundt realizó su trabajo. Para hacerlo, elabora un cuadro como el siguiente y anota en él las condiciones socioculturales en la Alemania en que vivió Wundt

| Sociales | Culturales Formas de organización y funcionamiento de las Universidades | Científicas Fisiología y Psicofísica |
|----------|---|---|
| | | |

3. Elabora un breve ensayo sobre la forma en que las condiciones socioculturales (incluyendo las influencias de la fisiología y la psicofísica) influyeron en el surgimiento de la Psicología experimental de Wundt y en las características que adquirió su psicología.

**Octava lectura: Capítulo 5 “Psicoanálisis”
del libro “Introducción a la historia de la Psicología”**

Miguel L. Martín Jorge

Se propone el capítulo cinco titulado “Psicoanálisis” escrito por Miguel L. Martín Jorge, incluido en el libro “Introducción e historia de la psicología” que coordinaron Juan Antonio Mora Mérida y Miguel Luis Martín Jorge. **Las razones por las cuales se propone son las siguientes:** aun cuando Freud inicia sus explicaciones sobre el psicoanálisis exponiendo los estudios sobre la histeria, en este capítulo se expone la concepción del psiquismo humano tanto en su estructura como en su funcionamiento: la concepción dinámica, la concepción, tónica y la concepción económica. Aun cuando agrega la exposición de los mecanismos de defensa, la sexualidad infantil y el psicoanálisis como terapia requiere de otra u otras lecturas para tener un panorama más amplio de la teoría. Pero se propone por la exposición resumida y clara de la concepción del psiquismo humano.

Mora, M. J. A. y Martín, J. M. L. (2010) *Introducción e historia de la psicología*.
Madrid, España. Ed. Pirámide

Datos del autor:

Miguel Luis Martín Jorge es licenciado en Psicología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y Doctor en Psicología por la Universidad de Málaga. Actualmente es orientador en enseñanza media y profesor asociado en el Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Málaga.

Breve resumen del contenido propuesto:

Se indica en la introducción que la teoría psicoanalítica se articula en tres dimensiones: por una parte, se trata de un procedimiento para investigar los procesos psíquicos; por otra consiste en un método terapéutico para tratar las neurosis; por último, comprende una serie de conceptos teóricos que son reivindicados por su autor como una ciencia.

Además, indica que los trabajos de Freud fueron derivando hacia una crítica de la cultura y de la sociedad.

En la parte que corresponde a la concepción del psiquismo humano se afirma que Freud se refirió al cuerpo teórico de su propuesta mediante el término metapsicología que es el conjunto de modelos conceptuales que explican de forma teórica el hipotético funcionamiento del aparato psíquico (la metapsicología parte del supuesto de que la descripción de los procesos psíquicos comprende tres dimensiones: dinámica, tópica y económica. Estos tres aspectos constituyen el núcleo de la teoría).

Se expone posteriormente las tres concepciones: la concepción dinámica (desde el punto de vista dinámico, los hechos psíquicos se consideran resultantes de una contraposición de fuerzas de origen pulsional –presión del inconsciente y la resistencia-); la concepción tópica (conciencia, preconsciente y el inconsciente) y la concepción económica (se postula que los procesos psíquicos están constituidos por energía pulsional que circula y se distribuye por el organismo. la manera en que un sujeto maneja esta energía depende de la acción ejercida por las instancias psíquicas superiores, el yo y el superyó).

La última parte del capítulo se refiere a los mecanismos de defensa que usa el organismo para mantener el equilibrio del organismo y garantizar su ajuste al medio (represión, regresión, formación reactiva, racionalización, proyección, introyección y sublimación, condensación y desplazamiento). También al desarrollo psicosexual como origen de las neurosis. Expone las diferentes etapas del desarrollo psicosexual: oral, anal, fálica latencia y genital) y culmina con la descripción de las características de la terapia psicoanalítica.

CAPÍTULO 5 “PSICOANÁLISIS” POR MIGUEL L. MARTÍN JORGE

Introducción

Más allá de su función terapéutica, el psicoanálisis fue concebido por Sigmund Freud (1856 – 1939) como una *Psicología*. A partir de la práctica clínica, Freud desarrolló todo un cuerpo teórico de conocimientos y una metodología para explicar y abordar los desórdenes mentales. En la teoría psicoanalítica encontramos una concepción novedosa del psiquismo humano, tanto en lo que se refiere a su estructura como a su funcionamiento. Teoría, método e investigación discurren de forma paralela en la obra de Freud, haciendo del psicoanálisis una de las propuestas más relevantes del siglo XX, tanto dentro como fuera de la Psicología.

Médico de formación, Freud se especializó en neuropatología. En un ambiente académico e intelectual dominado por el influjo de Darwin, y contando con la dirección de maestros como Ernest Brücke y Theodor Meynert, Freud llevó a cabo trabajos de investigación fisiológica, publicó artículos en el boletín de la *Academia de las Ciencias*, se interesó por los efectos terapéuticos de la cocaína, etc. En 1885 colaboró con Charcot, en el hospital de Salpêtrière (París), en el tratamiento de la histeria por hipnosis. Esta experiencia resultó una de las más influyentes y decisivas en el posterior desarrollo de su teoría.

Sus primeros escritos aparecieron entre 1893 y 1895. Entre ellos destacan sus Estudios sobre la histeria, en los que se incluye el famoso caso de Anna O., tratada previamente por su amigo y colaborador Joseph Breuer. En esta época Freud había renunciado a la carrera universitaria y se ganaba la vida como médico en su consulta privada. Después sería excluido definitivamente del entorno académico y científico. Sus escritos se fundamentan en su propia práctica clínica, por medio de la cual va perfilando de manera progresiva el método psicoanalítico. Puede decirse que las bases del psicoanálisis quedaron establecidas en la *Interpretación de los sueños* (1899). A este trabajo le sucederían otros como *La psicopatología de la vida cotidiana* (1904) o *El chiste y su relación con el inconsciente* (1905). La teoría psicoanalítica se articula en tres dimensiones: por una parte, se trata de un procedimiento para investigar los procesos psíquicos; por otra parte, consiste en un método terapéutico para tratar la neurosis; por último, comprende una serie de conceptos teóricos que son reivindicados por su autor como *ciencia*.

Poco a poco, los trabajos de Freud fueron derivando hacia una crítica de la cultura y de la sociedad. En 1913 aparecían *Tótem y Tabú*, donde establecía paralelismos entre el psiquismo primitivo y los síntomas neuróticos. En el porvenir de una ilusión (1927) abordaba

el análisis de la religión como una neurosis colectiva de la humanidad. El malestar en la cultura (1930) se ocupaba de los aspectos perniciosos que, de forma inevitable, van vinculados a los procesos de socialización y civilización. Estos y otros de la última época suponen un distanciamiento de las ciencias empíricas y un acercamiento a cuestiones más propias de la filosofía y la antropología. Las pretensiones científicas de los primeros escritos terminaron siendo relegadas a un segundo plano, dando paso a posiciones cada vez más radicales ante problemas existenciales.

La concepción del psiquismo humano

Freud se refirió al cuerpo teórico de su propuesta mediante el término *metapsicología*. La metapsicología viene a ser el conjunto de modelos conceptuales que explican de forma teórica el hipotético funcionamiento del aparato psíquico. Esta teoría queda recogida esencialmente en los siguientes textos: *Proyecto de una psicología para neurólogos* (1895), *La interpretación de los sueños* (1900), artículos sobre *Metapsicología* (1913 – 1917) y *El yo y el ello* (1923). En estos trabajos la mente es descrita en términos análogos a los que explican el funcionamiento del sistema nervioso. Es importante no pasar por alto que esta generalización teórica se sustenta esencialmente en el trabajo de Freud con sus pacientes.

La metapsicología freudiana parte del supuesto de que la descripción de los procesos psíquicos comprende tres dimensiones: dinámica, tópica y económica. Estos tres aspectos constituyen el núcleo de la teoría.

Concepción dinámica

Desde el punto de vista dinámico, los hechos psíquicos se consideran resultantes de una contraposición de fuerzas de origen pulsional. El carácter dinámico del inconsciente alude al efecto que éste ejerce de modo permanente sobre la conciencia. El inconsciente alberga pensamientos que pugnan por emerger a la conciencia, mientras que ésta ejerce una acción contrapuesta para impedir que tal cosa ocurra. Tanto los síntomas neuróticos como las fantasías resultan de la presión que el inconsciente ejerce sobre la conciencia.

Freud se refiere a aquello que aparece en la conciencia como producto del inconsciente, o estando relacionado con él, como *derivados del inconsciente*. Se trata de los síntomas y fantasías. Estas formaciones son el resultado de la fuerza que ejerce el inconsciente por manifestarse, por un lado, y de la acción de los mecanismos de defensa del yo para impedirlo, por otro

Junto a este concepto aparece el de resistencia. En el contexto terapéutico, la resistencia equivale a las palabras y acciones que utiliza el paciente para dificultar la interpretación psicoanalítica, impidiendo al terapeuta acceder al inconsciente y conocer su funcionamiento dinámico.

La concepción tópica

En sentido topográfico, la teoría psicoanalítica postula la existencia de distintas estructuras psíquicas. De forma análoga al modo en que se organiza el sistema nervioso central, el aparato psíquico está dotado de unos sistemas asociados a determinadas funciones. Estos sistemas son distintos de las estructuras del sistema nervioso y su funcionamiento es diferente. En la teoría freudiana existen dos concepciones tópicas de la organización del psiquismo humano. La primera está expuesta en la *Interpretación de los sueños* (1900); la segunda, unos veinte años después, aparece en *yo y el ello* (1923).

La primera tópica define el psiquismo mediante tres estructuras: la *conciencia*, el *preconsciente* y el *inconsciente*.

La conciencia viene a ser la capa más superficial de la mente, un estado psíquico del que el sujeto puede dar cuenta mediante un acto de introspección. A la conciencia le corresponde la percepción de las sensaciones externas e internas. La conciencia comprende los contenidos accesibles, aquello que el individuo reconoce de sí mismo y de la realidad que le rodea. Los contenidos conscientes proporcionan identidad al ser humano y continuidad a sus experiencias.

Aquello que queda por debajo de la conciencia se denomina subconsciente. El subconsciente comprende el inconsciente y el preconsciente. El preconsciente corresponde a una región de la mente situada entre el inconsciente y la conciencia. A diferencia del inconsciente, permite el acceso a la conciencia de ciertos conocimientos o recuerdos no actualizados. En el preconsciente se sitúan los recuerdos de los que normalmente no nos percatamos, pero que mediante un esfuerzo voluntario es posible sacar a la conciencia. El preconsciente es inconsciente en sentido descriptivo, pero no dinámico. A pesar de que sus contenidos no son fácilmente accesibles, no presiona a la conciencia en forma de síntomas neuróticos o fantasía.

El inconsciente alberga experiencias pasadas, imágenes, pensamientos, deseos, sentimientos, fantasías, etc., de los cuales el individuo no tiene conciencia, pero que desempeñan un importante papel en su forma de pensar y actuar. Los contenidos inconscientes constituyen el motor del aparato psíquico. El inconsciente no es una entidad abstracta, sino algo real que mueve al ser humano en una determinada dirección. En sus artículos sobre metapsicología (1913 – 1917), Freud le atribuye las siguientes características:

- No se rige por principios lógicos o racionales. Tales principios son categorías propias de la conciencia. En el inconsciente, por el contrario predomina la ambigüedad y la ambivalencia; es posible que simultáneamente exista un sentimiento y su contrario.

- Es atemporal. Pasado, presente y futuro se funden en una misma dimensión. Esto explica que un conflicto del pasado no resuelto continúe ejerciendo presión sobre la conciencia como si se tratara de algo presente.
- Sus contenidos no son abstractos, sino concretos. Los contenidos inconscientes carecen de matices, están referidos a sucesos concretos ajenos a cualquier forma de abstracción y se manifiestan de forma simbólica.
- Es primitivo y ancestral. El inconsciente aglutina todo lo que hay de atávico e instintivo en el ser humano. A nivel inconsciente, las reacciones son primitivas y radicales, no considerando sus posteriores consecuencias.
- Es mágico. No está sujeto al sentido común ni a las restricciones de la realidad, cualquier cosa es posible.

En el *yo* y el *ello* (1923) Freud amplía y enriquece esta primera descripción topográfica de la mente. La segunda tónica postula la existencia de tres estructuras psíquicas: el *ello*, el *yo* y el *superyó*.

El *id* o el *ello* equivale aproximadamente a lo que en la primera tónica se denominaba inconsciente. El *ello* es la parte desconocida del psiquismo humano que, no obstante, influye de manera decisiva en el comportamiento cotidiano y en la esfera onírica. A diferencia del *yo*, el *ello* se gobierna por el *principio del placer*, por la exigencia de la satisfacción inmediata de sus deseos e impulsos. De acuerdo con este principio, todo estado de excitación es molesto y su eliminación placentera, de modo que existe una tendencia natural en los organismos a reducir la tensión. Desde el punto de vista económico, en el *ello* reside la energía psíquica del organismo. Sus contenidos son la expresión psíquica de las pulsiones, en parte innatas y en parte resultado de las experiencias, en especial las represivas.

El *yo* es una instancia en contacto con la realidad externa e interna. Su papel consiste en mediar entre estas dos dimensiones, por lo cual su autonomía es relativa. El *yo* controla la palabra, la conducta y las percepciones. La principal función del *yo* es la de preservar la integridad del organismo. El *yo* se rige por el *principio de la realidad*; es decir, por la conveniencia de hacer o no hacer algo en función de las circunstancias. Para ello, toma conciencia de las demandas y restricciones del entorno y las confronta con los impulsos del *ello*. De acuerdo, con el *principio de la realidad*, al *yo* le corresponde poner freno a estos impulsos.

Por último, el *superyó* es la instancia que juzga los contenidos psíquicos, censurándolos o aprobándolos. Evolutivamente, el *superyó* es la última estructura en aparecer, surge del *yo* y es el resultado de la internalizar las exigencias y las prohibiciones externas, principalmente las paternas, aunque también las de la sociedad. El *superyó* equivale a la conciencia moral, a la disciplina autoimpuesta y a los ideales que rigen el comportamiento. El *superyó* es el estrato superior de la mente, se rige por el principio del bien: alcanzar lo

bueno y evitar lo malo. El *superyó* insta al yo a la represión y a la censura. Esta estructura es la responsable de la autocrítica y el sentimiento de culpa.

Concepción económica

En sentido económico, el psicoanálisis postula que los principios psíquicos están constituidos por energía pulsional que circula y se distribuye por el organismo. El aparato psíquico recibe excitaciones tanto del exterior como del interior. Las pulsiones proceden del medio interno. Esta energía es cuantificable y puede aumentar o disminuir, alterando el equilibrio, que equivaldría a un estado psíquico saludable. La energía psíquica pulsional tiene un componente hereditario y varía a lo largo de las sucesivas etapas evolutivas. El modo en que esta energía fluye y se manifiesta difiere de un individuo a otro y está condicionado por elementos circunstanciales. La manera en que un sujeto maneja esta energía depende de la acción ejercida por las instancias psíquicas superiores, el yo y el *superyó*.

La pulsión es un proceso dinámico que ejerce presión, moviendo al organismo hacia un determinado objetivo. La finalidad de este comportamiento es eliminar la tensión o estado de excitación de origen pulsional. Esto hace del objeto perseguido el fin o meta de la pulsión.

En la teoría freudiana los conceptos de *pulsión* e *instintos* no son equivalentes. El instinto es el comportamiento animal condicionado o determinado por la herencia, siendo característico de cada especie. En cambio, la pulsión es una forma de energía, un concepto a medio camino entre lo somático y lo psíquico, definido básicamente por la presión o fuerza que ejerce sobre el organismo.

En *Tres ensayos sobre una teoría sexual* (1905), Freud distingue entre pulsiones de origen sexual y pulsiones de autoconservación, siendo la más representativa de estas últimas el hambre. Posteriormente, en *Más allá del principio del placer* (1920), esta distinción quedaba integrada en una dicotomía más genérica: *pulsiones de vida* y *pulsiones de muerte*. Las primeras, representadas alegóricamente por la figura de Eros, se manifestaba en la libido y su finalidad es preservar la unidad de la humanidad. Las segundas se corresponden con las tendencias humanas de agresividad, hostilidad y destrucción. Más allá de su función reguladora en el organismo, en *El malestar en la cultura* (1930) estas dos fuerzas, se nos presentan como principios universales contrapuestos que rigen la evolución cultural de la especie humana.

Los mecanismos de defensa.

De acuerdo con la teoría psicoanalítica, el psiquismo humano cuenta con distintos *mecanismos de defensa* que entran en funcionamiento para mantener el equilibrio del organismo y garantizar su ajuste y adaptación al medio. Sin embargo, en ocasiones, la

sobreactuación de estos mecanismos da lugar a graves trastornos psicológicos. A continuación, se describen algunos de los más importantes:

- *Represión*. Lo doloroso o inaceptable de determinadas experiencias hace que sean olvidadas, relegadas al inconsciente, pero sin que el sujeto tenga conciencia de ello. Esto no impide que estos contenidos se conviertan en origen de conflictos psíquicos.
- *Negación*. El sujeto se enfrenta a los conflictos negando su existencia o su relevancia para él.
- *Regresión*. Ante una situación que el sujeto no puede resolver, retrocede a una etapa evolutiva anterior en la que las condiciones eran más favorables para él.
- *Formación reactiva*. Consiste en la exageración de actitudes o rasgos del carácter opuestos a lo que se pretende negar. Viene a ser una censura anticipada ante un deseo no admitido.
- *Racionalización*. Es una justificación mediante pseudos-razones. Se trata de dar una <<explicación lógica>> a sentimientos, pensamientos o conductas que, de otro modo, generarían ansiedad, vergüenza o sentimientos de culpa.
- *Disociación*. Consiste en separar del resto de la psique elementos del yo que tienen un carácter disruptivo.
- *Proyección*. Es lo que ocurre cuando alguien atribuye a otra persona tendencias, impulsos o deseos propios, pero no reconocidos, percibiéndolos como características del otro.
- *Introyección*. Es un mecanismo inverso al anterior, mediante el cual el sujeto hace suyas características que forman parte del otro.
- *Sublimación*. Ante la imposibilidad de satisfacer una necesidad instintiva de manera directa, la energía correspondiente se dirige hacia fines socialmente aceptados y valorados.
- *Condensación*. Se da en los sueños y consiste en conjugar elementos distintos que se encuentran en estado latente. De ello resulta una representación única que alberga conexiones entre elementos no reconocidas conscientemente por el sujeto.
- *Desplazamiento*. Consiste en redirigir las emociones que genera un objeto (o una representación psíquica) percibido como peligroso o inaceptable hacia otro menos peligroso y más aceptable.

El adecuado conocimiento de estos mecanismos es una parte esencial de la formación del psicoanalista, determinando su competencia a la hora de llevar a cabo la terapia. Los mecanismos de defensa entran en funcionamiento sin que el sujeto tenga conciencia de ello. Esto hace que, con frecuencia, el analista encuentre resistencia por parte del paciente a la hora de reconocer que sus pensamientos son el resultado de la acción de tales mecanismos.

El desarrollo sexual infantil

Para Freud (1905) el origen de la neurosis está en la sexualidad infantil. Las causas de problemas que sus pacientes sufren durante su vida adulta no se encuentran en sus circunstancias actuales, sino que hay que buscarlas en sucesos traumáticos que ocurrieron durante su desarrollo temprano y que posteriormente fueron reprimidos. De ahí el lugar central que la sexualidad, y más en concreto el desarrollo sexual infantil, ocupa en la obra de Freud.

La teoría freudiana postula que a lo largo del desarrollo el niño busca la satisfacción libidinal en diferentes partes del cuerpo. En este sentido, plantea la existencia de cuatro etapas de desarrollo psicosexual.

La primera etapa, la *oral*, se prolonga desde el nacimiento hasta los 12 – 18 meses. En ella, la boca constituye la zona erógena predominante. El niño obtiene placer mediante la alimentación, así como a través de cualquier otra conducta que implique alguna forma de estimulación oral (chupar, morder, etc.)

Entre los 12 – 18 meses y tres años, el niño pasa por la etapa *anal*. Las actividades en las que interviene el ano se convierten en la principal fuente de placer en este estadio. Al retener y expulsar las heces y los gases los niños experimentan dolor y placer (sexual) respectivamente.

La etapa *fálica* va desde los 3 hasta los 6 años. Esta es la fase en la que el niño descubre el placer mediante la estimulación de sus órganos sexuales. De acuerdo con Freud, al comienzo de esta fase, tanto los niños como las niñas creen que todas las personas tienen pene, percibiendo su ausencia como una oposición por castración. Los conceptos de *envidia del pene* y *complejo de castración* son algunos de los más polémicos de la obra de Freud.

Esta es la etapa en la que se origina el complejo de Edipo, pudiendo darse en ambos sexos. Este complejo se caracteriza por el odio al progenitor del mismo sexo, visto como un rival, y la atracción sexual inconsciente hacia el progenitor del sexo opuesto. De acuerdo con Freud, la no superación del complejo de Edipo constituye el núcleo inconsciente de todas las fobias, neurosis y psicosis que se dan en el adulto.

A la etapa fálica le sigue un periodo de latencia que llega hasta la pubertad. Este momento no se considera una etapa en el sentido de las demás, sino una fase en la que los impulsos sexuales se encuentran en estado de cierta inactividad, siendo canalizados a través de actividades y conductas social y culturalmente más aceptables.

Por último, el individuo alcanza la etapa *genital*, que se inicia con la pubertad y llega hasta la edad adulta. En la pubertad el impulso sexual resurge de manera súbita y busca la satisfacción genuina, no conformándose con la autoestimulación. Esto sólo es posible mediante la interacción sexual con los demás.

El psicoanálisis como terapia

El encuadre de la terapia psicoanalítica difiere significativamente del empleado en otros enfoques psicoterapéuticos. En primer lugar, tanto la frecuencia como la duración del tratamiento son mucho mayores. Freud atendía a sus pacientes, por término medio, unos seis días a la semana. El tratamiento se prolongaba a lo largo de varios años. Hoy en día la frecuencia de una terapia psicoanalítica puede oscilar entre tres y cinco días a la semana, pudiendo durar el tratamiento varios meses e incluso años.

En segundo lugar, la situación en la consulta es igualmente distinta. El paciente se tumba en un diván y el terapeuta se sienta detrás, de modo que no se ven cara a cara. En esta situación se inicia un diálogo basado en la escucha y en la interpretación por parte del terapeuta. Esta disposición pretende facilitar el proceso terapéutico que se desencadena a partir de la metodología psicoanalítica.

En un artículo de 1914, <<Recuerdo, repetición y elaboración>>, Freud describe la metodología propia del psicoanálisis. La idea central es que la superación del problema pasa por hacer conscientes los recuerdos y deseos olvidados o reprimidos, verdadera causa u origen del trastorno. Mientras el individuo no sea plenamente consciente de estos contenidos, seguirá padeciendo sus efectos perniciosos. La terapia está destinada a vencer la resistencia que impide que estos pensamientos o recuerdos salgan a la conciencia.

Para lograr esto, el psicoanalista recurre fundamentalmente a la *asociación libre*. Tumbado en el diván, al paciente se le pide que relate todo cuanto le pase por la mente, intentando ser lo más espontáneo y sincero posible, independientemente de que los pensamientos e ideas que se le ocurran le parezcan irrelevantes, absurdos, ridículos o comprometedores.

Al analista le corresponde escuchar con atención flotante, sin dar prioridad a ningún elemento del discurso, suspendiendo las motivaciones que normalmente dirigen su atención. En términos valorativos, la actitud del analista debe ser neutral, sin juzgar lo que está oyendo desde un punto de vista moral, social o religioso. Por último, el terapeuta debe abstenerse de responder a las demandas del paciente encaminadas a obtener una satisfacción sustitutiva de sus síntomas.

La intervención verbal del terapeuta consiste en interpretar el discurso del paciente de acuerdo con la terapia psicoanalítica. Esta interpretación tiene por objeto hacer manifiesto

el sentido oculto o latente de los contenidos transmitidos por el sujeto analizado, tanto de forma verbal como no verbal.

El proceso de descifrar el contenido del discurso requiere una reconstrucción dinámica del pasado. La interpretación de los sueños tiene una especial importancia en este sentido. Para Freud los sueños constituyen una vía privilegiada para acceder al inconsciente, al implicar una regresión temporal al pasado infantil. Los sueños constan de un contenido manifiesto y otro latente. El primero suele ser una historia aparentemente incoherente y carente de sentido; el segundo está relacionado con contenidos inconscientes que permanecen reprimidos por resultar inaceptables para el sujeto. Estos contenidos se manifiestan en el sueño de manera simbólica y sólo a partir de un adecuado conocimiento de la teoría psicoanalítica es posible descifrarlos.

Uno de los conceptos más relevantes en la terapia psicoanalítica es el de *transferencia*. Este término hace referencia al conjunto de vivencias emocionales, actitudes, demandas, etc., que el paciente experimenta en su infancia con relación a personas significativas de su entorno (principalmente sus padres) y que, durante la terapia, transmite al analista de forma que éste pueda experimentarlas con toda su carga emotiva y vivencial. Este proceso da lugar a una contratransferencia: los sentimientos que en el analista despierta el relato del paciente inciden, a su vez, en lo que éste experimenta durante la terapia. Este efecto puede repercutir positiva o negativamente en el tratamiento, según el modo en que el analista maneje las estrategias terapéuticas y sus propios conflictos. En este sentido, para Freud era imprescindible que todo analista antes de iniciar la práctica se hubiera sometido él mismo a un psicoanálisis.

**Novena lectura: capítulo 8 “La Psicología del Inconsciente”
del libro “Historia de la Psicología”**

Thomas Leahey

Se proponen el capítulo ocho titulado “La psicología del inconsciente”, en el libro *Historia de la Psicología* de Thomas Leahey. Las partes tituladas: Establecimiento de los principios (1895 – 1899), Definición del psicoanálisis (1900 – 1920) y Revisión, sistematización y análisis cultural (1920 – 1939). **Las razones de la propuesta son las siguientes:** porque es una visión que completa la lectura propuesta anteriormente, ya que siguiendo una línea temporal va reconstruyendo el camino que siguió Freud en la elaboración de su teoría, desde los estudios sobre la histeria hasta el problema de la civilización donde plantea cuestiones relativas a sus preocupaciones sobre la vida social.

Leahey, T. (1993) *Historia de la Psicología*. Ciudad de México. Ed. Debate. 11 reimpresión.

Datos del autor: sin referencias.

Breve resumen del contenido propuesto:

El material propuesto se inicia narrando los estudios iniciales de Freud sobre la histeria indicando que es una obra prepsicoanalítica pero que en ella ya se avizoran ideas de lo que constituirán la teoría psicoanalítica: una nueva concepción del origen de los síntomas histéricos atribuyendo su origen a sucesos traumáticos en los que la emoción generada no se descarga adecuadamente debido a la represión que se ejerce sobre ella. Incluye, también, la narración de la separación de Breuer y Freud a causa de las ideas de Freud acerca del método para atender los casos de histeria, sobre la sexualidad como causa subyacente de la histeria y el papel del analista en la relación paciente – analista. Culmina con la exposición de lo que considera más importante de esta obra: los histéricos poseen motivos internos que no quieren aceptar y, en consecuencia, reprimen.

En este apartado se refiere, también, al escrito Proyecto de una psicología para neurólogos. Dice este trabajo contiene, ya, conceptos psicoanalíticos importantes: el enfoque cuantitativo (la meta de todas las funciones mentales y conductuales es descargar la cantidad acumulada de tensión nerviosa, sentida como displacer), la división de la mente en componentes separados, cuyos conflictos, exigencias y reglas subyacen en la conducta y el pensamiento humano.

La siguiente parte la llama definición del psicoanálisis. Afirma que de todos sus trabajos Freud pensaba que la Interpretación de los sueños era su obra más importante. En esa obra Freud afirma que los sueños es el camino real al inconsciente. En los tres ensayos sobre una teoría sexual, el autor indica que Freud estableció dos puntos importantes en el primero que las aberraciones son el desarrollo de un componente del instinto sexual y que las neurosis son el reverso de las aberraciones, en el segundo plantea que las neurosis tienen su origen en la confrontación del niño con sus sentimientos sexuales durante los primeros cinco años de vida. En el tercero incluye un concepto muy importante en la teoría: el concepto de pulsión. El apartado termina con la exposición de los trabajos que realizó Freud entre 1920 y 1939 y su significado dentro de la construcción de la teoría psicoanalítica. Por último, se refiere al escrito "El yo y el ello" distingue preconscious de inconsciente, este segundo llamado también inconsciente dinámico y expone las características y el papel del Ello, el Yo y el Superyó. La interacción de estos tres sistemas es lo que produce la vida mental y la conducta.

CAPÍTULO 8 LA PSICOLOGÍA DEL INCONSCIENTE POR THOMAS LEAHEY

Establecimientos de los principios (1895 – 1899)

Estudios sobre la histeria (1895)

Freud comenzó su carrera haciendo investigaciones neurológicas, pero las circunstancias lo obligaron a convertirse en médico en ejercicio, especializado en trastornos <<neurológicos>>, lo que hoy llamaríamos un psiquiatra. La alteración psicológica más frecuente en tiempos de Freud –en la actualidad es mucho más rara- era la *histeria*, en la que ciertos desajustes mentales se manifiestan como un síntoma físico carente de base fisiológica. El nombre de *histeria* procede del término griego para útero, ya que los médicos griegos atribuían este achaque al útero enfermo. En tiempos de Freud, estaba muy difundido todavía la creencia de que sólo las mujeres podían ser histéricas, dado que la abrumadora mayoría de los pacientes que padecían histeria eran mujeres.

En 1885, Freud estudió la histeria durante un breve tiempo en la clínica de Jean Martin Charcot, en París. Charcot creía, como otros muchos médicos, en la estrecha relación entre la histeria y los estados hipnóticos, dado que síntomas similares a los de la histeria podían inducirse por hipnosis, la sugestión hipnótica servía para eliminar los síntomas histéricos. Más importancia tuvo para Freud la hipótesis de Charcot de que la histeria era *ideogénica*, es decir que su causación estribaba en un estado mental desequilibrado, que actuaba sobre una predisposición, subyacente y heredada, a la histeria. Freud abandonaría más tarde la terapia hipnótica y minimizaría la base constitucional de la histeria, al tiempo que daría más importancia a su origen en una mente desequilibrada.

En Viena, Freud practicó la medicina con Joseph Breuer (1842 – 1925). Juntos desarrollaron un nuevo tipo de tratamiento hipnótico-catártico de la histeria, que dieron a conocer en *Estudios sobre la histeria*. Hasta este momento, el trabajo de Freud todavía no era psicoanalítico, aunque contenía gérmenes de muchas ideas psicoanalíticas.

El libro se inicia con un artículo de Breuer y Freud, publicado en 1893 y en el que se describe su nuevo método, según ellos, la causa de la histeria es una experiencia traumática, en la que la emoción generada no se descarga adecuadamente. Después, debido a que la experiencia fue desagradable, el acontecimiento y su efecto se *reprimen*, esto es, no se les permite acceder a la conciencia o ser recordados. Sin embargo, el efecto sigue latente, y su tensión no descargada o <<estrangulada>> produce los síntomas histéricos. Como

Breuer y Freud lo expresaron: <<los histéricos sufren, sobre todo, por causa de sus reminiscencias.>> Pero estas reminiscencias son inconscientes; el paciente únicamente es consciente de sus síntomas, no de los acontecimientos que los precipitan, que están reprimidos. Breuer y Freud informaron que habían sido capaces de curar todo síntoma histérico de sus pacientes, gracias a haberlos hipnotizados y haberles hecho recordar el episodio traumático, para que descargaran el afecto acumulado. Llamaron a esta descarga *abreacción*, y la consideraron la clave del éxito en la terapia. Recordar el suceso no basta por sí solo; el paciente debe *revivir* emocionalmente el suceso, para quedar curado.

En el libro de 1895 Breuer y Freud aportaron, en apoyo de sus puntos de vista, una serie de historias de casos, de los cuales el más célebre fue el de la paciente de Breuer, Anna O. (tratada entre 1880 – 1882); dicho caso brindó a Freud mucha materia en que pensar. Anna O. era una mujer joven con un variado cuadro de síntomas histéricos, desde parálisis hasta trastornos de la visión y en la audición, y esporádicas incapacidades para hablar, salvo en inglés. Sus síntomas giraban, por lo general, en torno a sus sentimientos hacia su padre; Breuer fue eliminando metódicamente cada uno de los síntomas con sólo permitirle –bajo hipnosis- que relatará abreaccionara los sucesos que les habían dado pie. Anna llamó a este procedimiento la <<cura de charlas>>, rótulo que ha acompañado a la psicoterapia desde entonces. La cura fue bien, hasta que Breuer anunció que iba a tomarse unas vacaciones, después de lo cual Anna acusó un embarazo histérico de un niño <<engendrado>> por el propio Breuer. Breuer se asustó, abandonó el caso y se marchó de Viena por dos años. No informó de estos sucesos en su historia del caso, limitándose a decir que Anna recuperó la salud.

Hacia 1895 se habían manifestado ya algunas diferencias entre Breuer y Freud respecto a la etiología y el tratamiento de la histeria; *Estudios* concluye con capítulos separados a cargo de cada uno de los autores. Breuer aportó un largo capítulo sobre la teoría de la histeria, que elaboraba la teoría preliminar de 1893, y acabó señalando que los sucesos que precipitan los síntomas histéricos se experimentan durante <<estados hipnóticos>>, lo cual explica su carácter inconsciente y la posibilidad de cura mediante la hipnosis. Freud terminó rechazando esta teoría. Aportó por su parte un capítulo sobre la terapia, donde abandonó el método hipnótico de Breuer, en favor de un método que se halla más próximo al psicoanálisis clásico. Comprendió que, dado que no todos los pacientes podían ser hipnotizados, la utilidad del método de Breuer era limitada. Por ello, insistió en que sus pacientes realizaran asociaciones libres referidas a sus síntomas y relataran todo lo que pasara por sus mentes, por muy trivial e insignificante que les pareciese. Los pensamientos no debían censurarse ni arreglarse de ninguna forma, sino simplemente relatarse. Por esta vía, Freud realizó curaciones descubriendo las ideas que subyacen en la histeria, pero sin recurrir a la hipnosis. Se percató de que en la relación paciente-médico residía la clave del éxito en la terapia. Breuer se había alarmado por su tempestuosa relación con Anna O.; Freud, en cambio, la convirtió en el eje de la terapia, señalando que el origen de la fuerza del terapeuta estriba en el afecto que el paciente manifiesta hacia él. Por esta vía, el

terapeuta gana influencia y poder, y realiza la cura mediante la insistencia en la cooperación del paciente. Freud estableció otras dos condiciones importantes. Señaló, primero, que el problema subyacente en la histeria es siempre sexual, como en el caso de los sentimientos de Anna hacia su padre – Freud y Breuer se separaron a causa de esta hipótesis -. En segundo lugar, Freud se dio cuenta que los histéricos se *resisten* a su curación. No desean conocer, o volver a experimentar, los sucesos que precipitaron sus síntomas. No es sólo que ignoren las causas; se resisten también a conocerlas. En consecuencia, el éxito terapéutico es un problema de superación de las resistencias mediante la explotación del poder del terapeuta sobre el paciente.

Aunque *Estudios sobre la histeria* es, en realidad, una obra prepsicoanalítica, se pueden encontrar en ella algunos de los pilares básicos del psicoanálisis. El más importante es el postulado de que los histéricos, y probablemente el resto de las personas poseen motivos internos que no quieren aceptar y, en consecuencia, reprimen. Sin embargo, estos motivos no pierden su fuerza, sino que se manifiestan en forma de síntomas (o -según los trabajos posteriores de Freud- de sueños, lapsus verbales, mitos y cosas similares). La clave de la salud mental consiste en convertir estas ideas inaceptables en conscientes y tratarlas de forma racional.

El primer gran tema del psicoanálisis es la existencia en el interior de cada persona de fuerzas irracionales e inconscientes que deben ser domadas por la razón consciente. El segundo gran tema anunciado en los *Estudios* es la naturaleza de esta fuerza irracional. En los estudios, y hasta cerca de 1920, Freud creyó que esta fuerza irracional era el sexo; más tarde postuló un deseo de muerte, como fuerza todavía más oscura y controlada por la razón, la civilización y la sexualidad.

En los Estudios también encontramos los rudimentos del psicoanálisis como terapia. Charcot había curado a histéricos, hipnotizándolos y ordenándoles que desaparecieran sus síntomas. Breuer había hecho revivir a sus pacientes hipnotizados los sucesos traumáticos que precipitaban los síntomas. Freud inauguró una auténtica <<cura de charlas>>, en la que sus pacientes hablaban sobre sus problemas, sentimientos y experiencias mientras los terapeutas los orientaban, interpretaban y, en ocasiones, les ordenaban sumisión. Con el tiempo, los pacientes terminaban por desenmarañar sus propios conflictos, al reflexionar sobre ellos y descubrir el camino para su curación. Se trataba de un largo proceso, del que Freud dijo más tarde que nunca podía realmente finalizar.

Por último, un tema personal aflora de modo recurrente en los *Estudios*: a saber, el pesimismo de Freud. Este nos revela que le era imposible tratar a nadie que le pareciera <<ruin>> o <<repulsivo>>; posteriormente llegaría a decir que la mayoría de las personas son <<despreciables>>. Freud nunca tuvo un alto concepto de la raza humana. Era también pesimista respecto a las limitaciones de la terapia. En su último párrafo da cuenta de una objeción formulada a numerosos pacientes: ¿Por qué he de soportar un proceso tan arduo

de cura, si usted no puede alterar las circunstancias de la vida que me hace desgraciado? A lo que Freud replica: <<Usted podrá convencerse por sí mismo de que ganará mucho si conseguimos transformar se desdicha histérica en una infelicidad ordinaria. Con una vida mental que ha recuperado la salud, usted estará mejor armado contra dicha infelicidad. >> Freud nunca creyó que la terapia proporcionaría la felicidad humana. Lo más que podía hacer era preparar a una persona para soportar los inevitables sinsabores de la vida.

Proyecto de una psicología científica

Al final de los *Estudios sobre la histeria*, Freud hablaba de restaurar la <<vida mental>> del paciente a su estado de salud. Es significativo que en las ediciones anteriores a 1925, Freud utilizara la expresión <<sistema nervioso>>, y no <<vida mental>>. Al comienzo de su carrera, Freud, formado como neurólogo, estuvo profundamente involucrado en el reduccionismo materialista, según el cual la conducta humana había de ser explicada científicamente mediante la exclusiva referencia a procesos cerebrales. Poco después de la aparición de los *Estudios*, Freud (1895) escribió un manuscrito orientado a <<brindar una psicología que será una ciencia materialista; es decir, a representar los procesos psíquicos como cuantitativamente determinados, de partículas materiales especificables>>. Freud nunca publicó este manuscrito; de hecho, intento impedir su publicación durante la última etapa de su vida, y sólo apareció póstumamente.

Precisamente porque Freud no deseaba publicar su *Proyecto*, sería erróneo considerarlo como una parte propiamente dicha del psicoanálisis. Sin embargo, contiene, en forma rudimentaria y general, toda una serie de conceptos psicoanalíticos importantes. El primero de estos conceptos era el enfoque cuantitativo de Freud a la hora de abordar las funciones mentales. A diferencia de los psicólogos académicos, Freud estaba interesado ante todo por la motivación humana, que, según él, procede del deseo del organismo de disminuir sus estados de tensión. Según la concepción cuantitativa de Freud, la meta de todas las funciones mentales y conductuales es descargar la cantidad acumulada de tensión nerviosa, sentida como <<displacer>>, trocado después por el <<principio del placer>>, concepto psicoanalítico importante. El nombre primitivo es más preciso, ya que la visión que tenía Freud de la motivación era, como la de Platón, negativa. Lo que llamamos placer es, de hecho, la descarga de displacer acumulado –no algo que se desea por sí mismo.

En el Proyecto también encontramos la característica división freudiana de la mente en componentes separados, cuyos conflictos, exigencias y reglas subyacen en la conducta y el pensamiento humanos. En dicha obra, Freud propuso tres sistemas neurológicos, basados en diferentes modalidades de funcionamiento sináptico. Hay, en primer lugar, un sistema de neuronas perceptivo; luego, un sistema inconsciente, en cuyo interior tiene lugar la mayor parte de nuestra vida mental; y, en tercer lugar, un sistema que produce la conciencia y que regula la conducta al diferenciar las percepciones reales de las alucinaciones. Aunque estos sistemas no son exactamente los precedentes del ello, el yo

y el superyó, evidencian el enfoque analítico de Freud, caracterizado por dividir la mente en entidades independientes.

Asimismo, introdujo Freud una importante distinción funcional, que aún perdura, con modificaciones, en el psicoanálisis. Habló de un *proceso primario* del funcionamiento nervioso, cuya meta es la descarga inmediata y completa de la tensión displacentera. Sin embargo, este sistema no es realista, ya que busca su meta a través de fantasías que son realizaciones de deseos. Se hace, por tanto, necesaria una modalidad de funcionamiento más realista, una que opere de acuerdo con la realidad; Freud la llamó el *proceso secundario*. Se suponía también que éste modificaba el funcionamiento primario, al procurar disminuir la tensión a un nivel controlable, aunque no inexistente. La tensión residual suministraba al yo racional un depósito de energía, del que éste podía surtirse para aprovisionar de combustible a sus propias actividades.

Por último, tanto en el Proyecto como en obras posteriores, Freud destacó el papel de la estimulación endógena en la determinación de la vida mental. Los psicólogos académicos, en cambio, se hallaban más interesados en la percepción del mundo externo. Wundt, por ejemplo, quería comprender cómo prestamos atención al mundo y lo comprendemos. Kant había planteado este mismo problema, al defender que la psicología debía estudiar cómo la conciencia impone su organización al incognoscible mundo nouménico. Lo singular en Freud fue su intento de comprender cómo la conciencia trata las sensaciones internas, especialmente los instintos innatos, que operan en un mundo confuso e inconsciente –más tarde llamado *ello-*, que sólo sentimos indirectamente. Wundt contemplaba el mundo externo a través del prisma de la conciencia humana; Freud intentó sondear nuestro mundo interno e inconsciente. Tanto la realidad nouménica como el inconsciente son primordiales e informes; Wundt prefirió estudiar la primera, Freud el segundo.

Después del *Proyecto*, Freud desarrolló su teoría en términos mentales, y no fisiológicos, como lo demuestra el cambio en el pasaje citado de los *Estudios sobre la histeria*. Con todo, no parece haber abandonado nunca la esperanza de una psicología que fuera puramente materialista y que no postulase otra cosa que átomos y vacío. El Proyecto fue un intento prematuro en este sentido. A pesar de todo, muestra la dirección del pensamiento de Freud en víspera de la composición de su obra maestra: *La interpretación de los sueños*.

Definición del Psicoanálisis (1900 – 1920)

Durante los años inmediatamente posteriores a los Estudios y al Proyecto, Freud elaboró el sistema que denominó psicoanálisis en una larga serie de publicaciones. Lo hizo en gran medida en solitario, basándose en el análisis de sus pacientes y en su propio autoanálisis. Examinaremos a continuación los dos únicos trabajos que Freud consideró dignos de

constante revisión conforme el psicoanálisis evolucionaba: *La interpretación de los sueños y Tres ensayos sobre la teoría sexual*.

La interpretación de los sueños

De todos sus trabajos, el propio Freud creía que La interpretación de los sueños era el más importante. En una carta a Fliess (E. Freud, 1960) aventuraba la esperanza de que algún día se descubriese una placa que dijera <<En esta Casa, el 24 de julio de 1895, el Secreto de los Sueños le fue revelado al doctor Sigmund Freud>> La intuición que Freud valoró hasta tal punto fue la de que un sueño no es el conjunto de imágenes carentes de significado que parece ser, sino <<el camino real hacia el inconsciente>> una pista conducente a los recovecos más profundos de la personalidad. Que los sueños tienen significado no constituía una idea nueva, como el mismo Freud lo reconoció, pero no cuadraba con la opinión académica consagrada en la época. La mayoría de los pensadores, incluido Wundt, atribuían escasa importancia a los sueños, considerándolos únicamente como confusas versiones nocturnas de los procesos mentales de la vigilia. Freud, en cambio, se puso de parte de filósofos supuestamente desacreditados y con las antiguas religiones, al valorar los sueños como expresiones simbólicas de una realidad no accesible a la experiencia diurna.

La idea básica de Freud es simple, pero sus detalles y ramificaciones son complejas y de amplio alcance: todos nosotros, neuróticos o no, portamos en nuestro interior deseos que no podemos aceptar conscientemente. De hecho, los mantenemos deliberadamente en el inconsciente o los *reprimimos*. Sin embargo, permanecen activos, precisamente porque han sido reprimidos y no están sujetos al escrutinio consciente y al declive de la memoria. Continuamente pugnan por acceder a la conciencia; de aquí la necesidad del control de la conducta. En nuestra vida diurna, nuestro *ego* o yo consciente reprime estos deseos; pero durante el sueño, la conciencia queda cancelada y la represión se debilita. Si nuestros deseos reprimidos llegaran alguna vez a eludir por completo la represión, nos despertaríamos y reafirmaríamos el control. El ensueño es un compromiso que protege el sueño, ya que los ensueños son expresiones alucinatorias y disfrazadas de ideas reprimidas. Dan satisfacción parcial a los deseos inaceptables, pero de modo que sólo raras veces se perturban la conciencia y el sueño.

Freud sintetizó su punto de vista diciendo que todo sueño es una realización de deseos, es decir, la expresión disfrazada –realización- de algún anhelo inconsciente, o deseo. Es esta característica de los sueños la que hace de ellos el camino real para acceder al inconsciente: si sabemos descifrar un sueño y recuperar su significado oculto, habremos rescatado una pieza de nuestra vida mental inconsciente y podremos someterla a la luz de la razón. Los sueños y la histeria tienen, pues el mismo origen, ya que ambos fenómenos

son representaciones simbólicas de necesidades inconscientes y ambos pueden ser comprendidos remontándose a sus fuentes. La existencia de los sueños pone de manifiesto que no es posible trazarse una frontera tajante entre la vida mental neurótica y la normal. Todas las personas tienen necesidades de las que no son conscientes y cuya realización les causaría desazón. En los neuróticos, sin embargo, los mecanismos habituales de defensa han quedado rotos y los síntomas han ocupado su lugar.

El método de descifre es también en la histeria y en los sueños: el de asociación libre. Así como a los pacientes histéricos se les pide que hablen libremente acerca de sus síntomas, de la misma forma podemos comprender los sueños mediante la asociación libre en torno a cada elemento del sueño. La hipótesis de Freud fue que la asociación libre invertiría el proceso que produjo el sueño y suministraría, finalmente, la idea inconsciente encarnada en él. Tanto en el análisis de síntomas como en el de sueños el objetivo es el mismo: alcanzar la autocomprensión racional del inconsciente irracional, paso necesario para la salud mental.

Freud introdujo términos técnicos como parte de su teoría de los sueños. Llamó al sueño tal como se experimenta *contenido manifiesto* del sueño. Al significar verdadero del sueño, los deseos inconscientes reprimidos y simbolizados por el sueño, lo llamó *contenido latente*. El proceso de transformación del contenido latente en manifiesto es la *elaboración onírica*, realizada como resultado de las exigencias de la censura endopsíquica, que es el agente psíquico que veda la expresión directa a los deseos que producirían ansiedad.

El último capítulo de la *Interpretación de los sueños* constituye una explicación teórica de la producción onírica, que se nos muestra como una versión mentalista e informal de partes del Proyecto. Freud concebía la mente como una estructura compleja, que englobaba varios sistemas independientes, aunque relacionados. El más próximo al mundo es el *sistema perceptual*, que recibe las impresiones del medio ambiente y las transmite hacia adentro, donde dejan tras de sí una serie de huellas de memoria. En el otro extremo de esta cadena de reflejos –pues Freud afirmó que todos los procesos mentales son en última instancia reflejos–, está el *sistema motor*, que produce la conducta manifiesta. El sistema motor está gobernado por el *preconsciente* y el *proceso secundario* racional propio del pensamiento, que dirige la acción realista. En el nivel más profundo de la mente reside el inconsciente, sede de los deseos reprimidos y del *proceso primario* irracional. Freud ubicó a la conciencia en dos lugares. Uno era el preconsciente, ya que parte de éste puede hacerse consciente en cualquier momento, al contener tan sólo cadenas de pensamiento racional y aceptable. La conciencia es, pues, quien gobierna en última instancia la conducta. Somos conscientes también de lo que percibimos, en consecuencia, la conciencia también se encuentra en el sistema perceptual. En el curso normal de los acontecimientos, las sensaciones ingresan en el sistema perceptual, dejan huella en la memoria y, por último, avanzan hasta el preconsciente, donde pueden servir de base para dirigir la conducta.

Los sueños, sin embargo, son regresivos. Los deseos inaceptables, que viven siempre en el inconsciente, buscan expresión, pero son bloqueados por la represión durante las horas de vigilia. Este control se debilita durante el sueño y los impulsos ganan fuerza. El sueño, sin embargo, bloquea toda actividad motora, de forma que los impulsos no pueden convertirse en conducta. En vez de ello, se dirigen hacia el sistema perceptual, donde pueden encontrar realizaciones alucinatorias en forma de percepciones simuladas y deformadas para preservar el sueño.

No podemos dejar la interpretación de los sueños sin analizar la introducción del más afamado, o infamado, concepto de Freud; el de *complejo de Edipo*. Freud describió una especie de <<sueño típico>>, que expresa ciertos deseos infantiles en relación con los propios padres. Tales deseos se reprimen y persisten en el inconsciente para suministrar después el contenido latente de los sueños. Este complejo infantil de deseos está constituido por el deseo sexual del niño hacia el padre del sexo opuesto y por el consiguiente deseo infantil de que el padre del mismo sexo, su rival sea eliminado. A este conjunto de sentimientos lo considero Freud universal, y lo denomino complejo de Edipo, en memoria del mítico rey griego que inconscientemente mató a su padre y se casó con su madre.

Los sentimientos edípicos son poderosos, están sujetos a la represión y, en consecuencia, constituyen un terreno abonado para la formación de neurosis. De hecho, Freud culpa a los padres de los de los neuróticos de la futura enfermedad de sus hijos. Si reaccionan mal al molesto periodo edípico, la neurosis o incluso la psicosis serán corolario ineludible. Si se consigue capear el temporal, el niño adquirirá una personalidad sana.

Ya se ha dicho que Freud revisó la *Interpretación de los sueños* a medida que su sistema fue evolucionando. El cambio más importante afectó a la vía por la que los sueños pueden descifrarse. En las primeras ediciones del libro, el único método era la asociación libre, pero debido al trabajo de un seguidor, Wilhelm Stekel, Freud terminó creyendo que los sueños podían también interpretarse según un conjunto más o menos uniforme de símbolos. Es decir: en la mayoría de los casos cabía demostrar que ciertos objetos o experiencias representaban las mismas ideas inconscientes en los sueños de todo el mundo. Así, por ejemplo, subir una escalera simboliza la relación sexual; una maleta representa la vagina; y un sombrero el pene.

Dicho enfoque, sin duda, simplificaba el proceso de interpretación de los sueños. Posibilitaba también una aplicación más amplia de la intuición de Freud, es decir, la interpretación de los mitos, las leyendas y las obras de arte. El propio Freud había abordado ya dicho análisis en las primeras versiones de su libro, tratando *Edipo rey de Sófocles* y *Hamlet*, de Shakespeare como historias edípicas, y tanto él como otros psicoanalistas llegarían a hacer muchos más análisis de este tipo. El psicoanálisis no se limitó nunca a una mera psicoterapia, sino que fue usada más y más como un instrumento general de

comprensión de toda la cultura humana. El mito, la leyenda y la religión fueron percibidos como expresiones disfrazadas de conflictos culturales ocultos; el arte se consideró como la expresión de conflictos personales del artista: todas estas cosas participaba de los mismos mecanismos que los sueños. El sistema simbólico ayudó a justificar y hacer posible esta ampliación del psicoanálisis. No podemos tender a Sófocles, Shakespeare, o a toda una cultura, sobre el diván psicoanalítico y pedirles que realicen asociaciones libres, pero sí cabe investigar sus producciones, en busca de claves culturales del inconsciente humano universal.

A lo largo de la *Interpretación de los sueños*, Freud deja claro que todos los deseos reprimidos que descubrimos en los sueños tienen un carácter infantil, como en el complejo de Edipo. Es durante la infancia cuando las represiones forman lo que produce el material latente de los sueños de la vida adulta. Las raíces de la personalidad deben ser buscadas en la infancia y, especialmente, en el desarrollo del instinto sexual durante los primeros años de la vida. Esto nos conduce a la otra obra clásica de Freud: *Tres ensayos sobre la teoría sexual*.

Tres ensayos sobre la teoría sexual

En la mentalidad popular a Freud se le recuerda sobre todo por su afirmación de que la motivación sexual es la causa más importante de la conducta humana. Esto en absoluto significa negar que el impacto más revolucionario de Freud ha consistido en que, en contraste con los victorianos, aceptemos de buen grado que la sexualidad es una parte esencial del ser humano. No deja de ser irónico, en consecuencia, que sea en su teoría sexual donde Freud se muestra más victoriano. Como quedó demostrado antes, hay grandes similitudes entre los puntos de vista de Freud sobre el sexo y el punto de vista victoriano común y corriente. La virtud de los análisis de Freud estriba, no en los detalles de su teoría, que son anacrónicos y ligados a una cultura, sino en su ausencia de aspavientos hipócritas. Al encauzar la atención hacia la sexualidad, provocó una investigación y un cambio cultural que trascendieron a sus propios conceptos.

Como reza el título del libro, el texto consiste en tres breves ensayos sobre diferentes aspectos del sexo: <<Las aberraciones sexuales>>, <<La sexualidad infantil>> y <<Las transformaciones de la pubertad>>. En mucho mayor medida que *La interpretación de los sueños*, *Los tres ensayos* –especialmente los dos últimos– sufrieron revisiones después de 1905, a medida que Freud fue elaborando su posterior teoría de la libido.

Freud estableció dos puntos importantes en el primer ensayo sobre la aberración sexual: <<En verdad hay algo innato que subyace tras las perversiones, pero...es algo innato en todo el mundo>> Lo que la sociedad llama <<perverso>> es sólo el desarrollo de un componente del instinto sexual, una actividad que se centra en una zona erógena distinta de los genitales, zona que desempeña un papel en la actividad sexual <<normal>>, propia

del juego amoroso previo. El segundo punto era que <<las neurosis son, por así decirlo, el negativo de las perversiones>>. Es decir, todas las neurosis tienen una base sexual y se originan por la incapacidad del paciente para asumir algún aspecto de su sexualidad. Freud llegó al extremo de afirmar que los síntomas de un neurótico son su propia vida sexual. El neurótico tiene síntomas más que perversiones o una sexualidad sana.

El segundo ensayo de Freud, sobre la sexualidad infantil, fue el más revolucionario. Cuando Freud dijo que el neurótico tiene dificultades con sus necesidades sexuales, quería significar que esta dificultad daba comienzo desde la confrontación del niño con los sentimientos sexuales durante los primeros cinco años de vida. La tesis básica de Freud era que los niños tienen sentimientos sexuales. Esto escandalizó a los victorianos, que consideraban la infancia como una época exenta de exigencias sexuales, punto de vista del que el mismo Freud se había hecho eco en *La interpretación de los sueños*.

Freud creía, sin embargo, que los sentimientos sexuales del niño se diferencian de los del adulto en que son egocéntricos, o, para usar su terminología, que el niño es *narcisista*. Los niños alcanzan placer sobre todo a partir de las varias zonas *erógenas* distribuidas por el cuerpo humano: la boca, el ano, los genitales –aunque Freud pensaba que todo el cuerpo podía ser erógeno-. El placer obtenido de la propia manipulación es narcisista porque el niño no escoge a otra persona como objeto de sus deseos, sino que se proporciona a sí mismo placer, como en la masturbación o al chuparse un dedo. En cualquier caso, estos poderosos sentimientos deben más tarde desempeñar un papel en el juego amoroso del adulto, como parte de su sexualidad madura y orientada al otro. La forma en que el niño y sus padres asumen estos sentimientos durante los primeros años tiene mucho que ver con la personalidad adulta.

¿Por qué –se preguntaba Freud- solemos tener tan pocos recuerdos de nuestros sentimientos sexuales infantiles, o incluso de cualquier experiencia anterior a los seis años de edad? Según Freud, los deseos sexuales tempranos son fuertemente inhibidos, o reprimidos, de modo que no podemos recordarlos. Esta represión es tan fuerte que se amplía a todas las experiencias tempranas y da lugar a un periodo de latencia sexual, durante el cual los deseos sexuales permanecen dormidos, para ser más tarde reactivados en la pubertad. Freud dio mucha importancia a esta *represión original* y al consiguiente periodo de latencia, pues, según él, eran esenciales para la civilización. Sin embargo, fue más bien ambiguo a la hora de explicar esta primera represión. Aunque no negó que la fuente más obvia –las enseñanzas morales de una cultura- podía desempeñar un papel, parece que puso más énfasis en el <<disgusto>> heredado respecto a las actividades sexuales <<perversas>>, y llegó incluso a postular que muchos tabúes morales se heredan. Freud mantuvo esta posición a lo largo de toda su vida, pero fue vehementemente rechazada por casi todos los teóricos posteriores, dentro y fuera de la escuela psicoanalítica.

También se encuentra en este ensayo central el error más notorio de Freud: el concepto de *envidia del pene* y su correlativo *complejo de castración*. Freud creía que los niños sienten curiosidad por los hechos sexuales y se forman muchas teorías peculiares como resultado de sus pesquisas –los padres victorianos detestaban revelar la verdad-. Según Freud, la más significativa de tales ideas infantiles es que las niñas son chicos castrados. En los niños esta teoría lleva al miedo a la castración como castigo por los deseos edípicos y favorece el establecimiento de la latencia. Las niñas, por su parte, están dominadas por el deseo del pene y quieren ser niños. La investigación no ha corroborado la universalidad de tales nociones. Se trata de una muestra interesante del victorianismo de Freud, ya que por entonces era una creencia común que las mujeres tenían penes ocultos y eyaculaban como los hombres. Como médico, Freud estaba en condiciones de saber la verdad, pero su propia valoración machista-victoriana del pene le llevó a considerar el orgasmo clitorídeo femenino como una simple imitación infantil del orgasmo masculino. Según Freud, las mujeres debían abandonar esta emulación inútil y localizar sus sentimientos sexuales en la vagina.

En el último ensayo, Freud dirigió su atención a la sexualidad adulta, que empieza en la pubertad, cuando los cambios maduracionales vuelven a despertar y transforman los instintos sexuales dormidos. Durante esta época, en la persona sana el deseo sexual se orienta hacia otra persona del sexo opuesto y la relación genital reproductora se convierte en el objetivo; los instintos de la sexualidad infantil sirven ahora a los impulsos genitales por medio de los besos y la caricias del juego sexual, que crean la tensión necesaria para realizar el coito. En los individuos perversos el placer asociado a algún instinto infantil es tan grande que reemplaza completamente a la actividad genital. El neurótico se ve superado por las exigencias sexuales adultas y convierte sus necesidades sexuales en síntomas.

En 1915, Freud introdujo un importante concepto teórico: la *libido*. Según él toda conducta debe estar motivada por algún instinto sexual –que produce un tipo de energía mental llamada *libido*- La libido no puede destruirse, sólo expresarse en directamente en la conducta sexual, o reprimirse, o expresarse indirectamente (*desplazarse*) en forma de sueño, síntoma neurótico o alguna otra forma de conducta no sexual. El concepto de libido y su desplazamiento permitió a Freud conservar el modelo simple de tensión-reducción, formulado ya desde la época del *Proyecto*, facultándole al mismo tiempo para explicar casi todas las conductas como una excrecencia de los impulsos sexuales. Fue la teoría de la libido la que indujo a sus críticos a afirmar que Freud veía sexo en todas partes.

En varios lugares de los *tres ensayos*, pero especialmente en la conclusión, Freud introdujo un concepto que fue crucial para el análisis de la cultura que ocupó sus últimos años. Era el concepto de *sublimación*, la forma más importante del desplazamiento. Podemos expresar nuestros deseos sexuales directamente, podemos reprimirlos, en cuyo caso encontrarán expresión en los sueños o en los síntomas neuróticos; o podemos emplear la energía sexual para motivar actividades culturales superiores, como el arte, la ciencia, y la

filosofía. Este último proceso es la sublimación, que reorienta los impulsos animales poniéndolos al servicio de la civilización. En los *Tres ensayos*, Freud sólo analizó la sublimación en cuanto opción de aquellas personas que poseen una disposición sexual constitucionalmente fuerte, pero en sus últimos trabajos la disyuntiva entre, por un lado, satisfacer la expresión sexual directa y, por otro, la represión, la sublimación y la consiguiente tensión residual, llegó a plantear un dilema a Freud y también –así le pareció a él- a la propia civilización.

A lo largo de los *Tres ensayos* sólo se trata de un único impulso humano, el sexo, al que se le asigna el papel central en la determinación de la conducta. Sin embargo, Freud no quedó contento con esta formulación y empezó a intuir que algún otro impulso estaba presente en la humanidad, al lado del sexo y el principio del placer (la tendencia a buscar el placer y evitar el dolor que le está asociado). Sus dudas fueron en aumento y en 1920 cristalizaron en la obra titulada con acierto *Más allá del principio del placer*.

Revisión, sistematización y análisis cultural (1920 – 1939)

Más allá del principio del placer

Freud siempre concibió la vida mental como un campo de batalla. El conflicto entre los impulsos o recuerdos inaceptables y el ego (o yo) produce síntomas neuróticos o sueños. Este conflicto procede de las necesidades instintivas incompatibles de las personas. En su primera formulación, Freud distinguió entre impulsos sexuales inaceptables para el ego y los propios instintos de supervivencia del yo. Según este enfoque, los instintos del ego suministran energía a éste para que reprima los instintos sexuales.

Freud modificó su punto de vista sobre la naturaleza del conflicto instintivo sin tener que abandonar la tesis del conflicto propiamente dicho. Como señaló en numerosas ocasiones, la teoría de los instintos y sus conflictos era esencial al psicoanálisis. En *Más allá del principio del placer*, Freud presentó sus puntos de vista definitivos sobre el conflicto instintivo.

Freud suponía que los instintos son básicamente conservadores. Su objetivo es siempre la restauración de un estado de hechos anterior –la reducción de la tensión a un estado libre de tensión, concepción que se remonta al *Proyecto*-. En el desarrollo de la vida, el punto de partida era la materia inorgánica. En consecuencia, el último <<estado anterior de hechos>> posible para una criatura viviente es el estado no-vivo, o como Freud manifestó sin rodeos: <<*El objetivo de toda vida es la muerte*>> Hay, pues, instintos en el interior de cada ser cuyo objetivo es la muerte, el retorno a la materia no viviente e inorgánica y la *disolución* de la vida. Freud llamó a estos instintos *instintos de muerte*.

Los instintos sexuales, por otra parte, tienden a la reproducción y al mantenimiento de la vida y, según Freud, tienden además a que el organismo se conserve íntegro y funcional. Freud se refirió en esta etapa a un instinto sexual ampliado, el *eros*, conservador de la vida, o instinto de vida. En esta nueva explicación de nuestra vida mental, el conflicto surge de la lucha en el interior de cada persona entre las fuerzas de la vida y las de la muerte; mientras unas procuran <<retornar>> a la muerte, las otras buscan la longevidad y la inmortalidad gracias a nuestra prole.

En *Más allá del principio del placer*, Freud sacó a colación un tema que recientemente ha sido debatido de nuevo: el origen de la agresión humana. Remontó los orígenes de la agresión y el sadismo sexuales a desplazamientos de los instintos de muerte, y en *El yo y el ello* afirmó que todas las formas de agresión tienen el mismo origen. La agresión es, pues, un elemento consustancial a la naturaleza humana. Esta idea pesimista es típica de Freud, y también se encuentra, aunque en forma diferente, en varios pensadores modernos, particularmente en algunos etólogos como Konrad Lorenz. Muchos otros –por ejemplo, el antropólogo M. F. Ashley Montague- comparen la primitiva concepción freudiana de que la agresión es una perversión de la naturaleza humana, la cual tiende al y a conservar la vida. Así, pues, el debate entre el Freud temprano y el tardío permanece abierto entre nosotros.

Además de sus revisiones de la teoría de los instintos, Freud modificó sus conceptos del consciente y el inconsciente en *Más allá del principio del placer*. Anteriormente, el agente represor, el yo, había venido siendo identificado vagamente con la consciencia. Los impulsos inconscientes eran inaceptables a la conciencia, el yo, que los reprimía. Ahora; sin embargo, Freud insistió en que buena parte del yo es inconsciente. Con ello se anuncia la total revisión por parte de Freud de su teoría del inconsciente y el consciente y su presentación de un mapa completamente nuevo de la mente. Este cambio ocupó el último teórico importante de Freud, que configuró la forma definitiva de la mente, tal como la veía el creador del psicoanálisis.

El yo y el ello (1923)

El inconsciente es por naturaleza, inobservable y, en consecuencia, presenta problemas para cualquier ciencia. Los términos inconsciencia e inconsciente pueden usarse en tres sentidos diferentes, que Freud desentraña y reformula en *El yo y el ello*, una profundización de *Más allá del principio del placer*.

Dos sentidos del <<inconsciente>> han sido ya diferenciados, el *descriptivo* y el *dinámico*. Podemos describir como inconsciente cualquier idea o sensación de la que no nos percatamos (como hicieron Leibniz, Herbart o Fechner). Lo que era más importante para Freud era el cuerpo de ideas o deseos que son inconscientes porque están reprimidos; estos son dinámicamente inconscientes. Son inconscientes porque experimentamos una aversión positiva hacia ellos, y no sólo porque no tengan fuerza para atravesar el umbral

de la conciencia; de hecho, son ideas son ideas poderosas y amenazantes. Al reflexionar sobre esta distinción, Freud diferencio el preconscious, que contiene ideas fácilmente accesibles a la conciencia, pero que en el momento presente no son conscientes, del inconsciente, o inconsciente dinámico. La distinción estuvo presente desde los primeros trabajos de Freud.

Sin embargo, a lo largo de todo este proceso Freud propendió a usar el inconsciente en un sentido más teórico, que designaba un sistema mental activo en oposición al sistema de la conciencia. Es esta noción sistemática del inconsciente la que pasa a ocupar el primer lugar en la obra que no ocupa como el *ello*, y en dicho libro Freud observa que la vieja dicotomía consciente/inconsciente <<empieza a perder significado>. Sobre los restos del viejo sistema del inconsciente/preconscious/conciencia Freud construye ahora un nuevo sistema del *ello-yo-superyó*.

El sistema original es el *ello*, completamente inconsciente, irracional, sede del principio de placer y la principal reserva de la energía instintual. Durante los primeros meses de la vida del niño, el *ello* dirige energía (*catexiza*) a objetos del entorno, especialmente a los padres y, en particular, a la madre. Dado que de esta forma el niño logra conocer dichos objetos, éstos se incorporan a su personalidad y forman el núcleo de *yo*, o representante de la vida mental. El *yo* es racional y sigue el principio de realidad, conteniendo la reducción de tensión hasta que el placer muestre perspectivas realistas de ser alcanzado. La energía del *yo*, con la que controla el *ello* y dirige el pensamiento racional, se deriva del *ello*. El *yo* se identifica con –y en consecuencia intenta ser como– los objetos que el *ello* ha escogido para sus catexias libidinosas: los padres. Al llegar a ser como el *ello*, el propio *yo* es catexizado por el *ello* y, de este modo, adquiere la energía del *ello*. Freud llamó a este estado *narcisismo*, amor a sí mismo o al *yo*. Se trata de algo importante para el desarrollo de una personalidad sana, ya que el *yo* debe hacerse fuerte para controlar los otros dos sistemas, adaptarse a la realidad y sumergirse en la ciencia, el arte, la filosofía y otros empeños civilizados de la humanidad.

Queda por desarrollar un componente de la personalidad: el *superyó* o agente de la moral interna. Se forma durante el periodo edípico, cuando el niño debe renunciar a sus deseos por el padre del sexo opuesto, debido a las restricciones morales impuestas por los padres, y especialmente por el padre. El miedo y la rivalidad sentidos por el niño crean un nuevo tipo de identificación con los padres, que es de naturaleza moral: el niño acepta las reglas morales enunciadas por los padres. Estas reglas actúan ahora como un ideal por el que se espera habrá de guiarse el propio *yo*, y la represión corre a cargo del *yo*, a las órdenes del *superyó*. La represión dispone el escenario sobre el que evolucionarán las neurosis, los sueños, los *lapsi linguae* y otras manifestaciones de nuestra vida mental inconsciente. El complejo de Edipo es parte de lo que se reprime y, en consecuencia, el propio *superyó* es inconsciente. Es, asimismo, irracional, como el *ello*, aunque más lo es en sus exigencias morales que en las intelectuales.

En otro sentido, además, el superyó es más parecido al ello que al yo, ya que parte de él es innata. Este aspecto del superyó pone de relieve la vertiente lamarckiana del pensamiento de Freud. Una de las ideas freudianas más controvertidas es la de que las experiencias pueden llegar a formar parte de la <<herencia arcaica>> de cada cual, transmitida a través de los genes. Según Freud: <<De este modo, en el ello, que puede ser heredado, se albergan residuos de la existencia de incontables egos; y cuando el ego forma el superyó a partir del ello, puede que quizá sólo esté reavivando y resucitando formas de egos anteriores>>. El superyó es, pues, la voz interna, no sólo de los padres, sino también de experiencias morales ancestrales.

La interacción de estos tres sistemas, cuyas relaciones pueden llegar a ser en verdad muy complejas, es lo que produce la vida mental consciente y la conducta. El *ello* desea y ordena al yo que satisfaga sus deseos; el superyó prohíbe y ordena al yo reprimir al ello; el yo debe buscar un compromiso entre este conjunto de órdenes y también ha de atender al mundo y realizar acciones realistas. Si fracasa en su tarea, se produce la enfermedad mental, y la terapia psicoanalítica debe enseñar al yo a someter al ello.

Un último tema, la sublimación, ocupa asimismo la atención de Freud en *El yo y el ello*. La sublimación es la conversión de la libido sexual en energía mental nerviosa, y es llevada a cabo por el narcisismo infantil. Esta energía libre permite que el yo funcione, pero es una energía que sirve simultáneamente a los instintos de vida y a los de muerte. Por una parte, el yo es adaptativo, por lo que faculta a la persona para vivir, pero, por otra parte, se opone al principio del placer del ello, como hacen los instintos de muerte. De esta forma, surge un dilema en la civilización. La vida civilizada plantea crecientes exigencias al yo para que controle al ello inmoral y aspire a actividades civilizadas, más que a simples placeres animales. Dichas exigencias favorecen, empero, los instintos de muerte y se oponen a los placeres, haciendo que la felicidad sea cada vez más difícil de alcanzar. El problema de la civilización ocupó a Freud cada vez más a medida que transcurrían los años y no tenía ya necesidad de consagrarse al establecimiento del psicoanálisis, como movimiento. En sus dos obras siguientes Freud analizó la religión como uno de los vehículos de transmisión de las exigencias morales más importantes, y este análisis lo condujo al análisis de la civilización propiamente dicha.

El problema de la civilización

El Porvenir de una ilusión (1927). El siglo XIX se nos muestra como una época religiosamente estable. A nivel público, la gente profesaba una sólida creencia en la religión, proclamándola el pilar básico de la civilización. Sin embargo, en privado, estos mismos creyentes se sentían a menudo torturados por graves dudas acerca de la validez de lo que hacían profesión de fe. Deseaban creer, intentaban creer, añoraban la fe sencilla y

sosegada de su infancia, pero las dudas persistían. La duda resultaba especialmente aterradora, precisamente porque se mostraba como una grieta en el pilar de la civilización.

Freud, sin embargo, no tenía dudas; *El Porvenir de una ilusión* es la obra más polémica y segura de sí misma de Freud. Ella proclamó sin rodeos que la religión es una ilusión, un intento colectivo de realización de deseos. La religión está únicamente basada en nuestros sentimientos infantiles de desamparo y en el deseo consiguiente de vernos protegidos por un padre todopoderoso, que se convierte en Dios. Además, para Freud, la religión es una ilusión peligrosa, ya que sus enseñanzas dogmáticas atrofian la inteligencia, manteniendo a la humanidad en un estado infantil. La religión es algo que será superado a medida que los seres humanos desarrollen sus capacidades científicas y puedan mantenerse en pie por sí solos. Los que dudan en secreto de la religión son personas que han superado ésta, pero que todavía no lo saben, y es a ellos a quienes Freud dirigió su trabajo. Su objetivo era, como siempre, afirmar la <<primacía de la inteligencia>> sobre los deseos infantiles y las necesidades emotivas.

Antes de referirse a la religión, Freud hizo algunas desconcertantes afirmaciones de tono pesimista, que recogió en *El malestar en la cultura*, volumen compañero de *El Porvenir de una ilusión*. Según él, <<todo individuo es en potencia un enemigo de la civilización...>> y la gente <<siente como una pesada carga los sacrificios que la civilización espera de ellos para hacer posible la vida en común>>. En una palabra, el tema de *El malestar en la cultura* es la infelicidad del hombre civilizado.

El malestar en la cultura (1930). Según Freud, <<el sentido de la culpa (es) el problema más importante en el desarrollo de la civilización y...el precio que pagamos para que nuestra sociedad avance es una disminución de la felicidad, debida a la intensificación del sentimiento de culpa>>. Cada persona busca la felicidad y, según Freud, los sentimientos más fuertes de felicidad proceden de la satisfacción directa de nuestros deseos instintuales, y especialmente de los sexuales. Sin embargo, la civilización exige que renunciemos en gran medida a tal gratificación directa y la sustituyamos por actividades culturales. Tales impulsos sublimados nos proporcionan menos placer que la gratificación directa. Además, para aumentar nuestros sinsabores, internalizamos también las exigencias de la civilización como severos superyós, que nos abruman de culpabilidad por nuestros pensamientos o hechos inmorales. El hombre civilizado es, en consecuencia, menos feliz que su contrapartida primitiva, y a medida que la civilización crece, la felicidad disminuye.

Por otro lado, la civilización tiene sus recompensas, y es necesaria para la vida social humana. Lo mismo que Hobbes, Freud temía que, sin un medio de constreñir la agresión, la sociedad se desintegraría en una lucha de todos contra todos. Por ello, la civilización es necesaria para que sobrevivan todos, no sólo los más fuertes, y, al menos en parte, está al servicio del eros. Además, a cambio de la represión, la civilización no sólo nos proporciona

seguridad, sino también arte, ciencia, filosofía y una vida más confortable gracias a la tecnología.

La civilización, pues, presenta el dilema del que Freud no ve escapatoria. Por una parte, protege y beneficia a la humanidad; pero, por otro lado, exige infelicidad e incluso neurosis como pago de sus beneficios. Casi al final del libro Freud insinuó que las civilizaciones pueden variar en el grado de infelicidad que suscitan –cuestión que dejó al examen de otros-.

Esta cuestión ha sido abordada por numerosos pensadores recientes, ya que *El malestar en la cultura* se ha revelado como una de las obras más estimulantes de Freud. Algunos autores, como Erich Fromm, han señalado que la civilización occidental es neurótica, y proponen alguna utopía como salvación del hombre, como hace Fromm con el socialismo. Otros, como Norman O. Brown, creen que la única vía de escape al dilema de Freud consiste en la renuncia a la civilización misma y en la vuelta a los simples placeres físicos de la infancia. Cualquiera que sea la validez de estos alegatos, el dilema de Freud permanece y se experimenta con la máxima agudeza hoy día, cuando la rebelión contra la inhibición y la culpa, cuyo inicio presencié Freud en su propia época, ha cobrado dimensiones tan amplias.

Décima lectura: artículo “La noción de inconsciente en Freud: antecedente históricos y elaboración teóricas”

Miguel Gallegos

Se propone el artículo titulado “La noción de inconsciente en Freud: antecedentes históricos y elaboraciones teóricas* de Miguel Gallegos. **Las razones de la propuesta son las siguientes:** puede apoyar a los profesores ampliando la información sobre la conceptualización del término inconsciente en la teoría psicoanalítica. Lo que ayudaría a los docentes en el tratamiento del contenido relacionado con el propósito y aprendizajes relacionados con conocer y comprender que la Psicología actual está constituida por una diversidad de paradigmas y que una de las razones, no la única, de esta situación son las influencias culturales y científicas.

Gallegos. M. (2014). *La noción de inconsciente en Freud: antecedentes históricos y elaboraciones teóricas*. Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental. Vol. 15, Núm. 14. Asociación Universitaria de Investigación en Psicopatología Fundamental, Universidad de Sao Paulo, Brasil.

Datos del autor.

Investigador en la Facultad de Psicología la Universidad Nacional del Rosario en Argentina, y en el Consejo Nacional de la Investigación Científica y Técnica de Argentina, Doctor en Educación por la Universidad de Minas Gerais de Brasil, Posdoctorado en Psicología la Universidad Nacional Autónoma de México, Posdoctorado por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina y Diplomado en Filosofía de la Educación en América Latina, en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Breve resumen del contenido propuesto:

El artículo se refiere a la conceptualización del término inconsciente en la teoría freudiana desde una perspectiva histórica: inicialmente, menciona que el término fue utilizado de diversas maneras antes de que Freud lo utilizara. Cita que algunos personajes que utilizaron el término y afirma que Freud no reconoció explícitamente una influencia de alguno

de ellos para su elaboración del significado del término en el contexto del psicoanálisis. No obstante, el autor destaca que Theodor Lipps realizaba un uso del término de forma cercana a como lo hizo Freud.

En la segunda y última parte del artículo expone la historia de la elaboración del significado del inconsciente en la teoría psicoanalítica: refiere a la obra "La interpretación de los sueños" como un momento importante en la elaboración, al incluir, en ella, un modelo del psiquismo inconsciente y, además, se presenta un método para estudiarlo. Este momento, dice, presenta un antes y un después, separa un periodo pre-psicoanalítico y la formalización de la teoría. Manifiesta que Freud atisbó al inconsciente en la etapa pre-psicoanalítica, pero que fue hasta la construcción de la metapsicología que construye el significado, como tal, del término inconsciente.

**LA NOCIÓN DE INCONSCIENTE EN FREUD: ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y
ELABORACIONES TEÓRICAS***
POR
MIGUEL GALLEGOS

Este trabajo aborda la noción de inconsciente desde una perspectiva histórica. La noción de inconsciente es una de las categorías centrales del psicoanálisis y reconoce diversos antecedentes teóricos. En primer lugar, se expone el origen del término en la reflexión filosófica y en las referencias de la psiquiatría. En segundo lugar, se trabaja el inconsciente en las elaboraciones teóricas de Freud. Por último, se exponen las diversas formas en las que Freud legitima la noción de inconsciente en el marco del psicoanálisis.

Palabras clave: Inconsciente, Freud, historia, psicoanálisis

Introducción

Hacia mucho tiempo que el concepto de inconsciente golpeaba a las puertas de la psicología para ser admitido. Filosofía y literatura jugaron con él harto a menudo, pero la ciencia no sabía emplearlo. El psicoanálisis se ha apoderado de este concepto, lo ha tomado en serio, lo ha llenado con un contenido nuevo.

(Freud, 1938, p. 288).

El concepto de inconsciente si bien puede rastrearse en el tiempo más remoto de la historia del pensamiento humano, no obstante, es una categoría que ha cobrado una significación más precisa a partir del desarrollo de la teoría psicoanalítica propuesta por Sigmund Freud a principios de siglo XX. La noción de inconsciente se ha ido incorporando al cuerpo de conceptos usados socioculturalmente y se la reconoce como una categoría sinónimo de Freud y de psicoanálisis.

Este trabajo presenta una perspectiva histórica del concepto de inconsciente. Para ello se realiza un análisis de diversas fuentes documentales primarias que atañen al concepto de inconsciente y otras fuentes documentales de apoyo. En primer lugar, se desarrolla una breve perspectiva histórica del concepto, reconociendo que existen diversas teorías y formas de concebir al inconsciente, tanto en el terreno de la filosofía y la metafísica como

* Este trabajo se realizó gracias a una beca de posgrado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), de Argentina.

en el ámbito de la psiquiatría y la psicología. En segundo lugar, se aborda la categoría de inconsciente en las teorizaciones realizadas por Freud. Por último, se justifica el sentido que Freud le otorga al inconsciente en el esquema de su teoría.

Sobre el origen del término inconsciente

Es una obviedad señalar que Freud no fue el primero en utilizar el término inconsciente (véase Brès, 2006; Brett, 1972; Charrier, 1970; Domínguez & Yáñez, 2011; Ellenberger, 1976; Escobar-Maria, 2010; Landman, 1999; Mueller, 1976; Nicholls & Liebscher, 2010; Tallis, 2002; Whyte, 1967). El término fue utilizado de diversas maneras y con distintas connotaciones por filósofos, psiquiatras, psicólogos, científicos, literatos y poetas a lo largo de la historia de la humanidad.

Hasta donde se tiene conocimiento, el término inconsciente hizo su aparición en lengua inglesa en 1751 (Brès, 2006; Whyte, 1967) y recién en 1860 comienza a difundirse en Francia hasta que aparece formalmente en el Diccionario de la Academia Francesa en 1878 (Roudinesco & Plon, 1998). En Rusia se tuvo noticias de un trabajo referido al inconsciente en 1875, aunque el tratamiento conceptual fuera más bien religioso y filosófico (Miller, 2005).

En Alemania también fue introducido muy tempranamente, aunque cobró mayor vigor durante el período romántico (Brès, 2006; Loureiro, 2005). A pesar de estos informes, que son muy anteriores a la emergencia del psicoanálisis, se puede reconocer que la concepción freudiana del inconsciente es heredera de una larga tradición filosófica y psiquiátrica que estuvo al alcance de Freud y desde la cual pudo tomar algunas referencias (Bercherie, 1988; Assoun, 1991; Klappenbach, 1994).

Aun cuando el mismo Freud no establece una herencia filosófica explícita en su concepción teórica del psicoanálisis (Assoun, 1982, 1984; Tauber, 2009), es posible localizar en el término inconsciente diversas reminiscencias filosóficas. Pensadores como Arthur Schopenhauer y Eduard von Hartmann son algunas de los antecedentes que pueden citarse en la progenie filosófica. Sobre la influencia de las ideas de Schopenhauer en Freud (Barreira, 2009; Janaway, 2010; Young & Brook, 1994) se han destinado más páginas que la recíproca de von Hartmann, aun cuando éste último fuera el primero en postular una “filosofía del inconsciente”,¹ título de su libro publicado en 1869 (Brès, 2006; Gardner, 2010; Jahoda, 1981).

¹ La Filosofía del inconsciente de von Hartmann tuvo una trascendental repercusión en el medio cultural y social alemán, de hecho, fue reeditada varias veces y también traducida a otros idiomas (Whyte, 1967).

No obstante, a pesar de que Freud pudiera conocer o no la obra de estos pensadores y aunque pudiera o no reconocerse deudor de sus postulados, fue a Theodor Lipps² quien destacó como el precursor de la noción de inconsciente en el sentido más próximo al suyo (Assoun, 1982; Loparic, 2001). Lipps, aunque aparece como un ignoto para la mayoría de los psicoanalistas, fue una figura importante dentro de la psicología alemana de fines de siglo XIX (Kanzer, 1981; Loparic, 2001).

Lipps, que actuaba como profesor universitario, había ofrecido una conferencia en el III Congreso Internacional de Psicología, celebrado en Munich, en 1896,³ bajo el título: “El concepto de inconsciente en psicología” (Brès, 2006; Buchner, 1896). Se reconoce una alusión explícita de Freud a este trabajo de Lipps en un pasaje de la obra sobre los sueños (Brès, 2006; Loparic, 2001).

Quien también tomó noticias de aquella proclamación pública sobre la importancia del inconsciente como categoría central para la psicología fue un ruso, que estuvo muy bien informado del psicoanálisis y la psicología de su época (González, 2011). Vygotsky, en un texto que plantea toda una verdadera discusión metodológica de la psicología a principios de siglo XX, invoca la misma conferencia de Lipps (Vygotski, 1927).

Sin embargo, los intereses de Lipps estaban más centrados en la legitimación del inconsciente como una categoría de la psicología que en la presentación y justificación de una categoría vinculada con la vida mental de los seres humanos (Brès, 2006), al margen del gran reconocimiento que realiza del inconsciente como base general de la vida psíquica (véase Lipps, 1897).

En el campo de la psicología, varios autores también se aproximaron a la categoría de inconsciente, aunque bajo la concepción de que existen determinados fenómenos psíquicos que no llegan a ser procesados y reconocidos conscientemente. En este marco, Fechner, Herbart, Helmholtz y el propio Wundt fueron algunos de los autores que plantearon la existencia de ciertas ideas o percepciones que no alcanzaban el reconocimiento consciente porque no tenían la fuerza necesaria para superar el umbral requerido y por tanto no

² La influencia de Lipps sobre Freud puede rastrearse en dos direcciones, aunque divergentes, complementarias. Por una parte, en la noción de inconsciente y, por otra parte, en la concepción psicoanalítica del chiste.

³ Lipps fue el vicepresidente de ese tercer congreso (Piéron, 1954). Como dato, vale mencionar que fue en ese congreso donde se instituyó definitivamente la denominación de psicología como único calificativo convocante de la larga serie de congresos internacionales de psicología, dado que el primero llevó como título Congreso Internacional de Psicología Fisiológica, organizado en París en 1889 y el segundo fue denominado Congreso Internacional de Psicología Experimental, organizado en Londres en 1892 (véase Anónimo, 1976; Ardila, 1972; Montoro, Carpintero & Tortosa, 1983; Piéron, 1954). A tono con cierto rigor histórico, el primigenio proyecto de organización de congresos internacionales de psicología se debe a Julian Ochorowicz, quien ya en 1881 había pensado en su organización (véase Nicolas & Söderlund, 2005)

aparecían en el escenario de la consciencia (Araujo, 2012; Barbenza, 1990, 1997; Brett, 1972; Domínguez & Yáñez, 2011; Honda, 2004).

Por su parte, en los anales de la primera psiquiatría dinámica también pueden vislumbrarse antecedentes importantes en el camino de la conceptualización del inconsciente. Los fenómenos del sonambulismo, la personalidad múltiple y la histeria proporcionaron los primeros indicios de algo más allá de la consciencia (Bercherie, 1988; Ellenberger, 1976). En este marco, los primeros magnetizadores e hipnotizadores estuvieron muy cerca del reconocimiento del inconsciente, aunque desde luego, bajo una conceptualización y metodología muy diferente.

Más cercano en el tiempo a la elaboración freudiana del inconsciente, es conocida la disputa entre Freud y Janet respecto a la prioridad de algunas nociones, en particular, respecto al tratamiento analítico y la concepción de los fenómenos inconscientes (Anguera, 1991; Costa, 2008; Mannoni, 1997; Salas, 2010). De la misma manera que Freud y sus contemporáneos, Janet tuvo en sus manos el reconocimiento de algo más allá de la consciencia a través de la hipnosis. La opción que tomó Janet para nominar ese fenómeno alterado de consciencia fue la categoría de subconsciencia, aun cuando en su tesis de doctorado sobre el automatismo psicológico de 1889 hablara de “ideas fijas inconscientes” (Costa, 2008).

Como señala Rancière (2005), el inconsciente es uno de esos términos litigiosos, es decir, que convocan a la disputa intelectual por su reconocimiento y herencia. En ese terreno querellante, se plantea que la conceptualización freudiana del inconsciente tiene una deuda con la literatura, la estética y el arte del siglo XIX, donde su presencia ya estaba contenida (Görner, 2010; Rancière, 2005).

Al margen de estas controversias y los diversos avatares conceptuales del término, lo cierto es que con la categoría de inconsciente se ha tratado de señalar un aspecto del contenido mental que difiere de la consciencia, al cual el sujeto no tiene un acceso directo o accede a través de ciertas desfiguraciones. El inconsciente ha sido visto como el negativo de la consciencia. De hecho, algunos se han referido al inconsciente en términos de subconsciencia, destacándolo como un aspecto subordinado al trabajo de la consciencia.

Por el calificativo inconsciente se pueden referir actos ejecutados sin consciencia, es decir, actos de inconsciencia como los actos irresponsables o peligrosos (Holanda, 2010). Lo inconsciente también puede representar lo más profundo de las pasiones humanas. Asimismo, puede reflejar el costado de la sinrazón o la locura. Con lo inconsciente se sugiere la idea de una motivación oculta o significado latente. En fin, bajo el término inconsciente se pueden rastrear diversas filiaciones y concepción teóricas, así como diversas significaciones y connotaciones semánticas.

Será en el contexto del trabajo que inicia Freud en los umbrales del siglo XX que la noción de inconsciente adquiere un nuevo estatus y fundamento central para el funcionamiento del psiquismo humano. A pesar de los claros antecedentes de la noción de inconsciente que se han registrado, ni la filosofía, psiquiatría o psicología de la época llegaron a plantear una noción de inconsciente tal como aparece en el trabajo de Freud. Por tanto, sus teorizaciones son de crucial importancia para pesquisar el movimiento de legitimación de la noción de inconsciente en el psicoanálisis.

La historia del inconsciente psicoanalítico

Sin dudas, la obra cumbre de Freud que dio paso a la introducción del psicoanálisis en la vida intelectual del pensamiento humano fue *La interpretación de los sueños*, obra publicada en 1899, pero fechada en 1900.⁴ Esa obra es considerada como el punto de referencia que divide la producción anterior de Freud llamada pre-psicoanalítica y la nueva fase de producción propiamente psicoanalítica.

Recibe esta consideración por haber sido una obra en la que se propone un modelo del psiquismo inconsciente y se presenta un método de indagación de ese psiquismo. En ella se plantea que por medio de la interpretación de los sueños se confecciona una vía regia de acceso al inconsciente (Freud, 1900; Mannoni, 1997).

En la obra sobre los sueños, el inconsciente es conceptualizado como una instancia del “aparato psíquico”,⁵ cuyo rol es proporcionarle al sueño la fuerza constitutiva para su formación (Freud, 1900). En este trabajo, el deseo inconsciente es el punto de partida para la formación del sueño y el sueño es una formación psíquica que da cuenta de la existencia del inconsciente. El famoso capítulo siete del libro puede ser considerado como el texto fundacional, allí por primera vez se conceptualiza la noción de inconsciente y se describe su funcionamiento.

No obstante, aún antes de esta publicación, Freud ya había dado cuenta de la existencia de un fenómeno que se aproximaba al inconsciente, aunque todavía no lo formula como tal. Sin forzar demasiado los acontecimientos, se puede indicar que el período pre-1900 será un tiempo en el que Freud rondará la conceptualización del inconsciente. Esto

⁴ Como se sabe, Freud quiso que su manuscrito apareciera como una obra del siglo XX, por eso le encomendó al editor que le colocara la fecha de 1900, en lugar de la verdadera fecha de publicación que fue durante el mes de noviembre de 1899. Fue una obra que no tuvo mucha repercusión al comienzo, pero con el correr de los años sería ampliamente difundida y traducida a otros idiomas (Mannoni, 1997; Marinelli & Mayer, 2011), como la primera al ruso en 1904 (Miller, 2005; Montalbán, 2011).

⁵ Este “aparato psíquico”, también llamado “aparato anímico” o “proceso mental”, es utilizado por Freud como una representación virtual, sin correspondencia con ninguna anatomía cerebral o condición del sistema nervioso. Se trata de un modelo que Freud elabora para representar las diversas instancias psíquicas y explicar sus características y funciones: inconsciente, preconscious y conciencia.

acontece por medio de su contacto con la sugestión hipnótica⁶ y la práctica clínica en su consultorio particular.

En esos ámbitos, Freud pudo comprobar experimentalmente la existencia del inconsciente. Sin embargo, esta existencia no fue una comprobación estrictamente freudiana, más bien fue una comprobación que tuvo lugar en el marco de los trabajos sobre sugestión e hipnosis que el propio Freud había visto en la Salpêtrière con Charcot y en la Escuela de Nancy con Liébeault y Bernheim⁷ (Bercherie, 1988; Ellenberger, 1976; Fulgencio, 2002).

La hipnosis era un mecanismo por el cual se podían implantar ideas en el paciente o bien el recurso por el cual el médico podía indicar la realización de alguna acción, mientras los pacientes permanecían bajo hipnosis. Luego de volver del trance hipnótico, aquellos ejecutaban la consigna que el médico había establecido, aunque sin tener consciencia del acto y sin poder explicar la acción realizada. Por medio de este mecanismo, muy popularizado en la época, se manifestaba la división del psiquismo, entre fenómenos conscientes y fenómenos no conscientes.

Durante el período, pre-1900, Freud supo reconocer la existencia de un fenómeno que escapa por entero a la consciencia de los pacientes, pero no lo conceptualiza como inconsciente,⁸ sino de diversas formas. En la “Comunicación preliminar”⁹ de “Estudios sobre la histeria”, obra publicada conjuntamente con Breuer, se hace referencia a diversos conceptos que suponen un registro que va más allá de la consciencia (Breuer & Freud, 1895), pero todavía no se formula la noción de inconsciente (Baratto, 2009; Schutt, 1995). Como ejemplo, los conceptos utilizados para denominar el fenómeno inconsciente eran: doble consciencia, consciencia segunda, consciencia anormal, consciencia hipnoide o subconsciente.

La concepción de ciertos fenómenos que escapan al contenido de la consciencia era un dominio de la época. En ese contexto, la consciencia se ubicaba como la categoría rectora de lo mental y todo fenómeno que no fuera del orden de lo consciente se conceptualizaba como un subproducto. Es claro que estas primeras indagaciones sobre los estados de una segunda consciencia provenían del ámbito clínico y de las indagaciones de los fenómenos anormales de los pacientes de la época. Sin embargo, hasta ese momento, el inconsciente

⁶ Para un examen breve sobre la historia de la hipnosis véase Chertok (1992) y Tortosa (1999).

⁷ Se sabe que entre la Escuela de la Salpêtrière y la Escuela de Nancy se suscitaron ásperas disputas con respecto a la forma de concebir la hipnosis (véase Anguera, 1991; Chertok, 1992; Tortosa, 1999).

⁸ Chertok (1992) considera que el inconsciente y el desarrollo del psicoanálisis son el producto de las indagaciones sobre la hipnosis. Incluso argumenta que el método psicoanalítico se sostiene en la sugestión, a pesar de que Freud haya renunciado a la metodología de la hipnosis como forma de trabajo psicoterapéutico

⁹ Sobre el mecanismo psíquico de los fenómenos histéricos. “Comunicación preliminar” fue publicado en 1893, conjuntamente entre Freud y Breuer y luego incluido como primer capítulo en “Estudios sobre la histeria”, que data de 1895 (Schutt, 1995)

no aparecía conceptualizado sino bajo la forma de una consciencia de segundo orden, anormal o hipnoide.

Se puede argumentar, entonces, que Freud no llegó a conceptualizar el inconsciente en el período pre-1900 porque él mismo estaba dominado por el pensamiento y las ideas de la época, las cuales suscribían al dominio absoluto de la consciencia. Ese dominio de lo consciente no dejaba margen para conceptualizar otra noción que no sea un derivado de aquella. Puede resultar paradójico, pero lo cierto es que mientras en el ámbito filosófico, metafísico y cultural la categoría de inconsciente ya tenía un terreno ganado, en el ámbito clínico-psiquiátrico todavía no lograba su incorporación explícita como categoría mental. En ese terreno, el psicoanálisis freudiano proyecta su avanzada y la noción de inconsciente se vuelve una categoría operativa del funcionamiento mental.

Luego de la obra sobre los sueños, en la que se presenta el primer modelo del psiquismo¹⁰ y los conceptos de inconscientes, preconscious y consciente, Freud se dedica a indagar los temas de la sexualidad humana y su compromiso en la causación de las neurosis, también se dedica a pulir la técnica psicoanalítica, escribe algunos casos ejemplificadores del tratamiento analítico y documenta algunos aspectos del inconsciente en la vida cotidiana.

En relación a esto último, Freud redactó una serie de textos en los que pudo certificar la motivación inconsciente de determinadas conductas de la vida social de las personas.¹¹ El chiste, el lapsus, el olvido, los fallidos y el propio sueño son verdaderos actos psíquicos que ponen de manifiesto la viva expresión del contenido inconsciente.¹² Durante estos trabajos, Freud no realizó una indagación muy profunda sobre la noción de inconsciente, no obstante, fue muy creativo a la hora de ejemplificar la expresión de lo inconsciente en el comportamiento y la vida cotidiana de las personas.

Será en el período de la construcción metapsicológica que Freud llegará a elaborar más profundamente sus concepciones teóricas acerca del inconsciente.

¹⁰ El segundo modelo del psiquismo fue presentado en el texto llamado “El yo y el ello” (Freud, 1923a).

¹¹ Para un examen de estos tópicos véanse los trabajos de Freud relacionados con “Psicopatología de la vida cotidiana” (Freud, 1901) y “El chiste y su relación con lo inconsciente” (Freud, 1905).

¹² Es interesante consignar como Freud utiliza la técnica de la interpretación de los sueños en el trabajo analítico, por ejemplo, en el famoso caso Dora (véase Iglesias, 2012).

La metapsicología¹³ fue el intento freudiano por elaborar una disciplina que diera cuenta del psiquismo humano, considerando una dinámica, una tópica y una economía de este.¹⁴

Si bien este intento quedó inconcluso luego de varios trabajos,¹⁵ no obstante, será un período muy fructífero de elaboración conceptual para el psicoanálisis.

Assoun (2002) sostiene que la metapsicología es un término que designa el límite entre lo especulativo y lo científico en la producción freudiana. En otras palabras, es una disciplina, un método y una especulación por medio de la cual se construyen los conceptos en psicoanálisis y fundamentalmente por medio del cual se aborda el conocimiento de los procesos inconscientes.

En el marco de la producción metapsicológica, Freud le dedicó un trabajo específico al tema del inconsciente. En su texto sobre “Lo inconsciente” (Freud, 1915), sostuvo varias cuestiones centrales. En primer lugar, postula al mecanismo de la represión como el censor que decide qué contenidos son del orden inconsciente y qué contenidos pueden llegar a ser del orden de lo consciente. Más aún, la represión es el concepto clave que da origen al psiquismo humano.

En segundo lugar, plantea que todo lo reprimido inexorablemente tiene que ser inconsciente, pero no necesariamente todo el contenido alojado en el inconsciente tiene que estar reprimido. En tercer lugar, sostiene que no hay un conocimiento directo del contenido de lo inconsciente sino a través de una versión deformada en la consciencia. En cuarto lugar, manifiesta que mediante la técnica del psicoanálisis se puede tener acceso al contenido inconsciente, aunque de una forma transfigurada.

En este mismo trabajo, Freud describe el modo de funcionamiento y las características distintivas de los sistemas inconsciente, preconsciente y consciente. De una manera

¹³ El término “metapsicología” apareció por primera vez en una carta personal dirigida Wilhelm Fliess, el 13 de febrero de 1896 y posteriormente mencionada en forma pública en 1904 en “Psicopatología de la vida cotidiana” (Assoun, 2002). Para Assoun (2002), “metapsicología” es un término que designa de otro modo al psicoanálisis.

¹⁴ Conviene recordar que el funcionamiento del psiquismo freudiano es ubicado metapsicológicamente en tres registros: tópico (lugar o registro en el que se ubican los diferentes sistemas), económico (fuerza, energía, carga o investidura que contienen las representaciones) y dinámico (movimiento y conflicto entre las representaciones y sus investiduras) (Freud, 1915).

¹⁵ Los trabajos incluidos en el contexto de la elaboración metapsicológica son: “Pulsión y destinos de pulsión” (1915), “Lo inconsciente” (1915), “La represión” (1915), “Duelo y melancolía” (1916) y “Complemento metapsicológico a la doctrina de los sueños” (1917). Por lo que se base, Freud había previsto la redacción de 12 trabajos metapsicológicos, entre los cuales se incluiría uno sobre la consciencia, no obstante, únicamente esos 5 trabajos fueron publicados. Luego de varios años se tuvo conocimiento de un ensayo inconcluso, que fue publicado bajo el título de Visión general de las neurosis de transferencia. Un ensayo metapsicológico, en 1986 (Assoun, 2002).

resumida, el inconsciente es caracterizado como el proceso primario y la consciencia es descrita como el proceso secundario, conjuntamente con el preconscious (Gomes, 2003).

En un trabajo posterior, que muy bien puede inscribirse dentro de la producción metapsicológica, Freud vuelve sobre la noción de inconsciente, aunque con una nueva visión. En la obra “El yo y el ello” (Freud, 1923a), el inconsciente pasa a tener un lugar diferente en la estructuración de la vida mental. Con la introducción de las categorías de yo, ello y superyó, el inconsciente adquiere una nueva distribución topológica: su lugar de residencia es ello, aunque también mantiene ramificaciones en el yo y en el superyó.

Ahora el inconsciente ya no es sólo un sistema independiente y contrapuesto a los otros sistemas como en la primera tópica, sino que es parte de una estructura de funcionamiento más global. Con esta nueva versión del funcionamiento psíquico se pasa de una concepción intersistémica (primer tópica) a una intrasistémica (segunda tópica).

Aunque la segunda tópica suponga un nuevo entendimiento para el funcionamiento mental y, al mismo tiempo, represente una nueva legalidad para el inconsciente, todavía su carácter de concepto nuclear para el psicoanálisis mantiene su potencia. La noción de inconsciente seguirá siendo una de las categorías centrales del psicoanálisis, independientemente de las diversas connotaciones teóricas que fue adquiriendo con las diferentes corrientes psicoanalíticas que se fueron proyectando después de Freud.

Conclusiones

Es verdad que lo “inconsciente” era examinado desde hacía mucho tiempo por filósofos como concepto teórico, pero aquí, en los fenómenos del hipnotismo, se volvió por vez primera algo vivo, palpable y objeto de experimentación.

(Freud, 1923b, p. 204).

En diversas oportunidades se ha discutido el carácter de originalidad y de descubrimiento del concepto de inconsciente por parte de Freud y el psicoanálisis. Al respecto, existe una vasta documentación que ha puesto de relieve que la noción de inconsciente reconoce, por lo menos, una doble herencia. Por una parte, la categoría de inconsciente venía siendo objeto de examen de diversos pensadores con una impronta filosófica y metafísica. Por otra parte, la psiquiatría ya había documentado diversos fenómenos que ponían de manifiesto la existencia de algo más allá de la consciencia.

Dos obras pueden representar muy bien esa doble herencia: “Estudios sobre la histeria” y La interpretaciones de los sueños. En la primera, aunque sea una obra en coautoría y figure en el llamado período pre-psicoanalítico, se pone manifiesto diversas concepciones que prefiguran la noción de inconsciente. Desde ya, en esa obra se puede reconocer la herencia

de la conceptualización psiquiátrica, aun cuando el trabajo posterior de Freud rompa con la práctica médica de la época. Por su parte, en la segunda se formula el concepto de inconsciente en el marco del psicoanálisis y se observa la herencia de la conceptualización filosófica.

Sería oportuno preguntarse a cuál de las dos tradiciones debe adscribirse la formulación de la categoría de inconsciente según el psicoanálisis iniciado por Freud. Para algunos autores se trata de una síntesis entre ambas tradiciones (Roudinesco & Plon, 1998), mientras que otros autores se inclinan más por una u otra referencia como fundamento de la noción de inconsciente.

Se reconoce que Freud tuvo una posición ambivalente con respecto a legitimación filosófica de sus ideas, más bien, su aspiración y pretensión siempre estuvo en el ideario científico, es decir, en la inscripción del psicoanálisis en el campo científico (Assoun, 1982; Gallegos, 2009; Tauber, 2009). Aun cuando esta inscripción sea discutible por el sistema de clasificación científica que se pregonaba en Alemania a fines de siglo XIX entre ciencia del espíritu y ciencia de la naturaleza (Assoun, 1991).

Bajo este trasfondo epistemológico y las diversas herencias teóricas, Freud confeccionó una nueva conceptualización del inconsciente en términos psicoanalíticos. Frente al dominio de las conceptualizaciones de la filosofía, la psicología y la psiquiatría, tuvo que producir diversas operaciones de legitimación conducentes a instalar la noción de inconsciente como categoría fundante del psiquismo y como noción central del psicoanálisis.

La primera operación de legitimación fue oponer la noción de inconsciente a todo el dominio de la filosofía y la psicología de la consciencia que imperaba como rectora del psiquismo en la época. De este modo, el inconsciente no sólo adquiriría un lugar de supremacía en la vida mental, sino, además, ya no podía ser conceptualizado como un subproducto o el negativo de la consciencia.

La segunda operación de legitimación de lo inconsciente fue teorizarlo como un concepto implicado no solamente en la vida de los enfermos, sino además en la vida normal de los seres humanos. Por tanto, los sueños, los chistes, los lapsus y otros fenómenos de la cotidianidad proporcionan las modalidades de pesquisajes del inconsciente en la vida normal de los seres humanos.

La tercera operación de legitimación fue proporcionarle una estructura formal de funcionamiento, es decir, conceptualizar el inconsciente en la estructura y funcionamiento del aparato psíquico. Esta operación transcurre durante varios años, comenzando con la primera tópica, luego con las elaboraciones metapsicológicas y más tarde con la formulación de la segunda tópica del aparato psíquico.

En su conjunto, estas operaciones son el efecto de la avanzada del psicoanálisis como un nuevo saber sobre el psiquismo inconsciente, que la mentalidad de la época, a pesar de reconocer parcialmente su existencia, no supo o no quiso darle ese lugar nuclear que Freud le atribuyó en sus teorizaciones.

En ese contexto de legitimación, la obra sobre los sueños cumple con el cometido de postular una nueva conceptualización del funcionamiento psíquico, donde la noción de inconsciente también adquiere una nueva legalidad. De allí se desprende que la citada obra adquiriera un valor simbólico fundacional para el psicoanálisis y que el propio Freud le atribuyera el carácter de “documento histórico” (Mannoni, 1997; Marinelli & Mayer, 2011).

Aunque no pueda responderse taxativamente a nuestra pregunta sobre el lugar donde recae la herencia del inconsciente, se puede argumentar que tal herencia se ubica más del lado de la clínica psiquiátrica. Es en la clínica de los fenómenos histéricos donde se constata el sentido inconsciente de los síntomas. Desde luego, en los fenómenos de la vida cotidiana también se pueden inteligir las manifestaciones del inconsciente, pero es en la labor clínica donde el inconsciente adquiere su pleno sentido para el psicoanálisis.

En el terreno de la clínica, el inconsciente encuentra realmente su fundamento puesto que ya no se trata sólo del negativo de la consciencia como había sido conceptualizado en la tradición filosófica, más bien, se trata de un concepto que rige la vida anímica. Así el inconsciente es formalizado como un concepto tópico, económico y dinámico, lo que supone tanto un comercio como un conflicto entre los sistemas. Concluyentemente, en el ámbito de la clínica psicoanalítica el inconsciente tiene una operatividad muy diferente que en el ámbito de la filosofía.

Referencias

- Anguera, B. (1991). Pierre Janet, un contemporáneo de Sigmund Freud. La noción de inconsciente. *Anuario de Psicología*, 50, 99-108.
- Anónimo (1976). El XXI Congreso Internacional de Psicología (Paris). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 8(3), 495.
- Araujo, S. (2012). Why did Wundt abandon his early theory of the unconscious?
– Towards a new interpretation of Wundt’s psychological project. *History of Psychology*, 15(1), 33-49.
- Ardila, R. (1972). La psicología contemporánea. Panorama internacional. Buenos Aires: Paidós.
- Assoun, P-L. (1982). Freud. La filosofía y los filósofos. Barcelona: Paidós.
- Assoun, P-L. (1984). Los fundamentos filosóficos del psicoanálisis. In R. Jaccard (comp.), *Historia del psicoanálisis* (Vol. 1). Buenos Aires: Juan Granica.
- Assoun, P-L. (1991). Introducción a la epistemología freudiana. México: Siglo XXI. Assoun, P-L. (2002). *La metapsicología*. México: Siglo XXI.
- Baratto, G. (2009). A descoberta do inconsciente e o percurso histórico de sua elaboração. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(1), 74-87.

- Barbenza, C. (1990). Procesos inconscientes: un constructor necesario en los modelos psicológicos actuales. *Boletín Argentino de Psicología*, 3(4/5), 1-3.
- Barbenza, C. (1997). Evolución de la problemática de los procesos inconscientes. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 3(1/2), 35-54.
- Barreira, I. (2009). *Schopenhauer y Freud*. Buenos Aires: Del Signo.
- Bercherie, P. (1988). Génesis de los conceptos freudianos. Buenos Aires: Paidós.
- Brès, I. (2006). *El inconsciente*. Buenos Aires: Autel.
- Brett, G. (1972). *Historia de la psicología*. Buenos Aires: Paidós.
- Breuer, J. & Freud, S. (1987). Estudios sobre la histeria. In Sigmund Freud. *Obras Completas* (Vol. 2). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1895).
- Buchner, E. (1896). The Third International Congress of Psychology. *Psychological Review*, 3(6), 589-602.
- Charrier, J. (1970). El inconsciente y el psicoanálisis. Buenos Aires: Proteo.
- Chertok, L. (1992). *Hipnosis y sugestión*. México: Cruz.
- Costa, M. (2008). Pierre Janet e os atos psíquicos inconscientes revelados pelo automatismo psíquico das histéricas. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 11(2), 301-309.
- Domínguez, A. & Yáñez, J. (2011). El inconsciente: una mirada sobre su historia y sus retos actuales. *Psychologia Latina*, 2(2), 172-183.
- Ellenberger, H. (1976). *El descubrimiento del inconsciente*. Madrid: Gredos.
- Escobar-Maria, C. (2010). El inconsciente freudiano y sus destinos. *Tempo Psicoanalítico*, 42(2), 403-424.
- Freud, S. (1996). La interpretación de los sueños. In Sigmund Freud. *Obras Completas* (Vol. 5). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1900).
- Freud, S. (2001). *Psicopatología de la vida cotidiana*. In Sigmund Freud. *Obras Completas* (Vol. 6). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1901).
- Freud, S. (1991). El chiste y su relación con lo inconsciente. In Sigmund Freud. *Obras Completas* (Vol. 8). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1905).
- Freud, S. (1996). Lo inconsciente. In Sigmund Freud. *Obras Completas* (Vol. 14). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1915).
- Freud, S. (1984). El yo y el ello. In Sigmund Freud. *Obras Completas* (Vol. 19). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1923a).
- Freud, S. (1984). Breve informe sobre el psicoanálisis. In Sigmund Freud. *Obras Completas* (Vol. 19). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1923b).
- Freud, S. (1980). Algunas lecciones elementales sobre psicoanálisis. In Sigmund Freud. *Obras Completas* (Vol. 23). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1938).
- Fulgencio, L. (2002, junho). A compreensão freudiana da histeria como uma reformulação especulativa das psicopatologias. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 11(2), 301-309.
- Gardner, S. (2010). Eduard von Hartmann's Philosophy of the Unconscious. In A. Nicholls & M. Liebscher (Eds.), *Thinking the unconscious. Nineteenth-Century german thought* (pp. 173-199). New York: Cambridge University Press.
- Gallegos, M. (2009). La concepción científica del psicoanálisis y sus relaciones con otros campos disciplinares: aspectos históricos y epistemológicos. *Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, 1, 508-512.
- Gomes, G. (2003). A teoria freudiana da consciência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(2), 117-125.
- Gonzalez, A. (2011). Inconsciente: ¿un diálogo entre Freud y Vigotsky? *Psychologia Latina*, 2(2), 158-171.
- Görner, R. (2010). The hidden agent of the self: towards an aesthetic theory of the nonconscious in German romanticism. In A. Nicholls & M. Liebscher, M. (Eds.), *Thinking the unconscious. Nineteenth-Century german thought* (pp. 121-139). New York: Cambridge University Press.

- Iglesias, I. (2012). Revisión crítica de la metodología freudiana: los “cambios de vía”, un concepto olvidado. *Psychologia Latina*, 3(1), 37-44.
- Holanda, A. (2010). Notas para uma reflexão sobre consciência e inconsciente na fenomenologia. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 16(1), 45-53. Honda, H. (2004). Notas sobre a noção de inconsciente em Wundt e Leibniz. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(3), 275-277.
- Jahoda, M. (1981). Freud y los dilemas de la psicología. México: Premia.
- Janaway, C. (2010). The real essence of human beings: Schopenhauer and the unconscious will. In A. Nicholls & M. Liebscher (Eds.), *Thinking the unconscious. Nineteenth-Century german thought* (pp. 140-155). New York: Cambridge University Press.
- Kanzer, M. (1981). Freud, Theodor Lipps, and “Scientific Psychology”. *Psychoanalytic Quarterly*, 50, 393-410.
- Klappenbach, H. (1994). Diferentes problemas y tradiciones en la psicología del siglo XIX. *Idea*, 14, 63-80.
- Landman, P. (1999). Freud. Madrid: Istmo.
- Lipps, T. (2001). O conceito de inconsciente na psicologia. *Natureza Humana*, 3(2), 335- 356. (Trabalho original publicado em 1897).
- Loparic, Z. (2001). Theodor Lipps: uma fonte esquecida do paradigma freudiano. *Natureza Humana*, 3(2), 315-334.
- Loureiro, I. (2005). Luzes e sombras. Freud e o advento da psicanálise. In A. Jacó-Vilela, A. Ferreira & F. Portugal (comps.), *História da psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: NAU.
- Mannoni, O. (1997). Freud. El descubrimiento del inconsciente. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marinelli, L. & Mayer, A. (2011). Soñar con Freud. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Miller, M. (2005). Freud y los bolcheviques. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Montalbán, F. (2011). Diálogo entre marxismo y psicoanálisis: vigencia del legado de V. N. Voloshinov. *Universitas Psychologica*, 10(1), 263-277.
- Montoro, L., Carpintero, H. & Tortosa, F. (1983). Los orígenes de los congresos internacionales de psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 4(1), 43-57.
- Mueller, F. (1976). Historia de la psicología. Madrid: F.C.E.
- Nicholls, A. & Liebscher, M. (2010). Introduction: thinking the unconscious. In A. Nicholls & M. Liebscher (Eds.), *Thinking the unconscious. Nineteenth-Century german thought* (pp. 1-25). New York: Cambridge University Press.
- Nicolas, S. & Söderlund, H. (2005). The project of an International Congress of Psychology by J. Ochorowicz (1881). *International Journal of Psychology*, 40(6), 395-406.
- Pieron, H. (1954). Histoire succincte des congrès internationaux de psychologie. *L'Année Psychologique*, 54(2), 397-405.
- Rancière, J. (2005). El inconsciente estético. Buenos Aires: Del Estante.
- Roudinesco, E. & Plon, M. (1998). Diccionario de psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.
- Salas, G. (2010). Ribot, Janet y Binet: pioneros de la psicología francesa. *Eureka*, 7(2), 11-22.
- Schutt, S. (1995). El pensamiento freudiano en 1895: Estudios sobre la histeria cien años después. *Anuario de Psicología*, 67, 9-14.
- Tallis, F. (2002). Hidden minds. A history of the unconscious. New York: Profile.
- Tauber, T. (2009). Freud's philosophical path. From a science of mind to a philosophy of human being. *Scandinavian Psychoanalytic Review*, 32, 32-43.
- Tortosa, F. (1999). La hipnosis. Una controversia interminable. *Anales de Psicología*, 15(1), 3-25.
- Vygotski, L. (1991). El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. In L. S. Vygotski. *Obras Escogidas* (Vol. 1). Madrid: Visor/M.E.C. (Trabalho original publicado em 1927)
- Young, C. & Brook, A. (1994) Schopenhauer and Freud. *International Journal of Psychoanalysis*, 75, 101-118.

– Whyte, L. (1967). El inconsciente antes de Freud. México: Joaquín Mortiz.

Resumos

(A noção de inconsciente em Freud: antecedentes históricos e elaborações teóricas) Este trabalho aborda a noção de inconsciente em Freud a partir de uma perspectiva histórica. Esta noção é uma das categorias centrais da psicanálise e aparece em diferentes orientações teóricas. Em primeiro lugar, discutimos a origem da noção na reflexão filosófica e nas referências teóricas da psiquiatria. Em segundo, trabalhamos sobre a noção de inconsciente em construções teóricas de Freud. Finalmente, descrevemos as várias maneiras pelas quais Freud legitimou a noção de inconsciente no âmbito da psicanálise.

Palavras-chave: Inconsciente, Freud, história, psicanálise

(The notion of the unconscious in Freud: background and theoretical elaborations)

This work examines the notion of unconscious in a historical perspective. The unconscious is one of the central categories of psychoanalysis and recognizes various theoretical backgrounds. Firstly, the origin of the term in the philosophical reflection and in the theoretical references of psychiatry is exposed. Secondly, the unconscious in the theoretical elaborations of Freud is developed. Finally, the different ways used by Freud to legitimate the unconscious mind in the psychoanalytical frame are exposed.

Key words: Unconscious, Freud, history, psychoanalysis

(La notion d'inconscient dans Freud: des antécédents et de élaborations théorique)

Cet article aborde la notion de l'inconscient depuis une perspective historique. La notion de l'inconscient est l'une des catégories centrales de la psychanalyse et reconnaît divers antécédents théoriques. En premier lieu, s'expose l'origine de la notion dans la réflexion philosophique et dans les références théoriques de la psychiatrie. En deuxième lieu, se travail la notion de l'inconscient dans les élaborations théoriques de Freud. Finalement, se décrit les diverses manières dont Freud légitime la notion de l'inconscient dans le cadre de la psychanalyse.

Mots clés: Inconscient, Freud, histoire, psychanalyse

(Die Frage der Grundlage in Freud: Elemente der angewandten Psychoanalyse) Unter den vielen Reflexionen, welche die Diskussion um den Einschluss der Psychoanalyse und der Psychoanalytiker in den Bereich der geistigen Gesundheit hervorrufen, wird hier der Orientierungswert von dem, was Freud unter grundlegende Fragen im Bereich der Psychoanalyse versteht, in Frage gestellt. Dazu werden die Textstellen betrachtet, in denen der Autor diese Frage diskutiert; sei es im Rahmen der metapsychologischen Schriften, der

technischen Darlegungen oder der Textstellen, in denen er Überlegungen über die Möglichkeiten der in der Therapie angewandten Psychoanalyse anstellt.

Schlüsselwörter: Freud, angewandte Psychoanalyse, Grundlage, Therapeutik

MIGUEL GALLEGOS

Psicólogo, docente e investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario – UNR-Conicet (Rosario, Santa Fé, Ar).

Irice-Conicet

Bv 27 de Febrero 210 Bis

20000 Rosario, Santa Fé, Ar

e-mail: maypsy@yahoo.com.ar

**Decimoprimer lectura: Capítulo 1 “El Psicoanálisis, una amalgama de pensamiento”
de la Tesis “Influencia del romanticismo alemán en la obra de Sigmund Freud**

Jenny Levin Goldner

Se propone el capítulo titulado “El Psicoanálisis, una amalgama de pensamiento”. De la Tesis para obtener el grado de Maestra en Filosofía titulada “La influencia del romanticismo filosófico alemán en la obra de Sigmund Freud” presentada por Jenny Levine Goldner. **Las razones de la propuesta son las siguientes:** el capítulo puede contribuir al logro del aprendizaje referido a la diversidad de la Psicología como producto de las condiciones histórico, -particularmente la influencia del factor cultural en la obra de Freud, al exponer la relación que guarda el romanticismo alemán con las características del Psicoanálisis.

Levin, G. J (2014). La influencia del romanticismo filosófico alemán en la obra de Sigmund Freud. Tesis para obtener el grado de maestra en Filosofía, Universidad Iberoamericana. México. Recuperado de bib.uia.mx/tesis/pdf/015815/015815.pdf el 28 de noviembre de 2019.

Datos del autor: sin referencias.

Breve resumen del contenido propuesto:

El capítulo inicia tratando de aclarar qué es el Psicoanálisis, su propuesta es que éste es una amalgama (una unión de pensamientos diversos que forman una armonía particular y sólo mediante esta unión el Psicoanálisis puede tener lugar). Afirma que de ser así, el Psicoanálisis está constituido por muchas otras disciplinas: historia y antropología, literatura y mitos, casos clínicos; por otro lado, la Psicología evolutiva, neurofisiología, la biología y la etología y, además, la literatura y Filosofía.

Pasa así, a plantearse una interrogante: Freud ¿heredero del romanticismo alemán? Enuncia que la relación entre el romanticismo alemán y el Psicoanálisis se encuentra diluido en la obra de Freud, pero no por ello se debe dejar de reconocer la relación. Cita a Thomas Mann “Freud encuadra perfectamente en las filas de los escritores de los siglos XIX y XX que...destacan la cara nocturna de la naturaleza y del alma, en contra del racionalismo, del intelectualismo...y que consideran que esa cara nocturna de la naturaleza y del alma es lo propiamente determinante de la vida...defienden de modo revolucionario, como Nietzsche decía, la primacía del sentimiento sobre la razón.”. Así, dice, Freud fue portador de grandes influencias, pues estuvo inscrito en una época específica, en una filosofía y pensamiento característico de su tiempo, en dialogo entre la Ilustración y el pensamiento romántico. Añade, también, la opinión de Elisabeth Roudinesco que dice “...la teoría freudiana es la heredera del romanticismo y de una filosofía de la libertad crítica que proviene de Kant y de la Ilustración”.

CAPÍTULO 1 EL PSICOANÁLISIS, UNA AMALGAMA DE PENSAMIENTO POR JENNY LEVIN GOLDNER

El psicoanálisis, una amalgama de pensamiento

Tratar de delimitar al psicoanálisis es un tema ya varias veces discutido. Probablemente, desde que Freud empezaba con sus primeros escritos, él mismo se preguntaba qué era exactamente lo que estaba haciendo. Dentro del pensamiento contemporáneo se ha batallado para colocar a esta doctrina dentro de un concepto que pueda explicarlo. Se ha debatido en cuanto a sus características hermenéuticas, científicas, o su relación con la literatura. Este es un campo del que debemos ocuparnos, no para encerrar al psicoanálisis dentro de un concepto que incluso a veces no dice nada, sino para mostrar las huellas que este pensamiento ha dejado, dilucidar hacia dónde se dirige, qué importancia puede tener en la cultura contemporánea, y también para esclarecer la posición que un analista tomará en relación a un sujeto en análisis. La posición de un analista dependerá, entre otras cosas, de la forma en que éste se relaciona con la ciencia y de la forma en que vincula su teoría psicoanalítica con la ciencia y con el pensamiento filosófico.

En todo caso, deberíamos preguntarnos, qué tipo de ciencia o hermenéutica es, o si es un enorme edificio teórico que no tiene ningún fundamento en realidad o si es una práctica clínica. Se ha visto al psicoanálisis como una ciencia natural y esto se ha criticado con fuerza; se ha visto también como una hermenéutica o como un cúmulo de conceptos teóricos vacíos que no tienen vigencia en la actualidad, y esto también se ha criticado. Entonces, si declaramos que no es exactamente ni una ciencia natural ni una hermenéutica, ¿qué es? ¿Por qué es tan importante decir qué es? Y si afirmamos que es una, ¿se elimina la otra? ¿Cómo tomar el comentario de Freud cuando dice que el psicoanálisis es *otra cosa*? ¿Qué es esa *otra cosa*?

Es una cosa que tiene algo de ciencia natural, algo de hermenéutica, algo de literatura, algo de poesía. El psicoanálisis es una *amalgama de pensamiento*. Pero veamos esto como una revoltura sin sentido que Freud llevó a cabo, tomando un poco de cada cosa. En primer lugar, hagamos hincapié sobre su significado. La palabra amalgama, según el Diccionario de la Real Academia Española, se refiere a una unión o mezcla de cosas de naturaleza contraria o distinta". Tomemos esto en cuenta cuando avancemos sobre el tema. Una unión, pues, de pensamientos de naturaleza diversa que forman una armonía particular y sólo mediante esta unión el psicoanálisis puede tener lugar.

Juan Birch Auping en su texto *Una revisión de la teoría psicoanalítica a la luz de la ciencia moderna* escribe, junto con Patricia Kitcher, que Freud pretendía fundamentar el psicoanálisis en una metapsicología interdisciplinaria¹. Según esta lectura, La teoría del psicoanalista está comprendida por muchas otras disciplinas: por un lado, historia y antropología, literatura, mitos, y casos clínicos de pacientes; por otro lado, la psicología evolutiva, neurofisiología, la biología y la etiología.

Juan Birch Auping en su texto *Una revisión del psicoanálisis a la luz de la ciencia moderna* escribe, junto con Patricia Kitcher, que Freud pretendía fundamentar el psicoanálisis en una metapsicología interdisciplinaria². Según esta lectura, la teoría del psicoanalista está comprendida por muchas otras disciplinas: por un lado la historia y antropología, literatura, mitos y casos clínicos de pacientes; por otro lado, la psicología evolutiva, la neurofisiología, la biología y la etiología.

Asimismo, Makari, historiador del movimiento psicoanalítico y psicoanalista escribe:

Como, han demostrado un gran número de historiadores, muchos aspectos del pensamiento de Freud se inspiraron en ideas postuladas por otros en medicina, política, teología, literatura, filosofía y ciencia, desde los antiguos hasta sus contemporáneos.

Siguiendo la idea de Makari y de Birch, el psicoanálisis es una amalgama que se compone por varios aspectos que parecen contradictorios de momento, pero que solo uniéndolos tienen como resultado esta cosa freudiana. Por un lado, tenemos una ciencia natural, en la que podemos encontrar tendencias darwinistas, aspectos de la física y la química, así como de la medicina y la neurología. Por otro lado, el psicoanálisis está constituido por aspectos literarios, como mitos, poesía, cuentos, chistes. Así continúa Makari diciendo:

Si Sigmund Freud realmente derivó el psicoanálisis de Aristóteles, Sófocles y la Biblia, así como de Shakespeare, Wordsworth, Goethe y Nietzsche, sin mencionar a Johann Herbart, Ernest Brücke y Pierre Janet (por nombrar algunos) parece justo concluir que esta extraña amalgama fue sólo suya.

Una amalgama, pues de la cual surge un cuerpo de ideas que se entretajan, un cuerpo de ideas que no puede ser caracterizado mediante una sola disciplina.

¹ Birch Auping, J. Una revisión de la teoría psicoanalítica a la luz de la ciencia moderna. México; Plaza y Valés, 2000, p. 109.

² Makari, G. Revolución en mente. La creación del psicoanálisis. España.

En este texto analizaremos una parte de esta amalgama: la literaria-mítica-poética que se encuentra bajo la influencia del romanticismo alemán. Trataremos de sostener, entonces, que este movimiento filosófico-literario puede ser encontrado en la teoría freudiana. Asimismo, discutiremos los aspectos científicos en Freud y argumentaremos que, de hecho, los aspectos científicos y los románticos pueden ser ambos sostenidos en la misma teoría.

Freud: ¿heredero del romanticismo alemán?

La frontera entre el psicoanálisis y la filosofía se desdibuja al sumergirnos en el estudio del pensamiento romántico alemán y su influencia en la obra de Sigmund Freud. Hay algunos textos en mi conocimiento que señalan la existencia de una relación entre éstas; sin embargo, ninguno de ellos desarrolla el tema con puntualidad. En el siguiente escrito desplegaré y discutiré aquella correspondencia, así como la importancia que tiene el Romanticismo en la obra de Freud.

El problema de rastrear un Romanticismo alemán en los textos de Freud se expone cuando (aparentemente) el mismo no nos da una forma explícita las herramientas necesarias para llevar a cabo esta indagación. Sin embargo, su alto interés en la literatura y las conexiones que realiza con sus trabajos nos han ayudado a atisbar las relaciones que proponemos.

Por ejemplo, en 1927, la ciudad de Fráncfort crea el “Premio Goethe”, con el que anualmente es reconocida una personalidad destacada por su obra, y cuya influencia creadora sea digna del homenaje tributado a la memoria de Goethe. En 1930, Freud fue elegido para recibir este premio y en una carta fechada el 26 de julio de 1930, Alfons Paquet –conocido hombre de letras, secretario del Consejo de Administración de este fondo y uno de los que propuso al psicoanalista como ganador del premio escribe:

El consejo de administración del fondo, al discernirle a usted, estimado profesor, desea expresar la alta estima que le merecen las revolucionarias consecuencias de las nuevas formas de investigación creadas por usted sobre las fuerzas plasmadoras de nuestro tiempo. Con el método estricto de la ciencia natural, y al mismo tiempo en una osada interpretación de los símiles acuñados por los poetas, su labor investigadora ha abierto una vía de acceso hacia las fuerzas pulsionales del alma, creando así la posibilidad de comprender en su raíz la génesis y arquitectura de muchas formas culturales y de curar enfermedades para las que el arte médico no poseía hasta entonces las claves. Pero su psicología no sólo ha estimulado y enriquecido a la ciencia médica, sino también las representaciones de artistas y pastores de alma, historiadores y educadores.³

Freud no pudo asistir a la celebración por cuestiones de salud, pero escribió un pequeño texto que leyó su hija Anna, en el que cuestiona cuál hubiera sido la mirada de Goethe ante

³ Ibidem, p. 14

su psicoanálisis. A lo que el mismo responde: “Yo pienso que Goethe no habría desautorizado al psicoanálisis de manera tan inamistosa como tantos de nuestros contemporáneos”. A Goethe -continúa Freud- “le resultaba familiar la incomparable intensidad de los primeros lazos afectivos de la criatura humana. En la ‘Dedicatoria’ de su poema, Fausto la celebró con palabras que nosotros, los analistas, podríamos repetir para cada análisis:

*“De nuevo aparecéis, formas flotantes,
Como ya antaño ante mis turbios ojos.
¿Debo intentar ahora reteneros?
y cual vieja leyenda casi extinta
la amistad vuelve y el amor primero.”*

También Freud retoma dos textos de Goethe, poema Ifigenia y Campaña de Francia en donde presenta una técnica que tiene “notables puntos de contacto con la técnica de nuestro psicoanálisis”. Goethe muestra “el conmovedor ejemplo de una expiación”, de una “liberación del alma sufriente de la presión de la culpa”, en la cual el personaje hace una catarsis “mediante un apasionado estallido de sentimientos bajo el influjo de una simpatía amorosa”. Más adelante, a propósito de otros texto, escribe que “acaso sea algo más que una casual coincidencia que en Las afinidades electivas aplicase a la vida amorosa una idea tomada del círculo de representaciones de la química, vínculo éste que atestigua el nombre mismo del psicoanálisis.

Por otro lado, encontramos que Schiller también era una figura importante para Freud:

Los conocedores de la biografía psicoanalítica recordaran en este punto aquel hermoso pasaje de correspondencia de Schiller con Körner (de 1788) donde el gran poeta y pensador recomendaba, a quien quisiera ser productivo, el respeto por la ocurrencia libre.

Freud decide exponer una enorme cita de Schiller en donde el poeta-filósofo explica a su amigo que su falta de producción artística se debe a que el entendimiento se está sobreponiendo a su imaginación, por lo que tiene que “retirar la guardia de las puertas del entendimiento”. “Y en una mente creadora, me parece, el entendimiento ha retirado su guardia de las puertas; así las ideas se precipitan por ellas pêle-mêle [en desorden], y entonces –sólo entonces – puede aquel dominar con la vista el gran cúmulo y moderarlo”. También, una línea de extremo importante para el proyecto freudiano es acerca de Schiller y versa así: “En el completo desconcierto de los comienzos, me sirvió como primer punto de apoyo el dicho de Schiller, el filósofo poeta: “hambre y amor” mantienen cohesionada la fábrica del mundo”⁴ Cuando el psicoanalista iniciaba sus estudios y empezaba a exponer

⁴ Freud, S. “Premio Goethe” (1930) en Obras completas. T. XXI, Tr. José L. Echeverry B.A.

sus avances, los médicos de aquel tiempo negaron la científicidad de sus investigaciones y Freud se vio expulsado del círculo médico. Invasado por una gran soledad y perdido, como bien lo refiere, Schiller fue quien guió su teoría.

Freud expuso un cierto parecido en el psicoanálisis con las ideas literarias de Goethe y Schiller; no obstante, esto no nos puede llevar a la conclusión de que las ideas del Romanticismo son grandes influencias en Freud, pero hay mucho más del romanticismo y del psicoanálisis. El médico era muy cercano a los textos de Goethe y eso podemos verlo con mucha claridad a lo largo de su obra, en donde continuamente lo cita con el objetivo de presentar ejemplos, pero no solamente eso. Según cuenta el propio Freud en su "Presentación autobiográfica": la lectura en una conferencia popular (por el profesor Carl Brühl) del hermoso ensayo de Goethe "Die Natur", que escuche poco antes de mi examen final de bachillerato, me decidió a inscribirme en medicina"⁵ El ensayo *Fragment über die Natur* también figura en uno de los sueños relatados por Freud en *Die Traumdeutung* (1900 [1899]), cuando se refiere a él ya sea como "el bien conocido ensayo de Goethe "Naturaleza" (1900: 644) o como "aquel hermoso ensayo de Goethe" (645). Actualmente se sabe que dicha convicción es un malentendido, ya que el texto original es en realidad de George Christoper Tobler.

Un *lapsus* de Freud conveniente para nuestro estudio, en donde podemos observar esta herencia rechazada de la que hablábamos antes. Freud, de una u otra manera, es heredero de Goethe y de la tradición que este último trae, y lo vemos en este equívoco.

Falta mucho por recorrer, pero estas interesantes notas acerca del psicoanalista y los poetas-filósofos nos dan una idea del camino que habrá que seguir y las retomaremos más adelante.

Ahora bien, dejando lo escrito por Freud de lado por un momento, quisiera subrayar algunas menciones acerca del vínculo entre las dos doctrinas señaladas, que nos ayuden a acercarnos mejor al tema y al entendimiento de este. Thomas Mann es uno de los pensadores que muestran con un poco de detalle que entre Freud y el romanticismo alemán existe un vínculo cercano; sin embargo, también señala que aquel no ha sido elaborado con la precisión que se requiere. En su texto Schopenhauer, Nietzsche, Freud, escribe:

"[...] Freud encuadra perfectamente en las filas de los escritores de los siglos XIX y XX que [...] destacan científicamente la cara nocturna de la naturaleza y del alma, en contra del racionalismo, del intelectualismo [...] y que consideran que esa cara nocturna de la naturaleza y del alma es lo propiamente determinante en la vida, [...] defienden de modo revolucionario, como Nietzsche decía, la primacía del <<sentimiento>> sobre la <<razón>>".

⁵ Ibidem, p. 209.

Freud fue portador de grandes influencias, pues estuvo inscrito en una época específica, en la filosofía y pensamiento característico de su tiempo, en diálogo entre la ilustración y el pensamiento romántico. No obstante, como Mann señala, aquella relación tan llamativa no ha sido desarrollada con claridad.

*Hay una dependencia independiente. Y es manifiesto que de esa clase son las relaciones sumamente notables de Freud con el Romanticismo alemán, relaciones cuyas características son casi más llamativas que las de su inconsciente procedencia de Nietzsche, pero a las que hasta ahora la crítica no ha tenido muy en cuenta.*⁶

Elizabeth Roudinesco, historiadora, literata y psicoanalista francesa, refiere que “[...] la teoría freudiana es la heredera del romanticismo y de una filosofía de la libertad crítica que proviene de Kant y de la ilustración”⁷. Por otro lado, Albert Béguin, en su libro *El alma romántica y el sueño*, anuncia que “El psicoanálisis no acaba de saldar su deuda con el romanticismo”⁸ ¿Cuáles son esas deudas que falta por saldar?

Jean Allouch en *Erótica del duelo en el tiempo de la muerte seca*, nos recuerda una cita de Paul Morand, quien ya desde 1932 señalaba esa participación de Freud en la gran ola romántica:

El corazón del romanticismo late en efecto tan fuerte y tan peligrosamente como antiguamente; la gran ola sentimental que nos llega del fondo del siglo XVIII inglés y alemán[...] no se ha retirado de nosotros. Río verbal, tumultuoso, excesivo, acarreado lo bello y lo fe, cataratas dominadas por el castillo en ruinas de lo sublime, todo el romanticismo, el de Chateaubriand, el de Baudelaire, el de Lautréamont, el de Freud, va a perderse como hace cien años en los pantanos del tedio y el del “bello suicidio”⁹

Es curioso que Paul Morand ubique a Freud al lado de los románticos franceses, mientras que Joel Faflak, en *Romantic Psychoanalysis*, encuentre al psicoanálisis dentro del romanticismo inglés. A propósito de su estudio, escribe: “[...] el objeto de mi investigación es acerca de la aparición del psicoanálisis en el Romanticismo”¹⁰ Este autor argumenta que “La poesía romántica, al enfrentar el inconsciente de la filosofía, inventa el psicoanálisis”¹¹

⁶ Ibidem, p. 210.

⁷ Freud, S. “Para la prehistoria de la técnica analítica” (1920) Obras completas, T. XVIII.

⁸ Freud, S. “La Interpretación de los sueños” (1900) Obras completas T IV.

⁹ Freud, S. El malestar en la cultura” (1930) (1929) Obras completas T. XXI

¹⁰ Freud, S. “Presentación autobiográfica” Obras completas, T. XX.

¹¹ Mann.T Schopenhauer, Nietzsche, Freud. Alianza, Ed. Madrid. 2006.

Es importante señalar que el análisis que llevó a cabo Joel Faflak se refiere exclusivamente al Romanticismo británico entre los años 1789 – 1832. Sin embargo, a pesar de que el objeto de estudio no es exactamente el mismo, el hecho de que el autor argumente la aparición del psicoanálisis en un romanticismo, es decir, la aparición de un psicoanálisis anterior a Freud nos da una pista de que es posible relacionar estas dos instancias y que probablemente tengan algo en común.

Asimismo, otro autor que nos ha podido ayudar a determinar una posible lectura entre estas dos instancias es S. J. McGrath, quien en su libro *The dark Ground of spirit. Schelling and the unconscious*, propone la idea de que el inconsciente en el psicoanálisis de Freud, Jung y Lacan puede ser sondeado en las ideas de Schelling:

Prototipos de tres de los principales modelos de inconsciente en el siglo XX pueden ser rastreados en Schelling: el inconsciente bio-personal de Freud, el inconsciente colectivo de Jung y el inconsciente semiótico de Lacan. A diferencia de Jacques Lacan, ni Sigmund Freud ni Jung leyeron a los idealistas alemanes con cuidado, pero no necesitaron hacerlo: para finales del siglo XIX, el idealismo Alemán se había infiltrado a la mayoría de los campos de la vida académica alemana; ya sea de forma negativa, al ser inspiración para las reacciones de los materialistas en la lógica, la metafísica y la ciencia natural; o de forma positiva, influenciando a la historiografía, a la hermenéutica y a la floreciente ciencia de la psiquiatría dinámica.¹²

Esta última idea podría ser bastante arriesgada, ya que los inconsciente de los que se habla son muy distintos entre sí; sin embargo, habrá que hacer una revisión de cómo es que argumenta esta tesis. Por otro lado, el pensamiento de Schelling es muy complejo y cambiante a lo largo de su vida, por lo que haremos hincapié en sus ideas románticas, sobre aquellas referentes al idealismo alemán.

A lo largo de este escrito, iremos puntualizando y encontrando huellas o rastros que nos permitan re-significar el pensamiento freudiano y su íntima relación con el movimiento filosófico-literario alemán, y principalmente en las ideas de la etapa temprana de éste. Habrá que adentrarnos en el pensamiento romántico alemán y su debate con la ilustración, con algunos poetas y filósofos de ese tiempo, así como sus escritos, de forma que lleguemos a Freud para leerlo desde una perspectiva quizá un tanto distinta, bajo la influencia de un pensamiento que se gestó en su tiempo y como autor que puede ser leído como heredero del romanticismo alemán. Así, para esclarecer estas “dudas” de las que habla Béguin, esa “dependencia independiente” y “relaciones sumamente notables” de las que escribe Mann, esa correspondencia tan fuerte en donde inclusive Faflak argumenta que el psicoanálisis fue inventado por el romanticismo, -y más allá de que estemos o no de

¹² Ibidem, p. 164.

acuerdo con su tesis, no podemos pasar por alto que la ideas nos lleva a pensar en qué eso que parece ser tan indudable y llamativo -; para esclarecer el fundamento de estos comentarios y hacia donde apuntan.

Decimosegunda lectura: artículo “El Psicoanálisis y su lugar en las ciencias”

Juan Pablo Sánchez Domínguez

Se propone el artículo titulado: “El Psicoanálisis y su lugar en las ciencias* de Juan Pablo Sánchez Domínguez. **Las razones de la propuesta son las siguientes:** puede apoyar a los profesores ampliando la información sobre el contexto científico que existía en el momento del surgimiento del psicoanálisis, el desarrollo posterior de la teoría psicoanalítica que lo separa de los modelos de las ciencias naturales, la construcción de un método de investigación y terapéutico y, por último, lo que plantea Lacan sobre el objeto de estudio del psicoanálisis y el objeto de estudio de la ciencia. Esta información ayudaría a los docentes en el tratamiento del contenido relacionado con el propósito y aprendizajes relacionados con conocer y comprender que la Psicología actual está constituida por una diversidad de paradigmas y que una de las razones, no la única, de esta situación son las influencias culturales y científicas.

Sánchez, D. J. P. (2018). *El Psicoanálisis y su lugar en las ciencias*. Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología. Vol. 13, Núm. 42. Departamento de Filosofía y Psicología, Universidad de Tarapacá, Chile.

Datos del autor.

El autor cuenta con doce años de experiencia en formación de recursos humanos en Educación Superior. Funge como evaluador externo en la Revista Internacional de Psicología. Ha realizado investigación en las áreas de psicoanálisis y psicología clínica, afianzando durante varios años las Líneas de Generación y aplicación del Conocimiento: Sexualidad y psicoanálisis, específicamente en temas relacionados con "procesos de subjetivación y racionalidades científicas contemporáneas" en los espacios clínicos, sociales, jurídicos y escolares. Obtuvo el título de "Doctor" con la tesis: Estudio psicoanalítico sobre Pierre Riviére, un parricida del siglo XIX. Es responsable del proyecto: La racionalidad científica y sus efectos en los procesos de subjetivación de las identidades sexuales.

Breve resumen del contenido propuesto:

El artículo presenta en la primera parte el contexto filosófico – científico en el siglo XIX, ampliamente dominado por las ideas positivistas y señala que la formación de Freud entre 1872 y 1882 se vió fuertemente influido por éste. Así, en sus primeros trabajos su intención, dice el autor, era seguir el modelo positivista para construir su teoría. Esto se expresa en su obra “Proyecto de una Psicología pára neurólogos”.

Menciona, luego, la obra “El discurso del método” obra de Rene Descartes como antecedente de la idea objetivista de las ciencias que aspirarían a contruir un saber sobre los fenómenos del mundo por medio de la experimentación rigurosamente contrlada. Este modelo objetivista tuvo gran influencia sobre las ciencias cuyo objeto de estudio no es objetivable que intentaron seguir el modelo posituvista para realizar su trabajo. Los trabajos iniciales de Freud también se vieron influidos por el modelo; sin embargo, la propia práctica clínica alejo a Freud de esta pretensión y la separación se hizo evidente en 1900 con la publicación de “La interpretación de los sueños” en la que se definen los desarrollos teóricos y clínicos que le posibilitaron a Freud abandonar su “ideal de científicidad”, al tiempo de construir un método para la investigación de los fenómenos psíquicos inaccesibles por otras vías. Esto llevó a Freud a contraponer su teoría con las ciencias positivistas y a contruir el objeto de estudio del psicoanálisis.

Por último, siguiendo la relectura de Lacan realizada al cogito Cartesiano se especifica la diferencia radical entre el objeto psicoanalítico y el objeto de la ciencia, concluyendo con esto que el psicoanálisis guarda entre las ciencias un lugar extimio.

**EL PSICOANÁLISIS Y SU LUGAR ENTRE LAS CIENCIAS.
PSYCHOANALYSIS AND ITS PLACE AMONG THE SCIENCES.**

POR

JUAN PABLO SÁNCHEZ DOMÍNGUEZ*

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito identificar el contexto científico que permitió el surgimiento del psicoanálisis, así como las primeras ideas freudianas tendientes a colocar sus descubrimientos al servicio de la ciencia natural, tal y como lo dejó por sentado en el Proyecto de una psicología para neurólogos. Posteriormente, se definen los desarrollos teóricos y clínicos que le posibilitaron a Freud abandonar su "ideal de científicidad", al tiempo de construir un método para la investigación de los fenómenos psíquicos inaccesibles por otras vías. Por último, siguiendo la relectura de Lacan realizada al cogito Cartesiano se especifica la diferencia radical entre el objeto psicoanalítico y el objeto de la ciencia, concluyendo con esto que el psicoanálisis guarda entre las ciencias un lugar extimio.

Palabras Clave: Psicoanálisis, Freud, método, Lacan, objeto, ciencia.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to identify the scientific context that allowed the emergence of psychoanalysis, as well as the first Freudian ideas that tended to place their discoveries in the service of natural science, as established in his project Psychology for neurologists. Later, we define the theoretical and clinical developments that enabled Freud to abandon his "ideal of scientificity" while constructing a method for investigating the psychic phenomena inaccessible through other means. Finally, according to Lacan's rereading of the Cartesian cogito, we specify the radical difference between the psychoanalytical aim and the aim of science, concluding with this that psychoanalysis has an extimacy place among the sciences.

Key Words: Psychoanalysis, Freud, method, Lacan, object, science.

Introducción

Los conocedores de la obra de Freud no pueden negar que su pensamiento estuvo fuertemente influenciado por la racionalidad positivista de su época y por ende sus

descubrimientos previos a la formalización del psicoanálisis conservan este matiz, de ahí que sus observaciones clínicas iniciales tengan como base aspectos biológicos (Emilce, 2015). Para Ramírez (2002) y Rudge (2012), a finales del siglo XIX e inicios del XX los hombres de espíritu científico estaban fuertemente encauzados a resguardarse dentro del paradigma positivista, esto como un esfuerzo por oponerse a la metafísica, a las concepciones mágicas y espiritualistas de aquella época. En este contexto, se pueden identificar en los escritos freudianos iniciales, diversos pasajes cuyo esfuerzo de colocar sus descubrimientos en el campo de las ciencias de la naturaleza era indiscutible (Freud, 1895/1950; Ovejero, 1995; Simanke & Caropreso, 2005; Emilce, 2015).

Lo expresado por el mismo Freud en 1895 parecía no anticipar el revés que a la postre tendría su pensamiento, al tiempo de darse cuenta de que el conocimiento producido por la ciencia natural resultaba insuficiente para explicar las llamadas -hasta entonces- enfermedades nerviosas. Este descubrimiento le permitirá esbozar sus primeras hipótesis tendientes a establecer un método capaz de tratar y explicar estos fenómenos. Los mismos malestares acaecidos en el cuerpo que le revelaban a la ciencia de su tiempo su límite, le abrían las puertas a la investigación freudiana para la construcción de un saber propio (Rubistein, 1997).

El pensamiento Freudiano elaborado durante 1873 y 1882 que contempla el periodo más fuerte de su formación médica, se vio enormemente influenciado por la fisiología de Brücke llevándolo inclusive a aceptar sin menoscabo que el organismo vivo es un sistema dinámico al que se aplican las leyes de la física y la química (García-Mendes, 1996), de ahí quizás su arraigado interés durante sus primeros esbozos teóricos por conducir sus formulaciones en el marco de una ciencia exacta. Algunos otros vestigios de sus formulaciones en este terreno lo podemos constatar en su escrito sobre la “histeria” de 1888 donde resalta el modo teórico-práctico de su proceder sobre sus pacientes, los cuales no discrepan en absoluto de las “técnicas” empleadas por Charcot y Breuer para el mismo propósito, sin embargo, para 1886, poco tiempo después de concluir su estancia en París con Charcot, ya había mostrado señales del camino que posteriormente tomaría llevado por sus teorías clínicas (Lindenmeyer, 2012).

En su artículo publicado en 1893 en los Archives de neurologie se pueden identificar las tesis a las que hasta ese momento había llegado, a saber, que, “la histeria se comporta en su parálisis y en otras manifestaciones como si la anatomía (cerebral) no existiera, o como si no tuviera noticia alguna de esta” (citado por Masson, 1985, p. 9). Para estos años y con base al argumento antes descrito, podemos notar en Freud cierta claridad teórica, sin embargo, su planteamiento metodológico aún no contaba con la evidencia clínica suficiente como para distanciarse de las técnicas habituales empleadas por la medicina para el tratamiento de los padecimientos histéricos, tal es el caso que en las primeras comunicaciones firmadas con Breuer, Freud aún realiza el abordaje de sus pacientes confiando en las técnicas terapéuticas de antaño: hidroterapia, electroterapia, etc., en este

mismo sentido, mostrará un claro optimismo al profesar en una carta dirigida a Fliess lo siguiente: “he emprendido la hipnosis y he tenido toda suerte de pequeños pero notables éxitos” (Breuer & Freud, 1893-95/1992).

Contrariamente, mientras transcurría el año de 1895 Freud escribía un texto que a posteriori se tornaría por demás paradigmático en la historia del movimiento psicoanalítico, a saber, el “Proyecto de una Psicología para neurólogos”. Este documento contiene las ideas prínceps que dieron lugar a toda la formulación posterior en torno al “funcionamiento psíquico” también representa el desvanecimiento de los intentos freudianos por hacer que sus aportaciones sobre los malestares subjetivos se incluyeran en los anales de las ciencias duras (Fulgencio, 2004; Henríquez, 2010).

Al hacer una lectura del “Proyecto de una Psicología para neurólogos” es evidente que el escrito en su conjunto está plagado de metáforas mecanicistas y de un vocabulario propio de las ciencias físicas y biológicas (Antonello & Oliveira, 2011), sin embargo, coincidiendo con Ramírez (2002), planteamos que este modo de escritura no menoscaba su valor en lo concerniente a la importancia de las hipótesis ahí sostenidas, al final de la cuestión, las ideas elaboradas dentro del “Proyecto” le posibilitaron a Freud comprobar que el aparato biológico no le permitiría dilucidar de ningún modo la propiedad de ser o no consiente, este descubrimiento favoreció enormemente su teoría de la necesidad de afianzar un método que permitiera la investigación de los fenómenos históricos por otros medios que no fueran los hasta entonces empleados. En este contexto, Freud se vio conducido a apartarse de los procedimientos utilizados por la ciencia médica a fin de avanzar en su nuevo propósito (Freud, 1893-99/1992), sin embargo, en 1924 admitirá lo siguiente:

(...) era preciso extraer del hipnotismo dos doctrinas fundamentales e inolvidables. En primer lugar, se llegó al convencimiento de que aun alteraciones corporales llamativas podían ser el resultado de influjos puramente anímicos, activados por el experimentador mismo; en segundo lugar, y en particular a raíz de la conducta de los sujetos tras la hipnosis, se tuvo la impresión más nítida de la existencia de procesos anímicos a los que no se podía dar otro nombre que el de «Inconscientes». (Freud, 1923-25/1992, p. 204).

Esta formulación construida a posteriori por Freud sintetiza que sus hallazgos fueron forjados en el caldero de los hechos reales de cada paciente, demostrables y colegibles bajo cierta condición clínica, teórica y metodológica, si bien, para la ciencia positiva de su época estos descubrimientos carecían de validez, la verdad que trajo consigo para la comprensión de la realidad humana fue históricamente irreversible. El efecto de rechazo por parte de los círculos científicos de su tiempo sobre los postulados freudianos que advertían la existencia de procesos anímicos inconscientes encuentra sentido al momento de reconocer que la “ciencia natural” durante largos años se había conformado con una

explicación de la realidad humana enmarcada en la experiencia temporal de la conciencia (Coccoz, 2012; Tubert, 2007).

Contexto positivista y objetividad científica

La obra titulada “El discurso del método” escrita por Rene Descartes durante el siglo XVII sentó las bases de aquello que más tarde recibiría el nombre de ciencia moderna (Harada, 2006; González, Domínguez, Fabre, & Cubero, 2010; Berrios, 2011; Boonen & Calazans, 2017). El establecimiento de esta trajo como resultado la hipótesis de que, para construir un saber verdaderamente científico sobre los fenómenos acaecidos en el mundo, era necesario mantener el carácter de objetividad en su abordaje (Méndez, 2000). Es preciso reconocer que la propuesta Cartesiana del cogito también favoreció el progreso de un pensamiento que a la postre lograría arrebatarle al discurso religioso el criterio de verdad sobre los objetos. Para Brousse (2012), el cogito Cartesiano fue la propuesta que permitió dar el paso decisivo para colocar la racionalidad científica por encima del dogmatismo religioso, el mismo que había fungido durante la Edad Media como la forma categórica para explicar todos los fenómenos. Sobre estas coordenadas la llamada ciencia moderna floreció (Lacan, 1975/2011), al tiempo en que se posicionaba la propuesta del cogito Cartesiano como la fórmula de toda representación del sujeto dentro del pensamiento occidental, aludiendo al propósito de encontrar un pilar indubitable que diera paso a la construcción de un saber sobre los objetos.

Con el tiempo y bajo esta lógica, la investigación científica logró hacer del pensamiento la evidencia de la existencia de los objetos, al precio de reducir la subjetividad a una racionalidad vacía de representación, conducente a una especie de mentalismo ensimismado (Brousse, 2012). En otras palabras, el cogito Cartesiano permitió sentar las bases de un conocimiento necesitado por la ciencia y que a la larga lograría cercar la cuestión de la verdad en relación con la constitución de los saberes, no obstante, el precio que tuvo que pagar fue despojar a este nuevo sujeto de todas sus pasiones, es decir de sus atributos subjetivos.

Con la tesis propuesta por Descartes acerca de la existencia de una sola verdad para cada cosa, la construcción de un saber sobre los objetos se redujo a la puesta en marcha de un método, y éste como la vía más sólida del fundamento mismo de la ciencia (Méndez, 2000). A partir de ello, la lógica se asentará en un racionalismo dual, por un lado, un sujeto que piensa y por el otro, un objeto que puede ser pensado. Para Jardim y Rojas (2010), esta fórmula cognoscente y racional sobre el mundo, conducirá a la ciencia de la época a la creación de mecanismos tendientes a conservar su radical materialidad; bajo la clara separación entre el sujeto y el objeto se construirá el ideal de objetividad científica (González et al., 2014), al costo de atenerse casi en exclusividad a estudios de carácter “fáctico” y de explicaciones de tipo causalista (Sánchez, Sánchez & Sánchez, 2005)

Para González et al. (2010), la física Aristotélica fue el antecedente racional del método científico tal y como lo propuso Descartes, este a su vez impulsó el paradigma positivista que a finales del siglo XVIII y principios del XIX le daría a la ciencia natural el marco perfecto para legitimarse como el modo único de construir un saber sobre los fenómenos del mundo, por medio de la experiencia rigurosamente controlada. En otras palabras, para el positivismo, la única forma de construir un saber sistematizado fuera de toda especulación es atendiendo mediante procedimientos confiables a la neutralidad valorativa del investigador, al momento de abordar el objeto que estudia. La premisa que sostiene este postulado es la que señala que entre sujeto-objeto es posible una separación simple y radical, como si entre estos elementos no operara ninguna relación de mediación (Schanzer & Wheeler, 2010). Al respecto, Daston y Galison (2007) sostienen que esta definición de objetividad dentro de las ciencias positivas no es más que una visión confusa de la realidad, que sitúa a quien investiga en una posición deliberadamente cegada, que le obliga a colocarse frente al objeto en una perspectiva mecanizada. Otros autores han criticado fuertemente esta racionalidad al determinar que este ideal de objetividad científica sigue siendo aún impreciso y reposa en presupuestos enteramente cuestionables, provenientes de teorías psicológicas poco rigurosas (Cupani, 2011).

Por otro lado, Harada (2006) y Cupani (2011) refieren que el progreso del conocimiento sobre la realidad humana solo es posible en la medida en que las disciplinas dedicadas a su estudio renuncien al ideal de objetividad y neutralidad, por su parte Chavarría (2011) será más radical al señalar que si en el campo de la subjetividad humana aceptamos esta apreciación positivista sobre objetividad, estaríamos condenados sin duda, al fracaso. En el marco de estas reflexiones se puede señalar que el criterio de objetividad adoptado por las ciencias positivistas ha permanecido condicionado por ideologías sociales, políticas y económicas según cada momento histórico.

Dicho lo anterior, el discurso científico de la época que a Freud le tocó vivir estuvo enmarcado en los triunfos de la racionalidad positivista, tal paradigma había florecido como una alternativa para abordar de manera metodológica los hechos en su carácter autónomo y de este modo alejarse de la racionalidad espiritualista con las que el romanticismo había embrujado a las personalidades de inclinación científica de ese tiempo (Jiménez, 1994; Ramírez, 2002; Gargiulo, 2014). Esta doctrina sostenía que la única vía para producir un conocimiento objetivo era dando respuesta a hipótesis mediante procedimientos empíricos cuidadosamente observados, controlados y verificados (Pezo, 2006; Villacañas, 2011; França, 2016), el éxito de esta corriente fue tal al grado de asentarse la idea de que este método podría trasladarse sin modificación a otras áreas del conocimiento dedicadas al abordaje de fenómenos no objetivables (Coccoz, 2012). Fue así que, para finales del siglo XIX, al menos en Europa, los estudios orientados a resolver los problemas sociales y humanos estuvieron fuertemente influenciados y realizados bajo un notable matiz positivista (Jiménez, 1994). En este tenor, Rodríguez en 2010, señala que las ciencias sociales en su afán por distanciarse del pensamiento mítico religioso y de la subjetividad propia de los

procesos humanos, estuvieron desde sus inicios orientadas a solicitar cobijo del naciente paradigma positivista, aunado a esto y en sus aspiraciones por procedimientos con validez científica éstas cayeron en el error de un excesivo metodologismo, provocando con ello la separación de las cualidades de su objeto de estudio

El resultado antes descrito fue lo que Freud superó no sin la preocupación de separarse de esta doctrina con la que durante largos años mantuvo una interlocución constante, producto de sus intentos por legitimar sus descubrimientos bajo tales reglas. Una vez socavados sus anhelos de objetividad científica, Freud insistirá en señalar que sus hipótesis no son resultado de simples especulaciones, por el contrario, surgen de una laboriosa investigación de cada enfermo y está conducida bajo una extrema minuciosidad (Freud, 1896-99/1992). En otras palabras,

Los conceptos freudianos se validan tanto por una necesidad lógica que los legitima al hacer inteligible un campo de fenómenos de otro modo inexplicable, como por las pruebas clínicas aportadas por la investigación realizada con el método analítico. (Rubistein, 1997).

En resumen, el encuentro con lo contingente de sus pacientes le indicó a Freud el camino a seguir para el estudio de la subjetividad, investigación que le permitiría formular un cuerpo teórico riguroso y con el tiempo la formalización de un método capaz de estudiar los procesos psíquicos inasequibles por otras vías.

Para autores como Lacan, (1964/2009); Mannoni, (2002); Miller, (2011), entre otros, el inventor del psicoanálisis va a localizar muy tempranamente en el discurso de sus histéricas un “saber” que incluso para ellas permanecía fuera de su propio dominio, aunque el descubrimiento de este saber no se lo podemos atribuir a Freud, sí su modo de abordarlo. Antes de la invención del psicoanálisis este saber no era interés de las disciplinas biomédicas, contrariamente, se había convertido para ellas en una dificultad teóricometodológica (Canale, 2011). A todo pasado, podemos señalar que este obstáculo científico atizó el surgimiento del psicoanálisis, es decir que, allí donde la medicina afrontó el problema creando nuevos mecanismos orientados a separar del mundo a estos sujetos mediante su aislamiento en los espacios hospitalarios, Freud fundó la “cura por la palabra” (Gammelgaard, 2015).

Sabemos históricamente que los hospitales fueron el escenario perfecto para la exclusión de las histéricas, sin embargo y paradójicamente estas mismas “enfermas” se encargarían de cautivar el interés de Martín Charcot, uno de los neurólogos más prominentes de la época. Este médico parisino gracias a la aplicación de la hipnosis logró demostrar la existencia de leyes “no orgánicas” que operaban sobre la producción de fenómenos histéricos (Mannoni, 2002; Rancaño, 2011) pero, coincidiendo con su racionalidad biológica presentará su descubrimiento como una deficiencia científica, a falta de una explicación por

la vía del órgano de estos malestares (Canale, 2011). Será este el modo en que se rechace, por parte de la ciencia llamada natural las primeras manifestaciones clínicas de un saber subjetivo, contrariamente, el camino que se tomará será la elaboración de cuadros descriptivos que como dato permitirán posteriormente la elaboración de una clasificación diagnóstica (Sánchez, 2016a). Para González, Hernández y Antonio (2014), este modo de proceder llevaba a cuenta la influencia de una doctrina positiva que se planteaba en ese entonces como la única alternativa para la producción de un conocimiento sistematizado sobre los objetos, fueran estos naturales o no, de ahí que la ciencia médica en general asumiera sin titubeos mantenerse en el ideal de objetividad propuesto por este paradigma, formulándose a posteriori como el único discurso autorizado para construir un saber “exacto y verdadero” sobre los malestares acaecidos en el cuerpo.

Del proyecto freudiano

médico no fue ajeno al espíritu positivista de su época, al menos así lo dejó por sentado “parcialmente” en 1895, año en que escribió uno de los documentos de mayor envergadura para la germinación de sus ideas, mismo que posteriormente de una psicología para neurólogos”.

El trabajo emprendido en esta empresa no tendrá los resultados científicos a los cuales Freud aspiraba, a pesar del empeño depositado a esta labor.

Tomando como referencia la correspondencia completa de S. Freud a W. Fliess publicada por Masson en 1985 y que constituye un testimonio de la prehistoria del psicoanálisis (Fucks, 2017), podemos dar prueba de la dedicación que el psicoanalista Vienés depositó durante la gestación de este escrito, tenemos que, en una carta fechada el 27 de abril de 1895 manifestó sentir cierta obstinación sobre la tarea de una psicología para neurólogos, a tal grado de consagrarle todo su tiempo; un mes después de estas declaraciones le dará a este trabajo el estatuto de ser su “pasión dominante” y el cual, según él, veía cada día más cerca de concluirse exitosamente, sin embargo estas expectativas sucumbieron pronto. En su carta del 16 de agosto de ese mismo año afirmará que esa psicología es realmente un calvario; por último, en su correspondencia del 8 de noviembre expresará la idea de mandar el documento a dormir a un cajón, no obstante, para enero de 1896 le entregará a Fliess algunas de las elaboraciones fundamentales adoptadas en el proyecto referido.

El documento enviado a Fliess permanecerá en el olvido hasta 1936, en ese año y en el contexto de la comunicación que Marie Bonaparte¹ sostenía con Freud, esta le expresará lo siguiente: “Hoy se me presentó un señor Stahl de Berlín. Ha obtenido de la viuda de Fliess las cartas y manuscritos de usted” (Masson, 1985, p. 20), tiempo después Freud refiriéndose a este documento contestará lo siguiente, “(...) No me gustaría que nada de esto llegara a conocimiento de la llamada posteridad (...)” (Masson, 1985, p. 21).

En el contexto señalado, la negativa de Freud por hacer público sus ideas contenidas en el “Proyecto (...)” toma sentido si consideramos el “impasse”² que él produce al tiempo de poner en manos de Fliess un documento que hoy sabemos permaneció olvidado durante largos años. Para Lutereau (2010), una de las causas que llevaron al abandono de este monumental libro está fuertemente ligada a los propósitos inalcanzados por parte de Freud para introducir la “psicología” a través de una puerta tan estrecha como lo son las ciencias naturales. Sin embargo, las directrices formales de las ideas contenidas en esta empresa no dejaron de estar presentes sobre todo en su interés genuino por explicar satisfactoriamente los fenómenos clínicos revelados en su práctica. Si bien estos hechos a la luz del “Proyecto (...)” buscaban encarecidamente una explicación biológica, como resultado del tratamiento de sus histéricas su mirada será empujada a prestar mayor atención a su escucha clínica. En este camino Freud se fue sobreponiendo no sin altibajos a una serie de contratiempos mostrados en su “Proyecto (...)” el estudio sobre “La interpretación de los sueños” le rendía frutos liberando sus postulados de cierto peso cuantitativo y neurológico. Esta propuesta denominada “metapsicológica” proponía una nueva explicación soportada en una estructura de representaciones

Al tratarse de una serie de ideas que no se sostenían en una representación real sino en la constatación de una operación subjetiva, este nuevo modelo presentaba su propio obstáculo, este escollo deslizaba la labor de Freud cada vez más fuera de los cánones de cualquier ciencia natural. El inconveniente teórico será resuelto más tarde con el desarrollo y esclarecimiento del punto de vista económico, según Lutereau (2010) fue gracias a que en dicho punto de vista Freud se dedicó a ponderar la función de la experiencia de satisfacción sobre el objeto.

Dicho lo anterior, a pesar de las negativas expresadas por Freud de que las ideas contenidas en su “Proyecto (...)” no vieran la luz pública, los postulados ahí vertidos se

¹ Entre 1882-1962, discípula y analizante predilecta de Freud; obtuvo las cartas y manuscritos que se originaron durante el periodo de correspondencia entre Freud y Fliess.

² Si Freud sobreestimó el saber de Fliess sobre lo sexual, es justo para llegar a decir, a ubicar en el interior de esta relación, lo imposible de decir sobre el sexo, su falta (...) en la conversación todo está allí (...) sueño y síntoma (Lacan, 1954-55).

convirtieron claramente en una especie de matriz de trabajo al menos hasta la elaboración de los “Trabajos sobre metapsicología” establecidos alrededor de 1915.

Hacia una investigación en psicoanálisis

Las ciencias enmarcadas en una tradición positivista pretenden mantener clausurada la manifestación subjetiva del investigador al tiempo de abordar el objeto que estudia, esto mediante una estrategia racional y normalizada que posibilite salvaguardar al sujeto de cualquier tipo de apreciación singular como resultado de esta interacción (Brooks, 2017). Este aparato científico pretende bajo el marco de la neutralidad, hacer de la experiencia humana de investigar un proceso objetivo, controlable, repetible y comprobable; contrario a esta rigidez racional el psicoanálisis nos ha demostrado que, la realidad de quien investiga no puede desarticularse de los procesos de subjetivación que constituyen su posición misma como sujetos deseosos de producir un saber.

Freud desde los inicios de su investigación clínica planteó la existencia indisoluble entre él y sus pacientes, inclusive, refiere haber valorado en sus indagaciones observaciones sobre sí mismo (Masson, 1985, p. 545). Freud a lo largo de toda su obra formuló de manera insistente un conjunto de reflexiones y discusiones con el propósito de otorgarle un cuerpo teórico al efecto derivado de la relación médico-paciente, refirió que era imposible deslindarse de sus efectos al tiempo de ponerse en marcha la pesquisa del inconsciente (Barcellos & Magdaleno, 2012). Esta relación que más tarde establecería como transferencia tiene por cualidad escapar a cualquier operación racional. El inventor del psicoanálisis será radical al proponer a la transferencia dentro de la investigación psicoanalítica como el punto nodal para poner en acto el saber inconsciente y acceder a él (Ávila, 2005; Sánchez, 2016b)

Empujado por el desafío que le imponía su disciplina en la generación de evidencias que se tradujeran posteriormente en nociones diagnósticas, Charcot mediante la hipótesis de una escena traumática y apoyándose en la técnica hipnótica provocará episodios demostrativos en sus pacientes. Sobrevalorando su interés científico por encima del sufrimiento de sus enfermas y desestimando por completo la elaboración subjetiva que en todo caso había movilizado la relación terapéutica, el médico parisino dejará de escuchar aquello que más tarde le abrirá a Freud las puertas para la formalización de su método.

Un día en este acto de demostración Charcot produjo una contractura de lengua y laringe (...) como consecuencia la paciente afónica sufre calambres en el cuello, al mismo tiempo que el juego teatral se internaliza, cuando recupera el habla la paciente exclama: ‘me dijiste que me curarías, que me harías diferente. Tú querías que yo fracasara, me sonsacas lo que quieres saber’. (Mannoni, 2002, p. 19, [entrecorrido propio])

En palabras de la paciente se puede entrever el proceder de una ciencia médica que con el firme propósito de producir un conocimiento sobre el objeto que estudia, pierde de vista las cualidades de este, socavando toda posible formulación alrededor de la relación subjetiva entre el sujeto que investiga y el objeto investigado. Esta demanda de la paciente a Charcot representa aquello que Freud supo tempranamente sospechar, a decir qué, el saber del médico queda estocado cuando se trata de las singularidades de las histéricas. En otras palabras, lo que el caso sintetiza es una racionalidad medico científica que no logró producir un saber nuevo sobre los cuerpos como efecto de su intervención y que paradójicamente al tiempo en que Freud se fue alejando de este conocimiento previamente configurado, sentaba las bases del psicoanálisis (Gildersleeve, 2016).

En la obra establecida por Breuer y Freud (1893-95/1992) se identifica el reconocimiento que estos realizan a Pierre Janet³ por su destacada investigación en torno a las consecuencias terapéuticas derivadas de la relación médico-paciente, sin embargo, también se puede notar que la manera de afrontarlo no distó de la posición científica sostenida por Jean-Martin Charcot.

Lo que hemos descrito como la emergencia de un “saber subjetivo” derivado de la relación sujeto-objeto provocado por la ciencia médica pero no previsto ni asumido por ella será para Legendre (2008) el “accidente científico” que de paso a los esquemas teórico-prácticos que posteriormente le permitieron a Freud formular una nueva disciplina alejada de dos racionalidades contemperantemente posibles, la primera proveniente de un paradigma positivista dominante y la segunda derivada de una visión metafísica del mundo que resistía su decadencia. Con el paso del tiempo y asumiendo el desafío que representaba para él la explicación de los fenómenos acaecidos en cada paciente, alrededor del año de 1895 decidirá iniciar sus indagaciones mediante la técnica de las “asociaciones libres” abandonando cada vez más la mecánica de la sugestión deliberada (Freud, 1893-99/1992). Esta operación clínica consiste básicamente en invitar al paciente a decir todo lo que se le ocurra sin censurar nada, dichas producciones son interpretadas a decir de Freud únicamente en el contexto del tratamiento y bajo la lógica de la transferencia, años más tarde declarará que en términos metodológicos todo aquel que decida sumarse a la investigación de los fenómenos psíquicos se verá necesitado de encarar dicha práctica con la asimilación de su propio análisis (Freud, 1915-16/1992).

Lo anterior permite precisar que, dentro del campo de la investigación psicoanalítica, más allá de plantearse cierto neutralismo controlable por medio de un procedimiento normativo y externo, se apela a la tesis de que el sujeto que emprenda el camino de la investigación

³ Médico y psiquiatra francés que formuló una teoría sistemática de la psicodinámica y acuñó el término de 'subconsciente'. En 1893 publica el estado mental de las histéricas. Trabajó en el hospital de la Salpêtrière con el neurólogo Jean Martin Charcot. En su disertación doctoral Janet formuló la existencia de fenómenos no conscientes en las histéricas.

en este terreno experimente los efectos propios de su análisis, con el firme propósito de que sus intervenciones no se vean socavadas por sus síntomas.

Dicho esto, el análisis personal hace posible que el investigador se interrogue sobre las dificultades que se le presentan en su práctica clínica-investigativa, en otras palabras, no basta con intervenir, es preciso saber sobre los efectos de esas intervenciones. A modo de ejemplificar lo expuesto tenemos que, en el caso "Dora" publicado por Freud en 1905 el padre del psicoanálisis logró precisar y traer a la luz las dificultades transferenciales que durante el abordaje de la paciente se le presentaron. Con posterioridad propondrá que las proyecciones que se desplegaron durante el tratamiento estuvieron motivadas por la relación personal establecida con ella, encontrando ahí la estructura común que encierra esta relación, sin embargo, concluirá también que gracias a este vínculo se genera una diferencia radical que coloca al analista en el lugar privilegiado de "sujeto supuesto saber" y del cual en el análisis se podrá sacar provecho, a condición de que su deseo de saber no esté dirigido a convertirse en soporte de las identificaciones de aquello que provoca (Sánchez2016a).

Los pasos de Freud

Una vez identificado los aspectos subjetivos implicados en el acto de investigar los fenómenos históricos y su respectivo rechazo por la ciencia natural, el inventor del psicoanálisis describirá que difícilmente se puede explicar el comportamiento humano en términos mecánicos. En los primeros días del siglo XX en una redacción dirigida a su amigo Fliess se negará a ser llamado "hombre de ciencia" (Masson, 1985, p. 436).

La llegada del nuevo siglo también conformaría el marco perfecto para la presentación en público de quizás, una de las formulaciones freudianas de mayor envergadura, a saber, que gracias a los sueños consiguió aclarar los mecanismos de las formaciones del inconsciente (Torrades, 2005; Rudge, 2016). Tal era la importancia de esta obra que él mismo dejó por sentado que a pesar de haberla escrito en el invierno de 1899 su libro "La interpretación de los sueños, fue posdatado para que apareciera como parte del nuevo siglo (Freud, 1900/1992, p. 5).

Las elaboraciones realizadas en este documento traerán consigo efectos radicales, por un lado, Freud llegará a formalizar su lucha por desprenderse de la "racionalidad objetivista" vigente para la ciencia de su época (Ruiz, 2009) y por el otro, se intensificará su crítica sobre la desestimación de otros fenómenos subjetivos como: el chiste, los síntomas, los lapsus, etcétera, en el supuesto libre albedrío del yo al momento de hacer elecciones conscientes (Blas, Azcona & Ortiz, 2013).

En palabras del autor y refiriéndose al logro conseguido en la "Interpretación de los sueños" comenta que, el resultado en esta empresa no habría sido posible si la ciencia natural no

hubiera negado a este objeto, su valor fundamental (Freud, 1900/1992). Tiempo después precisará las causas de su movimiento expresando que el propósito de su método no es dejar fuera el estado convencional de la medicina, sino poner en marcha un dispositivo donde los fenómenos subjetivos sean tomados en cuenta (Freud, 1906-08/1992).

A posteriori de una relectura de la obra psicoanalítica se pueden reconocer los esfuerzos por parte de Freud por sumarse a los ideales de científicidad natural, no obstante, el camino que le permitió “la interpretación de los sueños” le condujo a precisar, criticar e interrogar a esta (Emilce, 2015). Las consecuencias por construir una nueva causalidad acerca de la realidad humana se tradujeron también en el más severo repudio por parte de aquellos defensores del ideal de objetividad científica (Prudente & Ribeiro, 2005). Dicho lo anterior y varios años más tarde en una publicación realizada bajo el título “Contribuciones a la historia del movimiento psicoanalítico (...)”, publicará lo siguiente:

yo trataba mis descubrimientos como contribuciones a la ciencia y lo mismo esperaba que hicieran los otros (...), el vacío que se hizo en torno a mi persona, las insinuaciones que me fueron llegando, me hicieron comprender poco a poco que mi tesis... no podía tener la misma aceptación. (Freud, 1914-16/1992, p. 20).

En el marco de estas reflexiones Freud también tildará a la investigación psiquiátrica de haberse conformado únicamente con describir las perturbaciones del alma, y que estas al no ser llevadas a los terrenos de la singularidad le ha traído severas consecuencias para la generación de evidencia sobre la etiología y mecanismos de formación de síntomas. Contrariando la práctica, señala que gracias a que el psicoanálisis asumió desde el principio la importancia de los fenómenos anímicos presentes en cada paciente esta ha logrado una estructura y formalización que ninguna otra disciplina ha podido alcanzar a pesar de los años (Freud, 1915-16/1992). Manteniéndose firme a las declaraciones de su escrito “De la historia de una neurosis infantil (...)” será más agudo al declarar que, si la medicina no asume la importancia que poseen los elementos psíquicos en la investigación de la enfermedad y su tratamiento, esto le conducirá a una deficiencia evidentemente práctica (Freud, 1917-19/1992).

Para 1920, año en que será publicado su trabajo acerca del “Más allá de principio de placer (...)” volverá a situar el menosprecio que se había ganado dentro del campo médico al tiempo de que sus descubrimientos encontraban camino fuera de las ciencias duras, citamos:

No parece nuestro destino trabajar en paz en la construcción del psicoanálisis. Apenas acabamos de rechazar con éxito dos ataques, uno pretendía desmentir todo cuanto hemos traído a la luz (...) el otro, quería persuadirnos de que habíamos equivocado el origen de ese contenido y debíamos cambiarlo a la ligera por otro, ‘apenas, entonces, acabamos de sentirnos a salvo de estos

enemigos' y ya se eleva frente a nosotros un peligro nuevo. (Freud, 1920-22/1992, p. 169).

Para Pezo (2006), todas estas manifestaciones de confrontación realizadas al inventor del psicoanálisis son correlativas, por un lado, con una “ciencia natural” que apoyada de un paradigma positivista estaba de acuerdo con desmentir el saber producido por este naciente método y, por otro lado, la consecuencia de la posición teórica asumida por Freud a partir de sus descubrimientos y que lo llevaron finalmente a una renuncia necesaria a sus aspiraciones científicas iniciales (Prudente & Ribeiro, 2005).

Algunos autores coinciden en afirmar lo difícil que sigue siendo para el psicoanálisis dejar atrás el “fantasma” que atravesaron las aspiraciones científicas freudianas contenidas en el “Proyecto (...)” incluso, a pesar de todas las evidencias por parte de Freud por delimitar y legitimar su validez teórica y metodológica. Habermas (1968/1982) después de haber realizado una lectura a la obra Freudiana concluirá que esta invención representa una forma de saber privilegiado fuera de todo cientificismo. De igual modo, autores más contemporáneos (Gutiérrez, 2004) serán más estrictos al respecto, proponiendo que los reproches atribuidos al psicoanálisis en lo que respecta a su “veracidad y objetividad” aún conservan los vestigios de un espinoso descontento gestado en las filas del paradigma positivista; los autores también reconocen que estos juicios acerca de su validez han estado orientados por modelos incompatibles con el objeto de estudio psicoanalítico.

En suma, Jardim y Rojas (2010), refieren que generalmente las críticas realizadas tanto a Freud como a su dispositivo parten de la falsa idea de que el psicoanálisis mismo se postula como un “quehacer científico” de índole experimental.

El psicoanálisis frente al objetivismo científico

Como lo hemos señalado anticipadamente, el dialogo que Freud sostuvo con la ciencia positiva de su época fue frecuente como también lo fue su crítica hacia ella, esto le condujo finalmente al abandono de su ideal de objetividad.

En una obra publicada un año posterior a su fallecimiento reconoció nuevamente sus intentos iniciales de poner sus hallazgos psíquicos al servicio de la ciencia llamada exacta, sin embargo, estos no encontraron comprensión alguna, peor aún –remarca- encontraron una “laguna” (Freud, 1937-39/1992).

A todo pasado se puede apreciar el proceder ético de Freud durante la construcción del psicoanálisis, en otras palabras, a pesar de los conflictos internos y las discordancias teórico-metodológicos que le traía consigo la publicación de sus resultados tal y como los encontraba en su práctica jamás dudo en hacerlas públicas, al costo de retrocesos en sus

hipótesis y confrontar a todo un cuerpo ideológico que dominaba el aparato científico de su tiempo.

Con el paso de los años la causa freudiana rendiría frutos al establecerse como un dispositivo de investigación capaz de abordar los aspectos subjetivos inaccesibles por otros campos del saber (Armengol, 2007; Tessier, 2012; Sánchez, 2016a), llegando incluso a establecer la tesis de que en el acto de investigar se produce entre sujeto-objeto un efecto irreductible al control mediante procedimientos racionales.

A pesar de las batallas que el inventor del psicoanálisis afrontó a fin de otorgarle un claro distanciamiento a su dispositivo de investigación de las esferas de la objetividad positiva, esto no fue suficiente para resolver de fondo el problema, paradójicamente años más tarde Jacques Marie Lacan⁴ sería llevado a confrontar un sinfín de vericuetos teóricos y prácticos, todo esto con el propósito de volver a colocar al psicoanálisis en las vías de su causa original.

Lacan en 1957 haciendo alusión al ideal científicista que claramente animaba el discurso de algunos psicoanalistas de la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA) y de la cual aún formaba parte, referirá que en el campo de lo humano el solo hecho de hablar de experiencia ya coloca la relación sujeto-objeto en una dimensión subjetiva. Este pensamiento le condujo un año más tarde a escribir una fuerte crítica sobre aquellas “ciencias” que por su formulación teórico-práctica se asumen estudiosas de la subjetividad, citamos: “(...) lo único que hacen es interponerse entre nosotros y lo que designamos cuando hacemos intervenir la subjetividad en nuestra experiencia (...)” (Lacan, 1957-58/2010, p. 108), a renglón seguido enfatizará que el abordaje de lo subjetivo fuera del psicoanálisis desemboca en formas de objetivación de lo más vulgares.

De lo anterior es comprensible el interés surgido en esos años de parte del psicoanalista francés por establecer las bases necesarias que permitieran diferenciar la investigación psicoanalítica de otras. En ese mismo año en su escrito acerca de “Las formaciones del inconsciente” sostendrá que la noción de sujeto en el campo del psicoanálisis resulta incompatible con cualquier otra fórmula, planteando inclusive, que aquellas ideas que colocan la noción de sujeto como resultado de una inmanencia consciente no hacen más que sintetizar el espejismo objetivista que las funda (Lacan, 1957-58/2010).

Para esa misma época propondrá al cogito Cartesiano como un punto de referencia importante en la construcción de las nociones sujetoobjeto dentro de la teoría freudiana, sin embargo, dejará por sentado la necesidad de establecer un distanciamiento que de

⁴ Psiquiatra y psicoanalista francés, considerado uno de los más grandes intelectuales de nuestra época, realizó las mayores aportaciones al psicoanálisis después de Freud.

testimonio de los avances teóricos de una praxis que se sostiene en el marco de los nuevos desafíos. En esta perspectiva para 1965 comunicará qué, el sujeto sobre el cual opera el psicoanálisis no puede ser sino el sujeto de la ciencia, aunque esto resulte paradójico, es ahí, donde debe hacerse una demarcación (Carvalho & Guerra, 2013; Santos, 2014; Vorsatz, 2015). El problema a decir del autor ha sido la falta de capacidad por parte de los discursos objetivos, al no poder identificar que aquello que realmente falla en el objeto no está del lado de este, sino del lado del sujeto (Lacan, 1965-66).

Prudente y Ribeiro (2005) plantean que gracias a la subversión del cogito Cartesiano realizado por Lacan a favor del psicoanálisis, se ha podido construir una concepción de sujeto-objeto que le son propias. Si bien no se trató de nada nuevo a lo elaborado por Freud en la “interpretación de los sueños” el franqueamiento y delimitación que el psicoanalista francés le otorgó a la fórmula de Descartes permitió a su vez sostener con mayor fundamentación lógica, el rechazo de un saber inconsciente por parte de la ciencia moderna y que hoy sabemos es el objeto de estudio del psicoanálisis. Fue a la luz de estas elucidaciones que Lacan daría continuidad al “esfuerzo” freudiano de otorgarle al método psicoanalítico su lugar propio dentro de las ciencias.

La relectura emprendida por Lacan al cogito Cartesiano trajo consigo no solo la delimitación de concepciones que al pasar al campo del psicoanálisis expresan una realidad distinta, sino también la germinación de ideas tendientes a reformular conceptos incluso dentro del mismo psicoanálisis (Fernández, 1999; Prudente & Ribeiro, 2005; Jardim & Rojas, 2010; França, 2015; Gault, 2015).

Jacques Lacan al tiempo en que se pronunciaba y teorizaba con el propósito de superar el sentido convencional del binario sujeto-objeto de la teoría del conocimiento, evidentemente también dejaba entrever la dificultad teórica-práctica de aquellos que se hacían llamar los herederos de Freud, en este sentido demostró que la IPA no era más que un aparato gigantesco normalizador, lugar donde se podían elaborar las más severas confusiones metodológicas sin el menor dejo de discusión (Miller, 2011).

Esta serie de críticas que se agudizaban en la medida en que el psicoanalista francés alejaba el dispositivo freudiano de nociones tergiversadas, le costó su “excomunió” de la IPA en 1963, sin embargo, era el precio necesario a condición de salir del oscurantismo al cual había sido sometido el método psicoanalítico durante varias décadas.

Gracias al recorrido realizado por Lacan a lo largo de su enseñanza se pudo hacer dentro del campo psicoanalítico una separación entre su objeto de estudio y aquel abordado por la ciencia. Para Rabinovich (2003) el atributo sensible del objeto al que puede aspirar la ciencia esconde en su núcleo mismo la dimensión inasimilable de éste.

El objeto del psicoanálisis

Las diferencias entre el psicoanálisis y la racionalidad científica clásica sobre el binomio sujeto-objeto, más la tesis freudiana que proponía a su dispositivo “como un método de investigación de procesos anímicos difícilmente accesibles por otras vías” (Freud, 1923-25/1992, p. 231) al parecer resultaron ser demasiado para los psicoanalistas “herederos” de Freud, de tal modo que después de su muerte el círculo intelectual más cercano a él gestó una serie de confusiones conceptuales que se tradujeron también en dificultades metodológicas. Esta razón condujo a Lacan a buscar desde su propia trinchera un retorno a la causa freudiana original, en una conferencia dictada en Milán declarará el objetivo de su enseñanza de la siguiente manera: “Desde hace tiempo hacemos un esfuerzo por fundar una práctica del discurso que se sostenga” (Lacan, 1973/1978, p. 3, [énfasis propio]). En este mismo sentido Sauval en 1999, propondrá asumir el compromiso constante de conservar dentro del dispositivo psicoanalítico la singularidad de su praxis.

Durante esos años el psicoanalista francés se pronunciará fuertemente sobre aquellas “disciplinas” estudiantiles de la subjetividad que han conservado en el marco de su “investigación” una práctica contemplativa de sus objetos, dentro de éstas también incluirá a un tipo de “psicoanálisis” que después de Freud sostuvo su quehacer en el estudio de las funciones Yoicas, es decir, una racionalidad fronteriza cuya superficie es imposible fijar (Bayón, 2007), desconociendo por completo la hiancia que provoca la función simbólica en la que se engrana toda esa historia, a modo de acentuación dirá lo siguiente: “(...) esa contemplación del mundo sería identificada de alguna manera con lo que es (...) una gran ilusión (...)” (Lacan, 1973/1978).

Resulta obvio que los comentarios realizados por Lacan estaban dirigidos a poner sobre la mesa los intentos fallidos por parte de la IPA de continuar con la transmisión de la investigación de los fenómenos psíquicos. Esta teorización socavaba indudablemente la tradición de una asociación psicoanalítica que durante largos años se había asumido como la responsable de formar teórica y metodológicamente a psicoanalistas para el ejercicio de la práctica clínica.

Cabe mencionar que para la época en que Lacan realizaba estas precisiones, sus desencuentros con las ideas generadas dentro de la IPA ya eran añejas, así, tenemos que durante el XIV Congreso de esta asociación llevada a cabo en Marienbad, el 03 de agosto de 1936 mientras Ernest Jones fungía como su presidente, este le impidió concluir a Lacan su primera participación internacional sobre El estadio del espejo. Dicha conferencia contenía el resultado de sus investigaciones propiamente psicoanalíticas que como era de entenderse contradecían las proposiciones sostenidas por la IPA.

En 1966 tres años después de su separación formal de esta Asociación internacional dentro de su presentación escrita titulada: “Nuestros antecedentes” volverá al pronunciamiento realizado en El estadio del espejo refiriendo lo siguiente: “(...) su invención nos colocaba en el interior de una resistencia teórica y metodológica que, aunque constituía un problema que después fue más fuerte, se hallaba, preciso es decirlo lejos de ser percibido” (Lacan, 1966/2005, p. 60). Dos años antes, en 1964 ya había dictado una serie de conferencias que, a decir por él, le permitieron volver sobre los fundamentos freudianos originales, los mismos que durante largos años se encontraran en contradicción (Lacan, 1964/2009; Druet, 2014).

Los dos cuestionamientos que dirigirán sus reflexiones durante esta época serán, por un lado, los fundamentos de la praxis psicoanalítica y por el otro, si el psicoanálisis es capaz de inscribirse en los registros de la “ciencia”; en lo que respecta a la primera cuestión, ésta tendrá su más formal peso derivado de la posición de sus colegas e incluso sus analizantes al momento de “negociar” su salida de la IPA, se trata en otras palabras, de colocar la “investigación psicoanalítica” en el marco de una práctica ética que permita a quien aborda lo Inconsciente de abstenerse de juicios morales e ideales yoicos (Lacan, 1964/2009; Hochman, 2012); en referencia a la segunda interrogante Lacan precisará que en términos de investigación existen al menos dos terrenos perfectamente deslindados: el dominio de donde se busca y el dominio de donde se encuentra (Miller, 2011), el psicoanálisis se ubica en los terrenos del encuentro con un saber que no se sabe (Freud, 1915-16/1992), en otras palabras, el objeto del psicoanálisis tendríamos que situarlo en todo caso, fuera del dominio del propio sujeto, en el punto mismo de su división subjetiva, por donde especialmente alcanza su estructuración (Lacan, 1965-66).

Continuando con su esfuerzo por delimitar el objeto del psicoanálisis Lacan argumentará que, desde el surgimiento de la “ciencia moderna” esta ha mantenido pendiente algo por dilucidar del estatuto de su objeto, gracias a ello Freud localizaría en el sujeto un “saber reprimido”, es decir un objeto cuya cualidad es la de ser inaprensible.

Para Zaidel (2010) en el campo de las ciencias los objetos pueden ser definidos y concretos si se le aplica a la realidad una red simbólica, sin embargo, en esta operación inevitablemente algo del objeto queda fuera. Rouse en 2013 señala que, durante el dominio del saber “metafísico” se asumía entre el sujeto y el objeto una armonía, no obstante, esta correspondencia “idealizada” se vio fracturada al momento de asumir la ciencia moderna la responsabilidad de construir su objeto, movimiento que subraya Lacan como el carácter específicamente subjetivo de la estructura científica, que pudo haber permitido al menos “levemente” entrever la inverosímil complementariedad entre sujeto-objeto (Lacan, 1965-66; Rouse, 2013).

Esta diferencia que coloca al objeto en una imposibilidad de aprehensión se torna para la ciencia en una consideración secundaria frente a la premisa de introducir representaciones de este (Zaidel, 2010). Se trata para decirlo de otra manera:

Si el objeto de la ciencia les apasiona es porque ahí dentro, oculto en él está el objeto del deseo (...) Este objeto privilegiado que culmina para cada cual, en aquella frontera, en aquel punto límite que les he enseñado a considerar como la metonimia del discurso inconsciente. (Lacan, 1960-61/1987, p. 171).

Asumiendo estas elaboraciones lacanianas podemos sostener que la ciencia mediante el mecanismo de construcción de significantes forcluye la verdad sobre su objeto, liberando al mismo tiempo al sujeto del peso que constituye su división subjetiva (Spratt, 2013), este proceso trae consigo el encadenamiento de una serie de “experiencias humanas” que conforma para la llamada ciencia el “conocimiento” sobre su objeto, desechando por otro lado la “causa” que en todo caso es su condición más radical, por el contrario, el psicoanálisis desde su creación se distingue por asumir esta “división” como primordial, arrastrando las consecuencias de esa “verdad”.

En suma, aquello que desde un principio situó a la investigación psicoanalítica en las vías de la producción de “un saber sobre el objeto como causa de una verdad” que constituye la posición de cada sujeto, en el campo de la ciencia ha permanecido rechazada (Bustamante, 2009), al momento de perfilarse sobre un ideal que busca sustraer de los objetos del mundo un conocimiento absoluto. En este sentido lo que la ciencia pierde de vista es que aquello rechazado en lo simbólico reaparece en lo real (Lacan, 1959-60/2010), provocando que el conocimiento que se produce en su campo no pueda ser más que semblante en tanto representación y efecto de una “falta” de objeto en lo Real

Conclusiones

La validez y objetividad del dispositivo psicoanalítico en su conjunto, tanto en teoría como en práctica ha sido duramente criticado a lo largo de su historia, no obstante, y gracias a sus efectos la mayor parte de sus postulados aún siguen vigentes.

Las primeras ideas freudianas sobre los fenómenos que atañen al cuerpo fueron inaceptadas por sus contemporáneos, inclusive antes de acuñar el término psicoanálisis. Con el tiempo el blanco de los desprecios se generalizó hacia su persona, sin embargo, estoicamente asumió las consecuencias de su causa, al precio de hacer emerger la verdad insoslayable de la constitución humana y que la ciencia exacta a modo había rechazado.

Esta nueva fórmula además de romper abruptamente con el pensamiento de su época colocó sobre la mesa una nueva noción de objeto, revistiéndolo de aquellas cualidades que el discurso de la ciencia moderna había despojado hasta entonces. Sobre este nuevo modo de pensar la realidad de los objetos y como resultado de su práctica clínica, el padre del psicoanálisis llegará a establecer con el tiempo una nueva causalidad lógica, a saber, que de nuestra posición de sujetos, somos siempre responsables.

Por otro lado, la claridad teórico-práctica de Freud y la posición ética con la cual se condujo en cada momento de la historia de su movimiento no deja ninguna duda de que sus descubrimientos fueron por demás sistemáticos y rigurosos, sin embargo, al desarrollarse ésta investigación en la singularidad de cada caso esta no admite comparación con una práctica investigativa donde el objeto que se estudia puede ser aprehensible, observable y cuantificable.

La decisión de Freud por colocar sus descubrimiento al servicio de la ciencia natural y que desde el "Proyecto..." mostraba claros indicios de ser sofocada, pudiendo anticipar que el destino de esta nueva disciplina no se encontraba en los terrenos de la científicidad exacta, no obstante, como lo dirá Lacan años después, el psicoanálisis no pudo haber visto la luz sin el surgimiento del sujeto Cartesiano, empero a condición de su subversión.

En este sentido, el lugar que guarda el psicoanálisis entre las ciencias puede ser comprensible a la luz de lo que éste produce como efecto de su práctica.

No fue azar que Lacan después de la subversión del cogito Cartesiano asumiera el compromiso adquirido por Freud de delimitar el campo de investigación psicoanalítica. La determinación de Lacan de volver a encauzar el deseo de Freud y que al mismo tiempo atizó su expulsión de la Asociación Psicoanalítica Internacional trajo como consecuencia una claridad plausible, al colocar en el centro del estudio de la subjetividad humana, los efectos que surgen al momento de poner en juego la relación sujeto-objeto.

Dicho lo anterior, allí donde la ciencia sostiene que mediante un control racional del sujeto sobre el objeto se propicia la condición necesaria para posteriormente elaborar un conocimiento exacto sobre éste, el psicoanálisis asumirá, que el objeto (también sujeto) no puede ser sometido a esos controles y por lo tanto, el conocimiento sobre ellos únicamente puede ser parcial, dicho de otra manera, contrariamente a la soberbia racionalidad científica de circunscribir al investigador y al objeto a una mecánica orquestada a fin de congelar sus cualidades, el psicoanálisis ha colocado como ilusoria esta supuesta autoridad de control y peor aun históricamente ha señalado que todo aquello que atañe al investigador trae efectos al momento de abordar su objeto.

Por otro lado, una de las críticas más fuertes que propuso Lacan para delimitar con mayor claridad el distanciamiento que guarda el psicoanálisis con respecto a la ciencia moderna fue la tesis de que en su objeto esta última esconde el núcleo mismo la verdad que lo estructura y, por lo tanto, en su abordaje siempre queda algo que se le escapa.

Esta observación coloca al objeto del psicoanálisis como “inaprensible” para la investigación científica. La fórmula que desde Freud se ha procurado construir, con la finalidad de establecer un método capaz de hacer emerger eso que para el propio sujeto aparece como -excluido interiormente- y que mediante la palabra puede alcanzar su aspecto de causa material, pareciera que a la luz de nuestros días no ha alcanzado mayor determinación. En este sentido, la responsabilidad asumida por Freud y Lacan de otorgarle al psicoanálisis un lugar de extimidad con respecto a la llamada ciencia, no ha podido conseguirse del todo, esto se confirma al encontrarnos hoy en día con prácticas denominadas psicoanalíticas con claras aspiraciones objetivistas y carentes de rigurosidad metodológica.

Referencias

- Antonello, D. & Oliveira, R. (2011). A repetição e o Projeto de 1895: gérmen de um conceito. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 14(2), 237-251. doi <https://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142011000200003>
- Ávila, L. (2005). Transferência e complexo de Édipo, na obra de Freud: notas sobre os destinos da transferência. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 143-149. doi <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722005000100019>
- Armengol, R. (2007). Validez y vigencia del psicoanálisis de Freud. *Revista Medicina Clínica*, 128(16), 619-622. doi <https://doi.org/10.1157/13101751>
- Barcellos, B. & Magdalen, R. (2012). Saturação teórica em pesquisas qualitativas: contribuições psicanalíticas. *Psicologia em Estudo*, 17(1), 63-71. Extraído de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n1/v17n1a07.pdf>
- Bayón, F. (2007). Freud y la crisis del lenguaje moderno en la Viena fin de siglo: Broch, Hofmannsthal, Kraus. *Revista ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 183(723), 135-154. doi <https://doi.org/10.3989/arbtor.2007.i723.86>
- Berrios, G. (2011). Psychiatry and its objects. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 4(4), 179-82. doi <https://doi:10.1016/j.rpsm.2011.09.001>
- Blas, H., Azcona, M., & Ortiz O. (2013). La noción de causalidad en Sigmund Freud. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 8(27), 59-74. Extraído de <http://www.redalyc.org/pdf/836/83628140004.pdf>
- Breuer, J. & Freud, S. (1893-95/1992). *Estudios sobre la histeria (Obras completas tomo II)*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Brooks, B. (2017). La objetividad de las ciencias naturales: un meta-análisis de la investigación sobre el lago de Pátzcuaro. *Revista Teoría y Crítica de la Psicología*, 9, 98-123. Extraído de <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/162/169>

- Brousse, M. (abril, 2012). Descartes con Lacan. Conferencia pronunciada previo al Primer Coloquio-Seminario de la Orientación Lacaniana, ciudad de la Plata, Argentina. Extraído de <http://www.eol-laplata.org/blog/index.php/conferencia-de-marie-helene-brousse-descartes-con-lacan/>
- Boonen, C. & Calazans, R. (2017). A noção de sujeito do inconsciente como situação imanejada. *Tempo psicanalítico*, 49(1), 98-122. Extraído de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382017000100006&lng=es&tlng=pt.
- Bustamante, G. (2009). Investigación, psicoanálisis, educación Parte I: posición metodológica y epistemológica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 249-260. Extraído de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3382>
- Canale, F. (2011). La anomalía histórica en el origen del psicoanálisis. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 11(22), 83-88. Extraído de <http://www.redalyc.org/pdf/414/41421595007.pdf>
- Carvalho, G. & Guerra, A. (2013). Notas sobre o sujeito da psicanálise. *Tempo psicanalítico*, 45(1), 123-134. Extraído de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382013000100009&lng=es&tlng=pt.
- Chavarría, M. (2011). La dicotomía cuantitativo/cualitativo: falsos dilemas en investigación social. *Actualidades en Psicología*, 25, 1-35. Extraído de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442011000100001
- Cocozzo, V. (2012). El psicoanálisis: una ética para el siglo XXI. Conferencia del Instituto del Campo Freudiano de Granada, Granada, España.
- Cupani, A. (2011). Acerca de la vigencia del ideal de objetividad científica. *Scientiae Studia*, 9(3), 501-525. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-31662011000300004>
- Daston, L. & Galison, P. (2007). *Objetividad*. New York: Zone Books.
- Druet, A. (2014). La psiquiatría española y Jacques Lacan antes de 1975. *Asclepio*, 66(1), 1-36. doi <http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2014.10>
- Emilce, F. (2015). Razones y causas en el psicoanálisis freudiano. *Eidos*, 23, 135-156. doi <https://dx.doi.org/10.14482/eidos.23.190>
- Fernández, P. (1999). Epistemología y Psicoanálisis. *Revista Cinta de Moebio*, 5. Extraído de <https://www.moebio.uchile.cl/05/psicoanalisis.html>
- França, O. (2015). Uma metodologia para a psicanálise. *Psicologia Clínica*, 27(1), 195-211. doi <https://dx.doi.org/10.1590/0103-56652015000100011>
- França, O. (2016). Considerações psicanalíticas sobre dificuldades da metodologia nas ciências que lidam com sujeitos. *Psicologia em Estudo*, 21(4), 593-602. doi <http://dx.doi.org/10.4025/psicolestud.v21i4.32342>
- Freud, S. (1893-99/1992). *Primeras publicaciones psicoanalíticas (Obras completas, tomo III)*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1900/1992). *La interpretación de los sueños (Obras completas, tomo IV)*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1914-16/1992). *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras (Obras completas, tomo XIV)*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1915-16/1992). *Conferencias de introducción al psicoanálisis (Partes I y II) (Obras completas, tomo XIV)*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1917-19/1992). *De la historia de una neurosis infantil (el hombre de los lobos) (Obras completas, tomo XVII)*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

- Freud, S. (1920-22/1992). Más allá del principio del placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras (Obras completas, tomo XVIII). Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1923-25/1992). El yo y el ello y otras obras (Obras completas, tomo XIX). Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1937-39/1992). Moisés y la religión monoteísta. Esquema de psicoanálisis y otras obras (Obras completas, tomo XXIII). Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Fuks, B. (2017). "Pergunte ao cavalo!": sobre o inconsciente freudiano. *Tempo psicanalítico*, 49(1), 123-138. Extraído de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382017000100007&lng=es&tlng=pt.
- Fulgencio, L. (2004). O Projeto como uma metáfora biológica dos processos psíquicos. *Psicologia USP*, 15(3), 117-135. doi <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642004000200007>
- Gammelgaard, J. (2015). The talking cure: psychoanalysis and the ambiguity of language. *The Scandinavian Psychoanalytic Review*, 38(2), 86-93. doi <https://doi.org/10.1080/01062301.2015.1096168>
- Garcia-Mendes, E. (1996). Freud e a fisiologia. *Estudos Avançados*, 10(27), 79-93. doi <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141996000200004>
- Gargiulo, M. (2014). La crítica de Paul Karl Feyerabend al modelo neo-positivista del significado. *Revista ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 190(769), 1-18. doi <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.769n5007>
- Gault, J. (2015). O nascimento da ciência moderna. Uma leitura de “A ciência e a verdade”. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67(2), 156-161. Extraído de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672015000200012
- Gildersleeve, M. (2016). Method in the Madness: Hysteria and the Will to Power. *Revista Social Sciences*, 5(3), 1-29. doi <http://dx.10.3390/socsci5030029>
- González, M., Hernández, A., & Antonio A. (2014). Positivismo, dialéctica materialista y fenomenología: tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1(20). Extraído de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048021>
- González, A., Domínguez, M., Fabre, O., & Cubero, A. (2010). La influencia de Descartes en el desarrollo del método anatomoclínico. *Neurología*, 25(6), 374-377. doi <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2009.12.011>
- Gutiérrez, J. (2004). El método de investigación psicoanalítico y el proceso conversacional en la investigación social cualitativa. *Empiria, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 7, 77-98. Extraído de <http://www.revistas.uned.es/index.php/empiria/article/download/968/887>
- Habermas, J. (1968/1982). Conocimiento e interés. Madrid: Editorial Taurus. Harada, E. (2006). Observación, teorías y valores a la luz de la filosofía de Popper. *Ciencia Ergo Sum*, 13(2), 200-210. Extraído de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10413212>
- Henríquez, R. (2010). Vigencia del Proyecto de una psicología para neurólogos. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 27, 277-294. Extraído de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361133110011>
- Hochman, P. (2012). El sujeto: Una noción ética. *Revista Tesis psicológica*, 7(12), 178-187. Extraído de <http://publicaciones.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/255/250>
- Jardim, L. & Rojas, M. (2010). Investigación psicoanalítica en la universidad. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 27(4), 529- 536. doi <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000400010>
- Lacan, J. (1954-55/2008). El Yo en Teoría de Freud y en la Técnica psicoanalítica (El seminario de Jacques Lacan, libro 2). Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Lacan, J. (1957-58/2010). Las formaciones del inconsciente (El seminario de Jacques Lacan, libro 5). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1960-61/1987). La transferencia (El seminario de Jacques Lacan, libro 8). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1964/2009). Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis (El seminario de Jacques Lacan, libro 11). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1965-66). El objeto del psicoanálisis (El seminario de Jacques Lacan, libro 13). Inédito.
- Lacan, J. (1966/2005). Escritos 1. Ciudad de México: Editorial Siglo XXI.
- Lacan, J. (1975/2011). Escritos 2. Ciudad de México: Editorial Siglo XXI.
- Lacan, J. (1973/1978). Lacan en Italia 1953-1978. Milán: La Salamandra (pp. 58-77). Extraído de http://ecole-lacanianne.net/wp-content/uploads/2016/04/Lacan_Milan_3-fevrier_1973.pdf
- Legendre, P. (2008). El tajo. Discurso a jóvenes estudiantes sobre la ciencia y la ignorancia. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Lindenmeyer, C. (2012). Qual é o estatuto do corpo na psicanálise? Tempo psicanalítico, 44(2), 341-359. Extraído de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382012000200006&lng=es&tlng=pt.
- Lutereau, L. (2010). Actualidad de la metapsicología freudiana. Una revisión de sus problemas y una evaluación de sus soluciones. Revista Desde jardín Freud, 10, 99-108. Extraído de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/view/19829>
- Mannoni, M. (2002). Un saber que no se sabe. La experiencia analítica. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Masson, J. (1985) Sigmund Freud Cartas a Wilhelm Fliess (1887-1904). Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Méndez, E. (2000). El desarrollo de la ciencia. Un enfoque epistemológico. Espacio Abierto, 9(4), 505-534. Extraído de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=122904>
- Miller, J. (2011). La vida de Lacan. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Ovejero, A. (1995). Reseña de "Freud: una vida de nuestro tiempo" de Peter Gay. Psicothema, 7(2), 453-460. Extraído de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=991>
- Pezo, M. (octubre, 2006). Freud y el positivismo de su época: ¿El psicoanálisis una ciencia positivista? Trabajo presentado en el XXVI Congreso Latinoamericano de psicoanálisis, "El legado de Freud a 150 Años de su nacimiento", Lima, Perú. Extraído de http://fepal.org/images/2006invest/pezo_del_pino.pdf
- Prudente, R. & Ribeiro, M. (2005). Psicanálise e ciência. Psicologia: Ciência e Profissão, 25(1), 58-69. doi <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932005000100006>
- Rancaño, P. (2011). L'Hôpital Pitie-Salpêtrière en París. Revista Científica de la Sociedad Española de Enfermería Neurológica, 0(34), 25-7. Extraído de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-cientifica-sociedad-espanola-enfermeria319-articulo-l-hopital-pitie-salpetriere-paris-X2013524611210723?referer=buscador>
- Ramírez, M. (2002). Freud y el positivismo científico. Revista Documenta laboris (serie de trabajos y estudios de investigación de la escuela de graduados), 6, 95-114. Extraído de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=331269>
- Rabinovich, D. (2003). El concepto de objeto en la teoría psicoanalítica. Buenos Aires: Manantial.
- Rodríguez, P. (2010). El positivismo y el racionalismo no han muerto. Educere, 14(48), 63-71. Extraído de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616720007>

- Rouse, H. (2013). El objeto del conocimiento precientífico; el objeto de la ciencia; y el objeto del psicoanálisis. NODVS l'aperiòdic virtual de la Secció Clínica de Barcelona, 41, Extraído de <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=504&rev=60&pub=1>
- Rubistein, A. (1997). Investigar en Psicoanálisis. Revista El Caldero de la Escuela, 50, s/n. Buenos Aires: Grama ediciones.
- Rudge, A. (2012). Destinos do método clínico na contemporaneidade. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, 15(3), 512-523. doi <https://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142012000300005>
- Rudge, A. (2016). Sonhos traumáticos na clínica psicanalítica. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, 19(4), 603- 615. doi <https://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2016v19n4p603.2>
- Ruiz, E. (2009). El psicoanálisis y el saber acerca de la subjetividad. Revista Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad, 16(46), 37-58. Extraído de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652009000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Sánchez, A., Sánchez, P., & Sánchez, F. (2005). El psicoanálisis: ¿Qué tipo de ciencia es? Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, XXV(96), 93-111. Extraído de <http://www.aen.es/web/docs/RevAEN96.pdf>
- Sánchez-Domínguez, J. (2016a). Estudio de caso: una manera de investigar en psicoanálisis. Ajayu, Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP, 14(1), 7-22. Extraído de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612016000100002&lng=es&tlng=es.
- Sánchez-Domínguez, J. (2016b). Los límites de la racionalidad a propósito de las identidades sexuales: el caso de Herculine Barbin. Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología, 11(36), 60-73. Extraído de <http://limite.uta.cl/index.php/limite/article/view/194>
- Santos, T. (2014). La pratique psychanalytique et sa jouis-science. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, 17(2), 218-233. doi <https://dx.doi.org/10.1590/1984-0381v17n2a06>.
- Sauval, M. (1999). La "formación" del analista. Los impasses de Freud y la IPA. Acheronta, Revista de psicoanálisis y cultura, 9. Extraído de <http://www.acheronta.org/acheronta9/formacion.htm>
- Simanke, R. & Caropreso, F. (2005). O conceito de consciência no Projeto de uma psicologia de Freud e suas implicações metapsicológicas. Trans/Form/Ação, 28(1), 85-108. doi <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732005000100005>
- Sprott, F. (2013). “Last Seen Alive”: Lacan, Louise Bell and I in a Haunted House. Rupkatha, Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, 5(2), 301-313. Extraído de <http://rupkatha.com/lacan-louise-bell/>
- Tessier, H. (2012). Métapsychologie, épistémologie et éthique de la clinique psychanalytique. Psicologia em Estudo, 17(3), 373- 381. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722012000300003>.
- Torrades, S. (2005). La naturaleza de los sueños. Revista Offarm, 9(24), 134-40. Extraído de <http://www.elsevier.es/es-revista-offarm4-articulo-la-naturaleza-los-suenos-13079597?referer=buscador>
- Tubert, S. (2007). Fluctuat nec mergitur: el psicoanálisis en el siglo XX. Revista ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura, 183(723), 7-25. doi <https://doi.org/10.3989/arbor.2007.i723.78>
- Vorsatz, I. (2015). O sujeito da psicanálise e o sujeito da ciência: Descartes, Freud e Lacan. Psicologia Clínica, 27(2), 249-273. Extraído de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652015000200013&lng=es&tlng=pt.
- Villacañas, L. (2011). Marx y el ejemplo (sobre los límites de la racionalidad científica capitalista. ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política, 44, 89-114. doi <https://doi.org/10.3989/isegoria.2011.i44.721>

- Zaidel, R. (2010). Ciencia y Psicoanálisis a partir del seminario XI. Laboratorio de criterios científicos, Universidad Popular JacquesLacan. Extraído de <https://psicoanalisisciencia.wordpress.com/2010/05/15/ciencia-y-psicoanalisis-a-partir-del-seminario-xi>

Decimotercera lectura: artículo “La Viena de Freud, su contexto histórico, político y cultural”

Rubén Jaramillo Vélez

Se propone el artículo titulado “La Viena de Freud, su contexto histórico, político y cultural”. De Rubén Jaramillo Vélez **Las razones de la propuesta son las siguientes:** el artículo puede contribuir al logro del aprendizaje referido a la diversidad de la Psicología como producto de las condiciones histórico-socioculturales, al presentar un cuadro global de la situación del Imperio austríaco a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y en particular de Viena. Durante ese periodo la ciudad donde vivió Freud durante más de setenta años se transformó en una gran metrópoli caracterizada por múltiples contradicciones y tensiones, haciendo de ella la cuna de una cultura muy original dentro de la cual se manifestó la consciencia moderna, uno de cuyos elementos más peculiares y vigorosos es precisamente el Psicoanálisis que elaborara Freud justo a fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX.

Jaramillo, R. (1992). La Viena de Freud, su contexto histórico, político y cultural. Revista Colombiana de Psicología, Núm., 1, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia, pp. 70 – 82.

Datos del autor:

Rubén Jaramillo Vélez estudió Filosofía y Letras en la Universidad de los Andes de Bogotá y Filosofía, Sociología e Historia en la Universidad Libre de Berlín. Actualmente se desempeña como profesor en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Editó desde 1981 a 1999 la serie monográfica "Argumentos". Es autor de los siguientes libros: "El súbdito, en torno a los orígenes del autoritarismo" (1981), "Presentación de la teoría crítica de la sociedad" (1982), "Colombia: la modernidad postergada" (1994), "Problemática actual de la democracia" (2004), y "Karl Marx, escritos de juventud sobre el derecho, textos 1837-1847".

Breve resumen del contenido propuesto:

Lo central del artículo se refiere al contexto histórico – político, parte de tener en cuenta dos periodos, el primero de los cuales se inicia con los sucesos de 1848 (la revolución que estalló en Francia y llega a Viena en ese mismo año). El segundo inicia cuando Karl Lueger es elegido alcalde de Viena, con lo cual se hunde el liberalismo vienes.

Aun cuando la revolución del 48 fue derrotada, Viena representaba una alternativa de progreso material y social para los judíos. El autor relaciona las consecuencias de la revolución, el ascenso de la burguesía, la expansión de las ideas liberales con la situación de los judíos. Afirma que las reformas que se introdujeron después de la revolución y particularmente a partir del año 60 (año de la llegada de la familia Freud a Viena) disminuyeron las trabas que existían para su desarrollo intelectual y social. Las reformas concretaron diferentes ideas liberales libertad de prensa y a los partidos políticos. Particularmente para los judíos, las reformas trajeron diferentes derechos. Narra la decadencia del Imperio Austro-Húngaro, al mismo tiempo que en Viena se vive un esplendor espiritual en mucho por aporte de los judíos, pero en medio de ese esplendor ocurría un derrumbe paulatino del Imperio que coincide con la decadencia del liberalismo austríaco. Estos problemas van a llevar a la desaparición del Imperio después de finalizada la primera guerra mundial.

**“LA VIENA DE FREUD, SU CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO Y CULTURAL”
POR
RUBÉN JARAMILLO VÉLEZ**

LA VIENA DE FREUD, SU CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO Y CULTURAL¹

RESUMEN

El texto presenta un cuadro global de la situación del Imperio austriaco a lo largo de la segunda mitad del Siglo XIX y en particular de Viena. Durante ese período esta ciudad se transformó en una gran metrópoli caracterizada por múltiples contradicciones y tensiones, haciendo de ella la cuna de una cultura muy original, dentro de la cual se manifestó, -en contraste con las vetustas estructuras de la monarquía, la conciencia moderna, uno de cuyos elementos más peculiares y vigorosos es, precisamente, la Teoría de la libido y el Psicoanálisis que ideara Sigmund Freud a finales de siglo.

Palabras clave: Psicoanálisis, Imperio austriaco, cultura.

FREUD'S VIENNA: HISTORICAL, POLITICAL AND CULTURAL CONTEXT

SUMMARY

The text represents a global picture of the Austrian empire situation through out the second half of the XIX Century and particular] in Vienna. During this period, Vienna was transformed into a great metropolis characterized by a great number of contradictions and diffi culties. Converting her into the nest of a very original culture which the old monarchy structure and whose most peculiar and strong elements is exactly the livid and psychoanalysis theory created by Sigmund Freud by the end of the century.

Key words: psychoanalysis, Austrian empire, culture.

¹ Conferencia dictada en la Universidad Nacional de Colombia, el día 24 de marzo de 1992 dentro del ciclo “La Viena de Freud. 1859-1938” El texto fue publicado en la REVISTA COLOMBIANA DE PSICOLOGÍA, DEL DPTO. DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, Sede Bogotá, en 1992. Se publica con su autorización expresa y la del Profesor Jaramillo.

A VIENA DE FREUD, SEU CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E CULTURAL

RESUMO²

O texto apresenta uma visão global da situação do Império austríaco ao longo da segunda metade do Século XIX e em particular de Viena. Durante este período esta cidade transformouse em uma grande metrópole com muitas contradições e tensões, tornando-se berço de uma cultura muito original, dentro da qual se manifestou em contraste com as vetustas estruturas da monarquia a consciência moderna, sendo um dos elementos mais peculiares e vigorosos dela, a Teoria da Libido e a Psicoanálise que Freud idealizou ao fim do século.

Palavras Chave: Psicoanálise, Império austríaco, cultura.

Quisiera aclarar dos o tres cosas. Resulta un poco pretencioso, desde luego, querer abarcar todo esto. En primer lugar, cuál es la Viena de Freud a que me voy a referir, y en cuanto a lo del contexto histórico, político y cultural, específicamente lo cultural va a ser tratado en este ciclo de conferencias por especialistas de los diferentes campos y yo sólo voy a hacer una mención muy sesgada, leyendo por ejemplo algunos fragmentos de novelas que tienen que ver con el hundimiento del imperio austrohúngaro. Pero, naturalmente, el fuerte de mi intervención será el contexto histórico-político.

Deberíamos tener en cuenta varios períodos. Cualquier consideración tiene que comenzar con el 48, que es el año de la Revolución, la del 13 de marzo de 1848, que había estallado en febrero en París y llega a Viena. La Revolución Burguesa o democrático-burguesa, cuyos principales agentes serán en una primera etapa los estudiantes, los artesanos y obreros, y sectores de la burguesía liberal. Y en una segunda, la nobleza magiar e húngara, en un contexto sumamente complejo; y los trabajadores, sobre todo en octubre. Naturalmente, hay que comenzar por allí y yo lo haré. Luego hay que considerar un primer período hasta 1897, cuando Karl Lueger es elegido alcalde de Viena, con lo cual se hunde el liberalismo vienés, el muy venerable liberalismo vienés. Enseguida, a partir de 1897, los tres lustros que conducen al fin del imperio.

El estallido de la Primera Guerra Mundial, la muerte de Francisco José en el 16, la revolución en el 18 y la proclamación de la República. El período de la República, que es muy complejo porque enfrenta a una capital dominada por los trabajadores y por la Socialdemocracia con la provincia, muy católica, muy reaccionaria, muy antimoderna, que logra imponer como primer ministro a un sacerdote, Ignacio Seipel. Resultan muy interesantes en este sentido las memorias de un gran escritor austríaco, Ernst Fischer,

² Traducción al Portugués por Geny Talbe

quien describe muy bien esta peculiar circunstancia. Y finalmente, en marzo de 1938 el Anschluss, es decir, la anexión de Austria al Gran Reich: la invasión alemana que conduce a Freud a establecerse en Londres, en donde morirá un año y medio más tarde.

Me referiré, en realidad, solo a la Viena en que se formó Freud, o sea a la primera etapa que mencioné, de 48 al 97.

Freud fue un pensador de muy lenta y seria gestación, realizó estudios muy serios de medicina, filosofía y literatura. Se desempeñó primero como Asistente en el laboratorio de fisiología de un eminente médico, Ernst von Brucke, su maestro, y apenas hacia 1885, con la orientación y la colaboración de un amigo mayor, el doctor Josef Breuer, publicó el primer trabajo que podemos considerar pertenece ya a su teoría, la teoría de la libido: los *Estudios sobre la Histeria*.

Pero, en realidad, la aparición del primer gran libro de Freud coincide con el nacimiento del siglo. Se trata de *Die Traumdeutung*, que se ha traducido al español como *La Interpretación de los sueños*. Es durante los últimos cinco años del siglo XIX que Freud, después de un desarrollo muy lento, sumamente serio y responsable, llega a formular la Teoría, realmente revolucionaria, que divide en dos la comprensión de sí del ser humano.

A Sigmund Freud lo podemos considerar vienes, él vivió en Viena desde 1860 hasta 1938. En su domicilio de la Bergasse 19, en el centro de la ciudad, vivió desde 1891 hasta 1938, casi cincuenta años. Fue un vienes en el sentido específico del vienes de la segunda mitad del siglo XIX, porque durante este período la ciudad, que tenía menos de medio millón de habitantes en 1859 (el primer año en que se llevó a cabo un censo moderno), ya albergaba en 1880 algo más de 700.000 habitantes y en el 90, cuando se incorporaron a la ciudad los suburbios industriales y obreros, 1'340.000. En 1900 ya tenía casi 1.700.000 habitantes, para llegar a los dos millones en vísperas de la Primera Guerra Mundial.

Pero Freud no había nacido en Viena. Como hijo de inmigrantes, fue llevado de niño a la ciudad a los cuatro años de edad, por sus padres, quienes, como tantas gentes, particularmente en este período, se trasladaron a la capital. En segundo lugar, es Freud específicamente vienes en su calidad de intelectual judío, porque no sería concebible el esplendor espiritual de Viena por entonces sin el aporte de los judíos. No podríamos concebir a Viena sin la presencia del gran escritor Arthur Schnitzler, médico, hijo de un profesor de la Universidad, a quien Freud ciertamente distinguía con su amistad y veía como un precursor (en sus obras es frecuente la observación, que se anticipa a las de Freud, sobre la etiología de las perturbaciones mentales a partir de los traumas sexuales). No podríamos concebir a Viena sin la figura de Karl Kraus, el editor de la revista *Die Fackel* (*La Antorcha*), otro eminente intelectual judío que hasta nuestro siglo llegó a influir, por ejemplo, en Theodor Adorno. No podríamos concebir a Viena sin el filósofo Ludwig Wittgenstein; sin otro gran escritor: Joseph Roth, uno de los grandes novelistas del imperio

finisecular Y el más importante lírico de la Viena del 900, Hugo von Hoffmannsthal, descendía de judíos convertidos al catolicismo: un Hoffmann, proveniente de Praga, se había trasladado a finales del siglo XVIII a Viena y había sido ennoblecido por el emperador Francisco I en la era Biedermeier, adquiriendo por ello la partícula von y alargando su apellido. Este gran poeta, que además tenía una abuela italiana y había sido educado en el catolicismo, ya no tenía ningún vínculo con la sinagoga, pero en su poesía se refleja el eco de esta pertenencia. Podríamos hablar también, por ejemplo, de Otto Weininger, que escribe su obra *Sexo y Carácter* antes de suicidarse a los 27 años en la casa donde murió Beethoven. Y en el campo de la música deberíamos mencionar a dos gigantes, como Gustav Mahler y Arnold Schönberg, éste último un verdadero revolucionario en el terreno de la composición musical a través de la escala dodecafónica. De esta manera es, pues Freud, en su calidad de hijo de emigrantes y en su calidad de intelectual judío, muy particularmente vienes.

Freud nació en el año de 1856 en una aldea de Moravia -Freiberg- que por entonces tendría apenas unos 4.500 habitantes, de ellos 150 judíos. Era hijo de Jacobo Freud, comerciante en lanas, y de su tercera esposa, Amalia Nathanson. Este es un dato sumamente interesante, porque como lo resaltan sus biógrafos, Ernst Jones y últimamente Peter Gay, Freud tuvo un sobrino un año mayor que él, compañero de juegos de infancia, porque los matrimonios anteriores de su padre ya habían dado frutos.

La familia de Freud era bastante pobre, todavía cuando estaba estudiando medicina tuvo que oír de sus profesores que él no podría de ningún modo dedicarse a la ciencia y tendría que ejercer la medicina, porque su situación económica no le iba a permitir consagrarse a la investigación como él lo quería. Jacobo Freud vivía en Freiberg del mercadeo de la lana, y la construcción de una nueva línea de ferrocarril polarizó hacia otro distrito el lugar de acopio y comercialización de dicho producto, de manera que cuando ya no era propiamente joven perdió la base material para alimentar una gran familia y se vio en la necesidad de emigrar, primero a Leipzig, en 1859, y al año siguiente a Viena.

En la familia de Freud las migraciones habían sido frecuentes; cuando en 1925 escribió su autobiografía, relató allí que los Freud se habían establecido inicialmente en Colonia, pero que las persecuciones antisemitas de los siglos XIV y XV los había obligado a huir, primero hacia el nororiente de Europa, hacia Lituania, para regresar a comienzos del siglo XIX, a través de Galicia, al territorio del imperio. Cuando por esa época visitó Colonia, un rabino muy erudito de la ciudad le testimonió que, efectivamente, su familia había pertenecido a la muy importante colonia judía de la ciudad. No debemos olvidar que los judíos han estado en el Rhin durante dos mil años.

La familia se estableció entonces en Viena y el padre de Freud comenzó a recuperarse de la situación catastrófica en que lo había dejado aquel desplazamiento del comercio de la lana a que hicimos alusión. Al parecer, y es lo que sugiere Gay, los hijos del primer matrimonio, que se habían establecido en Manchester, le ayudaron. Habían prosperado en sus actividades comerciales y estaban en condiciones, según parece, de ayudar a su padre. De manera que Freud creció en un ambiente de estrechez económica, aunque la situación de su familia ya había mejorado algo tras la catástrofe a que se había visto sometida por los años en que él naciera en 1856.

En realidad, Viena representaba por entonces, justamente por la época en que la familia de Jacob Freud se trasladó a la ciudad, una alternativa de progreso material y social para los judíos. Las grandes capitales del imperio significaban un refugio frente al antisemitismo que por entonces estaba localizado más bien en el campo, en las aldeas. Es muy parecido al caso del padre de Franz Kafka -Hermann Kafka-, que se trasladó de su aldea natal a Praga, porque allí reinaba ya un ambiente más liberal y menos desfavorable a los judíos.

Cuando los Freud llegaron a Viena se establecieron en lo que había sido el antiguo ghetto judío, la Leopoldstadt, un barrio inmenso que se extiende a través del extremo noroeste de la ciudad. Allí vivían casi la mitad de los quince mil judíos que por esa época residían en Viena. No todos eran miserables, inclusive vivían allí algunas familias bastante acomodadas, porque se sentían muy arraigadas entre su pueblo. Hay que tener en cuenta, por lo demás, que en Viena existía ya desde la época de los emperadores una gran burguesía judía; hay que recordar que el Congreso de Viena había sido financiado por los Rotschild, que apenas una generación antes habían salido del ghetto de Frankfurt; y habían sido ennoblecidos por esta causa a propuesta del príncipe de Metternich, que dirige la política austriaca y prácticamente la política europea precisamente hasta la revolución del 48.

En realidad, en Viena había todavía muchas posibilidades para los jóvenes judíos de talento y era frecuente que estos muchachos buscaran destacarse en las profesiones liberales, particularmente el Derecho y la Medicina, porque con las reformas que se introdujeron después de la Revolución, y particularmente a partir del año 60, disminuyeron las trabas que existían para su desarrollo intelectual y social. A partir de ese año, en el cual la familia Freud se instaló en la Leopoldstadt, en el barrio judío de Viena, una serie de decretos destinados a fundir y apuntalar la autoridad del Estado, a centralizarlo, en realidad lo liberalizaron. La prensa adquirió cierta libertad, los partidos políticos comenzaron a desarrollar una actividad libre de trabas y a educar a las masas en el sentido del liberalismo, para transformar a la monarquía en una monarquía constitucional según el modelo británico. Se estableció un Reichsrat, un parlamento que, aunque había sido pensado como órgano meramente consultivo, se convirtió en la realidad en un verdadero órgano legislativo que comenzó a discutir las leyes y a sancionar el presupuesto. Aunque no se trataba realmente de un proceso de amplia democratización, porque el sistema electoral todavía

era de tipo censitario -lo que significaba que sólo podían elegir a los diputados aquellos ciudadanos que poseían una renta y estos no correspondían sino al 6% de la población.

Sin embargo, es evidente que para los judíos austríacos esta época era muy prometedora. El año de la revolución había traído consigo la legalización de los servicios religiosos judíos, el fin de impuestos especiales que ellos debían pagar y la igualdad con los cristianos en lo relativo al derecho a poseer bienes raíces y a ejercer cualquier profesión u oficio, lo mismo que a ocupar cargos públicos. Hasta entonces, no podía el judío elegir libremente su profesión ni podía poseer bienes raíces como los otros ciudadanos; no era propiamente un ciudadano. Albert Boul ha dicho, en un trabajo clásico sobre la actualidad de la Revolución Francesa, que todo el siglo XIX en Europa fue un desarrollo de sus principios; y uno de los actos de la Revolución fue la emancipación de los judíos, de manera que tarde o temprano en todos los países de Europa esto empezó a realizarse.

En la década del 50, a consecuencia de la revolución del 48 y pese a que ésta en últimas fracasó, se produjeron una serie de reformas en el sentido de una liberalización que hiciera posible el surgimiento y la consolidación de la sociedad burguesa, y, de paso, la sociedad civil. En los años 50 empiezan a cuestionarse instituciones tradicionales, como las leyes que prohibían a las familias judías emplear a cristianos, y a las familias gentiles a judíos; a las familias cristianas el utilizar el servicio de comadronas judías (aquí naturalmente, y a propósito de Freud, nos encontramos con un elemento muy profundo de prejuicio, casi que podríamos hablar con él de “angustia de contacto”, porque no se podía permitir que una partera judía asistiera al nacimiento de un cristiano). Hacia 1867 se puede considerar que todas las discriminaciones legales contra los judíos habían sido suprimidas y cuando a partir de 1860 el liberalismo comienza a predominar en Viena los burgueses judíos de alguna condición material empezaron a promoverse políticamente. Conocemos una anécdota muy impresionante de la infancia de Freud: En alguna ocasión fue llevado por sus padres al Prater, un parque de Viena, en donde un poeta y adivino ganaba algún dinero recitando o haciendo adivinanzas a los clientes, y cuando fue llamado por el padre de Freud a la mesa, predijo que el joven Sigmund llegaría a ser ministro, lo cual para una familia judía vienesa representaría mucho, porque significaba el acceso a la plenitud en el usufructo de sus derechos. Efectivamente, en el gabinete liberal de esos años hubo algunos representantes del judaísmo vienes.

Durante la década del 60, y más adelante, el liberalismo fue para los judíos de Viena un asunto de principios, pero también de prudencia; era la única posibilidad de protegerse frente al fanatismo de los clérigos de la Iglesia Católica Romana (en Austria el antisemitismo siempre estuvo muy vinculado al partido clerical, y lo vamos a ver más adelante, en el derrumbe del liberalismo vienes, el papel que juega el Partido Social-Cristiano del Dr. Lueger). Los judíos veían en el liberalismo una protección ante las impresionantes persecuciones a que habían sido sometidos desde la Edad Media y Freud adhirió muy sinceramente al liberalismo; se consideraba un “viejo liberal” y durante toda su vida

consideró al Catolicismo romano como el principal enemigo de la emancipación de los judíos.

En la época en que el joven Freud empezaba a pensar sobre estos asuntos, el propio rabino de Viena -el Dr. Adolf Jellinek- recomendaba a los judíos alinearse con mucha sinceridad en la defensa de la constitución y en las fuerzas del liberalismo; un publicista y rabino, Joseph Samuel Bloch, recitaba un verdadero catálogo de las virtudes del liberalismo decía que él "más que una doctrina, más que un principio conveniente, era el asilo espiritual del judío, su puerto seguro, su derecho a la libertad, su diosa protectora, la reina de su corazón".³ Lo cual explica por qué en ese clima de liberalismo los hijos de los emigrantes judíos, sobre todo de los judíos del oriente, que eran particularmente pobres y esforzados, comenzaron a hacer una gran carrera. Los judíos se distinguieron siempre por su gran capacidad de trabajo y así como la generación de los padres -muchos de ellos miserables como en el caso de Hermann Kafka- llegaban a las ciudades para, a través de un persistente esfuerzo de acumulación, hacerse a una posición y un reconocimiento en la sociedad burguesa, los hijos de estos judíos comerciantes se destacaban como abogados, intelectuales, médicos. En la década de 1880 ya se podía constatar que, por lo menos, la mitad de todos los médicos, abogados y periodistas de Viena eran judíos, lo que naturalmente despertaba un gran resentimiento en el resto de la población, resentimiento que va a ser explotado por la misma época por demagogos como Kart Lueger y von Schönerer, de quienes vamos a hablar enseguida

Es muy interesante, por ejemplo, constatar en una de las dos grandes novelas de Arthur Schnitzler: *Teresa, Crónica de la Vida de una Mujer* (la única que está traducida al español y publicada hace ya 40 años por Guillermo de Torre en la colección de *Grandes Novelistas de Nuestro Tiempo* de la editorial Losada, que resulta muy característica porque refleja a través de la biografía de una mujer el ocaso del imperio austrohúngaro: relata la historia de una muchacha empobrecida de origen noble que termina prostituyéndose en Viena), de qué manera su hermano, que espera en vano ser admitido a la facultad de medicina en Viena, manifiesta un gran resentimiento por el hecho de que en la facultad haya muchos judíos y termina vinculándose a un partido antisemita. Bueno, el caso de Adolf Hitler unos años más tarde va a ser similar: el resentimiento que acumulará contra los judíos cuando no pudo ser admitido a la Facultad de Arquitectura en Viena, hacia 1908, lo convertirá luego en ese paranoico delirante que terminará por cometer el más grande genocidio en la historia de la humanidad.

El crecimiento de la comunidad judía era un resultado de la inmigración permanente que impulsaba a los jóvenes a realizar un gran esfuerzo cultural que los convertía en miembros de una verdadera élite, a pesar de constituir una minoría en la ciudad. Ya he dicho que

³ Referido por Peter Gay: *Freud, una Vida de Nuestro Tiempo*. Paidós, Barcelona, 1990. : 40

cuando el niño Freud llega a Viena, vivían allí, según el censo, unos quince mil judíos, es decir, un poco más del dos por ciento de la población, Pero diez años más tarde, como consecuencia de una legislación favorable y de las mejores oportunidades económicas que ofrecía la ciudad, los judíos habían llegado en grandes oleadas y ascendían a 40.000. En diez años pasaron de ser el dos por ciento a constituir el seis por ciento de la población. Inclusive, se cuenta una anécdota del maestro de Nietzsche, Jacobo Burckhardt, quien visitó Viena en 1872 y escribió que los judíos estaban gobernando la ciudad. En 1880, cuando ya los judíos eran 72.000, uno de cada diez habitantes de Viena era judío.

En este sentido es, pues, Freud un vienés muy típico, un vienés muy característico y, vuelvo a repetir, sería absolutamente inconcebible la extraordinaria floración cultural y espiritual de Viena a finales del siglo sin el aporte del elemento judío. Un escritor judío -Jacob Wassermann, hoy en día muy olvidado pero que hasta los años 20 y 30 fue muy leído-, recordando su estancia en Viena por esa época, decía: “Casi todas las personas con las que he estado en contacto cordial e intelectual eran judíos; pronto reconocí que toda la vida pública estaba dominada por judíos: la banca, la prensa, el teatro, la literatura, las funciones sociales, todas estaban en manos de judíos”. Y Arthur Schnitzler, a quien ya me he referido y que es uno de esos grandes novelistas, como Musil y Joseph Roth, que describen el derrumbe del Imperio, escribía en sus memorias: “En aquellos días -el período del liberalismo en florecimiento tardío-, el antisemitismo existía, como ha existido siempre, como una emoción en los numerosos corazones que se inclinaban ante él, y como una idea con grandes posibilidades de desarrollo, pero no desempeñaba un papel importante política o socialmente. Ni siquiera se había inventado todavía la palabra y aquellos a quienes no les gustaban los judíos eran llamados, burlescamente, ‘devoradores de judíos’ (Judenfresser)”.⁴

En realidad, en los círculos cultivados de la sociedad, era considerado de muy mal gusto, por decirlo así, cualquier consideración en ese sentido, y es que esos círculos tan cultos de la alta burguesía vienesa eran frecuentados y sostenidos por familias judías. Eran muy importantes en ese sentido las tertulias, los “salones”. Rememorando un poco la importancia que tuvieron en el proceso de la ilustración francesa del siglo XVIII e inclusive durante la Revolución, tal vez valga recordar que también en Viena estos escenarios de la vida público-política y cultural tuvieron una gran significación.

El Salón de la familia Wertheimstein, por ejemplo. Esta era una de las más antiguas familias de burgueses judíos. El primer Wertheim había sido un banquero palatino, adscrito al palacio del emperador Leopoldo I, que lo ennobleció a comienzos del siglo XVIII (por lo cual sus descendientes alargaron el apellido). Era una familia impregnada de cultura que

⁴ ídem, op. Cit. : 44

patrocinaba tertulias y en una de ellas tuvo Freud la oportunidad de conocer a un hermano de Josephine von Wertheimstein, el gran historiador y filósofo Theodor Gomperz, que le encargó la traducción del volumen XI de los escritos de John Stuart Mill. El profesor Gomperz tenía a su cargo la edición de las Obras Completas de este pensador liberal inglés y le pidió al joven Freud, que hubiera sido recomendado por el filósofo Franz Brentano, uno de sus profesores, que tradujese aquello. Freud, que conocía sumamente bien el inglés, asumió esta tarea y tradujo este texto mientras cumplía el año de servicio militar.

Todo esto nos remite necesariamente a la revolución del 48, que tuvo como resultado, también, el levantamiento de la servidumbre, porque los grandes terratenientes y grandes señores se dieron cuenta de que ella constituía un elemento explosivo en el momento en que la burguesía liberal intentara de nuevo un enfrentamiento con el absolutismo: por razones conservadoras, si se quiere preventivas de una revolución burguesa, se levantó la servidumbre.

La revolución del 48 fue aplastada luego por las tropas, no sólo en Austria, sino también en las provincias que se encontraban bajo el dominio de la Corona. El levantamiento de Milán, por ejemplo, había significado la expulsión de la guarnición austriaca. Sin embargo, el mariscal Radetzky, un viejo militar, héroe checo de las guerras napoleónicas, derrotó luego a las tropas italianas haciendo imposible que se extendiera la revolución contra Austria. Menciono esto, porque la Marcha de Radetzky, compuesta entonces por Johann Strauss - el viejo- en homenaje a este salvador de la monarquía y que Joseph Roth, autor de una novela con ese título, llamaría “una marsellesa del conservatismo”, se convirtió en una especie de himno nacional popular del Imperio.

Pero, para comprender todo esto, tenemos que tener en cuenta, así sea muy someramente, el cuadro global de lo que era el Imperio austriaco, que, a partir de 1867, por razones que explicaré, se convierte en la monarquía dual, la monarquía Austro-húngara.

El Imperio austríaco era una de aquellas monarquías de origen feudal (de hecho, la dinastía se remonta a Rodolfo de Habsburgo hacia 1287 y reemplaza a la dinastía Babenberg en plena Edad Media). Este Imperio, de raíces feudales, se vio envuelto en el proceso de contradicciones que implicaba el surgimiento del capitalismo tardío, el cual, con retraso, pero con gran fuerza se había introducido en el viejo continente. Hay que tener en cuenta que la familia de banqueros Rotschild había financiado ya en 1836 la construcción del primer ferrocarril, y a partir de entonces empezaron a extenderse las líneas ferrocarrileras por todas partes para posibilitar el transporte de las materias primas y de los productos elaborados, así como la movilización de las gentes.

Hacia mediados del siglo, el imperio estaba poblado por cerca de 35 millones de individuos, pero muy pronto la población se acrecentó de tal manera, que en vísperas de la guerra del catorce ya tenía 52 millones de habitantes. Estos 52 millones de habitantes y de súbditos

de la Corona austriaca se dividían en once pueblos; Austria era un imperio cuyo himno nacional se cantaba en trece lenguas. Existían unos nueve a diez millones de alemanes, un poco más de ocho de magiares o húngaros, unos siete de checos y eslovacos, casi cuatro millones de polacos, unos tres de rutenos o ucranianos, casi tres de rumanos y unos seis, o algo más, de eslavos del sur, es decir de croatas, eslovenos y serbios. A estos once pueblos se agregaban los judíos, recogidos a todo lo largo y ancho del Imperio en pequeñas comunidades y aldeas. Como vimos, comenzaron a llegar a lo largo del siglo a Viena, formando aquí una comunidad bien característica de cuyo seno emergería una élite intelectual de primer rango.

En el imperio existen -o coexisten-, a mediados del siglo XIX y todavía en la década del 80, formas económicas sumamente diversas: Un capitalismo industrial en pleno auge, radicado en algunas zonas alemanas y checas (hay que recordar por ejemplo el caso de Kafka, que era abogado de la compañía de seguros de accidentes que atendía a las grandes hilanderías de Bohemia), con formas de producción muy atrasadas en el campo, particularmente en Hungría, en donde la nobleza magiar mantuvo a los sectores plebeyos del campo en un estado de feudalidad prácticamente hasta la llegada del Ejército Rojo en la primavera del año 45, según la opinión de un historiador católico liberal austríaco, Friedrich Herr.

Sin embargo, Austria se encontró vinculada, como el resto de las naciones del mundo, en muy breve período de tiempo y de manera inevitable e irreversible, a la nueva organización de la economía mundial, a las expectativas del mercado mundial, lo cual obligó a algunos de los señores del campo a convertirse en verdaderos empresarios agrícolas. Así, por ejemplo, al príncipe Félix de Schwarzenberg, que había sido quien aplastara la revolución del 48, y a quien la dinastía agradecía su supervivencia: Estudió en Inglaterra las técnicas más avanzadas de la explotación agrícola y minera, convirtiéndose en un moderno empresario y terrateniente. Como las relaciones de servidumbre constituían un obstáculo para la efectiva racionalización de la producción agraria se impuso la abolición de la servidumbre y otras formas sociales anacrónicas, lo que respondía a necesidades objetivas del desarrollo económico y de otra parte era una medida preventiva ante la posibilidad de que la burguesía liberal encontrara apoyo en las masas oprimidas del campo.

De otro lado, se requería de una buena cantidad de fuerza de trabajo libre y dispuesta a emigrar del campo a las ciudades de manera que la industria urbana lograra consolidarse. Las cifras que he mencionado sobre el crecimiento demográfico de Viena, que pasa de tener menos de medio millón de Habitantes hacia 1859 para multiplicarse por cuatro en el transcurso de 50 años, corresponden, en buena parte, a una fuerte migración de campesinos que se transforman en obreros y habitan en los suburbios de la ciudad,

caracterizados por una impresionante miseria y un gran déficit habitacional, de lo cual también encontramos muchos testimonios en la literatura vienesa de la época.

El 48 influye, además, decisivamente en la transformación urbanística de Viena. En octubre del 48, en las últimas y postreras luchas de la Revolución (que dejaron en Viena entre tres y cuatro mil muertos), los fortines de la antigua ciudad medieval, la gran muralla que había resistido al embate de los turcos en 1683, se constituyeron en una verdadera barricada de los revolucionarios. Windischgrätz, el “liberador” de Viena, había bombardeado implacablemente las murallas de la antigua ciudad y, como en el caso del París del II imperio, en donde el barón de Haussmann construyó los Bulevares, esas inmensas avenidas que tenían también como función impedir la construcción de barricadas, se impuso en Viena la destrucción de la antigua muralla que había contenido el embate de los turcos.

Aunque el Emperador Francisco José (que había sido coronado precisamente a consecuencia de la Revolución porque su tío el emperador Fernando I era un idiota tolerado desde 1830, que sin embargo, en las nuevas circunstancias, no podía seguir reinando y fue obligado a abdicar) al principio se mostró hostil a la idea de derrumbar los históricos muros que además separaban a la ciudad antigua, donde vivían las familias más distinguidas, de los suburbios en donde comenzaba a aglutinarse ese proletariado que había puesto en jaque a la dinastía en el 48 (porque los reyes tuvieron que huir de Viena y solo regresaron protegidos por el ejército), terminó por aceptar finalmente los argumentos de los banqueros, quienes sostenían que la única posibilidad de garantizar la expansión industrial de la ciudad y su modernización era destruir ese sistema de murallas rodeadas de fosos y grandes espacios de arena que constituían un territorio bastante amplio, porque utilizarlos era la única posibilidad de detener el costo de los arriendos y era necesario además construir nuevos distritos para albergar a los obreros, a los emigrantes que trabajaban en las industrias de Viena.

De ese modo se dejó convencer al Emperador, y el 20 de diciembre de 1857 -nueve años después de la revolución, un año después del nacimiento de Sigmund Freud- expidió un decreto en un estilo todavía muy característico de soberano absolutista:

Es mi voluntad que la ampliación de la ciudad interior de Viena, con vistas a su apropiada conexión con los suburbios, sea emprendida lo antes posible y que al propio tiempo se conceda atención a la regulación y embellecimiento de mi residencia y capital. A tal fin doy mi permiso para que sean abolidas la circunvalación y fortificaciones de la ciudad interior, así como los fosos que la rodean”.

Como comenta un historiador, ‘los años de la contrarrevolución llegaban a su fin, la nueva sociedad burguesa de Viena emergía del cataclismo como ganadora, aunque no como triunfadora’.⁵

En efecto, la sociedad burguesa no había triunfado, pero comenzaba a ganar terreno, comenzaba a consolidarse en el interior del Imperio de Francisco José. Ya en enero de 1858 se hizo una licitación, se invitó a la presentación de proyectos y se abrió un concurso entre los arquitectos, aceptándose en septiembre del 59 el proyecto que presentó un civil. Para 1864 -cuando Freud tenía 7 años- ya habían desaparecido los sectores principales del sistema de murallas, se había concluido con la demolición de los anchos baluartes, el relleno de los fosos y las cunetas. La cesión de aquellas partes del sistema de murallas que constituían el campo previo a la fortificación liberó una amplísima zona para la construcción de nuevas viviendas y los suburbios comenzaron a vincularse directamente a la ciudad. En el espacio que ocupaban las antiguas fortificaciones surgió una gran avenida en forma de herradura, que arrancaba de un extremo del Danubio y conducía al otro: la famosa Ringstrasse que se convirtió en la columna vertebral de un extraordinario proceso urbanístico, arquitectónico y artístico.

Allí se levantó en primer lugar, después de que en 1865 ya prácticamente había terminado el trazado de la avenida, el teatro de la Ópera que se inauguró en 1869 con una de las grandes óperas de Mozart, Don Giovanni. Luego, entre 1872 y 1881, se construyeron al lado de la Ópera los dos grandes museos de la Corte, destinado el uno a la historia del arte, en donde se encontraban y se encuentran todavía hoy las grandes colecciones de arte de los Habsburgo, y al frente, otro inmenso palacio que alberga el Museo de Historia Natural, que naturalmente no podía faltar. En medio del gran parque que los separa, una enorme estatua ecuestre de María Teresa, la gran déspota del siglo XVIII.

Más adelante, en la misma Ringstrasse, se construyó el nuevo edificio del Parlamento, un palacio griego con columnas dóricas que fue inaugurado en 1883, la obra de un joven arquitecto danés, Teophil Hansen, que también construyó la sala de conciertos de la Musikverein en 1889 y el Palacio de la Bolsa (1877), en el estilo neorrenacentista. También se construyó el Ayuntamiento, la Rathaus, en estilo gótico tardío, un poco inspirado su arquitecto -Friedrich Schmidt- en los edificios de ayuntamiento de las ciudades flamencas, de gran significación en la historia de la arquitectura burguesa. Los ayuntamientos de Bruselas, por ejemplo, de Lieja, de Brujas, constituyeron el modelo en que se inspiró este arquitecto para elevar la alcaldía de la ciudad. Dice Barea que ese edificio neogótico estaba destinado a expresar “fuerza y confianza”; también proclamaba “las románticas aspiraciones de la nueva generación de alcaldes, consejeros y financieros municipales que eran ciudadanos importantes y liberales”: la manifestación arquitectónica del ascenso de la burguesía vienesa. Lo mismo que el nuevo Burgtheater, erigido al frente del ayuntamiento,

⁵ ídem, op. Cit.: 44

cuya construcción duró de 1872 a 1882 y se estrenó con una obra del poeta nacional austriaco, Franz Grillparzer, y del Campamento de Wallenstein, la gran obra dramática de Schiller. Y la nueva sede de la universidad, un edificio monumental, muy elegante, que corresponde a los lineamientos del Renacimiento, construido entre 1882 y 1884 de acuerdo con un proyecto del arquitecto Ferstel.

La Universidad comienza a gozar en la época liberal de garantías legales, de independencia académica, libertad de enseñanza y, finalmente, un mínimo de protección contra la interferencia burocrática del Ministerio de Religión y Educación, en el cual siempre se había dado una lucha entre liberales y clericales. En 1873, por ejemplo, se estableció una ordenanza ministerial en la que se decía que el derecho a honores académicos sería independiente de la fidelidad religiosa (hasta entonces los clericales siempre habían exigido que los profesores distinguidos académicamente fuesen Católicos, Apostólicos y Romanos ultramontanos). Sólo en este momento la Universidad adquirió esa libertad.

Sin embargo, esta historia espléndida de construcciones arquitectónicas de primer rango tenía algo de falso. A finales del siglo uno de los creadores de la arquitectura moderna, Adolf Loos, acuñó la expresión Potemkindörfer (“aldeas de Potemkin”) para referirse al programa de construcciones suntuarias de Viena. Las “aldeas de Potemkin” habían sido unas aldeas de mentira levantadas con base en andamios, cartón y lienzo pintado que mandó erigir Potemkin, uno de los favoritos de la emperatriz Catalina de Rusia, para mostrarle, después de aplastar el levantamiento de Pugachev -que fue uno de los más grandes levantamientos de campesinos en el Imperio ruso unos años antes del estallido de la Revolución Francesa-, que ya el campesinado se había apaciguado y prosperaba. La expresión de Adolf Loos tenía que ver con el telón de fondo de este programa suntuario alrededor de la Ringstrasse. Como dice la historiadora Barea,

Viena se extendía y según términos del decreto imperial se embellecía mientras el imperio se estrechaba. Su vida cultural y social crecía mientras los cimientos de su importancia como centro de un estado multinacional eran asaltados y socavados. Sólo una pequeña minoría se sentía consciente de ello, pero las tensiones estaban latentes. La pompa y circunstancias de la Ringstrasse, las fachadas ostentosas y las decoraciones interiores de viviendas particulares que repetían los modelos de la Ringstrasse, a menudo en formas adocenadas, simbolizaban la autopermanencia y la ilusión de perduración.

Pues, en realidad, el período durante el cual reina Francisco José es de permanente decadencia del imperio y la dinastía de los Austria. En el lapso de 20 años, del 49 al 69, fueron aprobadas ocho constituciones diferentes que eran revisadas y retractadas, experimentando con el federalismo, el centralismo, con el voto directo, el voto indirecto, con el gobierno autoritario, el representativo. Cada vez que terminaba una guerra con una nueva pérdida territorial de la Corona austriaca se ensayaba una nueva constitución.

Cuando, por ejemplo, terminó la campaña italiana de 1859, que le costó a Austria la pérdida de la Lombardía, se expidió el llamado “Decreto de octubre”, de 1860, que instituía un parlamento limitado a tareas consultivas, aunque con el privilegio de autorizar el presupuesto y los impuestos, compensando ese débil núcleo de representación con la prerrogativa del Emperador y las Dietas provinciales. Pero las Dietas provinciales estaban dominadas por los grandes terratenientes, ultraconservadores y enemigos de toda centralización del Estado, que ellos consideraban afectaba su soberanía.

Lo mismo sucedió con la constitución liberal de febrero de 1861 que albergaba una intención centralista de modernización y consideraba un parlamento de diputados elegidos por las Dietas. Los derechos y distritos electorales estaban siempre calculados para lograr una posición predominante de la clase media-alta alemana sobre las otras nacionalidades y esto planteaba permanentemente un problema entre la clase culta alemana y el nacionalismo de checos, eslovacos, rutenos, húngaros, etc.

Finalmente, en el año de 1866 Austria sufrió una derrota militar definitiva para su proceso histórico. En el momento en que la Prusia de Bismarck derrota en Sadowa al ejército austríaco, éste logra excluir con ello a Austria del proceso de la unidad alemana. Por su condición de protestante -entre otras cosas- no quería que Austria se vinculara a la solución de una Gran Nación Alemana y el resultado de la batalla de Sadowa le permitió integrar los territorios alemanes dejando por fuera a Austria. Pero ello, además, reveló a los ojos del mundo que ésta se había convertido en realidad en una potencia de Segundo Orden. En efecto, a partir de las derrotas italianas a finales de la década del 50 y sobre todo de la de Sadowa, o de Königgratz (se la conoce también por el nombre de esta otra aldea) Austria se convirtió en una potencia tal y, por ejemplo, su participación en la Primera Guerra Mundial será melancólica: antes de concluir el primer año, después de haber comenzado la contienda, el ejército austríaco ya no cuenta para nada. Como consecuencia de la derrota de Sadowa el Emperador se vio obligado a hacer una gran concesión a la nobleza magiar. El Imperio dependía cada vez más del trigo que producía la llanura húngara; Budapest se había convertido en una gran metrópoli, porque los cereales húngaros estaban saliendo cada vez en mayor cantidad al mercado mundial y, a partir de 1867, el Imperio se convirtió en la Monarquía Dual (que algunos escritores llamaban “Anarquía Dual”). A partir de ese momento se convierte en Austria-Hungría, el emperador lo es de Austria a la vez que rey de Hungría.

La nobleza magiar tiene completa autonomía para explotar, a su vez, no sólo a los plebeyos húngaros sino a las nacionalidades que se encuentran sometidas bajo su soberanía; el único compromiso consistió en un mando único del ejército y en un ministerio de relaciones exteriores común. Pero llegó a darse el caso de que el conde Andrási, que había sido condenado a muerte por su participación en la revolución del 48, fuera nombrado primer ministro por el Emperador.

En medio de ese gran esplendor, a lo que asistimos es a un derrumbe paulatino, a una crisis progresiva del Imperio, lo que coincide además con la decadencia del liberalismo austríaco, que, en realidad, estuvo siempre sometido a la inercia del gran pasado feudal. Como lo ha expresado Carl J. Schorske en un artículo intitulado Un Trío Austríaco-Política en un Nuevo Tono, que publicó en 1971 en la revista Merkur y después incorporó a su gran libro Viena Fin-de-Siècle, que es de referencia obligada en estos casos,

(...) Dos hechos sociales básicos diferencian a la burguesía austriaca de la francesa y la inglesa. Aquélla no logró destruir a la aristocracia ni fusionarse plenamente con ésta, y a causa de su debilidad siguió siendo dependiente y profundamente leal al emperador como padre protector distante pero necesario.

El fracaso en adquirir el monopolio del poder siempre hizo del burgués una especie de intruso que intentaba integrarse a la aristocracia. El numeroso y próspero elemento judío de Viena reafirmó esta tendencia con su firme fuerza de asimilación. Rara vez ocurrió en Austria una asimilación social directa a la aristocracia. Ni siquiera quienes ganaban patente de nobleza eran admitidos, como ocurría en Alemania, en la vida de la Corte Imperial. Pero, era posible lograr la asimilación por otro camino más abierto, el de la cultura, aunque también éste tenía sus dificultades. La cultura tradicional de la aristocracia austriaca estaba muy lejos de la cultura legalista y puritana del burgués y del judío. Profundamente católica, era una cultura sensual, plástica. Allí donde la cultura tradicional burguesa veía a la naturaleza como un campo para ser dominado mediante la imposición del orden bajo la Ley divina, la cultura aristocrática austriaca consideraba a la naturaleza como un escenario de placeres, una manifestación de la Gracia divina que debía glorificarse en el arte, particularmente del Barroco. La cultura austriaca tradicional no era, como la del norte de Alemania, moral, filosófica y científica, sino sobre todo estética, sus mayores logros correspondían a las artes aplicadas y escénicas: la arquitectura, el teatro y la música. La burguesía austriaca arraigada en la cultura liberal de la Razón y la Ley se vio así confrontada a una cultura aristocrática más antigua de signo sensual y Gracia. Los dos elementos, anotaba Arthur Schnitzler, sólo podían formar un compuesto sumamente inestable.

La primera fase de asimilación a la cultura aristocrática fue puramente externa, casi mimética. La nueva Viena construida por la burguesía en ascenso de la década de 1860 la ilustra en piedra. Los gobernantes liberales, en la reconstrucción urbana que se empequeñece frente a la realizada en París por Napoleón III, intentaron proyectar su raza en una historia, en un linaje con edificios grandiosos inspirados por un pasado gótico, renacentista o barroco que no les era propio”.⁶

⁶ SHORRSKE, Car J. Viena, Fin-de-Siècle. Ed. Gustavo Gilli, Barcelona, 1981. : 29

Con esto nos introducimos en el problema de la crisis del liberalismo Vienés, la crisis de una ideología que se basaba en la idea del Progreso, en la fe en que la Monarquía Constitucional sustituiría al absolutismo despótico, que el centralismo parlamentario sustituiría al federalismo aristocrático y que la ciencia reemplazaría a la religión, una fe que sostuvo durante lustros a los liberales austríacos y que condujo, más bien, a desencadenar fuerzas que los liberales no podían controlar.

Durante el último cuarto del siglo XIX el programa que los liberales habían elaborado contra la aristocracia provocó el estallido de los de abajo, de las clases bajas. Los liberales lograron liberar las energías políticas de las masas, pero contra sí mismos y no contra sus antiguos enemigos. Los liberales alemanes habían pensado que ellos deberían educar a las poblaciones halógenas del Imperio. Un político alemán, J. N. Berger, decía en 1861 que los alemanes no debían esforzarse por la hegemonía política sino por la hegemonía cultural de los pueblos de Austria. Obviamente, ellos pensaban que la cultura alemana era superior a la cultura de los otros pueblos, porque ningún otro pueblo podía presentar un poeta como Goethe, un compositor como Mozart o Beethoven; en todos los campos de la cultura era la alemana superior a la checa, a la eslovaca, a la húngara, o la ucraniana, etc.

Pero cuando los liberales intentaron esta germanización lo que lograron fue despertar el nacionalismo de los otros pueblos. Así surgió, por ejemplo, un movimiento llamado de “los jóvenes checos”, un movimiento enfáticamente antigermano; y cuando los liberales moderaron su germanismo en beneficio del Estado Multinacional fueron tildados de traidores por la pequeña burguesía chauvinista que lideraron Lueger y von Schönerer. Resulta muy sintomático pensar, por ejemplo, que el archiduque Francisco Fernando asesinado el 28 de junio de 1914 (desencadenando con ello el proceso que conduciría al estallido de la Primera Guerra Mundial) era partidario de una monarquía tripartita, quería conceder a los checos un rey, haciendo de Praga también, como ya lo era Budapest, la capital de un reino, el reino de Moravia. Y sin embargo, este heredero de la corona sería asesinado por una organización de nacionalistas serbios -la Mano Negra- que no aceptaban esa fórmula.

De una parte, nos encontramos entonces con un nacionalismo antigermánico en las poblaciones halógenas del imperio y, de otra, con un germanismo antisemita exacerbado en los sectores bajos y medios de Viena y de la provincia, que es canalizado por dos demagogos, Lueger y von Schönerer. Finalmente, un catolicismo que el liberalismo había desbancado de escuelas y tribunales y que ahora regresaba como ideología del campesino y del artesano que identificaba el liberalismo con el capitalismo y el capitalismo con el judaísmo. Como dice Schorske, el fracaso del liberalismo dejó al judío como víctima y la respuesta más persuasiva a la victimización fue la huida a la tierra natal que propuso el Sionismo.

En este capítulo del ensayo de Schorske se habla de un “trío austríaco” porque se resume el caso de los ya mencionados agitadores antisemitas y de Theodor Herzl, un judío asimilado nacido en Budapest que siendo corresponsal en París del gran periódico liberal de Viena (Neue Freie Presse) fue testigo del proceso Dreyfus y de la gran campaña chauvinista que desencadenó la Acción Française, un movimiento precursor del fascismo en Francia, y por ello decidió que el judío tenía que buscar una patria en Palestina, organizando de esta manera el Sionismo y el Primer Congreso Sionista Internacional.

Pero la crisis del liberalismo se ve acompañada, además, del surgimiento de la clase trabajadora. En 1888 el médico judío Víctor Adler, que característicamente había sido primero un gran entusiasta pangermano, un gran devoto de Wagner y de la ideología Wagneriana, reconoció la necesidad de organizar a los obreros, a los emigrantes que desempeñaban el papel más bajo en la ciudad de Viena, y ya en 1888 ese partido obrero, la Social-Democracia, se independiza del liberalismo, en cuyo seno se habían iniciado políticamente tanto Adler como von Schönerer y Lueger. En realidad, con la elección de éste como alcalde de Viena en 1897 termina ese período en la historia de la ciudad. El Emperador se había opuesto en dos ocasiones a ratificar su nombramiento, pero finalmente tuvo que aceptarlo.

Y de esta manera, para terminar, tenemos que referirnos un poco a Francisco José, el Emperador de Opereta, el monarca de una circunstancia fantasmagórica en esa Viena finisecular, sobre el cual escribiera Robert Musil que de su propia existencia los más jóvenes entre sus súbditos dudaban. En la gran novela El Hombre sin Propiedades -o como se ha traducido en la edición española, El Hombre sin Atributos- decía Musil que “el Emperador y rey de Kakanía era un anciano caballero legendario”.

Desde entonces, se han escrito muchos libros sobre él y se sabe exactamente lo que hizo, impidió o dejó de hacer; sin embargo, en la última década de su vida y de la vida de Kakanía a los jóvenes que estaban familiarizados y al corriente del estado de las artes y las ciencias les sorprendía sin duda de si existiera realmente. El número de retratos suyos que se veían era al menos tan grande como el número de habitantes de sus territorios; el día de sus cumpleaños se comía y se bebía mucho, como en el del Salvador, en los montes flameaban las fogatas y se oía la voz de millones de personas que juraban que lo amaban como a un padre; por último, el himno que resonaba en su honor era la única composición poética y musical de la que todo kakanio sabía al menos una línea, pero esta popularidad y publicidad eran tan extremadamente convincentes que hubiera podido fácilmente darse el caso de que la creencia en su existencia fuera más o menos como la visión de ciertas estrellas que dejaron de existir miles de años antes.

Otro gran escritor vienes de comienzos del siglo, Hermann Broch, conocido por su Muerte de Virgilio, afirmaba en un ensayo intitulado Hugo von Hoffmannstahl y su época, que Hanna Arendt publicó apenas en 1955, que, si Guillermo I se titulaba a sí mismo el primer soldado del Imperio, si Eduardo VII, el hijo de la reina Victoria, podría ser considerado el primer caballero de Europa, Francisco José I era “el monarca abstracto como tal”. Y lo describe en los siguientes términos:

Ese era exactamente el efecto que producía sobre sus súbditos, tanto en los archiduques, como en la aristocracia y la clase media e incluso en los trabajadores. Él, un hombre de escaso calibre, un Habusburgo en el que las características hereditarias de su raza no estaban intensamente marcadas, y de ahí un hombre con poco sentido del desarrollo político y social, pero también sin la facultad de ponerse en contacto inmediato con sus semejantes, por carecer del menor sentido del humor y en particular del ingenio de los Habsburgo; en resumen, un individuo más bien insignificante de pocas miras y pocos vuelos, era capaz sin embargo de alcanzar el epítome de la majestad, no porque llevara sobre sí un fardo de infortunio personal, casi tan pesado como en una tragedia griega ni tampoco porque esos infortunios pudieran despertar reverencia. La compasión reverencial está limitada a la escena, mientras que en la vida real la masa no es público y por tanto es ajena a toda compasión, sino porque había llegado a ser, acaso a causa de su propia debilidad, capaz de tomar sobre sí la imponente dignidad de la soledad absoluta, siendo todo lo contrario del Emperador de un pueblo... era, sin embargo, el Emperador, a los ojos del pueblo. En efecto, la tragedia de Francisco José comienza por el fracaso de su matrimonio con la bella emperatriz Elizabeth, que desde un principio lo abandonó, y finalmente, fue apuñaleada por un anarquista en el lago de Ginebra; luego, por el fusilamiento de su hermano el archiduque Maximiliano en Querétaro por parte de Benito Juárez; y finalmente, por el suicidio de su hijo, el heredero de la Corona, Rodolfo de Habsburgo, que era probablemente una alternativa liberal al viejo monarca, pero se suicidó con su amante de diecisiete años en el castillo de Caza de Mayerling hacia la década del 80. Esta era la circunstancia muy dramática del Emperador de los Austríacos.

En el Magazine Litteraire del año 1986 dedicado a Viena en la aurora del siglo XX se dice de Francisco José, en el cabezote del artículo que dedica el italiano Claudio Magris, un gran conocedor del Imperio austro-húngaro, el Emperador: “Un imperio viejo de miles de años lo aplasta. Francisco José deja desfilar el fin de siglo sin comprender su extrema riqueza. Bonachón, indiferente y mediocre, es una momia del poder”.

Para terminar, leamos unos párrafos de la gran novela de Joseph Roth: La Marcha de Radetzky, porque en ninguna parte, ni siquiera en la de Musil, que alberga desde luego una profunda reflexión sobre esta circunstancia, se ha descrito de manera más dramática la

decadencia del Imperio austrohúngaro. En esta novela se relata la vida de tres generaciones de militares austríacos, la familia von Trotta, muy fieles al Emperador. Hacia el final de la novela uno de sus miembros más jóvenes se encuentra de servicio en una zona periférica del Imperio y es visitado por su padre, siendo agasajados por un conde que les dice lo siguiente:

Me permití invitarles aquí, dijo Chojnicki, porque en el castillo nuevo seguramente hubiéramos sido interrumpidos y molestados de continuo. Allí, por así decirlo, mi puerta está siempre abierta a todo el mundo, y todos mis amigos pueden acudir cuando quieren. Por lo demás, aquí sólo trabajo.

¿Usted trabaja? -Preguntó el señor comisario.

Sí -dijo Chojnicki-. Trabajo por placer, por así decirlo. No hago más que seguir la tradición de mis antepasados, y en realidad no me lo tomo tan a pecho como mi abuelo, por ejemplo. Los campesinos de esta región le tenían como un gran Mago, y quizá en el fondo lo fue. De mí también lo creen, pero no lo soy. Hasta ahora no me ha sido posible fabricar el más mínimo rastro de polvo.

¿Polvo? -preguntó el comisario- ¿Polvo, de qué?

¡De oro, naturalmente!, -dijo el conde como si se tratara de la cosa más comprensible del mundo.

-Prosiguió: Yo entiendo algo de química. Es un talento heredado en nuestra familia. Aquí, en estas paredes, como ustedes ven, tengo los más antiguos y modernos aparatos propios de esa ciencia.

El señor comisario vio seis hileras de estantes de madera en la pared. En los estantes había morteros, filtros de papel, envases de vidrio, como en las farmacias antiguas, extrañas redomas llenas de líquidos coloreados, lamparitas, mecheros de gas y tubos de vidrio.

Curioso, ¡muy curioso y extraño! -aseguró el señor de Trotta.

Y ni yo mismo sé con seguridad -prosiguió Chojnicki- si me lo tomo en serio o no. Llego a apasionarme... cuando acudo por las mañanas rebuscando en las recetas de mi abuelo, y al probarlas me río de mí mismo y me marcho. Y regreso de nuevo y vuelvo a probar.

Extraño, ¡muy extraño! -repitió el señor de Trotta.

No más extraño que todo lo demás que yo podría hacer -observó el Conde-.

¿Debo ser ministro de Cultura e Instrucción Pública? Me fue ofrecido el puesto.

O bien, ¿jefe de sección en el Ministerio del Interior? También me fue ofrecido.

¿He de marchar a la corte? Podría hacerlo, Francisco José me conoce...

El comisario apartó su silla unas dos pulgadas de la mesa. Cuando Chojnicki mencionaba por su nombre al Emperador, como si fuera uno de aquellos risibles diputados que desde la introducción del nuevo sistema de elecciones generales habían penetrado en el Parlamento, o bien, en el mejor de los casos, como si ya hubiera muerto y fuera una figura legendaria más en la historia patria, el comisario sentía una punzada en el corazón.

Chojnicki se corrigió:

¡Su Majestad me conoce!

-El comisario se acercó de nuevo a la mesa y preguntó:

¿Y por qué, con perdón..., considera tan vano servir a la patria como buscar una fórmula para hacer oro?

¡Porque la patria ya no existe!

¡No comprendo! -dijo el señor de Trotta.

Ya imaginaba que no me comprendería -dijo Chojnicki-. ¡Ninguno de nosotros vive ya!

De nuevo se hizo el silencio, esta vez más angustioso y profundo. Habíase apagado el último resplandor del anochecer. A través de las delgadas hendiduras de las celosías hubiéranse podido ver algunas estrellas, de tener alguien interés en contemplarlas. El canto de los grillos, metálico y agudo había suplido al más bronco y macizo de las ranas. De vez en cuando se oía la dura llamada del búho. El comisario, estupefacto, atontado, tanto por la fuerza del alcohol y del extraño ambiente que se respiraba en aquel lugar, como por los extraños decires del Conde, miró de reojo a su hijo, para convencerse de que por lo menos tenía a su alcance a una persona conocida y en quien podía confiar. ¡Pero ni Carlos José le parecía próximo y familiar! Quizá Chojnicki había dicho una verdad y ninguno de ellos se hallaba en realidad en aquel lugar ni en ningún otro. ¡Ni la patria, ni el comisario general, ni su hijo! Con gran esfuerzo, el señor de Trotta logró formular una nueva pregunta:

¡No comprendo! ¿Cómo puede no existir ya el Imperio?

¡Naturalmente que sí! -repuso Chojnicki- Tomado literalmente, existe aún. Todavía tenemos un ejército -miró el conde al teniente- y funcionarios -terminó, la vista puesta ahora en el señor de Trotta-. Pero se está descomponiendo ya mientras todavía vive su cuerpo. Se descompone, está ya descompuesto. Un anciano, consagrado a la muerte, en peligro ante cada resfriado, se mantiene en el viejo trono simplemente por el milagro de que todavía puede sentarse en él. ¿Por cuánto tiempo? ¿Cuánto durará? Los tiempos ya no nos protegen. Nuestra era desea crear Estados nacionales independientes. Ya no se cree en Dios. La nueva religión es el Nacionalismo. La gente ya no frecuenta las iglesias. Va a los Congresos Nacionales. La Monarquía, nuestra Monarquía, está basada en la devoción: en el convencimiento de que Dios escogió a los Habsburgo para que reinaran sobre una multitud de pueblos cristianos. Nuestro Emperador es un hermano mundano del Papa, se intitula su Majestad Real e Imperial. Apostólica como ninguna en el mundo, y como ninguna otra de Europa, entregada y dependiente de la Gracia de Dios y de la fe de los pueblos en esa Gracia. El Emperador alemán continuará reinando aun cuando Dios le abandone, si es preciso, por la Gracia de su pueblo. El emperador de Austria y Hungría no debe ser abandonado por Dios. Pero ¡Dios le ha abandonado!

El comisario se levantó. Nunca hubiera creído que existiera en el mundo un hombre capaz de afirmar que Dios había abandonado al Emperador. Sea como fuere, él, que toda la vida había dejado las cuestiones divinas a los teólogos, que había considerado la Iglesia, la Santa Misa, las ceremonias religiosas de la festividad oficial del Día de los Difuntos, al clero y al propio Señor como instituciones secundarias de la Monarquía, comprendió que aquellas palabras aclaraban de una vez aquella confusión en que le había sumido, de un tiempo a aquella parte, la muerte de Jacques. Ciertamente, ¡Dios había abandonado al anciano emperador! El comisario dio unos pasos, bajo sus pies, crujió el viejo entarimado. Se acercó a la ventana y por los resquicios de las cortinas observó la oscura noche. Todos los fenómenos de la Naturaleza, todos los acontecimientos de la vida diaria adquirirían repentinamente un significado amenazador e incomprensible. Incomprensibles eran los cantos de los grillos, el parpadeo de las estrellas, el azul aterciopelado de la noche. Al comisario le era incomprensible su propio viaje a la frontera y la invitación del conde Chojnicki. Volvió a la mesa. Con una mano se acariciaba una patilla, como acostumbraba hacer cuando se hallaba algo indeciso. ¡Algo indeciso! ¡Tanto no lo había estado nunca en su vida!

Ante él, había un vaso lleno. Apuró su contenido de un solo trago.

De manera que... -dijo- usted cree, usted cree que nosotros, nosotros...

...Estamos perdidos -añadió Chojnicki-. Estamos perdidos, usted y su hijo y yo. Nosotros somos los únicos seres de un mundo en el que Dios concede su gracia a los reyes y en el que aún hay locos que buscan oro, como yo. ¡Vea usted! ¡Escuche!

-Y Chojnicki se levantó, se acercó a la puerta, alargó la mano a un interruptor y en la gran araña resplandecieron las bujías-.

¡Vea usted! -dijo Chojnicki-. Esta es la época de la electricidad, no de la alquimia. Y de la química también, ¿comprende? ¿Sabe lo que significa esta palabra: nitroglicerina? ¡Nitroglicerina, y no oro! En el castillo de Francisco José aún se encienden velas, ¿va comprendiendo? Seremos destruidos por la electricidad y la nitroglicerina. Y no tardará mucho, no tendremos que esperar demasiado.

Como complemento a lo anterior y para terminar, revisemos el texto que encabeza el Dossier sobre la Viena de comienzos del siglo del Magazine Litteraire de 1986 que ya he mencionado. Dice lo siguiente

Nuestro siglo ha nacido ciertamente sobre los recortes de una decoración de opereta. Enmarcados por estucos y espejos rococó los burgueses de Viena se hundían en un último vals. Entonces, surgen los aguafiestas perturbadores.

Schönberg hace resonar su música dodecafónica, Loos despoja las fachadas as, Klimt pone al desnudo el cuerpo de la mujer, Freud da a luz el inconsciente sobre su diván, Musil estigmatiza a Kakanía y Kraus insulta a sus contemporáneos. Art Nouveau, joven Viena: la obsesión de la modernidad asedia el fin de un siglo y de un imperio. Muchos de estos innovadores se suicidaron, eran demasiado jóvenes en un mundo demasiado viejo. Hoy en día parecen modelados para nuestro fin de siglo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAREA, Ilse, Viena, Leyenda y Realidad, G.P. Ediciones, Barcelona, 1969.
- GAY, Peter, Freud, una Vida de Nuestro Tiempo, Paidós, Barcelona, 1990.
- SHORKSKE, Car J., Viena, Fin-de-Siècle. Ed. Gustavo Gilli, Barcelona, 1981.

Decimocuarta lectura: artículo “Breve contexto histórico, político y social de la Viena de Freud. Freud y la política”

Tatiana Dávila Aviña

Se propone el artículo titulado “Breve contexto histórico, político y social de la Viena de Freud. Freud y la política” de Tatiana Dávila Aviña. El artículo consta de dos partes, la primera se titula El Imperio Austro-Húngaro y la inmigración de judíos a Viena, la segunda la postura de Freud ante la política. Se propone incluir sólo la primera. **Las razones de la propuesta son las siguientes:** el artículo puede contribuir al logro del aprendizaje referido a la diversidad de la Psicología como producto de las condiciones histórico-socioculturales, al exponer los inicios del Imperio austrohúngaro; los judíos y la familia Freud. Además, el clima cultural representado por diversas figuras tanto de la música como escritores, científicos, cineastas artistas y arquitectos.

Ficha bibliográfica

Dávila, V, T. (2015). Breve contexto histórico, político y social de la Viena de Freud. Freud y la política. Recuperado de [www.encuentropsicoanalitico.com/De Rastros y restos/El rasgo Austrohúngaro](http://www.encuentropsicoanalitico.com/De_Rastros_y_restos/El_rasgo_Austrohúngaro) el 22de septiembre de 2019

Datos de la autora: sin referencias.

Breve resumen del contenido propuesto:

En la parte inicial del artículo, se exponen los nombres y hechos realizados por diferentes personajes que contribuyeron profusamente a la formación de un nuevo mundo en diversos ámbitos, señalando que la mayoría fueron judíos. Afirma que todos ellos encontraron el desarrollo de sus trabajos en esa Viena finisecular y que al igual que Freud influyeron en el rumbo del mundo en las artes, letras, política o ciencia, personas que fueron perseguidas y en muchos casos obligadas al exilio. Enseguida se exponen las razones económicas y

sociales que propiciaron la inmigración de la familia Freud de Moravia a Viena y particularmente, la condición “psicosocial” de sentirse migrante.

Después presenta las condiciones sociales y políticas que propiciaron el surgimiento del Imperio austrohúngaro: la derrota de napoleón Bonaparte en 1812 y la formación de la Santa Alianza que buscaba evitar que se repitiera la Revolución francesa, la revolución de 1848 que creó un nuevo orden geopolítico, la “Entente cordiale”, la formación del Imperio Austro-húngaro, los avances del liberalismo y su efecto positivo en las condiciones de vida de los judíos.

**BREVE CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO Y SOCIAL DE LA VIENA DE FREUD.
FREUD Y LA POLÍTICA¹
POR
TATIANA DÁVILA AVIÑA**

1.- El Imperio Austro-Húngaro y la inmigración de judíos a Viena.

“En estos días en que Viena..., reanuda en una variante patética lo que fue su misión de siempre en un punto de convergencia cultural del que ella supo hacer el concierto, me parece que no está desplazado evocar la elección por la cual permanecerá ligada, esta vez para siempre, a una revolución del conocimiento a la medida del nombre de Copérnico...”

Jacques Lacan 1957.

Judíos, revolucionarios² y vieneses.

La historia de Viena cuenta con numerosos personajes que contribuyeron profusamente a la formación de un nuevo mundo en diversos ámbitos, algunos de ellos fueron judíos³:

Gustav Mahler (1860-1911). Compositor y director de orquesta que realizó numerosas aportaciones al sinfonismo sobre todo con su novena sinfonía, fue paciente de Freud por un breve tiempo. En correspondencia privada, Freud escribió sobre Mahler: "Tuve oportunidad de admirar la capacidad de comprensión psicológica que tenía este hombre genial" (Reik, 1975).

¹ Texto sobre la conferencia presentada en la Universidad Iberoamericana el 12 de febrero de 2015 dentro del ciclo de conferencias El rasgo Austrohúngaro, organizadas y coordinadas por Gibrán Larrauri Olguín en el departamento de Filosofía. México, D.F.

² A la palabra “revolución” suele asociársele con cambios y movimientos políticos, pero fue utilizada primeramente en un sentido astronómico para designar las vueltas de un cuerpo celestial, con el paso del tiempo se usó para connotaciones políticas –entre otras-. Cabe señalar su etimología, la cual proviene del latín “revolveré” que quiere decir volver a girar. Otro aspecto interesante de “revolución” se encuentra en el hecho de que su prefijo “re” da cuenta de una “vuelta atrás”, esto resulta totalmente contrario al estereotipo contemporáneo occidental de la palabra, ya que generalmente con “revolución” se pretende apuntar a algo distinto, sobretodo en el ámbito político. En ésta espacio utilizaré la palabra “revolución” para referirme coloquialmente a un cambio de estructura.

³ Cuando se habla de judíos es preciso hacer ciertas especificaciones: Por un lado el pueblo judío es un grupo de personas descendientes de hebreos y antiguos israelitas, por el otro se encuentra la religión, tradiciones y las prácticas sociales, es decir que se puede considerar judío a una persona por cualquiera de ambas vías; identidad secular o religiosa, sin necesidad de tener que pertenecer a las dos. Sin embargo es un tema que sigue teniendo controversia. En este punto me refiero a los judíos de origen judío, no necesariamente practicantes.

Theodor Herzl (1860-1904). Judío que al igual que los Freud emigró con su familia a Viena, en donde se formó como periodista y escritor. Participó activamente en la política. Es conocido principalmente por fundar el sionismo político moderno. Tiempo después estas serían las bases para la creación de Israel como Estado. Su contraparte fue el vienés Karl Popper (1902-1994), filósofo que se opuso abiertamente al sionismo, así como también a todas las formas de nacionalismo. Llegó a expresar abiertamente la vergüenza que sentía de ser judío.

Gustav Meyrink, de origen judío nacido en Viena (1868-1932) escribió –entre otras novelas- “El Golem”, la cual se convirtió en uno de los clásicos de la literatura fantástica. Se encuentra basada en un mito del judaísmo, narra la historia de un ser hecho de arcilla y animado por la cábala cuyo propósito era defender a los judíos.

En las ciencias una de las figuras importantes de Viena, y la física moderna es la físico nuclear Lise Meitner (1878-1968). Algunos de sus descubrimientos fueron; el elemento “protactinio” (Pa) junto a O. Hahn, y el descubrimiento de la “fisión nuclear”⁴ . Realizó trabajos experimentales sobre la radiactividad natural de algunos átomos para así descubrir el (Pa). El elemento meitnerio (Mt) de la tabla periódica química lleva ese nombre en honor a ella.

Otro escritor prominente fue Stefan Zweig (1881-1942), biógrafo y activista. Uno de los primeros escritores en protestar a través de sus obras literarias en contra de la intervención de Alemania en la segunda guerra mundial, se interesó en el psicoanálisis, y de 1926 a 1931 colaboró en el Almanaque de psicoanálisis publicado en Viena. Encontró su muerte en el suicidio conjunto al lado de su esposa.

Ludwig Von Mises (1881-1973). Importante economista cuyos principales trabajos fueron: “La praxeología”, “Teoría austriaca del ciclo económico” y “Teoría del dinero y del crédito”. En 1909 se declaró "el primer economista del país" (Mises, 1940). Es considerado como uno de los más influyentes en la moderación de las políticas colectivistas. Cfr. (Rothbard, 1987).

Dentro del mundo del cine, destacó Fritz Lang (1890-1976), considerado como uno de los grandes cineastas y de los principales exponentes del cine negro. Contribuyó al movimiento expresionista alemán y entre sus principales películas se encuentran “Metrópolis” y “M, el

⁴ La fisión nuclear es una de las dos reacciones posibles que se producen en el trabajo con energía nuclear. Es la división del núcleo de un átomo, el núcleo se convierte en diversos fragmentos con una masa casi igual a la mitad de la masa original más dos o tres neutrones. La explosión de una bomba atómica es un fenómeno físico que se basa en la transformación de la masa en energía: $E=mc^2$, por lo tanto su descubrimiento dio pie a la creación de la bomba atómica. Sin embargo, Meitner siempre se mostró en contra de su utilización como arma de guerra, ya que se consideraba pacifista.

vampiro de Düsseldorf". A principios de la Primera Guerra Mundial regresó a Austria, en donde ingresó en el ejército.

Estas son algunas de las figuras que encontraron el desarrollo de su trabajo en esa Viena finisecular. Personas que influyeron -al igual que Sigmund Freud- en el rumbo del mundo, en las artes, letras, política o ciencias, personas que fueron perseguidas y en muchos casos obligadas al exilio.

Muchas veces los exilios tenían trasfondo político, debido a ello era habitual que los judíos se mantuvieran informados en los temas actuales de política, ya sea a favor o en contra, generalmente tenían una postura izquierda, roja, pacifista o sionista. Cabe señalar la estrecha relación que la historia cuenta del significado de la palabra judío con el exilio; cuando el pueblo de Judá fue exiliado y luego tomado por los babilonios pudieron regresar a su lugar de origen por su lealtad a Yahvé, consiguieron que los persas les otorgaran permiso de volver. Así, otra de las formas de emplear el término judío es la que se refiere al hebreo: el que retornó a Mesopotamia. (Cfr.) (Dubnow, 1977).

Sigmund Freud y la inmigración en Viena

"En esa efervescencia por el conocimiento surge un saber que cambiará el perfil del mundo: el psicoanálisis, Freud es su constructor y la epistemología vienesa su nido"
Helí Morales 2008.

Si bien Scholomo (Salomón) Sigismund Freud nació el 6 de Mayo de 1856 en Freiberg Moravia (hoy República Checa) la mayor parte de su vida radicó en Viena, ciudad en donde realizó todos sus estudios, llegó a la edad de 4 años. Como hijo de inmigrantes judíos, Sigmund Freud tuvo muy presente la historia de su familia paterna, la cual en el siglo XIX emigró desde Lituania hasta Austria alemana pasando por Galicia.

Sus padres fueron Jacob Freud y Amalia Nathanson. Jacob Freud trabajó en el comercio de lanas, oficio que era la principal fuente de ingreso en Freiberg Cfr. (Jones, 1961). Amalia fue su tercera esposa.

Ernest Jones escribió en su texto "Vida y obra de Sigmund Freud" (1961), que la introducción de la maquinaria se convirtió en una amenaza para la mano de obra debido a que la nueva línea férrea dejaba fuera a Freiberg, así el comercio y la economía de Freiberg se vieron profundamente afectados, a esto le siguió una inflación en 1851 y para 1859 se halló en una ruina económica.

Los Freud fueron una de las familias agraviadas con estos sucesos, ya que no solo tenían que lidiar con la frágil economía, sino que además se vieron directamente agredidos por el

nacionalismo checo y el racionalismo (antisemitismo), esto se reflejó en el desprecio de checos contra la población austro-alemana.

Por consiguiente, se desencadenó una agresión hacia los judíos, quienes eran considerados alemanes debido a su idioma y educación:

Una de las consecuencias de la revolución de 1848-1849 había sido la de convertir el nacionalismo checo en un factor poderoso dentro de la política austríaca, y estimular con ello el odio de los checos contra la población austroalemana, la clase dirigente de Bohemia y Moravia. (Jones, 1961) (Pp. 36-37).

Con esto se advierte que Freud nació en un clima de rencillas políticas, y que, a los pocos años de edad, antes de que radicara junto con su familia en Viena, ya se encontraba directamente afectado por esta situación. En Moravia la revolución inició con los checos en contra de los fabricantes textiles (Cfr.) (Jones, 1961). Luego de estos sucesos la familia Freud se vio en la necesidad de inmigrar a Viena. Además, se le sumó el uso del nacionalismo como arma dentro de la política: el nacionalismo en la política ha sido empleado habitualmente, debido a que puede resultar muy funcional, el poner un enemigo en común puede cohesionar una masa mediante la identificación.

Ser inmigrante es desprendimiento; costumbres, amigos, modismos, a veces idioma, todo es distinto, diferente. En muchos casos los inmigrantes son discriminados, estigmatizados y señalados. No obstante, el país al que llegan resulta favorecido económicamente, ya que obtiene mano de obra barata, aunque esto dependerá de la estructura política y organizacional de cada país. En Estados Unidos de América la mayoría de las mujeres que emplean niñeras contratan a inmigrantes, por lo tanto, aunque se les margina se les utiliza. Así, muchas de ellas cuidan niños en el país del primer mundo y envían el dinero a sus hijos en el tercer mundo. En un artículo sobre el capitalismo global en relación con lo anterior, se menciona una expresión: "plusvalía afectiva", es decir; la transferencia de afecto. (Cfr.) (Alemán, Notas Antifilosóficas, 2006). En relación con esto, Jorge Alemán escribió: "El nihilismo no es sólo la postmodernidad que muestra en todo una desfundamentación que puede abrirnos a juegos muy divertidos, es también la aparición de nuevas figuras de servidumbre" (Ibíd.) (Pp. 47).

Al tratar temas de inmigración se suele apelar al abandono de la identidad del sujeto, sin embargo, desde el psicoanálisis se podría escribir sobre la posición del sujeto para con el Otro, es decir, en tanto que el Otro proporcione respuestas a la falta del ser, las cuales no compensarán la castración, pero a través de lo simbólico se reencontrará el goce en el exterior.

Siguiendo esta línea Miller propone lo siguiente: "... ser un inmigrante es el estatuto mismo del sujeto en el psicoanálisis. El sujeto como tal, definido por su lugar en el Otro, es un

inmigrante. No definimos su lugar en lo Mismo porque sólo tiene hogar en lo del Otro. El problema del sujeto precisamente es que ese país extranjero es su país natal" (Miller, 2010). Debido a esto, el goce simbólico sobre el cual se cimienta la relación –relación fracturada- del sujeto con el Otro (también con el otro), es un goce simbólico del exterior que se presentará mediante los significantes (ejemplo significantes culturales), y que – dicho goce- es en una ambivalencia externa-interna; moebianamente una sola cara con apariencia de dos.

Sobre el inicio del Imperio Austrohúngaro; los judíos y la familia Freud.

“Historia, en griego quiere decir búsqueda, es decir tarea subjetivada. El que busca es el que reconoce una pérdida; el proceso de investigación y escritura será trabajo de reconocimiento y tramitación de un duelo –singular y colectivo- con perspectiva deseante, emprendiendo un camino de construcción del pasado olvidado, e intentando recuperar entonces un presente que abra un porvenir más creativo, menos repetitivo”

Gilou García Reinoso 2005

Para intentar comprender parte del Imperio Austrohúngaro, hay que pensar que el mundo geopolítico era totalmente distinto que en la actualidad. Es imprescindible conocer el momento en que se formó, y tener presente que las guerras napoleónicas como predecesoras del origen del Imperio bicéfalo adquirieron una fuerte relevancia en calidad de bases.

Después de que Napoleón fuera derrotado en 1812, y las guerras napoleónicas llegaran a su fin, se inventó un nuevo orden social: En 1815 se creó “La Santa Alianza”, una organización integrada por Rusia, Prusia y Austria, sus respectivos monarcas crearon el tratado con principios cristianos. Uno de sus propósitos principales, era evitar que otra guerra de Europa se esparciera y tuviera tal descontrol como las guerras napoleónicas, las cuales habían llegado hasta Rusia. La Santa Alianza liderada principalmente por Austria, pretendía mantener una estabilidad (control) política en Europa, aspiraba a impedir nuevas revoluciones similares a la revolución francesa, y que los conflictos de Europa se volvieran imparables, si bien habían conflictos políticos, estos no trascendían los confines del continente.

En 1848 el estallido de una revolución en Alemania creó un terreno propicio para convertirla en un Estado nacional e institucional. Por su parte Italia comenzó (desde 1830 a 1848) con varios intentos de unificación. Cuando finalmente Alemania e Italia fueron reconocidas como Estados nacionales comenzó un nuevo orden geopolítico, debido que al aparecer estos nuevos bloques de poder, la santa lianza quedaba obsoleta, así fue reemplazada por un orden de alianzas distinto, el siglo XIX daba a conocer dos colosales alianzas:

Por un lado, Inglaterra y Francia que llevaban siglos de intermitentes conflictos, firmaron un tratado llamado “La Entente cordiale”, el cual marcó una relación pacífica entre ambos, posteriormente Rusia zarista que se encontraba bajo el mando de Nicolás II, apodado como “Nicolás el sanguinario” y conocido como el último Zar de Rusia, también se les uniría. Por el otro lado se encontraban Alemania, Italia y el imperio Austrohúngaro, es importante acotar la relevancia de La Casa de Habsburgo como antecesores de los Habsburgo-Lorena en Austria: uno de los personajes más importantes fue Carlos I de España y V del Sacro Imperio Romano Germánico, rey y emperador de España, hijo de Hijo de Juana I de Castilla (conocida como Juana la Loca) y Felipe I el Hermoso, a la muerte de Carlos V su vasto imperio se dividió, pero en su última etapa el imperio de los Habsburgo creció nuevamente.

En 1857 Viena se encontraba bajo un Imperio, en ese momento Francisco José I era su emperador. Una de las órdenes de mayor impacto social fue el derribo de las murallas en el mismo año. La muralla que protegía de invasiones a Viena se encontraba desde el siglo XIII, luego de derrumbarla se construyó en su lugar “La Lastenstraße”, no solo facilitaba el tránsito, sino que transmitía el mensaje de que Viena no temía más a las invasiones turcas.

Ahora bien, el imperio Austrohúngaro o Monarquía austrohúngara, se originó cuando el Estado europeo consideró al Reino de Hungría de forma independiente y autónoma dentro del Imperio Austriaco, debido a esto se llamó Imperio Austrohúngaro. Se formó en 1867 con un compromiso entre Austria y Hungría, luego de esto, una de las primeras acciones que emprendió fue invadir Bosnia y Herzegovina -que se encontraban ocupados por los turcos-, así los convirtieron en parte del Imperio.

El Imperio Austrohúngaro, fue una de las potencias más grandes a nivel económico y cultural en el siglo XIX, fue considerada la capital del mundo occidental, estaba conformada por Austria, Hungría, República Checa, Eslovaquia, Eslovenia, Croacia y Bosnia y Herzegovina. Siendo en Viena, Budapest y Praga, en esta última se concentraba el poder político. Luego de esto se alió con Alemania e Italia, y para 1892 habían formado una moneda única. (Cfr.) (Zoilo, s.f.).

El liberalismo fue de mucha importancia también para los judíos en Viena. Con el tratado de “Toleranzpatente” –realizado en el mismo año de la formación del Imperio-, se prometió mejoras en sus derechos como ciudadanos de forma oficial. (Cfr.) (Tauber, 2012); Gracias al “Toleranzpatente” se beneficiaron no solo los judíos, sino a todos aquellos que no profesaban el catolicismo, ya que se podían expresar “libremente”.

Esto significó una situación política con más libertades, mejoró legalmente la situación de los judíos vieneses, pues poco antes de 1850 las normas eran sumamente claras en cuanto a las relaciones entre judíos y cristianos, el nacimiento de un niño cristiano –por ejemplo- estaba prohibido que fuera asistido por judíos, otra de las prohibiciones era el empleo del servicio doméstico, en el cual no podían familias cristianas trabajar para judíos y viceversa.

Pero, aunque a partir de esto los judíos fueron considerados como el resto de los vieneses, es decir, si bien por ley tenían los mismos derechos, éstos difícilmente eran cumplidos por sus conciudadanos, ya que el antisemitismo seguía presente (Cfr.) (Tauber, 2012).

Ahora bien, hay que recordar que en 1860 llegaron los Freud a Viena. Una imagen muy romántica y popular de Viena es el cliché de la mezcla entre café, arte y literatura, pero no todo el monte de venus es orgasmo, si bien Viena era arte y ciencias, una ciudad cosmopolita, tenía una cara distinta formada por la inmigración y diversidad cultural. “Ciudad dorada y llena de música culta, representaba el emblema de un imperio bicéfalo: dos cabezas lo dibujaban, dos realidades; dos naciones echas un solo país.” (Morales, 2008) (pp. 30). Es imprescindible apuntar la complejidad de tantas culturas conviviendo en el Imperio, cada una con tradiciones propias, idioma y creencias religiosas distintas, era una integración difícil. Fue una ciudad multicultural en la cual se hablaban más de 10 idiomas, pero el alemán era el oficial, el himno nacional era cantado en 14 lenguas y por más de 11 pueblos: alemanes, serbios, croatas, eslovenos, húngaros, polacos, checos, eslovacos, ucranianos, rumanos y judíos. (Cfr.) (Katz, 2011).

Era habitual que los judíos desempeñaran puestos como médicos, abogados, políticos y escritores, teniendo así un lugar intelectualmente privilegiado, por otra parte, las manifestaciones de antisemitismo eran recurrentes. Sin embargo, la ciudad albergaba a miles de judíos, y su población aumentó considerablemente en pocos años.

La población era de 35 millones aproximadamente, esta cifra subió poco antes de la guerra del 14, para ese momento la suma alcanzaba 52 millones de habitantes. (Cfr.) (Ibíd.). En esa misma década los medios de comunicación adquirieron más libertad. El liberalismo comenzó a cobrar auge, y se pretendía transformar la monarquía en monarquía constitucional.

Dentro de la política “Se estableció un Reichsrat, un parlamento que, aunque había sido pensado como órgano meramente consultivo, se convirtió en la realidad en un verdadero órgano legislativo que comenzó a discutir las leyes y a sancionar el presupuesto.” (Vélez, 1992) Pero dicho proceso dista al que conocemos hoy en día, ya que era de tipo censitario, lo cual quería decir que para poder votar eran necesarias ciertas características económicas y sociales. Esto daba un porcentaje muy bajo de vieneses que cumplían las normas establecidas, los únicos que podían elegir a los diputados eran aquellos ciudadanos que poseían una renta, y estas personas no representaban más del 6% de la población.

En la década de 1870, tanto la política como la cultura general cobraron fuerza, se construyeron los dos grandes museos de la Corte. Alrededor de esta época, en la juventud de Sigmund Freud, los rabinos Adolf Jellinek y Joseph Samuel Bloch hacían serias

recomendaciones políticas a los judíos, en las cuales los alentaban a formar parte del liberalismo. (Cfr.) (Gay, 1990).

El hecho de que judíos se inclinaron políticamente por la izquierda no se trataba únicamente por la libertad de religión que la izquierda proporcionaba, sino también por evitar que la derecha llegara al poder. En 1897, Karl Lueger cofundador del partido Socialista Cristiano, aprovechó el antisemitismo para hacerse campaña y ser elegido alcalde de Viena. Cfr. (Tauber, 2012), su argumento versaba en el monopolio que los judíos comenzaron a tener, así obtuvo el apoyo de comerciantes y artesanos, ocupó el cargo de gobernante hasta su muerte en 1910, para entonces muchos otros partidos de derecha utilizaban los mismos elementos antisemitas.

La Gran guerra

Retomando, las dos grandes alianzas se encontraban definidas antes de la primera guerra mundial:

En 1914, un suceso sería la antesala de “La Gran Guerra” después llamada “Primera Guerra Mundial” (1914-1918); En Serbia, el archiduque Francisco Fernando fue asesinado por un integrante del grupo “Mano Negra”.

Fue de suma importancia el asesinato del archiduque, debido a que era el único heredero. Siguiendo la historia del imperio colosal, sabemos que años antes, Rodolfo de Habsburgo (príncipe heredero de Austria) perdió la vida en un aparente suicidio al lado de su amada María Vetsera, así, siendo el único hijo varón, su muerte puso en una frágil situación a Austria. La Viena de los comienzos del imperio ya no era la misma y la pobreza aumentaba, por lo tanto, el asesinato del archiduque Francisco Fernando, colocó a la monarquía dual en un escenario político tenso.

Luego de esto, el Imperio Austrohúngaro impuso varias condiciones a Serbia para no entrar en batalla; sin embargo, Serbia no pudo cumplir todas sus demandas, por lo cual Austria declaró la guerra.

Cuando Alemania celebró la triple alianza (Dreibund) con Austria-Hungría e Italia, invitaron al Imperio ruso, pero dicho Imperio se unió a Francia y Gran Bretaña. Mientras tanto Serbia tomó partido de lado de Rusia. Luego de que Austria-Hungría declarara la guerra, bombardeó Belgrado. Las alianzas estratégicas que cambiarían la geografía mundial estaban definidas. Rusia envió su ejército a tierras alemanas, como consecuencia Alemania declaró la guerra a Rusia, luego a Francia. En su papel de aliado Gran Bretaña declaró la guerra a Alemania. Consecuente y alarmantemente se fueron agregando países.

Lo que hizo diferente a esta guerra de las otras no era el hecho -ya en sí estremecedor- de tantos países involucrados, sino que además los avances en la milicia lo hicieron más devastador, se utilizaron gases tóxicos por vez primera. El enfrentamiento de Naciones e imperios tan poderosos no tenía precedentes.

Luego de que Alemania aplicó el “Plan Schlieffen”, las tropas de Canadá, Australia, Nueva Zelanda y la India Colonial se unieron a Gran Bretaña. Argelia, Senegal, Marruecos y Vietnam apoyaron a los franceses. Más adelante Japón como fuerte aliado de Gran Bretaña se sumó contra Alemania.

Para 1915, muy poco territorio había cambiado y las muertes ascendían a millones. Bulgaria se opuso a Serbia y Austria-Hungría sometió a Rumania. A pesar de lo devastadora de la guerra los líderes políticos de las Naciones no veían fin. Seis meses luego del estallido de la guerra, Freud hizo una observación sobre los efectos de ésta: “La guerra, en la que no quisimos creer, ha estallado ahora y trajo consigo... la desilusión. No solo es más sangrienta y devastadora que cualquiera de las guerras anteriores, y ello a causa de las poderosas y perfeccionadas armas ofensivas y defensivas, sino que es por lo menos tan cruel, tan encarnizada y tan inmisericorde como ellas.” (Freud, De guerra y muerte. Temas de actualidad. Tomo XIV, 1915). (Pp. 280).

Un año antes de que finalizara la guerra, Estados Unidos de América rompió relaciones diplomáticas con Alemania y adelantó su declaración de guerra debido al “Telegrama Zimmermann”. Cuando éste entra en batalla, Rusia⁵ devastada, se retira. Por vez primera participaron en una guerra europea países de Asia y América. La Gran guerra hizo honor a su nombre y al finalizar con el Tratado de Versalles, se impusieron también las condiciones que propiciarían la segunda guerra mundial.

Freud escribió sobre dos cosas que provocaron la desilusión con respecto a la guerra: “la ínfima éticidad demostrada hacia el exterior por los Estados que hacia el interior se habían presentado como los guardianes de las normas éticas, y la brutalidad en la conducta de individuos a quienes, por su condición de partícipes en la más elevada cultura humana, no se los había creído capaces de algo semejante.” (Freud, De guerra y muerte. Temas de actualidad. Tomo XIV, 1915) (Pp. 282). ¿Cómo había sido posible que la cuna de grandes pensadores llegara a una situación como esta? “El suicidio de la razón” Para intentar responder preguntas de esta índole los artistas volvieron la mirada a los escritos de Freud, también surgió una importante corriente: el surrealismo. Si las grandes alianzas de esos países potenciales e imperios descomunales llevaron al mundo al suicidio de la razón, el

⁵ El incompetente gobierno de Nicolás II sumió a Rusia en una fuerte miseria, por un lado el gobierno corrupto exigía al pueblo cuantiosos impuestos para financiar la guerra, y por el otro tristemente los soldados de sus ejércitos sufrían hambre debido a que los recursos no les llegaban. Así, inevitablemente Rusia protestó y la dinastía del Zar llegó a su fin, gracias a las problemáticas internas bolchevistas encabezadas por Nikolái Lenin.

surrealismo (de la pluma de Apollinaire y bajo el nombre de “Las tetas de Tiresias”) propuso una alianza entre las artes, en parte como un intento de entender lo más oscuro del ser humano, así también Freud fue un importante punto de referencia para los artistas, escritores e intelectuales.

El final de la guerra reconoció la victoria de los Aliados, la caída de las águilas, imperios destruidos, guerras civiles que iniciaban y Japón y Estados Unidos como las nuevas potencias. El gran imperio comenzó a desintegrarse, a la muerte del emperador Francisco José I que reinó por 68 años, le siguió Carlos I, quien intentó negociar la paz, sin embargo en 1919 el Imperio se disolvió completamente.

Recapitulando; en el período que nos ocupa reinaba esa Viena esplendorosa, se encontraba en el mundo del colonialismo, las potencias repartían los pueblos de Indochina, África y medio oriente. Fue uno de los ejes principales de la civilización occidental, además de una gran influencia europea con pensadores, creadores, intelectuales tan colosales como Freud o Wittgenstein, el mundo en Europa contenía el surgimiento de grandes inventos como el ferrocarril, la electricidad, ideas brillantes como la teoría de la evolución, dentro de la política el inicio de estados nacionales, el socialismo y nacionalismo, además plétóricos salones en la arquitectura, pero también existía la otra Viena con una miseria atroz que le hacía competencia a los cuentos de Dickens, un caldo multicolor de acontecimientos. Bajo este clima con hombres geniales en la época que no escaseaban los hombres geniales, Freud construyó el psicoanálisis.

Bibliografía

- Alemán, J. (2006). Notas Antifilosóficas. Buenos aires: Grama Ediciones.
- Alemán, J. (25 de Febrero de 2007). Página/12. Obtenido de Poder y política en Freud: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/21-7439-2007-02-25.html>
- Alemán, J. (2009). Para una izquierda lacaniana... Buenos aires: Grama.
- Clausewitz, C. v. (2006). De la guerra. México: COLOFON.
- Dubnow, S. (1977). Manual de la Historia Judía. Buenos Aires: Sigal.
- Española, E. d. (8 de Diciembre de 2006). etimologia.wordpress.com/. Obtenido de DEFINICIONES SOBRE EL ORIGEN DEL LÉXICO CASTELLANO O ESPAÑOL: <http://etimologia.wordpress.com/>
- Freud, S. (1915). De guerra y muerte. Temas de actualidad. Tomo XIV. Buenos Aires -Barcelona: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1920-1922). Tomo XVIII "Más allá del principio de placer Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras". Buenos Aires - Barcelona: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1932-1936). Sigmund Freud Obras completas XXII "Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis y otras obras". Buenos Aires - Madrid: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1937-39). Tomo XXIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gay, P. (1990). "Freud, una Vida de Nuestro Tiempo" pp. 40. Barcelona: Paidós.

- Jones, E. (1961). "Vida y Obra de Sigmund Freud". Barcelona: Anagrama.
- katz, P. (2011). "Los judíos en el imperio austrohúngaro". Enlace judío.
- Miller, J.-A. (2010). Extimidad. Buenos Aires: Paidós. Mises, L. v. (1940). Autobiografía de un liberal (La gran Viena contra el estatismo) pp. 106. Madrid (2001): Unión.
- Morales, H. (2008). Sujeto y estructura Lacan, psicoanálisis y modernidad. México Distrito Federal: Ediciones de la Noche.
- Paul-Laurent Assoun, Yves C. Zarka. etc. (2004). Jacques Lacan Psicoanálisis y Política. Buenos Aires: Editorial: Nueva Visión.
- Reich, W. (1970). Reich habla de Freud. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Reik, T. (1975). "Variaciones psicoanalíticas sobre un tema de Maheler" pp. 153. Madrid: Ediciones Taurus.
- Rothbard, M. N. (1987). Lo esencial de Ludwig von Mises. Madrid: Unión Editorial.
- Stavrakakis, Y. (2007). Lacan y Lo Político. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Tauber, J. K. (2012). "Historia de los Judíos de Austria". enlacejudio.com.
- Vélez, R. J. (1992). "LA VIENA DE FREUD, SU CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO Y CULTURAL". REVISTA COLOMBIANA DE PSICOLOGÍA, 18.
- Zoilo, j. C. (s.f.). Arte Historia. Obtenido de Imperio austriaco y Reino de Hungría: <http://www.artehistoria.jcyl.es/v2/contextos/2674.htm>

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Actividad de aprendizaje para los materiales siguientes: a) Cap. 5 “Psicoanálisis, b) Cap. 8” La Psicología del Inconsciente”, c) artículo “La noción de Inconsciente en Freud: antecedentes históricos y elaboraciones teóricas, d) Cap. 1 “El Psicoanálisis una amalgama de pensamiento” y e) “El Psicoanálisis y su lugar en las ciencias”

1. Anota en cada columna del cuadro siguiente, las características de cada dimensión de la metapsicología freudiana:

| Concepción dinámica | Concepción tópica | Concepción dinámica |
|---------------------|-------------------|---------------------|
| | | |

2. Apoyado en el Capítulo 8 titulado la “Psicología del Inconsciente”, **anota brevemente** en cada columna del cuadro siguiente, los aportes de cada obra mencionada en las columnas:

| Estudios sobre la histeria | Proyecto de un Psicología para neurólogos | La interpretación de los sueños | Tres ensayos sobre la teoría sexual | Más allá del principio del placer | El yo y el ello | El porvenir de una ilusión |
|----------------------------|---|---------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-----------------|----------------------------|
| | | | | | | |

3. Apoyados en los artículo “La noción de Inconsciente: antecedentes históricos y elaboraciones teóricas” y El Psicoanálisis y su lugar entre las ciencias”, elabora un breve resumen de la historia del inconsciente psicoanalítico. Además, menciona algunas diferencias entre el proyecto freudiano y el objetivismo científico.

3. Apoyados en el Capítulo 1 “El Psicoanálisis una amalgama de pensamiento”, los artículos “La Viena de Freud: su contexto histórico, político y cultural” y “Breve contexto histórico, político y social de la Viena de Freud. Freud y la política” identifica las condiciones socioculturales que existían en los años en que Sigmund Freud realizó su trabajo. Para hacerlo, elabora un cuadro como el siguiente y anota en él las condiciones socioculturales en la Viena en que vivió Freud.

| Sociales | Culturales El romanticismo alemana | Científicas Positivismo |
|----------|---------------------------------------|----------------------------|
| | | |

4. Elabora una breve lectura para los alumnos, sobre la forma en que las condiciones socioculturales (incluyendo la influencia del romanticismo) influyeron en el surgimiento del psicoanálisis y en las características que adquirió.

**Decimoquinta lectura: Capítulo 10 “Orígenes del conductismo”
del libro “Historia de la Psicología Moderna”**

C. James Goodwin

Se propone el capítulo 10, del libro “Historia de la Psicología Moderna” de C. James Goodwin, titulado “Orígenes del conductismo”. De éste, las partes siguientes: a) antecedentes del conductismo y b) John B. Watson y la fundación del conductismo (los apartados, el joven funcionalista en Chicago, estudios con laberintos Watson y Carr, la oportunidad toca a la puerta en John Hopkins, Watson y el comportamiento animal, estudios del desarrollo emocional y difusión del conductismo. **Las razones de la propuesta son las siguientes:** el capítulo puede contribuir al logro del aprendizaje referido a la diversidad de la Psicología como producto de las condiciones histórico-socioculturales, al exponer las características generales de los trabajos iniciales de la psicología conductista, uno de los tipos de psicología más importantes de las primeras ocho décadas del siglo XX.

Goodwin, C. J. (2009) *Historia de la Psicología Moderna*. Ciudad de México. Ed. Limusa Wiley

Datos del autor.

C. James Goodwin es un Profesor emérito de la Universidad de la Universidad Jesuita de Wheeling. Enseñó Psicología por 30 años y actualmente es Profesor de Psicología en la Universidad de Carolina del Oeste y Maestro y Doctor en Filosofía y Psicología Experimental por la Universidad Estatal de Florida.

Breve resumen del contenido propuesto:

Se expone que, si bien se marca la publicación del manifiesto conductista como la fecha de nacimiento de este paradigma, ya existía un clima desfavorable respecto a la psicología introspectiva y que Watson sólo contribuyó a su completo rechazo, aun cuando no fue sino hasta que Watson abandonó su programa de investigación cuando se aceptó plenamente el conductismo en Norteamérica.

Se menciona que el conductismo tenía una clara afinidad con diferentes movimientos filosóficos: con el empirismo/asociacionista, también hay paralelismo con la idea filosófica de asociacionismo y con las ideas mecanicistas y materialistas desarrolladas durante el siglo XIX, así como con el positivismo. Otra idea que influyó en las características del conductismo fue la teoría de la evolución y el desarrollo resultante de la psicología animal.

A continuación, se expone, en términos generales, el trabajo de Watson desde su ingreso a la Universidad de Chicago. Inicialmente sus influencias: el funcionalismo y particularmente por la psicología comparada y su posición respecto a la introspección y la psicología animal (rechazando la primera y aceptando la segunda). Se incluye, posteriormente, sus investigaciones con ratas en laberintos que realizó junto con Harvey Carr. Se afirma que estas investigaciones fueron modelos de investigación científica en los que se llegaba a una conclusión empírica eliminando hipótesis alternas y luego produciendo una demostración directa de la viabilidad de la hipótesis restante.

En 1908 Watson fue contratado en la Universidad John Hopkins e inicio, ahí, un programa de investigación sobre el comportamiento animal. En 1913, Watson publicó un artículo titulado "La psicología, tal como la ve un conductista" en el que propuso que la meta de la psicología conductista era especificar las conexiones entre estímulos y respuestas (toda conducta humana, dice, puede entenderse en términos de estímulo-respuesta). Se exponen, también sus trabajos sobre las emociones y el debate que existe sobre éstos, además la difusión del conductismo watsoniano en el seno de la sociedad norteamericana.

CAPÍTULO 10 LOS ORIGENES DEL CONDUCTISMO POR C. JAMES GOODWIN

Antecedentes del conductismo

Los conductistas estadounidenses marcan como sus orígenes a John B. Watson y, en particular, a su llamado **Manifiesto conductista**, un texto que presentó durante una conferencia en la Universidad de Columbia en febrero de 1913, y que publicó al poco tiempo (Watson, 1913). Sin embargo, la historia pocas veces le concede tanta importancia a estos sucesos –ya que más bien suelen ser capítulos individuales de una historia más compleja-. Mucho antes de que Watson conociera el laboratorio de psicología de la Universidad de Chicago, ya estaban en acción ciertas fuerzas que sentarían las bases para que los psicólogos estadounidenses aceptaran como norma las ideas conductistas. Además, el mundo de la psicología no se convirtió al conductismo sólo por los pronunciamientos “revolucionarios” de Watson. Más bien, éste contribuyó con una voz firme a la creciente insatisfacción con la psicología introspectiva. Sin embargo, pocos psicólogos se convirtieron inmediatamente al conductismo watsoniano (Samelson, 1981). En efecto, no fue sino hasta que Watson salió de escena que el conductismo se convirtió en fuerza medular de la psicología experimental estadounidense.

El conductismo tenía una clara afinidad con algunos de los movimientos filosóficos... Por ejemplo, la idea conductista de que el ambiente es un factor importante que moldea el comportamiento encuentra eco en la máxima empirista/asociacionista de que la experiencia es el factor que determina nuestra mente y carácter. También hay paralelismos entre las conexiones estímulo-respuesta conductistas, y el concepto de asociación. En el siglo XIX las ideas mecanicistas y materialistas influyeron en los psicólogos; estas filosofías también fueron afines a las ideas conductistas. Durante el siglo XIX surgió, asimismo el **positivismo**, que se asocia normalmente con el filósofo francés Auguste Comte (1798 – 1857), y que finalmente fue adoptado como artículo de fe por los conductistas. Comte argumentaba que sólo podemos estar seguros del conocimiento que resulta de sucesos observables públicamente. Se decía que los conocimientos *positivos* eran resultado de observaciones *objetivas* en las que se utilizaban los métodos sistemáticos de la ciencia, realizadas por observadores sin sesgos (es decir, como máquinas). La verdad, entonces, significaba un acuerdo entre los observadores. La especulación metafísica sobre la naturaleza fundamental de los sucesos (incluidos los conductuales) en el universo se consideraba que era un ejercicio sin valor, según los positivistas, debido a que tales especulaciones nunca podrían verificarse en forma objetiva. Los positivistas también valoraban los conocimientos “prácticos”, ya que consideraban que existía una conexión íntima entre entender la naturaleza y controlarla. En efecto, Comte sostenía que la capacidad para controlar la

naturaleza era evidencia de que era entendida –la creación de una máquina de vapor eficaz, por ejemplo, demostraba la comprensión que se tiene de diversos principios de la física-. La fe de Comte en la ciencia hizo que incluso recomendara el deliberado rediseño de la sociedad. Este tema sobre el control de la naturaleza, prácticamente idéntico a los argumentos planteados 200 años por Sir Francis Bacon, se convirtió posteriormente en un eje del pensamiento conductista, evidente en trabajos como *Walden Dos* (*Walden Two*) de Skinner (1948), descripción de una comunidad ideal basada en los principios del control del comportamiento. Las fórmulas de John Watson sobre la crianza infantil, que encontrará al final de este escrito, también caben bajo el tema del uso de la ciencia para ejercer control sobre la naturaleza.

A principios del siglo XX, los psicólogos empezaron a inclinarse por una mayor objetividad en sus mediciones de los fenómenos psicológicos. Una influencia importante fue la rápida aceptación de las ideas evolutivas entre los científicos y el desarrollo resultante de la psicología animal. Los animales no son introspectivos, por supuesto, así que estudiar la relación entre la conciencia humana y la animal exigía la creación de mediciones objetivas y conductuales. La mayor parte de las descripciones decimonónicas del comportamiento animal fueron indebidamente antropomórficas, pero, como hemos visto, Morgan estableció el principio de que debían favorecerse las explicaciones simples a los comportamientos animales por encima de las innecesariamente complejas. Explicar la capacidad de un perro para abrir una puerta en términos de aprendizaje por ensayo y error, y no por medio de inteligencia y planeación, hizo que la psicología comparada pasara de las anécdotas a las descripciones objetivas de estímulos y respuestas. Las investigaciones con cajas problemas de Thorndike a finales de la década de 1890 es tal vez la manifestación más clara en Estados Unidos de que este movimiento se pronunciaba por una mayor objetividad en la psicología animal. Sin embargo, al mismo tiempo en la Rusia zarista podía hallarse un nivel de precisión aún mayor en el laboratorio del científico laureado con el premio Nobel, Ivan Pavlov. Los psicólogos estadounidenses no se dieron cuenta de inmediato del valor de las investigaciones de Pavlov en su propio deseo por alcanzar la objetividad, pero su método de investigación se convirtió finalmente en un modelo que emularían muchos conductistas estadounidenses.

Conforme avanzaba el nuevo siglo, la tendencia hacia una mayor objetividad llevó a muchos psicólogos estadounidenses a desilusionarse por el estado de la psicología experimental, sobre todo su dependencia de los métodos introspectivos. La controversia sobre el pensamiento sin imágenes es un buen ejemplo de esta inquietud en aumento. Por ello, no fue sorpresa para algunos psicólogos estadounidenses que un observador en Wurzburg experimentara pensamientos sin imágenes, mientras que otro en Cornell no lograra encontrarlos. En virtud de que los datos introspectivos eran, en última instancia, subjetivos, no había forma de evaluar independientemente cada afirmación. En un discurso pronunciado en la Feria Mundial de 1904 en St. Louis, y publicado posteriormente en *Popular Science Monthly* James McKeen Cattell declaró que la psicología no debía limitarse

al estudio de la experiencia consciente y que la introspección no tenía por qué ser el método predominante de los psicólogos. En realidad “el argumento contundente que se deriva del hecho consumado acaba con la idea bastante generalizada de que no hay más psicología que la introspección” (Catell, 1904, citado en Woodwirth, 1931, p. 48). En sus propias investigaciones personales, la introspección desempeñaba una función mínima. Y reflejando el pensamiento positivista que acabamos de describir, comentó que no veía “razón alguna para que la aplicación del conocimiento sistematizado al *control de la naturaleza humana* no lograra en el curso del presente siglo resultados similares a los que lograron con las aplicaciones de la física al mundo material en el siglo XIX” (Catell, 1904, citado en Woodworth, 1931, p. 49)

En el mismo año que Catell presentó su discurso en la Feria Mundial de St. Louis, otro suceso marcó un hito en una carrera que estaba cambiando de la fascinación por el aparato digestivo a la pasión por descubrir el funcionamiento del cerebro. El suceso fue el otorgamiento del premio Nobel de fisiología al científico ruso Iván Petrovich Pavlov.

John b. Watson y la fundación del conductismo

A principios del siglo XX, muchos psicólogos estadounidenses afirmaban que la psicología debía adoptar una metodología más “objetiva” que la introspección. Un ejemplo fue el discurso de 1904 de Cattell en la Feria Mundial de St. Louis. También en St. Louis y probablemente en el auditorio que escucho el discurso de Cattell estaba John B. Watson, un joven psicólogo que acababa de concluir sus estudios de doctorado en la Universidad de Chicago. Las nuevas tendencias hacia la objetividad en la psicología se empezaban a cristalizar en las ideas y escritos de este joven que pronto se convertiría en el portavoz del movimiento que llegó a llamarse conductismo.

El joven funcionalista en Chicago

Watson nació en 1878 en una zona rural a las afueras de Greenville, Carolina del Sur, en una familia que en la actualidad recibiría el calificativo de “disfuncional”. Su padre era un agricultor poco exitoso entre cuyos intereses se hallaban el consumo de grandes cantidades de alcohol, las peleas y el adulterio. Con frecuencia abandonaba el hogar durante periodos prolongados. La madre de Watson era sumamente religiosa, tanto que bautizó a su hijo en honor de un conocido predicador bautista fundamentalista, John Broadus, e insistió en que su hijo aspirara al magisterio. Se entiende que Watson manifestara problemas conductuales propios en virtud de haber crecido en este ambiente; en su adolescencia ya era un conocido buscapietos y lo habían arrestado por lo menos dos veces. No obstante, era conocido como un joven inteligente cuando entro en la Universidad Furman en Greenville a los 16 años de edad. Donde obtuvo el grado de maestría en 1900.

La madre de Watson murió mientras éste cursaba su último año de estudios en Furman, con lo cual quedo liberado de cualquier obligación para seguir el ministerio. En cambio, influido por uno de sus profesores en Furman, solicitó su ingreso y fue aceptado en la Universidad de Chicago. Esta institución, que tenía ocho años de existencia en 1900, la había financiado el magnate petrolero Rockefeller y era dirigida por William Rainey Harper. Éste aspira a una Universidad “práctica” que produciría líderes para una clase emergente en Estados Unidos –la ‘élite de profesionales expertos que dirigirían el progreso social y la productividad industrial-. La intención inicial de Watson era estudiar filosofía y psicología que coexistían en el departamento de filosofía de la Universidad de Chicago. Pronto descubrió que ni la filosofía ni la psicología introspectiva le atraían (carecía de talento para la introspección), pero se sentía a gusto con los preceptos generales de la psicología funcionalista. Le atrajo especialmente la psicología comparada –lo que no es de sorprender si se considera sus antecedentes rurales y su familiaridad con los animales-. Muchos años después, el hijo de Watson recordaría con mucha pena que su padre “la mayor parte del tiempo prefería la compañía de animales que de personas (Hannush, 1987, p. 150).

Los intereses de Watson por el comportamiento animal empezaron a dar forma a sus ideas sobre psicología en general. Posteriormente escribiría, al reflexionar sobre los años que paso en Chicago, que siempre se había sentido incomodo con los métodos introspectivos y los sujetos humanos, pero que con los animales se sentía como “en casa[...] Cada vez más se me presentaba este pensamiento: ¿Acaso no puedo descubrir observando su comportamiento [de los animales] todo lo que los demás descubren recurriendo a [sujetos humanos]?” (Watson, 1936, p 279). Los contactos de Watson con Jacques Loch y Henry Donaldson reforzaron estas ideas. Loch era un fisiólogo alemán que estudiaba el **tropismo**, movimiento de plantas y animales inducido por algún estímulo ambiente. Por ejemplo, se dice que una flor que siempre apunta al sol muestra un heliotropismo positivo (helio significa sol). Loch era un materialista y mecanicista inflexible que consideraba que toda vida orgánica podía entenderse como una serie de respuestas automáticas a estímulos. Donaldson era neurólogo especializado en el sistema nervioso de ratas blancas.

La tesis de doctorado de Watson, dirigida en forma conjunta por Donaldson y James Angell, fue un estudio de la relación entre desarrollo cortical y aprendizaje en ratas blancas jóvenes. Se trató de un estudio importante debido a que en ese entonces muchos de los principales fisiólogos consideraban que las ratas eran incapaces de un verdadero “aprendizaje asociativo” porque su cerebro contenía, si acaso, pocas fibras “meduladas”¹ Mediante una serie de estudios concienzudos en los que exhibió su talento como científico cuidadoso, Watson demostró que las ratas manifestaban una capacidad de aprendizaje mínima durante las primeras tres semanas de vida aproximadamente, pero que su capacidad para formar asociaciones mejoraba en forma asombrosa a la cuarta semana. Además, durante este, mismo periodo, la cantidad de fibras meduladas aumento de forma significativa. Por

¹ En la actualidad a esas fibras se les denomina “axones mielinizados”.

tanto, Watson concluyó que podían formarse asociaciones en las ratas blancas jóvenes y que estas asociaciones se correlacionaban con el desarrollo cortical. Watson le pidió prestados 350 dólares a Donaldson e hizo que se publicaran sus resultados como *Animal Education: An experimental Study of the Psychological Development of the White Rat, Correlated with the Growth of its Nervous System* (Watson, 1903). Esto le ganó el doctorado y una oferta para permanecer en Chicago como maestro. Watson aceptó.

Estudios con laberintos de Watson y Carr

Watson fue miembro del personal docente de la Universidad de Chicago de 1903 a 1908. Durante ese lapso empezó a forjarse una reputación como buen maestro y científico esmerado. Sus investigaciones más importantes durante ese periodo comprendieron el estudio de ratas en laberintos, lo realizó junto con Harvey Carr, que en ese entonces era estudiante de posgrado en Chicago y quien se convertiría en un líder importante del movimiento funcionalista, y finalmente en director del departamento de psicología de la Universidad de Chicago.

A Watson le intrigaban los estudios con laberintos que había realizado Willard Small en la Universidad Clark, pero consideraba que Small no había sido muy sistemático al tratar de identificar los factores que contribuyen a la capacidad de la rata para aprender un laberinto. Por ejemplo, el hecho de que Small dejara a las ratas toda la noche en el laberinto hacía que fuera imposible evaluar como ocurría el aprendizaje. Watson y Carr remediaron ese problema y otros más, produciendo una serie de estudios metodológicamente brillantes que establecieron (al menos por algún tiempo) la importancia del sentido cenestésico para el aprendizaje de laberintos.

En su primer estudio (Watson, 1907), Watson y Carr eliminaron sistemáticamente la capacidad de los animales para utilizar sus sentidos al resolver una versión una versión del laberinto de Hampton Court. Exhibiendo una habilidad quirúrgica sorprendente, Watson extirpó los ojos de algunas ratas, el oído medio de otras y los bulbos olfatorios de un tercer grupo. Privadas de sus sentidos, las ratas, con todo, aprendían a orientarse en el laberinto con facilidad. Watson y Carr descubrieron también que la capacidad de aprendizaje no se afectaba en forma marcada cuando se extirpaban los bigotes o cuando se les anestesiaban las patas. Mediante un proceso (¡literalmente!) de eliminación concluyeron que los únicos factores importantes en la formación de asociaciones aprendidas eran “las impresiones cinestésicas

Junto con otras impresiones intraorgánicas” (Watson, 1907, p. 84). Es decir, que los animales aprendían a asociar secuencias de movimientos musculares con las diversas vueltas que daban en el laberinto. En esencia, aprendían a dar 10 pasos, voltear a la derecha para dar otros cinco pasos y luego daban vuelta a la izquierda etc.

Luego de descartar un sentido tras otro, Watson y Carr se propusieron ofrecer evidencias directas del resto de su hipótesis sobre el sentido cinestésico. En su segundo estudio (Carr y Watson, 1908), dieron con la brillante idea de acortar o agrandar los laberintos que sus ratas ya habían aprendido a recorrer. En la figura 10.4, se aprecia el laberinto que emplearon en su versión completa, con la parte que podía retirarse sombreada. Los efectos fueron asombrosos: las ratas inicialmente entrenadas en el laberinto completo literalmente chocaban contra las paredes del laberinto reducido. Por ejemplo, según las anotaciones de laboratorio de Watson, una rata “choco [contra la pared] con toda su fuerza. Se quedó pasmada y no recupero su conducta normal hasta después de recorrer 9 pies” (Carr y Watson, 1908, p. 39) de igual modo, las ratas entrenadas en el laberinto acortado y evaluadas en la versión completa solían virar en el punto en donde solía estar la vuelta completa.

Los estudios de Watson y Carr son modelos de investigación científica en lo que se llega a una conclusión empírica eliminando hipótesis alternas una tras otra y luego produciendo una demostración directa de la viabilidad de la hipótesis (cinestésica) restante. También constituyen un buen ejemplo de lo ingenuos que pueden llegar a ser los científicos en cuanto a la opinión que tendrá el público sobre sus investigaciones. Watson posiblemente haya pensado que estaban buscando responder una pregunta importante sobre el aprendizaje, pero para el público se volvió objeto de ataques de los antiviviseccionistas² y se le presentó en el New York Times del 30 de diciembre de 1906 como un carnicero de ratas blancas indefensas, que corta pedazos y partes de ellas para satisfacer lo que parecía ser una ociosa curiosidad científica.

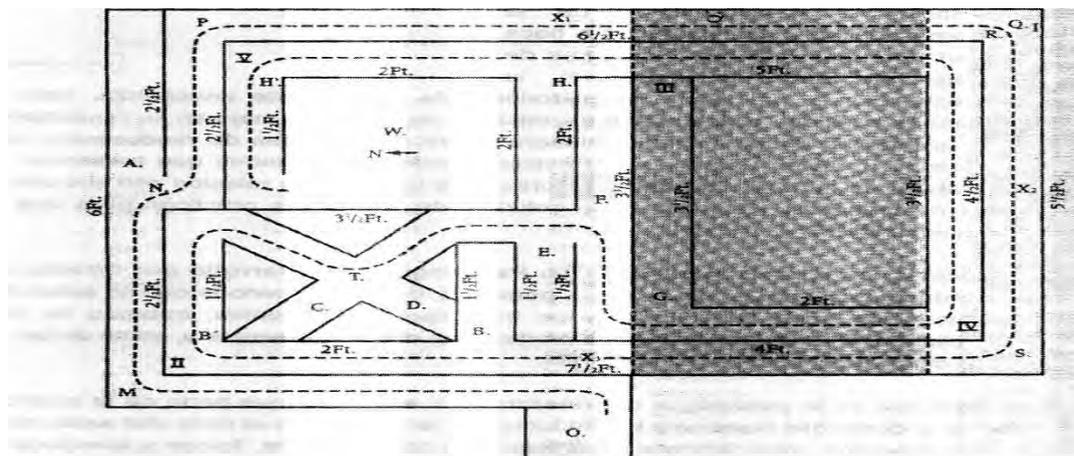


Figura 10.4 Laberinto utilizado por Watson y Carr para poner a prueba su modelo cinestésico de aprendizaje en laberintos; la parte sombreada podía retirarse para producir una versión más breve del laberinto (tomado de Carr y Watson, 1908).

² Como sucede en la actualidad con los activistas a favor de los derechos de los animales, los antiviviseccionistas protestaban por el empleo de animales para fines de la investigación, Dewsbury (1990) ha documentado su influencia en la psicología comparada.

La oportunidad toca a la puerta en John Hopkins

Para 1908, Watson conocido entre sus colegas profesionales como una figura prometedora en el mundo de la psicología experimental (figura 10.5). También empezaba a sentirse poco valorado en Chicago, donde aún ocupaba el bajo rango académico de maestro después de cinco años. Por tanto, cuando la Universidad John Hopkins le ofreció un puesto como profesor de tiempo completo, control sobre un laboratorio y más del doble de su salario, difícilmente podría haberse negado. Además, al cabo de un año de su llegada a Baltimore, el director del departamento de psicología, James Mark Baldwin, fue despedido por razones morales (cuando lo arrestaron en una redada policiaca en un prostíbulo, Baldwin dijo que estaba realizando una investigación). Contando apenas con 30 y un años en ese entonces.

Watson se encontró a cargo del área de psicología en la Universidad John Hopkins.

Figura 10.5 John Watson en 1908 a los 30 años de edad.

Durante los siguientes 12 años, antes de que a él también lo despidieran por razones morales, a) fincaría su reputación como uno de los principales investigadores en el mundo de la psicología animal, b) proclamaría el conductismo, y c) desarrollaría un programa de investigación en psicología del desarrollo, con énfasis en el estudio del desarrollo emocional.

Watson y el comportamiento animal

Una vez establecido en su nuevo puesto en John Hopkins, Watson inició un ambicioso programa de investigación sobre comportamiento animal. Como su tesis y los estudios de laberintos realizados junto con Carr en Chicago, parte de las investigaciones fueron de la variedad básica de laboratorio e incluyeron un trabajo en psicofísica animal. Por



ejemplo, estudió las capacidades visuales en varias especies, entrenándolos para que hicieran elecciones entre pares de estímulos ligeramente distintos (p. ej., Watson, 1909) y utilizando los procedimientos de condicionamiento motor de Bekhterev, el colega ruso de Pavlov (Watson, 1916). La lógica de las investigaciones psicofísicas de Watson era simple, si era posible entrenar o condicionar a un animal para que respondiera correctamente a un estímulo (p. ej. Una luz roja) y no a otro (p. ej. Un rojo más oscuro), entonces el animal debía ser capaz de percibir la diferencia entre ambos. Aunque Watson realizó buena parte de estas investigaciones en su periodo como presidente de la APA en 1915, al parecer los

resultados no siempre fueron claros y abandono la investigación poco después de un año (Rilling, 2000).

Fuera del laboratorio, Watson continuó con una serie de estudios naturalistas que iniciara mientras aún estaba en la Universidad de Chicago. Paso varios veranos en una pequeña isla cerca de los cayos de Florida (Bird Key, una de las islas pertenecientes al archipiélago de Dry Tortugas) observando el comportamiento de varias especies de golondrinas. En contraste con los escritos posteriores de Watson, en los que minimizaría la importancia del control del comportamiento instintivo, sobre todo el comportamiento humano, esta investigación se interpreta como una versión temprana de la clase de investigación etológica asociada posteriormente con nombres como Konrad Lorenz y Niko Tinbergen, ya que destacaba la importancia del comportamiento instintivo para la supervivencia de las especies (Dewsbury, 1994). Documento con sumo cuidado las conductas de apareamiento de las golondrinas en Bird Key, las formas en que construían sus nidos y su territorialidad, así como su comportamiento con relación al cuidado de sus vástagos, antes y después de que salieran del cascarón (Todd y Morris, 1986). También observó que las aves recién salidas del cascarón solían perseguirlo en forma persistente por toda la isla Este, por supuesto es el mismo comportamiento que estudio Spalding y que Lorenz denominaría posteriormente impronta.

Estudios del desarrollo emocional

En el manifiesto y otros escritos, Watson reivindica las posibilidades que tenía el conductismo de generar aplicaciones que mejorarían la calidad de vida. No obstante, en la época del manifiesto, las investigaciones de Watson se habían limitado en gran medida a los animales. Así cuando surgió la oportunidad de estudiar bebés, Watson la aprovecho para aplicar el conductismo en forma que convenciera a los escépticos y, lo que es más importante, le garantizara a Watson la posición de líder en la aplicación de principios psicológicos para el mejoramiento de la sociedad. Además, Watson sintió algo de la misma presión que experimentaban otros psicólogos comparados a quienes les resultaba cada vez más difícil mantener el apoyo institucional para sus investigaciones básicas sobre comportamiento animal. Los administradores de las universidades se mostraban más renuentes a dar apoyo presupuestal a investigaciones que parecían esotéricas, de poco valor práctico y que exigían instalaciones que generaban fuertes y desagradables olores.

La oportunidad le llegó a Watson con una invitación del conocido psiquiatra Adolf Meyer para establecer un laboratorio de investigación humana en su clínica dentro de la Facultad de Medicina, lo que permitió que Watson contara con infantes para sus investigaciones. El resultado fue una serie de estudios en los que investigo los reflejos, las respuestas emocionales básicas y las respuestas emocionales condicionadas.

Watson realizó el trabajo sobre emociones básicas en conjunto con J. J. B. Morgan. Se propusieron identificar las respuestas emocionales humanas fundamentales y los estímulos que producían esas respuestas. Identificaron tres: miedo, ira y amor. Según Watson y Morgan (1917), la respuesta del miedo, definida conductualmente como “interrumpir súbitamente la respiración, [] apretar las manos, [] parpadear, fruncir los labios y luego llorar” (p. 166), ocurrió en respuesta a cualquiera de dos clases de estímulos: ruidos fuertes súbitos (que se producían pegándole a una barra de acero con un martillo colocada justo detrás de la cabeza del bebé) y la pérdida de apoyo (que se producía dejando caer al infante o jalándole la cobijita cuando éste se estaba durmiendo). La segunda emoción, la ira, se generaba obstaculizando los movimientos del infante: “Si se le sujeta el rostro o la cabeza, el bebé llora y de inmediato grita. Su cuerpo se pone rígido y manotea y golpetea con manos y brazos en movimientos bastante bien coordinados” (pp. 166 – 167). La tercera emoción, el amor, definido como sonrisas, gorjeos o susurros, se generaba al acariciar la piel del infante, al acunarlo suavemente o al darle palmaditas. Watson filmó algunas de sus investigaciones con infantes, y en la figura 10.6 se aprecian tres imágenes de esas filmaciones que ilustran los estímulos que producían miedo e ira.

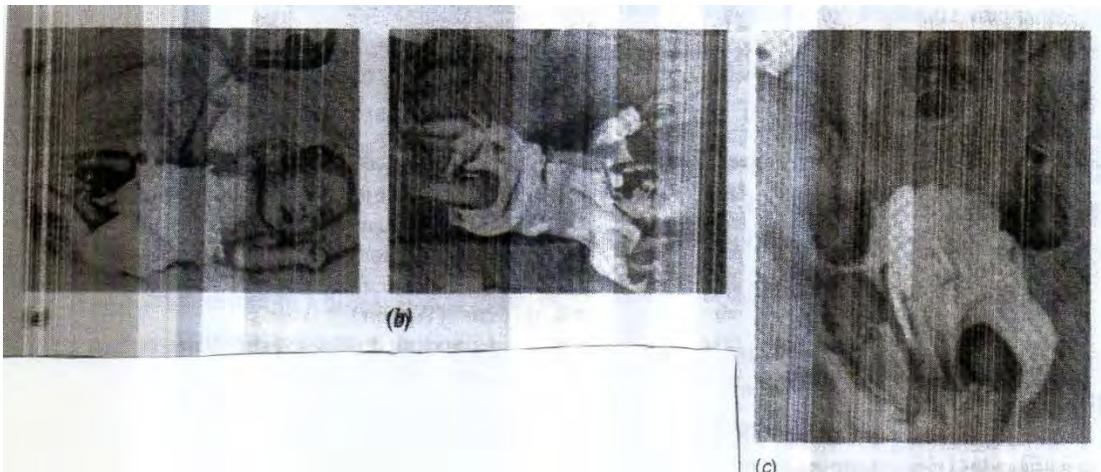


Figura 10.6 Según Watson, el reflejo del miedo podía provocarse mediante a) un ruido fuerte o b) una pérdida de apoyo. La furia c) se generaba cuando a la criatura se le impedía realizar movimientos (tomadas del libro de Watson (1928) sobre crianza infantil).

El cenit y el nadir de una carrera

A partir de las investigaciones con infantes, Watson llegó a la conclusión de que sólo unos cuantos estímulos provocaban las tres emociones instintivas del miedo, la ira y el amor. ¿Por qué los niños mayores manifiestan estas respuestas emocionales a un rango de estímulos mucho más amplió? Para Watson, la respuesta era simple: el condicionamiento. Su intento por demostrar esto directamente resultó en lo que llegó a llamarse el estudio del *Pequeño Albert*. Se publicó como “Conditioned Emotional Reactions” en el *Journal of Experimental Psychology* en 1920 y lo realizaron en conjunto Watson y Rosalie Rayner

estudiante de posgrado en John Hopkins. Como se verá en breve, ésta desempeñaría una función fundamental en otro suceso importante para Watson en 1920 –su renuncia forzada a John Hopkins.

Watson y Rayner (1920) iniciaron el artículo planteando su idea de que las reacciones emocionales se desarrollaban por condicionamiento, pero que “han faltado evidencias experimentales directas que sustenten este punto de vista” (p. 1). Por tanto, la meta de su estudio era proporcionar esas evidencias, para lo cual recurrieron a un infante de 11 meses de edad al que le pusieron por seudónimo *Albert B.* Se eligió a *Albert* para su estudio porque “era en general imperturbable e indiferente. [] Consideramos que no le haríamos mayor daño” (pp. 1-2). Antes de iniciar el experimento, Albert (entonces de nueve meses de edad) fue sometido a una serie de pruebas –las mismas que se habían empleado en la antigua investigación con infantes que realizara Watson con Morgan-, *Albert* no mostraba temor cuando se le presentó “una rata blanca, un conejo, un perro, un mono, máscaras con o sin pelo, algodón en rama, fuego, etc.” (p. 2). A diferencia de otros infantes, *Albert* no manifestó una respuesta de miedo al estímulo de la pérdida de apoyo. Sin embargo, como los demás, mostro miedo ante un ruido fuerte e inesperado, de modo que Watson decidió valerse de ese estímulo para generar el miedo. La primera sesión de Watson y Reyner sólo duro dos ensayos:

1. Se tomó de pronto la rata blanca de la canasta y se le presentó a Albert. Este empezó a tender la mano izquierda hacia la rata. En el momento en que su mano toco al animal, se golpeó la barra a cierta distancia detrás de su cabeza. El infante saltó violentamente y cayo boca abajo, ocultando el rostro en el colchón. Sin embargo, no lloró.
2. Cuando tocó con su mano derecha a la rata, se golpeó de nuevo la barra. Una vez más el infante saltó violentamente, cayó boca abajo y empezó a lloriquear.

Para no perturbar al niño muy gravemente ya no se pusieron pruebas durante una semana (Watson y Rayner, 1920, p. 4)

Una semana después, Albert experimentó, sucesivamente, la rata, tres ensayos de la rata combinados con el ruido fuerte, la rata sola,, dos “estimulaciones conjuntas” más y la rata sola una vez más. En este último ensayo sucedió lo siguiente:

La rata sola. En el momento en que se mostró la rata, el bebé empezó a llorar. Casi al instante volteo bruscamente a la izquierda, cayó sobre un costado, se levantó y empezó a gatear alejándose tan rápidamente que con dificultades se le alcanzó antes de llegar al borde de la mesa. (p. 5)

En los recuentos que hacen los libros de texto modernos sobre el estudio de Albert suele describirsele como un ejemplo humano de condicionamiento clásico, clasificando el ruido

fuerte como estímulo incondicionado (EI) y el miedo al ruido como respuesta incondicionada (RI). La rata es el estímulo condicionado (EC) que llega a producir la respuesta condicionada (RC) de miedo luego del apareamiento del EC y el EI, del mismo modo en que el apareamiento de un sonido (EC) con el alimento (EI) genera la salivación ante el sonido en el procedimiento pavloviano estándar. Sin embargo, una lectura minuciosa de las anotaciones de laboratorio de Watson y Rayner señalan que pudo haber ocurrido más bien un procedimiento de castigo operante, al menos en los primeros dos ensayos. El comportamiento del bebé consiste en alcanzar a la rata tuvo por resultado la consecuencia inmediata del ruido fuerte. No queda claro si la misma secuencia de sucesos ocurrió en otros ensayos que se clasificaron simplemente como “estimulación conjunta”. Es claro que *Albert* se vio afectado por los procedimientos y desarrolló mucho miedo a la rata, pero la ambigüedad sobre lo que sucedió exactamente es una de las razones por las que se ha criticado al estudio (Harris, 1979).

Luego de condicionar 8por el procedimiento que haya sido) a *Albert* para que le temiera a la rata, la segunda meta de Watson y Rayner fue ver si la respuesta se “transfería” (o se “generalizaba” como Pavlov) a otros estímulos. Cinco días después de los famosos ensayos que acabamos de describir se regresó a *Albert* al laboratorio y se le evaluó primero con cubos y luego con la rata. Jugaba con aquellos y seguía manifestando miedo hacia ésta. Después de demostrar que aún existía la respuesta condicionada, Watson y Rayner presentaron otros estímulos, alternándolos con ocasiones en que el menor jugaba con cubos. *Albert* manifestó cierto grado de miedo a un conejo, a un perro y a un abrigo de piel. Además, en un ensayo que indica que el miedo primario de Albert posiblemente hay sido al experimentador, Watson “bajo la cabeza para ver si Albert jugaba con su cabello. *Albert* se mostró renuente a hacerlo. Otros dos observadores hicieron lo mismo y Albert comenzó a jugar de inmediato con el cabello de éstos” (Watson y Rayner, p. 7)



Considerando que se había demostrado la transferencia, Watson y Rayner abordaron una tercera interrogante de su investigación: ¿se mantendría la respuesta durante un periodo significativo? El intervalo de retención se limitó a un mes por una consideración de orden práctico: Albert estaba a punto de salir del hospital (Watson y Rayner no proporcionaron detalles sobre esto). Durante el intervalo, a Albert se le evaluó de otras formas (p. ej., en una investigación sobre preferencias de una u otra mano) y, al final del mes, se le mostró una vez más la rata y algunos otros estímulos utilizados para la generalización. Nuevamente manifestó respuestas de miedo.

En la sección final de su trabajo, Watson y Rayner abordaron la interrogante de cómo podría haberse paliado el miedo de *Albert*, si se hubiera dispuesto de más tiempo. Aunque dieron la impresión de que les hubiera gustado tener por más tiempo a *Albert*, es claro que sabían de su próxima partida un mes antes y optaron por evaluar la persistencia del miedo en vez de tratar de revertirlo. No obstante, hicieron varias sugerencias sobre cómo el niño podría haber “desaprendido” el miedo.

Figura 10.7 Mary Cover Jones, de la Universidad de Columbia, en el periodo de sus estudios sobre el aprendizaje de temores.

Aunque Watson y Rayner no hicieron ningún intento por aliviar el miedo de *Albert*, Watson posteriormente se redimió en cierta medida supervisando la investigación de Mary Cover Jones (Figura 10.7). Por aquel entonces Watson estaba fuera de la academia y trabajaba en la publicidad, pero su investigación con niños inspiró a Jones, una joven estudiante de posgrado de Columbia y amiga de Rosalie Rayner. En su trabajo con algunos niños que sentían temor a varios objetos, Jones probó diversos métodos, la mayor parte de los cuales resultaron infructuosos. Por ejemplo, los miedos no se reducían: a) simplemente con el paso del tiempo, b) por medio del método del exhortó verbal (es decir, tratar de convencer al niño de que el temor era infundado), o c) haciendo que los compañeros ridiculizaran al menor. Sin embargo, lo que sí funcionó fue un método que Watson y Rayner propusieron en su trabajo. En un estudio que suele citarse como ejemplo pionero de la técnica de terapia conductual llamada **desensibilización sistemática**, Jones redujo el miedo a los conejos de un niño de corta edad colocando a uno de estos animales a cierta distancia del niño mientras éste comía, luego acerca gradualmente al conejo. Las respuestas agradables asociadas con la comida aparentemente reemplazaron la respuesta de miedo asociada con el conejo.

El estudio sobre el pequeño Albert se encuentra en los capítulos de aprendizaje de prácticamente todos los textos modernos de introducción a la psicología. Dicho estudio suele concebirse como un “clásico”, ya que demuestra la eficacia de los principios conductuales para condicionar nuestras emociones. Si el aprendizaje es un cambio en el comportamiento generado por la experiencia, entonces el estudio ilustró con toda claridad alguna forma de aprendizaje. A *Albert* lo afectó sin duda su encuentro con Watson y Rayner. Sin embargo, el estudio tuvo algunos vicios graves. En primer lugar, hay ciertas dudas de si el procedimiento inicial produjo realmente un fuerte miedo a los animales en *Albert* (Harris, 1979). Las películas muestran a *Albert* un poco vacilante respecto a los animales incluso antes de que empezara la evaluación, y después de ésta, si bien los animales al parecer le preocupaban, no parece sentir pánico. En segundo lugar, al comienzo de la prueba de generalización (“transferencia”), sus reacciones fueron a menudo tan débiles que necesitaban “reforzarse” con más apareamientos de animales con ruido fuerte. Estos apareamientos adicionales constituyeron ensayos de aprendizaje complementarios que restaron sentido a la prueba de generalización. En tercer lugar, aun cuando concedamos que el niño desarrolló un miedo, no queda claro a qué le temía. Como se ha mencionado,

cabe la posibilidad de que *Albert* manifestara temor no a los animales sino a Watson mismo. Al ver las películas, uno tiene la impresión de que Watson trataba con relativa brusquedad a los infantes. En cuarto lugar, es inapropiado extraer una conclusión general sobre condicionamiento al miedo sobre la base de un estudio en el que se utilizó un solo bebé. Las investigaciones limitadas a sujeto individuales son aceptables y representan una importante tradición en la investigación psicológica, pero la confianza en la generalidad de los resultados sólo se da con replicaciones continuas del hallazgo básico. Sin embargo, varios intentos por producir respuestas emocionales condicionadas en las décadas de 1920 y 1930 produjeron resultados ambiguos. Por ejemplo, English (1929) no logró condicionar a un niño de 14 meses de edad a temerle a un pato de madera, principalmente porque el niño no reaccionaba adversamente al ruido fuerte. Además, Valentine (1930) no logró condicionar a un niño a temerle a los anteojos para teatro, pero aparentemente sí lo logró con una oruga. De igual modo, Bregman (1934) no logró condicionar el miedo a estímulo, incluida biológicamente neutros incluida una cortina y algunos cubos de madera. Sin embargo, tanto los estudios de Valentine como los de Bregman estaban viciados metodológicamente de manera muy grave, lo que dificulta determinar si la replicación realmente ocurrió o no (Todd, 1994).

En resumen, entonces, no puede considerarse que el estudio del *Pequeño Albert* sea una demostración concluyente de la de la aplicabilidad generalizada de los principios del condicionamiento. ¿Por qué se ha vuelto tan conocido? Una de las razones es de orden político. Para que se reconociera el conductismo como una fuerza importante en la psicología científica estadounidense, necesitaba ejemplos del poder del condicionamiento. Una cosa era que Watson proclamara el conductismo y otra muy distinta su viabilidad. El estudio del Pequeño Albert parecía reunir las condiciones, y en descripciones posteriores de éste que hizo Watson y otros simpatizantes del conductismo, se ignoraron las debilidades metodológicas y el estudio alcanzó la condición de un caso inequívoco de “condicionamiento en acción” (Prytula, Oster y Davis, 1977). Una segunda razón de la popularidad del estudio, relacionada con la primera, es que tenía cierto atractivo dramático y aplicabilidad para una de las tareas más importantes en la vida: la educación de nuestros hijos. Si las experiencias que los niños encuentran en su vida pueden influir en forma tan sorprendente en ellos, entonces dar forma a su entorno es un recurso importante para moldear su futuro.

Así pues, el estudio del Pequeño Albert tuvo la importante función de legitimar el nuevo modelo conductual que luego de una década se convertiría en la fuerza predominante en la psicología estadounidense. Sin embargo, Watson no estaba destinado a ser un personaje central en los años de 1920. El año en que se publicó el estudio del Pequeño Albert, 1920, fue también el año en que despidieron a Watson de John Hopkins.

Difusión del conductismo

Watson empezó a comunicarse con el público en general desde el principio de su trayectoria académica, publicando artículos en revistas populares (p. ej., *Harper's Monthly*) con títulos como "The New Science of Animal Behavior" (1910), pero esta actividad floreció durante la década de 1920 con otros artículos para revistas, programas de radio y dos libros: *Conductismo (Behaviorism)* (1924/1930) y *Psychological Care of Infant and Child* (1928). El primero se convirtió en el planteamiento más difundido de las ideas de Watson. Aunque Robert Woodworth de la Universidad de Columbia (1931) lo describió acertadamente como "uno de los libros sin duda menos científicos de [Watson] desde el punto de vista de los psicólogos" (p. 91), en el *New York Times* se comentó que éste iniciaría "una nueva época en la historia intelectual del hombre" (citado en Buckley, (1989, p. 173). Fue el libro que impresionó al joven B. F. Skinner por las ideas sobre el conductismo. El libro incluye uno de los pasajes más citados sobre Watson, su reflexión sobre la importancia del ambiente para moldear nuestra vida:

Nuestra conclusión, entonces, es que no contamos con evidencias reales de la herencia de rasgos. Yo confiaría plenamente en que el resultado final de educar cuidadosamente a un bebé saludable y bien formado sería favorable, aunque éste haya nacido en una familia con un largo linaje de sinvergüenzas, asesinos, ladrones y prostitutas. [...]

Me gustaría ir un paso más allá ahora y decir: "Denme una docena de infantes saludables, bien formados y mi propio mundo específicos para educarlos y garantizo que puedo tomar a cualquiera de ellos al azar y formarlos para que se convierta en cualquier tipo de especialista que yo elija –médico, abogado, artista, comerciante y, si, incluso en mendigo y ladrón, al margen de sus talentos, inclinaciones, tendencias, capacidades, vocaciones y raza de sus antepasados". (Watson, 1924/1930, pp. 103-104).

Watson reconoció que había ido más allá de los datos al hacer su declaración sobre la "docena de infantes" y probablemente estaba haciendo una exageración para contrastar sus planteamientos con los de los psicólogos, incluidos casi todos los partidarios de las pruebas mentales, que promovían la función de los rasgos hereditarios en el comportamiento individual. Aunque Watson reconoció siempre la interacción de la naturaleza y la crianza en la generación del comportamiento, la cita de "la docena de infantes" se ha vuelto un pasaje recurrente en los libros de texto de introducción a la psicología, y a Watson se le presenta rutinariamente, pero con imprecisión, como alguien que negaba por completo la importancia de la naturaleza de la dicotomía entre naturaleza y crianza (Todd, 1994).

La reputación de Watson como ambientalista extremo aumentó por muchas de las recomendaciones que hizo en su *Psychological Care of Infant and Child* (1928), escrito "con

la ayuda de Rosalie Watson". El libro contiene los planteamientos más fuertes de Watson acerca de cómo la tecnología de la conducta puede influir en la más importante de las tareas: la crianza de los hijos. Se lo dedicó a "la primera madre que críe un niño feliz" y comienza por plantear lo apremiante de la tarea: los bebés saludables pueden superar los efectos a corto plazo de la privación fisiológica, pero "una vez que se ha echado a perder el carácter de un niño por un manejo inadecuado, que puede darse en unos cuantos días, ¿quién puede decir que el daño pueda repararse algún día?" (p. 3).

En un capítulo titulado "The Danger of Too Much Mother Love", Watson previno contra el hecho de ser demasiado cariñoso con los niños. El resultado sería la "invalidez" —el fracaso del niño para hacerse responsable, independiente y, en última instancia, exitoso en la vida—. Advirtió que habría "graves escollos por delante para el niño que recibe demasiados besos" (p. 71). ¿Qué hacer en cambio?

Existe una forma acertada de tratar a los niños. Trátelos como si fueran adultos jóvenes. Vístalos, báñelos con cuidado y prudencia. Que su comportamiento siempre sea objetivo y amablemente firme. Nunca los abrece o bese ni deje que se sienten en su regazo. Si tiene que hacerlo, béselos en la frente cuando le den las buenas noches. Estrécheles la mano por la mañana. Deles una palmadita en la cabeza si realiza un trabajo extraordinariamente bueno en una tarea difícil. Inténtelo. En el lapso de una semana, descubrirá lo fácil que es ser perfectamente objetivo con su hijo y, al mismo tiempo, amable. Se sentirá sumamente avergonzado por la forma empalagosa y sentimental con la que estaba manejándolo. (Watson, 1928, pp. 81-82).

Watson (1936) comentaría posteriormente que lamentaba haber escrito el libro sobre crianza infantil porque no estaba suficientemente sustentado con datos. Sin embargo, es un ejemplo perfecto de la fe que tenía en la capacidad del conductismo para influir en la vida diaria. De manera más amplia, ilustra la idea positivista de que comprensión y control van de la mano.

**Decimosexta lectura: Capítulo 10 “El conductismo clásico. Origen, antecedentes y formulación”
del libro “Historia de la Psicología”**

Thomas Leahey

Se proponen diferentes partes del capítulo 10 del libro “Historia de la Psicología” de Thomas Leahey titulado “El conductismo clásico. Origen, antecedentes y formulación”. La parte que se propone es: el conductismo clásico de John Broadus Watson (1878 – 1958). **Las razones de la propuesta son las siguientes:** esta parte del capítulo puede contribuir al logro del aprendizaje referido a la diversidad de la Psicología como producto de las condiciones histórico, particularmente por su exposición de las características **iniciales** de la Psicología conductista, (etapa conocida como del conductismo clásico) fundada por John Watson.

Leahey, T. (1993) *Historia de la Psicología*. Ciudad de México. Ed. Debate.

Datos del autor: sin referencias.

Breve resumen del contenido propuesto:

En esta parte del capítulo, se exponen las características del conductismo de Watson elaboradas entre 1913 y 1930. El autor distingue dos periodos en el desarrollo del conductismo: el conductismo clásico, vinculado a la figura de Watson y que duró hasta 1930, y el Neoconductismo, asociado a un gran número de teóricos, que llega hasta nuestros días. Menciona que Watson fue formado por el funcionalista J. R. Angell en la Universidad de Chicago en el campo de la psicología animal y la formulación de sus ideas se concretó en 1913 en el artículo “La psicología desde el punto de vista del conductista”. En este artículo Watson procedió comenzando por una crítica al estructuralismo y al funcionalismo afirmado sobre el primero que en él no tenía cabida la psicología animal, porque su centro de atención era exclusivamente la conciencia humana y que ambos erraban al utilizar la introspección y ser mentalistas.

Por ello, Watson dice que la psicología podía estudiarse sin recurrir a estados mentales, recurriendo sólo a estímulos y respuestas, lo que el conductismo pretende estudiar, dice, es cómo el animal, incluido el hombre, se adapta al medio ambiente, así como predecir y controlar la conducta. Opinaba que los métodos de la psicología conductista debían ser los métodos de la psicología animal objetiva aplicados a los seres humanos: También se incluye referencia a la forma como Watson concebía los procesos mentales superiores o “conducta compleja”, afirma que no existen procesos surgidos del interior y que el pensamiento sólo es conducta implícita. El autor del libro considera es el tema que define al conductismo es el método, menciona que Watson no hacía mención del perfeccionamiento de la teoría, y ni siquiera de la existencia de problemas teóricos reales.

Por último, menciona inicialmente relacionaba al conductismo con la fisiología, pero más adelante segregó al conductismo de la fisiología. Afirmó que el objetivo debería ser aprender cómo conseguir que la gente se comportase de forma diferente que, en el pasado, es decir, controlar su conducta y que el instrumento del cambio es el condicionamiento clásico y los conocimientos que se obtengan deben ser puestos al servicio de la sociedad.

**CAPÍTULO 10 “HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA. ORIGEN, ANTECEDENTES Y
FORMULACIÓN”
POR
THOMAS LEAHEY**

El conductismo clásico de John Broadus Watson

Habitualmente suelen distinguirse dos grandes periodos en el desarrollo del conductismo: el conductismo clásico, vinculado a la figura de Watson y que duró hasta 1930, y el neoconductismo, asociado a un gran número de teóricos y que puede o no seguir existiendo todavía. John Broadus Watson fue formado en psicología en la Universidad de Chicago por el funcionalista J. R. Angell, aunque aquél estaba ampliamente familiarizado con los puntos de vista, más radicales, del fisiólogo Jacques Loeb, un decidido defensor del reduccionismo. El campo de interés de Watson fue la psicología animal; nos cuenta como prefería trabajar con animales más que con sujetos humanos, y como le disgustaba servir de sujeto introspectivo. Gran parte del conductismo de Watson mana de este trasfondo. Aunque su insatisfacción con la psicología tradicional y la génesis de sus ideas conductistas pueden remontarse a su estancia en Chicago en 1904, hasta 1913 no formuló sus concepciones en su artículo <<La Psicología desde el punto de vista del conductista>>. Esta fecha constituye un punto de inflexión en la psicología norteamericana.

Tras del toque de generala de su primer párrafo, Watson procedió sistemáticamente, comenzando por una crítica al estructuralismo. Con bastante acierto, su primera crítica fue que en el estructuralismo no tenía cabida el estudio animal, porque su centro de atención era exclusivamente la consciencia humana. Los contados estudios animales que se llevaban a cabo los <<consideraba absurdos>>, ya que se obligaba al investigador a construir la conciencia de su sujeto sobre la base de sus datos conductuales y de analogías con la conciencia humana, enfoque que Watson calificaba de <<falso>>. Señaló, asimismo, que los investigadores no habían establecido criterios firmes para atribuir conciencia a los animales, y que en algunos casos se habían diseñado experimentos sin referencia a la conciencia de los animales. Básicamente, Watson alegaba que atribuir conciencia a los animales es totalmente innecesario –que los datos conductuales son por sí solos suficientes para el trabajo científico-.

Watson continuó diciendo que la Psicología había fracasado en su pretensión de convertirse en una <<ciencia natural incontestable>>. Atribuyó dicho fracaso al método de la psicología tradicional, la introspección, que, según él, no había producido avance alguno, ni nunca lo produciría. La introspección segrega además a la Psicología del resto de las ciencias, las cuales se basan en datos públicos. En consecuencia, <<la Psicología debe

descartar toda referencia a la conciencia>>, y sustituir la especulación sobre la mente por el estudio objetivo de la conducta. Metió en un mismo cajón al estructuralismo y al funcionalismo, ya que ambos son mentalistas y recurren a la introspección. Dio a entender que el funcionalismo era peor que el estructuralismo, porque, al buscar el valor pragmático de la conciencia, incurría en un interaccionismo indefendible de la mente y del cuerpo, mientras que los estructuralistas mantenían un paralelismo rígido. Su solución al problema mente – cuerpo consistió en ignorarlo, estudiando únicamente la conducta. Se propuso evitar que sus discípulos se plantearan dichos problemas, lo mismo que los físicos no se los plantean. En ninguna ciencia los métodos experimentales para resolver problemas deberían verse afectados por problemas mentales. Seguidamente, paso a desarrollar la parte constructiva de su propuesta. La psicología podía estudiarse –escribía (1913a)- sin <<los términos de conciencia, estados mentales, mente, contenido verificable introspectivamente, y similares...Puede hacerse en términos de estímulo – respuesta...formación de hábitos, integraciones de hábitos, y similares>>. Lo que el conductismo pretende estudiar es cómo el animal, incluido el hombre, se adapta a su medio ambiente, y que, en última instancia, <<dada una respuesta, puede predecir el estímulo: dado un estímulo, pueda producirse la respuesta>>. Tal predicción posibilitaría lógicamente controlar la conducta y aplicar la psicología a los problemas prácticos de la educación, la medicina, el derecho y los negocios. Según Watson, la ausencia de una psicología aplicada contribuyó a su desencanto por el estructuralismo.

Watson opinaba que los métodos de esta nueva psicología deberían ser los métodos de la psicología animal objetiva aplicados a los seres humanos: la manipulación del entorno (estímulos) y la determinación de sus efectos sobre la conducta (respuesta), todo ello sin referencia alguna a la conciencia. Como ejemplo, expuso un método conductista para determinar a qué colores puede un animal responder, si se entrena a discriminar colores, y mostró cómo el método podía fácilmente ser aplicado a los seres humanos. Su confianza en una psicología conductista de este tipo emanaba de los métodos conductistas ya existentes y utilizados en biología y psicología aplicada, aunque censuró a estas ciencias por interesarse más en la maquinaria de la mente que en fijar únicamente cómo una persona moldea su conducta para adaptarse al medio ambiente.

Por último, Watson planteaba un enfoque conductista a los procesos mentales superiores o <<conducta compleja>>. En este terreno no admitía compromisos. Dudaba de la existencia de cualquier imaginativa mental y opinaba que, en caso de existir, sería un lujo, no relacionado causalmente con la conducta. En su lugar proponía que el pensamiento no era más que la <<débil reinstalación de...actos musculares>>, encadenados unos a otros en una serie de mecanismos asociativos, de forma que <<los procesos reflexivos son tan mecánicos como los hábitos>>. Aducía también que el aprendizaje es un proceso inconsciente, de suerte que la conciencia no desempeñaba ningún papel en el perfeccionamiento del pensamiento. Con un radicalismo a ultranza, afirmó que <<no existen procesos reflexivos (procesos iniciados centralmente)>>. Todo el pensamiento ocurre en la

musculatura periférica. Watson no abriga ilusiones con respecto a que dichos problemas pudieran ser abordados de modo inmediato por el conductismo y opinaba que los psicólogos debían archivar los <<manidos>> problemas de la cognición, hasta que pudieran establecer cimientos firmes en el estudio de los procesos simples.

Después haremos un resumen del conductismo clásico, pero ahora deberemos destacar un tema importante del artículo de Watson —el tema que define todo el conductismo, a saber, el énfasis en el método (MacKenzie, 1977; Koch, 1964)-. La crítica esencial de Watson a la psicología tradicional era la debilidad y no fiabilidad de su método: la introspección. Según él era dicho método el que había privado a la psicología de un lugar entre las ciencias, lugar que garantizaría el conductismo mediante el recurso a un método nuevo: el estudio objetivo de la conducta. En este breve artículo, Watson afirmó repetidas veces que los métodos resuelven los problemas científicos. Por ejemplo, escribía (1913 a): <<A medida que nuestros métodos se vayan perfeccionando, será posible emprender investigaciones de formas de conductas cada vez más complejas. >> No se hacía mención del perfeccionamiento de la teoría, y ni siquiera de la existencia de problemas teóricos reales; todo puede conocerse mediante un método correcto. Este hincapié en el método es característico de todo conductismo, pero especialmente del que cabe denominar conductismo radical o descriptivo: el fundado por Watson y continuado por B. F. Skinner.

En otro artículo aparecido en 1913, <<Imagen y afecto en la conducta>>, Watson prosiguió su ataque contra los procesos mentales superiores de la concepción tradicional. Afirmó que su <<principal tesis (es) que no existen procesos surgidos del interior>>. Defendió una vez más que el pensamiento es meramente una conducta implícita, que ocupa el tiempo que separa el estímulo de la respuesta, y que dicha conducta implícita consiste básicamente en hábitos laríngeos susceptibles de un estudio conductual. Afirmó que los psicólogos que creen que el córtex actúa dirigiendo la conducta están dominados todavía por motivaciones religiosas, ya que apelar al córtex es apelar a lo incognoscibles. Según Watson, todo lo que el córtex hace es unir como con una grapa los estímulos y las respuestas. Por último, volvió a subrayar que el conductismo aspira a una revolución metodológica, descartando la autoobservación introspectiva en aras de métodos objetivos.

A pesar de todo su énfasis en los métodos objetivos, Watson no llegó a especificar que método o métodos deberían adoptarse, siendo criticado por ello. Sin embargo, se ganó numerosos partidarios y fue elegido presidente de la American Psychological Association en 1916. En su alocución presidencial escogió como nuevo instrumento de la psicología los métodos de condicionamiento de Pavlov. Esta fue su segunda elección. Watson dedicó cierto tiempo a intentar inútilmente registrar la conducta implícita, que el identificaba con el pensamiento. Sólo en el último momento se decidió a presentar en su alocución el condicionamiento clásico, tomando prestadas un sinnúmero de ideas del trabajo de su discípulo Karl Lashley, quien más tarde se convirtió en un crítico del conductismo radical. (Koch, 1964).

Watson aplicó este método a los niños en un estudio publicado en 1920 titulado <reacciones emocionales condicionadas>>, y que realizó junto con su ayudante, y poco después segunda esposa, Rosalie Rayner. Su común estudio es una de los más celebres de toda la psicología, aunque abundan más las veces que ha sido descrito erróneamente que lo contrario; de hecho, a menudo se le ha tergiversado seriamente /Cornwell y Hobbs, 1976; Harris, 1979). Watson deseaba demostrar como las reacciones emocionales se aprenden mediante el condicionamiento clásico basado en las respuestas innatas. El sujeto fue Albert B., un niño de nueve meses de edad. Primero, Watson y Rayner comprobaron que Albert apenas sentía miedo de nada, excepto cuando se golpeaba con un martillo una barra de acero detrás suyo. A continuación, Watson y Rayner establecieron un nuevo miedo por medio del condicionamiento clásico. A los once meses se le presentó a Albert una rata blanca, con la que se sintió a gusto. Cuando el niño estaba a punto de tocar la rata, Watson golpeó la barra. Después de siete emparejamientos análogos, se manifestó el mismo miedo a la rata que al sonido de la barra. Como Watson y Rayner relataron (1920): <<En cuanto se le presentaba la rata, el niño comenzaba a llorar. Casi instantáneamente se volvía bruscamente hacia la izquierda, se echaba al suelo sobre dicho costado, y se alejaba rápidamente gateando. >> Watson descubrió que el miedo se generalizaba a objetos similares, como los conejos y la barba de Santa Claus, y que dichos miedos persistían, al menos, hasta la edad de nueve meses y medio. Contrariamente a lo que afirman los libros de texto, Watson nunca descondiciono el miedo, aunque intentara hacerlo, debido a que la madre de Albert sacó a este del hospital donde había tenido lugar el experimento. Ha de señalarse que este estudio sería considerado poco ético por los psicólogos actuales *

Watson desarrolló una exposición pormenorizada del conductismo en su libro *Conductismo* que apareció en 1924, y que alcanzó su tercera edición en 1930. Sólo analizaremos las novedades del libro con respecto a los escritos anteriores. Watson había atacado, tanto la psicología de la Gestalt por ser confusa e introspectiva, como al psicoanálisis por su mentalismo, aunque lo respetaba en cuanto terapia. Cuando definió la psicología conductista, en un primer momento la relacionó estrechamente con la fisiología, dedicando dos capítulos a la fisiología humana. Pero más adelante en el libro, segregó el conductismo de la fisiología, al afirmar que la conducta puede ser estudiada científicamente por sus propios méritos, sin tener en cuenta los mecanismos fisiológicos. Esta última opinión es también característica del posterior conductismo radical de Skinner.

En su libro, Watson afirmaba que el objetivo de la psicología debería ser aprender cómo conseguir que la gente se comportase de forma diferente que, en el pasado, es decir, controlar su conducta. El instrumento del cambio es el condicionamiento clásico, y los

* El propio Watson tiene ciertas reticencias sobre el procedimiento, pero acaba diciendo que su propósito científico justifica su método. Hoy día, no puede realizarse ninguna investigación con niños sin el consentimiento de los padres, que deben ser informados sobre los métodos experimentales que vayan a ser utilizados.

conocimientos que éste acumula han de ser puestos al servicio de la sociedad. Según Watson (1930): <<Forma parte del trabajo científico del conductista ser capaz de establecer para qué sirve la máquina humana y suministrar predicciones útiles sobre sus capacidades futuras, siempre que la sociedad necesite tal información. >> En una nota a pie de página, en que denunciaba la libertad de expresión, Watson dio a conocer su Utopía: el mundo conductista tendría gente condicionada <<de forma tal que su expresión y su conducta pudiera exhibirse libremente por doquier, sin tropezar con las normas de ningún grupo>>. Su Utopía tampoco incluiría leyes ni procesos legales, sino tan sólo policía, cabe presumir que entrenada en forma conductista. Al igual que Skinner en fecha más reciente, Watson consideraba que los métodos tradicionales de control de la conducta, como el castigo, eran aleatorios y poco efectivos, afirmó que los métodos conductistas se revelarían más efectivos.

El programa de Watson se explica por su empirismo radical, su ambientalismo y su determinismo. Negó la existencia de cualesquiera caracteres o facultades innatos. Para Watson lo innato se reduce a unos cuantos reflejos motores y no racionales: <<Toda conducta compleja no es sino el producto de respuestas simples. >> su posición es clara (1930): <Denme una docena de niños sanos...y un mundo con las especificaciones expresamente diseñadas por mí para educarlos, y les aseguré que, tomando a cualquiera de ellos al azar, le adiestrara para convertirse en cualquier clase de profesional: doctor, jurista, artista, director comercial y , si, incluso en mendigo y un ladrón; ello con independencia de sus talentos...(etc.) y de la raza de sus antepasados. >> Esta posición era muy progresista. Por aquellas fechas muchos psicólogos de orientación eugenésica estaban convencidos de que los negros eran congénitamente inferiores a los blancos. Watson, por el contrario, defendió la igualdad proclamada en la Declaración de la Independencia.

En un sentido más científico, Watson, en *Conductismo*, intentó un análisis detallado del lenguaje y el pensamiento. Escribía (1930): <<El lenguaje no es sino una cadena de sonidos engarzados por condicionamiento, fomentado por la imitación, y nada más. Las palabras son conductas implícitas sucedáneas de los objetos reales, que permiten a una persona portar el mundo sobre o en torno de sí. Así, pues, Watson adoptó la teoría asociacionista del lenguaje de James Mill, pero en términos de movimientos vocales, más que de ideas. Las palabras carecen de significado, salvo en lo relativo a la reacción corporal ante el objeto nombrado.

Watson también redujo el pensamiento a conducta implícita, aunque en este caso no atribuyó un papel especial a los hábitos laríngeos; en lugar de ello, afirmó que pensamos con los movimientos implícitos de todo nuestro cuerpo. Sin embargo, se mostró un tanto contradictorio, ya que, por un lado, dijo que el pensamiento era hablar consigo mismo, pero, en otra ocasión, afirmó que al pensar la musculatura de todo nuestro cuerpo queda implícitamente involucrada. Redujo la creatividad a combinaciones nuevas de reflejos

aprendidos previamente. Pero Watson no dijo nada sobre cómo se llevan a cabo tales combinaciones.

**Decimoséptima lectura: Capítulo 10 “El conductismo clásico. Origen, antecedentes y formulación”
del libro “Historia de la Psicología”**

Thomas Leahey

Se proponen diferentes partes del capítulo 10 del libro “Historia de la Psicología” de Thomas Leahey titulado “El conductismo clásico. Orígenes, antecedentes y formulación”. Las partes que se proponen son: El contexto histórico del conductismo: a) los antecedentes sociales, b) los antecedentes intelectuales, c) precursores específicos del conductismo (los programas de investigación de Iván Petrovich Pavlov y Edward Lee Thorndike), y d) los antecedentes personales. **Las razones de la propuesta son las siguientes:** estas partes del capítulo puede contribuir al logro del aprendizaje referido a la diversidad de la Psicología como producto de las condiciones histórico, Se exponen los antecedentes sociales, intelectuales y personales que llevaron a Watson a proclamar el conductismo.

Leahey, T. (1993) *Historia de la Psicología*. Ciudad de México. Ed. Debate.

Datos del autor: sin referencias.

Breve resumen del contenido propuesto:

En esta parte de capítulo el autor parte de la idea de que el conductismo fue producto no de la inteligencia de un solo hombre sino de fuerzas históricas que impulsaron su surgimiento. Cita las condiciones sociales de principios de siglo XX: crisis que puso en duda toda la cultura y la sociedad y que genero numerosas respuestas (cubismo y existencialismo entre ellas), aspiración a usar la ciencia para crear la sociedad perfecta, el progresismo con la ambición del control social y la corriente antiintelectualista orientada hacia lo práctico.

También expone las condiciones intelectuales (tendencias científicas y filosóficas): auge del funcionalismo y objetivismo, el enfoque mecanicista, el positivismo, la psicología animal y los trabajos de Pavlov y Thorndike. Respecto a estos últimos, inicia con la explicación de la psicología objetiva rusa, desde Sechenov hasta Pavlov el surgimiento del Condicionamiento

Clásico. Continúa con la presentación del trabajo de Thorndike (el conexionismo de Edward Lee Thorndike), sus propuestas de las leyes de la conducta humana y animal. Afirma que Thorndike no resulta fácil de encuadrar como conductista. Finaliza con la exposición de algunos antecedentes personales de Watson que, supone, contribuyeron a perfilar la propuesta conductista de Watson.

CAPÍTULO 10 EL CONDUCTISMO CLÁSICO. ORIGEN, ANTECEDENTES Y FORMULACIÓN POR THOMAS LEAHEY

El contexto histórico del conductismo

...el conductismo no fue debido sólo a la inteligencia de un único hombre, sino que hubo fuerzas históricas que contribuyeron a su emergencia. Numerosas tendencias confluyeron en el movimiento denominado conductismo. Examinaremos ahora el contexto histórico en que Watson actuó, sin perder de vista la cuestión de la revolución o evolución. Por motivos de conveniencia podemos dividir el contexto en tres apartados: los antecedentes sociales, los antecedentes intelectuales y los antecedentes personales.

Los antecedentes sociales

La crisis intelectual que se inició en el siglo XIX se agudizó en el siglo XX.¹ Como William Butler Yeats lo expreso en su poema <<La segunda venida>>, en 1920.

Girando y girando en un creciente círculo
el halcón no puede oír al halconero;
Las cosas caen en pedazos, el centro pierde el control;
la pura anarquía se desboca sobre el mundo,
la marejada de negra sangre que rompe los diques, y por doquier
la ceremonia de la inocencia queda anegada;
los mejores carecen de toda convicción, mientras que los peores
vibran de intensidad apasionada.
No cabe duda, alguna revelación es inminente;
no cabe duda, la Segunda venida llama a la puerta.
¡La Segunda venida! Apenas son dichas estas palabras
cuando una vasta imagen del <<Espíritu del Mundo>>
turba mi vista: en algún lugar, entre las arenas del desierto,
una figura con cuerpo de león y cabeza humana,
de mirada en blanco y despiadada, como el sol,
está moviendo sus torpes muslos, mientras que en torno suyo
revolotean sombras de indignados pájaros del desierto.

¹ Se refiere al enfrentamiento que ocurrió en el siglo XIX, entre las diversas formas en que se concebía el mundo y a los seres humanos que se puede resumir (según el autor –Thomas Leahey-) en el conflicto entre el nuevo naturalismo científico y las viejas creencias en una realidad espiritual trascendente.

Nuevamente desciende la obscuridad, pero ahora sé
Que veinte siglos de sueño pétreo
fueron despertados a una pesadilla por una cuna,
y ¿qué bestia brutal, su hora al fin llegada
¿Se arrastra hacia Belén para nacer?

1913 fue una fecha revolucionaria, tanto para el arte como para la psicología. En Nueva York se abrió la famosa exposición Armory, una gigantesca exhibición de arte moderno; en Chicago el arte cubista fue condenado por los críticos como <<obsceno, impúdico, inmoral...indecente>> y <<un arte enloquecido...no apto para niños>>(Bailyn y otros, 1977).

El arte y la Psicología respondían a la misma crisis descrita por Yeats, que iba a poner en tela de juicio toda la cultura y la sociedad. Durante el siglo XIX habían sido cuestionados todos los principios de la cultura occidental. El siglo XX engendró numerosas respuestas, desde el arte cubista y la psicología conductista a la filosofía existencialista. Todas ellas aspiraban a percibir los viejos problemas de forma nueva o a eliminarlos por completo y construir una cosmovisión basada en nuevos principios. Como los cubistas, Watson descartó la vieja modalidad de percepción –la introspección- a favor de otra nueva-la observación de la conducta-. Como los existencialistas, Watson despreció el aislamiento del laboratorio para comprometerse con la vida real. Ninguna de las respuestas ofrecidas por Watson o los demás suscita nuestra convicción en la actualidad, pero la crisis sigue existiendo: las palabras de Yeats son todavía verdaderas.

Tres aspectos del entorno social requieren una consideración más detenida. Antes que nada, está que el conductismo clásico resultaba muy americano en su aspiración a la Utopía. Los Estados Unidos nacieron en medio de una revolución basada en un nuevo concepto de estado, y desde entonces los norteamericanos han venido aspirando a la sociedad perfecta. Watson defendió la posibilidad de una utopía, fundada en los principios científicos descubiertos en el laboratorio, pero aplicados a los asuntos humanos.

El conductismo es también un producto del progresismo, movimiento de reforma política ampliamente difundida y que se inició en los años 1890. Pretendía sustituir a los viejos caciques y a los políticos corrompidos por una élite burocrática que gestionaría científicamente la sociedad. Era ligeramente utópico y su meta consistía en el control social: <<Viva el control social...no sólo para permitirnos hacer frente a las contingencias severas de la guerra (I Guerra Mundial), sino también como fundamento de la paz y fraternidad que han de llegar>> (Bailyn y otros, 1977). A muchos progresistas les pareció que el conductismo proporcionaba las herramientas científicas con que podrían gestionar racional y eficazmente la sociedad. El control social por medio de la tecnología conductista es una de las ideas más perdurables de los progresistas. Políticamente, el progresismo desapareció tras el mandato presidencial de Wilson, en medio de la violencia generalizada

de la posguerra y, finalmente, de la depresión. Intelectualmente, fue socavado por las nuevas filosofías irracionales –como las de Nietzsche y Freud- y por las estéticas antirrealistas –como el cubismo y el expresionismo abstracto-.

Por último, el conductismo participo de la corriente antiintelectualista norteamericana, dejando de lado los aspectos teóricos en favor de los prácticos. Watson siempre quiso mejorar la práctica educativa, empresarial y similares. En *Conductismo* advertía a los lectores que el único valor de una educación universitaria estaba en formar para el éxito en la vida real, y que el genio consiste sencillamente en buenos hábitos de trabajo. Pero el conductismo va más allá de la cuestión de la utilidad mental o intelectual. Afirma que la conciencia no es útil, que la mente no hace nada y que, incluso, es probable que no exista. El conductismo, pues, niega el intelecto, reduciéndolo a respuestas musculares implícitas. La mente queda plenamente absorbida por el cuerpo.

Los antecedentes intelectuales. Tendencias científicas y filosóficas generales

La fuente más inmediata del conductismo clásico fue el propio campo de Watson, la psicología animal, donde la utilidad de la referencia a la conciencia se estaba ya cuestionando. En 1912 Elliot Frost se preguntaba << ¿Pueden la biología y la fisiología prescindir de la conciencia?>> Sondeó a los principales estudiosos de la conducta animal, partidarios del objetivismo, J. Von Osküll, por ejemplo, contesto: <<ante la investigación objetiva, la memoria y los pensamientos de los animales desaparecían como flotantes formas de vapor...en ningún lugar quedaba el más mínimo espacio para el alma animal>>. Según A. Bethe: <<...el aspecto objetivo de los fenómenos psíquicos, y únicamente esto, debe ser el objeto de la investigación científica>> (Frost, 1912). Frost llegó a la conclusión de que estos investigadores y otros habían abandonado cualquier psicología de la conciencia, aunque el propio Frost acabaría por reducir la mente a experiencia acumulada del pasado, almacenada como energía en el cerebro y activada por un estímulo, que, al ser liberado, modifica la <<maquinaria de la conducta>>.

¿Cómo se pudo llegar a esto? Habíamos dejado la psicología animal en el punto en que Romanes, e incluso el conservador Morgan, comenzaban a inferir procesos mentales a partir de la conducta. Brian McKenzie (1977) ha señalado que los análisis funcionalistas de la mente animal desembocaban en un embrollo imposible. Pretendían comprender la mente animal, pero ciñéndose únicamente a la conciencia animal y postergando los demás aspectos de la mente. Watson probablemente tenía también razón cuando consideraba que el paralelismo psicofísico suponía un problema. Los funcionalistas querían evitar el interaccionismo, pero el paralelismo difícilmente permite asignar a la conciencia ninguna utilidad de cara a controlar la conducta. Como consecuencia, la psicología comparativa de cuño funcionalista termino describiendo la conciencia animal en términos pasivos y sensacionistas (paralelistas). A medida que prosiguieron los experimentos, la conciencia – la *mente* para los funcionalistas- parecía intervenir cada vez menos en la vida del animal.

Todas las influencias reales parecían radicar en el entorno. Por ello, no fue un paso difícil desembarazarse por completo de la referencia a la conciencia y hablar únicamente del entorno y conducta. Eran un paso que muchos estaban dispuestos a dar antes de que Watson lo propusiera.

El impacto del enfoque objetivo se dejó sentir fuera del ámbito de la psicología animal. En 1912 Robert MacDougall señaló que el lugar de la mente en todas las áreas de la psicología era incierto. El estudio de la mente en los seres humanos anómalos y en los animales, que excluye la introspección, hacía que, en el mejor de los casos, el uso del concepto de conciencia resultara forzado. Además de la psicología animal y de la patológica, se estudiaron los estados subliminales, los <<automatismos>>, los retrasos mentales e, incluso, la mente fetal. En todas esas áreas no resulta fácil obtener datos sobre la conciencia. MacDougall (1912) también hizo referencia a las presiones a que estaba sometido el mentalismo, por parte de la fisiología y la biología, que pueden ser consideradas como <<las ciencias de la conducta, ya que se concebía ésta en términos de conciencia o no>>. MacDougall creía que todas estas influencias desembocaban en la pregunta: <<¿Qué se entiende por mente?>> Como Frost, MacDougall fundó un argumento, en definitiva, ineficaz, para conservar el concepto de mente en psicología.

Incluso para el funcionalista Angell, maestro de Watson, era evidente que la psicología comenzaba a escorar del lado del conductismo. En un notable artículo, que apareció en 1913, pero que fue escrito antes que el famoso trabajo de Watson, Angell advirtió que la conciencia estaba a punto de desaparecer de la Psicología, cambio que el acogía sin apenas reservas., contrariamente a Frost o MacDougall. En una nota a pie de página, añadida cuando el artículo estaba en prensa, Angell se proclamaba a sí mismo <<identificado de todo corazón>> con el enfoque constructivo, positivo y objetivo de Watson hacia la psicología. Subrayó la gradual reducción en el papel atribuido a la conciencia por los funcionalistas, que al final acabaron considerándola como un mero eslabón intermedio del arco reflejo. El paso al conductismo queda allanado, ya que a los psicólogos les bastaba con abandonar el término mental oculto. Angell llegaba incluso a preguntarse si era adecuado seguir utilizando el vocablo psicología, puesto que la <<psique>> estaba siendo excluida progresivamente de la disciplina. Estaba convencido de que la psicología se desplazaba firmemente en dirección a la biología y a la fisiología, quizá para ser engullida por ellas, desplazamiento que su propia concepción hacia <<completamente natural>>. Sin embargo, aun confiaba en que de los métodos objetivos surgiría inevitablemente un rol para la mente. Pensaba que las descripciones objetivas le ayudarían a percibir <<precisamente cómo las ideas y los sentimientos se encarnan en la acción>> Angell (1913) concluye así su artículo: <<ofrezcamos (una psicología objetiva)... ¡que Dios nos asista!, pero al mismo tiempo aconsejémosles que deje atrás los excesos propios de la juventud. >> Esta última exhortación sería muchas veces orientada y otras tantas ignorada durante el siguiente medio siglo.

Otra fuente del conductismo es el enfoque mecanicista de la conducta humana, que se remonta por lo menos al siglo XVIII. La Mettrie postuló una concepción totalmente materialista y mecanicista de la conducta humana y de la vida mental. Antes que él, Montaigne había minimizado la diferencia entre la vida humana y la animal, diferencia que Watson se mostraba ansioso por eliminar del toso. En fisiología, como hemos visto, se acumulaban las publicaciones sobre la naturaleza sensoriomotriz y reflexiva del sistema nervioso. En la Universidad de Chicago, Watson se sintió atraído por el fisiólogo Jacques Loeb, un reduccionista radical, pero los mentores de Watson le preservaron de un contacto demasiado estrecho con él, debido a que se le consideraba <<demasiado radical>> (Creelan, 1974).

Tampoco fue Watson el primero que atacó la introspección. En 1867 el psiquiatra inglés Henry Maudsley (1834 – 1918) escribió que <<la autoconciencia es absolutamente incapaz de suministrar los hechos que permiten construir una verdadera psicología inductiva>>, Maudsley opinaba que la introspección no era fiable, ya que no todo el mundo podía realizarla, mientras que los que si podían muchas veces daban informes diferentes sobre los mismos procesos. Planteó, asimismo, la objeción de que un suceso aprehendido introspectivamente queda forzosamente alterado por el acto de introspección y, en consecuencia, resulta no natural. Los dementes padecen alucinaciones; ¿acaso son éstas buenos datos introspectivos? La introspección no revela nada acerca de los estados inconscientes, ni de los procesos fisiológicos. Maudsley formuló estos argumentos y otros semejantes, muchos de los cuales reprodujo Watson.

Otra influencia intelectual sobre el conductismo clásico fue el positivismo, ascendencia que había de crecer hasta llegar prácticamente a caracterizar el neoconductismo. Antes nos hemos referido brevemente al positivismo como parte de la crisis intelectual del siglo XIX. Auguste Comte había postulado un enfoque totalmente objetivo para el estudio de la humanidad. Ernest Mach adujo que la ciencia es únicamente la ordenación, preferiblemente matemática, de nuestra experiencia. Cualquier referencia a entidades inobservables, tales como el átomo, eran inadmisibles; sólo resultaban aceptables los datos objetivos, la experiencia. Hagamos un alto y observemos cuán parecido es esto al estructuralismo de Titchener. El estructuralismo *era* el análisis de las sensaciones. En cualquier caso, la lección que Watson y los demás conductistas aprendieron del conductismo fue que la esencia de la práctica científica –tal como se da en la reina de las ciencias, la física- fue la observación objetiva de la conducta pública, ya fuera de bolas que ruedan por planos inclinados o de animales en laberintos. En ningún caso se permitiría la referencia a lo inobservable. Watson creía que, cuando la psicología adoptara el programa positivista, accedería al rango de las ciencias y progresaría tan majestuosamente como lo había hecho la física.

Precursores específicos del conductismo

Además de las tendencias generales analizadas anteriormente, podemos discernir dos programas de investigación específicos, que suministraron puntos de sustentación decisivos para el conductismo. El primero fue el de la psicología objetiva rusa, que culminó en el método de I. P. Pavlov de *condicionamiento clásico*, el primer ejemplar compartido de conductismo. El otro programa de investigación fue el conexionismo de E. L. Thorndike, cuyos estudios sobre la conducta de ensayo y error definieron el otro ejemplo compartido, el *condicionamiento operante*. Ambos programas desembocaron asimismo en orientaciones teóricas compatibles con la matriz disciplinar en fusión del conductismo.

La psicología objetiva rusa.

El fundador

De la moderna fisiología rusa fue Ivan Mijailovich Sechenov (1829 – 1903), quien estudio en algunos de los mejores laboratorios fisiológicos de Europa, incluidos el de Helmholtz, cuyos métodos e ideas importó a Rusia a su vuelta. Sechenov creía que la psicología, de la que sólo tenía conocimiento en cuanto rama de la filosofía, podía ser científica únicamente si se basara por completo en la fisiología, y adoptara los métodos objetivos de ésta. Desechó la psicología introspectiva, a la que consideraba como una superstición primitiva. En un pasaje extraordinariamente parecido al polémico artículo de Watson, Sechenov escribió:

La Fisiología empezará por separar la realidad psicológica de la masa de ficciones psicológicas, que todavía ocupan la mente humana. Ajustándose estrictamente al principio de inducción, la Fisiología abordará, en primer lugar, el estudio detallado de los aspectos más simples de la vida psíquica, y no se introducirá de inmediato en la esfera de los fenómenos psicológicos superiores. Su progreso perderá, por tanto, en rapidez lo que ganará en fiabilidad. Como ciencia experimental, la Fisiología no atribuirá el carácter de verdad incontrovertible a nada que no pueda confirmarse mediante experimentos precisos; esto trazará una línea divisoria tajante entre las hipótesis y el conocimiento positivo. Con ello, la Psicología perderá sus brillantes teorías universales, aparecerán enormes lagunas en el volumen y alcance de los datos científicos suministrados por ella; muchas explicaciones cederán su lugar al lacónico <<lo ignoramos>>; la esencia de los fenómenos psíquicos manifestados en la conciencia –y, si vamos a ello, la esencia de todos los demás fenómenos de la naturaleza- permanecerá como un enigma inexplicable en todos los casos, sin excepción. Y con todo, la Psicología saldrá ganando enormemente, ya que estará basada en hechos verificables científicamente, en vez de sugerencias engañosas emanadas de la voz de nuestra conciencia. Sus generalizaciones y conclusiones se limitarán a las analogías realmente existentes y no quedarán sujetas a la influencia de las preferencias personales del investigador, que tan a menudo han

conducido a la psicología a un absurdo trascendentalismo, y de este modo se convertirá realmente en hipótesis científicas objetivas. Lo subjetivo, lo arbitrario y lo fantástico cederán su lugar a un enfoque más próximo o más remoto de la verdad. En una palabra, *la psicología se convertirá en una ciencia positiva. Sólo la Fisiología puede conseguir esto, ya que únicamente la Fisiología guarda la llave del análisis científico de los fenómenos psíquicos.*

Debemos advertir las similitudes entre el programa de Watson y el de Sechenov. La psicología ha de ser positiva y ocuparse de hechos públicos y objetivos. Partiendo de lo simple, avanzará hacia lo más complejo, mostrándose siempre prudente y no especulativa. Ignorará la conciencia. Todo esto nos recuerda a Watson. Este, empero, no participó del reduccionismo de Sechenov, prefiriendo basar la psicología positiva en la conducta objetivamente observable, y no en procesos cerebrales.

Los análisis de Sechenov sobre los procesos conductuales prefiguran también los de Watson. La obra maestra de Sechenov fue *Reflejos del cerebro* (1863), donde escribió: <<Todas las manifestaciones externas de la actividad cerebral pueden atribuirse a movimientos musculares... Billones de fenómenos diferentes, que en apariencia no poseen relación unos con otros, pueden ser reducidos a la actividad de varias decenas de músculos...>> El periferialismo de Watson se da en Sechenov (1863): <<Generalmente se cree que el pensamiento es la causa de la conducta... (pero esto es) la mayor de las falsedades: (pues) la causa inicial de toda conducta reposa siempre, no en el pensamiento, sino en la estimulación sensorial externa...>>. Igualmente afirmo que todos los movimientos conscientes y voluntarios son reflejos. En otro lugar, también adoptó el modelo del lenguaje como una cadena de respuestas vocales.

El objetivismo de Sechenov fue popularizado por Vladimir Mijailovich Bechterev (1867 – 1927), quien denominó a su sistema *reflexología*, nombre que describe con precisión su carácter. Sin embargo, el más importante seguidor de Sechenov, aun sin ser discípulo suyo, fue Ivan Petrovich Pavlov (1849 – 1936), uno de los pocos nombres de la psicología con el que todos están familiarizados. Pavlov fue un fisiólogo cuyos estudios sobre la digestión le permitieron obtener el Premio Nobel en 1904. En el curso de su trabajo descubrió que otros estímulos además del alimento podían producir la salivación, y esto le indujo al estudio de la Psicología, y especialmente al concepto de reflejo condicionado y a su exhaustiva investigación sobre éste.

La actitud general de Pavlov fue de una objetividad y materialismo sin concesiones. Muchos de sus pronunciamientos se asemejan a los de Watson. Compartió con éste la fe en el método objetivo en cuanto piedra de toque de las ciencias naturales, y participó asimismo del consiguiente rechazo de toda referencia a la mente. Según Pavlov (1957) <<Para el naturalista toda la cuestión reside en el método, en la posibilidad de obtener una verdad inmovible y duradera; y únicamente desde este punto de vista... el alma... no sólo es

innecesaria, sino incluso perjudicial para este trabajo>>. Como Watson, Pavlov rechazó cualquier recurso a un agente interno, o mente, en aras de un análisis del entorno: es posible explicar la conducta sin referencia a un <<mundo interno fantástico>>, y remitiéndose tan sólo a la <<influencia de estímulos externos, su adición, etc. >>. Su análisis del pensamiento fue atomista, como el de Watson, aunque quizá sin el enfoque periferalista: <<El mecanismo todo del pensamiento consiste en la elaboración de asociaciones elementales y en la subsiguiente formación de cadenas de asociaciones>>. Su crítica de toda psicología no atomista fue permanente. Llevo a cabo repeticiones de los experimentos con monos de Köhler, a fin de demostrar que <<la asociación es conocimiento... pensamiento... (e) insigth>>, y dedicó muchas de sus sesiones con su grupo de discusión de los miércoles a analizar sin contemplaciones los conceptos de la Gestalt. Consideraba a los gestaltistas como dualistas que <<no entienden nada>> de sus propios experimentos. La orientación general de Pavlov es, pues, congruente con el conductismo clásico.

La contribución técnica de Pavlov a la psicología del aprendizaje fue considerable. Descubrió el condicionamiento clásico e inauguró un programa de investigación sistemática, orientada a descubrir todos sus mecanismos y determinantes situacionales. En el curso de la investigación sobre la salivación canina que le hizo ganar el Premio Nobel, Pavlov observó que la salivación podía ser evocada al cabo de un cierto tiempo por los estímulos presentes en el momento en que presentaba el alimento al animal. En un primer momento, llamó a estas reacciones aprendidas secreciones psíquicas, debido a que eran evocadas por estímulos no innatos; pero después substituyó este término por el de *respuesta condicionada**

Según la versión más elaborada del paradigma del condicionamiento clásico, el punto de partida es un reflejo evocado por algún estímulo innato, como cuando la salivación es evocada por la presentación del alimento. Esta conexión se produce entre un *estímulo incondicionado* (EI) y una *respuesta incondicionada* (RI). A continuación, al tiempo que se presenta el EI, se presenta algún otro estímulo que no evoca el reflejo, como, por ejemplo, el sonido de un metrónomo. Este estímulo se denomina *estímulo condicionado* (EC), ya que tras varios apareamientos con el EI conseguirá evocar la misma respuesta (RI), llamada en este caso *respuesta condicionada* (RC). En esto consistió el método aplicado por Watson y Rayner al pequeño Albert. En esa ocasión, el EI fue el sonido de la barra de acero, que evocaba la RI de miedo. Watson emparejo su EI con un EC, una rata. Después de varios emparejamientos el EC evocó ahora miedo, una RC (o REC, *respuesta emocional condicionada*, como Watson y Rayner la llamaron) de miedo. Es asimismo posible, aunque más difícil, establecer una nueva relación EC – RC a partir de una relación EC – RC aprendida previamente (por ejemplo, emparejar un tono con el sonido del metrónomo, para

* Este es el término inglés. Sin embargo, una traducción más precisa hubiera sido *respuesta condicional*.

conseguir que el tono evoque la salivación). Tal procedimiento es conocido como *condicionamiento de orden superior*.

Pavlov investigó sistemáticamente los reflejos condicionados. Descubrió que las respuestas condicionadas se producirán con estímulos similares a los EC originales; esto se llama *generalización*. De forma semejante, Watson descubrió que el miedo del pequeño Albert se ampliaba a objetos parecidos a la rata, o EC original. Además, Pavlov descubrió que era posible hacer que un animal produjera una RC a un estímulo, pero no a otros; esto se llama *discriminación*. Si a un animal se le exigen discriminaciones demasiado delicadas, comienza a exhibir síntomas neuróticos. Pavlov también estudio como inhibir los reflejos condicionados. Si se presenta repetidas veces el EC sin el EI, la RC acabará desapareciendo; esto se llama *extinción*. Sin embargo, si durante un tiempo se deja tranquilo al animal, el EC volverá a evocar de nuevo la RC; esto se llama *recuperación espontánea*. Existe también la inhibición condicionada, cuando se presenta el EC junto a un nuevo EC sin el EI. Después de un tiempo, la nueva combinación no será capaz de evocar la RC. Las investigaciones de Pavlov fueron meticulosas y detalladas, uno de los mejores ejemplos en Psicología de un programa de investigación en el sentido de Lakatos.

¿Fue Pavlov un conductista? Es una cuestión difícil de contestar. Su actitud general fue, sin duda antimentalista, antiintrospeccionista, y decididamente objetiva. Suministró uno de los dos ejemplares compartidos de conductismo. Pero, por otra parte, se mostró con frecuencia crítico con respecto a las investigaciones conductistas norteamericanas con las que tomó contacto. Consideraba que sus puntos de vista habían sido simplificados en América, y motejó al eminente neoconductista Edwin Guthrie de idealista. Su crítica revela que él no era conductista. Los conductistas norteamericanos, como señaló Pavlov (1957), definieron el aprendizaje como el fenómeno fundamental que sirve para explicar las conductas más complejas, pero que el mismo no debe ser explicado. Pavlov, por el contrario, consideró que el aprendizaje era un fenómeno que debía ser explicado mediante la apelación a mecanismos fisiológicos no observables. Se planteó, contrariamente a Watson, especular sobre los procesos cerebrales subyacentes en la conducta. Otra diferencia se refiere a los valores. Recientemente, B. F. Skinner ha atacado la creencia de sentido común en la libertad y la dignidad humanas, a las que considera ilusiones no científicas. Pavlov, sin embargo, defendió la libertad y la dignidad humanas, al afirmar que la persona es un <<sistema autorregulador>>, la <<suprema creación de la naturaleza>>. Su punto de vista, afirma (1957), realza la <<dignidad del hombre>> y preserva <<todo lo que es vital>> en <<la idea de libre albedrío>>.

El conexionismo de Edward Lee Thorndike (1847 – 1949)

Thorndike se sintió atraído por la Psicología cuando leyó los principios de James, que obtuvo como premio en un concurso de su colegio de enseñanza media, Wesleyan (Connecticut). Cuando Thorndike llegó a Harvard para graduarse, inmediatamente se

apuntó a los cursos de James y, con el tiempo, se graduó en Psicología. Su primer interés investigador se orientó hacia los niños y la pedagogía, pero, al no poder con niños como sujetos, Thorndike se dedicó al estudio del aprendizaje en los animales. James le dejó un sitio en su sótano para que trabajara, después de que Thorndike no pudiera conseguir un local oficial para investigar en Harvard. Antes de completar su trabajo en Harvard, Thorndike fue invitado por Catell a ir a Columbia; allí prosiguió sus investigaciones con animales. Tras graduarse, Thorndike retornó a su primer amor, la Psicología Educativa, que –junto con la Psicometría- constituyó su campo de estudio. La importancia de Thorndike estriba para nosotros en su enfoque metodológico y teórico del aprendizaje animal y en su formulación de una psicología E-R, que llamó conexionismo.

Las investigaciones animales de Thorndike se hallan resumidas en *Inteligencia animal*, que apareció en 1911. Allí Thorndike incluyó su principal trabajo, la comunicación sobre su tesina de licenciatura, <<Inteligencia animal: un estudio experimental de los procesos asociativos en los animales>> publicada en 1898. En la introducción a su monografía, Thorndike (1911) adopta el problema clásico de la psicología animal, <<aprender el desarrollo de la vida mental a partir del *phylum*, para rastrear en particular el origen de la facultad humana>>. Sin embargo, puso en entredicho el valor de las investigaciones precedentes, ya que se basaban en el método anecdótico que, según Thorndike, se centraban únicamente en actuaciones poco habituales en los animales, no en las típicas. A modo de sustitutos, Thorndike señaló que el enfoque experimental es el único modo de controlar completamente la situación animal. La meta de Thorndike era sorprender experimental cómo los animales <<utilizan sus mentes>>.

Thorndike colocó a un animal en una de entre muchas <<cajas-problema>>, cada una de las cuales podía ser abierta por el animal de una forma diferente. Cuando el animal conseguía escapar de ella, se le daba comida. Los sujetos de Thorndike incluían gatos, pollos y perros. El diseño de Thorndike es un ejemplo de lo que más tarde se llamaría *condicionamiento o aprendizaje operante*. un animal emite una respuesta, y si ésta es recompensada –en el caso de Thorndike, la salida y el alimento-, la respuesta se aprende. Si la respuesta no se recompensa, desaparece gradualmente.

Los resultados de Thorndike le permitieron burlarse del punto de vista clásico de los psicólogos anecdóticos, según el cual los animales razonan; los animales aprenden, afirmaba aquél, sólo a través del ensayo y el error, la recompensa y el castigo. En un pasaje que prefiguraba el futuro, Thorndike escribió que los animales pueden no tener en absoluto ideas, y, por tanto, tampoco tienen asociación de ideas. Hay asociación, pero (quizá) no de ideas. Según Thorndike (1911): <<la parte efectiva de la asociación (es) el vínculo directo que se establece entre la situación y el impulso>>. En 1898, Thorndike no pudo todavía aceptar una tesis tan radical, aunque reconoció que era plausible.

En 1911, sin embargo, Thorndike escribió en su introducción a *Inteligencia animal*: cualquiera <<de los animales inferiores es... obviamente un haz de conexiones originales y adquiridas entre situaciones y respuestas>>. Añadió que deberíamos intentar estudiar la conducta animal, y no la conciencia animal, porque el primer problema es más sencillo. Sostuvo que su método objetivo podía generalizarse al hombre, puesto que podemos estudiar los estados mentales como conductas. Crítico a los estructuralistas por construir una imagen totalmente artificial y ficticia de la conciencia humana. Como Watson, también afirmó que el propósito de la Psicología debía ser el control de la conducta: <<No hay justificación moral para estudiar la naturaleza humana, a menos que dicho estudio nos capacite para controlar sus actos>>. Concluyó su introducción profetizando que la Psicología se convertiría en el estudio de la conducta.

Thorndike propuso dos leyes de la conducta humana y animal. La primera fue la ley del efecto: <<De varias respuestas dadas en una misma situación, las que van acompañadas o seguidas de cerca por la satisfacción del animal quedarán, ceteris paribus, más sólidamente conectadas con la situación, de forma que, cuando está vuelva a ocurrir, tendrán más probabilidades de reproducirse>>. El castigo, por su parte, disminuye la fuerza de la asociación. Además, cuanto mayor sean las recompensas o el castigo, mayor será el cambio en la conexión. Más adelante, Thorndike abandonó la parte de la ley del castigo referente al castigo, conservando únicamente la referente a la recompensa. La ley del efecto es la ley básica del condicionamiento operante, aceptado de una forma u otra por la mayoría de los conductistas. Watson, empero, la consideró demasiado mentalista, ya que remite a la satisfacción subjetiva del animal. Watson prefirió el condicionamiento clásico, más mecanicista, de Pavlov. La segunda ley de Thorndike es la ley del ejercicio: <<Cualquier respuesta a una situación quedará, certis paribus, tanto más fuertemente conectada con la situación cuanto mayores sean el número de veces que haya sido conectada con dicha situación y el promedio de la fuerza y duración de las conexiones>>. Más adelante, Thorndike tuvo que modificar esta ley y, de todos modos, no fue por lo general aceptada por otros teóricos del aprendizaje.

Thorndike sostuvo que estas dos leyes pueden explicar toda conducta, con independencia de su complejidad: es posible reducir <<los procesos de abstracción, asociación por semejanza y pensamiento selectivo a meras consecuencias secundarias de las leyes del ejercicio y el efecto>>. Analizó el lenguaje, en términos watsonianos, como un conjunto de respuestas vocales, aprendidas en virtud de que los padres recompensan algunos de los sonidos del niño no otros. Los recompensados son aprendidos y los no recompensados son desaprendidos, según la ley del efecto.

Thorndike aplicó su conexionismo a la conducta humana en Aprendizaje humano, una serie de conferencias dadas en Cornell en 1928 – 1929. Planteó una elaborada psicología E – R, en la que muchos estímulos se conectan a muchas respuestas en jerarquías de asociaciones E – R. Quiso coronar la aspiración de Watson a la predicción. Afirmó que a

cada vínculo E – R podía asignársele una probabilidad de que E evoque R. por ejemplo, la probabilidad de que el alimento suscite salivación está muy próxima a 1.00, mientras que, antes del condicionamiento, la probabilidad de que un tono suscite salivación linda con 0. El aprendizaje consiste en aumentar las probabilidades de E – R; el olvido consiste en disminuirlas. Al igual que el aprendizaje del animal es automático, y no mediatizado por ninguna conciencia de la contingencia entre la respuesta y la recompensa, así también, según Thorndike, el aprendizaje humano es inconsciente. Una persona puede aprender una respuesta operante sin darse cuenta de que lo está haciendo. Esta doctrina se denomina la *acción automática de los refuerzos*, y había de convertirse durante los años 1960 en uno de los principales escollos para el conductismo. Como en el caso de los animales, Thorndike redujo el razonamiento humano al automatismo, la costumbre y el hábito. Igual que Watson, Thorndike enarboló la promesa de una utopía científica, basada en la eugenesia y en la educación dirigida científicamente.

Thorndike reconoció toda una serie de dificultades, que con frecuencia desconcertaron a los críticos del conductismo. Admitió, por ejemplo, que el psicólogo objetivo, acostumbrado a destacar cómo el entorno determina la conducta, tropieza con grandes dificultades a la hora de definir la situación en que el animal actúa. ¿Son todos los animales igualmente pertinentes para un acto? Cuando a alguien se le pregunta, por ejemplo, << ¿Cuál es la raíz cúbica de 64?>>, actúan sobre él otros muchos estímulos al mismo tiempo que esta pregunta. Definir la respuesta es igualmente difícil. Se puede responder <<4>>, pero otras muchas conductas –tal como respirar>> se están también produciendo. ¿Cómo sabemos que E se halla conectado con qué R, sin acudir al significado subjetivo y no físico? Thorndike admitía que tales dudas eran razonables y que alguna vez debían ser contestadas de alguna forma. Sobre la lectura y la audición, Thorndike escribió (1911): <<En el acto de oír o leer algún párrafo, las conexiones emanadas de las palabras contribuyen de alguna forma a configurar un cierto significado total>>. Este <<de alguna forma>> encubre un misterio sólo parcialmente reconocido. Se hizo cargo de la complejidad del lenguaje cuando dijo que el número de conexiones necesarias para entender una oración simple podría rondar las 100 000, y admitió que el lenguaje organizado <<desborda con mucho cualquier descripción proporcionada por la psicología asociacionista>>. Todas estas dificultades señaladas por Thorndike fueron ocasionalmente reconocidas, pero rara vez abordadas, durante el medio siglo siguiente de conductismo, hasta que fueron sacadas de nuevo a colación con gran énfasis por un lingüista, Noam Chomsky, en 1957.

¿Fue Thorndike un conductista? Su biógrafo (Joncich, 1968) asegura que sí, y puede citar en su apoyo afirmaciones como ésta: <<Nuestras razones para creer en la existencia de las mentes de otras personas son nuestras experiencias de sus actuaciones físicas>>. Propuso la ley básica del condicionamiento operante, la ley del efecto, y la doctrina de que la conciencia es innecesaria para el aprendizaje. Frente a Pavlov, puso en práctica una

psicología puramente conductual, sin referencia a la fisiología. Pero, por otro lado, propuso un principio de <<pertenencia>>, que viola uno de los principios básicos del condicionamiento clásico, el de que los elementos más próximamente relacionados en el espacio y el tiempo quedarán conectados en el aprendizaje. Las oraciones <<John es un carnicero, Harry es un carpintero, Jim es un médico>>, presentadas en una lista como ésta, darían lugar a un vínculo *carnicero-Harry* es más sólido que el vínculo John y carnicero <<se pertenecen>> -a causa de la estructura de las frases- y, en consecuencia, se asociarán y recordarán juntos. Este principio de pertenencia encaja más con la psicología de la Gestalt que con el conductismo. Prefigura también las investigaciones de animales de los años 1960, que mostraron que algunas conexiones E – R son más <<naturales>> que otras.

Históricamente, Thorndike no resulta fácil de encuadrar. No fundó el conductismo, aunque lo practicó en sus investigaciones animales. Su interés por la psicología educativa lo apartó pronto de la corriente principal de la psicología experimental académica, en la que se desarrolló el conductismo. Watson, por ejemplo, consideró la ley del efecto en exceso mentalista. Quizá lo mejor será concluir que Thorndike fue un conductista practicante, aunque no convencido del todo. Fue menos polémico que Watson y pudo apreciar dificultades donde otros no las vieron.

Los antecedentes personales

¿Qué fuerzas llevaron a Watson a proclamar el conductismo? Fueron fuerzas culturales, profesionales y culturales. En tanto que especialista en psicología animal, Watson tuvo que percatarse de la orientación general entre los estudiosos de los animales hacia los métodos puramente objetivos, sin referencia a la conciencia. Sabemos que mantuvo relaciones con Jacques Loeb en la Universidad de Chicago. No cabe duda de que conocía los argumentos expuestos por Thorndike en su monografía <<Inteligencia animal>> de 1898. El *Zeitgeits* progresista norteamericano promovió una corriente de psicología práctica y objetiva, y el éxito del positivismo al ofrecer la física como modelo de la psicología científica era seductor. Los argumentos con que presentar el conductismo estaban allí, al alcance de la mano para quien quisiera utilizarlos. Constituyen las razones culturales y profesionales de los puntos de vista de Watson. Sin embargo, ¿Por qué Watson se sirvió de ellos en la forma en que los hizo? Watson nunca fue un pensador científico original; no aportó nada teóricamente sustancial ni metodológicamente innovador al movimiento que puso en marcha. Fue un brillante polemista y, para él al menos, el conductismo constituía una rebelión. Pero ¿contra quién?

Contra las escuelas anteriores de pensamiento, como afirmaría cualquier revolucionario. Pero al analizar la personalidad de Watson, Paul Creelan (1974) ha sugerido que su rebelión iba contra muchas más cosas que el anacrónico mentalismo. Watson fue educado por su madre, una devota anabaptista, para ser pastor. Sin embargo, antes de que pudiera

ir al Seminario de Princeton, su madre murió. En lugar de ir al Seminario acudió a la Universidad de Chicago, una Universidad urbana y el corazón del funcionalismo norteamericano, donde se encontró con una atmósfera completamente distinta. Se interesó por la psicología, pero experimentó dificultades para actuar como sujeto introspectivo. Hasta que, finalmente, sufrió un colapso nervioso. Tras su recuperación, prefirió los sujetos animales a los humanos. Quizá por haberse rebelado contra la religión de su madre, le resultó preferible creer que no había alma, ni mente, y que sólo las respuestas musculares son reales. De este modo, no existen ni infierno, ni cielo. En su lugar, se ofrece la perspectiva de un mundo completamente controlable, un paraíso científico sobre la tierra. Watson insistió a menudo en que el mentalismo de sus oponentes equivalía realmente a aferrarse a algo indefendible científicamente, el alma, entidad que le producía profunda desazón.

Por ello, como muchos contemporáneos, Watson se estaba rebelando de hecho contra una religión que ya no resultaba creíble, contra el puritanismo materno. Posiblemente la profundidad de su implicación personal hizo que este desarrollo natural, durante el siglo XX, pareciese más revolucionario de lo que en realidad era.

**Decimoctava lectura: Capítulo 9 “La Psicología de la adaptación”
del libro “Historia de la psicología”**

Thomas Leahey

Se proponen el capítulo 9 del libro “Historia de la Psicología” de Thomas Leahey titulado “La psicología de la adaptación”. De este capítulo la parte que se titula “La psicología en el nuevo mundo. Antecedentes: el contexto intelectual y social” **Las razones de la propuesta son las siguientes:** estas partes del capítulo puede contribuir al logro del aprendizaje referido a la diversidad de la Psicología como producto de las condiciones histórico, ya que reseña las condiciones histórico-sociales y culturales (cristianismo evangélico, la ilustración escocesa, la propensión a los negocios, el ambientalismo radical, el darwinismo social, el pragmatismo y el funcionalismo) que influyeron para que la psicología en Norteamérica se orientara hacia el conductismo.

Leahey, T. (1993) *Historia de la Psicología*. Ciudad de México.
Ed. Debate.

Datos del autor: sin referencias.

Breve resumen del contenido propuesto:

En esta parte del capítulo, se expone, de forma breve, el contexto social e intelectual en Norteamérica en el siglo XIX: asienta que gran parte de Norteamérica se encontraba despoblada, sin jerarquías de nobleza, feudales, religiosas, ni universidades antiguas, lo que propicio la posibilidad de erigir una nueva civilización. Menciona dos tradiciones importantes: la religión cristiana evangélica y la ilustración escocesa. La primera aspira a la salvación el alma a través de una experiencia de conversión emocional, y ante los inmensos territorios arrebatados a los habitantes originarios, se abría la posibilidad de construir una nueva civilización, una sociedad cristiana perfecta. El cristianismo evangélico constituyó un dique al pensamiento de la Ilustración por las actitudes antirreligiosas. Por esta razón, las ideas de la Ilustración tuvieron poco efecto, solo la Ilustración escocesa, particularmente: la idea, muy optimista, acerca de la capacidad del individuo en contribuir y mejorar la sociedad y la naturaleza empleando únicamente su entendimiento. Otro elemento que caracteriza el clima cultural de los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX es el “espíritu emprendedor” **para hacer de todos los órdenes de la vida cotidiana un negocio**. Los

norteamericanos también propendieron a ser ambientalistas radicales (se mezcla el empirismo de la ilustración y las convicciones flexibles del hombre de negocios).

Continúa el autor mencionando la influencia de Darwin, afirma que la teoría de la evolución fue bien acogida por la mayoría de la sociedad norteamericana y que se convirtieron en importantes defensores de la selección natural y genero dos movimientos sociales: el darwinismo social y la eugenesia. El darwinismo social resultaba atractivo en una sociedad capitalista liberal, ya que podía justificar incluso la competencia más despiadada y sobre la base de la competición perfeccionaba a la sociedad. El otro programa fue la eugenesia (la detección y selección de los aptos, y la detección y eliminación de los ineptos). De lo anterior se derivó una filosofía típicamente norteamericana: la filosofía pragmática (la prueba de verdad de un concepto no es la observación pasiva, sino la experimentación activa). Las últimas partes del apartado se refieren a la influencia del pragmatismo en la psicología experimental en Norteamérica que orientó a ésta hacia lo que se denominó el funcionalismo.

CAPÍTULO 9 “LA PSICOLOGÍA DE LA ADAPTACIÓN” POR THOMAS LEAHEY

La psicología en el nuevo mundo

Antecedentes: el contexto intelectual y social

América era algo nuevo. Sus aborígenes fueron considerados como salvajes buenos o brutales, en quienes se traslucía la naturaleza originaria del ser humano, no influida por la civilización. Los primeros colonos confiaban en desplazar a los indios y reemplazar su rudimentario estado por granjas, aldeas e iglesias. Las inmensas soledades halladas por los colonos abrieron la posibilidad de erigir una nueva civilización en el nuevo mundo. Los puritanos acudieron con la idea de establecer una <<ciudad elevada>>, una sociedad cristiana perfecta y un modelo digno de ser admirado por el resto del mundo. En América no había jerarquía feudal, ni iglesia establecida, ni universidades antiguas. En lugar de ello, cada persona podía abrirse su propio camino en el desierto.

Ello no significa que los colonos europeos no portaran un bagaje intelectual. Es claro que sí, y hubo dos tradiciones particularmente importantes: la religión evangélica y la filosofía de la Ilustración. Norteamérica fue poblada inicialmente por protestantes, no por católicos. De hecho, cuando los católicos llegaron por primera vez a Norteamérica en forma numerosa se vieron obligados a permanecer a la orilla del cauce central de la vida norteamericana. Eran considerados agentes de una peligrosa potencia extranjera, el Papado, y los tumultos anticatólicos y la quema de iglesias católicas no fueron algo desconocido en la Norteamérica decimonónica. Lo que con más fuerza emergió del protestantismo norteamericano fue el cristianismo evangélico. Esta forma del cristianismo tiene poco o ningún contenido teológico, y aspira, más bien, a la salvación del alma individual, a través de una experiencia de conversión emocional, que se produce cuando la persona acepta la voluntad de Dios.

Una dimensión importante de la reacción europea frente al espíritu excesivamente geométrico de la Ilustración fue el romanticismo. En Norteamérica, sin embargo, la reacción contra la Edad de la Razón fue de índole religiosa. Norteamérica experimentó durante el periodo colonial brotes religiosos, uno de los cuales tuvo lugar poco después de la Revolución Francesa. El romanticismo afectó a Norteamérica sólo muy marginalmente, en el movimiento trascendental. Henry David Thoreau, por ejemplo, denunció las intromisiones de la industria en la Naturaleza romántica. Sin embargo, para la mayoría del pueblo era más importante el cristianismo evangélico, que rechazó el escepticismo antirreligioso de la Ilustración.

Ni es casual que muchos psicólogos norteamericanos, incluido John B. Watson, el fundador del conductismo, hayan intentado antes ser eclesiásticos. El arma básica en el oficio de predicador evangélico es la conversión, mediante la manipulación de las emociones de los oyentes para cambiar a las personas de pecadores en santos, modificando su alma y su conducta. La meta de muchos psicólogos norteamericanos, durante los periodos funcionalista y conductista, ha sido modificar la conducta, convertir a la persona de hoy en la nueva persona del mañana. Los predicadores evangélicos escribieron acerca de los modos de cambiar las almas a través de sus predicaciones; los psicólogos escribieron sobre los modos de cambiar la conducta a través del condicionamiento.

La importancia del cristianismo evangélico en el desarrollo de la vida intelectual de los Estados Unidos no debe ser subestimada. La tradición norteamericana de libertad religiosa puede sugerir que a los primeros psicólogos no les preocupaban, especialmente los aspectos religiosos. Lo cierto es lo contrario. La libertad religiosa se hizo posible gracias a las exigencias de las sectas evangélicas, temerosas del poder de las Iglesias establecidas. El cristianismo evangélico actuó como un filtro del pensamiento de la Ilustración, excluyendo el escepticismo radical y las actitudes antirreligiosas de la Ilustración tardía, que fueron rechazados por la mayoría de los norteamericanos.

En el periodo anterior a 1800 Norteamérica contó con algunos filósofos auténticos. Uno de ellos fue Benjamín Franklin, cuyos experimentos sobre la electricidad despertaron la admiración de Europa, que entusiasmó a los franceses en cuanto ejemplar del <<hombre natural>> del nuevo mundo y que fue reverenciado como una de las figuras principales de la Ilustración, incluso en pie de igualdad con Voltaire. Thomas Jefferson, otro *philosophe* es quizá el mejor ejemplo del espíritu geométrico en Norteamérica, Jefferson intentó aplicar el cálculo numérico a cualquier asunto, desde la rotación de las cosechas hasta la felicidad humana. Su mecanismo newtoniano le llevó incluso a cerrar los ojos ante la evidencia biológica: en su argumentación contra la posibilidad del diluvio de Noé, llegó a <<demostrar>> a través de cálculos físicos que en cualquier inundación las aguas nunca pueden crecer más de cincuenta pies sobre el nivel del mar y que, en consecuencia, los pretendidos fósiles de crustáceos marinos descubiertos en las montañas Apalaches de América no eran sino excrecencias rocosas poco habituales (Wills, 1978). Jefferson, que se mostró escéptico respecto a las pretensiones del cristianismo, era probablemente un deísta volteriano.

Sin embargo, esta clase de ideas constituían un anatema para la religión evangélica y sólo algunos aspectos moderados del pensamiento de la Ilustración lograron adquirir cierta relevancia en Norteamérica. Entre dichos aspectos ocupan un primer plano las ideas de la Ilustración escocesa que de hecho ejercieron más influencia sobre Jefferson de la que normalmente se ha supuesto. Como acabamos de ver, la filosofía del sentido común de Reid era perfectamente compatible con la religión. Entre los colegios religiosos de

Norteamérica, que por cierto constituían la mayoría de los colegios norteamericanos, la filosofía escocesa llegó a convertirse en parte obligada del *curriculum*, dominando las facetas de la educación superior, desde la Ética hasta la Psicología. La filosofía escocesa fue en Norteamérica el pensamiento ortodoxo.

Al considerar el clima intelectual de los Estados Unidos, hay que añadir a las influencias del cristianismo evangélico y a la Ilustración moderada un tercer elemento, los negocios, que interactuó con los otros dos de forma importante. Norteamérica llegó a ser la nación de los negocios por antonomasia. Carecía de aristocracia feudal, de Iglesia establecida, y sólo tenía un Soberano remoto. No quedaba otra cosa que la empresa individual y la lucha del individuo por sobrevivir frente a las grandes soledades y en competición con los demás individuos. Los negocios de Norteamérica fueron realmente negocios.

Como resultado de esta mezcla de ideas típicamente norteamericanas, a las que habría que añadir una creciente patriotería, surgieron varias nociones importantes. Una de ellas fue el valor prioritario concedido al conocimiento pragmático. Ciertamente, ya la Ilustración había sostenido que el conocimiento debía estar al servicio de las necesidades humanas y tenía que ser práctico, más que metafísico. Los protestantes norteamericanos llegaron a pensar que los inventos glorificaban la genialidad de Dios, por haber creado una mente humana inteligente. Tecnología es un vocablo norteamericano. Una consecuencia desafortunada de dicha actitud fue el antiintelectualismo. Se despreció la ciencia abstracta como algo europeo y degenerado. Lo que contaba eran los logros prácticos, que a un tiempo enriquecían al hombre de negocios, ponían de relieve los principios divinos y hacían avanzar el sueño norteamericano. El hombre de negocios valoraba el mismo <<sentido común>> a ras de suelo que se enseñaba en los colegios religiosos. La filosofía del sentido común garantizaba a cualquier persona que sus ideas corrientes eran básicamente correctas, lo cual tendió a intensificar el antiintelectualismo norteamericano.

En la expresión <<hombre de negocios>> el acento se sitúa sobre la palabra hombre. Era el hombre el que luchaba por la supervivencia en el mundo de los negocios y el que daba importancia al lúcido sentido común y a las realizaciones prácticas. Los afectos y los sentimientos constituían la competencia específica de las mujeres, que en el siglo XIX fueron progresivamente apartadas del mundo del trabajo, conforme las primitivas labores domésticas, como guisar, hacer cerveza, hacer queso, hilar y tejer, acabaron industrializándose. Este cambio despojó a la mujer de casi toda su importancia económica, quedando bajo su control únicamente el reino de las emociones. En Norteamérica las emociones no eran una fuente de inspiración romántica, sino que se consideraban como algo femenino y feble.

Los norteamericanos también propendieron a ser ambientalistas radicales, ya que preferían con mucho creer que eran las circunstancias de la gente, y no sus genes, las causas principales de las características humanas y de sus realizaciones. Creían asimismo que,

contrariamente a los prejuicios europeos, el entorno estadounidense era el mejor del mundo y que produciría genios superiores a Newton. Esta creencia refleja el empirismo de la Ilustración y las convicciones flexibles del hombre de negocios. No había límites a la perfectibilidad de los seres humanos en el nuevo mundo, ni a la realización de su libertad individual. El progreso estaba a la orden del día. Hubo, incluso, un culto al autoperfeccionamiento desde los primeros días de la república norteamericana. En la década de 1830 se publicó una revista mensual llamada *El cultivador*, <<destinada a mejorar el suelo y la mente>>. Un hombre no sólo podía mejorar su granja, sino que también podía perfeccionar su propia mente. De hecho, se suponía que el buen cristiano debía ser un afortunado hombre de negocios o granjero.

Todas estas actitudes –religiosas, ilustradas y comerciales- se resumen a la perfección en la actitud americana respecto a la máquina –producto del ingenio humano, mejoradora del mundo y enriquecedora de su artífice-. El fabricante de una máquina se iguala al Dios de Newton, y la máquina quedaba divinizada por sus concomitancias con el mecanismo celestial. Un escritor llamado John Pendleton Kennedy visitó una de las primeras fábricas norteamericanas y consigno sus impresiones (Miller, 1965); <<Cuando contemplo esta vasta obra de ingeniería, esta infinita complicación de ruedas, este exquisito y minucioso ajuste entre sus partes, y este seguro, regular e invariable resultado que se manifiesta en la operación de una máquina perfecta... me pasmo de admiración ante el genio que gobierna todo el conjunto>>.

Un observador del escenario de la joven Norteamérica reconoció estas tendencias de los estadounidenses. Alexis de Tocqueville escribió en *La democracia en América*, tras su visita a los Estados Unidos en 1831 – 1832: <<Cuanto más democrática, ilustrada y libre sea una nación, mayor será el número de promotores interesados por la ciencia y los descubrimientos directamente aplicables a la industria productiva que conferirán en idéntica medida ganancias, fama e incluso poder>>. Sin embargo, Tocqueville manifestó su preocupación por el hecho de que <<en una comunidad organizada de esta manera... la mente humana puede ser conducida insensiblemente hacia una postergación de la teoría>>. Las sociedades aristocráticas, en cambio, <<favorecen el desarrollo natural de las regiones superiores del pensamiento>>. Tocqueville veía justo. Desde sus inicios la psicología norteamericana ha despreciado la teoría, llegando a veces a mostrarse abiertamente hostil a ella. Mientras europeos tales como Jean Piaget construyen teorías grandiosas y casi metafísicas, B. F Skinner opina que las teorías del aprendizaje no son necesarias.

Los frutos filosóficos de Darwin: el pragmatismo

La primera filosofía autóctona de Norteamérica fue el pragmatismo, al que cabe considerar como una combinación de Hume y Darwin. Hume había afirmado que todas las creencias humanas son en esencia hábitos. Este es precisamente el punto de partida del

pragmatismo, tal como fue propuesto por su fundador, Charles Sanders Peirce (1839 – 1914), un científico trocado en filósofo. Peirce (1878) dijo que «la esencia de la creencia es el establecimiento de un hábito». Fue la reducción de la creencia a hábito lo que desasosegó a Reid y Kant, ya que parecía abrir la puerta al escepticismo. Peirce alegó que la verdad es precisamente lo contrario. Pues la verdad de una creencia, escribió Peirce (1905), «radica exclusivamente en la incidencia que cabe suponer tiene sobre la conducta de la vida».

Peirce opinaba que esta definición de un concepto nos permite eliminar desatinos metafísicos, ya que nos brinda un método científico de penetrar en la verdad de cualquier pretensión. En primer lugar, un concepto carecerá de significado si no presenta manifestaciones observables. Es ésta la piedra de toque natural de todo científico: el concepto de «fuerza» es válido porque podemos medirlo, pero el de «ángel» carece de sentido porque los «ángeles» son invisibles e intangibles. Hasta aquí, Peirce sigue los pasos de Hume, quien rechazaba las ficciones no observables y metafísicas. Sin embargo, un segundo aspecto del criterio de verdad de Peirce le llevó más allá de Hume. Peirce estuvo muy influido por Bain y, como consecuencia de ello, introdujo la acción en su filosofía. El criterio de Peirce hacía referencia a la *conducta* de la vida. Una creencia o idea debe afectar a nuestras acciones para ser significativa. El test de un concepto no es la observancia pasiva, sino la experimentación activa. Cada uno de nosotros actúa sobre el mundo, reteniendo únicamente aquellos conceptos que guían eficazmente nuestras acciones y nos procuran una mejor relación con las observaciones resultantes. Los conceptos metafísicos son incapaces de hacer esto, cosa que sí consiguen los científicos, y, por ello, el criterio pragmático de verdad sustenta, no el escepticismo, sino el realismo. Nos dice cómo descubrir lo que las cosas realmente son, en vez de ofrecernos un mero verbalismo metafísico y vacío.

La incorporación de la acción humana a la epistemología muestra la dirección del desarrollo del pragmatismo emprendida por su más destacado representante, William James (1842 – 1910). Resulta de escaso interés hablar de los hábitos, ya sean físicos o mentales, como verdaderos o falsos, pero, en cambio, sí tiene mucho sentido plantearse si son útiles o inútiles. El miedo habitual de una persona agorafóbica ante los espacios abiertos es inútil, porque aleja a las personas de lugares y actividades de los que de otro modo podríamos disfrutar; la respuesta usual en todo buen conductor de frenar ante un semáforo rojo es útil, porque permite a dicha persona conducir sin apenas esfuerzos. En este punto la influencia de Darwin se hace evidente, dado que la utilidad es también el criterio de la selección natural. Los rasgos físicos de un animal, como los hábitos pragmáticos, no son verdaderos ni falsos, sino únicamente útiles o inútiles por la lucha por la supervivencia. La selección natural conserva los primeros y descarta los segundos. James generalizó este criterio evolucionista al conjunto de la vida humana. No sólo el miedo de la persona agorafóbica y el reflejo del conductor deben considerarse hábitos, sino que también,

siguiendo a Pierce, todas las creencias y conceptos han e de reputarse hábitos sujetos al test pragmático de su utilidad.

La influencia de Darwin sobre James fue abrumadora. En su libro Pragmatismo, James contrapuso al pragmatismo al racionalismo, señalando que mientras que los racionalistas creen que la realidad es inmutable y eterna, <<para el Pragmatismo está aún constituyéndose y aguarda del futuro parte de su fisonomía>>. Las formas no existen, puesto que el universo está evolucionando continuamente; la verdad no puede ser algo estático, sino que es un proceso en eterna evolución. Según James: <<Las ideas verdaderas son aquellas que podemos asimilar, validar, corroborar y verificar. Falsas son las ideas no susceptibles de esto...>>. La verdad de una idea no es una propiedad estancada, inherente a ella, porque la verdad es algo que le ocurre a la idea. Esta *deviene* verdadera, *se hace* verdadera mediante los acontecimientos. Su verdad es un acontecimiento, un proceso: <<el proceso de... su verificación>>. El pragmatismo es, sin paliativos, una filosofía del devenir.

Hasta aquí, James se nos antoja un empirista sin concesiones, que hace hincapié en la necesidad de un soporte observable para cualquier idea. Empero, para James, las piedras de toque de la verdad son más complejas que la mera observación directa. Según él, las ideas <<llegan a ser verdaderas sólo en cuanto que nos ayudan a entrar en relaciones satisfactorias con otras partes de nuestra experiencia>>. Experiencia significa aquí *toda* nuestra experiencia, sin excepción. La verdad de una idea debe no sólo ser contrastada con relación a la observación, sino también a sus efectos sobre nuestra vida práctica, a su congruencia con nuestra reserva previa de ideas y a su capacidad para satisfacernos emocionalmente. Una idea que supera estas pruebas debe considerarse verdadera, ya que funciona; la que no funciona es falsa.

El pragmatismo de James censura de esta suerte el rechazo por parte de Hume de las especulaciones metafísicas y religiosas que hacen referencia a lo que no es observable. Como escribió James (1907), para el pragmatismo, <<la única prueba de una supuesta verdad es lo que funciona mejor en el sentido de guiarnos, lo que se adapta mejor a cada elemento de la vida y se conjuga con el conjunto de requerimientos de la experiencia, sin excluir nada. Si las ideas teológicas hiciesen esto, si la idea de Dios, en concreto, demostrase que puede hacerlo, ¿cómo le sería posible al pragmatismo negar la existencia de Dios?>> Lo que el pragmatismo busca son ideas que funcionen en términos humanos, y, de hecho, muchas veces se definió a sí mismo como un moderno humanismo sofista. Las ideas que son útiles, satisfactorias y que están de acuerdo con otras creencias son verdaderas, con independencia de si son científicas, metafísicas o religiosas. Tales actitudes llevaron a James a interesarse por la investigación psicológica, que a otros empiristas recalcitrantes les parecía una actividad de mala nota.

El tercer gran pragmatista fue John Dewey (1859 – 1951), quien hizo del pragmatismo una filosofía de la vida y de los valores, profundamente preocupada por los problemas del mundo real, lejos de los círculos académicos. Mientras que James aplicó la idea Heráclito-darwinista del flujo evolutivo a la realidad y la verdad, Dewey (1957) la aplicó a la vida y los valores: <<El proceso de crecimiento, de desarrollo y progreso, más que el producto estático y el resultado, se convierte en la cosa significativa... El fin no es ya un término o límite que debe alcanzarse. Es el proceso activo de transformar la situación existente. No la perfección como meta final, sino el proceso perpetuo de perfeccionar, madurar y refinar es el objetivo de vivir. El crecimiento mismo es el único <<fin moral>>. Dewey creía que cualquier filosofía debía procurar incidir en la vida pública. De hecho, según el criterio pragmático, si fracasaba en conseguir esto, quedaría demostrada su falsedad. Para Dewey, lo más importante era la educación, pues concebía la filosofía <<como la teoría general de la educación>>. Dewey es recordado hoy en día, ante todo, como el inventor de la educación <<progresiva>>, basada en el pragmatismo, que destaca el aprendizaje por la acción y que introduce a los niños en un toma y daca activo con el mundo, dejándoles que aprendan la verdad a través de sus experiencias prácticas, más que forzándolos a que la aprendan por medio de la recitación pasiva.

El pragmatismo, como ha sido reconocido por sus críticos europeos (Russel, 1945), es una filosofía exclusivamente norteamericana, que decide de la verdad en función de su eficacia atractivoemocional. Para el pragmatismo, la verdad es lo que funciona, lo que acarrea el éxito. El progreso y el perfeccionamiento eternos reemplazan a la Verdad eterna y estática. Las disciplinas aparentemente arcanas, como la filosofía, deben descender a mezclarse en los asuntos mundanos. Las creencias religiosas deben cimentarse, no en razonamientos metafísicos acerca de Dios, sino en la necesidad emocional de creer y en su contribución a la conducta moral del individuo. El pragmatismo es, como James lo admitió, antiintelectualista, en su reducción de los conceptos abstractos a su congruencia con la experiencia y los sentimientos concretos. Semejante antiintelectualismo filosófico puede confortar al antiintelectualismo social que justifica, por el mero hecho de sentir las, cualquier conjunto de creencias, desde el cristianismo evangélico hasta la revolución romántica contra el estado <<opresivo>> y <<burgués>> (White, 1972). Todas estas actitudes son típicamente norteamericanas. Podían conducir, como hemos visto, a la aceptación generalizada de lo oculto o a la primera filosofía norteamericana original.

La psicología experimental en Norteamérica: Pragmatismo y Psicología

La filosofía pragmática necesariamente desemboca en la psicología: si todas las creencias y conceptos son en esencia hábitos, se impone entonces investigar el proceso psicológico del aprendizaje; si las creencias se instalan gracias a la observación, a su acomodación con las creencias anteriores y a la satisfacción emocional que producen, deben entonces investigarse tales procesos psicológicos; si los valores se desarrollan a través de la

de reconocer que una misma sensación tiene diversos significados, dependiendo del contexto conductual. El mismo sonido exacto de, por ejemplo, una ramita que chasquea significa una cosa muy diferente para un cazador, un soldado de guardia o un niño de excursión. Por último, Dewey hace de la acción o conducta el punto central de la psicología. Ello es una consecuencia natural del pragmatismo, que evalúa los conceptos en función de su efecto sobre la conducta de la vida. Esta última tendencia prefigura el conductismo, aunque el análisis de Dewey sobre el arco reflejo suponía una crítica implícita de la psicología E-R.

Con mucho, la aportación más importante del pragmatismo a la psicología norteamericana fueron los principios de psicología, de James. Su fecha de publicación, 1890, traza una línea divisoria en la historia de la psicología norteamericana, ya que inspiró a los estudiosos como no podían hacerlo ni los escoceses ni Wundt, y marcó la tónica de la psicología norteamericana desde 1890 hasta 1913. James conjugó los intereses normales de un fundador de la psicología: la fisiología y la filosofía. Comenzó su carrera académica con un Doctorado en Medicina y ocupó toda una diversidad de puestos en Harvard. Habiendo empezado como instructor de fisiología, se cuidó después de que se crease para él una cátedra de Psicología; dedicó sus últimos años a ser profesor de filosofía. Fue en los Principios donde James inició la elaboración de su filosofía pragmatista.

<La Psicología es la ciencia de la vida mental>>, aseguraba James a sus lectores. Su método fundamental es la introspección corriente, complementada por la <<diabólica astucia>> del experimentalismo alemán y por los estudios comparativos de hombres, animales y salvajes. James rechazó el atomismo sensacionista, la teoría de las bolas de billar, también repudiada por Wundt. Según James, esta teoría convierte las partes discernibles de los objetos en objetos permanentes de la experiencia, troceando artificialmente el flujo de la experiencia. Para James, <<la conciencia... no se muestra a sí misma cercenada en pedazos. Palabras tales como 'cadena' o 'tren' no la describen adecuadamente, tal como ella se nos ofrece en primera instancia. No agrega nada; fluye. Un 'rio' o una 'corriente' son las metáforas que la describen más adecuadamente. *En el futuro, al referirnos a ella, la llamaremos corriente de pensamiento, de conciencia o de vida subjetiva*>>.

Como Darwin, James pensaba que lo que la conciencia contiene es menos importante que lo que hace; es la función, no el contenido, lo que cuenta. La función principal de la conciencia es elegir. James llegó a escribir (1890): <<Se halla siempre más interesada por una parte de su objetivo que por otra, y acoge o rechaza, es decir, elige, siempre que piensa>> La conciencia crea y sirve a los fines del organismo, el primero de los cuales es la supervivencia mediante la adaptación al medio ambiente. Para James, sin embargo, esta adaptación nunca es pasiva. La conciencia elige, orientando a la percepción como a la conducta: <<la mente, en suma, trabaja sobre los datos que recibe, en la misma medida que un escultor trabaja sobre su bloque de piedra. >> La mente de James no es la pizarra

en blanco y pasiva de los asociacionistas. Es un <<luchador por los fines>>, inmerso activamente en el mundo práctico de la experiencia.

Aunque James afirmó que la psicología es la ciencia de la vida mental, debe al mismo tiempo ser <<cerebralista>>. Su postulado fundamental es que <<el cerebro es la única condición corporal inmediata de la operación mental>>, y los *Principios*, en sus mil trescientas setenta y siete páginas, constituyen <<más o menos la prueba de que dicho postulado es correcto>> James aplica el enfoque cerebralista a lo largo de todo su texto y lo intensifica en su *Curso breve* (1892). Alaba el intento de Hartley de mostrar que las leyes de la asociación son leyes cerebrales <<y en la medida en que la asociación representa una causa, lo es entre *procesos en el cerebro...*>>

Ello parece envolver a James en una contradicción: la máquina cerebral debe realizar elecciones. James había dicho que la conciencia desempeña un papel positivo en la vida humana y animal, y explícitamente rechazó el mecanicismo, o lo que él llamaba la <<teoría del autómatas>>. Para James, un naturalismo evolucionista exige la conciencia. Una máquina muda desconoce la dirección, es como <<los dados arrojados eternamente sobre una mesa... ¿qué probabilidad hay de que el número superior salga con más frecuencia que el inferior?>> James alegó que la conciencia incrementa la eficacia de la máquina cerebral, al <<cargar los dados>> Según él (*Principios de psicología*): <<El cargar sus dados comportaría una presión constante para incidir en favor de *aquellas* de sus ejecuciones>> que sirven a los <<intereses del poseedor del cerebro>>. La conciencia transforma la supervivencia de <<una mala hipótesis>> en un <<decreto imperativo. La supervivencia ha de producirse y, por ello, los órganos deben funcionar así... Toda conciencia que exista en concreto se muestra a sí misma, en cualquier caso, como un *luchador por los fines...*>> La conciencia posee, pues, un valor de supervivencia. La asociación puede depender de leyes cerebrales, pero nuestra voluntad es capaz, mediante el énfasis y el esfuerzo, de dirigir las cadenas asociativas para que sirvan a nuestros intereses, y tal dirección es, según James, <<todo lo que el más ferviente defensor del libre albedrío necesite exigir>>, ya que, al dirigir la asociación, dirige el pensamiento y, en consecuencia, la acción>>.

Después de haber defendido así la eficacia causal de la conciencia, James, en otra parte, parece hacerla imposible. En su análisis del problema de la relación mente – cuerpo, en los *Principios de psicología*, James rechaza el dualismo y llega a la conclusión de que los psicólogos, al menos por el momento, deben adoptar el paralelismo, <<una correspondencia total, inmediata, término a término, de la sucesión de estados de conciencia con la sucesión de procesos globales del cerebro>>.

Mientras que, por un lado, James nos dice que la conciencia dirige el pensamiento y la acción, por otro define la conciencia como un mero paralelo de los procesos nerviosos

corporales, que *constituyen* el pensamiento. Este punto de vista contradictorio sobre la conciencia llegó a ser nefasto para la psicología mentalista norteamericana.

En los Principios de James puede contemplarse la historia futura de la psicología norteamericana. Su libro hizo más que ningún otro para impulsar el funcionalismo. Además, también apunta hacia el conductismo. James nos dice en los *Principios de psicología* que <<no se produce ninguna modificación mental que no vaya acompañada o seguida de un cambio corporal>>, y que <<todo el aparato nervioso>> no es <<sino una máquina para convertir los estímulos en reacciones; y la dimensión intelectual de nuestra vida se halla entrelazada sólo con el punto medio o parte 'central' de las operaciones de esta máquina>>. La primera afirmación abre la puerta a la actitud básica del conductismo: no podemos ver la mente, sino sólo los cambios corporales; por tanto, estudiamos éstos únicamente. La segunda afirmación supone la formulación E – R, central para la mayoría de los conductistas, ya sean periferistas o mediacionistas. James llegó incluso a formular dos conceptos técnicos centrales para la teoría E – R: la idea de que los hábitos pueden encadenarse como series de reflejos E – R, y la jerarquía de familias de hábitos, tal como la propugnó Clark Hull. James también se anticipó a la psicología del procesamiento de la información, que desplazó al conductismo. Como ella, James distinguió entre una memoria primaria, o a corto plazo, y una memoria permanente a la que definió como un retículo de nudos de memoria asociados.

Dos años después de su publicación, James reflexionó acerca de los objetivos perseguidos por él al escribir los Principios. En <<Un alegato en pro de la psicología como ciencia natural>>, nos dice que la psicología <<es un montón de descripciones de fenómenos, de charlatanería y de mito>>, y no una ciencia, aunque <<yo haya deseado, al tratar la Psicología como una ciencia natural, contribuir a que llegara a serlo>>. Sin embargo, pensaba que el contenido del libro era de <<escasa importancia>> y <<pesado>>. Sostiene que <<casi todos los aires frescos que han soplado en la psicología durante los años recientes proceden de biólogos, médicos o investigadores psíquicos>>, y no de los filósofos, y que este nuevo impulso para convertir la psicología en <<una rama de la biología no se puede evitar>>. Por última, según James, lo que la gente anhela <<es un tipo de ciencia psicológica que le enseñe como actuar>>, que proporcione <<reglas prácticas>>. Concluye que es necesaria una psicología pragmática: <<la clase de psicología que pueda curar un caso de melancolía, o que haga desaparecer como por ensalmo una fantasía patológica y crónica, debe sin duda preferirse a la mejor penetración seráfica de la naturaleza del alma>>.

La nueva psicología norteamericana: el funcionalismo

La psicología escocesa de las facultades prácticamente desapareció después de la Guerra Civil, manteniéndose únicamente gracias a la tradición. Había surgido una nueva orientación a la psicología práctica y científica, con independencia de Wundt, al que los

norteamericanos respetaron, pero no siempre admiraron. En 1875, el año en que Wundt llegó a Leipzig, James estaba ya impartiendo cursos de psicología y había establecido un modesto e informal laboratorio. Se comprometió a escribir los *Principios* en 1878 y sus capítulos fueron apareciendo en forma de artículos antes de 1890. El clérigo y filósofo de Yale, G. T. Ladd (1842 – 1921) sacó a la luz los Principios de psicología fisiológica en 1887, que, si bien partían de Wundt y Lotz, propugnaban una concepción funcional de la conciencia. James McKean Cattell (1860 – 1944) estudió con Wundt y trajo consigo su título de Leipzig al regresar a Norteamérica, donde fundó laboratorios en las Universidades de Pensilvania (1887) y Columbia (1891). Su orientación, sin embargo, procedía más de Galton, con quien también había estudiado, que de Wundt, quien consideró su obra <<*ganz Amerikanisch*>> (totalmente norteamericana). En 1890 calificó a su investigación en Pensilvania de medición de los procesos mentales, precisamente el objetivo de Galton.

La institucionalización de la psicología norteamericana fue emprendida por G. Stanley Hall (1844 – 1920). En 1878 fue el primer estadounidense que se graduó, en Harvard, en psicología experimental, aunque nominalmente lo fuera en fisiología. Estableció el primer laboratorio oficial norteamericano de psicología en 1883 en la John Hopkins, y organizó los primeros pasos de la American Psychological Association en 1892. En 1887 fundó la primera revista duradera de psicología en Norteamérica, el *American Journal Psychology*, que sustituyó a la anterior *Journal of American Psychology*, de la que sólo habían aparecido unos pocos números, entre 1883 y 1884.

La atmósfera democrática, evolucionista, práctica y pragmática de los Estados Unidos garantizaba que la psicología científica había de ser diferente de la elitista, racionalista, abstracta y refinada psicología alemana. Como E. G. Boring (1950) lo expresó, en la psicología norteamericana <<el aparato era el de Wundt, pero la inspiración pertenecía a Galton>>. Nadie mejor para detectar y describir esta nueva tendencia que E. B. Titchener. En sus <<Postulados de una psicología estructural>> (1898) distinguió dos clases de psicología y los nombres que les atribuyó estaban llamados a perdurar.

Titchener trazó una clara analogía entre la biología y la psicología. En biología, el anatomista intenta describir la estructura del cuerpo mediante la minuciosa localización y descripción de cada órgano, glándula o músculo. De la misma forma, en psicología se puede, como hizo Titchener, intentar localizar y describir minuciosamente cada sensación en la conciencia humana; ello constituye la psicología estructural o *estructuralismo*. Por otro lado, en biología el fisiólogo intenta explicar las funciones de cada órgano corporal, glándula o músculo. De la misma forma, en psicología se puede, como James, intentar formular lo que la conciencia hace; ello constituye la psicología funcional o *funcionalismo*. Por supuesto, Titchener creía que <<la mayor esperanza para la psicología radica hoy en la continuación del análisis estructural>>. Consideraba que la psicología funcional era

confusa, aunque en última instancia resultaba válida cuando era domeñada por el experimento. La psicología funcional está próxima a los hábitos de pensamiento ordinario y al lenguaje, un hecho que James valoró, pero que Titchener despreció. Un año después, Titchener (1899) expresó claramente la diferencia exacta entre las dos psicologías <<la introspección, desde el punto de vista estructural, es la observación de un Ser; la introspección, desde el punto de vista funcional, es la observación de un Ser-para.>>

Los psicólogos norteamericanos aceptaron la distinción de Titchener, pero no su psicología. Los estadounidenses llegaron a considerar el estructuralismo como científica y prácticamente estéril, prefiriendo el funcionalismo como enfoque más propio y útil para abordar la mente. El <<espíar y arañar>> del experimento alemán, como James lo caracterizó, no era del agrado de los norteamericanos. <<El alma del hombre no es una simple ecuación que pueda plantearse en términos de 'diferenciación', 'agregación' y 'reintegración' de factores sensoriales. Sus múltiples creencias, temores, esperanzas, aspiraciones e incluso cogniciones, que toman posesión de lo que siempre queda oculto a los sentidos, y que, sin embargo, prestan sostén y valor a la sensación propiamente dicha, constituyen momentos integrales de su propio existir>>, proclamó Ladd en 1899.

En 1901 había llegado ya el momento de proclamar abiertamente el valor de la psicología funcional. En una densa alocución (1901), Joseph Jastrow, colaborador de Pierce y en aquella época presidente de la American Psychological Association, exploró <<Algunas corrientes evidentes o subterráneas en psicología>>. Jastrow declaró que, para él, la psicología <<es la ciencia de la función mental>>, y no del contenido. El enfoque funcional surgía de la evolución; ésta <<de un golpe ha proyectado una luz cegadora>> sobre áreas oscuras de la psicología, colonizadas desde hace largo tiempo por <<el dogmatismo, el error y el abandono>>, y <<ha insuflado nueva vida>> dentro del <<yerto esqueleto>> de la Psicología. Jastrow observó acertadamente que, si bien la psicología funcional impregnaba las investigaciones en curso, no constituía el objeto central de la investigación, sino que más bien confería una <<coloración>> distintiva a la psicología norteamericana. Jastrow veía la psicología funcional como una corriente subterránea aceptada, a la que él quiso hacer aflorar como un <<caudal de primer orden>>. La psicología funcional es más católica que la psicología estructural. Da cabida en la psicología a temas, anteriormente excluidos, de la psicología comparativa, la psicología anormal, los test mentales, el estudio del hombre medio e incluso la investigación psíquica –aunque esta última es claro que le desasosegaba-. Jastrow predijo que la psicología funcional se revelaría de más valor para los asuntos prácticos que la psicología estructural. Por último, advirtió –como nosotros ya lo hemos hecho- que todas estas tendencias eran específicamente norteamericanas, y profetizó que el futuro pertenecía a la psicología funcional, y no a la estructural.

En 1903 James Rowland Angell (1869 – 1949), uno de los representantes más importantes del funcionalismo, invirtió las prioridades de Titchener. Alegó que cualquier sensación susceptible de ser descubierta por un estructuralista <<está determinada por las exigencias

planteadas al organismo por la situación ambiental; es decir, está determinada funcionalmente>>; y que incluso para la biología la función es más importante que la estructura. Enunció las tesis básicas del funcionalismo, que es de raigambre jamesiana, pero que preserva también el cordón umbilical que le une a la escuela escocesa: <<La conciencia no es mero epifenómeno, sino realmente un agente eficaz en el fomento de las actividades vitales del organismo (el punto de vista del sentido común)>>. En 1904 Angell publicó su texto *Psicología* donde sistematizó las ideas de James en forma funcionalista. Este libro introdujo de manera arrolladora la nueva mentalidad en las aulas.

Aunque se hicieron algunos intentos para reconciliar la psicología estructural y la funcional, el momento en que ello era posible había pasado, y en 1907 Angell comienza señalando la continuidad de la psicología funcional con Aristóteles, Darwin y Spencer, todos ellos psicólogos de orientación biológica; lo único nuevo es la propia toma de conciencia del funcionalismo. El estructuralismo es una quimera, ya que las sensaciones no son entidades psíquicas permanentes, según Angell. Lo que sí es realmente permanente es la función mental, puesto que en momentos diferentes distintos contenidos mentales pueden <<ser llamados a realizar funciones idénticas>>. Angell da a entender que los estructuralistas son estafadores inconscientes, al pretender investigar átomos mentales, cuando en realidad lo que hacen es estudiar funciones mentales, al llamar a sus átomos <<procesos>>. Angell reconoce la relación existente entre la psicología funcional y el pragmatismo y el humanismo, remontando el origen de ambos a la evolución. La <<clave>> del funcionalista es la <<concepción básica>> evolucionista de que <<las estructuras orgánicas y funciones>> existen en virtud de <<la eficacia con que encajan en las condiciones vitales existentes...>>. Esto supone que la psicología se halla más próxima a la biología que a la filosofía. Comparado con el funcionalismo, el estructuralismo es <<estéril>>, a la hora de las aplicaciones prácticas. Además, el estructuralismo <<se muestra yerto y rígido, como cadáver. Carece de la chispa de la vida>>, en comparación del funcionalismo, que estudia <<los aspectos utilitarios de los procesos mentales>> en <<su presente servicio vital>> al organismo. El artículo de Angell resume la actitud del funcionalista y ratifica su sentimiento de superioridad con respecto al estructuralismo.

**Decimonovena lectura: Capítulo 11 “Evolución del conductismo”
del libro “Historia de la Psicología Moderna”²**

C. James Goodwin

Se propone el capítulo 11, del libro “Historia de la Psicología Moderna” de C. James Goodwin, titulado “Evolución del conductismo”. De éste, las partes siguientes: a) conductismo postwatsoniano (positivismo lógico y operacionalismo y Neoconductismo), b) Edward C. Tolman (el sistema de Tolman, comportamiento molar frente a molecular, direccionalidad hacia los fines, variables intervinientes, programa de investigación de Tolman, aprendizaje latente, mapas cognitivos), c) Clark Hull (1884-1952): un sistema hipotético-deductivo (el sistema de Hull, postulado 4: la fuerza del hábito y potencial de reacción) y d) B. F. Skinner (1904-1990): un conductismo radical (Skinner y el problema de la explicación y tecnología del comportamiento). **Las razones de la propuesta son las siguientes:** el capítulo puede contribuir al logro del aprendizaje referido a la diversidad de la Psicología como producto de las condiciones histórico-socioculturales, al exponer las características generales de los trabajos que sucedieron a los de Watson, el llamado Neoconductismo asociado a diversos investigadores: los trabajos de Tolman, Hull y Skinner.

Goodwin, C. J. (2009) *Historia de la Psicología Moderna*. Ciudad de México. Ed. Limusa Wiley

Datos del autor.

C. James Goodwin es un Profesor emérito de la Universidad de la Universidad Jesuita de Wheeling. Enseñó Psicología por 30 años y actualmente es Profesor de Psicología en la Universidad de Carolina del Oeste y Maestro y Doctor en Filosofía y Psicología Experimental por la Universidad Estatal de Florida.

Breve resumen del contenido propuesto:

Se menciona que la propuesta de Watson no se impuso de forma inmediata, en Norteamérica los psicólogos siguieron estudiando la conciencia usando el método

introspectivo. No fue sino hasta los inicios de la década de los treinta que el conductismo empezó a tomar fuerza debido básicamente a: 1) la creencia extendida en la opinión pública norteamericana en que era un método eficaz de mejorar la calidad de vida, sobre todo la crianza de los niños, 2) la traducción al inglés de una cantidad sustancial de los trabajos de Pavlov y 3) la publicación del libro “La lógica de la física moderna” de Percy Bridgman en el que presento el operacionalismo (además de su estrecha relación con el positivismo lógico, el operacionalismo ofreció el fundamento intelectual para el conductismo). El positivismo lógico con su empirismo radical contribuyó a fortalecer las posiciones conductistas y el operacionalismo al plantear que los conceptos científicos debían definirse no en términos absolutos, sino en relación a las operaciones usadas para medirlos.

Las condiciones anteriores propiciaron la llegada de lo que se conoce como el Neoconductismo. No fue un movimiento unificado, tuvo variantes, pero bases generales: a) la premisa evolutiva de la continuidad de las especies y b) el aprendizaje es fundamental para entender el comportamiento. Así, los conductistas centraron sus trabajos sobre el aprendizaje. Una de las versiones del Neoconductismo lo representa Edward C. Tolman (1886-1959). Sus teorías hacen hincapié en: a) el comportamiento molar sobre el molecular, b) la intencionalidad del comportamiento o su direccionalidad hacia los fines y c) el uso de variables intervinientes.

Menciona a Clark Hull como otro destacado Neoconductista, éste elaboró su tesis doctoral sobre los procesos involucrados en el aprendizaje de nuevos conceptos utilizando caracteres chinos, de donde desprendió la idea de que el aprendizaje es resultado de un incremento gradual en la “fuerza del hábito” que será un rasgo importante de su teoría. La desarrolló influido por los trabajos de Newton: pensaba en los seres humanos del mismo modo mecánico que Newton, y consideraba que la ciencia procedía desarrollando teorías complejas, para luego ponerlas a prueba, modificándolas, probando las revisiones, etc. (sistema hipotético-deductivo). Siguiendo esta influencia, creo una teoría en la que incluye un conjunto de 16 postulados presentados en forma verbal y matemática, junto con descripciones de investigaciones que sustentaban su teoría. El autor expone brevemente el postulado cuatro titulado “La fuerza del hábito”.

El último de los Neoconductistas mencionado es Burrhus Frederick Skinner. lo central de su teoría se refiere a las metas de la psicología: la predicción y el control del comportamiento tanto de animales como de seres humanos, esto debía lograrse mediante el “Análisis Experimental de la Conducta”, es decir una descripción completa de la conducta, los ambiente en que ocurrían esas conductas y las consecuencias inmediatas de éstas. En su obra “Science and human behavior” expone las ideas centrales de lo que llamo condicionamiento operante: lo que interesa es el comportamiento que tiene algún efecto en el mundo circundante. Este comportamiento plantea la mayor parte de los problemas prácticos en los asuntos humanos y también es de interés teórico particular por sus características especiales. Skinner llamo a su procedimiento condicionamiento operante.

Eligió el término operante para describir la conducta y sus consecuencias, es decir el comportamiento “opera” en el ambiente cuando sucede, produce un resultado predecible. Si como consecuencia de la conducta se obtiene una “recompensa” (un reforzador) la conducta incrementa su ocurrencia), si ya no aparece la consecuencia la conducta se extingue.

CAPÍTULO 11“EVOLUCIÓN DEL CONDUCTISMO” POR C. JAMES GOODWIN

El conductismo postwatsoniano

Los recuentos tradicionales de la historia de la psicología suelen referirse al conductismo watsoniano como una revolución. El mito va un poco en este sentido, antes de Watson, reinaba la obscuridad de la psicología introspectiva. En razón de su naturaleza intensamente subjetiva, el introspeccionismo impidió que la psicología fuera una ciencia verdaderamente objetiva. Luego llegó Watson con su “Manifiesto conductista” de 1913. Salvo por unos cuantos inconformes de mentalidad cerrada, los psicólogos de todas partes vieron la luz y la psicología cambió drásticamente de la cuasi-ciencia de la consciencia a la verdadera ciencia de la conducta. Después de Watson, el conductismo se convirtió en la forma de pensar dominante entre los psicólogos experimentales. Esto podría ser una trama dramática, pero no es lo que sucedió. La verdadera historia es infinitamente más compleja y no concuerda con la leyenda.

El conductismo de Watson no se impuso de inmediato, y la respuesta inicial a su manifiesto de 1913 es más probable que haya sido la indiferencia o la crítica que el respaldo (Samelson, 1981). La mayoría de los psicólogos estadounidenses se ocupaban de sus asuntos: si se interesaban en los pensamientos sin imágenes, seguían estudiándolos, combinando las tareas cognitivas con la introspección; si se interesaban en el funcionamiento del sistema visual, seguían estudiando fenómenos como las postimágenes y las ilusiones, si se interesaban en la psicología comparada seguían estudiando el comportamiento animal. Y después de la Primera Guerra Mundial, por supuesto, muchos psicólogos participaron en el movimiento de las pruebas mentales. En efecto, se puede aprender más sobre la naturaleza de la psicología en Estados Unidos de la década de 1920 examinando el incremento en las pruebas mentales que estudiando el desarrollo del pensamiento conductista (Samuelson, 1985). Además, las aproximaciones no conductuales a la psicología sencillamente no desaparecieron después del manifiesto de Watson ni durante la década de 1920. Por lo menos se examinó una docena de ramas de la psicología en *Psychologies of 1925* (1926) y en *Psychologies of 1930* (1930) de Murchison, y la psicología gestaltista atrajo tanta atención como el conductismo. Incluso en 1931, en el libro tan consultado de Robert Woodworth, *Contemporary Schools of Psychology*, antes del capítulo sobre conductismo hay uno sobre psicología introspectiva, e incluyó un capítulo sobre psicología de la Gestalt, psicoanálisis freudiano y psicología “hórmica” (es decir, enfocada a los instintos). Woodworth predijo correctamente que después de 50 años los historiadores le asignarían una gran trascendencia al movimiento conductista, pero lo “desconcertaba determinar exactamente dónde encontrarán [los historiadores] su

trascendencia” (p. 89). Concedió que el conductismo ejercía atracción en algunos de los psicólogos más jóvenes, pero también señaló que la defensa de los métodos objetivos no fue exclusiva de Watson y que, pese a sus argumentos, aún se realizaban estudios introspectivos.

Sin embargo, desde los inicios de la década de 1930, el conductismo empezó a tomar fuerza en la psicología experimental estadounidense. Watson sin duda desempeñó una función importante, sobre todo por su activo proselitismo a favor del conductismo, incluso después de haber abandonado la academia. Durante los años de 1920, sus consejos sobre cómo criar a los niños y su libro *Conductismo* (1924/1930), si bien “no fue uno de sus libros más científicos desde el punto de vista de la psicología” (Woodworth, 1931, p. 91), hizo grandes planteamientos sobre cómo moldear a las futuras generaciones durante una década de gran optimismo en Estados Unidos. En la desenfadada época de los años de 1920, Estados Unidos surgió de la Primera Guerra Mundial como una potencia mundial y no fue sino hasta finales de la década que se minó su confianza en con la caída del mercado de valores que produjo la Gran Depresión. El tradicionalmente conservador *New York Times* dijo que el libro de Watson “marca una época en la historia intelectual del hombre” (citado en Woodworth, 1931, p. 92). Woodworth consideró que la trascendencia del conductismo se hallaba principalmente en su atractivo para quienes creían que la ciencia podía emplearse para mejorar el bien común. En cierta medida, el desarrollo del conductismo como una fuerza en la psicología estadounidense se derivó de una optimista opinión pública que creía haber encontrado una forma para criar eficazmente a los hijos, para mejorar los matrimonios y los negocios y, en general, para contribuir a que la gente llevara una vida más productiva.

Sin embargo, el entusiasmo público por el conductismo no revela la historia completa de su llegada al poder. Otros sucesos en los años de 1920 desempeñaron una función igualmente importante para poner al conductismo en la vanguardia de la psicología estadounidense. En primer lugar, se tradujo por primera vez al inglés una cantidad sustancial de las investigaciones de Pavlov. Los estadounidenses sabían de Pavlov, pero antes de los años de 1920 desconocían el alcance de su trabajo, su precisión y sus implicaciones. Si los psicólogos estadounidenses estaban buscando un modelo de programa de investigación sistemática enfocado en el comportamiento manifiesto y medible, era éste. Cuando se realizó el Congreso Internacional en Yale en 1929, los psicólogos estadounidenses reconocían a Pavlov como una figura muy importante. Otro suceso que sentó las bases del conductismo fue la publicación del libro de un físico de Harvard. En *La lógica de la Física Moderna* (*The Logic of Modern Physics*), Percy Bridgman (1927) presentó el operacionalismo a los psicólogos estadounidenses. Además de su estrecha relación con el positivismo lógico, el operacionalismo ofreció el fundamento intelectual para el neoconductismo.

Positivismo lógico y operacionalismo

El operacionalismo apareció casi al mismo tiempo en que un pequeño grupo de filósofos, matemáticos y científicos empezaron a reunirse los jueves por la tarde en una cafetería vienesa para analizar la lógica y la filosofía de la ciencia. Este grupo, conocido como el Círculo de Viena, promovió una versión del pensamiento positivista que llegó a conocerse como el **positivismo lógico** (Gilles, 1993). Desde el siglo XIX, los positivistas habían adoptado una postura estrictamente empirista, pues sostenían que ciertos conocimientos sobre fenómenos naturales sólo podían ser resultado de la observación pública de sucesos que se pueden medir. Esta filosofía era congruente con la idea de Watson de que la psicología debía ser el estudio del comportamiento observable y no de introspecciones subjetivas. La dificultad fue que incluso enfocándose en lo observable resultaba difícil, si no es que imposible, evitar analizar conceptos no observables al desarrollar una teoría. Por ejemplo, si usted considera que la necesidad de reducir una fuerte pulsión, como el hambre, motiva el comportamiento humano, se ve obligado a abordar la cuestión de que se entiende por hambre y cómo funciona para motivarnos a que nos comportemos de cierta forma. Sin embargo, el hambre es un suceso no observable, que al parecer está limitado a una descripción introspectiva (“siento el estómago vacío y me siento un poco mareado”). Los positivistas lógicos, que abordan este problema en el contexto de la física –fuerza como el magnetismo o la gravedad tampoco son observables en forma directa-, resolvieron satisfactoriamente el problema distinguiendo entre sucesos observables y teóricos, pero insistieron en que los dos estaban estrechamente ligados entre sí. En concreto, reconocieron el empleo de conceptos abstractos, no observables, en una teoría científica, siempre y cuando estos conceptos se ligaran estrechamente con uno o varios sucesos observables. Así, el magnetismo podía proponerse como una fuerza teórica que tiene propiedades específicas si ciertos objetos (p. ej. Limaduras metálicas) se comportaban en una forma predecible y podían observarse y medirse objetivamente. De igual modo en una teoría de la motivación podría utilizarse el hambre si esta podía vincularse a conductas observables. El operacionalismo proporciona el vínculo.

La idea esencial del **operacionalismo** era que los conceptos científicos debían definirse no en términos absolutos, sino con relación a las operaciones utilizadas para medirlos. El concepto de duración, por ejemplo, se definiría por medio de procedimientos establecidos. Como planteaba Bridgman en su lógica de la física moderna (1927), el “concepto de duración es [...] fijo cuando las operaciones por medio de las cuales se mide la duración son fijas; es decir, el concepto de duración supone nada más y nada menos que un conjunto de operaciones” (p. 5). Bridgman también analizó lo que llamó “pseudoproblemas”. Interrogantes que eran interesantes, pero que no pueden responderse por medio de observaciones científicas. Un ejemplo de esto es si el tiempo tiene principio y fin.

El psicólogo experimental nS. S. Stevens, colega de Bridgman en la Universidad de Harvard, fue el promotor del operacionismo que más se hizo oír en la psicología. Stevens estudiaba el doctorado con E. G. Boring a principios de la década de 1930 y se volvió el más conocido investigador del siglo XX en psicofísica. También desarrollo el esquema de clasificación de las escalas de medición (nominal, ordinal, de intervalo y de razón) que son conocidas por todos aquellos que han llevado un curso de estadística. Su trabajo de 1935, "The Operational Definition of Concepts", fue el primero de varios esfuerzos que hizo para convencer a los psicólogos de lo conveniente que era adoptar una estrategia operacional. Para Stevens el operacionismo ofrecía una respuesta al problema enfrentado por los positivistas lógicos –como definir los conceptos científicos que no son observables directamente-. Mediante definiciones operacionales, es decir, definiciones que suponen descripciones precisas de procedimientos para medir y para especificar las variables en un experimento, los psicólogos podían estudiar conceptos aparentemente invisibles como el hambre, la ansiedad, la agresión y la memoria, mientras seguían siendo fieles a los dictados de una filosofía positivista. Ahora, los investigadores podían definir un estado motivacional como el hambre o una cualidad perceptual como el volumen del sonido en términos del conjunto de operaciones que se suponía que los generaba. Por tanto, el hambre podía definirse como resultado de una cierta cantidad de horas sin alimento, el volumen percibido podía definirse como una serie de discriminaciones a sonidos cualitativamente diferentes hechas por los participantes en las i9nvestigaciones, etc.

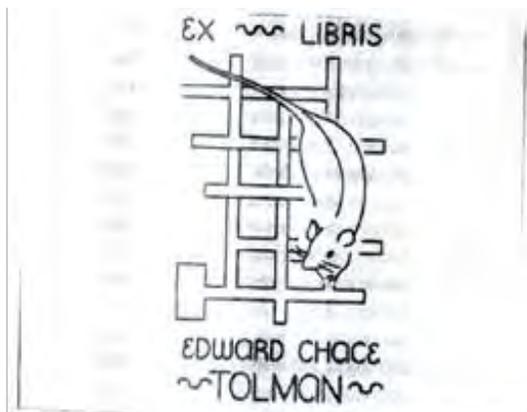
Stevens también advirtió la importancia de los pseudoproblemas de Bridgman para la psicología experimental. Uno de los ejemplos de Bridgman era el problema de si la sensación al azul de la persona A es igual a la sensación de azul de la persona B. esto no puede saberse nunca con certeza, todo lo que se puede hacer es determinar si las personas si las personas A y B hacen discriminaciones similares en una serie de estímulos visuales con longitudes de onda conocidas. Así pues, uno de los logros del pensamiento operacional fue qie planteó preguntas adicionales sobre la validez de observaciones introspectivas y argumento que éstas deberían sustituirse por observaciones conductuales.

Neoconductismo

El entusiasmo público por la promesa del conductismo, el reconocimiento a la importante y largo serie de estudios sobre condicionamiento realizados por Pavlov, y la aceptación general del operacionismo y el positivismo lógico, junto con la aparición de varios psicólogos experimentados muy trabajadores y sumamente creativos, convergieron a finales de los años de 1920 y principios de 1930 para producir el movimiento que en psicología se conoce como **neoconductismo**. Este movimiento se convirtió en el predominante en la psicología experimental estadounidense y duró aproximadamente de 1930 a 1960. No se trató de una corriente de pensamiento unificada, había grandes diferencias entre los tres tipos de neoconductismo. No obstante, había cierto consenso entre los neoconductistas.

En primer lugar, todos los neoconductistas debían como un hecho la premisa evolutiva de la continuidad de las especies. Las leyes del comportamiento que se aplican a una especie también deberían aplicarse, al menos en un grado que puede calibrarse a otras especies. En consecuencia, los fenómenos pertinentes en el comportamiento humano podrían examinarse recurriendo a sujetos no humanos en las investigaciones. Para la psicología. Para la psicología experimental, el resultado fue un aumento drástico en el uso de sujetos animales para la investigación básica sobre aprendizaje y/o condicionamiento durante el periodo de 1930 a 1960. Aunque dicho con algo de ironía durante su discurso presidencial ante la APA, el comentario de Edward Tolman “Considero que todo lo importante en la psicología[...] puede investigarse en esencia mediante el análisis continuo experimental y teórico de los determinantes del comportamiento de las ratas en un punto de elección de un laberinto” (Tolman, 1938, p. 34) reflejaba la fe conductista en las lecciones que podrían aprenderse estudiando el comportamiento animal. Tolman (1932) dedicó incluso su libro más importante a la M.N.A. (*Mus Norvegicus Albinus*) y el sello de su biblioteca personal reflejó además su enfoque de investigación (fig. 11.1).

La segunda opinión que tenían en común los neoconductistas fue que el aprendizaje era



fundamental para entender el comportamiento. En términos llanos, en el continuo de la naturaleza y crianza, los neoconductistas tenían una inclinación marcada hacia el extremo de la crianza, argumentaban, que para

Figura 11.1 Sello de la biblioteca personal de Tolman.

saber por qué las personas hacen lo que hacen se necesitaba realizar un análisis concienzudo de los principios básicos de cómo se aprenden las cosas. Éste, por supuesto, también fue uno de los principios rectores de Watson y el motivador para el estudio sobre el *Pequeño Albert*. El énfasis en el aprendizaje también constituyó un puente entre el conductismo y el pensamiento empirista inglés. Cuando John Locke resucitó el concepto aristotélico de la mente como una pizarra en blanco y proclamó que la “experiencia” era la que escribía en esa pizarra, estaba defendiendo el mismo argumento de Watson cuando afirmó que los temores eran resultado del aprendizaje. Para los neoconductistas el mundo en que vivimos (es decir, el ambiente) moldea nuestras formas de comportamiento características.

El énfasis en el aprendizaje también guardaba con la obsesión de la psicología estadounidense por las aplicaciones prácticas. El atractivo de Watson entre el público en general fue resultado de su genialidad al demostrar cómo podían aplicarse los principios del aprendizaje para mejorar la educación, la crianza infantil y las cifras de ventas. Si somos

lo que aprendimos, y si el aprendizaje es resultado de experiencias específicas en ciertos ambientes, entonces, al ordenar en ciertas formas los ambientes, el comportamiento puede moldearse en muchas direcciones productivas.

Una cosa es anunciar la importancia del aprendizaje y otra muy distinta es saber con precisión cómo se genera ese aprendizaje. Por tanto, durante la época del neoconductismo, la investigación y la teoría se enfocaron a estudiar la manera en que ocurría el aprendizaje. Este aspecto fundamental produjo divisiones muy profundas entre los neoconductistas, pero finalmente generó importantes conocimientos sobre diversos fenómenos del aprendizaje. Examinaremos las ideas de los tres neoconductistas más importantes: Edward Tolman, Clark Hull y B. F. Skinner.

Edward C. Tolman (1886 – 1959): un conductismo propositivo.

El sistema de Tolman

Los escritos de Tolman ilustran la compleja interrelación entre investigación empírica y planteamientos teóricos en la tradición del positivismo lógico. Una teoría hace predicciones que generan investigaciones, cuyo resultado sustenta o da nueva forma a la teoría, lo cual conduce a más investigaciones, etc. En virtud de que las teorías evolucionan como consecuencia de los resultados de las investigaciones, la teoría del aprendizaje de Tolman de 1932, cuando produjo *Purposive Behavior in Animals and Men*, era muy diferente a su teoría de 1959, cuando contribuyó con un capítulo (“Principles of Purposive Behavior”) a la publicación en siete volúmenes de *Psychology: A Study of a Science* de Sigmund Koch. No obstante, hay temas constantes en los escritos de Tolman. Sus teorías hacían hincapié en a) el comportamiento molar sobre el molecular, b) la intencionalidad del comportamiento o su direccionalidad hacia los fines y c) el uso de variables intervinientes.

Comportamiento molar frente a molecular

Retomando ideas de sus amigos de la Gestalt y de Holt, uno de sus maestros en Harvard, Tolman afirmó que la unidad de estudio tenía que ser algo más amplio que movimientos musculares “moleculares”, respuestas glandulares o respuestas neurológicas, aspectos sobre los que hacía hincapié Watson. Uno de los discípulos de Tolman, por ejemplo, demostró que las ratas a las que se les enseñaba a nadar en un laberinto podían recorrerlo con precisión posteriormente (MacFarlane, 1930). Por tanto, lo que se aprendía no eran simplemente una serie de respuestas cinestésicas individuales. En realidad, el animal llegaba a tener cierta comprensión general del patrón del laberinto y su comportamiento necesita entenderse en términos de patrones de respuesta totales que tienen significado más allá de los movimientos que lo componen. Como diría un gestaltista, el comportamiento en su totalidad es más que la suma de sus partes. Así pues, el comportamiento molar aludía

a patrones generales de conducta que, como veremos en breve, se dirigían hacia algún fin. Tolman ofreció varios ejemplos:

Una rata que recorre un laberinto, un gato que sale de una caja problema, un hombre que maneja de regreso a casa para cenar, un niño que se oculta de un extraño. [...] éstos son comportamientos (qua molares). Y debe señalarse, o nos avergonzaría confesarlo, que de todos los casos a los que se ha hecho referencia o de su mayor parte, no sabemos cuáles fueron exactamente los músculos y glándulas, los nervios sensoriales y nervios motores involucrados. (Tolman, 1932, p. 8)

Tolman denominó a su planteamiento **teoría de campo** para distinguirlo del modelo de estímulo –respuesta, el cual era más molecular, y lo comparó con un conmutador telefónico. El aprendizaje no suponía el mero fortalecimiento y debilitamiento de conexiones entre llamadas entrantes (información del estímulo) y salientes (respuestas motoras). Para Tolman, el cerebro se parece más a un “cuarto de control que a una anticuada central telefónica” y propuso que, durante el aprendizaje, el animal desarrolla un “mapa de campo del ambiente”.

Direccionalidad hacia los fines

Los ejemplos de comportamientos molares anteriores poseen otra característica: se dirigen a algún fin. Para Tolman, la direccionalidad hacia un fin o propositividad era una característica universal del comportamiento aprendido. Aunque el término “propósito” parece el regreso a una psicología subjetiva o incluso introspectiva, Tolman simplemente quería dar a entender que el comportamiento “siempre parece tener el carácter de dirigirse a o provenir de un objetivo-fin específico” (1932, p. 10). Aquí Tolman se encontraba obviamente influido por el pensamiento evolutivo; el comportamiento dirigido hacia un fin es adaptativo y, por tanto, tiene un valor de supervivencia para las especies. Tolman empleaba “propositividad” como un término descriptivo y no causal. Esto quiere decir que es simplemente una categoría conductual que puede inferirse de la observación del comportamiento, como cuando una rata hambrienta se abre camino una y otra vez en un laberinto hasta alcanzar el alimento. Las causas de tal conducta deben hallarse en otra parte, en la historia específica del aprendizaje del animal y en sus comportamientos instintivos.

Variables intervinientes

Tolman merece reconocimiento por introducir un concepto que se ha generalizado en la psicología: la variable interviniente. Las condiciones del estímulo, o variables

independientes, están bajo control del directo del experimentador, el investigador puede medir con precisión los comportamientos o variables dependientes. Las **variables intervinientes** son factores hipotéticos que no se ven directamente, sino que se infieren a partir de cómo se definen las variables independientes y dependientes. Se da por hecho que] "intervienen" entre el estímulo y el comportamiento, de tal manera que influyen en el aprendizaje. Por ejemplo, la "sed" es una variable interviniente. Nunca se observa directamente, sino que su existencia se infiere como consecuencia de a) crear alguna condición de estímulo, como no dejar que el animal beba agua durante 12 horas, o b) medir la consecución del comportamiento que conduce al agua que consume el animal. Como podrá adivinar a partir del análisis anterior, las variables intervinientes de Tolman reflejan con toda claridad la influencia del positivismo lógico que insistía en relacionar estrechamente términos abstractos, teóricos (es decir, variables intervinientes), con sucesos observables (es decir, estímulo – respuesta).

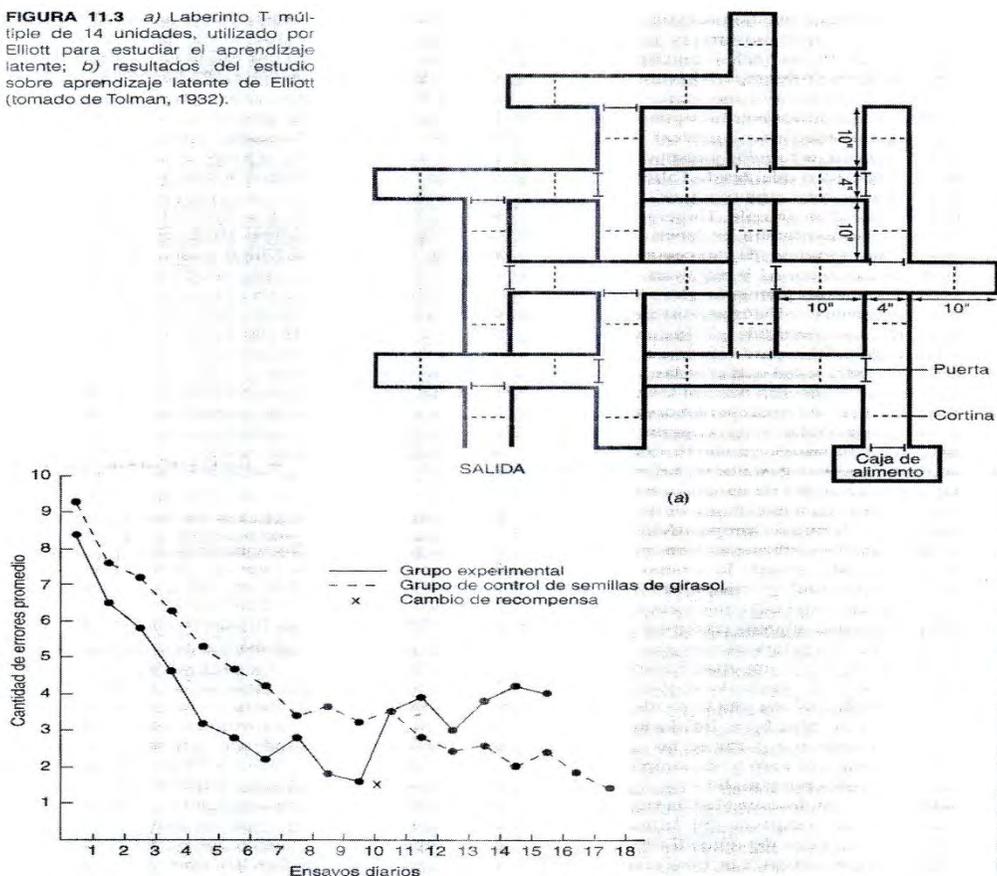
Las variables intervinientes de Tolman eran de naturaleza cognitiva y se derivaban de su teoría de campo. Por ejemplo, Tolman consideraba que cuando la rata exploraba un laberinto aprendía gradualmente un conjunto de "expectativas" sobre cómo estaba organizado. Al ir explorando las diversas partes del laberinto, aprendía que ciertas claves ambientales (visuales, olfatorias, táctiles, etc.) se asociaban con ciertos resultados. Tolman empleaba el término **signo-gestáltico** para referirse a las relaciones aprendidas entre estas claves y las expectativas del animal sobre lo que sucedería si elegía la ruta A en lugar de la ruta B. al final, la rata desarrollaba un mapa del campo general o "mapa cognitivo" del laberinto que dirigía su comportamiento orientado a la meta futura. Los signos-gestálticos, las expectativas y los mapas son ejemplos de variables intervinientes cognitivas que ornamentan la teoría de Tolman.

Así como el término "propositividad" supone una marcada subjetividad que parece ajena al pensamiento conductista, sucede lo mismo con términos como "expectativa" y "mapa cognitivo". Sin embargo, Tolman reflejando nuevamente los dictados del positivismo lógico, relacionó cuidadosamente estas variables intervinientes cognitivas con situaciones estímulo y comportamientos definidos operacionalmente. Esto quiere decir que no consideraba, ni le interesaba, si una rata tenía algo como un mapa en el cerebro. Más bien, infirió la existencia de este mapa hipotético a partir de las condiciones estímulo específicas que creó y los comportamientos subsecuentes que observó y midió.

A manera de ejemplo, considere la variable interviniente cognitiva de la expectación. Tolman pensaba que uno de los resultados del aprendizaje era que se creaban ciertas expectativas. Las ratas que encontraban el alimento al final del laberinto esperan encontrar el alimento ahí en el futuro. Además, es razonable suponer que llegan a esperar un determinado tipo de alimento, premisa que fue comprobada en un ingenioso estudio realizado por Elliott (1928) en el laboratorio de Tolman. Con ayuda del laberinto en forma de T de 14 unidades que se aprecia en la figura 11. 3a, Elliott les enseñó a dos grupos de

ratas el laberinto. El grupo experimental encontró puré de salvado en la caja meta, mientras que el grupo control encontró semillas de girasol. Durante los primeros nueve días del estudio (es decir, nueve ensayos, uno por día) ambos grupos mejoraron, aunque el desempeño fue mejor en el caso del grupo alimentado con puré de salvado. Al décimo día, Elliott cambió la recompensa de las ratas del grupo experimental –éstas encontraron semillas de girasol en la caja meta en lugar de puré de salvado-. Como se muestra en la figura 11.3b, su comportamiento se perturbó. En términos de Tolman, habían llegado a esperar puré de salvado; cuando se infringió esa expectativa, se modificó su conducta. En suma, la expectativa es un proceso que interviene entre el estímulo y la respuesta, pero se relaciona estrechamente con características del estímulo, claramente definidas en el experimento, y con los comportamientos observados y fácilmente medibles.

FIGURA 11.3 a) Laberinto T múltiple de 14 unidades, utilizado por Elliott para estudiar el aprendizaje latente; b) resultados del estudio sobre aprendizaje latente de Elliott (tomado de Tolman, 1932).



Programa de investigación de Tolman

Tolman y sus discípulos realizaron docenas de estudios importantes sobre ratas aprendiendo a resolver laberintos. Éstos se publicaron en la serie *University of California*

Publications in Psychology durante los años de 1920 y 1930, en el libro *Purposive Behavior* (1932) y en un famoso trabajo publicado en *Psychological Review* titulado “Cognitive Maps in Rats and Men” (1948). La mayor parte de las investigaciones se relacionaba con la teoría, pero Tolman también dedicó mucho tiempo y esfuerzo a estandarizar los procedimientos de aprendizaje en laberintos.

A principios de los años de 1920, los psicólogos empezaron a cuestionar la confiabilidad del laberinto como instrumento de investigación. Cualquier medición es confiable siempre que las mediciones repetidas arrojen aproximadamente los mismos resultados y este aspecto fue vital. Los laberintos se habían desarrollado y adquirido diversas formas y tamaños desde tiempos de Willard Small y la adaptación que hizo del diseño de Hampton Court. Sin embargo, diferentes laberintos solían producir resultados distintos, y en ocasiones incluso el mismo laberinto arrojaba resultados inconsistentes. En una larga serie de estudios, Tolman y sus estudiantes (p. ej., Tolman y Nyswander, 1927) se propusieron examinar el problema, identificar qué factores reducían la confiabilidad y desarrollar un procedimiento estandarizado de aprendizaje en laberintos que asegurara una confiabilidad óptima. Al concluir sus investigaciones recomendaron que se usaran las puntuaciones de error y no las puntuaciones de tiempo de resolución, que los laberintos tuvieran puntos de elección uniformes (p. ej., elección o la izquierda o a la derecha en un laberinto en “T”), numerosos puntos de elección (p. ej., un laberinto en T de 14 unidades) y compuertas que se cerraran, una vez que el animal hubiera hecho una elección correcta, para impedir el retroceso. Incluso crearon un sistema automático que liberaba a los animales de sus jaulas hogar en los puntos de partida de los laberintos y los retiraba de los puntos de llegada para eliminar el elemento de manejo humano de las ratas (Tolman, Tryon y Jeffress, 1929).

Ya establecidos los procedimientos para mejorar la confiabilidad de los datos del aprendizaje en laberintos, Tolman y sus estudiantes centraron su atención en los aspectos sustanciales relacionados con la teoría del aprendizaje en evolución. Lo que sigue son descripciones de varios de sus experimentos más conocidos.

Aprendizaje latente

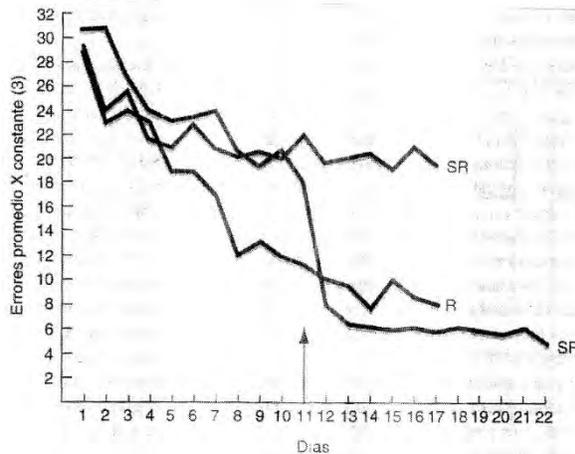
En sus estudios sobre aprendizaje latente, Tolman abordó la noción de que el reforzamiento es necesario para que se dé el aprendizaje. Él consideró que el alimento que descubría la rata al final del laberinto no influía directamente en el aprendizaje, sino sólo en la motivación del animal para completar el laberinto con la mayor rapidez y precisión posible. Esto quiere decir que había que distinguir entre aprendizaje y desempeño; el reforzamiento influía en el segundo, pero no en el primero. Aprenderse la distribución general del laberinto ocurría más o menos automáticamente siempre que el animal experimentara el laberinto incluso aunque no se encontrara alimento en la caja meta. Tolman denominó al fenómeno aprendizaje latente porque ocurría “por debajo de la superficie”, es decir, sin que fuese inmediatamente evidente en el desempeño del animal.

Evaluar el aprendizaje latente exigía demostrar que el aprendizaje ocurría incluso cuando no se diera el reforzamiento, y Tolman y Honzik (1930) lo lograron cuando pusieron a prueba tres grupos de ratas (un ensayo al día) en el mismo laberinto en T de 14 unidades que se aprecia en la figura 11.3a. al primer grupo de ratas (sin recompensa o “SR”) nunca se le dio una recompensa alimenticia después de completar el laberinto. Al segundo grupo (“R”) siempre se le recompensa con alimento. Como puede ver en la figura 11.4, las puntuaciones de error de estos dos grupos en el transcurso de casi dos semanas fueron más o menos lo que cabría esperar: montones de errores del grupo SR y una mejora sostenida en el desempeño del grupo R. Sin embargo, el tercer grupo era la

Figura 11.4 Resultado del estudio de Tolman y Honzik

Sobre aprendizaje latente (Tolman, 1932)

clave. Como indica la clasificación que se le dio (SR – R), a las ratas de este grupo no se les recompensa inicialmente (es decir, durante los primeros 10 días), fue hasta el principio del día 11 que encontraron alimento en la caja meta. Tolman discurrió que si el reforzamiento era necesario para el aprendizaje, entonces no ocurriría aprendizaje en los días 1 a 10. El aprendizaje no empezaría sino hasta el día 11, en teoría, y sólo entonces comenzaría a mejorar gradualmente el desempeño. Sin embargo, ese patrón no sucedió como queda claro en la gráfica. En cambio, el desempeño mejoró inmediatamente después del día 11. Para Tolman, las evidencias eran claras: las ratas habían aprendido el laberinto durante esos 10 primeros días, aunque el aprendizaje no se reflejara en el desempeño. Esto quiere decir que el aprendizaje era “latente”, y que no se necesitaba reforzamiento para que se diera el aprendizaje. Como dijera Tolman (1948)



Si interpretamos estos resultados antropomórficamente, diríamos que mientras los animales no recibían ningún alimento al final del laberinto seguían tomándose su tiempo para recorrerlo –seguían entrando en muchos callejones sin salida-. Sin embargo, una vez que sabían que iban a obtener alimento, demostraron que durante los ensayos anteriores sin recompensa habían aprendido dónde estaban muchos de los callejones sin salida. Estaban formándose un “mapa” y podían utilizarlo tan pronto como se sintieran motivados a hacerlo (pp. 194-195)

Lo que nos lleva a los esfuerzos de Tolman por demostrar directamente la existencia de mapas cognitivos.

Mapas cognitivos

Como ya dijimos, Tolman no consideraba que las ratas aprendieran conexiones de estímulo-respuesta al aprender a resolver un laberinto. Sostenía que creaban, en cambio, un mapa cognitivo¹ del laberinto –un conocimiento general de la estructura y patrón espacial del laberinto que les daba un sentido general de hacia dónde dirigirse en el mismo-. Con un par de estudios ingeniosos demostró la operación de estos mapas² En un estudio (Tolman, Ritchie y Kalish, 1946a), unas ratas encontraron el laberinto que se halla en la figura 11.5 y salieron en S1 o S2. Algunas ratas, el grupo de “aprendizaje de respuestas”, siempre encontraban alimento al dar vuelta hacia la derecha. Otras, el grupo de “aprendizaje espacial”, siempre encontraban alimento en el mismo lugar F1. Tolman, Ritchie y Kalish (1946a) descubrieron que las ratas del grupo de aprendizaje espacial aprendían mucho más rápidamente, resultado que, por supuesto, coincidía con la teoría de Tolman de que las ratas aprenden un mapa cognitivo más que una serie de respuestas a estímulos específicos.³

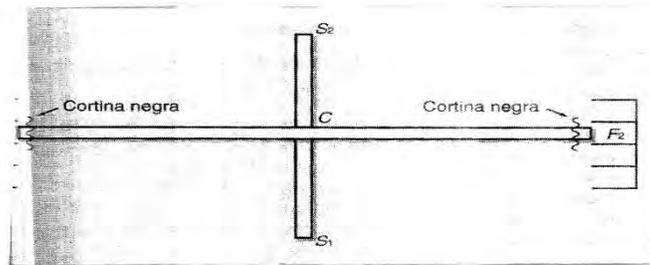


Figura 11.5 laberinto utilizado en el experimento de aprendizaje espacial por Tolman. Ritchie y Kalish (1946a)

¹ En la actualidad el término “mapa cognitivo” es empleado para referirse a una representación del espacio (O’Keefe y Nadel, 1978, Gallistel, 1990). En general, casi todos los autores que investigan en este campo citan a Tolman como el primer autor en hacer uso de esta idea; sin embargo, el concepto de “mapa cognitivo” de Tolman era mucho más general que el contemporáneo. De acuerdo con Smith (1986), en *Cognitive maps in rats and men*, Tolman (1948) adjudicó a las ratas la capacidad de formar teorías como parte final de un proyecto epistemológico que pretendía tratar a ratas y humanos en términos epistemológicamente equivalentes, así se hace inteligible el hecho de que Tolman explicara en ese mismo artículo que las personas que presentan regresiones y fijaciones (términos psicoanalíticos) lo hacen porque formaron un mapa cognitivo rígido, una teoría precaria, como resultado de una motivación violenta o de una intensa frustración (Tolman, 1996, págs.. 262-263) (Nota del revisor).

² Las ideas de Tolman sobre los mapas cognitivos fueron similares a las de Karl Lashley y en su trabajo “Cognitive Maps in Rats and Men”, Tolman se refirió específicamente a la observación de Lashley sobre “un par de sus ratas que después de haber aprendido a resolver un laberinto de callejón, empujaron la tapa cercana a la caja de salida, ascendieron, salieron y corrieron directamente por encima de la tapa a la caja meta en donde descendieron de nuevo y comieron (Tolman, 1948, p. 20)

³ El aprendizaje “espacial” frente al de “respuestas” se volvió un tema de debate, con los resultados de Tolman no siempre replicados, sobre todo por parte de los partidarios de la teoría de Clark Hull. Restle (1975) llegó a la conclusión final de que ambos tipos de aprendizaje son posibles, pero su resultado depende de si son más dominantes las claves espaciales o de respuesta en una determinada situación.

En el segundo estudio (Tolman, Ritchie y Kalish, 1946b), las ratas aprendieron a recorrer el laberinto simple de la figura 11.6^a. Partiendo del punto A, recorrieron una mesa circular abierta hasta la C, la única parte del laberinto con flancos, luego finalmente hasta la caja meta, G. Una luz se encendió en H. Como no hubo errores, las ratas aprendieron pronto a desplazarse rápidamente de A hasta G.... después de 12 ensayos, se sustituyó el laberinto simple por el que aparece en la figura 11.6b. En este caso, la ruta hacia C estaba bloqueada y las ratas tuvieron que elegir otra ruta hacia el alimento. Un conductista del tipo E-R esperaría que las ratas eligieran 9 o 10 las rutas más parecidas a la trayectoria original en C, pero Tolman, Ritchie y Kalish informaron que la trayectoria 6, la mejor opción para llegar al lugar general del alimento fue la que se eligió con mayor frecuencia. Tolman (1948) argumentó que “las ratas habían adquirido[...] no solamente un mapa de un área limitada que daba la impresión de que la trayectoria original para la que se habían entrenado específicamente las llevaría al alimento, sino más bien un mapa completo, mucho más amplio, que daba la impresión de que el alimento se ubicaba en tal o cual dirección en el recinto” (p. 204).

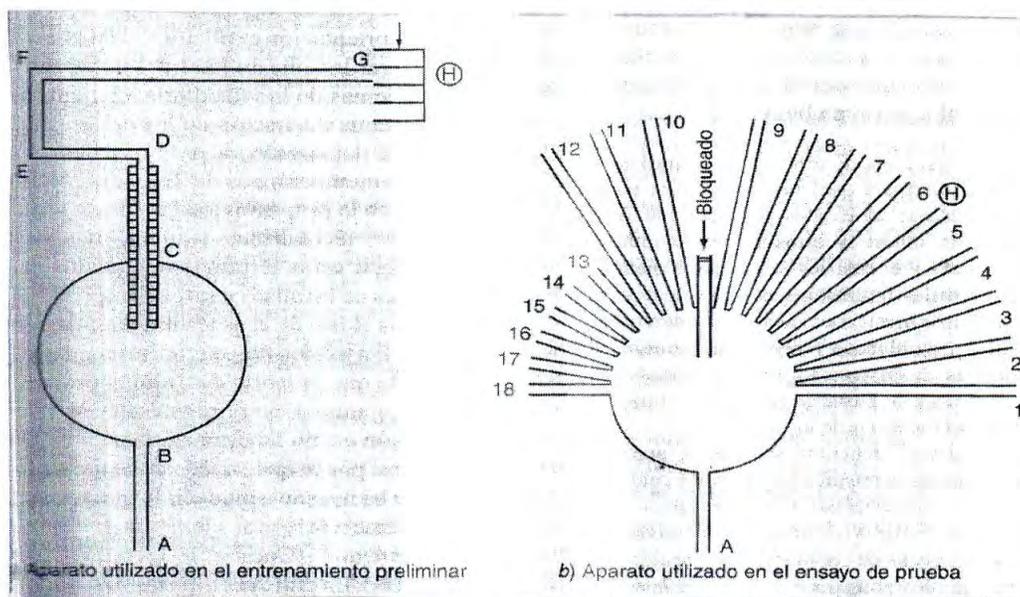


Figura 11.6 a) Aparato utilizado en la primera fase del experimento de Tolman, Ritchie y Kalish sobre capacidades espaciales de las ratas; b) Aparato en forma de “rayos” para estudiar el aprendizaje espacial (tomado de Tolman, 1948)

Tolman explicó con mayor detalle esta distinción entre “mapas de un área limitada” y “mapas del área completa” en la última sección de su trabajo de 1948 “Cognitive Maps in Rats and Men” y demostró la importancia que esto tenía para el comportamiento humano. Según Tolman, los mapas de un área limitada, que son desadaptativos a la larga, son resultado de una repetición mecánica excesiva en la trayectoria original, un ambiente demasiado limitado para ver toda la imagen, y niveles de motivación o frustración que son demasiado elevados. Son preferibles los mapas de área completa. Revelando el idealismo y la sensibilidad moral que nunca estuvieron alejados de sus pensamientos, lo mismo que

su inclinación a ver el mundo como un gran laberinto, Tolman (1948) concluyó su trabajo con un llamado a:

[...] los instructores de niños y los planificadores mundiales [para que] vean que nadie tenga hijos demasiado motivados o demasiado frustrados. Solo entonces estos niños aprenderán a ver el antes y el después, a ver que a menudo hay trayectorias indirectas y más seguras a sus muy legítimas metas –es decir, aprenderán que el bienestar de blancos y negros, de católicos y protestantes, de cristianos y judíos, de estadounidenses y rusos (y hasta de hombres y mujeres) depende del bienestar de los otros. [...]

En resumen, debemos someter a nuestros hijos y a nosotros mismos (como haría cuidadosamente el experimentador con sus ratas) a las condiciones óptimas de motivación moderadas y a una ausencia de frustraciones innecesarias, siempre que los pongamos a ellos y a nosotros mismos delante del gran laberinto dado por dios que es nuestro mundo humano. [...] (p. 208).

Clark hull (1884 – 1952): un sistema hipotético – deductivo

El sistema de Hull

Uno de los héroes de Hull era sir Isaac Newton. Tenía una copia de los Principia de Newton sobre su escritorio y exhortaba a los estudiantes de posgrado a que los leyeran para que entendieran que su aproximación a la investigación psicológica reflejaba la aproximación de Newton a la física. Newton percibía el universo como una máquina gigantesca controlada por leyes matemáticas precisas, y Hull pensaba en los seres humanos en el mismo modo mecánico. En efecto, consideraba que el entendimiento fundamental del comportamiento humano ocurriría sólo si pudiera construirse una máquina que fuera indistinguible de un ser humano. Sin duda que en esta actitud influía su habilidad sumamente desarrollada como constructor de máquinas.

Newton también influyó en las ideas de Hull sobre el progreso de la ciencia y la importancia de la teoría. Para Hull, la ciencia procedía desarrollando teorías complejas, para luego ponerlas a prueba, modificándolas, probando revisiones, etc. Este sistema, utilizado también por Tolman y congruente con los dictados del positivismo lógico, se llama **sistema hipotético-deductivo**. En el núcleo de este tipo de teoría existe un conjunto de postulados: se trata de planteamientos sobre el comportamiento basados en los conocimientos acumulados por las investigaciones y la lógica que se supone que son verdaderos, pero no pueden probarse directamente. Sin embargo, a partir de estos postulados pueden deducirse lógicamente teoremas específicos y estos conducen directamente a experimentos. Los resultados de estos experimentos sustentan o no los teoremas, los cuales a su vez fortalecen o debilitan la teoría básica y, finalmente, modifican sus postulados. En

consecuencia, la teoría evoluciona con el tiempo sobre la base de su sustento o la falta de sustento empírico.

Además de emular a Newton, Hull se sintió motivado para desarrollar su teoría debido a lo que consideraba la ausencia relativa de elaboración sistemática de teorías entre los psicólogos estadounidenses, en comparación con el exhaustivo trabajo teórico reunido por los gestaltistas (Mills, 1988). Era el momento de que la psicología estadounidense se pusiera al día. Como dijera Hull,

[...] la gente de la Gestalt es sumamente articulada. Prácticamente cada uno de ellos ha escrito varios libros. El resultado es que si bien constituyen una parte bastante pequeña de la población psicológica de este país, han escrito diez veces más en el ámbito de la teoría que los estadounidenses (Hull, 1942, citado en Mills, 1988, p. 393).

Clark Hull trabajó en los aspectos teóricos hasta su muerte, y su recuento final, *A Behavior System* (1952a), apareció en forma póstuma. Sin embargo, la versión más conocida del sistema se encuentra en *Principles of Behavior* (1943); incluye un conjunto de 16 postulados, presentados en forma verbal y matemática, junto con descripciones de investigaciones que sustentan la teoría. Una descripción completa de la teoría de Hull rebasa con mucho el alcance de este segmento del capítulo, pero uno puede hacerse cierta idea de la teoría al examinar su postulado más famoso, el número 4.

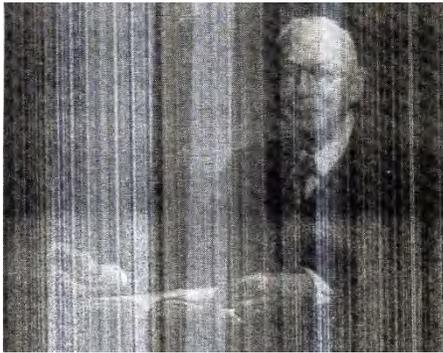
Postulado 4: la fuerza del hábito

El postulado 4 revela el núcleo de lo que Hull consideraba que eran las condiciones necesarias para que se diera el aprendizaje. También ilustra hasta qué punto buscaba la precisión y formalidad teóricas –*Principles of Behavior* no se pensó como un texto de lectura ligera-. Veamos cómo planteo la primera parte del postulado 4:

Siempre que una actividad efectora ($r \rightarrow R$) y una actividad receptora ($S \rightarrow s$) ocurren en una contigüidad temporal cercana (sCr) y esta sCr se asocia estrechamente con la disminución de la necesidad (G) o con un estímulo que se ha asociado estrecha y consistentemente con la disminución de la necesidad (G), el resultado será un incremento de una tendencia (ΔsHR) a que ese impulso aferente evoque tal reacción en ocasiones posteriores. El incremento de los reforzamientos sucesivos se suma de forma tal que arroja una fuerza de hábito combinada (sHr) que es una función simple de crecimiento positivo del número de reforzamientos (N), [...] (Hull, 1943, p. 178).

Los elementos clave aquí son la contigüidad y el reforzamiento. Según Hull, el aprendizaje ocurre cuando hay una contigüidad estrecha entre estímulo y respuesta. Una rata aprende a asociar un sitio X en un laberinto, por ejemplo, con la respuesta “voltear a la derecha”. Sin embargo, la contigüidad es necesaria, pero no suficiente. Además, el reforzamiento debe estar presente para que se dé el aprendizaje. Los reforzadores para Hull eran estímulos que reducen las pulsiones, por ejemplo, el alimento reduce el hambre. Juntos, la contigüidad E – R y el reforzamiento incrementan gradualmente sH_r , o la **fuerza del hábito**. Por tanto, al alcanzar rápidamente X, voltear hacia la derecha, y hallar el alimento, la rata acumula fuerza de hábito con cada ensayo reforzado. Aprender es aumentar sH_r . Que el aprendizaje es gradual y no súbito hace eco en los resultados de la tesis doctoral sobre aprendizaje de conceptos de Hull. La importancia de las ideas del postulado 4 puede inferirse de la figura 11.8, como parte de un retrato que se le hizo a Hull hacia el final de su carrera. La gráfica del fondo es una curva de aprendizaje idealizada en la que la fuerza del hábito aumenta en función en función de la cantidad de ensayos reforzados.

Figura 11.8 Retrato de Clark Hull



(tomado de Popplestone y McPherson, 1994.)

Para Hull, entonces, el reforzamiento se definía en términos de reducción de pulsiones (“disminución de una necesidad”), y a su teoría también suele llamársele teoría de la **reducción de la pulsión**. Las pulsiones primarias son las que se relacionan directamente con la supervivencia y pueden reducirse con reforzadores primarios como el agua y el alimento. Pero Hull también describió **reforzadores secundarios**, estímulos que, como describió en el postulado 4, se han asociado con reforzadores primarios. Por ejemplo, un sonido que se ha apareado con un reforzador alimenticio primario puede volverse en sí un reforzador.

Potencial de reacción

Aunque Hull rechazó el tipo de variables intervinientes empleado por Tolman reconoció que tomó prestado el concepto de su colega neconductista (Hull, 1943, p. 31). Una variable interviniente importante para Hull era la que llamó **potencial de reacción**, o sE_r introducida en el postulado 7, sE_r se refiere a la probabilidad (“potencial”) de que una respuesta (“reacción”) ocurra en un momento determinado, y puede inferirse a partir de varios tipos de conductas medibles (p. ej., latencia de respuesta, cuanto tiempo le lleva a un animal responder en una situación en particular –cuando el potencial de reacción era elevado, la latencia era breve). Hull consideraba que varios factores influían en sE_r de los cuales la pulsión y la fuerza del hábito eran los más importantes. Esto quiere decir que si la fuerza del hábito y la pulsión son elevadas, será más probable que ocurra una respuesta. Y Hull sostenía que la relación era multiplicativa ($sE_r = D \times sH_r$) y no sumativa. Así, si la pulsión o

la fuerza del hábito es igual a cero, no ocurrirá la respuesta. Las ratas recorrerán un laberinto correctamente sólo si están motivadas (p. ej., hambrientas) y si cuentan con la cantidad suficiente de ensayos en su haber. En la figura 11. 9a, se aprecia como imaginaba Hull los efectos teóricos de la pulsión y la fuerza del hábito (es decir, el número de ensayos reforzados) en el potencial de reacción. Para dar sustento empírico a esto, Hull incluyó datos de dos estudios (Perin, 1942, Williams, 1938) y los combino para formar la figura 11.9b).

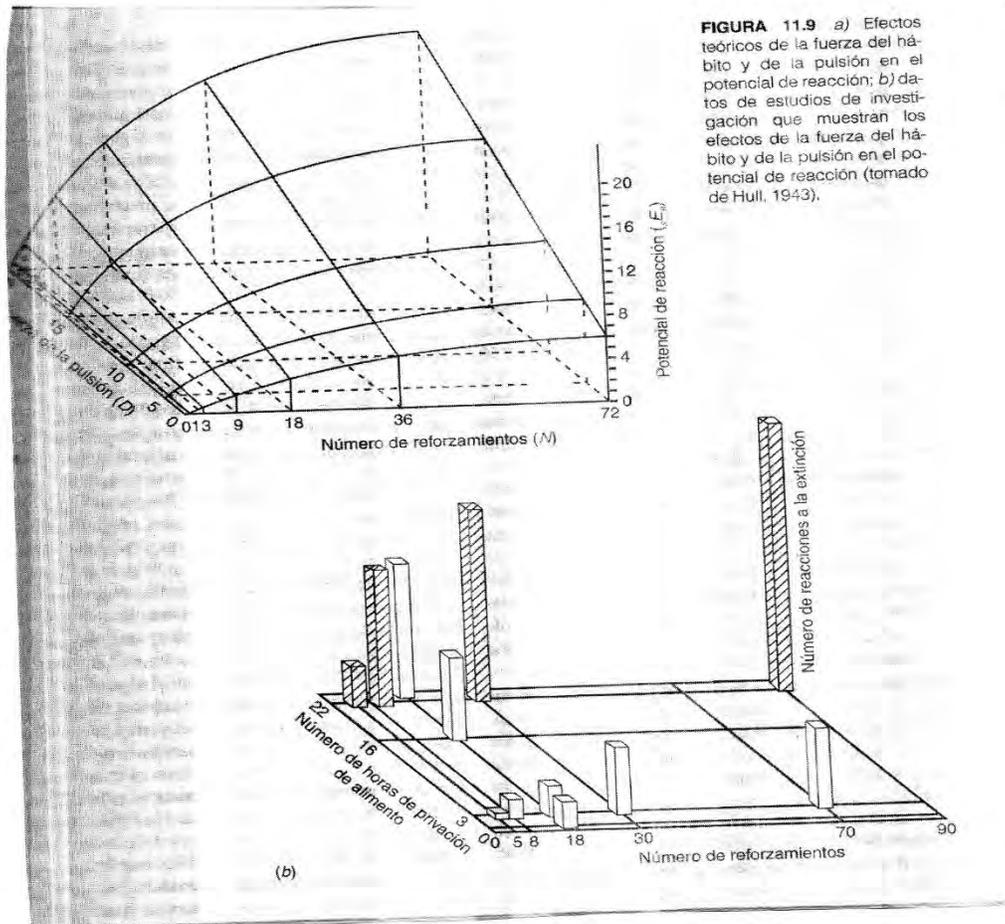


FIGURA 11.9 a) Efectos teóricos de la fuerza del hábito y de la pulsión en el potencial de reacción; b) datos de estudios de investigación que muestran los efectos de la fuerza del hábito y de la pulsión en el potencial de reacción (tomado de Hull, 1943).

B. F. SKINNER (1904 – 1990): UN CONDUCTISMO RADICAL

Skinner y el problema de la explicación

Hemos visto que tanto Tolman como Hull consideraron necesario proponer la existencia de variables intervinientes para explicar el comportamiento aprendido, y estas variables se

relacionaron cuidadosamente con estímulos y respuestas mediante definiciones operacionales. Sin embargo, Skinner rechazó el concepto, principalmente porque abría la puerta a lo que llamó **ficciones explicativas**, con las cuales se alude a la tendencia a proponer que cierto factor hipotético interno media entre los estímulos observados y los comportamientos medibles, para luego utilizar el factor como pseudoexplicación del comportamiento. Es algo que hacemos todo el tiempo al menos de manera informal. Por ejemplo, suponga que descubre que su nuevo compañero de habitación permanece despierto hasta muy entrada la noche estudiando y parece pasar más tiempo en la biblioteca que cualquier otra persona que usted conozca. Usted le pregunta a sus amigos sobre él. Estos le comentan que tiene una gran necesidad de realización. Según Skinner, en este momento podríamos cometer el error de pensar que hemos explicado el comportamiento de estudio atribuyéndolo a la elevada necesidad de realización. Sin embargo, esta “necesidad de realización” es en realidad simplemente una categoría que resume los comportamientos de estudio y de ir a la biblioteca y no agrega nada a la explicación de ellos. La explicación, afirmaría Skinner, se encuentra en la historia de aprendizaje general de la persona y las contingencias de reforzamiento específicas evidentes en el momento en que se dan los comportamientos relacionados con la realización.

El problema con las ficciones explicativas hizo que Skinner fuera muy crítico de los psicólogos-fisiólogos, quienes buscaban explicar el comportamiento reduciéndolo, a su parecer, a la actividad del sistema nervioso. Aunque Skinner reconocía la importancia de estudiar tanto el funcionamiento del cerebro como la actividad del sistema nervioso, estaba seguro de que era posible una descripción completa del comportamiento, junto con la posibilidad de predecirlo y controlarlo, sin hacer referencia al sistema nervioso. En este aspecto, Skinner reflejaba la actitud del fisiólogo de Harvard W. J. Crozier.⁴ De igual modo, rechazaba la psicología cognitiva, que era más contemporánea, sobre la base de que ésta también recurría a ficciones explicativas (p. ej., atribuir las deficiencias de la memoria a limitaciones en la memoria a corto plazo). En su último discurso ante la APA en 1990, se refirió en forma sarcástica a la psicología cognitiva calificándola del equivalente al creacionismo científico en biología, principalmente sobre la base del problema de la ficción explicativa.

Esto no quiere decir que negara el hecho de obvio de que ocurren pensamiento, memoria y lenguaje. Sin embargo, rechazaba la idea de que hubiera una distinción cualitativa entre los sucesos públicos y privados y, como argumentaban algunos conductistas, que los

⁴ W. J. Crozier (1982 – 1955) era profesor de fisiología en Harvard y ex discípulo de Loch quien sostenía la firme idea de que el comportamiento podía interpretarse en términos mecánicos y sin hacer referencia al sistema nervioso. Skinner (1956) escribió en una ocasión que “se ha dicho de Loch, y podría haberse dicho de Crozier que le “molestaba el sistema nervioso”. Si esto fue verdad o no, el hecho es que estos dos hombres hablaban del comportamiento animal sin mencionar el sistema nervioso y con éxito sorprendente” (pp. 222-223)

sucesos privados no pudieran estudiarse en forma científica. Sostenía, en cambio, que tanto los sucesos públicos como privados son esencialmente iguales y pueden entenderse haciendo con ellos un análisis experimental (Skinner, 1953). Correr es un suceso público y la resolución de problemas un suceso privado, pero ambas son cosas que los seres humanos hacen y, por tanto, están sujetas a las contingencias del reforzamiento y al control de estímulos. Un análisis Skinneriano de la resolución de problemas, por ejemplo, se enfocaría en cómo ocurren los diferentes comportamientos de resolución de problemas en distintos ambientes y cómo esos comportamientos se han reforzado en la historia de aprendizaje del individuo. Skinner resumió primero sus planteamientos sobre los sucesos públicos y privados en un trabajo de 1945 titulado “The Operational Analysis of Psychological Terms”. En ese trabajo, clasificó explícitamente su modelo como “conductismo radical”, categoría que sigue asociándose con su sistema.

Tecnología del comportamiento

La aproximación de Skinner a la filosofía de la ciencia fue muy diferente a la de Tolman y Hull. En lugar de deducir hipótesis a partir de planteamientos teóricos y luego diseñar estudios para poner a prueba las hipótesis. Skinner prefería un aproximación inductiva a la investigación menos estructurada (aunque, no obstante, rigurosa). Esto quiere decir que su *modus operandi* era estudiar el comportamiento en forma exhaustiva en diversas circunstancias y luego extraer conclusiones generales. El libro sobre los programas de reforzamiento (Fester y Skinner, 1957) fue el ejemplo clásico de esta estrategia –probar varias combinaciones de contingencias de reforzamiento y luego buscar regularidades en el comportamiento (p. ej., la pausa al responder después del reforzamiento en un programa de intervalo fijo). La estrategia inductiva está en la tradición de sir Francis Bacon, y Skinner solía referirse específicamente a Bacon como su modelo (Smith, 1996a). Bacon sostenía que para entender la naturaleza había que hacer observaciones sistemáticas de ésta sin un marco teórico preconcebido. De estas observaciones sistemáticas surgirían principios generales. Bacon también consideraba que el control de la naturaleza era una meta importante para la ciencia.

Bacon constituía el prototipo de lo que Smith (1992) denominó el ideal tecnológico –un científico que no sólo desea entender la naturaleza, sino controlarla-. De hecho, Bacon sostenía que la verdadera comprensión sólo se daba si uno podía demostrar el control sobre algún fenómeno, por la manipulación de algunos aspectos del ambiente y observando el resultado de una predicción, o creando alguna tecnología que funcionara en forma confiable. Así, una comprensión cabal de la física puede demostrarse creando máquinas que se basasen en varias leyes físicas. Para Skinner, la extrapolación a la psicología era sencilla. Demostraría que el comportamiento podía predecirse, y crearía una tecnología de la conducta, basada en los principios del reforzamiento, para mostrarnos como podía controlarse la conducta.

El primer esfuerzo a gran escala de Skinner para desarrollar una tecnología conductual se conoció como Proyecto Paloma (Project Pigeon) (Skinner, 1960). Durante la Segunda Guerra Mundial obtuvo un financiamiento modesto de fuentes gubernamentales y privadas para desarrollar un sistema de orientación en el que se utilizaban palomas para dirigir los misiles hacia los objetivos. Junto con un equipo de alumnos comprometidos con su trabajo logró entrenar a palomas para que picotearan las teclas en una pantalla objetivo. Cuando picotearan en el objetivo, el misil cambiaría de dirección hasta que el objetivo se encontrara en la mira de la pantalla. Como medida de seguridad, cada cono de misil correspondía a tres palomas, cada una con su propio objetivo. Las palomas, por supuesto, harían un solo viaje. Skinner logró construir un sofisticado prototipo y demostró su efectividad, pero el ejército desechó finalmente el proyecto.⁵ No obstante, la experiencia convenció a Skinner de que su versión del conductismo era aplicable más allá del laboratorio. En un simposio realizado en 1947 sobre tendencias actuales en la psicología, abogó en forma harto significativa por “ampliar las prácticas de una ciencia experimental al mundo en su conjunto. Podemos hacer esto tan pronto como queramos hacerlo” (citado en Capshew, 1996, p. 144).

Pese al revés sufrido como resultado del Proyecto Paloma, la experiencia alentó a Skinner y, como deja de manifiesto la cita anterior, estaba más determinado que nunca a demostrar que la tecnología operante podía provocar resultados útiles. En décadas posteriores, a) seguiría el ejemplo de Watson y ahondaría en los ámbitos del desarrollo infantil y la crianza; b) cuestionaría la práctica educativa y desarrollaría una máquina de enseñanza programada para facilitar el aprendizaje, mucho antes del desarrollo de las computadoras personales, y c) satisfaría su deseo largamente acariciado de escribir ficción con la obra *Walden Dos* (Skinner, 1948), el relato de una comunidad utópica basada en principios operantes. Otros ampliarían sus ideas a los ámbitos de la psicoterapia y los negocios.

Por último, aunque Skinner no participo directamente, la tecnología operante se las arreglaría para abrirse camino hacia un programa de misiles. Al menos en dos de los primeros vuelos que formaron parte del programa espacial de la NASA, hubo chimpancés que ocupaban el tiempo aprendiendo en el espacio varias tareas operantes. Un psicólogo que participo en el proyecto escribió que “cada técnica programa de reforzamiento, y dispositivo de programación y registro que utilizamos entonces, y posteriormente, se remonta a [Skinner] o sus discípulos (Robles, p. 1533).

⁵ Una de las personas responsables de desechar el Proyecto Paloma fue el físico hermano de Tolman quien participaba en el comité de Investigación para la Defensa Nacional. Aparentemente, Skinner consideraba que la “falta de respeto [] por la psicología conductual del hermano de Richard Tolman” (Bjork, 1993, p. 123) contribuyó al deceso del proyecto.

**Vigésima lectura: Capítulo 11 “Neoconductismo”
del libro “Historia de la Psicología”**

Thomas Leahey

Se proponen diferentes partes del capítulo 11 del libro “Historia de la Psicología” de Thomas Leahey titulado “**Neoconductismo**”. Las partes que se proponen son: a) variedades del neoconductismo (El conductismo formal, el positivismo lógico, el conductismo lógico, el conductismo cognitivo y el destino del conductismo formal), b) el conductismo radical y c) resumen conceptual (el paradigma del conductismo). **Las razones de la propuesta son las siguientes:** estas partes del capítulo puede contribuir al logro del aprendizaje referido a la diversidad de la Psicología como producto de las condiciones histórico, particularmente por su exposición de las características de las tres variantes más importantes del neoconductismo que se desarrollaron entre 1930 y 1960, la teoría de Hull, el conductismo de Tolman y el conductismo radical de Skinner, así como un conjunto de presuposiciones paradigmáticas que caracterizan, sino a todo el conductismo, las partes más importantes de este paradigma.

Leahey, T. (1993) *Historia de la Psicología*. Ciudad de México.
Ed. Debate.

Datos del autor: sin referencias.

Breve resumen del contenido propuesto:

Se manifiesta que los conversos a Watson encontraron que su conductismo era demasiado simple, e intentaron depurarlo para convertirlo en una psicología realmente científica. Varios investigadores trataron de elaborar tanto la dimensión teórica como la experimental de dicha psicología objetiva. Estos intentos llegaron a conocerse como neoconductismo. Para realizar esta labor se apoyaron en el **positivismo lógico**.

El autor hace un paréntesis para describir las características generales del positivismo lógico: afirma que las ciencias físicas constituían el conocimiento más seguro y propusieron que el resto de las disciplinas debían seguir este modelo, pretendían comprender que aspectos de la ciencia les permitían producir conocimientos humanos válidos. Dividieron la

ciencia en dos partes: la teoría y la observación, se manifestaron empiristas al afirmar que la observación directa arroja descripciones reales del mundo, aceptaron términos puramente teóricos, siempre que cada término quedará definido conforme a alguna manifestación observable, para ello propusieron las definiciones operacionales.

Estos puntos de vista influyeron en Clark Leonard Hull cuya meta fue establecer las leyes básicas de la conducta de los mamíferos. Su teoría es una teoría de la asociación E-R. Hull postulo entidades teóricas inobservables, que intervenían entre el estímulo y la respuesta, su sistema fue de una complejidad extrema, en él se relacionan axiomas sobre postulados, adjuntando además corolarios.

El siguiente ejemplo que expone se refiere a la teoría de Edward Chace Tolman. Como Hull intento construir una psicología general completa, capaz de explicar todas las conductas aprendidas de todos los organismos. Tolman consideró que el interés definitivo de la psicología era únicamente la predicción y el control de la conducta, y desterró la introspección o la referencia a la conciencia, como Watson consideraba que el estructuralismo no era científico; no obstante, rechazó el periferalismo radical y el contraccionismo muscular de Watson, para optar por un centralismo de las formulaciones E-R en favor de un enfoque de campo influido por la Gestalt, y, en general, rechazó el conductismo atomista y puro en favor de una teoría que diera cabida en la ciencia a la mente de una rata o a la de un hombre, pero no a la conciencia. Por ello, postulo el concepto de **variables intervinientes**, entidades inobservables que se sitúan entre el estímulo y la respuesta y creyó que las definiciones operacionales eran el modo adecuado de definir las variables intervinientes. El autor propone llamar al sistema de Tolman **conductismo cognitivo** por su interés de incluir en el conductismo los procesos mentales, en cuanto variables intervinientes definidas operacionalmente. Parte importante del sistema de Tolman es la idea de la existencia de lo que llama “mapas cognitivos”.

En el tercer ejemplo, el autor menciona a Frederick Burrhus Skinner. Afirma que la psicología de Skinner está desarrollada a partir de la teoría evolucionista neodarwinista, que busca fuera de los seres humanos las causas de la conducta. El conductismo radical de Skinner se ubica en el campo empirista radical. cree que la verdad debe basarse en las observaciones mismas más que en nuestras interpretaciones de las observaciones, la explicación es heredera, también, de la teoría darvinista de la evolución, para Skinner un organismo está produciendo constantemente formas variantes de conducta. Algunos de estos actos conducen a consecuencias favorables –son reforzadas- mientras que otros no. Aquellos que lo hacen se fortalecen, ya que contribuyen a la supervivencia del organismo, y son aprendidos. El objetivo básico que guió el trabajo de Skinner era analizar la conducta mediante la localización de los determinantes específicos, y establecer la naturaleza exacta de la relación entre la influencia de los antecedentes y la conducta subsiguiente. La mejor forma de hacerlo era el experimento (situación controlada) por ello llamo a sistema el “Análisis Experimental de la conducta”.

Se expone que la mayoría de los conceptos importantes del análisis experimental de la conducta se presentaron en la obra de Skinner publicada en 1938 "**La conducta de los organismos**", en ella Skinner distinguió dos tipos de conducta aprendida: conducta respondiente o refleja y menciona tres aspectos en lo que la teoría de Skinner es diferente a las de otros neoconductistas. Por último, se expone la metodología de su programa de investigación

CAPÍTULO 11 “NEOCONDUCTISMO” POR THOMAS LEAHEY

Variedades del Neoconductismo

Watson dio al conductismo su primero y tosca formulación. Quiso erradicar la conciencia de la Psicología, y el conductismo <<prendió como el fuego>> entre psicólogos jóvenes que, como Watson, consideraban que la psicología de la conciencia era estéril, poco científica e irrelevante para predicción y el control de las acciones humanas. Sin embargo, los conversos a Watson encontraron que su conductismo clásico era demasiado simple, e intentaron depurarlo para convertirlo en una psicología realmente científica. Watson había definido el conductismo únicamente en términos de métodos experimentales, como la sustitución de procedimientos de investigación subjetivos por objetivos. No tenía nada que decir con respecto a la teoría, aunque la teoría fuera obviamente un elemento importante de las ciencias naturales, a las que Watson quería emular; por ello, varios psicólogos jóvenes abrazaron la psicología objetiva de Watson con la mira puesta en elaborar tanto la dimensión teórica como la experimental de dicha psicología objetiva. Esta corriente perfeccionadora del conductismo clásico ha llegado a conocerse con el nombre de neoconductismo, porque, si bien parte del objetivismo de Watson es menos dogmática y agresiva, y más compleja filosóficamente que el conductismo clásico. Tres corrientes del neoconductismo dominaron la psicología experimental desde 1930 hasta aproximadamente 1960: el conductismo formal, el conductismo radical y el conductismo informal*

El conductismo formal

Watson había buscado la salvación científica de la psicología en un método experimental correcto. Según él, la aplicación del método objetivo desenmarañaría todos los viejos problemas de la Psicología. En este particular hizo suyo el positivismo de Ernest Mach, quien abominó de todos los términos teóricos en favor de una descripción minuciosa de los hechos observables. Sin embargo, dicho enfoque ateórico era incongruente con la ciencia, tal como se practicaba en concreto. Los físicos necesitaban teorías, y lo mismo les ocurrió a los psicólogos. Los psicólogos que reconocieron esta necesidad acudieron a los filósofos de la ciencia en demanda de orientación acerca de un buen método teórico que complementara la experimentación objetiva de Watson. Los conductistas formales pensaban que la combinación del experimento definido rigurosamente y de la teoría podía

* Los términos conductismo formal y conductismo informal se deben a Don E. Dulany; han sido tomados en préstamo de una comunicación suya no publicada.

servir para construir sistemáticamente una psicología científica de idéntico rango que su modelo la física. Para comprender el conductismo formal debemos empezar por analizar la filosofía que le suministro su modelo: el positivismo lógico.

El positivismo lógico

Sobre las incertidumbres de la última edad media y del renacimiento Descartes y Locke construyeron nuevas filosofías para situar el conocimiento humano sobre un cimiento firme. De igual forma, sobre la crisis intelectual del siglo XIX y el desencanto por la I Guerra Mundial, los positivistas lógicos construyeron una filosofía que, según ellos, situaría al conocimiento humano sobre un nuevo principio más firme. El positivismo lógico se inició en Viena a principios del siglo XX, fundado por Rudolph Carnap, Moritz Schlick y Otto Neurath, entre otros. Pretendían revisar toda la filosofía con arreglo a su programa. Como Kant antes que ellos, decidieron que las ciencias físicas constituían el conocimiento más seguro que la humanidad poseía, y, por ello, intentaron explicar la naturaleza del conocimiento científico de forma que pudiera ser tomado como modelo para otras disciplinas. El positivismo lógico combina el empirismo de Ernest Mach con el aparato lógico de los Principia Mathematica de Russell y Whitehead, con la aspiración de que dicha unión englobe tanto al método como a la teoría científica. Fue la reconstrucción racional de la ciencia física realizada por los primeros positivistas lógicos, que los conductistas formales tomaron como norma para el progreso científico que la psicología debía seguir.

Los positivistas lógicos no estaban demasiado interesados en suministrar una descripción históricamente fiel del desarrollo de la física. Más bien pretendían comprender qué aspectos de la ciencia le permitían producir conocimientos tan válidos, para, a continuación, formalizar los procedimientos de la ciencia en una descripción rigurosa y definitiva de sistemas científicos consolidados. Su descripción suministró así un objetivo para que otras ciencias, incluida la psicología, intentaran alcanzarlo.

Los positivistas lógicos dividieron la ciencia en dos partes: la teoría y la observación. Se manifestaban empiristas, al afirmar que la observación directa arroja descripciones reales del mundo y proporciona la sólida roca sobre la que se asienta todo conocimiento. La validez de cualquier teoría científica debía ser estimada en función de las observaciones que era capaz de predecir con éxito. Hasta este punto, los positivistas lógicos siguen los puntos de vista de Mach. Sin embargo, toda ciencia debe referirse a entidades inobservables e hipotéticas, como la fuerza, la masa o el átomo, en el caso de la física. Mach había luchado contra la introducción de términos hipotéticos en física —especialmente el concepto de átomo—, ya que, según él, era demasiado pequeño para ser observado directamente. Los positivistas lógicos, en cambio, se mostraron dispuestos a admitir puramente teóricos en la ciencia, siempre que cada término quedara definido conforme a alguna manifestación observable. Esto es equiparable a la concepción pragmática de la verdad.; Pierce extrajo su análisis de los conceptos de su formación como científico. En

consecuencia, un término como *masa* era legítimo, porque se le podía relacionar con manifestaciones observables. El objetivo era admitir la importancia de la teoría en la ciencia. Al mismo tiempo que se garantizaba que toda teoría estuviera firmemente vinculada a la experiencia, el árbitro exclusivo de la verdad para el empirista.

Construir una teoría científica vino a ser algo similar a construir un sistema geométrico. Un científico podía inventar términos teóricos, y relacionarlos luego entre sí mediante la formulación de enunciados teóricos o *axiomas*. Por ejemplo, cabe concebir las ideas teóricas de fuerza, masa y aceleración. Nadie observa de hecho ninguno de estos conceptos en abstracto, pero si se pueden experimentar sus consecuencias –o, dicho más científicamente, cada uno de ellos puede medirse-. Además, cabe proponer una interrelación específica entre estos términos y afirmar que la fuerza varía proporcionalmente al producto de la masa por la aceleración, o $f = m \times a$, esto es un axioma. Hasta aquí, el ejercicio es puramente teórico, ya que no hemos especificado los valores de la fuerza, la masa o la aceleración, ni tenemos la menor seguridad de que el axioma sea verdadero. Otros axiomas posibles podrían ser $f = m \times a^2$ o $f = \log m \times a^3$, etc. Para alcanzar el grado de conocimiento científico, el axioma debe servir para predecir el resultado de un experimento específico. En el ejemplo presente, podemos hacer esto tomando un objeto de masa conocido, acelerándolo hasta un grado conocido y midiendo la fuerza resultante. El axioma predice exactamente qué fuerza resultaría. Si el valor medido de la fuerza coincide con la predicción, se dice que el axioma y la teoría más amplia de la que forma parte están confirmados –que constituyen un conocimiento provisional-. Si la predicción no se confirma, significa que el axioma no es correcto y debe ser reemplazado.

Tal era la reconstrucción racional de la ciencia por parte del positivismo lógico, que fue llevada a efecto con un complejo aparato lógico. Los positivistas lógicos fracasaron en su intento de rehacer toda la filosofía a imagen y semejanza de la ciencia, pero, en cambio, inventaron la disciplina de la filosofía de la ciencia, en que ostentaron la hegemonía hasta la década de 1960. Su programa experimentó toda una serie de cambios desde su primera época de Viena, aunque su concepto más problemático, y el que más influyó en la psicología, fue la definición operacional.

Dada su rígida división entre teoría y datos, y su exigencia de que cada término teórico debe estar vinculado a la observación, los positivistas lógicos tuvieron que proponer algo que realizara la conexión entre la teoría y los datos. Su propuesta inicial fue la de que cada término teórico en un sistema tenía que venir definido explícitamente en términos de sus manifestaciones observables. Un concepto virtualmente idéntico fue propuesto de modo independiente por un físico, Percy Bridgman, que lo llamó *definición operacional*, nombre por el que es conocido entre los psicólogos. Según el concepto de definición operacional (o explícita), cualquier término teórico debe ser definido por una operación empírica. Por ejemplo, la masa podía definirse como el peso medido de un objeto al nivel del mar. La operación servía para definir cabalmente su correspondiente concepto. No debía haber un

significado sobrante, un significado que fuese más allá de la operación específica utilizada para definir el concepto. Un concepto psicológico revela con más claridad esta restricción. Podemos definir el concepto de *hambre* por medio de la operación de no dar comida a una animal durante veinticuatro horas. Semejante definición operacional del hambre excluye los sentimientos que solemos asociar con el hambre y sus propiedades directivas de la conducta. Según el primer positivismo lógico, el hambre no sería más que la privación de alimentos observada, no un estado mental o emocional.

La exigencia de que los términos teóricos fueran definidos operacionalmente fue introducida en la psicología en los años 1930 por el psicofísico S. S. Stevens (1939), quien la presentó como un método objetivo de zanjar todas las disputas científicas; todavía hoy goza de amplia difusión. A menudo se le presenta en textos introductorios y artículos de alto nivel teórico como la piedra de toque de toda verdadera ciencia. Sin embargo, fue abandonada hacia mediados de los años 1930 por los propios positivistas lógicos porque era demasiado restrictiva y no describía exactamente la práctica de la reina de las ciencias: la física. Las razones para su rechazo eran de índole técnica, pero baste decir que en los años 1950 la mayoría de los propios positivistas lógicos habían abandonado ya la búsqueda de cualquier vía formal para vincular la teoría a la observación. Los filósofos de la ciencia postpositivistas se han apartado de las explicaciones formales de la ciencia ideal, volviéndose al análisis de cómo la ciencia se practica de hecho. Ya nos hemos encontrado con tales filosofías y más adelante examinaremos su influencia en la psicología reciente. El hecho de que la mayoría de los psicólogos todavía veneren las definiciones operacionales indica, empero, que no se han mantenido al tanto de los estudios filosóficos sobre la ciencia habidos desde 1935.

El impacto inmediato del positivismo lógico y del operacionalismo sobre la psicología fue tremendo. Parecía prometer a los psicólogos que su teoría podía ser tan objetiva y no mentalista como los métodos experimentales del condicionamiento clásico y del aprendizaje de ensayo y error. Antes del positivismo lógico, cualquier teoría psicológica parecía exigir una referencia a la mente y, en consecuencia, se antojaba con resabios a la vieja psicología. Al parecer, el positivismo demostraba que los términos teóricos podían ser completamente definidos por medio de la conducta observable, mientras que el operacionalismo posibilitaba erradicar los significados mentales sobrantes. El camino parecía expedito para un progreso lento y regular en lo tocante a los problemas de la Psicología. La orientación del positivismo lógico se encarna a la perfección en el conductismo lógico.

El conductismo lógico

Una tentativa heroica, sumamente técnica, pero en última instancia fútil (Koch, 1954), de construir una psicología conductual fue llevado a cabo por Clark Leonard Hull (1882 – 1952).

Para Hull, como para Watson, el problema central de la psicología era el aprendizaje: como el organismo se adaptaba a su entorno. También como Watson, Hull (1952) creía que <<la conducta de todos los mamíferos operaba según las mismas leyes primarias>>. La meta de Hull (1951) fue, en consecuencia, <<establecer las leyes básicas de la conducta de los mamíferos>>, siguiendo lo que él consideraba era la práctica científica consagrada en las ciencias naturales, tal como la describían los positivistas lógicos. A lo largo de su carrera Hull consagró la mayor parte de sus esfuerzos a alcanzar ese objetivo, aunque también trabajó en otros temas, como la hipnosis.

De todas las teorías del aprendizaje, la de Hull es la más radical a la hora de asumir el punto de vista del estímulo – respuesta (E-R). Ello es una consecuencia natural de la orientación positivista lógica, ya que los términos observacionales de la psicología objetiva han de remitir al entorno observable (estímulos) y a la conducta observable del organismo (respuesta).

Hull creía que el aprendizaje era un problema de adquisición de las respuestas correctas ante ciertas situaciones y, como resultado, su teoría es una teoría de la asociación E-R, con puntos de contacto con la de Thorndike. Sin embargo, intentó explicar cómo y por qué los estímulos y las respuestas se conectan, y no se limitó a describir el curso del aprendizaje. Por ello, siguiendo el programa del positivismo lógico, Hull postuló entidades teóricas inobservables, que intervienen entre el estímulo y la respuesta. Hull fue más bien vago con respecto a la naturaleza exacta de sus términos teóricos mediadores, aunque estaba dispuesto a creer que representaban procesos del sistema nervioso periférico al córtex (Hull, 1951). Era así periferalista como lo había sido Watson.

El sistema teórico de Hull era de una complejidad extrema, amontonando axiomas sobre postulados y adjuntándoles por añadidura corolarios. Un ejemplo simplificado ilustrará la psicología positivista lógica de Hull (Hull, 1943; 1951; 1952). Definiremos tres términos teóricos ${}_eE_r$, ${}_eH_r$ e I . ${}_eE_r$ se llama *potencial de reacción*, <<la tendencia a producir alguna reacción por efecto de un estímulo>>. Nadie puede observar ${}_eE_r$; es un término teórico que interviene entre el estímulo y la respuesta. El potencial de reacción halla su definición empírica en la conducta de un organismo: qué fuerza tiene una respuesta; con qué velocidad se produce después que el estímulo se presenta; qué resistencia tiene a la extinción. Cuanto más fuerte, rápida y resistente es una R, mayor es su ${}_eE_r$. El potencial de reacción es una variable de ejecución, ya que está relacionado con la fuerza de un movimiento o respuesta concretos, ya aprendidos o dados innatamente. El aprendizaje viene representado por otra entidad teórica, ${}_eH_r$, o *fuerza de hábito*. A medida que un organismo aprende, crea un hábito particular, que se hace más sólido conforme el aprendizaje progresa. El más importante definidor empírico de la fuerza del hábito era el número de reforzamientos. Hull postuló que, cuanto más a menudo una respuesta era reforzada más fuerte era su hábito correspondiente –aunque reconoció que había un techo máximo en la fuerza del hábito-.

La conducta está determinada, no sólo por los hábitos de un organismo, sino también por su estado emocional, al que Hull llamó su *impulso* o I. un animal completamente saciado se comportará de forma diferente a otro hambriento. El impulso venía definido empíricamente por medio de algunas operaciones realizadas sobre el animal, que inducían el impulso, tal como privarle de alimento durante veinticuatro horas. El impulso aumenta como consecuencia de dicha privación, hasta que el animal se debilita y, entonces, la fuerza del impulso disminuye.

Hasta aquí hemos definido tres términos teóricos tal como lo exigía el programa positivista lógico, y estamos preparados para formular un axioma o postulado que interrelacione dichos términos; estaremos entonces en condiciones de contrastar nuestro axioma. El postulado de Hull que relacionaba las tres entidades era ${}_eE_r = {}_eH_r \times I$. Aunque parezca complicado, es intuitivamente obvio. Se producirá una respuesta, esto es, ${}_eE_r$ será lo suficientemente vigoroso para instigar una conducta, sólo si la respuesta ha sido adecuadamente aprendida (${}_eE_r$ es positivo) y el organismo está motivado para actuar (I es positivo): ${}_eE_r = {}_eH_r \times I = 10 \times 10 = 100$. Obviamente, la respuesta no se producirá si no ha sido aprendida, por muy fuerte que sea el impulso: ${}_eE_r = {}_eH_r \times I = 0 \times 100 = 0$. Tampoco se producirá si no existe motivación para actuar, por muy bien que haya sido aprendida: ${}_eE_r = {}_eH_r \times I = 100 \times 0 = 0$.

Contrastar este axioma en forma cualitativa es relativamente fácil. Se podría, por ejemplo, diseñar el siguiente experimento factorial, con tres condiciones bajo cada factor. Cabe enseñar a las ratas algún hábito, como, por ejemplo, presionar una palanca en una caja de Skinner, con tres grados diferentes de fuerza de hábito: bajo (las presiones no se refuerzan), medio (50 presiones reforzadas) y alto (100 presiones reforzadas). A continuación, se puede dividir cada uno de estos tres grupos en tres subgrupos, todos ellos basados en el impulso: bajo (saciadas), medio (12 horas de privación de alimento) y alto (24 horas de privación). Luego se introduce a cada una de las ratas de los nueve (3 x 3) grupos en una caja de Skinner y se determina cuánto tarda cada rata en realizar su primera presión sobre la barra. Cuanto menor sea el tiempo, mayor será el ${}_eE_r$. Si el axioma es correcto, ninguno de los grupos de bajo impulso y baja fuerza de hábito presionará la palanca (${}_eE_r = 0$), mientras que las latencias más breves serán registradas por los grupos altos en los dos niveles, seguidos por los grupos bajo-alto, alto-bajo y medio-medio. Si los datos resultan de otra forma el axioma quedará refutado.

Sin embargo, Hull no estaba satisfecho con una teoría y unos experimentos cualitativos. El mismo hecho de que utilizase ecuaciones matemáticas, como ${}_eE_r = {}_eH_r \times I$, sugiere que aspiraba a establecer una teoría cuantitativa precisa, es decir, a poder atribuir valores exactos a todos los términos teóricos. Una muestra de la obsesión de Hull por la precisión

matemática puede apreciarse en su exacta definición de I (1952). I Está constituido por dos componentes: I' y. I' <<es una creciente función sigmoide monotónica y creciente de h, o número de horas de privación de alimento>>: $I' = 37.824 \times 10^{-27.496} h + 4.001$. Σ refleja los efectos debilitadores de la inanición y <<es una función monotónica positivamente acelerada de h>>: $\Sigma = 1 - .00001045h^{2.486}$. Por último, $I' = I' \times \Sigma$.

Estos números parecen imprecisos e imponentes, pero Hull no tuvo objeción en ignorarlos, a fin de conseguir que sus datos cuadraran. Al analizar el aprendizaje de laberinto en Un sistema de conducta, señaló que el valor de σ , la unidad por la que eE_r era medido, debería ser 1.00 según la teoría, pero en <<orden a conseguir algo parecido a los parámetros habituales de corrección del factor callejones sin salida>>, lo había alterado arbitrariamente a 0.3012. Además, la totalidad del programa de cuantificación se construyó sobre arenas movedizas. Sólo se llevó a cabo un experimento para cuantificar el resto de las variables teóricas. Este experimento hizo intervenir a 59 ratas que presionaban barras en una caja de Skinner. Su complejo procedimiento fue tomado en préstamo de la psicofísica humana, al tiempo que se violaron los presupuestos de ésta, y produjo una distribución de puntuaciones en discordancia con algunos de los postulados matemáticos de Hull (Koch, 1954).

La teoría cuantitativa de Hull puede haber sido adecuada para este único experimento, pero salta a la vista que su generalización a todas las conductas de mamíferos es altamente cuestionable; y hoy día se está de acuerdo, incluso entre los que se mantienen dentro de la tradición hulliana, en que el programa cuantitativo de Hull supuso la contribución menos importante de su obra (Hilgard y Bower, 1975). Sin embargo, él si lo tomó muy en serio, al menos como una meta que alcanzar, ya que no una realización consumada, hasta su muerte en 1952. Por nuestra parte, pospondremos la evaluación más pormenorizada del conductismo lógico.

Hull encontró un fiel colaborador en Kenneth Spence (1907 – 1967), quien trabajó con Hull y trasplantó su sistema a la Universidad de Iowa, donde la severa formación que impartió a sus alumnos dejó a <<*The Journal of Experimental Psychology*>> literalmente amarillo con el sudor de estos>> (Brewer, 1974). Elaboró el sistema sin apartarse de las propias formulaciones axiomáticas de Hull, y perseveró en presentar el punto de vista del positivismo lógico sobre la ciencia como el único correcto. En esta misión fue ayudado por un filósofo, colega suyo en Iowa, Gustav Bergmann, quien abrazó agresivamente el primer positivismo lógico mucho después de que hubiera sido abandonado por otros filósofos de la ciencia. Sin embargo, Spence era, ante todo un especialista en la teoría del aprendizaje, conocido básicamente por sus brillantes trabajos sobre el aprendizaje de discriminación. En lo tocante a las cuestiones psicológicas más generales que nos ocupan, Spence siguió servilmente a su mentor, Hull. Este último influyó también en numerosos psicólogos, a los que atraía su rigurosa actitud científica, pero que no se comprometieron con el método

matemático del conductismo lógico. Examinaremos a algunos de ellos bajo el apartado del conductismo informal.

Aunque fue el más matemático e hipoteticodeductivo de los conductistas formales, Hull no fue el único teórico del aprendizaje durante los años de 1930 y 1940. El principal de los sistemas que rivalizaron con el suyo, sistema mucho menos periferalista y no tan comprometido con las formulaciones E – R fue el conductismo cognitivo de E. C. Tolman.

El conductismo cognitivo

Edward Chace Tolman (1886 – 1959), aunque nacido con posterioridad a Hull, comenzó su carrera de psicólogo antes que éste. No ocupamos de él después de Hull, porque su vida fue durante muchos años como un tábano para este último y porque su sistema se halla en vigoroso contraste con el de Hull. Tolman fue, desde el primer momento, un decidido defensor del conductismo. Como Watson, afirmó, en <<Conductismo operacional y tendencias actuales en psicología>>, que <<el interés definitivo de la Psicología es únicamente la predicción y el control de la conducta>>, y desterró la introspección o la referencia a la conciencia. Fue él quien introdujo en la psicología el concepto de variables intervinientes, entidades inobservables – como I en la teoría de Hull- que se sitúan entre el estímulo y la respuesta. Al igual que Hull, creyó que las definiciones operacionales eran el modo adecuado de definir las variables intervinientes. También como Hull, intentó construir una psicología general completa, capaz de explicar todas las conductas aprendidas de todos los organismos.

Como Watson, Tolman consideró que el estructuralismo no era científico. Fue ganado a la causa del conductismo a través de la lectura del trabajo de Watson, *Conducta: una introducción a la psicología comparativa*. Pero aun con eso, no compartió todos los puntos de vista de Watson. Escribía (1959): <<Sin embargo, aunque me sentía cautivado por el objetivismo y el conductismo como los métodos de la psicología... rechacé el periferalismo radical y el contraccionalismo muscular de Watson. >> La originalidad de Tolman estriba en su rechazo del periferalismo en favor del centralismo de las formulaciones E-R en favor de un enfoque de campo influido por la *Gestalt*, y, en general, en su rechazo del conductismo atomista y puro en favor de una teoría que diera cabida en la ciencia a la mente de una rata o a la de un hombre, ya que no a su conciencia. Tolman bautizó su sistema con un sinfín de nombres a lo largo de los años, pero aquí hemos adoptado la etiqueta de conductismo cognitivo para trasmitir el interés de Tolman por incluir en el conductismo los procesos mentales, en cuanto variables intervinientes definidas experimentalmente.

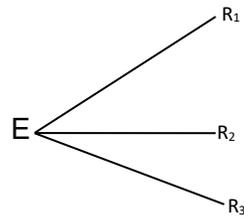
Es imposible resumir brevemente la teoría de Tolman. Nunca expresó explícitamente un conjunto de postulados, como lo hizo Hull, ni se mostró tan cuantitativista como éste, a pesar de su orientación positivista lógica. Adoptó una terminología más bien ambigua para muchas de sus ideas. Ilustraremos su obra por medio de uno de sus últimos y deliciosos

artículos, titulado <<mapas cognitivos en ratas y hombres>>, y analizaremos un experimento a modo de ejemplo, en donde la teoría cognitiva de Tolman se contrapone a la teoría E-R de Hull.

El paradigma experimental más importante para Tolman era la rata en el laberinto. Tolman describió (1948) la posición E-R de esta manera: <<la conducta de las ratas en el laberinto es un problema de meras conexiones estímulo-respuesta. Aprender... consiste en el fortalecimiento de algunas de estas conexiones y en el debilitamiento de otras>> Esta es, desde luego, la posición E-R de Hull, según el cual el aprendizaje consiste en asociar las respuestas específicas correctas con el estímulo de cada punto de elección en el laberinto. Tolman (1948), por el contrario, << puede ser considerado un teórico de campo... En el curso del aprendizaje algo parecido a un mapa de campo del entorno queda implantado en el cerebro de las ratas. Aquí Tolman estaba tomando prestado de la *Gestalt* el concepto de isomorfismo. La escuela E-R contempla el sistema nervioso central como <<una complicada centralita telefónica>>, punto de vista que hemos encontrado en Watson y que también hizo suyo Hull. La teoría de campo, por el contrario, considera el sistema nervioso central <<más como una sala de mapas del Estado Mayor. Los estímulos no se conectan a las respuestas emergentes introduciendo clavijas una a una..., sino que son trabajados y elaborados>> (Tolman, 1948) hasta que componen un mapa cognitivo del entorno. El contraste de las dos teorías es evidente.

Consideremos ahora un ejemplo de experimento que revela el contraste entre la concepción cognitiva y la E-R. En la práctica fue presentado en 1930 (Tolman, 1932), mucho antes de que se entablara a fondo el debate entre Hull y Tolman, pero constituye una versión simplificada de los experimentos más complejos descritos en <<Mapas cognitivos en ratas y hombres>>, orientados a apoyar el punto de vista diferente de la teoría de Tolman. Las ratas estaban familiarizadas con la totalidad del laberinto, gracias a que se les había obligado a recorrer cada uno de los pasillos durante un entrenamiento previo. Después de haber aprendido el laberinto, una rata que sale de la caja de partida hacia el punto de elección debe escoger uno de los pasillos. ¿Cómo lo hace?

Podemos esbozar el análisis que haría Hull. El punto de elección presenta estímulos (E), a los que durante el entrenamiento inicial se han condicionado tres respuestas (R's), que se corresponden con cada uno de los pasillos. Debido a una serie de razones, la más obvia de las cuales es el diferente número de carreras que han de realizarse en cada sendero, el Pasillo 1 es preferido al Pasillo 2, que a su vez es preferido al Pasillo 3. Es decir, la conexión E-R₁ es más fuerte que la E-R₂, la cual a su vez es más fuerte que la E-R₃. Semejante estado de cosas puede ser consignado como



A esto se denomina una *jerarquía divergente de familia de hábitos*. Ahora bien, si se coloca un obstáculo en el punto 1, la rata se dará de bruces con él, girará y elegirá el pasillo 2. La conexión E-R₁ se debilita por el obstáculo, de forma que E-R₂, se hace más fuerte y desata la acción correspondiente a ella. Por otro lado, si se coloca un segundo obstáculo, la rata retrocederá al punto de elección y volverá a escoger el pasillo 2, ya que E-R₁ sigue estando bloqueado y ello hace que E-R₂, se haga más fuerte. Sin embargo, como volverá a encontrar un obstáculo en E-R₂, se debilitará y acabará haciéndose más fuerte E-R₃. Tal es la predicción hulliana.

La posición de la teoría de campo cognitiva niega que lo que se aprenda sea un conjunto de respuestas desencadenadas en diferentes grados por los estímulos presentes en el punto de elección. En vez de ello, sostienen que la rata aprende un mapa mental del laberinto, que guía su conducta. Según este punto de vista, cuando la rata se encuentre con el primer obstáculo, vuelve tras sus pasos y elige el pasillo 2, como en la teoría E-R porque el pasillo 2 es más corto que el 3. Sin embargo, si se encuentra con el Obstáculo 2, la rata se dará cuenta de que el mismo obstáculo corta el paso, tanto en el pasillo 2 como en el pasillo 1. En consecuencia, la rata dará muestras de *insigth*: dará la vuelta y escogerá el pasillo 3, ignorando por completo el pasillo 2. Un mapa muestra todos los aspectos del entorno, y es más informativo que un conjunto de conexiones E-R. Las dos teorías divergen en sus predicciones sobre la conducta subsiguiente al encuentro con el Obstáculo 2, viéndose corroborada la teoría cognitiva.

Tolman y sus discípulos realizaron muchos experimentos encaminados a demostrar las limitaciones de la teoría E-R, tal como era concebida por Watson y Hull. Sin embargo, a pesar del ingenio evidenciado en sus experimentos, la influencia de Tolman en la psicología fue menor que la de Hull. Tolman no dejó tras de sí un sistema elaborado, que fuera continuado por sus seguidores; legó únicamente una serie de <<toques de atención>> acerca de los estados mentales para el proceso de aprendizaje. Su discípulo más célebre, David Krech –en su primera época, David Krechevsky-, consagró la última parte de su carrera a la psicología fisiológica o social, y no a generalizar o elaborar el sistema de Tolman; éste no contó con Spence. La influencia de Tolman fue más subterránea. Mantuvo la tradición de una psicología centralista y objetiva, que anticipó la futura psicología cognitiva del procesamiento de la información. Semejante anticipación se perfila claramente en su afirmación de que los estímulos recibidos son <<trabajados y elaborados>> por la

mente. Tal concepción constituye la base de la psicología cognitiva contemporánea. Por último, Tolman es recordado por su estilo vivo y por su enfoque desenfadado de la psicología. Como dijo en su último artículo (1959): <<En definitiva, el único criterio seguro es haberse divertido. Y yo me he divertido>>.

El destino del conductismo formal

Hacia 1950, la época heroica de construir sistemas como los de Hull y Tolman entró en barrena. Ningún sistema consiguió establecer un programa de investigación duradero. La productividad de Tolman cayó en picada después del artículo de 1948 sobre <<mapas cognitivos>>, y su teoría era demasiado pragmática y fragmentaria para ser continuada por discípulos fieles. Además, su centralismo estaba fuera de lugar entre los conductistas periferalistas. Hull quedó embarrancado en sus esfuerzos esotéricos por cuantificar sus términos teóricos; su fallecimiento tuvo lugar en 1952. Aunque dejó al menos un astuto seguidor, Spence, la mayoría de los hullianos se contentaron con ser objetivos, sin mostrarse estrictamente matemáticos y axiomáticos. Hacia 1950 casi todo el mundo en la psicología experimental era conductista –objetivo, antimentalista, antiintrospectivo y orientado hacia la psicología animal-, pero las grandes teorías de Tolman y Hull habían pasado de moda.

Parecía como si el progreso fuese imposible en el marco de las teorías existentes. El sistema de Hull tropezaba con un sinfín de dificultades empíricas, a las que respondía trabajosamente. El sistema de Tolman era un mero boceto y, en sus propias palabras (1959), <<criptofenomenológico>> -demasiado mentalista para la mayoría de los psicólogos objetivos-. Ambos se habían desgastado en una rivalidad de dos décadas, que había generado muchos datos, pero escaso progreso teórico. Como consecuencia, la mayoría de los psicólogos abandonaron la búsqueda de grandes sistemas teóricos, en aras de investigaciones más limitadas sobre temas más específicos. Spence, por ejemplo, concentró sus esfuerzos en el aprendizaje de discriminación. Pese a todo, existía una confianza generalizada en que, al final, se alcanzaría el sistema axiomático definitivo de la conducta de los mamíferos.

Los conductistas formales proporcionaron, empero, una esclarecedora lección gracias a su fracaso. Tolman y Hull se plantearon honestamente como objetivo una psicología con lo que, en su opinión, constituía el enfoque científico adecuado. Su creencia en la investigación objetiva la aprendieron de Watson. Su creencia en la teoría objetiva la tomaron de los positivistas lógicos. Con todo, a despecho de sus métodos rigurosos, no fueron capaces de legar una psicología más viable en sus detalles que la de Titchener.

Su fracaso puede serles imputado a ellos o al positivismo. Dada la inteligencia y diligencia de Tolman y Hull, y de los discípulos de ambos, es poco probable que fracasaran por falta

de esfuerzo o inteligencia. Su fracaso, pues, es más bien atribuible al positivismo lógico, que pretendió ofrecer una reconstrucción lógica de la ciencia en su forma definitiva. Pero éste ignoraba la forma en que las ciencias crecen y progresan en realidad, así como los soportes psicológicos de la ciencia. Ambos aspectos han sido destacados por recientes estudiosos de la ciencia, como Toulmin y Kuhn. La ciencia no siempre es lógica, los resultados negativos no siempre refutan una teoría y un programa de investigación descansa en un núcleo central de conceptos indemostrables. Nada de esto se encontrará en el programa positivista lógico de la ciencia. Este presenta una imagen totalmente irreal del crecimiento de la ciencia, y de ahí que no pueda servir de modelo válido para los que practican la ciencia. Los psicólogos se sienten permanentemente inseguros de su *status* de científicos. El positivismo lógico y el operacionalismo parecían alentar la esperanza de que existían una serie de procedimientos que, de seguirse al pie de la letra, producirían una ciencia psicológica. Hull y Tolman no escatimaron esfuerzos para seguir tales procedimientos y hacia 1950 habían desembocado en un callejón sin salida. El positivismo lógico había sido puesto a prueba y se le había cogido en renuncio. Los psicólogos continuaron siendo objetivos y creyendo en el operacionalismo, pero el grandioso programa había fracasado. Hasta la década de 1960, no conseguiría la filosofía de la ciencia volver a ejercer una influencia parecida en la psicología.

Hacia 1950 los psicólogos experimentales estaban listos para el cambio. Había presagios de que una psicología mentalista objetiva era posible, pero su consumación requeriría todavía una década. El pasado inmediato había estado dominado por grandiosas teorías sobre el aprendizaje, pero en 1950 un conductista de mentalidad radical reafirmó el programa menos formal que Watson y el positivismo más simple de Mach, al preguntarse: << ¿Son necesarias las teorías del aprendizaje?>>, y al contestar enfáticamente NO. Esta reafirmación de una psicología más simple, menos elaborada, pero no menos grandiosa, fue efectuada por B. F Skinner.

El conductismo radical

Define
y destierra así
el debe,
el tiene qué.

.....

Debe buscarse la verdad
en el hace o el no hace.

B. F. Skinner, En defensa de Ivor Richards (Skinner, 1971)

Con mucho, el más célebre e influyente de todos los grandes conductistas es Burrhus Frederick Skinner (nacido en 1904), cuyo conductismo radical, de aceptarse, constituiría una revolución trascendental en la comprensión por parte de la humanidad de la comprensión del ser humano, ya que exige nada menos que el total rechazo de toda la tradición psicológica intelectual, nutrida por la filosofía, que hemos considerado en este libro. Esta tradición sería reemplazada por una psicología científica desarrollada a partir de la teoría evolucionista neodarwinista, que busca fuera de los seres humanos las causas de su conducta. Todos los pensadores de psicología hasta entonces intentaron que la psicología fuera una explicación de procesos internos, no importa cómo se concibieran estos –procesos que producen conductas o fenómenos conscientes-. Skinner sigue, en cambio, los pasos de Watson, al situar rotundamente la responsabilidad de la conducta en el entorno. Una persona no actúa en función de los valores morales, el <<debería de>> y el <<habría que>>, los guías supremos de la acción para Platón. Para Skinner una persona no merece alabanzas ni reproches por nada de lo que <<haga>> o <<no haga>>. El entorno controla la conducta, de forma que lo bueno y lo malo, si tales cosas existen, residen allí, no en la persona. Parafraseando al Julio César de Shakespeare: <<La falta, querido Bruto, reside en nuestras contingencias de refuerzo, no en nosotros mismos.>>

La mejor forma de acceder al núcleo del conductismo radical es echando una ojeada a la actitud de Skinner respecto a Freud. Skinner se ocupa de Freud con más detalle que de ningún otro psicólogo. Un análisis monográfico y de cómodo acceso puede encontrarse en su artículo <<Una crítica de los conceptos y teorías psicoanalíticas>>. Para Skinner, el gran descubrimiento de Freud fue el de que gran parte de la conducta humana tiene causas inconscientes. Sin embargo, para Skinner, el gran error de Freud fue inventar un aparato mental –el ello, el yo y el superyó- y sus procesos mentales anejos, que supuestamente explicarían la conducta humana. Según Skinner, la lección enseñada por el inconsciente es que los estados inconscientes son sencillamente irrelevantes para la conducta. Podemos observar que una estudiante muestra una dependencia neurótica con respecto a sus profesores. El freudiano explicaría esto afirmando que el padre de la estudiante era un perfeccionista punitivo que exigía obediencia, y que su hija incorporó una imagen paterna severa que ahora afecta a su conducta como alumna en presencia de figuras autoritarias. Skinner nos permitiría explicar la dependencia actual por referencia a castigos efectuados por el padre punitivo, pero insistiría en que el vínculo fuera directo. La estudiante se amilana ahora porque de niña recibió castigo de manos de una persona similar y no porque tenga una imagen mental de su padre. Para Skinner, la inferencia de una imagen inconsciente del padre no explica nada que no pueda ser explicado por la simple referencia de la conducta actual a las consecuencias de la conducta pasada. El eslabón mental no añade nada a la explicación de la conducta, según Skinner, y de hecho complica el problema, al requerir que el propio eslabón mental sea explicado. Skinner ha ampliado su crítica de las entidades mentales para englobar todas las psicologías tradicionales, rechazando por igual el superyó, la apercepción, el eHr y los mapas cognitivos. Todos son pasos innecesarios en la explicación de la conducta.

El rechazo de Skinner de las entidades mentales e hipotéticas como ficciones innecesarias es análogo al rechazo por parte de Aristóteles a las Formas de Platón. Según Aristóteles, las Formas eran entidades inobservables y ficticias, introducidas en el universo para explicar cosas que podían verse, y que no añadían realmente nada a nuestra comprensión del mundo observable, necesitando ellas mismas además ser explicadas. Parecido, también, fue el rechazo por Occam de la doctrina de las facultades mentales. El hecho de que recordemos no implica la existencia de una facultad memorística inobservable. Occam señaló que recordar es un *acto* mental, no una facultad. Skinner sostiene que recordar es simplemente un acto, sin referencia alguna a la mente. En el caso de Skinner, como en el de Aristóteles y Occam hay una aspiración a simplificar nuestra comprensión de la naturaleza y del ser humano en cuanto criatura natural, mediante la eliminación de todo aquello que no sea absolutamente necesario para la explicación científica, y en particular cualquier referencia a entidades hipotéticas inobservables. Aristóteles echó por la borda las Formas, Occam las facultades y Skinner la mente.

Aunque el conductismo radical supone una ruptura tajante con cualquier psicología tradicional, ya sea científica o de sentido común, su ascendencia intelectual puede ser ubicada. Se sitúa claramente en el campo empirista, especialmente en el del empirismo radical que procedente de Occam pasa a Francis Bacon, y llega hasta Hume y Mach. De joven, Skinner leyó las obras de Bacon y en numerosas ocasiones se refiere en términos favorables al gran inductivista. Como Bacon, Skinner cree que la verdad debe buscarse en las observaciones mismas, en los <<hace>> y <<no hace>>, más que en nuestras interpretaciones de las observaciones. El primer artículo psicológico de Skinner fue una aplicación del positivismo descriptivo radical de Mach al concepto de reflejo. Skinner llegó a la conclusión de que un reflejo no es una entidad interna del animal, sino meramente un término descriptivo que da cuenta de modo conveniente de la correlación regular entre el estímulo y la respuesta. Esto presagia su rechazo de todas las entidades hipotéticas.

La explicación que de la conducta da Skinner es también heredada del análisis darvinista de la evolución, como el propio Skinner lo sugiere con frecuencia, aunque hasta hace muy poco sólo se preocupara del problema de la evolución individual. Según Darwin, las especies están produciendo constantemente rasgos variantes y la naturaleza actúa sobre esos rasgos para seleccionar aquellos que contribuyen a la supervivencia, eliminando aquellos que no lo hacen. En forma análoga, para Skinner un organismo está produciendo constantemente formas variantes de conducta. Algunos de estos actos conducen a consecuencias favorables –son reforzados–, mientras que otros no. Aquellos que lo hacen se fortalecen, ya que contribuyen a la supervivencia del organismo, y son aprendidos. Aquellos que no son reforzados no se aprenden y desaparecen del repertorio del organismo, de idéntica forma a como las especies débiles terminan por extinguirse. Tanto el análisis skinneriano de la conducta de la conducta como sus valores son darvinistas, como tendremos ocasión de ver.

Al igual que muchos pensadores científicos innovadores, Skinner no recibió una formación temprana en su disciplina. Consiguió su título preuniversitario en inglés en el Hamilton College, pues pretendía ser escritor, no estudiar psicología. Sin embargo, un profesor de biología llamó su atención hacia los trabajos de Pavlov y del fisiólogo mecanicista Jacques Loeb. El primero le enseñó a interesarse por la conducta total de un organismo, mientras que el segundo le impresionó con la posibilidad de una investigación minuciosa, rigurosa y científica de la conducta. Tuvo noticia del conductismo de Watson gracias a unos artículos de Bertrand Russell sobre éste, a quien entonces se decidió a leer Skinner. Tras fracasar en sus intentos de convertirse en escritor, Skinner se volvió hacia la psicología imbuido del espíritu del conductismo de Watson. Empezó un programa de investigación sistemático sobre un nuevo tipo de conducta, la operante.

El objetivo básico que guio el trabajo científico de Skinner aparece formulado en su primer artículo y se inspiró en el éxito de los trabajos de Pavlov sobre los reflejos condicionados. Escribió Skinner en <<El concepto de reflejo>> (1931): <<Dada una parte específica de la conducta de un organismo hasta ahora considerada como no susceptible de predicción –y, probablemente como consecuencia de ello, atribuida a factores no físicos-, el investigador busca los cambios antecedentes con los que la actividad se correlacionan y establece las condiciones de esta correlación.>> El fin de la psicología es analizar la conducta mediante la localización de los determinantes específicos de las conductas específicas, y establecer la naturaleza exacta de la relación entre la influencia de los antecedentes y la conducta subsiguiente. La mejor forma de hacer esto es mediante el experimento, ya que sólo en un experimento pueden ser controlados sistemáticamente todos los factores que afectan la conducta. Skinner llama por ello a su ciencia <<el análisis experimental de la conducta>>.

Una conducta es explicada por este sistema cuando el investigador conoce todas las influencias de las que la conducta es función. Podemos llamar a las influencias antecedentes que actúan sobre la conducta *variables independientes*, y a la conducta que es una función de ellas, la *variable dependiente*. El organismo puede así ser considerado como un lugar *geométrico de variables*. Es un lugar donde las variables independientes interactúan para producir una conducta. No hay actividad mental que intervenga entre las variables independientes y las dependientes, y las referencias tradicionales a entidades mentales pueden eliminarse, una vez que las variables independientes han sido comprendidas. Skinner da por supuesto que, en última instancia, la fisiología será capaz de detallar los mecanismos físicos que controlan la conducta, pero el análisis de la conducta en términos de relaciones funcionales entre variables es totalmente independiente de la fisiología. Las funciones permanecerán incluso cuando los mecanismos fisiológicos subyacentes hayan sido desentrañados.

Hasta aquí, estas teorías siguen al pie de la letra los pasos de Mach. La explicación científica no es sino una descripción minuciosa y precisa de las relaciones entre variables

observables; para Skinner, éstas son las variables ambientales y las variables conductuales. Así como Mach pretendió exorcizar la referencia <<metafísica>> a eslabones causales no observados en la Física así también Skinner pretendió exorcizar la referencia <<metafísica>> a eslabones mentales causales en la Psicología. En su primera obra, Skinner destacó la naturaleza descriptiva de su trabajo, y todavía a veces se le denomina *conductismo descriptivo*. Se impone señalar en este punto la condición de imágenes reflejas en un espejo que entre sí tienen la psicología de Skinner y la de Titchener. Titchener también siguió a Mach al pretender únicamente correlacionar variables analizadas en un marco de referencia experimental; pero, por supuesto, aspiraba a una descripción de la conciencia, no de la conducta. Skinner, a veces admite la posibilidad de tal estudio, pero lo descarta por considerarlo irrelevante para el estudio de la conducta, lo mismo que Titchener había descartado el estudio de la conducta por considerarlo irrelevante para la psicología de la conciencia.

Lo que separa a Titchener de Skinner, además de su objetivo de conocimiento, es la importancia del control para el segundo. Skinner es watsoniano, al esperar no sólo describir la conducta, sino llegar a controlarla. De hecho, para Skinner el control es el test definitivo de la adecuación científica de las funciones establecidas observacionalmente entre las variables antecedentes y las variables de conducta. La predicción por sí sola es insuficiente, ya que puede resultar de la correlación de dos variables dependientes causalmente de una tercera, pero no entre sí. Por ejemplo, el número que calza un niño y su peso estarán altamente correlacionados: cuanto más elevado sea el número, mayor será el peso del niño. Sin embargo, el tamaño del pie no <<causa>> el peso, ni viceversa, ya que ambos dependen del crecimiento físico, que provoca cambios en ambas variables. Según Skinner, sólo se puede afirmar de un investigador que ha explicado una conducta cuando, además de ser capaz de predecir su ocurrencia, puede también influir en ésta mediante la manipulación de las variables independientes. Así pues, el adecuado análisis experimental de la conducta implica una tecnología de la conducta, en que ésta pueda ser manipulada para propósitos específicos, tales como la enseñanza. Titchener siempre rechazó vehementemente la tecnología en cuanto meta de la psicología, mientras que para Skinner constituye un interés que se hizo progresivamente más acusado con posterioridad a la II Guerra Mundial.

El análisis experimental de la conducta representa, sin lugar a dudas, lo más parecido a un programa de investigación propio de una ciencia normal que ha producido la psicología. Se inició con el primer libro psicológico de Skinner, *La conducta de los organismos* (1938). Esta obra incluye la mayoría de los importantes del análisis experimental de la conducta, y Skinner escribió en 1978 que *La conducta de los organismos* <<hace tiempo que se ha quedado anticuado... pero continuamente me admiro de las pocas cosas del libro que son equivocadas o irrelevantes en la actualidad>>. Esto es lo que cabe esperar de un texto que define un paradigma y un programa de investigación válidos: en él se expuso el <<núcleo sólido>> del programa, así como algunas hipótesis específicas del <<cinturón protector>>.

Las que ya no están vigentes son estas últimas, el núcleo sólido sigue conservando su pertinencia.

En *La conducta de los organismos* Skinner distinguió dos tipos de conducta aprendida, cada uno de los cuales había estudiado anteriormente, pero sin ser diferenciados claramente. Skinner llamó a la primera categoría la conducta –o aprendizaje- respondiente, estudiada por Pavlov. Esta categoría se denomina conducta refleja, porque una respondiente es una conducta elícitada por un estímulo definido, ya sea condicionado o incondicionado. Se corresponde, en líneas generales, con la conducta <<involuntaria>>, tal como las respuestas salivares estudiadas por Pavlov. A la segunda categoría Skinner la denominó conducta o aprendizaje operantes, que se corresponde grosso modo con la conducta <<voluntaria>>. La conducta voluntaria no puede ser elícitada, sino que sencillamente se emite de cuando en cuando. Sin embargo, la probabilidad de ocurrencia de una operante puede aumentarse, si a su emisión le sigue un acontecimiento llamado *refuerzo*, después del reforzamiento será más probable que vuelva a ocurrir en circunstancias similares. Las cajas-problema de Thorndike definen una situación de aprendizaje operante: el gato aprisionado emite toda una diversidad de conductas, una de las cuales, como presionar una palanca, le permite escaparse, lo cual resulta *reforzante*. Si se le vuelve a meter en la caja la probabilidad de responder correctamente será ahora mayor que antes; la respuesta operante, el presionar la palanca, ha sido fortalecida. Estas tres cosas –la situación en que la conducta ocurre (la caja problema), la respuesta reforzada (presionar la palanca) y el refuerzo (escaparse)- define colectivamente las contingencias de reforzamiento, tal como ocurren en todas las formas de conducta animal o humana.

Estas contingencias se analizan de forma darvinista. La conducta emitida es paralela a la variación aleatoria de los rasgos de las especies. El reforzamiento a partir del medio ambiente se produce después de unas operantes y no de otras; las primeras son fortalecidas, mientras que las últimas se extinguen. Las presiones selectivas del medio ambiente escogen las respuestas favorables a través del proceso del aprendizaje operant, de la misma forma que las especies logradas florecen, mientras que las otras acaban extinguiéndose. Skinner considera que el análisis experimental de la conducta forma parte de la Biología, interesada en explicar la conducta del individuo como producto del medio ambiente y como resultante de un proceso análogo al que produce las especies. No hay cabida en ninguna de ambas disciplinas para el vitalismo, la mente o la teleología. Toda conducta, ya sea aprendida o no, es producto de la historia del reforzamientos del individuo o de su constitución genética. La conducta no es nunca un producto de la intención o la voluntad.

La definición skinneriana de la operante y de sus contingencias controladoras le distinguen de los demás conductistas en tres aspectos no siempre bien comprendidos. En primer lugar, las respuestas operantes nunca son elícitadas. Supóngase que entrenamos a una rata para que presione una palanca en una caja de Skinner (o <<espacio experiemntal>>, como

Skinner la llamaría) reforzando la presión sobre la barra sólo cuando aparece una luz sobre ésta. La rata pronto llegará a presionar la barra siempre que aparezca la luz. Puede parecer que el estímulo de la luz elícita la respuesta, pero, según Skinner, la realidad no es ésta. La luz únicamente ofrece la ocasión para el reforzamiento. Permite al organismo discriminar una situación reforzante de otra que no lo es, y por eso se le denomina un estímulo discriminativo. No elícita la presión sobre la barra como un estímulo incondicionado o condicionado elícitaba la salivación en los perros de Pavlov. Skinner niega ser un psicólogo E-R, ya que esta fórmula implica un vínculo reflejo entre una respuesta y algún estímulo, vínculo que sólo existe para las respondientes. Watson se adhirió a la fórmula E-R, dado que aplicó el paradigma del condicionamiento clásico a toda conducta. El espíritu del conductismo radical es tan palmariamente watsoniano que muchos críticos confunden el análisis de la conducta de Watson con el de Skinner.

Hay un segundo aspecto en que Skinner no es un psicólogo E-R. Según él, el organismo puede ser afectado por variables controladoras que no necesitan ser consideradas estímulos. Esto es clarísimo con respecto a la motivación. La motivación era contemplada por los hullaianos y los freudianos como un problema de reducción del estímulo-impulso: la privación del alimento provoca estímulos desagradables vinculados al impulso de hambre, y el organismo actúa para reducirlos. Skinner no ve la necesidad de estímulos-impulso. Son una muestra de pensamiento mentalista y pueden eliminarse con sólo vincular directamente la privación de alimento al cambio en la conducta. Privar al organismo de alimento es un procedimiento observable que afectará a la conducta del organismo con arreglo a leyes, y no se obtiene ninguna ventaja hablando de <<impulsos>> o de sus estímulos asociados. Una variable medible, aunque no concebida en términos de estímulo, puede vincularse causalmente a los cambios en la conducta observable. El organismo es, en verdad, un lugar geométrico de variables, y que estas variables sean o no estímulos de los que el organismo tenga conciencia, es algo irrelevante, lo cual convierte a la formulación E-R en poco aplicable a Skinner.

El tercer aspecto importante en la operante se refiere a su definición. La conducta, para Skinner, es simplemente movimiento en el espacio. Esta definición recuerda la afirmación de Demócrito de que <<sólo existen realmente los átomos y el vacío>>, aunque Skinner tiene cuidado en no definir las operantes como simples movimientos. Para empezar, una operante no es una respuesta; es una clase de respuestas. El gato en la caja-problema puede presionar la palanca de escape de formas diferentes, en los distintos ensayos. Cada una de ellas es una *respuesta* diferente, en cuanto que su forma es diferente cada vez que ocurre, pero todas son miembros de la misma operante, ya que cada respuesta está controlada por la misma contingencia de reforzamiento. Que el gato dé un topetazo contra la palanca con su cabeza o la empuje con su zarpa, carece de importancia –ambas son la misma operante–, De análoga forma, dos movimientos por los demás idénticos pueden ser ejemplos de diferentes operantes si están controlados por diferentes contingencias. Se puede levantar la mano para rendir homenaje a la bandera, jurar decir la verdad ante un

tribunal o despedir a un amigo. Los movimientos pueden ser idénticos en cada caso, pero cada uno de ellos es una operante distinta, pues la situación y el reforzamiento –las contingencias del reforzamiento- son diferentes en cada caso. Esto se muestra especialmente importante a la hora de explicar la conducta verbal: la palabra <<sock>> representa, por lo menos, dos operantes controladas, bien por a) la envoltura elástica de un pie desnudo, o b) un puñetazo en la nariz. Los primeros conductistas como Hull intentaron definir las respuestas en términos puramente físicos, como movimientos, y fueron criticados por ignorar el significado de la conducta. Una palabra, se alegaba, es algo más que un soplo de aire; tiene significado. Skinner está de acuerdo con esto, pero sitúa el significado en las contingencias de reforzamiento, no en la mente del hablante.

Tales son las ideas teóricas más importantes que guían el análisis experimental de la conducta. Cuando Skinner se preguntaba: << ¿Son necesarias las teorías del aprendizaje?>>, y respondía: <<No>>, no pretendía desterrar toda teoría. Lo que rechazaba eran las teorías que remitían a entidades hipotéticas inobservables, que consideraba ficciones, como el yo, el ϵ Hr o la apercepción. Aceptaba la teoría en el sentido machiano, como algo que constituye la síntesis de las formas en que se correlacionan las variables observables, pero nada más. Pero, además, Skinner se guía por presupuestos teóricos pertenecientes al plano de la matriz disciplinar, y son éstos los que acabamos de reseñar.

Skinner definió también una metodología innovadora y radical, o ejemplar compartido, en su *Conducta de los organismos*. En primer lugar, escogió una situación experimental que preservaba la fluidez de la conducta, evitando trocearla en <<ensayos>> arbitrarios y artificiales. Un organismo se halla ubicado en un espacio y es reforzado por alguna conducta que puede realizar en cualquier momento. Puede observarse exactamente cómo la conducta va cambiando a lo largo del tiempo, y no cómo cambia bruscamente con cada ensayo. En segundo lugar, el experimentador intenta ejercer el máximo control sobre el entorno del organismo, de forma que puede manipular, o mantener constante, las variables independientes, observando así directamente cómo cambian éstas la conducta. En tercer lugar, se selecciona para ser estudiada una respuesta muy simple, aunque un tanto artificial. En las concretas investigación de Skinner ésta ha sólido consistir normalmente en una rata que presiona una palanca i una paloma que picotea una llave para obtener alimento o agua. Elegir semejante operante permite que cada respuesta resulte inequívoca, fácilmente observable y fácilmente computable por máquinas que producen un registro acumulativo de las respuestas. Por último, Skinner definió la tasa de respuestas como el dato básico de análisis. Resulta fácilmente cuantificable; es ilustrativa, en cuanto medida de la probabilidad de respuesta; y se ha constatado que varía conforme a leyes según los cambios de las variables independientes. Una situación experimental tan simple contrasta de lleno con la relativa ausencia de control que se da en las cajas-problema de Thorndike o en los laberintos de Hull o Tolman. La situación es capaz de sugerir enigmas precisos al investigador, dado que impone un grado de control tan alto sobre el organismo. El investigador únicamente necesita inspirarse en las investigaciones previas para seleccionar

que variables manipular y para observar sus efectos en la tasa de respuestas. Apenas existe ambigüedad sobre que se debe manipular o medir. Skinner proporcionó un ejemplar compartido perfectamente definido para todos los que practiquen el análisis experimental de la conducta.

Un último aspecto metodológico también separa a Skinner de los demás conductistas. Aquél prescinde por completo de la estadística o de los diseños experimentales planteados estadísticamente. Piensa que las estadísticas sólo es necesaria para los que infieren estados internos –como E_{HR} – a partir de la conducta manifiesta. Tales investigadores consideran la conducta manifiesta como un índice indirecto del estado interno, índice contaminado por <<ruidos>>, por lo que deben recurrir a muchos sujetos y tratar los datos estadísticamente para obtener índices de semejante estado hipotético. Skinner estudia la conducta misma, de modo que no haya lugar para <<ruidos>>. Toda conducta debe ser explicada; ninguna puede ser despachada con el expediente de calificarla de irrelevante o de <<error de varianza>>. Su paradigma experimental proporciona resultados tan claros y permite hasta tal extremo el control que el <<ruido>> no se produce. Como consecuencia, quienes practican el análisis experimental de la conducta recurren únicamente a pocos sujetos –a menudo durante largos periodos de tiempo- y no se sirven de la estadística. Esta es innecesaria, ya que se puede apreciar en los registros gráficos de la conducta cómo cambia la tasa de respuestas a medida que se alteran las variables; sobre cualquier inferencia.

La investigación que se deriva de tales directrices lleva una clara impronta de ciencia normal. Skinner afirma que su investigación y la de sus seguidores no confirma hipótesis, sino que simplemente amplía el análisis experimental de la conducta de la conducta, pieza a pieza, a un nuevo territorio. Para Kuhn, la vertiente de resolución de enigmas, más que la de contrastación de hipótesis, constituye uno de los rasgos definitorios de la ciencia normal, ya que la investigación en la ciencia normal, más que poner a prueba el paradigma, lo amplía. El atractivo de la ciencia normal bien definida queda atestiguado por el hecho de que el análisis experimental de la conducta cuenta con numerosos adeptos, tantos que posee su propia sección en la American Psychological Association (APA).

Skinner tiene muy claras sus propias ideas sobre el paradigma del análisis experimental de la conducta. Comentando sobre la enseñanza universitaria, Skinner insiste en que sus estudiantes deberían ignorar las teorías del aprendizaje, la psicología cognitiva y la mayor parte de la psicología sensorial o de la medición mental. En el aspecto metodológico <<no deberían ver nunca un tambor de memoria>> (Evans, 1968). Una enseñanza científica de esta índole produciría a buen seguro el científico normal kuhniano (Como nota interesante podemos señalar que un programa de enseñanza semejante se implantó ppor un tiempo en la Universidad de Columbia después de la II Guerra Mundial.

Debe señalarse que la práctica de una ciencia normal única en el amplio cuerpo de la psicología tiene un precio. Los analistas experimentales han establecido sus propias revistas, una en 1958 (*Journal of the Experimental Analysis of Behavior*), y otra en 1967 (*Journal of Applied Behavior Analysis*). El estudio de las citas que figuran en los artículos aparecidos en la primera ha mostrado que, desde 1958 hasta 1969, los articulistas del JEAB citaban su propia revista cada vez más, y en cambio las demás cada vez menos, lo cual indica un creciente aislamiento del análisis experimental de la conducta con respecto a la Psicología como un todo (Krantz, 1973). El establecimiento de su propia sección en la APA subraya este aislamiento. Como Freud, Skinner contempla, a no dudarlo, este aislamiento con serenidad, ya que, como aquél, piensa que es él quien está en el buen camino que lleva a la psicología científica, mientras que todos los demás permanecen atrapados en el pasado precientífico.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Actividad de aprendizaje para los materiales siguientes: a) Cap. 10 “Origen del conductismo” (Goodwin), b) Cap. 10 “El conductismo clásico. Orígenes, antecedentes y formulación” (Leahey), c) Cap. 11 “Evolución del conductismo” (Goodwin), d) Cap. 11 “Neoconductismo” (Leahey), e) Cap. 9 “La Psicología de la adaptación”.

Preguntas guía

1. Con apoyo de los materiales siguientes: capítulo 10 “Origen del conductismo” (Goodwin) y capítulo 10 “El conductismo clásico. Origen, antecedentes y formulación” (Leahey) elaborar un breve resumen de las características del conductismo de Watson (conductismo clásico).
2. Con apoyo de los materiales: Cap. 11 “Evolución del conductismo” (Goodwin) y Cap. 11 “Neoconductismo (Leahey), anota, de forma breve, en cada columna del cuadro siguiente, las características de las teorías de Tolman, Hull y Skinner.

| Edward Chece Tolman | Clark Leonard Hull | Frederick Burrhus Skinner |
|---------------------|--------------------|---------------------------|
| | | |

3. Apoyado en los materiales siguientes: capítulo 10 “El conductismo clásico. Origen, antecedentes y formulación” y el capítulo 9 “La Psicología de la adaptación” identifica las condiciones socioculturales que existían en los años en que John Watson realizó su trabajo. Para hacerlo, elabora un cuadro como el siguiente y anota en él las condiciones socioculturales en los Estados Unidos de América en que vivió Watson:

| Sociales | Culturales | Científicas |
|-----------------|-------------------|--------------------|
| | | |

4. Elabora un breve ensayo sobre la forma en que las condiciones socioculturales influyeron en el surgimiento de la Psicología conductista y en las características que adquirió.

Vigesimaprimer lectura: artículo “La Psicología cognitiva”

Lisle Sobrino Chunga

Se propone el artículo “Psicología cognitiva” de Lisle Sobrino Chunga. **La razón por la que se propone incluirlo es la siguiente:** se exponen brevemente algunos antecedentes de la psicología cognitiva, su significado general, algunas de sus bases centrales y se resalta su importancia para algunas áreas de la psicología. Por ello, consideramos que puede ser un material de apoyo que coadyuve a conseguir el aprendizaje que se refiere a la construcción sociocultural de la diversidad de la psicología.

Ficha bibliográfica

Sobrino, Ch. L. Psicología cognitiva. Recuperado de emagister.com/uploads_curses/Comunidad_emagister_59413_59413.pdf. El 20 de septiembre de 2019.

Datos de autor

Dr. Lisle Sobrino Chunga

Doctor en Psicología Clínica, Coordinador de cursos de Psicología en estudios generales, en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÈ), Presidente de la Asociación Peruana de Psicoterapia Centrada en la Persona y Counseling Carl Rogers y Responsable de Investigación en Psicología. Director de Publicaciones e Impresiones de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÈ).

Breve resumen del contenido:

El artículo se inicia indicando que la psicología cognitiva no se reduce a la psicología del procesamiento de la información y que sus antecedentes se remonta a principios del siglo XX. Enseguida cita las fechas en las cuales se publicaron trabajos importantes que fueron cimentando las características de la psicología cognitiva. Parte central del artículo es la explicación del significado de lo que se conoce como psicología cognitiva y, además, incluye lo que el autor supone que es la concepción del sujeto en este tipo de psicología.

Finaliza su trabajo exponiendo lo que supone sin las bases que la sustentan y mencionado la importancia de este tipo de psicología para algunas áreas de aplicación de la misma.

LA PSICOLOGÍA COGNITIVA POR LISLE SOBRINO CHUNGA

Los orígenes de la “nueva” Psicología Cognitiva

Carece de una fecha precisa, pero se toma como tal el 11 de septiembre de 1956, fecha en que se celebró el Segundo Simposio sobre “Teoría de la Información”, realizado en Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.); donde se reunieron figuras tan relevantes para la Psicología Cognitiva Contemporánea como Chomsky, Newell, Simon y G. A. Miller, que es quien propone esa fecha como origen del nuevo movimiento.

J. Bruner (1983), uno de los padres fundadores, afirma: “Hoy me parece claro que la “revolución cognitiva” constituyó una respuesta a las demandas tecnológicas de la Revolución Post-industrial”. El nuevo movimiento cognitivo adoptó un enfoque acorde con esas demandas y el ser humano pasó a concebirse como un procesador de información. Además del impulso recibido de las Ciencias de la Computación, considera que la nueva Psicología cognitiva, recoge también la influencia de una serie de autores como Binet, Piaget, Bartlett, Duncker, Vygotsky, etc., que venían trabajando con supuestos cognitivos.

Es bien cierto, como señalan Carretero (1986), y Pinillos (1983), que el estudio de los procesos cognitivos no se inicia en 1956, sino mucho antes.

El concepto de Psicología cognitiva es más amplio que el de procesamiento de información. Según Riviére (1987): “Lo más general y común que podemos decir de la Psicología cognitiva es que refiere la explicación de la conducta a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental, para los que reclama un nivel de discurso propio”.

El término “Cognitivo” fue siendo aceptado poco a poco, una vez que J. Bruner y Miller “lo clavaron en la puerta” de su Centro de Estudios Cognitivos fundado en Harvard en 1960. Aun así, fue considerado “demasiado mentalista por muchos científicos objetivos”, según relata el propio Miller (en Bruner, 1983).

La mágica etiqueta de lo más o menos cognitivo o de cómo la Psicología es perseguida por un término:

Los números tienen una cosa “buena”: que como diría Piaget, “se conservan”, y no cambian por mucho que nos persigan. Pero los términos que nos acosan se desgastan por el uso,

llegan a saturarse y corren el peligro de perder cualquier significado preciso. Y el término “Cognitivo” que ha invadido nuestras instituciones académicas y laboratorios, nuestras teorías e interpretaciones de los datos, nuestras prácticas de explicación e interpretación, nuestras publicaciones y disertaciones, remite indudablemente a un paradigma de expansión.

Piaget se dio cuenta que la epistemología tradicional se ocupaba del conocimiento “acabado” tal como lo encontramos en el adulto y consecuentemente asumía el conocimiento como un hecho o estado. Sin embargo, lo que más interesaba era asumirlo como un proceso, para lo cual debería conocerse la génesis y las transformaciones de las nociones y operaciones, planteándose así, la epistemología genética.

Una epistemología que asume el conocimiento como un proceso, que asume que todo conocimiento es un devenir consistente en pasar de un conocimiento a un estado más completo y eficaz (como la epistemología genética), donde se deben afinar los instrumentos de análisis. Piaget no concibe una Psicología Científica que no sea la epistemología genética, que permita estudiar la naturaleza de los conocimientos en función de su crecimiento. Entre algunos psicólogos cognitivos tenemos a: Simon, Miller, Hull, Bruner, Goodnow, Austin, Levis; quienes nos plantean que la Psicología cognitiva no tiene la estructura de los conceptos lógicos, matemáticos o físicos, más bien lo cognitivo ha adquirido progresivamente un significado pluriforme y unos límites tan imprecisos que se le puede definir como una “Ciencia plural”, y por esto en ningún momento de la historia de la Psicología ha existido acuerdo absoluto entre los psicólogos.

Antecedentes históricos de la Psicología Cognitiva.

Etapas de incubación:

1923: Publicación del libro: “Base de las sensaciones” de Adriaan.

Piaget publica el libro: “El Lenguaje y el Pensamiento en el Niño”.

Wertheimer, propone las leyes de la pregnancia gestáltica de la percepción.

1934: Vygotsky publica su obra: “Pensamiento y Lenguaje”.

Etapas de elaboración:

1950: Aparición de los ordenadores, informática, computación (Aprender, almacenar, manipular y recordar información). Inicio de la cibernética.

1954: Publicación el primer texto de “Psicolingüística”, por Osgood.

1954: Luria y sus investigaciones que fueron importantes en la neuropsicología. Identidad:

1955 – 1967: Piaget “El niño es activado por las tendencias innatas de éstas a la adaptación. Aquí son importantes las interpretaciones que dé a sus propias experiencias y no a los acontecimientos externos”. Crea su Teoría del Desarrollo Cognitivo. Descubre en el niño, la génesis del número, lógica, geometría, física, moral, lenguaje y otros. Para él los seres humanos heredan dos tendencias básicas:

1.- La organización: Tendencia a sistematizar y combinar los procesos en sistemas coherentes.

2.- La adaptación: Tendencia a adaptarse al ambiente. La organización, la adaptación y el equilibrio, son tendencias básicas, pero la forma fundamental en la que un niño transforma las experiencias en conocimiento tiene lugar por la asimilación y la acomodación.

Asimilación = elementos incorporados por el niño.

Acomodación = forma de modificar su concepto del mundo. Piaget habló de esquemas (acciones emprendidas por el niño en situaciones específicas).

1956: Chomsky, desarrolla el “Análisis cognitivo de la conducta lingüística”.

Para Piaget el pensamiento y el desarrollo conceptual determinan el uso del lenguaje. Sin embargo, para Chomsky, el lenguaje también afecta el pensamiento. (Ej.: propaganda, publicidad, intentos de influenciar en el pensamiento por medio del uso de palabras). Él habla de un lenguaje innato, contribuye a la Psicolingüística.

Madurez:

1967: Publicación del libro: “Psicología Cognitiva”, por Neisser.

1968: David Ausubel. Es un cognitivo, interaccionista. Su propuesta básica fue la del aprendizaje significativo: este aprendizaje se opone al memorístico, ya que para aprender el educando debe tratar de relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos y proposiciones que ya conoce, con el fin de salvar la distancia existente entre lo que el alumno conoce y lo que ha de conocerse. Actualmente, desde el punto de vista educativo, se habla de materiales introductorios “Organizadores previos”.

Para Ausubel, la formación de conceptos está determinada culturalmente y es producto de las experiencias idiosincráticas de una persona en la adquisición del concepto.

1969: Vygotsky da importancia a los aspectos socio – culturales. Expresó el concepto de “Zona de desarrollo próximo o proximal”. Para él es importante que la investigación Psicológica se oriente a mostrar cómo se internaliza el conocimiento externo y las aptitudes de los niños. El nivel “real” de desarrollo del niño define funciones que ya han madurado, en cambio en la zona de desarrollo próximo, está determinado por los problemas que los niños no pueden resolver solos, sino únicamente con la ayuda de alguien. Incluye funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración.

Este concepto considera el aprendizaje como un proceso dinámico; el profesor debe ubicar esta zona y determinar cuán amplio es luego de establecer una relación dinámica con el niño; se convierte en un apoyador o mediador entre la realidad y éste.

1970: Jérôme Bruner. Revista “La propuesta del niño como una ser competente y autorregulador”; habla de representaciones sociales que proporcionan marcos de referencia para interpretar la cultura, hace una reevaluación del papel del lenguaje y del discurso en el desarrollo de los esquemas que los niños usan para interpretar sus experiencias.

Bruner dice: “Piaget consideró al niño activo y constructor como un ser aislado”. Sin embargo, al tener un contexto social común, el niño parece más competente como “un agente social inteligente”. Le da importancia al lenguaje, éste se basa en su habilidad para comprender la perspectiva de los otros: es aquí donde el niño adquiere la capacidad de negociar los significados y de interpretar lo que está sucediendo. Con la ayuda del lenguaje, el niño entra en la cultura. El niño descubre el significado de la cultura en la que cree, llegando a comprender el conocimiento de sentido común de esa cultura. Este conocimiento se expresa a través del lenguaje. El lenguaje objetiviza la realidad o posibilita la transmisión del significado.

1990: Feuerstein Reuven (Rumano) Neo-constructivista. Teoría de la Modalidad Cognitiva, demuestra que el organismo humano está abierto a la modificación en todas las edades y estadios del desarrollo cognitivo. Aquí el educando es el constructor de su propio aprendizaje. Feuerstein plantea su teoría sobre la modificabilidad cognitiva, es decir que el educando aprende a aprender, crea así su Programa de Enriquecimiento Instrumental, cuyo objetivo es potenciar y desarrollar el pensamiento relacionando el conocimiento con la conducta; trabajó con niños de lento aprendizaje. Un trabajo educativo debe ser socio-culturalmente apropiado, se debe tomar en cuenta la capacidad de los estudiantes para relacionar el programa con sus estructuras cognitivas y con el mundo en que vive. Los programas deben responder a las necesidades intelectuales como a las motivacionales. Feuerstein es el puente de unión entre Vygotsky y Piaget. (Fue discípulo de Piaget y conoció a Vygotsky).

¿Qué es la Psicología Cognitiva?

La Psicología cognitiva, es el sistema psicológico a diferencia del psicoanalítico y del conductual, llamado como el modelo de procesamiento de la información. Estudia los principales factores informativos del individuo que intervienen en el cambio de la actividad humana y son: La percepción, pensamiento, lenguaje, memoria e inteligencia, entre otros procesos psicológicos que son parte de la formación y abstracción del conocimiento. Este enfoque concibe a todos los humanos como procesadores activos de información. La Psicología Cognitiva es el enfoque científico de los procesos mentales y estructuras cognitivas humanas con el fin de comprender la conducta humana.

Con los antecedentes en la Psicología tradicional más el influjo de campos extrapsicológicos como la ingeniería de las comunicaciones, los ordenadores entre otros; la década de los 60 es clave para el desarrollo de la Psicología cognitiva y emerge con un profundo énfasis en los procesos internos cuya acción sobre las entradas sensoriales transforman al hombre en una entidad dinámica que antes de responder selecciona, analiza, organiza, almacena, recupera y recuerda información para determinar así, la forma de la respuesta explícita.

La Psicología cognitiva se originó como una disciplina de la Psicología experimental y de la Psicología evolutiva; y es una rama de la Psicología que se ocupa de los procesos a través de los cuales el individuo obtiene conocimiento del mundo y toma conciencia de su entorno, así como de sus resultados. Su origen está estrechamente ligado a la historia de la Psicología general. La Psicología cognitiva moderna se ha formado bajo la influencia de disciplinas afines, como el tratamiento de la información, la inteligencia artificial y la ciencia del lenguaje.

En los años sesenta, gracias al influjo de la teoría de la información, la teoría de la comunicación, la teoría general de sistemas y sobretudo el desarrollo de los ordenadores, la Psicología general se hace cognitiva (se reconstruye como cognitiva). Se concibe al ser humano no como un mero reactor a los estímulos ambientales (conductismo) o a fuerzas organísticas biológicas (modelo psicodinámico), sino como un constructor activo de su experiencia, con carácter intencional o propositivo; un “procesador activo de información” (Neisser, 1967).

El mismo significado de la palabra “cognición” deriva de conocer (“cognoscere”). Esto, implica actividad interior, cierta actividad idealista y racional. De acuerdo a esto, la realidad en esencia es de carácter psicológico; se define como lo que un hombre hace con la información sensorial aprehendida durante la experiencia. Ese mundo es interno y está sólo en la mente del preceptor; entonces, la Psicología cognitiva se centra más en el sujeto que en el objeto. Por eso “distintas formas de mente producen comprensiones distintas de la realidad”.

La Psicología cognitiva refiere la explicación de la conducta a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental, con discurso propio y que también el actuar con procesos fisiológicos se explica a través de las funciones mentales de la gramática generativa transformacional.

Al hablar de “formas de organización” estamos dirigiéndonos a un atributo central de la Psicología cognitiva.

Según Neisser (1967). La Psicología cognitiva “se refiere a todos los procesos mediante los cuales el input sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recuperado y usado”. La cognición se inicia con el contacto entre el organismo y el mundo externo. Luego ocurre un cambio evidenciado en una construcción activa que puede implicar reducción y elaboración: Sólo se atiende una parte limitada del mundo y sólo una parte atendida es recordable.

La reducción, ocurre cuando se pierde información, como el olvido en la memoria a corto plazo; y se agrega cuando se elabora la entrada sensorial en referencia a nuestras experiencias y expectativas personales. También hay una función de almacenamiento en la memoria, aunque no siempre lo guardado en ella se puede recuperar conscientemente.

Mayer (1985), afirma: “La Psicología cognitiva es el análisis científico de los procesos mentales y estructura de memoria humana con el fin de comprender la conducta humana.”

En última instancia la Psicología se sustenta en la conducta; las diferencias están en lo forma cómo se le estudie y, las variables que se consideren relevantes. Quizás la Psicología cognitiva es un intento en cuanto a la comprensión del comportamiento, una empresa integradora que se inicia con lo subjetivo para arribar a lo observable.

La Psicología cognitiva actual es empírica, racional y constructivista y estas 3 características pueden servir para integrar tendencias opuestas como la siguiente afirmación:

“Aunque los cognitivistas profesan un interés en la estructura y los conductistas en las relaciones funcionales, ambos enfoques intentan explicar toda la conducta”.

Es de suma importancia recordar las características más relevantes como su carácter de inferencias, al cual se añade el hecho de ser privados, subjetivos, por ser aprehensibles sólo por quien los experimenta, y esto les asigna un carácter personal; también debemos recordar que los procesos psicológicos son activos y están en permanente cambio. Cambian a lo largo del desarrollo individual y varían de un momento a otro en la misma persona. Además, los procesos psicológicos nunca actúan como eventos aislados. Por otro lado, sabemos que la psiquis, la personalidad y la vida en sí mismas son reveladoras de procesos totales; así también cabe señalar que los procesos psicológicos desempeñan un papel primario en la adaptación del organismo a su ambiente. La percepción, la inteligencia, la motivación, la atención, el pensamiento en última instancia cumplen un propósito adaptativo.

El sujeto de la Psicología Cognitiva

“Cada hombre, es por sobre todo, una identidad irrepetible”.

En 1956, George Miller, investigador de los más lúcidos e intuitivos de la Psicología norteamericana, tenía la gran inquietud de una posible limitación del sistema humano de procesamiento de la información, es decir, lo más o menos cognitivo que hace referencia al paradigma psicológico donde se considera al propio sujeto humano como un sistema de procesamiento de la información.

Lo bueno de los números como diría Piaget es que “se conservan”, no cambian. Pero los términos, etiquetas y nociones centrales de los paradigmas en expansión colapsan, se desgastan por el uso, se saturan y hasta pierden su significado preciso originario. (Vygotsky, 1926; ensayo: “El significado histórico de la crisis en Psicología”).

El concepto de lo cognitivo ha adquirido progresivamente un significado pluriforme con límites imprecisos. ¿En qué consiste ser cognitivo?

De Vega (1984), señala que “la emergencia del cognitivismo se debe tanto a la crisis del conductismo, como a ciertos factores sociales, históricos y al influjo de otras disciplinas científicas”.

La Psicología cognitiva es expresión de una “compulsión hacia la información, la computación y la representación”. Simon (1968), dice “es un mundo creado por el hombre, un mundo artificial más que natural”. Otros la conciben como un saber unitario y otros como una red interdisciplinar. (Norman, Miller y Polson 1984). La Psicología cognitiva no es una mera expresión ideológica, como ha pretendido Sampson (1981).

La Psicología cognitiva supone una modificación profunda del modelo o la imagen del sujeto, de las explicaciones que damos de sus funciones y de la perspectiva metateórica en que tiende a situarse el estudio científico del comportamiento. Todo esto implica una transformación en el objeto de la Psicología.

Los creadores de la Psicología cognitiva: Simon, Miller, Bruner, etc., son investigadores productivos.

Para Gardner, “lo primero que caracteriza a la ciencia cognitiva es la creencia de que, para hablar de las actividades cognitivas humanas, es necesario hablar de representaciones mentales y postular un nivel de análisis “completamente independiente” del biológico o neurológico, por una parte, y del sociológico o cultural, por otra”.

La Psicología cognitiva supone que las funciones del conocimiento no sólo están determinadas por funciones “de abajo – arriba”, sino también en mayor o menor grado, por funciones de “arriba – abajo”, por procesos que determinan niveles estructurales inferiores desde otros superiores. Si la conducta de los organismos estuviera absolutamente

determinada por las variaciones de los estímulos del medio, no habría ninguna justificación para postular la intervención de entidades mentales como algún grado de autonomía funcional. (Por lo tanto, no cabría la Psicología cognitiva, no sería necesaria. Aceptaríamos el reduccionismo watsoniano).

En la Psicología cognitiva encontramos “formas de organización”, “estrategias”, “estructuras”, “reglas”, “esquemas”, “procedimientos”, “operaciones”, etc., y en definitiva, todos esos términos hacen referencia a formas de organización cuya justificación proviene de su capacidad para dar cuenta a regularidades de conducta que nos obligan a recurrir a algo que influye “desde dentro hacia fuera” (y no sólo en la dirección inversa), en la regulación del comportamiento. (¿Psicología del Conocimiento?).

La esencia de la posición chomskiana consiste en identificar la forma de organización del sujeto con una determinada manera de organización del conocimiento. El sujeto debe conocer ciertas verdades acerca de la estructura posible de los lenguajes para poder desarrollar su lenguaje.

Noam Chomsky, ha considerado siempre que la lingüística forma parte de la Psicología.

Bases de la Psicología Cognitiva:

Procesos Cognitivos: es el análisis de lo que sucede dentro de la cabeza del individuo cuando realiza una tarea determinada.

Estos procesos cognitivos son aquellos que forman representaciones mentales, construyen esquemas y transforman esquemas de experiencia y acción existentes, resultando en estructuras cognoscitivas.

Estructuras Cognoscitivas: es el modo en que la persona almacena y utiliza su conocimiento para realizar la tarea.

Chadwick (1991), dice: “son las representaciones organizadas de experiencias previas”. Son como esquemas. Mientras aprendemos información estamos constantemente organizándola en unidades que tienen algún tipo de asociación, la cual llamamos “estructura”. La nueva información es asociada con información ya existente en estas estructuras y a la vez puede reorganizar o reestructurar la información existente. (Estructura: regla para procesar información o para relacionar hechos experimentados).

Estrategias Cognoscitivas: es el uso del cuándo, dónde y por qué.

Ejemplo: para aprender una lectura:

Hacemos resúmenes.

Fijamos un punto central.

En situaciones de enseñanza-aprendizaje podemos discriminar entre dos tipos de procesos:

- 1.- Los que el alumno use para funcionar, como leer, contar, explicar, observar, etc.
- 2.- los directamente relacionados con el control de los procesos de aprendizaje los cuales son llamados "Estrategias Cognitivas". (Son una de las primeras innovaciones modernas dirigidas directamente a la metodología y al contenido en la educación). Las estrategias permiten operar en el ambiente.

Las estrategias de aprendizaje incluyen no sólo lo cognoscitivo sino también los importantes estados anímicos, motivación, interés, imagen de sí mismo, ansiedad.

Actualmente se afirma que la enseñanza de los procesos cognoscitivos puede ser mucho más importantes que la enseñanza de la información o conducta específica, ya que ellos hacen posible que el alumno tome más responsabilidad para su aprendizaje. Este concepto incluye la autoconciencia (metacognición) y capacidades para la autorregulación del proceso de aprendizaje y su autoevaluación.

Metacognición, es el grado de conciencia que tiene el alumno de sus formas de pensar (procesos y eventos cognoscitivos) y los contenidos mismos (estructuras), son llamados metacognición y forman parte de las estrategias de aprendizaje.

Estilos Cognitivos: este concepto destaca las diferencias individuales. Son las diferentes formas para representar la realidad. Se puede distinguir individuos analíticos, críticos, intuitivos, reflexivos, simplistas, objetivos, etc. Los estilos cognitivos se construyen estructuralmente.

La experimentación, el análisis de tareas, la simulación por computadora y la inteligencia artificial entre otros, conforman la multiplicidad de estrategias utilizadas por la Psicología cognitiva. Por otro lado, en lo aplicado, los nuevos enfoques acerca de la inteligencia y los diseños instruccionales han orientado la práctica docente y el asesoramiento en función del desarrollo de estrategias cognoscitivas.

La Psicología cognitiva nos ofrece la imagen de un sujeto activo, que no responde pasivamente a los estímulos del medio, sino que los elabora significativamente, organizando su actitud con arreglo a planes y estrategias que controlan y guían su conducta. Esto se contraponen a explicaciones lineales ya que se expresa una recursividad del comportamiento. Así, el desarrollo de la Psicología cognitiva ha simplificado una transformación sustancial en el objeto mismo de la Psicología. Por esto es que también consideramos el aspecto más externo y verificable: el referido a la acumulación de datos empíricos sobre las funciones superiores como: los procesos de percepción, memoria, lenguaje y pensamiento. Así, lo cognitivo, como evento mental, aparece muy pronto en la evolución de la especie humana.

El ser humano se desarrolla en interacción con su entorno donde se producen continuamente una amplia variedad de cambios energéticos que son los estímulos. Nuestro cuerpo está constituido por una serie de órganos que son sensibles a los cambios y éstos son los sentidos que son nuestros “receptores” formados por células especializadas asociados con los terminales de fibras nerviosas sensoriales y otros tejidos accesorios y complementarios que contribuyen para que los órganos de los sentidos sean efectivos en su funcionamiento al proporcionarnos información sobre la naturaleza de nuestro medio, por lo tanto, de la forma “cómo” conozcamos nuestro medio, dependerá en parte de nuestra aptitud sensorial para responder diferencialmente a los diferentes estímulos del medio. Sabemos que los cinco sentidos: vista, oído, olfato, gusto y tacto, son insuficientes para explicar adecuadamente muchas de las impresiones “sensoriales” que recibimos. Además de los 5 sentidos tradicionales, existen 3 más: sentido kinestésico, del equilibrio y de los órganos internos.

Los receptores kinestésicos están en los músculos, tendones y articulaciones que asociados al aparato auditivo hay también otros receptores: los “vestibulares” que responden a los cambios de energía determinantes de los movimientos de la cabeza, claves para informarnos acerca de nuestro equilibrio.

Finalmente tenemos los receptores internos que nos informan de las sensaciones desagradables o penosas en nuestro tórax y abdomen que son diferentes de las sensaciones cutáneas y kinestésicas.

El umbral es diferente en cada persona y en cada sentido. Un sentido puede reaccionar o no a diversos estímulos que de él procedan.

Importancia de la Psicología Cognitiva

Se sigue afirmando que el siglo XXI es el siglo del conocimiento y de la información. Un ejemplo son los últimos avances en las telecomunicaciones (internet y otros). Este modelo teórico nos lleva a concluir que:

- El hombre no es un ser pasivo, sino un ser activo, que posee intencionalidad en sus actos, que elabora programas de acción, que posee conciencia, que procesa, transforma y crea información.
- Posee un enfoque que atiende a lo global y a lo interno.
- Posee un carácter interdisciplinario (filosofía, historia, lingüística, lógica, ciencia, etc.).
- Pone de relieve la importancia de la actividad consciente.
- Da aportes a la Psicología Clínica. Ejemplo: la terapia cognitiva. La que se define como un procedimiento activo, directivo, estructurado y de tiempo limitado, utilizado para tratar una variedad de desórdenes psiquiátricos (depresión, ansiedad, dolor, etc.), basada en

una teoría racional de que los efectos y la conducta de una persona están determinados por la manera que él estructura su mundo.

- Aporta al área educativa. Actualmente se habla de una pedagogía de la inteligencia y de la necesidad de estimular una pedagogía activa.
- En el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante considerar las estructuras cognitivas de educandos y de educadores, tomando en cuenta la etapa evolutiva y el contexto socio-cultural.
- Estímulo a la creación de Programas de Desarrollo Cognitivo.
- Actualmente existe un enfoque curricular cognoscitivo, sin embargo, se percibe una mayor preocupación por las conductas cognitivas más que estimular el desarrollo cognitivo.

**Vigesimasegunda lectura: Capítulo 12 “Alternativa y cambio, 1945 – 1960”
del libro “Historia de la Psicología”**

Thomas Leahey

Se propone el capítulo doce titulado “Alternativa y cambio”, la parte que se titula Alternativas al conductismo, específicamente la psicología social (trabajo sobre la disonancia cognitiva), la epistemología genética, nuevos movimientos de los años 50 (los trabajos de Jerome Bruner sobre percepción y pensamiento) y el ordenador como inteligencia; la inteligencia como ordenador. **Las razones que sustentan su inclusión son:** porque incluye diferentes trabajos y teorías cuyas características se alejan de la tradición conductista (algunas más que otras): la teoría de la disonancia cognitiva, la epistemología genética, los trabajos conocidos como “New Look in Perception”, así como los de la inteligencia artificial que van a constituir junto con otros la amalgama de ideas, teorías, trabajos, etc., que componen lo que se conoce como psicología cognitiva.

Leahey, T. (1993) *Historia de la Psicología*. Ciudad de México.
Ed. Debate.

Datos del autor: sin referencias.

Breve resumen del contenido propuesto:

Esta parte del capítulo que incluimos se exponen algunos trabajos que se desarrollaron fuera de la tradición conductista: los trabajos en el ámbito de la psicología social, área bastante amplia y diversa, por lo que sólo incluye como ejemplo los trabajos de León Festinger sobre la **disonancia cognitiva** que efectuó entre 1950 y 1960. Es una teoría que trata de entidades mentales, las creencias de las personas, la coherencia entre ellas y sus conflictos. Es decir, la interacción entre las creencias de la personas.

Otra alternativa al conductismo que incluye es el trabajo de Jean Piaget, teoría conocida como epistemología genética que pretende caracterizar las estructuras mentales que guían la adaptación inteligente del niño a su ambiente y que configuran el conocimiento infantil del mundo. También menciona las investigaciones de Jerome Bruner sobre percepción y

pensamiento. Le llama "New Look in Perception" debido a la idea según la cual el que percibe desempeña un papel activo, que entraña actividades mentales consciente tanto como inconscientes. Por último, incluimos la parte donde expone las investigaciones informáticas que desembocaron en la llamada inteligencia artificial (intentos de simular la inteligencia humana o crear máquinas inteligentes).

**CAPÍTULO 12 “ALTERNATIVA Y CAMBIO, 1945 – 1960
DEL LIBRO “HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA”**

**POR
THOMAS LEAHEY**

Alternativas al conductismo

El conductismo fue la forma dominante de la psicología experimental, pero no constituyó el único punto de vista psicológico disponible para el colectivo de psicólogos. El psicoanálisis, movimiento independiente de la Psicología, brindó una alternativa constante al conductismo, planteando un reto implícito, sólo parcialmente respondido por los conductistas liberales tales como Miller. En este apartado expondremos dos importantes alternativas psicológicas al conductismo, que se hallan más próximas a la ciencia de la psicología que a su práctica clínica. La primera es una subdisciplina de la psicología, la psicología social, que no fue infiltrada significativamente por el conductismo y que creció en magnitud tras la II Guerra Mundial. La segunda alternativa es el enfoque cognitivo del desarrollo infantil, que durante la década de 1960 atrajo a un sinnúmero de estudiosos de la psicología del desarrollo y de la educación.

La psicología social

La psicología social es el estudio de la persona en cuanto ser social, y sus raíces se remontan a los pensadores políticos griegos y a la ciencia política inaugural de Hobbes. Apenas si hemos dicho algo de ella antes, porque, como disciplina, es sumamente ecléctica y no está unificada por un paradigma o visión de la humanidad coherentes. Suscita ahora nuestra atención porque durante las décadas de 1940 y 1950 se mantuvo al margen del control conductista y siguió empleando conceptos mentalistas, aunque la mayoría de las veces de un cariz propio del sentido común. Dado que la psicología social es tan ecléctica, es imposible esbozar una única versión de su mentalismo; por ello, consideraremos brevemente una sola teoría de gran influencia en la década de 1950 y en los primeros años de la de 1960: la teoría de la disonancia cognitiva de León Festinger. Su nombre delata su mentalismo.

La teoría de Festinger versa sobre la creencia de una persona y su interacción. Sostiene que las creencias pueden estar de acuerdo unas con otras, o pueden entrar en colisión. Cuando las creencias chocan entre sí, inducen un estado desagradable llamado disonancia cognitiva, que la persona intenta reducir. Por ejemplo, un no fumador que está disuadido de que los cigarrillos producen cáncer de pulmón no sentirá disonancia, ya que su creencia en que fumar causa cáncer está de acuerdo con y apoya su rechazo al tabaco. En cambio,

un fumador que llega a creer que el fumar produce cáncer de pulmón sentirá disonancia, ya que la decisión de fumar choca con esta nueva creencia. El fumador actuará para reducir esta disonancia, quizá dejando de fumar. Sin embargo, es bastante frecuente manipular la disonancia de otras formas. Un fumador puede, por ejemplo, eludir simplemente la información antitabaco, para evitar la disonancia

La teoría de Festinger suscitó abundante investigación de laboratorio. Un estudio clásico parece poner, en entredicho la ley del efecto. Festinger y un colaborador, J. Merrill Carlsmith, idearon una serie de tareas enormemente aburridas para que fueran realizadas por sujetos, como enroscar tuercas durante un tiempo largo. Acto seguido, el experimentador se puso de acuerdo con el sujeto para que éste dijera a otro sujeto en la lista de espera que la tarea era divertida. A unos sujetos se les pagó por decir la mentira 20 dólares, a otros sólo 1 dólar. Según su teoría, los sujetos de 20 dólares no sentían disonancia: el pago generoso justificaba su pequeña mentira. Por el contrario, los sujetos de 1 dólar sentían disonancia; tenían que mentir por una suma ridícula. Una forma de resolver esta disonancia consistía en convencerse a sí mismo de que la tarea era divertida, pues si se creía esto, decir a otra persona que la tarea era divertida no sería mentir. Después que se realizó todo el experimento, otro experimentador entrevistó a los sujetos y descubrió que los sujetos de 1 dólar declararon que la tarea era atractiva en número bastante más significativo que los sujetos de 20 dólares, como predecía la teoría de Festinger. Este resultado se muestra en desacuerdo con la ley del efecto, ya que cabría esperar que una recompensa de 20 dólares por decir que el experimento era divertido cambiaría más la opinión de uno sobre el atractivo del experimento que una recompensa de 1 dólar.

Lo que a nuestro efectos reviste más importancia en la teoría de la disonancia cognitiva es que es una teoría cognitiva –una teoría que trata de entidades mentales, en este caso de la creencia de una persona-. En consecuencia, es una teoría mentalista y centralista, que apela a procesos mentales centrales inobservables para explicar la conducta. Asimismo, no es una teoría conductista informal, puesto que Festinger no concebía las creencias como respuestas mediadoras, sino, en términos vulgares, como creencias que controlan la conducta. La teoría de la disonancia cognitiva y otras teorías cognitivas de la psicología social configuran un vigoroso mentalismo científico, al margen de la órbita del conductismo. El libro de Festinger de 1957, teoría de la disonancia cognitiva, no hace referencia a ideas conductistas. Los psicólogos sociales rara vez plantearon un reto al conductismo, pero su disciplina constituyó una alternativa al mismo.

La epistemología genética

Aunque la psicología europea permaneció aletargada a comienzos del siglo XX, en absoluto estaba extinguida. Uno de los psicólogos europeos más destacados fue el pensador suizo Jean Piaget (nacido en 1896). Piaget, como Freud y Wundt antes que él, partió inicialmente de intereses exclusivamente biológicos, pero se encontró al final practicando una psicología

innovadora. En el caso de Piaget, las influencias que le apartaron de la biología fueron de tres órdenes. En primer lugar, nunca dejó de abrigar un decidido interés por las cuestiones epistemológicas, aun si consideraba a las filosofías tradicionales como demasiado especulativas y acientíficas. En segundo lugar, tuvo experiencias del psicoanálisis con uno de los discípulos de Freud y estudio en Zurich con Bleuler, mentor de Jung. En tercer lugar, trabajó con Théophile Simon, colaborador de Alfred Binet, aplicando test de inteligencia a niños. A partir de estos antecedentes eclécticos, Piaget formuló una psicología cognitiva singular. Los problemas tradicionales de la epistemología son importantes: ¿qué es el conocimiento, y cómo es el hombre para poder tener conocimiento? Para Piaget, estas cuestiones admitirían una respuesta científica, basada en una teoría correcta y en la investigación empírica. En particular, Piaget creyó que sería posible delinear el crecimiento psicológico del conocimiento en los niños a medida que éstos crecen, mediante el estudio de sus reacciones a situaciones intelectuales, como en el caso de los test de inteligencia, seguidas de interrogatorios en profundidad, como en el caso del psicoanálisis. Por último, la orientación biológica de Piaget se pone de relieve en su concepción del conocimiento como un conjunto de estructuras cognitivas que permiten al niño adaptarse al ambiente, Piaget llama a su campo de estudio *epistemología genética*, o estudio de los orígenes del conocimiento en el desarrollo del niño.

Como cabría esperar de un psicólogo europeo, Piaget acusa marcados influjos kantianos. Los títulos de muchos de sus trabajos se corresponden con los nombres de las categorías trascendentales de Kant: *La concepción del espacio en el niño*, *La concepción del número en el niño*, *La concepción del tiempo en el niño*, y otros muchos más. En otros sentidos, Piaget es también inequívocamente europeo. Como Wundt, se interesa por la mente humana general, a la que Piaget llama sujeto epistémico, y no por los individuos ni por sus vidas singulares. También, al igual que Wundt, se interesa menos que los norteamericanos por los aspectos aplicados de su trabajo, si bien ha escrito sobre la educación. La cuestión de si la instrucción puede acelerar el curso del crecimiento cognitivo recibe en boca de Piaget el calificativo de “cuestión americana”, puesto que a él nadie se la ha planteado en Europa. Con su característico estilo pragmático, los norteamericanos quieren saber cómo conseguir conocimiento lo más rápido y eficazmente posible.

Piaget inició sus estudios sobre el conocimiento en los niños en la década de 1920, pero – tras una breve llamada de interés- su trabajo fue ignorado por los norteamericanos. Hasta la década de 1960 su trabajo no fue redescubierto. Desde 1930 a 1960 el pensamiento de Piaget se orientó claramente al margen del conductismo americano y, en consecuencia, sus trabajos no fueron leídos ni traducidos.

Los detalles de la teoría de Piaget son en extremo complejos, pero lo que puede afirmarse es que Piaget no es conductista. La epistemología genética se interesa por el conocimiento

humano, no por la conducta humana, y la teoría de Piaget pretende explícitamente caracterizar las estructuras mentales que guían la adaptación inteligente del niño a su ambiente y que configuran el conocimiento infantil del mundo. Piaget es, pues, mentalista y centralista. Además rechaza el asociacionismo y el atomismo en aras del *estructuralismo*, filosofía europea que explica la conducta humana por referencia a estructuras inobservables, abstractas y susceptibles de descripción matemática.

Durante su larga vida intelectual, Piaget desarrolló sistemáticamente su programa de investigación, prestando atención al conductismo sólo de modo ocasional. Por ello, aunque apenas fue leído antes de 1960, Piaget y su epistemología genética configuraron una alternativa elaborada al conductismo, dispuesta a afianzarse en cuanto el paradigma conductista vacilara. Después de 1960, a medida que las nuevas generaciones de psicólogos se fueron decantando del conductismo, Piaget sería cada vez más leído, traducido e investigado por los estudiosos del desarrollo cognitivo.

Nuevos movimientos de los años 1950

Además de las tradicionales psicologías mentalistas, que se mantuvieron a lo largo de la década de 1950, este periodo también fue testigo de la emergencia de una serie de nuevos movimientos, que constituyeron alternativas al conductismo clásico o al informal. Resumiremos brevemente dos ejemplos destacados.

Jerome Bruner: Percepción y pensamiento

Jerome Bruner (nacido en 1915) ha trabajado en diversos campos de la Psicología. Acaso su mayor fama esté cimentada en la teoría de la educación, pero en la década de 1950 fue un psicólogo experimental que se mostró como un precursor en dos importantes áreas no conductistas: la percepción y el pensamiento.

Bruner fue un líder del movimiento <<New Look in Perception>>, que se inició tras la II Guerra Mundial. Junto a sus colegas, propuso una concepción de la percepción según la cual el que percibe desempeña un papel activo, no limitándose a ser un registrador pasivo de los datos sensoriales. Bruner y otros realizaron diversos estudios para corroborar la idea de que la personalidad y el trasfondo social del sujeto que percibe desempeñan un papel en la determinación de lo que el sujeto ve. El más conocido y polémico de tales estudios se refiere a la defensa perceptual, que suscita la posibilidad de la percepción subliminal. Bruner y otros de los participantes en el movimiento New Look presentaron palabras a sujetos durante breves intervalos de tiempo, como lo había hecho Wundt en sus estudios sobre el espectro de la conciencia. Sin embargo, estos investigadores modernos modificaron el contenido emocional de las palabras: algunas eran palabras ordinarias o <<neutrales>>, otras eran vocablos obscenos o <<tabúes>>. Bruner y sus colegas descubrieron que, para reconocer una palabra tabú, se precisaban exposiciones más largas

que para reconocer una palabra neutral. Parece como si de alguna forma los sujetos percibieran inconscientemente el contenido emocional negativo de una palabra tabú y trataran, por ello, de reprimir su ingreso en la conciencia. Los sujetos verán la palabra sólo cuando la exposición sea tan larga que no puedan evitar verla.

La investigación sobre la defensa perceptual fue durante muchos años materia harto polémica, ya que algunos psicólogos alegaban que los sujetos ven las palabras tabúes tan rápidamente como las neutrales, negando hipócritamente la experiencia el mayor tiempo posible, con el fin de evitar el sentimiento de vergüenza. La polémica se hizo cada vez más acalorada y nunca ha sido totalmente resuelta. Lo que para nosotros tiene interés es que el movimiento New Look era mentalista en el campo de la percepción. Analizaba ésta como un proceso mental activo, que entrañaba actividades mentales tanto conscientes como inconscientes, y que intervenía entre una sensación y la respuesta de una persona a ella. La idea de la defensa perceptual se halla mucho más próxima al psicoanálisis que al conductismo, hecho que en parte explica la polémica que rodeó a los descubrimientos de Bruner. En todo caso, el New Look supuso una alternativa mentalista al conductismo.

A mediados de la década de 1950, Bruner trabajó en otro frente: el pensamiento. En 1956, junto a dos colaboradores, Jacqueline Goodnow y George Austin, publicó Un estudio del pensamiento, que definía una nueva área de investigación: la formación de conceptos. Bruner y sus colegas presentaron a los sujetos un conjunto ordenado de figuras geométricas, definidas en base a numerosas dimensiones: forma, tamaño, color y cosas por el estilo. Al sujeto se le pedía que imaginara qué concepto tenía en su mente el experimentador mediante la elección, o la presentación ante él, de ejemplos y contraejemplos de dicho concepto. Así, *verbi gratia*, el concepto que tenía que descubrirse podía ser <<todos los triángulos rojos>>, y el experimentador podía empezar por señalar al sujeto un triángulo grande y rojo, como ejemplo del concepto. A continuación, el sujeto elegiría otro estímulo del conjunto y se le diría si era o no era miembro de la clase de concepto. Por ejemplo, si el sujeto eligiera un cuadrado grande y rojo, se le diría que <<No>>; y si el sujeto eligiera un pequeño triángulo rojo, se le diría que <<Sí>>. El sujeto escogería ejemplos, hasta que estuviera preparado para vislumbrar la definición del concepto del experimentador.

Bruner, Goodnow y Austin no concibieron el proceso de aprendizaje de conceptos en términos de aprendizaje de respuestas mediacionales implícitas, como hicieron algunos conductistas informales. Más bien, consideraron la formación de conceptos como un proceso activo, no reactivo, en que las elecciones del sujeto están guiadas por alguna estrategia construida para resolver el problema. Una vez más, los detalles de la teoría no son importantes para nuestros propósitos. Lo que es importante es la naturaleza mentalista de la teoría de Bruner. El sujeto no es considerado como un empalme pasivo entre E y R, ni siquiera como un eslabón de la cadena E-r-e-R, ni tampoco como un lugar geométrico de variables. Por el contrario, la formación de conceptos resulta un proceso intelectual activo,

según el cual un sujeto construye y sigue ciertas estrategias y procedimientos de decisión que guían (o dejan guiar) al sujeto hacia el concepto correcto.

Un estudio del pensamiento representa, en consecuencia, otra alternativa mentalista al conductismo. Sus procedimientos se hicieron enormemente populares en los últimos años de la década de 1950 y primeros de la década de 1960, llegando a quedar subsumidos en la psicología cognitiva de la década de 1960. Aunque la investigación sobre formulación de conceptos empezó a decaer en la década de 1970, no ha desaparecido del todo. Bruner, Goodnow y Austin propusieron un paradigma experimental de gran aplicación e interés, y formularon una teoría mentalista para explicar sus datos.

El ordenador como inteligencia; la inteligencia como ordenador

Durante la II Guerra Mundial se desarrolló el moderno ordenador digital de alta velocidad, originalmente para la computación de trayectorias de misiles y para otros propósitos militares. Después de la guerra, la informática empezó a crecer como disciplina autónoma, y los científicos de ordenadores empezaron a preguntarse si las máquinas que diseñaban podían llamarse inteligentes. Los ordenadores parecen pensar: la información que entra es almacenada y procesada, y entonces el ordenador <<actúa>>, o produce respuestas. ¿Es esto realmente pensar? ¿Puede un ordenador ser tan inteligente como un ser humano?

En 1950, A. M. Turing, un destacado adelantado en la teoría de la información, propuso un test con el cual responder a tales cuestiones. Imaginémonos a una persona que conversa a través del teletipo con otra persona y un ordenador. Si la primera persona no puede distinguir entre el ser humano y el ordenador sobre la base de su interacción con ambos, entonces, aducía Turing, habremos creado una máquina inteligente, o inteligencia artificial. La disciplina de la inteligencia artificial cobró auge, y sigue creciendo rápidamente, y sus primeros científicos profetizaron un mundo en que las inteligencias artificiales traducirían lenguas, dirigirían la psicoterapia y realizarían otras tareas complejas. Estos sueños todavía no se han cumplido, salvo en contextos experimentales, pero los ordenadores actuales son inmensamente más complejos que los de la época de Turing más allá de unas pocas frases.

Los que trabajan en inteligencia artificial consideran al ordenador como una inteligencia potencialmente equivalente a la humana, aunque diferente. El siguiente paso lógico fue considerar al hombre como un ordenador. Se puede decir que una persona recibe información del ambiente, la almacena, procesa y produce respuestas, o actúa. En este sentido, la inteligencia puede contemplarse como un ordenador. El objetivo de la simulación informática no es sólo fabricar una inteligencia diferente de la de una persona, sino escribir programas de ordenador que tengan el mismo tipo de inteligencia que la del ser humano.

El primer intento sistemático de simular la inteligencia humana fue realizado por tres teóricos en la Universidad de Carnegie-Mellon, Allan Newell, J. C. Shaw y Herbert Simon,

que abordaron la resolución de problemas humanos. Estudiaron cómo la gente resuelve toda una serie de problemas lógicos y matemáticos, y después intentaron escribir programas de ordenador que resolvieron los mismos problemas de la misma forma. En 1958, presentaron su Solucionador General de Problemas, programa general proyectado para ser capaz de simular la ejecución humana como una amplia variedad de problemas.

Una vez más nos encontramos con un nuevo desarrollo al margen del conductismo. La simulación informática es necesariamente algo nuevo, ya que el ordenador fue un producto de la década de 1940. El solucionador General de Problemas es una teoría objetiva y elaborada, que no forma parte del conductismo ortodoxo. No trabaja sobre la base de cadenas E-R o de mecanismos mediacionales r-e. No es concebido como un lugar geométrico de variables, ya que sus procedimientos de resolución de problemas son procesos centrales –no observables directa y externamente en el ser humano o en el ordenador-, que controlan la conducta manifiesta. Podemos incluso señalar que la Universidad de Carnegie-Mellon es principalmente una escuela para empresarios, y que Simon ha trabajado siempre en el mundo de la economía empresarial, obteniendo en 1978 el Premio Nobel de Economía. Por ello, el Solucionador General de Problemas fue ajeno al conductismo, tanto en su concepción como su horizonte.

Esta alternativa al conductismo se ha revelado como la más importante. Pues, en efecto, el ordenador posibilita una teoría elaborada y precisa, de la que no disponen ni los conductistas ni los mentalistas. Hacia 1970, más o menos, el paradigma del procesamiento de la información, inspirado en el ordenador, había sustituido al conductismo como enfoque dominante en la psicología experimental humana.

**Vigecimatercera lectura: Capítulo 13 “Revuelta y reforma, 1960 – 1970”
del libro “Historia de la Psicología”**

Thomas Leahey

Se propone el capítulo trece titulado “Revuelta y reforma”, la parte que se titula “Tres paradigmas en psicología cognitiva”. **Las razones que sustentan su inclusión son:** expone de forma breve tres principales alternativas de psicología cognitiva: el nuevo estructuralismo representado por la teoría de Jean Piaget, conocida como Epistemología genética y la lingüística de Noam Chomsky, la teoría del procesamiento de la información y la psicología mentalista. Campo sumamente difuso, cuya orientación se acerca a los temas estudiados en la segunda mitad del siglo XIX.

Leahey, T. (1993) *Historia de la Psicología*. Ciudad de México.
Ed. Debate.

Datos del autor: sin referencias.

Breve resumen del contenido propuesto:

El autor menciona que en la década de 1960 las teorías conductistas estaban muy debilitadas y que la psicología social del sentido común y la humanista no constituían alternativas adecuadas a la psicología experimental. Afirma que las condiciones de esos años propiciaron la aparición de una psicología experimental dispuesta a proponer entidades mentales inobservables para explicar la conducta. Así, surgieron tres principales alternativas de psicología cognitiva: una psicología estructuralista cuya propuesta central fue la idea de que cualquier conducta humana, sea individual o social, debe ser explicada con referencia a estructuras abstractas, a las que con frecuencia se supone de naturaleza logicomatemática. El principal exponente de este tipo de psicología cognitiva es Jean Piaget de quien expone las características centrales de su teoría. Otro personaje que es mencionado es Noam Chomsky y su teoría sobre la adquisición del lenguaje.

Refiere que en Norteamérica las teorías de Piaget y Chomsky no tuvieron gran influencia, y que los psicólogos se inclinaron por la psicología del procesamiento de la información.

Menciona que esta forma de psicología tiene sus antecedentes en el trabajo de Tolman con la propuesta de los mapas cognitivos en ratas y hombres, también en las investigaciones que desembocaron en la construcción de las computadoras y el surgimiento de la cibernética. En Inglaterra el antecedente es el trabajo de Broadbent sobre el aprendizaje y la atención. Pero indica que la obra más influyente fue Planes y estructura de la conducta de George Miller en la que se intentaba demostrar que el modelo cibernético de retroalimentación podía ser aplicado para explicar la conducta humana.

La tercera forma de psicología cognitiva recogió temas analizados en los primeros trabajos de psicología experimental, por ejemplo, la memoria. Incluye dos ejemplos de estos trabajos, uno el de William F. Brewer que repitió algunos trabajos de los psicólogos de Wurzburg y la obra de John C. Bransford que apela a las ideas de Bartlett sobre los esquemas como eje central en torno a los cuales se organiza la memoria.

**CAPÍTULO 13 “REVUELTA Y REFORMA, 1960 – 1970”
DEL LIBRO “HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA”
POR
THOMAS LEAHEY**

Tres paradigmas en psicología cognitiva

Hacia finales de la década de 1960 el conductismo estaba desarbolado, atacado por todas partes por críticas poco cordiales y descubrimientos anómalos. Como intuían los directores de la conferencia de 1966 sobre la conducta verbal, la revolución estaba en el ambiente. Pero una revolución científica requiere un paradigma alternativo, en torno al cual los científicos puedan reorganizar sus esfuerzos. Las alternativas del psicoanálisis, el humanismo y la psicología del sentido común de la psicología social, eran inapropiadas para la psicología experimental. La investigación sobre el lenguaje parecía exigir un estudio renovado de la mente, como dijo Miller en 1962. Por ello, los años 1960 contemplaron la emergencia de la psicología cognitiva, una psicología experimental dispuesta – contrariamente al conductismo- a proponer entidades mentales inobservables para explicar la conducta. Estas nuevas entidades, por añadidura, no tenían que ser conexiones e-r mediacionales, sino que podían ser procesos y estructuras diferentes por completo. Surgieron tres principales alternativas de psicología cognitiva, aunque ninguna de las tres goza en la actualidad de un *status* paradigmático indiscutido.

El nuevo estructuralismo

La primera forma de psicología cognitiva que surgió fue el estructuralismo. No se trató de la continuación del sistema de Titchener, con quien no tiene nada en común, salvo el nombre, sino que fue un movimiento independiente, originado en la Europa continental. El estructuralismo confía en ser un paradigma unificador para todas las ciencias sociales, y sus partidarios incluyen desde filósofos hasta antropólogos. Los estructuralistas creen que cualquier modelo de conducta humana, sea individual o social, debe ser explicado por referencia a estructuras abstractas, a las que con frecuencia se supone de naturaleza logicomatemática. En el reino de la conducta social, el principal exponente del estructuralismo es Levi-Strauss, quien pretende explicar todo, desde los mitos de una cultura hasta sus prácticas culinarias, mediante la descripción de un pequeño conjunto de estructuras lógicas, que subyacen en tales mitos y prácticas culinarias.

En psicología, el estructuralista más destacado es Jean Piaget. Piaget se formó originalmente como biólogo, pero sus intereses se desplazaron hacia la epistemología, campo al que aplicó su método científico. Critica a los filósofos, porque parecen contentarse

con las especulaciones de sillón sobre el desarrollo del conocimiento, cuando las cuestiones epistemológicas pueden ser investigadas empíricamente. La epistemología genética constituye su intento de trazar el mapa del desarrollo del conocimiento en los niños. Piaget divide el desarrollo del intelecto en cuatro estadios, en cada uno de los cuales se produce un tipo distintivo de inteligencia. Cree que la inteligencia no crece cuantitativamente, sino que experimente amplias metamorfosis cualitativas, de forma que el niño de cinco años no sólo conoce menos que el de doce, sino que también piensa de forma diferente. Piaget atribuye estas diferentes clases de inteligencia, o formas de conocimiento del mundo, a cambio en la estructura lógica de la mente del niño. Intenta describir el pensamiento de cada estadio mediante la construcción de modelos sumamente abstractos y lógicoformales de las estructuras mentales que, según él, guían la conducta inteligente.

Algunos otros psicólogos son, al menos parcialmente, estructuralistas. A veces, se sostiene que Freud fue un estructuralista al intentar describir la estructura de la personalidad, pero vivió mucho antes de que el movimiento tomara conciencia de sí. Noam Chomsky puede ser considerado como un estructuralista por intentar explicar el lenguaje en términos de su estructura gramatical formal. En esto, Chomsky sigue los pasos del lingüista suizo Ferdinand de Saussure (1857 – 1913), a quien muchos consideran la fuente de inspiración del estructuralismo como movimiento.

El estructuralismo ha tenido enorme influencia en la filosofía europea continental, la crítica literaria y la ciencia social, incluida la psicología. Los principales exponentes del estructuralismo, Levi-Strauss, Michel Foucault y Piaget, son franceses (o francoparlantes) y prosiguen la tentativa racionalista platonicocartesiana de describir la mente humana trascendente. Piaget, por ejemplo, limita su interés al <<sujeto epistémico>>, la persona en cuanto cognoscente abstracto. Renuncia a todo interés por el tema, <<totalmente americano>>, de las diferencias individuales. Asimismo, como Wundt, apenas se preocupa por la aplicación. Habla humorísticamente de la <<Cuestión Norteamericana>>, una cuestión que nunca le han planteado a él en Europa: a saber, ¿cómo pueden ser aceleradas las fases del desarrollo intelectual mediante la instrucción? Piaget opina que lo mejor es no intentarlo, prefiriendo dejar que el desarrollo natural siga su curso.

Como cabría esperar, dados los antecedentes europeoracionalistas del estructuralismo, su impacto en la psicología norteamericana ha sido limitado. Los norteamericanos han prestado gran atención a Piaget a partir de 1960, y su teoría ha generado un volumen considerable de investigación. Sin embargo, pocos psicólogos norteamericanos han adoptado su estructuralismo. Sus modelos lógicos son considerados, por lo general, como demasiado abstrusos y harto apartados de la conducta para ser de utilidad. Los norteamericanos se sienten impresionados por sus descubrimientos, pero muchas veces los explican, en otros términos. Además, están interesados en las diferencias individuales y en los efectos de la experiencia o instrucción sobre el desarrollo cognitivo, no sintiendo

demasiado interés por el idealizado <<sujeto epistémico>> de Piaget. Como ocurrió con Wundt, los norteamericanos han cogido lo que valoraban en una psicología racionalista, pero han permanecido sólidamente empiristas.

La gramática transformacional de Chomsky ha sufrido un destino similar. Después de una llamada inicial de interés, los psicólogos terminaron opinando que la gramática formal de Chomsky, como los modelos lógicos de Piaget, apeas tenían realidad psicológica, sino que se limitaban a ofrecer descripciones formales demasiado complejas de la conducta. Su teoría innatista de la adquisición del lenguaje también consiguió una aceptación inicial, sólo para ser seguida por una retirada a cuarteles teóricos más empiristas. A partir de 1965, los psicolingüistas estaban listos para proclamarse separados de –y quizá superiores a- los lingüistas formales. Al alejarse de Chomsky y Piaget, los psicólogos orientados cognitivamente se fueron adhiriendo, cada vez más, al sistema generado por el computador: la psicología del procesamiento de la información.

El hombre máquina: procesamiento de la información

La idea central del procesamiento de la información, en cuanto rama de la psicología cognitiva, fue formulada por E. C. Tolman en 1948 en su <<Mapas cognitivos en ratas y hombres>>: <<los impulsos que ingresan son habitualmente tratados y elaborados por una sala central de control en un mapa tentativo y como cognitivo del ambiente>> Estos es, los estímulos no controlan directamente las respuestas, sino que, en vez de ello, son procesados dentro del organismo hasta dar una estructura organizada, que, a su vez, gobierna la conducta. El conductismo intencional de Tolman, sin embargo, fue rechazado por otros conductistas, y en particular por Skinner, dado que la descripción de Tolman parecía requerir a una diminuta persona implícita en la cabeza del organismo, que leyera y entendiera el mapa, antes de que la conducta pudiera dar comienzo. La teoría de Tolman no puede explicar la conducta de dicha persona interna, a menos que ésta tenga también una sala de mapas y un lector, y así indefinidamente. La teoría de Tolman parecía introducir de contrabando la vieja alma pensante cartesiana, a modo de lector interno de mapas a la vez que tomador de decisiones, cuyos propósitos no explicables controlan la conducta. Skinner prefirió conectar directamente el ambiente y la conducta, eliminando la necesidad de la persona y la sala de mapas internas.

En suma, la concepción de Tolman era demasiada misteriosa y poco mecanicista para ganar aceptación. Sin embargo, desarrollo que estaban produciéndose ya al margen de la psicología proporcionaron una explicación mecánica de la intencionalidad y la cognición, que no exigía a una persona interna e invisible. El contexto de estos trabajos fue el mismo que el del misil guiado por una paloma de Skinner, la necesidad en la II Guerra Mundial de mejorar la precisión del armamento. El problema del misil dirigido es prototípico: ¿cómo puede un misil ser diseñado para rastrear un objetivo móvil y estrellarse contra él? La respuesta de Skinner consistió en sus palomas entrenadas para picotear en las imágenes

de los blancos y controlar el misil, pero otros investigadores buscaron una respuesta menos biológica. Construyeron dispositivos electrónicos para detectar objetivos, rastrearlos y guiar misiles de vuelta a la base, sin la intervención de una persona interna –que habría de morir-, y ni incluso de una paloma interna. El resultado sería una máquina intencional.

En 1943 tres investigadores (Rosenblueth, Wiener y Bigelow, 1966) propusieron en esta área un enfoque mecánico de la teleología, tema que siempre había parecido a los biólogos y psicólogos no científico. Señalaron que un misil dirigido tiene un propósito, chocar contra un objetivo, y que este objetivo controla mecánicamente la conducta. Un ejemplo más familiar –y pacífico- es el termostato. Ponemos nuestro termostato a 70°. Esto define el propósito del termostato, mantener la casa a la temperatura de 70° más o menos. Si la temperatura desciende, un termómetro del interior del termostato detecta el cambio, y pone en marcha la calefacción. Cuando la temperatura suba, el termostato registra cuando alcanza los 70° y para la calefacción. De esta forma, el termostato regula la conducta de la calefacción. No se necesita ningún misterioso agente interno, únicamente la idea del *feedback informativo*. El termostato está en contacto con el ambiente a través de la información suministrada por el termómetro, que le da cuenta del efecto de la conducta de la calefacción sobre la temperatura de la habitación. La propia conducta del sistema devuelve la información al termostato, que, en consecuencia, cambia su conducta, lo cual altera el feedback, etc. A su modo sencillo, un termostato, o un misil dirigido, es una máquina inteligente e intencional. Los ordenadores digitales, desarrollados también durante la II Guerra Mundial, pueden incluso proporcionar conductas intencionales e inteligentes, incluso más complejas.

En torno al computador se desarrolló, pues, una alambicada disciplina, llamada cibernética, o estudio de tales sistemas de control de feedback. Ya hemos tocado algunos aspectos de esta disciplina, al analizar la inteligencia artificial y la simulación por ordenador. Alrededor de 1958, y desarrollándose rápidamente a partir de entonces, la psicología cognitiva intencional de Tolman, apoyada por la teoría mecánica del pensamiento intencional suministrada por la cibernética, se convirtió en realidad. Los psicólogos empezaron a trazar un paralelismo general entre los ordenadores y los seres humanos. El ordenador recibe input –información del ambiente-, procesa y almacena esta información, y después la usa para producir output programado y dirigido a un objetivo. Los seres humanos pueden también ser considerados de esta manera. Reciben información a través de los sentidos, ésta es procesada y almacenada por el cerebro, que la utiliza para realizar conducta programada y dirigida a un objetivo. El ordenador es un <<organismo>> perfectamente conocido y determinista, que, sin embargo, hasta un cierto grado es inteligente. Resultaba una idea atractiva aplicar la comprensión humana de la inteligencia del ordenador a la inteligencia humana. *El hombre Máquina* de La Mettrie se hizo real, con sólo llamar mente a un computador.

En el último capítulo hemos mencionado ya los primeros frutos de la nueva psicología del procesamiento de la información: la inteligencia artificial y la simulación por ordenador de la resolución de problemas humanos. El mismo año que se presentó a los psicólogos el Solucionador General de Problemas, 1958, fue testigo de la aparición de un esfuerzo similar en Inglaterra, aunque sin la simulación. En su *Percepción y comunicación*, Donald Broadbent aprovechó el lenguaje del procesamiento de la información como lenguaje alternativo para analizar el tema conductista del aprendizaje y el tema mentalista de la atención. Broadbent mostró que la concepción cibernética proporcionaba un enfoque sin concesiones y científico de la psicología, que era más flexible que el lenguaje E – R y más específico y riguroso que el mentalismo introspectivo.

La más influyente de las primeras exposiciones de la concepción del procesamiento de la información, y el primer clásico de la nueva psicología cognitiva, fue Planes y estructura de la conducta, de George Miller, Eugène Galanter y Karl Pribram, aparecido en 1960. El autor de más edad, Miller, era uno de los conductistas convertidos por Noam Chomsky, y ya hemos tenido ocasión de encontrárnoslo como el portavoz más serio de la psicolingüística de Chomsky. En su libro, Miller y sus colegas intentan mostrar, en forma por lo general no demasiado técnica, que el modelo cibernético de información feedback puede ser aplicado a la conducta humana. Por ejemplo, analizan la conducta simple de martillar un clavo en términos de feedback.

Comenzamos con un estado dado de hechos –el clavo permanece en la tabla, pero no introducido dentro- y un objetivo –hacer que el clavo quede al ras de la superficie de la tabla. Mediante una ojeada, vemos que el clavo está todavía levantado y, por ello, lo golpeamos con el martillo. Nuevamente miramos el clavo, si todavía está elevado lo golpeamos otra vez; si ha llegado al ras, nos detenemos. Como con el termostato, esto es una conducta intencional explicada en términos mecánicos; es la conducta humana convertida en determinista y mecánica, exenta de alma cartesiana y, en consecuencia, aceptable para el conductista más irreductible.

Los ordenadores resuelven problemas en forma intencional, y a los programas que les permiten hacerlo nos interesa considerarlos como equivalentes de la mente humana, en una especie de respuesta de doble aspecto al problema mente-cuerpo. Un programa de ordenador y la maquinaria de éste no son idénticos, porque podemos disponer de programas alternativos para el mismo computador. La mera inspección de los cianotipos de un modelo concreto IBM no puede decirnos si la máquina se usa para procesar títulos de la universidad, guiar robots hacia marte, o simular la economía mundial, sólo la inspección del programa puede hacer esto. En sentido análogo, el mismo programa puede suministrado a diferentes máquinas, qué sin embargo, se comportan igual con él. En consecuencia, como arguyó Aristóteles hace siglos, un programa de ordenador, o mente, puede analizarse con independencia de su encarnación física, exactamente igual que una

forma y su encarnación material pueden ser separadas conceptualmente. La psicología del procesamiento de la información es el análisis del programa humano.

Aunque el enfoque del procesamiento de la información se inició con un análisis de la intención y la solución de problemas, su aplicación más difundida ha sido al problema conductista tradicional del aprendizaje. Los ordenadores almacenan información, y por eso aprenden. Así, la idea de memoria de ordenador puede aplicarse a la memoria humana, o aprendizaje. El estudio del aprendizaje humano comenzó con los estudios sobre la memoria a cargo de Ebbinghaus y Miller, cada una por su lado, y la tradición del aprendizaje verbal se ha mantenido, en una forma u otra, desde sus comienzos. Durante la hegemonía del conductismo, se creía que era un aprendizaje serial, o de pares asociados, en que el sujeto construye asociaciones entre la palabra-estímulo y la palabra-respuesta. Fue un tema favorito de los conductistas mediacionales informales, que investigaron los efectos de diferentes clases de eslabones mediacionales encubiertos entre palabras estímulo y palabras respuesta. Con la llegada del enfoque del procesamiento de la información, el marco teórico mediacional pudo ser reformado y ampliado. Resultaba ahora posible abandonar el análisis de las cadenas encubiertas e-r, para referirse a los <<nudos de memoria>>, lugares del banco de memoria de un ordenador, que almacenaban conceptos-palabra y los eslabones asociativos entre tales nudos.

Una teoría clásica ilustra el nuevo punto de vista (Collins y Quillian, 1969). Se puede imaginar nuestro conocimiento del significado de las palabras como un dispositivo estructurado de conceptos, en forma parecida a la teoría-mecano de la mente de Mill. Así por ejemplo, un fragmento de nuestro conocimiento podría parecerse a la figura 13-1.

Nuestro conocimiento de las clases de animales es un conjunto de conceptos organizados jerárquicamente. Sabemos que el canario es un tipo de pájaro, que es un tipo de animal, por ejemplo. Además, conocemos ciertos hechos sobre el concepto. Todos los canarios cantan. Todos los pájaros tienen pluma. Todos los animales comen. Por último, vamos a dar por supuesto que el proceso de comprensión de un concepto es un problema de conocer sus conceptos e ítems de información asociados. En consecuencia, cualquiera que conozca el significado de <<canario>> sabe que se trata de un pájaro amarillo canoro. Si esto es verdad, entonces es posible el siguiente experimento. El hecho de que un canario cante está asociado directamente con su concepto, mientras que los hechos de tener plumas o de comer sólo lo están indirectamente y de forma cada vez más remota con el concepto <<canario>>. Análogamente, el concepto <<pájaro>> está directamente asociado con <<canario>>, mientras que <<animal>> lo está indirectamente, a través de <<pájaro>>. Por ello, cabe esperar que una persona tarde más en responder <<Sí>> a <<¿Es el canario un animal?>>, que a <<¿Es el canario un pájaro?>>, y más todavía a <<¿Come un canario?>> El experimento se ha hecho, y estas predicciones –aunque no algunas otras- se han visto confirmadas.

Se han propuesto numerosos modelos de memoria según líneas similares, y el estudio de la memoria humana ha pasado de las sílabas sin sentido aprendidas en forma E-R a estudios de memoria de palabras, frases y prosa. A partir de estos estudios de memoria, atención y resolución de problemas ha surgido una nueva psicología cognitiva, compleja, alambicada y sumamente técnica, organizada toda ella en torno a la idea de que las personas son dispositivos de procesamiento de la información, similares a los ordenadores. Sin embargo, no todos los psicólogos cognitivos son estructuralistas o procesadores de información. Algunos son mentalistas tradicionales.

El mentalismo.

Conforme el dominio del conductismo se debilitaba y alternativas tales como el estructuralismo y la psicología del procesamiento de la información comenzaba a explorarse, surgió un pequeño grupo de psicólogos cognitivos, influidos por el mentalismo preconductista. Los psicólogos de este campo, sumamente difuso, han resucitado algunas teorías e investigaciones muy viejas, como pondrán de relieve dos ejemplos.

Los psicólogos de Wurzburg hicieron experimentos sobre la memorización de proverbios, que mostraban que la gente frecuentemente recuerda, no lo que el proverbio dice, sino lo que significa. En una investigación reciente, William F. Brewer ha repetido el resultado de Wurzburg con frases ordinarias. Por ejemplo, al leer <<La bala hirió el ojo del toro>>, la mayoría de la gente recuerda después <<La bala acertó en el ojo del toro>>. Más claramente, <<El profesor despistado no tiene sus llaves del coche>> es casi siempre recordado como <<El profesor despistado olvidó sus llaves del coche>>. Brewer señala que los sujetos almacenan en la memoria, no una cadena de conceptos-palabras, sino la idea global descrita por una frase. Cuando se recuerda la idea, ésta puede expresarse en forma diferente, como en el caso de la primera frase. A veces, la idea almacenada no es exactamente lo que se dijo, como muestra la segunda frase. Las ideas de Brewer están, en parte, basadas en el análisis análogo que del lenguaje hizo Wundt, donde las ideas complejas, *Gesamtvorstellungen*, son habladas o reconstruidas, a veces incorrectamente, por el oyente. Las implicaciones prácticas de esta teoría también se han investigado. Los jurados, por ejemplo, pueden recordar, no lo que un testigo dijo en concreto, sino más bien sus propias reconstrucciones de lo que quiso decir el testigo, y, por ello, falsean los testimonios de un juicio.

Otro ejemplo del nuevo mentalismo lo constituye la obra de John C. Bransford y sus colegas. Estos han construido párrafos que describen procesos, tales como lavar la ropa en términos tan vagos que el oyente no puede decir de qué trata el pasaje, a menos que se le diga. Los pasajes no son un guirigay; cada frase es gramatical y cada palabra significativa, pero el conjunto del párrafo es ambiguo. Bransford ha descubierto que los sujetos que oyen el pasaje sin conocer el tema apenas recuerdan nada, mientras que aquellos que lo conocen manifiestan buena memoria. Para explicar estos resultados,

Bransford apela a la vieja idea de Bartlett del esquema, o idea central en torno a la cual se organiza la memoria. Bransford considera que sus descubrimientos ponen en tela de juicio la concepción que identifica a la memoria, desde una perspectiva de procesamiento de la información más asociativa, con modos-concepto estructurados. Según la teoría del procesamiento de la información, una persona que no conoce el tema debe ser capaz de almacenar cada palabra concepto y su material asociado, y de esta forma recordar el pasaje. Los resultados, sin embargo, muestran que tal no es su caso. Bransford señala que los psicólogos cognitivos deberían incluir factores no asociativos, como el de esquema, en sus estudios sobre memoria.

Como los psicólogos de la Gestalt, los proponentes del mentalismo cuentan en su haber algunas demostraciones interesantes e ideas estimulantes, pero no con un paradigma que las dote de estructura. Los mentalistas son un grupo reducido y ecléctico, desbordado, a su pesar, por la más numerosa escuela del procesamiento de la información.

Vigecimacuarta lectura: artículo “La propuesta de Vygotsky: la Psicología sociohistórica”

Marco Antonio Lucci

Se propone el artículo “La propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica” de Marcos Antonio Lucci. **La razón por la que se propone incluirlo es la siguiente:** se incluye esta lectura como breve resumen de los aspectos principales de la obra de Lev Semiónovich Vygotsky, autor de gran relevancia en el estudio de los procesos mentales superiores que forman parte de lo que ahora es considerada como psicología cognoscitiva. En este artículo, se expone brevemente el contexto social que existía en Rusia en los primeros años posteriores al triunfo de la Revolución Rusa y su influencia sobre la obra de Vygotsky. Además, se puntualiza la fundamentación de su propuesta teórica (propósitos principales, su concepción de la forma como deben estudiarse los procesos mentales superiores y de las características de la psicología. Por último, expone las características de la psicología socio – histórica, incluyendo la formación de las funciones mentales superiores, la importancia de la adquisición del lenguaje (mediador del pensamiento), el papel de la medición y del aprendizaje (éste último fundamental para el desarrollo de las personas.

Ficha bibliográfica

Lucci, M. A. (2006) La propuesta de Vygotsky: la Psicología socio – histórica. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 2. Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil.

Datos de autor

Tiene una maestría en Educación (Psicología Educativa) de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (2000); Doctorado en Educación (Psicología Educativa) de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (2004); especialización en Psicopedagogía por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (1991) y especialización en violencia doméstica contra niños y adolescentes por la Universidad de São Paulo (1997). Actualmente es profesor en el curso de posgrado tecnológico en Gestión Comercial y, posgrado tecnológico en

Gestión Financiera en la Universidad de Guarulhos - UNG y profesor en el curso de pregrado en Pedagogía en la Facultad Unificada del Estado de São Paulo - FAUESP. Tiene experiencia en el área de Educación, con énfasis en Teorías de Instrucción, actuando principalmente en los siguientes temas: capacitación docente, enseñanza y representación social,

Breve resumen del contenido:

Se expone la situación social que existía en Rusia en los años posteriores inmediatos al triunfo de la Revolución Rusa. Menciona que uno de los problemas a los que se enfrentó el país fue la educación y para resolverlo, los dirigentes deseaban promover una renovación, en ella, cuyo objetivo era construir una nueva sociedad, lo que implicaba la construcción de una nueva ciencia. Advierte que las dificultades fueron mayores cita éstas: los límites impuestos al trabajo científico (sólo podían apoyarse en la filosofía marxista), la controversia entre dos corrientes, la mecanicista y la dialéctica. Los mecanicistas afirmaban que la ciencia era autosuficiente y descubre sus propias leyes. Los de la corriente dialéctica creían que los acontecimientos son dependientes de la acción humana, es la conciencia la que posibilita la disposición para la construcción de los acontecimientos. La tercera dificultad que menciona es la instauración en el poder de Josef Stalin y, con ello, su injerencia en el área educativa, particularmente en relación con el papel de la psicología en ésta área, limitó la labor de ella.

En la segunda parte, se refiere a la fundamentación de la propuesta de Vygotsky. Afirma que el interés de Vygotsky por la psicología surge de la preocupación por explicar la génesis de la cultura. Así, elabora su teoría acerca de la génesis y naturaleza social de los procesos mentales superiores. Para ello, intenta crear una idea amplia que abarque una concepción del desarrollo cultural de las personas a través del uso de herramientas (principalmente el lenguaje como instrumento del pensamiento). Continúa con la narración, indicando que Vygotsky, para crear su teoría, rechazó las orientaciones naturalistas y cognoscitivistas de la psicología de aquella época, porque no explicaban científicamente los procesos mentales superiores. A los naturalistas porque se limitaban a estudiar procesos mentales sumamente simples (sensaciones y comportamientos observables) y, si realizaban algún estudio sobre los procesos mentales superiores, los fraccionaban y aislaban. Rechazó a los cognoscitivistas de aquella época porque consideraba que éstos estudiaban los procesos mentales superiores entendiéndolos como fenómenos del “espíritu”. Apoyado en las concepciones marxistas Vygotsky propone que la esencia humana está constituida por las relaciones sociales. A partir de esta idea caracteriza el proceso que lleva a las personas a construir sus procesos mentales superiores al interiorizar la cultura. También caracteriza a la psicología como la ciencia que estudia al hombre histórico y no abstracto.

El último apartado se refiere a la psicología socio – histórica, también conocida como socio – interaccionista. Toma como punto de partida las funciones psicológicas de los individuos

y su relación con las condiciones biológicas y sociales. Explica la relación de la base material (sistema nervioso, cerebro) con las funciones mentales simple y superiores y las que ocurren entre estas y las condiciones sociales. Explica la importancia de esta base material, pero indica que no es suficiente. Lo más importante son las relaciones sociales para el desarrollo de las funciones mentales superiores: es fundamental, dice, la adquisición del lenguaje como un instrumento mediador del pensamiento. Explica el papel de la mediación y su importancia en la función de los procesos mentales superiores y por último, se refiere al papel de la educación como promotora del desarrollo de las personas (importante es el papel que le asigna al papel de los otros, a la relación con los otros, para el desarrollo).

LA PROPUESTA DE VYGOTSKY: LA PSICOLOGÍA SOCIOHISTÓRICA¹
THE PROPOSAL OF VYGOTSKY: THE SOCIAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY
POR
MARCOS ANTONIO LUCCI

Resumen:

Con la intención de contribuir a la fundamentación del trabajo docente, el presente estudio tiene por objetivo presentar los principales puntos de la psicología socio-histórica propuesta por Vygotsky, uno de los autores que en la actualidad constituye un punto de referencia en el embasamiento del trabajo educativo. Este objetivo se aborda en tres grandes partes. En la primera, se describe el contexto histórico en el que nace el proyecto de Vygotsky; en la segunda, se recoge la fundamentación teórica de su propuesta y en la última se trata la psicología socio-histórica.

Palabras clave: Formación de profesores; Psicología de la Educación; Psicología sociohistórica.

Abstract:

With the intention of contributing for to base of the educational work, the present study has for objective to present the principal points of the social-historical psychology proposed by Vygotsky, one of the authors that at the present time is one of the references in the basement of the educational work. For the attendance of the proposed objective, this study is divided in three great parts. In the first, we will approach the historical context in that is born the project of Vygotsky; on second, we will discourse on the to base of the theory and in the last part we will treat of the social-historical psychology.

Key words: Teachers' training; Educational psychology; Social-historical psychology.

Resumo:

Com a intenção de contribuir para a fundamentação do trabalho docente, o presente estudo tem por objetivo apresentar os principais pontos da psicologia sócio-histórica proposta por Vygotsky, um dos autores que na atualidade é uma das referências no embasamento do trabalho educacional. Para o atendimento do objetivo proposto, este estudo está dividido

¹ Texto elaborado a partir de la tesis de doctorado del autor en Psicología de la Educación, bajo la orientación de la Prof^a Dr^a Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. Traducción: José Manuel Martos Ortega.

em três grandes partes. Na primeira, abordaremos o contexto histórico em que nasce o projeto de Vygotsky; na segunda, discutiremos sobre a fundamentação da teoria e na última parte trataremos da psicologia sócio-histórica.

Palavras-chave/finque: Formação de professores; Psicologia Educacional; Psicologia Sócio-histórica.

1. Introducción

Hablar de la propuesta de Vygotsky implica considerar que su trabajo es extremadamente complejo, ya que su propuesta tiene por objetivo la constitución de un proyecto de psicología que pudiera analizar los problemas de aplicación práctica del hombre, en atención a las necesidades emergentes de la nación rusa, que acababa de nacer, después de la revolución socialista de 1917.

Su vasta producción académica, aproximadamente 180 trabajos, realizada en un corto espacio de tiempo, diez años sólo, según Bonin (1996), envuelve un importante complejo e integrado esquema teórico que, al mismo tiempo, es abierto. Vygotsky, junto a sus colaboradores directos, Luria y Leontiev, propone un estudio socio-genético del ser humano, a la vez que establece relaciones con las condiciones biológicas, principalmente con los aspectos neurológicos, en la tentativa de evitar reduccionismos y simplificaciones de cualquier especie.

Esa característica de los trabajos de Vygotsky ha generado, según Blanck (1996), diversas interpretaciones y aplicaciones, pues además de toda esa complejidad y diversidad de aspectos tratados, el autor, a lo largo de sus trabajos, fue modificando sus objetivos. Blanck destaca, también, que esas transformaciones son fruto de la ambición de sus proyectos y de la batalla que trababa contra el tiempo, debido a su estado de salud terminal. De cualquier forma, sus seguidores entienden que su teoría permite un desarrollo coherente; pero otros autores, tales como el propio Blanck, Veer, Kozulin, Valsiner y Wertch, descubren en su obra antagonismos irreconciliables. Davis (1993), por otro lado, no considera que sus postulados constituyan una escuela de psicología, sino un intento de delinear, de forma general, una psicología de inspiración materialista-dialéctica.

Salvadas tales características de la obra del autor en cuestión, nos corresponde clarificar que trataremos, en este momento, los aspectos generales de su producción. En ese sentido, antes de introducirnos en sus ideas, es necesario retomar el contexto histórico en el que nacieron las mismas.

2. Contexto en que nace el proyecto de vygotsky

La revolución socialista de octubre de 1917 tuvo que afrontar en los primeros años un periodo tumultuoso, marcado por una guerra civil, por la intervención extranjera y por una situación económica agobiante que llevó a la nación rusa a la escasez de alimentos, sometiendo a su población a un largo periodo de hambre, en el que muchas personas fueron víctimas de la tuberculosis, entre ellas Vygotsky. Esta situación llevó al nuevo régimen a implantar un comunismo de guerra, que culminó en 1921, bajo el liderazgo de Lenin, en la consolidación del régimen comunista en el país.

Victoriosa la Revolución, Rusia se encontraba en un estado lamentable. Todo estaba por construir. Uno de los más serios problemas a los que se debía hacer frente era la educación. En aquella época, tal y como se atestigua, el índice de analfabetismo giraba en torno a un 70%. Sin embargo, a pesar de esas circunstancias, los dirigentes que gobernaban el nuevo estado deseaban promover una renovación que no se limitaba únicamente a reconstruir el país. El objetivo mayor era construir, bajo la tutela de la teoría marxista, una nueva sociedad, lo que implicaba también la construcción de una nueva ciencia. Tal y como afirma Rosa & Montero (1996, 70):

“el conocimiento debía ser uno de los pilares de esa nueva sociedad, ya que, de acuerdo con la teoría marxista, éste evita la alienación en el trabajo y libera el hombre. Pero, (...), la filosofía marxista al contener una epistemología materialista y una lógica dialéctica, que requería el desarrollo de una nueva concepción de ciencia”.

Uno de los grandes problemas al que los investigadores, que debían llevar adelante la construcción de la nueva ciencia, tuvieron que afrontar fueron justamente los límites impuestos por los dirigentes de la nación, ya que únicamente podían apoyarse en la filosofía marxista. El desafío era grande, principalmente porque no había unicidad, entre los marxistas rusos, sobre la interpretación del materialismo. La controversia entre ellos los dividía en dos corrientes: una mecanicista y otra dialéctica. Según los mecanicistas, la ciencia es autosuficiente y descubre sus propias leyes por medio de la investigación; los dialécticos, a su vez, defendían un principio explicativo abierto y no determinista, al creer que los acontecimientos son dependientes de la acción humana, es decir, si la conciencia es una característica eminentemente humana, es ella la que posibilita la disposición para la construcción de los acontecimientos. Otro factor importante es la subida de Stalin al poder, después de la muerte de Lenin, en 1924. Stalin, por medio de su interpretación personal de las ideas de Lenin y del marxismo, promovía uno de los mayores “expurgos” de la izquierda comunista, pero, al mismo tiempo, implementó las políticas que esta línea defendía y, posteriormente, eliminó el comité de dirección, pasando a ejercer un gobierno absolutista. El paso siguiente fue la interferencia en el área educativa. Bajo el pretexto de que la atención de los niños en la escuela era deficiente, impuso un currículo cerrado, suprimiendo, así, el sistema de proyectos adoptado tras la revolución.

El punto culminante de la interferencia política ocurre en el campo de la psicología con la edición del decreto titulado “Sobre las Perversiones Paidológicas en el Sistema de Comisariado del Pueblo para la Educación”. Este decreto proscribió las pruebas psicológicas, así como la psicología, en el ámbito de la educación y de la industria. Como consecuencia varias publicaciones sobre psicología dejaron de editarse; cursos e institutos fueron cerrados; la enseñanza de la psicología quedó relegada del plan de formación de profesores en las facultades, y muchos investigadores del área, inclusive Vygotsky, que ya había fallecido, pasaron a formar parte de una lista negra oficial que prohibía, en todo el territorio nacional, sus obras. A partir de 1956, tras la muerte de Stalin, en 1953, tal y como afirma Rosa & Montero (1996), los trabajos de Vygotsky vuelven a ser publicados.

Ese fue el escenario en el cual Vygotsky gestó, desarrolló y aplicó su pensamiento, aunque él no lo vio ser proscrito y reintegrado.

3. La fundamentación de su propuesta

Vygotsky surge en la psicología en un momento significativo para la nación rusa. Inmediatamente después de haberse consolidado la revolución, emerge una nueva sociedad, que, consecuentemente, exige la constitución de un nuevo hombre. En ese sentido, la primera misión que la Revolución imprimió a la psicología fue el análisis de los problemas prácticos. Por su formación humanista y su bagaje cultural, Vygotsky reunía las condiciones necesarias para idealizar una nueva concepción de la Educación, Paidología (ciencia del niño) y Psicología.

Según apunta Molon (1995), los intereses de Vygotsky por la psicología tienen su origen en la preocupación por la génesis de la cultura. Al entender que el hombre es el constructor de la cultura, él se opone a la psicología clásica que, según su visión, no daba respuesta adecuadamente a los procesos de individualización y a los mecanismos psicológicos que los generan. En contrapartida, elabora su teoría de la génesis y naturaleza social de los procesos psicológicos superiores.

Vygotsky, de acuerdo con Bonin (1996), se empeñó en crear una nueva teoría que abarcara una concepción del desarrollo cultural del ser humano por medio del uso de instrumentos², especialmente el lenguaje, considerado como instrumento del pensamiento.

La teoría por él propuesta surge como un medio para superar el cuadro presentado por la psicología, que se encontraba dividida en dos orientaciones: la naturalista y la cognitivista.

² Los instrumentos son medios externos utilizados por los individuos para interferir en la naturaleza, cambiándola y, consecuentemente, provocando cambios en los mismos individuos”. (Lucci, 2002:140)

En su percepción, tal división acentuaba la cuestión del dualismo mente-cuerpo, naturaleza-cultura y conciencia-actividad.

Según Vygotsky, uno de los reflejos del dualismo es la diversidad de objetos de estudio elegidos por la psicología – el inconsciente (psicoanálisis); el comportamiento (behaviorismo) y el psiquismo y sus propiedades (Gestalt) – y la incapacidad de ellas para dar respuestas a los fenómenos psicológicos, ya que trabajan con hechos diferentes. O sea, para él, los desarrollos que se realizaban no explicitaban claramente la génesis de las funciones psicológicas típicamente humanas.

Ante tal panorama, él propuso una nueva psicología que, basada en el método y en los principios del materialismo dialéctico, comprendiera el aspecto cognitivo a partir de la descripción y explicación de las funciones psicológicas superiores, que, en su visión, estaban histórica y culturalmente determinadas. Es decir, propone una teoría marxista del funcionamiento intelectual humano que incluye tanto la identificación de los mecanismos cerebrales subyacentes a la formación y desarrollo de las funciones psicológicas, como la especificación del contexto social en que ocurrió tal desarrollo.

Los objetivos de su teoría son:

“caracterizar los aspectos típicamente humanos del comportamiento para elaborar hipótesis de como esas características se forman a lo largo de la historia humana y se desarrollan a lo largo de la vida del individuo”. (Vygotsky, 1996, 25)

- a) el hombre es un ser histórico-social o, más concretamente, un ser histórico cultural; el hombre es moldeado por la cultura que él mismo crea;
- b) el individuo está determinado por las interacciones sociales, es decir, por medio de la relación con el otro el individuo es determinado; es por medio del lenguaje el modo por el que el individuo es determinado y es determinante de los otros individuos³;
- c) la actividad mental es exclusivamente humana y es resultante del aprendizaje social, de la interiorización de la cultura y de las relaciones sociales;
- d) el desarrollo es un proceso largo, marcado por saltos cualitativos, que ocurren en tres momentos: de la filogénesis (origen de la especie) a la sociogénesis (origen de la sociedad); de la sociogénesis a la ontogénesis (origen del hombre) y de la ontogénesis para la microgénesis (origen del individuo);
- e) el desarrollo mental es, esencialmente, un proceso sociogenético;

³ Se resalta, como apuntado en Molon (1995), que hay diferentes lecturas de la obra de Vygotsky y, por lo tanto, son identificados, por lo menos, dos tipos de determinación del sujeto: la interacción con otros sujetos y el lenguaje. De esas determinaciones resulta el sujeto interactivo, es decir, aquel que no es ni activo y ni pasivo, y que es constituido en la y por la relación interpersonal, y el sujeto semiótico, “sujeto constituido en la y por el lenguaje, siendo que apareció como sujeto resultante de la relación (...), y como sujeto constituido en la relación constitutiva EU-OTRO, en una relación dialéctica” (p.106).

- f) la actividad cerebral superior no es simplemente una actividad nerviosa o neuronal superior, sino una actividad que interioriza significados sociales que están derivados de las actividades culturales y mediados por signos⁴;
- g) la actividad cerebral está siempre mediada por instrumentos y signos;
- h) el lenguaje es el principal mediador en la formación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores;
- i) el lenguaje comprende varias formas de expresión: oral, gestual, escritura, artística, musical y matemática;
- j) el proceso de interiorización de las funciones psicológicas superiores es histórico, y las estructuras de percepción, la atención voluntaria, la memoria, las emociones, el pensamiento, el lenguaje, la resolución de problemas y el comportamiento asumen diferentes formas, de acuerdo con el contexto histórico de la cultura;
- k) la cultura es interiorizada bajo la forma de sistemas neurofísicos que constituyen parte de las actividades fisiológicas del cerebro, las cuales permiten la formación y el desarrollo de los procesos mentales superiores.

Vygotsky formula su teoría al estar convencido de que los cognitivistas y los naturalistas no explicaban científicamente los procesos mentales superiores. Desde su punto de vista, los naturalistas, aquellos que se adhieren a los métodos de las ciencias naturales, se limitaban al estudio de procesos psicológicos relativamente simples, tales como las sensaciones o comportamientos observables, pero al acercarse a las funciones complejas las fraccionaban en sus elementos simples o adoptaban un dualismo que abría un espacio para la especulación arbitraria. En relación a los cognitivistas él ponderaba que estos, por su parte, describieran los procesos mentales superiores, considerándolos como fenómenos del “espíritu” a partir de un apriorismo fenomenológico e idealista, pero alegaba que era imposible explicarlos o los explicaban de una forma arbitraria y especulativa.

Compartiendo la concepción marxista de que lo esencialmente humano es constituido por relaciones sociales, se negó a recoger explicaciones para las funciones mentales superiores en las profundidades del cerebro o en las características etéreas de un alma separada del cuerpo.

El trabajo de Vygotsky, según Molon (1995), está fuertemente influenciado por las ideas de Marx y Engels, por la dialéctica de Hegel, por el evolucionismo de Darwin, por la filosofía de Espinosa y por las ideas de Pierre Janet, entre otros pensadores.

A partir de las ideas de esos autores Vygotsky forjó el cimiento de su comprensión de que:

- a) la psicología es una ciencia del hombre histórico y no del hombre abstracto y universal;
- b) el origen y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores es social;
- c) hay tres

⁴ Signos son mediadores internos, los instrumentos psicológicos que dirigen y controlan las acciones psicológicas del propio individuo o de otros individuos.

clases de mediadores: signos e instrumentos; actividades individuales y relaciones interpersonales; d) el desarrollo de habilidades y funciones específicas, así como el origen de la sociedad, son resultantes del surgimiento del trabajo - este entendido como acción/movimiento de transformación - y que es por el trabajo que el hombre, al mismo tiempo en que transforma la naturaleza para satisfacer sus necesidades, se transforma también; y) existe una unidad entre cuerpo y alma, o sea, el hombre es un ser total.

Especialmente los postulados darwinianos de cambio, recombinación y selección natural, que presuponen inestabilidad y movimiento en el transcurrir del tiempo, así como, la noción de orden y la dirección de la evolución, sirvieron de base, por ejemplo, para formulaciones de Vygotsky, como: a) los cambios en los propios conocimientos y significados sociales; b) el desarrollo no presupone una sucesión de prácticas lineales, fijas y aleatorias, sin embargo, cada práctica supone la siguiente, es decir, el hecho de que el proceso de desarrollo ocurra por prácticas no significa que estas sigan un recorrido continuo, sino que están marcadas por avances y retrocesos, según un orden de aparición, lo que no implica que tengan que ser vivenciados en su plenitud, y una práctica constituye un requisito para el otro; c) el desarrollo cultural sigue las mismas leyes de la selección natural; d) el individuo adulto es producto de comportamientos heredados, que son modificados por las relaciones sociales; e) para explicar el comportamiento humano es preciso considerar las condiciones biológicas y como estas son modificadas en las relaciones sociales-culturales.

Otra fuente de influencia fue la lingüística, por sus discusiones sobre el origen del lenguaje y su posible influencia sobre el desarrollo del pensamiento. Esa temática influenció sobremanera en el pensamiento de Vygotsky, pues la encontramos permeando toda su obra.

Por último, otro punto de influencia es el escenario sociopolítico que valoraba la ciencia, mientras instrumento al servicio de los ideales revolucionarios, en la búsqueda de respuestas rápidas para la construcción de una nueva sociedad.

4. La psicología socio-histórica

La teoría histórico-cultural o sociocultural del psiquismo humano de Vygotsky, también conocida como abordaje socio-interaccionista, toma como punto de partida las funciones psicológicas de los individuos, las cuales clasificó de elementales y superiores, para explicar el objeto de estudio de su psicología: la conciencia.

La teoría del desarrollo vygotskyana parte de la concepción de que todo organismo es activo, estableciendo una continua interacción entre las condiciones sociales, que son mutables, y la base biológica del comportamiento humano. Él observó que en el punto de partida están las estructuras orgánicas elementales, determinantes por la maduración. A partir de ellas se forman nuevas, y cada vez más complejas, funciones mentales,

dependiendo de la naturaleza de las experiencias sociales del niño. En esta perspectiva, el proceso de desarrollo sigue en su origen dos líneas diferentes: un proceso elemental, de base biológica, y un proceso superior de origen sociocultural.

En ese sentido, es lícito decir que las funciones psicológicas elementales son de origen biológico; están presentes en los niños y en los animales; se caracterizan por las acciones involuntarias (o reflejas); por las reacciones inmediatas (o automáticas) y sufren control del ambiente externo.

En contrapartida, las funciones psicológicas superiores son de origen social; están presentes solamente en el hombre; se caracterizan por la intencionalidad de las acciones, que son mediadas. Ellas resultan de la interacción entre los factores biológicos (funciones psicológicas elementales) y los culturales, que evolucionaron en el transcurrir de la historia humana. De esa forma, Vygotsky considera que las funciones psíquicas son de origen sociocultural, pues resultaron de la interacción del individuo con su contexto cultural y social.

Las funciones psicológicas superiores, a pesar de que tengan su origen en la vida sociocultural del hombre, sólo son posibles porque existen actividades cerebrales. En efecto, esas funciones no tienen su origen en el cerebro, aunque no existen sin él, pues se sirven de las funciones elementales que, en última instancia, están conectadas a los procesos cerebrales.

Es necesario recordar que: a) el cerebro no es un mero soporte de las funciones psicológicas superiores, sino parte de su constitución; b) el surgimiento de las funciones superiores no elimina las elementales; lo que sí ocurre es la superación de las elementales por las superiores, sin dejar de existir las elementales; c) Vygotsky considera que el modo de funcionamiento del cerebro se amolda, a lo largo de la historia de la especie (base filogénica) y del desarrollo individual (base ontogénica), como producto de la interacción con el medio físico y social (base sociogénica).

Según Vygotsky, el desarrollo mental está marcado por la interiorización de las funciones psicológicas. Esa interiorización no es simplemente la transferencia de una actividad externa para un plan interno, pero es el proceso en lo cual ese interno es formado. Ella constituye un proceso que no sigue un curso único, universal e independiente del desarrollo cultural. Lo que nosotros interiorizamos son los modos históricos y culturalmente organizados de operar con las informaciones del medio.

Según afirma Blanck (1996), las funciones psicológicas superiores están en la base del desarrollo ontogenético que, en su evaluación, no ocurre de forma rectilínea, demarcando una acumulación cuantitativa, por medio de una serie de transformaciones cualitativas y dialécticas. Ellas se forjan en prácticas, constituyéndose por un proceso complejo de

desintegración e integración. Además, se distinguen por presentar una organización específica de la actividad psicológica y por permitir la aparición de un determinado comportamiento.

Vygotsky consideraba que la adquisición del lenguaje constituye el momento más significativo en el desarrollo cognitivo. El lenguaje, representa un salto de calidad en las funciones superiores; cuando éste comienza a servir de instrumento psicológico para la regulación del comportamiento, la percepción muda de forma radical, formándose nuevas memorias y creándose nuevos procesos de pensamiento.

Uno de los conceptos fundamentales de la psicología socio-histórica es la de mediación, o sea, del “proceso de intervención de un elemento intermediario en una relación” (Oliveira, 1993:26). Lo que según Molon (1995) es un presupuesto que orienta toda la construcción teórica de Vygotsky.

En la visión de Rego (1998), por la mediación el individuo se relaciona con el ambiente, pues como sujeto del conocimiento no tiene acceso directo a los objetos sino sólo a sistemas simbólicos que representan la realidad. Gracias a los signos, la palabra, los instrumentos en contacto con la cultura.

En ese sentido, el lenguaje es el principal mediador en la formación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Ella constituye un sistema simbólico, elaborado en el curso de la historia social del hombre, que organiza los signos en estructuras complejas permitiendo, por ejemplo, nombrar objetos, destacar sus calidades y establecer relaciones entre los propios objetos.

El surgimiento del lenguaje, como se dijo anteriormente, representa un salto cualitativo en el psiquismo, originando tres grandes cambios. La primera está relacionada al hecho de que el permite entrar en contacto con objetos externos no presentes. La segunda permite abstraer, analizar y generalizar características de los objetos, situaciones y eventos. Ya la tercera se refiere su función comunicativa; en otras palabras, “la preservación, transmisión y asimilación de informaciones y experiencias acumuladas por la humanidad a lo largo de la historia”. (Rego, 1998:54)

En consecuencia, el lenguaje constituye el sistema de mediación simbólica que funciona como instrumento de comunicación, planificación y autorregulación. Es justamente por su función comunicativa el modo en el que el individuo se apropia del mundo externo, pues, por la comunicación establecida en la interacción ocurren “negociaciones”, reinterpretaciones de las informaciones, de los conceptos y significados.

De acuerdo con Vygotsky, el lenguaje materializa y constituye las significaciones construidas en el proceso social e histórico. Cuando los individuos las interioriza, pasa a tener acceso a estas significaciones que, por su parte, servirán de base para que puedan significar sus experiencias, y serán, estas significaciones resultantes, las que constituirán su conciencia, mediando, de ese modo, en sus formas de sentir, pensar y actuar.

Ateniéndose al origen del individuo (ontogénesis), ocurren dos saltos cualitativos en su desarrollo. El primero, cuando el individuo adquiere el lenguaje oral, y el segundo, cuando adquiere el lenguaje escrito.

Otro punto de fundamental importancia en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores es el papel desempeñado por el aprendizaje. Desde ese punto de vista, y para que el individuo se desarrolle en su plenitud, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores dependerá del aprendizaje que ocurre en un determinado grupo cultural, por las interacciones entre sus miembros

En esa perspectiva, el aprendizaje es contemplado como un proceso que antecede al desarrollo, ampliándolo y posibilitándolo. En otras palabras, los procesos de aprendizaje y desarrollo tienen influencias mutuas, generando condiciones en las que a mayor aprendizaje mayor desarrollo y viceversa.

En los estudios de Vygotsky, las relaciones entre desarrollo y aprendizaje ocupan un lugar destacado, principalmente, en la educación. Él pondera que, aunque el niño inicie su aprendizaje antes de frecuentar la enseñanza formal, el aprendizaje escolar introduce elementos nuevos en su desarrollo.

Él considera la existencia de dos niveles de desarrollo. Uno corresponde a todo aquello que el niño puede realizar solo y el otro a las capacidades que están construyéndose; es decir, se refiere a todo aquello que el niño podrá realizar con la ayuda de otra persona que sabe más. Esta última situación es la que mejor traduce, según Vygotsky, el nivel de desarrollo mental del niño.

Entre esos dos niveles, hay una zona de transición, en la cual la enseñanza debe actuar, pues es por la interacción con otras personas que serán activados los procesos de desarrollo. Esos procesos serán interiorizados y formarán parte del primer nivel de desarrollo, convirtiéndose en aprendizaje y abriendo espacio para nuevas posibilidades de aprendizaje.

En síntesis, la teoría psicológica construida por Vygotsky rompe con las corrientes hasta entonces estructuradas y parte de una nueva concepción de realidad y de hombre.

Referencias bibliográficas

- Blanck, G. (1996). Vygotsky: o homem e sua causa. In L.C. Moll. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas a psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 31-35.
- Bonin, L.F.R. (1996). A teoria histórico cultural e condições biológicas. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Davis, C. (1993). O construtivismo de Piaget e o Sócio-interacionismo de Vygotsky. Anais do Seminário Internacional de Alfabetização & Educação. UNIJUI, RS, 35-52.
- Lucci, M.A. (2002). A importância da interação na individuação: uma visão da abordagem sócio-interacionista de Vygotsky. Revista de Ciências da Educação, 6, 137-147.
- Luria, A.R., Leontiev, A., Vygotsky, L.S. & outros. (1991). Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes.
- Molon, S.I. (1995). A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Oliveira, M.K. de. (1993). Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. (Série pensamento e ação no magistério).
- Rego, C.R. (1998). Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Rosa, A. & Montero, I. (1996). O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. In L.C. Moll. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 57-83.
- Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1991). Problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L.S. (1996). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1999). Teoria e método em psicologia. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. et al. (1988). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone

**Vigecimoquinta lectura: Capítulo 14 “La ciencia de la Psicología en la Posguerra”
del libro “Historia de la Psicología Moderna”**

C. James Woodwin

Se propone el Capítulo 14, del libro *Historia de la Psicología Moderna* de C. James Goodwin. **Titulado “La ciencia de la Psicología en la Posguerra”**. De éste, las siguientes partes: (Re) surgimiento de la psicología cognitiva, raíces de la psicología cognitiva moderna, Frederick C. Bartlett (1886 – 1969) construyendo la memoria, convergencias e influencia, números mágicos, filtros selectivos y unidades POPS, Neisser y la “denominación” de psicología cognitiva y evolución de la psicología cognitiva. **La razón por la que se propone, es la siguiente:** se exponen las influencias internas (los logros y orientaciones dentro de la disciplina) y las externas (situación social y avance en diferentes disciplinas externas a la disciplina) que posibilitaron el (re) surgimiento de la psicología cognitiva, algunos trabajos que le abrieron el camino, su instauración y su evolución inicial.

Ficha bibliográfica:

Goodwin, C. J. (2009) *Historia de la Psicología Moderna*. Ciudad de México. Ed. Limusa Wiley

Datos del autor.

C. James Goodwin es un Profesor emérito de la Universidad de la Universidad Jesuita de Wheeling. Enseñó Psicología por 30 años y actualmente es Profesor de Psicología en la Universidad de Carolina del Oeste y Maestro y Doctor en Filosofía y Psicología Experimental por la Universidad Estatal de Florida.

Breve resumen del contenido propuesto:

Goodwin indica que en los primeros años después la instauración de la psicología en la segunda mitad del siglo XIX el objetivo de la psicología fue entender en forma científica la experiencia consciente humana. No obstante, en la primera mitad del siglo XX, en

Norteamérica la mayoría de los estudios se inclinaron hacia el estudio de la conducta y rechazaron la investigación de cualquier entidad mental. A pesar de esta situación, en diferentes países se mantuvo la investigación de los procesos mentales y cita los trabajos de Frederick C. Bartlett. Pasa luego exponer la convergencia de influencias internas y externas que posibilitaron la aparición de la psicología cognitiva. Internas: las insuficiencias del conductismo para explicar el aprendizaje y la adquisición del lenguaje, las propuestas de Tolman y las críticas desde la fisiología del sistema nervioso respecto a la explicación de la conducta. Las externas: el desarrollo de la ciencia computacional, el avance de la teoría de la información, la lingüística y las condiciones sociales creadas por la Segunda Guerra Mundial.

Pasa, luego, a narrar los trabajos de George A. Miller sobre la atención, la memoria, de Broadbent también sobre la atención, los del propio Miller y Galanter sobre los planes y estructuras de la conducta. Las diversas investigaciones sobre los procesos mentales adquirieron el nombre de psicología cognitiva, término que apareció en libro de Ulric Neisser y, en el cual, se incluye la primera caracterización de ella: estudio experimental de todos los procesos cognitivos (todos los procesos por los que se transforma, reduce, elabora, almacena, recupera y utiliza la entrada sensorial. La última parte que incluimos se refiere a la evolución de una parte de la psicología cognitiva: la inteligencia artificial, cuyas investigaciones agrupa en dos categorías. Una la integran las investigaciones que se orientan principalmente a entender la inteligencia humana, escribiendo programas de cómputo que simulan el procesamiento cognitivo. La otra integra los trabajos que intentan crear programas de cómputo que realicen tareas en la forma más eficaz posible, al margen de cómo abordarían los seres humanos esa tarea.

**CAPÍTULO 14 LA CIENCIA DE LA PSICOLOGÍA EN LA POSGUERRA
DEL LIBRO “HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA MODERNA
POR
C. JAMES WOODWIN**

(Re) Surgimiento de la Psicología cognitiva

Cuando la psicología empezó a identificarse como disciplina independiente en la segunda mitad del siglo XIX, tenía por objetivo entender en forma científica la experiencia consciente humana, y Ebbinghaus, Wundt, Külpe, Wertheimer, Titchener y otros pioneros estudiaron fenómenos mentales como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento. Los psicólogos en Estados Unidos también retomaron esos temas, les dieron un giro funcional y los investigaron exhaustivamente en los primeros años del siglo XX. Luego apareció Watson y señaló que el estudio de la vida mental no era científico y que todos debían ser conductistas y estudiar las relaciones entre los estímulos ambientales y las respuestas del individuo. No todos lo escucharon, por supuesto, y el mensaje de Watson tardó mucho tiempo en surtir efectos significativos. Es hasta mediados de los años de 1930 cuando el conductismo se convirtió en la fuerza dominante en la psicología estadounidense, y la imagen más característica del laboratorio de psicología en esos días comprendía ratas y laberintos. No obstante, después de la Segunda Guerra Mundial los intereses empezaron a cambiar nuevamente, y el estudio de los procesos cognitivos recobró preferencia. Esta vez los métodos eran distintos y más rigurosos, y los modelos se basaban en un nuevo avance tecnológico: la computadora. Pero los temas de interés siguieron siendo los mismos. Algunos empezaron a llamarse psicólogos cognitivos y nació un nuevo movimiento, que en cierto sentido era la reaparición de uno anterior. En la segunda mitad del siglo XX, la psicología cognitiva fue el marco conceptual dominante en la psicología estadounidense.

Raíces de la psicología cognitiva moderna

Pese a los mejores esfuerzos de promoción que hizo Watson, la psicología estadounidense no se hizo conductista de la noche a la mañana, e incluso cuando el conductismo estaba “en boga” entre los psicólogos estadounidenses, no todos se unieron a la fiesta. En las décadas de 1920, 1930 y 1940, las páginas de las principales revistas aun contenían numerosos artículos en los que se describían investigaciones sobre temas cognitivos como memoria, percepción, atención, lenguaje y pensamiento. Entre otros, se hallaba el famoso estudio sobre el “efecto Stroop” (Stroop, 1935) y un estudio realizado por Jenkins y Dellenbach (1924) que todavía figura regularmente en los libros de psicología general. En

el experimento, se examinó el efecto de la interferencia cognitiva en la memoria, mostrando que después de estudiar los materiales verbales, el recuerdo se podía mejorar si entre el estudio y el recuerdo mediaba un periodo de sueño (es decir de interferencia mínima). Durante el auge del conductismo también aparecieron libros en los que se abordaban temas cognitivos, incluido uno con el título *Cognitive Psychology* (Moore, 1939). Aunque su tratamiento de la cognición era más una retrospectiva de los primeros años del siglo que un llamado para que se diera una nueva aproximación a la cognición (Knapp, 1985), abordó muchos de los temas que interesarían a los psicólogos cognitivos dos décadas después. Y en el campo teórico, los gestaltistas fomentaron el estudio de la cognición y debatieron con los conductistas durante las décadas de 1930 y 1940.

El conductismo fue un fenómeno característico de los Estados Unidos y, por tanto, no sorprende saber a) que hubiera psicólogos europeos importantes realizando trabajos cognitivos durante los años de gloria del conductismo, y b) que la mayoría de los psicólogos experimentales estadounidenses, concentrados atentamente en sí sus ratas daban vuelta a la izquierda o a la derecha en el punto de elección de un laberinto, prestaran poca atención a las investigaciones cognitivas contemporáneas. Entre los europeos se hallaba el famoso psicólogo suizo del desarrollo Jean Piaget, cuyas ideas sobre el desarrollo cognitivo aparecieron inicialmente en los años de 1920 (Piaget, 1923/1959), pero no ejercieron influencia en Estados Unidos hasta la década de 1960. El segundo nombre famoso fue el inglés sir Frederick Bartlett, quien condujo las investigaciones sobre la memoria en una dirección muy distinta a la de Ebbinghaus en los años de 1930 (Bartlett, 1932/1967).

Frederick C. Bartlett (1896 – 1969) Construyendo la memoria

En 1932 apareció un pequeño libro que llevaba el sencillo título de *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*, escrito por Frederick Bartlett, psicólogo de la Universidad de Cambridge en Inglaterra. El libro fue ignorado en Estados Unidos y un crítico norteamericano, al escribir una reseña sobre éste tres años después de su publicación, llegó a la conclusión algo desdeñosa de que el libro “hallaría un lugar en los estantes de quienes estudian el recuerdo, pero no en la sección especial reservada para investigadores cuyos escritos se han convertido en hitos en el progreso hacia la comprensión de este importante problema” (Jenkins, 1935. p. 715). El crítico probablemente tenía en mente a Ebbinghaus como “hito”. En la actualidad, se reconoce que el libro de Bartlett tiene la misma importancia que el de Ebbinghaus.

Frederick Bartlett nació y creció en la región rural de los Cotswolds en Inglaterra al noroeste de Londres y cerca de Oxford y de Stratford-upon-Avon. Recibió buena parte de su educación inicial en casa, y su primer título superior formal lo obtuvo de un curso por correspondencia que tomó en la Universidad de Londres. Luego realizó un programa de licenciatura más tradicional en el Saint John's College de la Universidad de Cambridge realizando estudios de posgrado y un investigación sobre memoria como tesis de

doctorado, poco después de la Primera Guerra Mundial. Por tanto, los estudios de *Remembering* se realizaron unos 15 años antes de publicarse (Oldfield, 1972). Durante los años de 1920, Bartlett se convirtió en jefe de laboratorio de psicología de la Universidad de Cambridge y estableció uno de los pocos centros de psicología experimental en Gran Bretaña. Dirigió el laboratorio hasta su jubilación en 1952, produciendo, junto con sus alumnos, investigaciones sobre temas que iban desde el cansancio en los pilotos hasta el aprendizaje animal. También adaptó algunos de los métodos utilizados en su libro sobre la memoria al estudio del pensamiento, cuyo resultado fue *Thinking: An Experimental and Social Study*, que apareció en 1958. Sin embargo, fue el libro sobre la memoria el que fincó su gran reputación.

Convergencia de influencias

Las influencias que produjeron la psicología cognitiva moderna se generaron desde dentro de la psicología, a manera de una creciente desconfianza en la aplicabilidad de los principios del condicionamiento y asociacionismo, y desde fuera de la psicología, merced a varias disciplinas que recibieron su ímpetu inicial en el contexto de la Segunda Guerra Mundial o que se desarrollaron después del final del conflicto (Segal y Lachman, 1972).

Influencias desde dentro de la psicología

Durante los años de 1940 y 1950, hubo entre los psicólogos una preocupación cada vez mayor en el sentido de que los principios del condicionamiento y el asociacionismo no explicaban adecuadamente todas las conductas humanas, sobre todo el lenguaje conductual. Aunque los conductistas radicales habían reducido los sucesos mentales a respuestas musculares sutiles a estímulos (Watson), o los veían simplemente como otro tipo de comportamientos bajo el control de las contingencias del reforzamiento (Skinner, Tolman y Hull buscaron abordar el problema de la “representación”). Esto es, ambos reconocieron que los individuos actuaban como si en ellos influyeran sus representaciones o concepciones del mundo externo (p. ej., recuerdos). Hull abordó este tema evitando los conceptos mentalistas y proponiendo secuencias internas de estímulos y respuestas que se concatenaban mediante experiencias reforzadas. Tolman fue más allá y propuso que constructos internos como los mapas cognitivos y las expectativas servían para orientar el comportamiento. Sin embargo, ambos modelos se quedaban cortos cuando se trataba de explicar con claridad un comportamiento humano como el lenguaje, y las tentativas para aplicar los términos del condicionamiento al lenguaje fallaron.

También hubo cuestionamientos sobre la pertinencia de los principios del asociacionismo, sobre todo por parte del neuropsicólogo Karl Lashley (capítulo 3, pp. 82 – 85), ex colega de investigaciones de Watson en John Hopkins, pero crítico permanente de las formulaciones watsonianas simples de E-R. en 1948, Lashley participó en el Simposio de Hixon, una reunión interdisciplinaria que convocó a psicólogos, matemáticos, neurólogos y psiquiatras

para considerar el tema general de la relación entre corteza cerebral y comportamiento. En su conferencia, publicada tres años después junto con los trabajos recopilados del Simposio, Lashley abordó el problema del orden serial y el fracaso de la teoría asociacionista para poder explicarlo (Lashley, 1951). Dicho llanamente **el problema del orden serial** tiene que ver con la pregunta de cómo explicar en términos de mecanismos cerebrales, las secuencias lineales de la conducta, desde las series de movimientos de los dedos que se realizan al tocar el violín hasta la memorización de una lista de palabras y la producción de lenguaje en forma de enunciados. Un principio básico de la teoría de la asociación era que los elementos adyacentes en una secuencia se asocian o “concatenan” porque se experimentan juntos (es decir, en forma simultánea). Lashley sostenía que era inadecuada una formulación así. En habilidades motoras complejas como tocar el violín, por ejemplo, la secuencia de conductas ocurre en forma demasiado rápida como para que uno de los elementos dependa del análisis neurológico del elemento anterior y sea el último para el siguiente. Además, la producción oral de un enunciado es más compleja que una simple secuencia de palabras, como lo ilustran las reglas de la sintaxis y los *lapsus linguae*. Por tanto, dos enunciados, uno en voz activa y el otro en voz pasiva, tienen órdenes sintácticos completamente diferentes, aunque transmiten el mismo sentido. Y ciertos errores del habla, llamados juegos de palabras, suponen la anticipación de palabras o segmentos de palabras que deben aparecer después en el enunciado.¹ En lugar de un modelo cortical basado en el concepto de cadenas asociativas lineales. Lashley sostenía que el cerebro era un sistema que ejercía un control de organización sobre patrones complejos de comportamiento.

El trabajo de Lashley fue bien recibido, pero como en el caso de Bartlett, no se reconoció de inmediato su trascendencia para el desarrollo de la psicología cognitiva, como se aprecia en una cita aparecida en un cuidadoso análisis que hiciera el psicólogo e historiador Darryl Bruce (1994). Las referencias al artículo fueron apareciendo poco a poco durante los años de 1950 y luego aumentaron en forma asombrosa a mediados de los de 1960, la década en que la psicología cognitiva logró su mayor ímpetu. Así pues, el trabajo sobre el orden serial estaba adelantado para su tiempo. No obstante, contribuyó a la multitud crítica desarrollada en los años de la posguerra que finalmente condujo a la aparición de la psicología cognitiva.

Influencias desde fuera de la psicología

Otros sucesos importantes para el movimiento cognitivo tuvieron lugar en disciplinas bastante alejadas de la psicología. Uno de los más cruciales fue el desarrollo de la ciencia computacional, que se aceleró en los años de 1940 por las necesidades militares de la

¹ UN ejemplo del juego de palabras sería decir “se me lenguó la traba” en lugar de decir “Se me trabó la lengua”.

Segunda Guerra Mundial, que exigió tecnologías tales como sistemas automatizados de rastreo por radar (Baars, 1986). Por supuesto, filósofos y psicólogos se han servido desde hace mucho de la tecnología contemporánea como metáfora del comportamiento humano. Los ejemplos van desde el uso que hiciera Descartes de figuras hidráulicas en jardines para su modelo del sistema nervioso hasta la idea de Watson de que el conmutador telefónico era análogo a las conexiones de E-R que subyacían a la relación entre estímulo y acción. En los años de la posguerra, no paso mucho tiempo antes de que los científicos empezaran a observar paralelismos entre la computadora y el cerebro.

La computadora es esencialmente un instrumento que sirve para almacenar información del exterior, procesarla internamente y generar algún producto. Por analogía, podría considerarse que el cerebro hace lo mismo. El matemático John von Neuman desarrolló en forma explícita esta metáfora en su discurso inicial para el Simposio de Hixon en 1948. La analogía reapareció ocasionalmente en los años de 1950, y para los años de 1960 era un lugar común oír que fenómenos cognitivos se describieran en un lenguaje computacional y que los modelos cognitivos se presentaran como diagramas de flujo de computadora. El ejemplo más conocido, que pronto sería una característica común en los capítulos sobre memoria de los libros de introducción a la psicología, fue el modelo que propusieron Atkinson y Shiffrin (1968). El diagrama de flujo que aparece en la figura 14.2, que es una versión simplificada del diagrama que

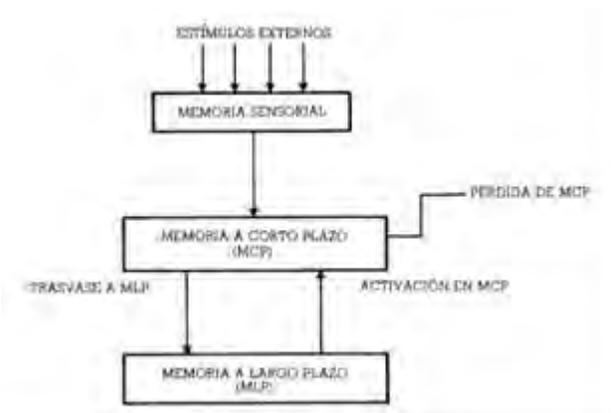


Figura 14.2 Ejemplo de un diagrama de flujo para ilustrar el modelo de dos etapas de la memoria como el modelo de Atkinson y Shiffrin (1968)

presentaron, probablemente le resulte familiar. En dicho diagrama se introdujeron las conocidas distinciones entre la capacidad limitada de la memoria a corto plazo (MCP), análoga a la memoria RAM de una computadora, y la

memoria de largo plazo (MLP), relacionada con los depósitos de almacenamiento permanentes de una memoria de una computadora, además se empleó libremente la jerga de la computación. Así los seres humanos no sólo memorizan cosas, sino que también “trasfieren información de la MCP a la MLP”, y no sólo recuerdan cosas, sino que también “recuperan información de la MLP”.

Una de las ventajas de la metáfora de la computadora fue que proporcionó un recurso científicamente respetable para analizar los complejos procesos mentales internos, acallando así las críticas del conductismo en el sentido de que los científicos de la psicología no debían abordar las misteriosas entidades inobservables que intervienen entre el estímulo

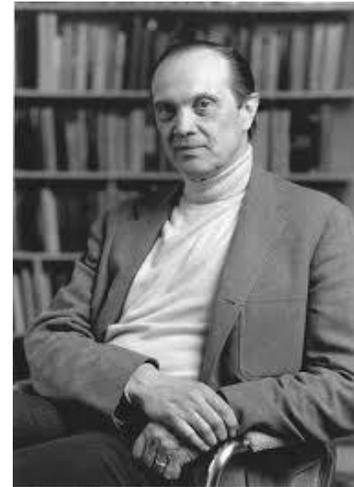
y la respuesta, y evitando con ello los problemas que había con la introspección. Como dijera George Miller, “las computadoras nos dan una prueba de la complejidad que es posible en los sistemas de procesamiento de información. Esto hace que nos sintamos mucho más libres” (citado en Baars, 1986, p. 212). Una mayor respetabilidad se dio al lograr la depuración en la forma de describir el flujo de la información a través del sistema. Esto ocurrió en 1949 con la publicación del libro *Mathematical Theory of communication* de Shannon y Weaver, quienes introdujeron la **teoría de la información** y el concepto de **fragmento** o “**bit**”, abreviatura en inglés de “binary digit” (dígito binario). Como ingeniero eléctrico, Shannon reconoció que había una conexión entre los operadores lógicos de “verdadero” y “falso” y los dos estados, “encendido” y “apagado”, de cualquier relé electromagnético. Junto con Weaver, definió el bit como una cantidad de información que permite tomar una decisión entre dos opciones igualmente parecidas. Así, la información reduce la incertidumbre. Lanzar una moneda, por ejemplo, contiene un bit de información pues nos indica cuál de los dos resultados posibles es verdadero. Cada vez que se duplica la cantidad de opciones, se agrega un bit de información adicional con cuatro opciones, se necesitan dos bits de información para reducir la incertidumbre; con ocho opciones, se necesitan tres bits, etcétera. La importancia del concepto fue que permitió estandarizar las unidades de información, al margen de la forma que éstas adoptaran (p. ej., lanzar una moneda, arrojar un dado, números, letras, etc.). El bit terminó siendo más importante para la ciencia computacional que para la psicología cognitiva, pero en los años de 1950 agregó una legitimidad adicional al estudio científico de la mente.

Un tercer ámbito de desarrollo fuera de la psicología, pero relacionado con la embestida que recibió el conductismo desde dentro de la psicología, fue la lingüística. En los años de 1950 empezaron a proliferar teorías sobre la estructura y producción del lenguaje, encabezados por Noam Chomsky (n. 1928) del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), que llegaron más allá de lo imaginable para los conductistas. Los psicólogos empezaron a prestarle atención a Chomsky en 1959, cuando hizo una reseña sumamente crítica a *Conducta verbal (Verbal Behavior)*, la tentativa creativa de B. F. Skinner (1957) de poner el lenguaje en términos operantes (Chomsky, 1959). El desarrollo del lenguaje ocurre con demasiada rapidez como para que el condicionamiento sea relevante, afirmó. Aunque pudiéramos aprender un enunciado por segundo, no existen los suficientes segundos en la vida como para aprender todos los enunciados que somos capaces de producir. Además, las personas crean y/o entienden sin dificultad y cotidianamente enunciados que nunca han experimentado antes. El lenguaje era sencillamente demasiado complejo para lo que Chomsky consideraba era una explicación excesivamente simplista del conductismo.

Como resultado del trabajo de Chomsky y otros lingüistas, el lenguaje llegó a considerarse no como un comportamiento verbal producto del condicionamiento y el aprendizaje asociativo, sino como resultado de la aplicación de un conjunto de reglas jerarquizadas llamadas **gramática**. Estas reglas permiten que el individuo genere una cantidad prácticamente infinita de enunciados gramaticales y al mismo tiempo permiten que la

persona identifique de inmediato enunciados no gramaticales. Por ejemplo, recurriendo a uno de los ejemplos favoritos de Chomsky (Gardner, 1985), reconocemos fácilmente “Las incoloras ideas verdes duermen furiosamente” como un enunciado perfectamente gramatical, aunque sin sentido, mientras que no tenemos dificultad para rechazar estas mismas palabras cuando se presentan en un orden diferente, “Las ideas duermen verdes incoloras furiosamente”, como un enunciado carente de gramaticalidad. Los enunciados que empleamos no pueden ser resultado del simple aprendizaje afirmaba Chomsky, sino que deben derivarse de la aplicación sistemática de una gramática. Además, esta capacidad para emplear una gramática es instintivamente humana; Chomsky consideraba que el lenguaje era el atributo que distinguía con mayor claridad a los seres humanos de otras especies. Consideraba que todos los lenguajes compartían principios comunes que denominó **universales lingüísticos** y que el cerebro humano está estructurado para poder entender automáticamente estos universales (Chomsky, 1966). Chomsky y otros lingüistas sustentaron estos argumentos innatistas sobre el lenguaje señalando que: a) como en el caso de otros comportamientos específicos de la especie, al parecer hay un periodo crucial para el desarrollo del lenguaje, y b) las tentativas para enseñar habilidades lingüísticas a otras especies (p. ej., mediante el lenguaje de señas) han fracasado.²

Los cuestionamientos al conductismo/asociacionismo, junto con los desarrollos en la ciencia computacional, la teoría de la información y la lingüística ayudaron a modificar la atmosfera intelectual que imperaba entre los psicólogos experimentales. Luego durante los años de 1950 y principios de los de 1960, varias publicaciones que marcaron un hito condujeron al reconocimiento de que la psicología experimental era ligeramente diferente de lo que había sido antes. Algunos han calificado los sucesos ocurridos en este periodo como “revolucionario” para la psicología. Sin embargo, independientemente de si fue revolución o evolución, es claro que varios sucesos reflejaron un cambio en el rumbo de la psicología experimental.



Números mágicos, filtros selectivos y unidades POPS

Posiblemente el primer psicólogo en reconocer la pertinencia de la teoría de la información para la psicología fue George A. Miller (n. 1920). Como investigador en el laboratorio psicoacústico de Harvard de 1944 a 1948, Miller (figura 14.3) investigó la percepción del

² Los chimpancés y otros primates han logrado aprender muy bien a utilizar el lenguaje de señas y comunicar sus necesidades simbólicamente, pero el consenso general entre lingüistas y psicólogos experimentales es que su aprendizaje es imitativo y no muestra evidencias del uso de una verdadera gramática basada en reglas (para una reseña véase Anderson, 1990 – Anderson, J. R. (1990) *Cognitive Psychology and its implications* (3° ed.) Nueva York.Freeman-

habla, problema que provenía de un contexto militar –la dificultad para escuchar mensajes hablados estando dentro de aviones cuyo ruido es ensordecedor (Hilgard, 1987). A partir de esta investigación dictó un curso a estudiantes de licenciatura de Harvard que llevo por título “The Psychology of Speech and Communication”, y del curso se generó el primer libro de Miller, *Lenguaje and Communication* (1951). Poco después de que Shannon y Weaver produjeron su trabajo pionero (que ya analizamos), Miller presentó la teoría de la información a los psicólogos en un artículo del *Psychological Review* (Miller y Frick, 1949). Siete años después, publicó un artículo con uno de los títulos más extraños de los que se tiene noticia en las acartonadas revistas académicas –“The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some limits on Our Capacity for Processing Information” (Miller, 1956/1994). Las conclusiones del trabajo llegarían a convertirse en un contenido recurrente en los capítulos sobre memoria de los libros de texto introductorios, y el artículo mismo se ha convertido en el trabajo más citado en los 100 años de historia de la revista *Psychological Review* (Kintsch y Cacioppo, 1994)

En el artículo, que fue una versión impresa de la conferencia dictada en la Eastern Psychological Association el año anterior, Miller demostró cómo podían utilizarse conceptos de la teoría de la información como los bits y la capacidad de canalización para describir los límites de nuestra capacidad para procesar la información en varios tipos de tareas. La última parte del trabajo contiene la información que se cita con mayor frecuencia, el análisis de Miller de la limitada capacidad de la memoria inmediata.

Figura 14.3 George Miller

Dependiendo del tipo de información memorizada, Miller afirmó que las personas sólo podían procesar simultáneamente entre cinco (en el caso de las palabras monosílabas) y nueve elementos (en el caso de los dígitos binarios). Reconociendo que varía mucho la cantidad de información en los bits, Miller introdujo el nuevo término de agrupación (**chunk**) para referirse a la información que se mantiene en la memoria inmediata. Por tanto, el límite de capacidad en la memoria de corto plazo se identificó como siete más o menos dos *chunks* de información, siendo el *chunk* una unidad pequeña y significativa de información. Además, Miller aplicó el concepto de **recodificación** de la teoría de la información para tomar en cuenta el hecho de que los seres humanos tienen la capacidad de reorganizar datos, introduciendo así más información por *chunk*. En palabras suyas, dado que “la memoria retentiva es una cantidad fija de *chunks*, podemos aumentar la cantidad de bits de información que contiene simplemente construyendo chunks cada vez más grandes, cada uno con más información que antes” (Miller, 1956/1994, p. 349). Para hacer que se entendiera mejor el argumento, Miller utilizó como ejemplo el aprendizaje del código Morse. El aprendiz oye primero cada punto y raya como unidades individuales. Sin embargo, con la experiencia, se recodifican (*chunqued*) combinaciones de estos sonidos como letras completas, luego palabras, después frases, de modo que el operador experimentado puede mantener, en efecto, muchos más puntos y rayas en la memoria inmediata que el principiante.

A mediados de los años de 1950 también se publicaron varios trabajos en Inglaterra que aplicaban las ideas de la teoría de la información a la atención un fenómeno cognitivo que se había dejado de lado desde tiempos de Wundt. El principal ponente fue un discípulo de Bartlett en Cambridge, Donald Broadbent (1926 – 1993), quien se interesó inicialmente por la psicología durante la Segunda Guerra Mundial, mientras se entrenaba como piloto en la Real Fuerza Aérea. Aunque lo impresionaba la complejidad técnica del avión que volaba, se sentía frustrado porque los ingenieros no tomaban en cuenta al piloto humano al diseñar la instrumentación y controles de la cabina de mando. La semejanza de los indicadores solía inducir a errores perceptuales y de atención, por ejemplo, Broadbent recordó que, en una ocasión, aterrizar, pensó que estaba volando a 2000 pies, sólo para descubrir que había prestado atención al indicador equivocado y que en realidad estaba volando a 2000 rpm. (Broadbent, 1980).

Después de la guerra, Broadbent fue a Cambridge, estudio con Bartlett y posteriormente se le nombró director del laboratorio de este último, la Unidad de Psicología Aplicada. Durante los años de 1950, Broadbent y Collin Cherry, profesor de telecomunicaciones, fueron los primeros en realizar modernas investigaciones sobre atención utilizando para ello procedimientos de **escucha dicótica**, en el cual los participantes en la investigación experimentaban dos canales de información al mismo tiempo cada uno de los cuales se enviaba por separado a cada oído mediante audífonos. Lograron documentar los límites en la capacidad para utilizar múltiples canales de comunicación, demostrando, por ejemplo, que al prestar atención a un mensaje podía recordarse muy poco de un segundo mensaje (p. ej., Cherry, 1953). Broadbent resumió esta investigación en *Perception and Communication* (1958) y propuso un modelo de filtro selectivo simple de la atención. Al enfrentar dos flujos de información, sostenía Broadbent, nuestro sistema de capacidad limitada separa la información sobre la base de características físicas, permitiéndonos filtrar un mensaje y elegir el otro para prestarle atención y hacer un procesamiento posterior. El problema de la atención selectiva, que los libros de texto introductorios empezaron a clasificar pronto como el “fenómeno de la fiesta de coctel”, porque la tarea se parecía a tratar de escuchar dos conversaciones a la vez, sigue siendo un ámbito de investigación importante y vigorosa en la psicología cognitiva.

Un tercer ejemplo del cambio hacia la psicología cognitiva en los años de 1950 adquirió la forma de un libro. Este título, *Plans and the structure of behavior*, apareció en 1960, resultado de una colaboración entre George Miller, conocido por su 7 ± 2 ; Eugene Galanter, psicólogo experimental de Harvard experto en matemáticas y computadoras; y Karl Pribram, conocido neurocientífico. El libro se centró en la idea de un “plan”, definido como “cualquier proceso jerárquico en el organismo que puede controlar el orden en que tiene que realizarse una secuencia de operaciones” (Miller, Galanter y Pribram, 1960, p. 16). Apegándose a la metáfora de la computadora, que se estaba poniendo rápidamente de moda, los autores relacionaron explícitamente estos planes con el programa escrito de para

computadora. El segundo concepto principal fue el de la “imagen”, que los autores definieron en términos generales como “todo conocimiento organizado y acumulado que el organismo que el organismo tiene sobre sí y el mundo” (p. 17). Se dijo que el problema principal del libro era “explorar la relación entre la imagen y el plan” (Miller, Galanter y Pribram, 1960, p. 18).

El libro quizá se recuerde más porque tomó prestado el concepto de retroalimentación del campo de la cibernética (es decir, el estudio de los principios implicados con el control de cualquier sistema viviente o no viviente). En un cambio radical con respecto a la tradición conductista/asociacionista, propusieron que al arco reflejo podía sustituirlo un sistema de retroalimentación como unidad básica de control conductual.

En un sistema de retroalimentación, la operación de una parte del sistema produce resultados que el sistema retroalimenta y supervisa lo que influye en la operación futura. El termostato y la caldera, por ejemplo, operan en conjunto como un solo sistema de retroalimentación. En un día frío, el termostato envía una señal a la caldera para que se encienda, lo que incrementa la temperatura del aire, que se lee por medio del termostato, que al final le indica a la caldera que se apague. Después, desciende la temperatura y se transmite otra señal del termostato para que se encienda de nuevo la caldera, etc. A la larga, el sistema de retroalimentación produce un “estado estable”, una temperatura que no varía mucho en la lectura del termostato. En el caso de los sistemas de retroalimentación humanos, Miller y sus colegas crearon el concepto básico de **unidad POPS** –abreviatura de Probar-Operar—Probar-Salir, la cual se aprecia en la figura 14.4. Se inicia con la fase de prueba que busca incongruencias en

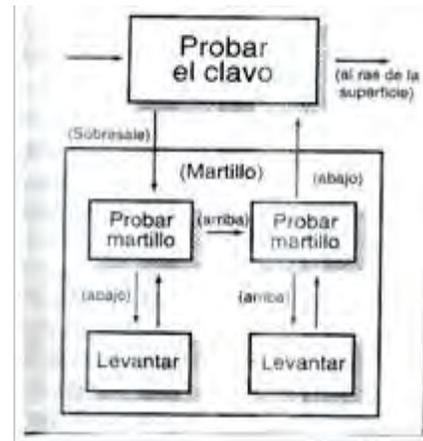
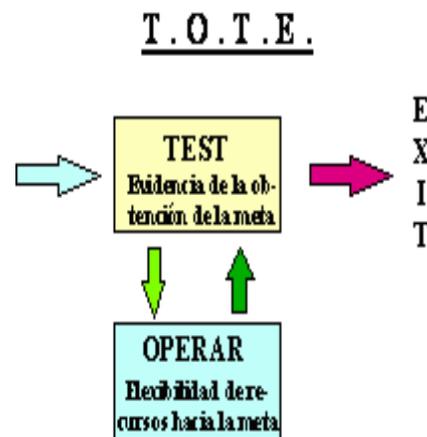


Figura 14.4 Unidad básica POP
Propuesta por Miller, Galanter y Pribram
En su Plans and the structure of behavior (1960)

el sistema (p. ej., en el caso del termostato, una diferencia entre la temperatura deseada y la temperatura real). Si no hay incongruencias, no sucede nada, pero si las hay, se genera una operación que busca reducir la incongruencia. Luego se la otra prueba, y así sucesivamente hasta que no exista ninguna incongruencia.

En el caso de los seres humanos estas unidades POPS se organizan en forma jerárquica como en el ejemplo que se aprecia en el ejemplo en la figura 14.5, el cual representa un sistema propuesto por los autores, de dos niveles para martillar un clavo. La primera prueba es para ver si el clavo sobresale; si no s el caso, no se necesita



martillar; y si lo es, las unidades del segundo nivel POPS entran en acción para modificar el estado del clavo.

Figura 14.5 Plan para martillar clavos

Neisser y la denominación de psicología cognitiva

El artículo 7 ± 2 de Miller, la investigación británica sobre atención y *Plans and the structure of behavior* son sólo tres ejemplos de sucesos importantes que marcaron un cambio radical en la psicología experimental durante los años de 1950 y que legitimaron el estudio de temas mentalistas hasta ese momento no bien vistos. El ímpetu siguió en ascenso en los años de 1960, década apoteósica en la que el cambio del orden existente se convirtió en un tema familiar. Además, la psicología experimental se benefició del mayor financiamiento gubernamental que se dio a todas las investigaciones científicas, parte de la tentativa durante la Guerra Fría de restablecer la supremacía científica estadounidense tras los éxitos soviéticos en el espacio (p. ej., el lanzamiento del *Sputnik*, el primer satélite que se puso en órbita en 1957). Para mediados de los años de 1960 existían tantas investigaciones como para garantizar resúmenes del tamaño de un libro, y empezaron a aparecer textos sobre psicología cognitiva, el más notable de los cuales fue el de Ulric Neisser: *Cognitive Psychology* en 1967 que le dio un nombre específico a las ideas convergentes de personalidades como Miller, Broadbent y Bruner.

Figura 14.6 Ulrich Neisser

Neisser (figura 14.6) recordaría posteriormente haber recibido “cartas de personas que



decía que les complacía que le hubiera dado nombre [al movimiento], porque les interesaban todos los temas que aborde, pero el área no había tenido una identidad teórica” (citado en Baars, 1986, p. 278). Después de Neisser, la tuvo.

Cuando era estudiante de licenciatura en Harvard. Ulric Neisser (n. 1928) estudio con George Miller, cuyo curso sobre habla y comunicación, según recordaría, “cubrió algunos temas bastante inusitados[...]como] lingüística, acústica fisiología de la articulación y matemáticas para ingeniería” (Neisser, 1988, p. 82). La experiencia estimulo el interés de Neisser por la cognición y después de realizar su licenciatura hizo una maestría en Swarthmore, la sede adoptiva del gestaltista Köhler, e hizo estudios de posgrado

adicionales en el MIT antes de hacer un doctorado en psicoacústica en Harvard en 1956.

Posteriormente, enseñó en Brandeis, Cornell y Emory, antes de regresar como profesor a Cornell.

Desde su capítulo inicial, Neisser (1967) señaló que habían cambiado los tiempos en la psicología:

Hace una generación, un libro como éste habría necesitado al menos un capítulo de autodefensa contra la corriente conductista. En la actualidad, afortunadamente, ha cambiado la opinión imperante y no se necesita hacer prácticamente ninguna defensa. En efecto, los teóricos mismos que buscaban explicarlo todo por medio de estímulos y respuestas están inventando con vigor y entusiasmo mecanismos hipotéticos y con muy pocos remordimientos de conciencia. La razón fundamental para estudiar los procesos cognitivos es tan clara como la razón para estudiar cualquier otra cosa; porque están ahí[...]. No cabe duda que los procesos cognitivos existen, así que difícilmente puede ser poco científico estudiarlos (p. 5).

En lo que respecta a la cuestión de que significa realmente la psicología cognitiva, Neisser considera que era el estudio experimental de todos los procesos cognitivos, y por cognición entendía

[...] *todos los procesos por los que se transforma, reduce, elabora, almacena, recupera y utiliza la entrada sensoria*. Tiene que ver con estos procesos aun cuando operen en ausencia de una estimulación importante, como en las imágenes y las alucinaciones. Términos como sensación, percepción, imaginación, retención, recuerdo, resolución de problemas y pensamiento, entre muchos otros, aluden a etapas o aspectos hipotéticos de la cognición (p.4, las cursivas son del original).

Los capítulos de *Cognitive Psychology* de Neisser están llenos de abundantes detalles experimentales sobre algunas de las formas en que el procesador de información humana puede transformar la información. Al reflejar la novedad de la psicología cognitiva, cerca del 60% de las 32 referencias del libro se relacionan con investigaciones publicadas en la década de 1960 (Weaver, 1998). El grueso del libro tiene que ver con el procesamiento inicial de información visual y auditiva, pero también contiene capítulos sobre memoria, lenguaje y un breve capítulo final sobre la relación entre memoria y pensamiento.

Evolución de la psicología cognitiva

El interés por la psicología cognitiva siguió creciendo rápidamente después de la publicación del libro de Neisser en 1967. Los departamentos de psicología se apresuraron a crear laboratorios para el estudio de la cognición y a contratar a psicólogos cognitivos, se realizaron conferencias sobre cognición, posteriormente se publicaron sus contenidos en

libros (p. ej., el Simposio de Loyola, en Solso, 1973) y se formaron redes informales como el *S. W. I. M.* (Southeastern Workers in Memory). Revistas tradicionales como *Journal of Experimental Psychology* publicaron más investigaciones cognitivas y aparecieron otras nuevas: *Cognitive Psychology* en 1970, *Cognition* en 1972, *Cognitive Science* en 1977 y *Memory and Cognition* en 1983. Además, la psicología cognitiva se difundió a otras subdisciplinas, como la psicología del desarrollo, la psicología social, la psicología de la personalidad y la psicología anormal. Ni la psicología animal quedó inmune, los investigadores empezaron a estudiar la “cognición animal” (p. ej., Flaherty, 1985).

En la psicología cognitiva misma ocurrieron cambios durante los años de 1970, encabezados una vez más por Neisser. En *Cognition and Reality* (1976), afirmó que la tradición de las investigaciones de laboratorio en la psicología cognitiva, si bien había producido resultados importantes, no había logrado, sin embargo, generar la suficiente información útil sobre el procesamiento de la información en contextos reales. Incluso criticó su propio texto de 1967 por estar cargado únicamente de investigaciones de laboratorio. No obstante, reconociendo explícitamente la influencia de Bartlett, hizo un llamado para que se realizaran más investigaciones relacionadas con lo que él denominó **validez ecológica**: investigaciones destacadas con relación a actividades cognitivas diarias de personas que tratan de adaptarse a su entorno. Los psicólogos experimentales, exhortó Neisser (1976). “deben hacer un mayor esfuerzo para entender la cognición tal y como ocurre en el ambiente ordinario y en el contexto de la actividad propositiva natural. Esto no significaría el final de los experimentos de laboratorio, sino un compromiso con el estudio de las variables que son ecológicamente importantes en lugar de las que son fácilmente manejables” (p. 7).

Al llamado a las armas de Neisser respondieron muchos psicólogos cognitivos (aunque no todos por supuesto) y en los años de 1980 y 1990 hubo un aumento notable en investigaciones sobre temas como memoria de testigos oculares (p. ej., Loftus, 1979) y recuerdo a largo plazo de temas y materias aprendidos en la escuela, como el idioma español (p. ej., Bahrck, 1984). Aunque estos sucesos son muy recientes como para hacer un análisis histórico imparcial, el giro que está dando hacia la cognición cotidiana no nos debería sorprender, en virtud de lo que sabemos sobre la historia del pensamiento funcionalista en la psicología estadounidense. Las investigaciones que ayudan a entender cómo se adaptan el individuo a su ambiente y que tienen aplicaciones prácticas son las que siempre han hecho eco en el espíritu funcionalista y pragmático de la psicología estadounidense.

Además del interés por la validez ecológica, otro aspecto de la evolución de los intereses entre los psicólogos investigadores ha sido la creación de la **ciencia cognitiva**, un campo interdisciplinario que abarca la psicología cognitiva, la lingüística, la ciencia computacional, la antropología cultural y hasta la epistemología. Gardner (1985) definió esta disciplina en términos generales como un “esfuerzo empírico para responder a cuestiones

epistemológicas que vienen de tiempo atrás –sobre todo las concernientes a la naturaleza del conocimiento, sus componentes, fuentes, desarrollo y utilización” (p. 6). El término “ciencia cognitiva” empezó a aparecer a mediados de los años de 1970 y se institucionalizó cuando dio nombre a una revista dedicada a este tema en 1977. En el editorial inicial de *Cognitive Science*, Collins (1977) señaló que a la disciplina podía habersele llamado “epistemología aplicada o teoría de la inteligencia, pero alguien desde muy alto declaró que debía ser ciencia cognitiva y por eso se le llamó así” (p. 1).

Vale la pena señalar, por supuesto, que, si bien la clasificación es relativamente nueva, la ciencia cognitiva no lo es. Los primeros indicios de la nueva disciplina pueden verse en la época de la posguerra, cuando las “influencias externas a la psicología” que ya mencionamos (la teoría de la información, la ciencia computacional, la lingüística) contribuyeron a la aparición de lo que los psicólogos empezaron a llamar “psicología cognitiva”. Sin embargo, desde una perspectiva más amplia, es claro que se estaba desarrollando algo más que una nueva psicología y que algunos de sus principales actores eran conscientes de ello. George Miller, por ejemplo, ubicó los orígenes de la ciencia cognitiva en un simposio sobre la teoría de la información, realizado en 1956 en el MIT (Baars, 1986), y en 1960, Miller y Jerome Bruner fundaron conjuntamente el Centro de Estudios Cognitivos en Harvard, ideado explícitamente para fomentar el estudio interdisciplinario de la cognición. Bruner recordaría posteriormente que él y Miller decidieron “que la psicología era un campo demasiado complicado para dejárselo a los psicólogos, [así que] lo que necesitábamos era una alianza con colegas de otras disciplinas que estuvieran interesados, cada uno en su propio contexto, en como adquiriría y utilizaba el ser humano el conocimiento” (Bruner, 1988, p. 92)

Inteligencia artificial

En el ámbito de informática aplicada, un foco de interés importante entre los científicos cognitivos ha sido la inteligencia artificial (IA), que puede definirse simplemente como el campo que busca examinar si las máquinas pueden actuar con cierto grado de inteligencia. A los investigadores de la IA les interesan diversos temas, pero en general se agrupan en dos grandes categorías. A algunos investigadores les interesa principalmente entender la inteligencia humana, la estudian escribiendo programas de cómputo que simulan el procesamiento cognitivo humano. Considere, por ejemplo, el tema de la resolución de problemas humanos. La idea es que si puede crearse una computadora que resuelva los problemas del mismo modo en que los seres humanos los solucionan, entonces las estrategias de resolución de problemas incorporadas al programa de cómputo pueden considerarse análogas a las estrategias humanas. Este fue el modelo que adoptaron dos pioneros de la IA no pertenecientes a la psicología, Herbert Simon (n. 1916) y Alan Newell (1927 – 1992). Simon, cuyo trabajo sobre la toma de decisiones le generó el premio Nobel de economía en 1978, y el físico Newell colaboraron en los años de 1950 y 1960 en la creación de simulaciones computacionales del pensamiento y la resolución de problemas.

Su primer esfuerzo, el Logic Theorist (LT) se diseñó para resolver problemas de lógica formal, mientras que su último y más ambicioso proyecto, el General Problem Solver (GPS), tenía por objetivo un rango de problemas mucho más amplio (Newell y Simon, 1972).

Tanto el LT como el GPS ilustran una distinción importante en la ciencia computacional entre algoritmos y heurísticos. Un **algoritmo** es un conjunto de reglas que garantizan una solución en virtud de que se trabaja sistemáticamente en todas las etapas posibles. Un **heurístico**, por otra parte, es una estrategia o “regla práctica” más creativa que, si bien no garantiza una solución, es más eficiente que un algoritmo. Veamos el problema de un anagrama para ilustrar la diferencia. Cuando se le pide a uno que reordene las letras “LTEAGST” de modo que se forme una palabra real, en un modelo algorítmico se probarían todas las combinaciones de letras posibles hasta alcanzar una solución. Esto no supondría un problema para una computadora, la cual realiza operaciones muy rápidamente y no se cansa en el proceso. Sin embargo, los seres humanos probablemente buscarían resolver el anagrama utilizando heurísticos, como “no considere combinaciones poco comunes de pares de letras”. Así, el que resuelve el problema probaría la combinación “ST” pero no “GT”, en el proceso para llegar a la solución del anagrama.

El heurístico principal incorporado al GPS de Simon y Newell se le llamó **análisis de medios-fin**. Como sistema de retroalimentación consistía en evaluar el estado actual con relación al estado meta, identificar la diferencia entre ambos, identificar y aplicar un operador (algún comportamiento) para reducir la diferencia, reevaluar el nuevo estado con respecto a la meta, etc., hasta que el estado actual se convierta en el estado meta. Newell y Simon (1972) desarrollaron el programa poniendo problemas (p. ej., algebraicos) a las personas y pidiéndoles que externaran su opinión describiendo para ello sus procesos de pensamiento conforme estos se iban dando, procedimiento que guarda una semejanza interesante con la introspección. Luego escribieron el programa GPS en una forma con la que se buscó simular lo que sus sujetos humanos habían hecho. Por tanto, la meta era entender el pensamiento humano, sobre la premisa de que, si lograban simularlo, haciendo que la computadora produjera soluciones como las humanas, entonces aumentaría su comprensión de ellas. Esta estrategia de simulación se utilizó en los intentos por estudiar procesos cognitivos que iban desde el reconocimiento de patrones, pasando por la memoria, hasta el pensamiento, aunque el interés de tales simulaciones alcanzó su punto máximo en los años de 1970, en parte por el abandono del GPS cuando no logró solucionar los problemas en la forma “general” que se espera originalmente (Gardner, 1985).

La segunda aproximación a la IA y la que más ha predominado desde los años de 1980, consiste en crear un programa de cómputo que realiza alguna tarea en la forma más eficaz posible, al margen de cómo abordarían los seres humanos esa tarea. Esto quiere decir que la meta es crear sistemas expertos que aborden los problemas en forma inteligente. Los resultados han sido ideas tales como los programas de ajedrez computarizados que vencen a jugadores de talla mundial, robots y sistemas tutoriales interactivos. Este segundo uso de

la IA ha planteado la pregunta de si es posible decir que las computadoras piensan, lo que a su vez ha generado debates sobre la naturaleza del pensamiento y lo que significa ser humano. Esto quiere decir que la IA ha perpetuado algunos de los problemas que siempre han sido de interés para los psicólogos.

La pregunta de si es posible hallar inteligencia verdadera en las computadoras se planteó desde 1950 en un artículo titulado “Computing machinery and intelligence” de Alan Turing (1912 – 1954), brillante matemático británico. Turing desempeñó un papel decisivo en la victoria de los aliados durante la Segunda Guerra Mundial al ayudar a romper el supuestamente inexpugnable código 2enigma” de los alemanes, informando así a los ejércitos aliados sobre los movimientos, estrategias, etc., de las tropas alemanas. En su artículo de 1950, Turing describió un “juego de imitación” que proporcionó un conjunto de criterios para determinar si podía argumentarse el que las computadoras pensaban. Desde entonces, a éste se le ha llamado **prueba de Turing**. Imagine, escribió Turing, una situación en la que una persona en una habitación puede hacer una serie de preguntas de cualquier tipo a un ser humano y a una computadora, ambos localizados en una segunda habitación. Sobre la base de los dos conjuntos de respuestas, el interrogador debe tratar de distinguir entre el ser humano y la máquina. El ser humano trata de convencer al interrogador de que él o ella es un ser humano, y lo mismo hace la computadora. Si el interrogador no puede discriminar al ser humano de la computadora con base en las respuestas, según Turing, entonces debe llegarse a la conclusión de que no existen diferencias significativas entre la inteligencia de la computadora y la inteligencia humana –esto quiere decir que las computadoras pueden pensar como los seres humanos.

La idea de que la computadora puede pensar en forma equivalente a los seres humanos, denominada a veces IA fuerte ha recibido críticas severas, la más convincente de las cuales fue la de John Searle. Los partidarios de la **IA fuerte** consideran que el pensamiento es esencialmente una manipulación de símbolos basada en reglas, habilidad que poseen tanto seres humanos como computadoras. Searle, si bien aceptaba la validez de lo que se denomina IA débil, idea según la cual las computadoras pueden arrojar luces importantes sobre la naturaleza del pensamiento humano, sostenía que no se justificaba la IA fuerte. Para ilustrar su planteamiento, Searle describió un problema de pensamiento que se denominó **problema de la habitación china** (1990). Imagine usted que está aislado en una habitación con un voluminoso reglamento que especifica todas las combinaciones de caracteres que comprende la escritura china. Este reglamento le permite examinar una secuencia de esos caracteres que se le presentaron a usted a manera de pregunta escrita por un hablante nativo del chino y producir con exactitud una respuesta por escrito utilizando otros símbolos chinos. Esto quiere decir que un hablante del chino podría escribirle a usted una pregunta en símbolos chinos y usted podría utilizar su reglamento para generar una respuesta aceptable para el interrogador. En efecto, sus respuestas posiblemente fueran idénticas a las que daría un hablante nativo del chino, lo que significa que usted pasaría la prueba de Turing. La cuestión es si esto significa que usted entiende el chino, y para Searle

la respuesta es que no. El pensamiento consiste en algo más que la simple manipulación de símbolos de acuerdo con reglas fijas, afirmó Searle, también consiste en una semántica: un nivel de comprensión mucho más profundo que va mucho más allá de las reglas de organización de los símbolos. Las computadoras, en efecto, manipulan los símbolos de formas extraordinariamente complejas, pero no entienden lo que hacen por la misma razón que usted no entendería el chino al estar en la habitación china.

Sus conocimientos cada vez mayores de la historia de la psicología pueden ayudar a poner en cierta perspectiva los debates en el ámbito de la IA sobre el pensamiento, ya que el problema no es nuevo, sino simplemente una extensión del antiguo problema mente – cuerpo (o mente – cerebro). Uno de los problemas recurrentes de la psicología ha sido si son suficientes las explicaciones puramente mecánicas para entender el comportamiento humano y los procesos mentales. Desde los tiempos de la fascinación de Descartes por las figuras movidas por energía hidráulica en los jardines de la realeza francesa, pasando por los fisiólogos del siglo XIX que consideraban que toda función viviente podía reducirse a los movimientos de objetos materiales, hasta el modelo E-R mecanicista de Watson que comparaba el funcionamiento humano con un conmutador telefónico, las metáforas mecánicas del funcionamiento humano han sido un lugar común. Por esto, es poco probable que los debates de la IA resuelvan el problema.

Vigecimosexta lectura: artículo “El porqué de la evolución de la Psicología cognitiva, en particular y de las ciencias cognitivas en general”

Laura Manoiloff, Cecilia Ferrero y Adrián Ramirez

Se propone el artículo “El porqué de la evolución de la psicología cognitiva, en particular, y de las ciencias cognitivas, en general” de Laura Manoiloff, Cecilia Ferrero y Adrián Ramírez de la Universidad de Córdoba, Argentina. **La razón por la que se propone incluirlo es la siguiente:** se exponen las ideas generales del debate acerca de si el surgimiento de la psicología cognitiva fue una revolución o si sólo se trata de una continuidad. Además, se incluyen las ideas generales acerca de las razones del desarrollo teórico y conceptual del desarrollo de la psicología cognitiva y las ciencias cognitivas. Por ello, consideramos que puede ser un material de apoyo que coadyuve a conseguir el aprendizaje que se refiere a la construcción sociocultural de la diversidad de la psicología.

Ficha bibliográfica

Manoiloff, L., Ferrero, C. y Ramírez A. El porqué de la evolución de la psicología cognitiva, en particular, y de las ciencias cognitivas, en general. Recuperado de [research.net/publication/284023262_El-por_que_de_la_evolucion_de_la_psicologia_cognitiva_en_particular_y_de_las_ciencias_cognitivas_en_general.-](https://research.net/publication/284023262_El_por_que_de_la_evolucion_de_la_psicologia_cognitiva_en_particular_y_de_las_ciencias_cognitivas_en_general.-)

Datos de los autores:

Laura Manoiloff: Psicología y directora del Equipo de Investigación de Psicología Cognitiva del Lenguaje y Psicolingüística, Centro de Investigación de la Facultad de Psicología (CIPsi), Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Y Jefe del Departamento de Neuropsicología del Instituto Privado de Neurociencias, Córdoba, Argentina. Las líneas de investigación en las que trabaja son: factores que afectan el acceso y recuperación de una palabra desde el léxico mental. Creación, desarrollo y adaptación de pruebas neuropsicologías que evalúan el lenguaje. Estudios del procesamiento, comprensión y traducción de cláusulas relativas. Estudio del uso del español hablado en la ciudad de Córdoba (Argentina).

Cecilia Ferrero y Adrián Ramirez: sin referencia.

Breve resumen del contenido:

El artículo se inicia mencionando las ideas de varios autores que consideran que a mediados del siglo XX ocurrió un cambio importante en la historia de la psicología. Por ello, la llaman "Revolución cognitiva". Titula la segunda parte de su escrito ¿Revolución, contrarrevolución o continuación? Lo titula así, porque cuestiona que haya existido una revolución cognitiva; ya que no hubo, dice, un paradigma conductista y, por ello, no puede haber desplazamiento o derrota de él. Continúa diciendo que, en todo caso, la psicología cognitiva viene a representar un desarrollo continuado de la psicología conductista propiciado por influencias externas (situación del contexto social y cultural de mediados del siglo XX).

Menciona, luego, que existen dos maneras de explicar los cambios de la psicología conductual a la psicología cognitiva: una se conoce con el nombre de historia internalista y la otra como historia externalista. La primera considera que la historia del desarrollo de la psicología cognitiva puede explicarse recurriendo a los avances logrados por las investigaciones de la propia disciplina. La externalista, por el contrario, considera que el desarrollo de la psicología cognitiva se debe, sobre todo, a las influencias de las condiciones sociales y culturales.

En el siguiente apartado se expone una posible explicación del desarrollo de la psicología cognitiva y las ciencias cognitivas. Propone cuatro fuertes que generaron este movimiento: la confluencia de diversas disciplinas en un marco común y sobre el objeto abordado en tanto sistema; generar modelos explicativos funcionalistas, tomar el método experimental y la simulación para poner a prueba las hipótesis derivadas de los modelos explicativos; y el contexto socio-político (principalmente en EEUU) que permitió generar las CC, en general, y las PC, en particular.

Finalmente, expone las que, desde su punto de vista, son las características centrales de la psicología y ciencias cognitivas: su carácter interdisciplinario, modelos explicativos funcionalistas (analogía computadora-humanos, conexionismo e inteligencia artificial) y cierra mencionando los métodos que se usan en la psicología cognitiva.

EL PORQUÉ DE LA EVOLUCIÓN DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA, EN PARTICULAR, Y DE LAS CIENCIAS COGNITIVAS, EN GENERAL.

POR

LAURA MANOILOFF, CECILIA FERRERO, ADRIÁN RAMÍREZ

Desarrollo.

1. El “cambio de paradigma”

1. a La revolución cognitiva.

Generalmente, los libros de textos sobre introducción a la Psicología Cognitiva, escritos por investigadores de esta disciplina, tienen un capítulo dedicado a la historia o antecedentes de la Psicología Cognitiva (PC) y comienzan con párrafos que hablan sobre el nacimiento de la psicología moderna, el papel fundador de Wundt y su relación con el estudio de los procesos mentales.

Por ejemplo, en el libro de Best (2002, pág. 18), “La psicología Cognitiva”, se menciona que:

“(...) el nacimiento de la Psicología moderna se inicia con W. Wundt, quien en 1874 funda el primer laboratorio de Psicología experimental en Alemania. Wundt y sus discípulos diseñaron métodos de laboratorio para el estudio sistemático de las operaciones mentales. Para Wundt los procesos mentales básicos eran observables y registrables a través del método de la introspección, aunque también utilizaron el registro de respuestas comportamentales como los tiempos de reacción, etc.”

Además, en este tipo de libros se suele mencionar que anteriormente a Wundt, el estudio de la mente o de los procesos mentales había permanecido confinado al campo de la filosofía (con filósofos como Descartes o Leibniz) hasta el surgimiento de la psicología moderna.

Luego, hacen su aparición los infaltables párrafos que refieren al nacimiento del conductismo. Como ejemplo Hergenhahn (2000), en su libro sobre Introducción a la Historia de la Psicología, relata que la esterilidad de las investigaciones sobre la cognición que realizaban los miembros de las escuelas del voluntarismo y estructuralismo cedió terreno ante el conductismo, que ignoraba la existencia de la mente. Continúa este autor diciendo que el conductismo no se interesó por los procesos internos o mentales (tradicionalmente denominados como “caja negra”), pues solo buscaba estudiar la conducta en relación a los estímulos que la generaban y las respuestas que se observaban. Es decir que el

conductismo intentaba establecer relaciones funcionales entre entradas y salidas, entre los estímulos y las respuestas, desconociendo lo que podía ocurrir entre esas “entradas y salidas”.¹ Según el autor, en esta época, la cognición era una palabra “sucias” y a los psicólogos cognitivos se los veía cómo gente difusa, imprecisa y que nunca habían hecho algo que fuera verificable (Hergenhahn, 2000).

Por su parte, autores pertenecientes al movimiento de la PC y defensores historiográficos de la revolución cognitiva como Gardner (1988), hablan sobre los diferentes factores que llevaron a la conformación de este nuevo campo. Gardner relata que a comienzos del siglo la mayoría de los investigadores utilizaban a la introspección como método científico para el estudio de la mente, pero que estos trabajos no generaron una auténtica acumulación de saber para la ciencia, por lo cual fueron dejados de lado y reemplazados por la teoría conductista.

Para el autor, los postulados del conductismo sostenían que aquellos interesados en las ciencias del comportamiento debían limitarse a los métodos públicos de observación que cualquier hombre de ciencia fuera capaz de aplicar y cuantificar. Además, se creía que debían centrarse exclusivamente en la conducta, dejando de lado temas como la mente, el pensar, la imaginación y conceptos como los de plan, deseo y propósito. Otro de los postulados de esta teoría hizo referencia al papel del medio circundante, en tanto factor decisivo para el aprendizaje, debido a que se creía que el ser humano operaba como reflector pasivo de diversas fuerzas y factores presentes en el medio. Las escuelas filosóficas de la época tales como el positivismo, el fisicalismo, el verificacionismo, también descartaban todo fenómeno que no fuese observable, por lo cual estaban de acuerdo con lo postulado por el conductismo.

Según el relato de Gardner, en esa época se encontraban en auge las teorías del psicoanálisis, y aunque había varios científicos interesados por las teorías de Freud, creían que no se podía construir ninguna disciplina científica basada en entrevistas clínicas o historias personales.

El autor reflexiona que entre estas dos posturas que estaban establecidas era difícil formular una teoría científica sobre los procesos del pensamiento humano. Y que mientras duró la supremacía conductista, durante las décadas de 1920, 1930 y 1940, existieron dificultades para realizar estudios de cuestiones vinculadas a la naturaleza del lenguaje, la planificación humana, la resolución de problemas, etc.

¹ O “inputs” y “outputs”, como son popularmente referidos por la bibliografía internacional.

Dentro de la misma línea de Gardner, encontramos a George A. Miller, que en su artículo “La Revolución Cognitiva: Una Perspectiva Histórica” (2006) cuenta en primera persona como era la situación en ese momento:

“La revolución conductista transformó la psicología experimental en los Estados Unidos. La percepción se convirtió en discriminación, la memoria en aprendizaje, el lenguaje en comportamiento verbal, la inteligencia en lo que las pruebas de inteligencia medían. Cuando ingresé a la escuela de postgrado en Harvard, a comienzos de los años 40, la transformación era completa. Me educaron para estudiar el comportamiento y aprendí a traducir mis ideas a la nueva jerga del conductismo” (Miller, 2006, pág. 80).

Gardner (1988) va a hacer hincapié en la situación política mundial, diciendo que además de la dificultad para establecer un nuevo paradigma de estudio, teniendo en cuenta las características mencionadas anteriormente, existió otro factor histórico importante: la segunda guerra mundial. Este conflicto bélico internacional generó un obstáculo sobre el desarrollo de la ciencia, que llevó a que por un lado la comunidad científica europea fuese desmembrada y que, por otro lado, en Estados Unidos se les pida a los científicos que abandonen sus programas de investigación para así contribuir al esfuerzo bélico. No obstante, el autor aclara que si bien es cierto que la guerra causó una gran cantidad de muertes e invalidez de numerosos investigadores, también supuso cierto estímulo para las actividades científicas y tecnológicas.

Igualmente, el autor cuenta que los médicos que atendían a las víctimas de la guerra debían evaluar qué tareas podían realizar aquellos pacientes con lesiones cerebrales. Lo mismo ocurría en otros países afectados por la guerra, como queda evidenciado por los trabajos de Alan Turing y Kenneth Craik en Inglaterra o las investigaciones de Alexander Luria en Rusia con pacientes que tenían lesiones cerebrales. Sumado a esto, surgieron una serie de problemas relacionados con el estudio del efecto de la propaganda y la selección de los hombres que iban a la guerra, lo cual provocó un gran esfuerzo de los científicos que estudiaban la conducta para poder generar ideas útiles al respecto, las cuales posteriormente sirvieron para la consolidación de las ciencias humanas.

A fines de la década del 40 ya comenzaba a mostrarse la necesidad de que una ciencia específica se encargue de estudiar la mente humana (Gardner, 1998).

Baars (1986) y Gardner (1985), en sus libros sobre la así llamada “revolución cognitiva”, promulgan que la concepción de la PC se dio en el Simposio Hixon sobre Mecanismos cerebrales en el Comportamiento, en 1948. En referencia a este evento, destacan el trabajo expuesto por Karl Lashley sobre el problema del orden de las series en el comportamiento y ponderan la figura de Lashley como uno de los primeros psicólogos que comenzó a hablar de psicología cognitiva. Y postulan como fecha de nacimiento de la PC el año 1956, durante el Simposio sobre Teoría de la Información en el Instituto Tecnológico de Massachusetts

(MIT), en el cual las presentaciones principales estuvieron a cargo de Newell y Simon (su trabajo pionero sobre la construcción de un programa de computadora) y de Chomsky (su trabajo sobre la insuficiencia de las teorías existentes del lenguaje) (Gardner, 1985).

En este mismo sentido, Miller (2006) habla del momento de la concepción de la CC exponiendo que Newell y Simon estaban en lo correcto al señalar a 1956 como momento crucial, no solo para su propio desarrollo sino también para el de todos los interesados en estas nuevas CC. Y fecha el momento de la concepción de la ciencia cognitiva el día 11 de septiembre de 1956, puntualmente, el segundo día de un simposio organizado por el Grupo de interés especial en Teoría de la Información en el MIT.

1. b ¿Revolución, contrarrevolución, o continuación?

El surgimiento de la PC fue llamado por muchos la “revolución cognitiva”, porque suponía una recuperación de la “mente” en las ciencias humanas después de un prolongado y frío tiempo de objetivismo (Bruner, 1995), pero también porque el interés por esta disciplina se había vuelto tan extenso que muchos creyeron que una revolución o cambio de paradigma se había producido en la psicología (Baars, 1986).

Otros, sin embargo, sugieren que la actual psicología cognitiva representa un retorno a un tipo de psicología que existía antes de la dominación conductista. Así, en todo caso, lo que se produjo fue una contrarrevolución en lugar de una revolución. O en palabras de Miller (2006, pág. 82), un psicólogo estadounidense pionero en el campo de la psicología cognitiva:

“Como quiera que le llamáramos, la contra revolución cognitiva en psicología trajo a la mente de nuevo a la psicología experimental. Pienso que es importante recordar que lo mental nunca había desaparecido de la psicología social o clínica”.

Por fuera de la postura “oficial” en la historia de la Psicología Cognitiva, se encuentran posiciones diferentes en referencia a los acontecimientos sucedidos en los comienzos o inicios de la PC. En este sentido se puede presentar la posición de Leahey, quien es psicólogo y profesor en la Virginia Commonwealth University, interesado en el estudio del origen de la psicología científica, y que, además, fue presidente de la división 26 que pertenece a la Historia de la Psicología de la APA. En su artículo de 1992 “Las revoluciones míticas de la Psicología Americana” (The Mythical Revolutions of American Psychology) plantea que hay una historia del desarrollo de la psicología americana ampliamente difundida y repetida, la cual marca el comienzo de la psicología en 1879 como la ciencia de la vida mental, estudiando la conciencia con la introspección.

Siguiendo esta línea histórica criticada por Leahey, luego, en 1913, el predominio de mentalismo fue cuestionado y destrozado por los conductistas groseros y simplistas, que hicieron una revolución contra los mentalistas del Antiguo Régimen. Los conductistas mataron la ciencia de la vida mental y lo reemplazaron con la ciencia de la conducta, y eso fue el comienzo de un largo reinado de estudio del comportamiento y de la teoría de la conducta por décadas. Sin embargo, en 1956, una nueva revolución comenzó, flameando la bandera de la cognición, ayudada por fuerzas externas provenientes de la lingüística y la inteligencia artificial. Después de dos décadas de lucha, el antiguo régimen del conductismo fue derrotado, o al menos reprimido, y comenzó el imperio del procesamiento de la información de la psicología cognitiva (Leahey, 1992).

El autor, en su artículo, intenta demostrar que el drama romántico de la historia de la Psicología Americana como sucesiones de revoluciones (como fue contada y difundida) es un mito plausible, pero peligroso; y plantea la posibilidad de mostrar lo que él denomina como una “mejor historia” basada en un desarrollo de tradiciones de investigación. Y agrega que muchos científicos (e historiadores) han denominado como revolucionaria casi cualquier nueva idea, y no todo cambio o incluso innovación son revolucionarios.

Para probar su postura anti-revolucionaria (por llamarla de alguna forma), Leahey hace una revisión de los modelos y criterios de cambio revolucionario en ciencia. Para ello analiza los textos de Kuhn (1970), Cohen (1985) y Porter (1986). Y planea que los modelos de Kuhn, Cohen y Porter sugieren una serie de preguntas² para enmarcar su investigación sobre la existencia de las revoluciones en la historia de la psicología. Así, Leahey responde cada pregunta desde los supuestos casos de “La revolución conductual” y “La revolución cognitiva”.

Con respecto a la revolución conductual, sostiene que, de acuerdo con la mitología reinante, la primera revolución de la psicología tuvo lugar cuando el conductismo de John B. Watson derrocó al paradigma establecido del mentalismo. Leahey va a sostener que, si bien los cambios que tuvieron lugar en la psicología en las primeras décadas de la vida de la

² (a) ¿Hubo un viejo régimen de la ciencia normal (a dominada por una “ortodoxia arraigada” paradigma de - Kuhn -para ser derrocado?
(b) ¿El paradigma existente experimentó dificultades provocada por anomalías empíricas que exigen solución por una innovación radical y la creación de una nueva visión del mundo?
(c) ¿Hubo un breve período de intensa y aguda lucha entre los partidarios del antiguo régimen y el nuevo; y un “visible rompimiento” entre el viejo orden y el nuevo?
(d) ¿La supuesta revolución fue internacional?
(e) ¿El nuevo paradigma establecido era un nuevo régimen? *

*La traducción es nuestra.

American Psychological Association (APA)³ fueron hondos y profundos, es más útil mirar a los cambios como graduales y no revolucionarios.

Lo primero que se cuestiona Leahey es si el mentalismo constituía un paradigma dominante en la psicología antes de 1913. Y argumenta que es cierto que hay un acuerdo general en que la psicología era sobre todo la ciencia de la conciencia y que su método era la introspección, pero más allá de estos puntos muy generales, hubo serios desacuerdos sobre cuestiones fundamentales. Las diferencias giraban en torno a la metodología y a la teoría, y eran tan profundas como muchos de los desacuerdos que se encontraron en la psicología más tarde. Más allá de un acuerdo sobre la definición de la psicología como estudio de la conciencia, forzosamente apoyándose en la introspección, todo lo demás fue disputado. Y continúa proponiendo que, dada la naturaleza y profundidad de las disputas entre los fundadores de la psicología, no hubo un solo Antiguo Régimen paradigmático de mentalismo que el conductismo derrocaria revolucionariamente. De esta forma, las incertidumbres del período 1910-1912 no pueden considerarse como una crisis pre-revolucionaria de que la psicología estaba a punto de cambiar, sino como una incipiente toma de conciencia de que la psicología ya había cambiado.

Otras de las preguntas claves que se hace Leahey (1992) es si hubo un período breve de lucha y crisis intensa que llevaran a una ruptura visible. El autor demuestra detalladamente que los cambios importantes en psicología se produjeron antes de 1913 y se llevaron a cabo de manera gradual y desapercibidamente. La psicología americana se define en los años 1892-1912, ya que se transforma continuamente, y sin descanso, desde el estudio de la conciencia hacia el estudio del comportamiento. Entonces, la psicología se transformó, casi sin previo aviso, desde la ciencia de la vida mental hacia la ciencia de la conducta en las dos décadas anteriores a 1913. Sin hacer una gran innovación, provocaron el cambio. La conformación progresiva del campo se debió a una combinación de fuerzas sociales, intelectuales y locales. Nunca hubo una ruptura visible, ni una conciencia de hacer una revolución.

Otro de los puntos clave que revisa Leahey es que para hablar de una revolución en ciencia se debe esperar a que la misma tenga un alcance internacional, y esto no sucedió con el conductismo. Incluso va a decir que los defensores de la idea de una revolución conductual admiten que el conductismo fue en gran medida un fenómeno estadounidense.

En esta línea, termina concluyendo que la psicología no experimentó una revolución conductista en 1913. La psicología introspectiva no constituía un paradigma a ser derrocado, y aunque la psicología ha cambiado en los años anteriores a 1913, los cambios

³ La American Psychological Association (APA) es la Asociación Estadounidense de Psicología, que es una organización científica y profesional de psicólogos estadounidenses. La misma fue fundada en julio de 1892 en la Universidad de Clark, su primer presidente fue Granville Stanley Hall.

fueron graduales, se percibieron vagamente y no se produjeron en respuesta a las anomalías empíricas que exigen soluciones radicales. La Psicología Conductual surgió de manera continua y fuera de la psicología introspectiva; y la llamada “revolución” constituyó más bien el reconocimiento del cambio sucedido, en lugar de constituir un cambio abrupto. La psicología había, de hecho, cambiado profundamente, aunque no de manera revolucionaria. El objeto mismo de la psicología había pasado de la descripción y explicación de la conciencia a la descripción, predicción, control y explicación de la conducta. Y esto lleva a Leahey a la siguiente premisa: si el conductismo constituyó un nuevo paradigma o no... va a ser lo que definirá la primera pregunta sobre la “revolución cognitiva”.

El autor va a decir que la creencia en una revolución cognitiva forma parte de una manera profundamente arraigada de ver a la psicología moderna. Y en su texto va a demostrar que menos aún hubo una revolución cognitiva que la supuesta revolución conductista. Sus argumentos centrales para sostener esto son: que el conductismo no constituyó un paradigma (para que la psicología cognitiva derroque revolucionariamente), y que en todo caso, la psicología cognitiva viene a representar un desarrollo continuado de la psicología conductista.

Leahey va a argumentar que las principales causas y soportes de la reactivación de la psicología cognitiva vinieron desde fuera de la psicología. En este sentido expone: aunque Lashley (1951) fue un psicólogo, habló como un fisiólogo en su trabajo para el Simposio Hixon; Newell (1973) y Simon (1990), en primera instancia, publicaron sus trabajos fuera de la psicología, en economía y ciencias de la computación; y que Chomsky fue un lingüista que se había encontrado con psicólogos. La psicología no consiguió su influyente y propia declaración dentro de la ciencia cognitiva hasta 1967 en el texto de Neisser, *Psicología Cognitiva*. Y más importante aún, es que la principal rama teórica de la psicología cognitiva, el procesamiento de la información se tomó desde la informática. Al igual que en el período 1892-1912 para el conductismo, las presiones que se generaron tendientes al cambio en la psicología, entre 1948 y 1956, no surgieron de fallas internas, sino que fueron conceptuales, impulsadas por fuerzas externas a la psicología, principalmente.

Leahey (1992) nos va a decir que el entorno social también jugó un rol importante en esta visión. Los años 60 fueron los días de las drogas y la protesta, y de hacer la revolución contra la civilización occidental intelectual y la clase gobernante. Participar en una revolución científica, al mismo tiempo que política, unificaba la vida profesional y personal, aumentando el sentido romántico de hacer un cambio de época, e hizo que los nuevos tiempos fueran mucho más emocionantes. Sin duda, fue satisfactorio atacar el conservadurismo, apoyándose en una referencia académica de Kuhn (1962).

Por último, Leahey llega a plantear que la llegada de la psicología cognitiva no fue la revolución de un nuevo paradigma que viene a asesinar el paradigma más viejo del conductismo, sino que la PC operó como la aparición de una nueva forma de conductismo basado en una nueva tecnología, la computadora. Y que la psicología del procesamiento de la información puede entenderse como la forma más reciente del conductismo. El conductismo siguió con un nuevo lenguaje, un nuevo modelo y nuevos intereses dirigidos a un fin ya conocido: la descripción, la predicción y el control de la conducta.

El mismo autor va a decir que por la década de 1950, el conductismo mediacional⁴ ya estaba buscando formas de representar el proceso interno que media entre el estímulo y la respuesta, y que la metáfora del ordenador (o metáfora de la computadora) ofreció un mejor lenguaje para explicar ese proceso interno. El conductismo mediacional fue el puente hacia la psicología cognitiva. Por otra parte, la existencia de dispositivos de procesamiento de información que se comportan de manera inteligente e intencionadamente (inteligencia artificial), reforzó la fe en la mediación de los procesos mentales, mostrando que podrían formar parte de dispositivos materiales, en lugar de almas inmateriales (Miller, 1983 citado en Leahey, 1992). Para Leahey la revolución cognitiva no fue más que una ilusión.

1. c Historia interna y externa de la PC y las CC

Como se puede apreciar en lo anteriormente desarrollado, se encuentran diferentes visiones acerca de cómo fue el cambio de paradigma (si es que hubo un cambio paradigmático) del conductismo al cognitivismo y cómo ocurrió el nacimiento de la psicología cognitiva. En base a esto, podemos visualizar dos maneras diferentes de contar la historia de la psicología cognitiva, según si el investigador es miembro del campo disciplinar o si es un investigador externo que busca reconstruir los orígenes de la historia de la psicología en general. Esto da como resultado dos narraciones que, según Danziger (1996), podemos denominar como “historia interna” e “historia externa”.

Por un lado, la historia interna tiene un corte racionalista en donde se utilizan herramientas epistemológicas de la teoría del conocimiento para, de esta manera, poder visualizar cómo evolucionaron los conocimientos y métodos de la disciplina de manera lineal, con el objetivo de reforzar cuestiones establecidas.

Es decir que en una primera reflexión puede notarse que, cuando la historia proviene de investigadores o científicos que trabajan dentro de la disciplina, suele tener un tinte de mitología de progresos o revoluciones que vienen a salvar una psicología en decadencia o en crisis y derrocar al antiguo régimen. Con fechas míticas de nacimiento y establecimiento,

⁴ El conductismo mediacional fue desarrollado por Hull y Tolman (entre otros). Sobre la base de los reflejos condicionados introdujo un factor (o variable) interviniente que podía ser neurofisiológico o mental, según el caso. Es decir, se aceptaban procesos mediadores entre el estímulo y la respuesta.

se hace uso de la historia como una herramienta legitimadora de las certezas y ortodoxias que sostienen una práctica contemporánea de la Psicología. Para narrar la historia recurren a razones exclusivamente científicas o presuntamente inmanentes a su arquitectura disciplinar y teórica, como plantea Latour (1999) en referencia a los historiadores internalistas. Se hayan pocas referencias al contexto social y político con el que la ciencia se interrelaciona y se influye mutuamente.

En cambio, las consideradas historias “externas”, intentan explicar el cambio del conocimiento científico teniendo en cuenta los eventos históricos y los procesos sociales en los cuales se desarrollan y no solamente por problemas de verdad o falsedad de los acontecimientos o por cuestiones lógicas internas de las teorías (Danziger, 1996).

Como plantea Danziger (1985) el objeto de estudio de una historia crítica está compuesta por actividades humanas en la que los aspectos sociales y los individuales son inseparables. O como plantea Latour (1999), quien encuentra que los estudios de la ciencia han desmantelado tanto las explicaciones externalistas como internalistas, al hallar transacciones diversas entre contenido y contexto.

En relación al planteo realizado por Leahey, puede ser considerado un investigador externo de la historia de la Psicología, que apunta a mostrar cómo evolucionó la historia de la psicología en general. El autor referido hace especial hincapié en mostrar que los cambios acontecidos a principios del 1900 con el conductismo y finales de los años 1950 con el cognitivismo fueron cambios basados en un desarrollo de tradiciones y no revoluciones. De esta manera intenta eliminar aquellas nociones míticas que priorizan determinados hechos y refuerza la idea de analizar la historia basada en cómo fueron evolucionando las diversas tradiciones de investigación, para así poder mostrar un progreso en el desarrollo de las ideas. Es por esto que describe que el campo disciplinar de la psicología cognitiva fue el resultado de la conjunción de diversos factores (sociales, intelectuales y políticos) y que se desarrolló de una manera gradual.

Como factores de incidencia en este desarrollo, Gardner (1988) se encarga de describir a la formación de la psicología cognitiva como el resultado de cambios de tradiciones científicas, donde fue complicado el nacimiento de nuevas ideas debido a la presencia de un paradigma dominante y fuertemente establecido. Se observa la preponderancia que le otorga a determinados hechos, como por ejemplo el Simposio de Hixon y a figuras que el autor considera claves tales como Karl Lashley, considerado la primera persona que introdujo ideas acerca de la psicología cognitiva. Por estas características, se considera aquí a Gardner como a un autor “interno”, en contraste con Leahey.

Incluso, se pueden mencionar posturas como las de Sampson (1981) que propone que la explicación de la psicología cognitiva no debería realizarse en términos exclusivamente internos a la psicología, ni siquiera como mero producto de la crisis del conductismo.

En una primera instancia, se puede resumir lo desarrollado como, en algún sentido, hubo un declive del conductismo como idea dominante en la Psicología, pues habían acontecido varios factores para que ello sucediera. Entre estos elementos pueden considerarse los factores intelectuales, a partir de los cuales los supuestos teóricos del conductismo radical eran cuestionados, como el ataque a los desarrollos sobre conducta verbal de Skinner por parte de Chomsky. Así también, la erosión de los cimientos del conductismo mostraba los límites del aprendizaje animal, incluso, manifestados por la teoría mediacional del conductismo (postulando variables “intervinientes” entre el estímulo y respuesta) que comenzaba a ser sustituida por la teoría del procesamiento de la información. Y de alguna manera, este enfoque parecía ofrecer nuevas formas de lidiar con las preguntas básicas en la ciencia cognitiva.

También jugaron un papel importante los factores sociales, políticos y económicos mundiales post-segunda guerra mundial, que llevaron a requerir cambios en el ámbito científico, los cuales fueron traídos por el advenimiento de las ciencias cognitivas en general y la psicología cognitiva en particular. Estos factores serán desarrollados con más detenimiento en el apartado sobre desarrollo teórico y conceptual de la Psicología Cognitiva.

Para poder adentrarnos al desarrollo teórico y conceptual de la Psicología Cognitiva, primero debemos hacer un breve repaso sobre los antecedentes o las primeras teorías de la PC.

2. Los antecedentes teóricos de la Psicología Cognitiva

Unos años antes de la década del 50, comenzaban a redescubrirse trabajos como los de Ebbinghaus (con estudios experimentales del aprendizaje y la memoria), Bartlett (con estudios sobre la memoria y los esquemas cognitivos), Piaget (con el desarrollo de la inteligencia en el niño), conductistas como Hull y Tolman (quienes postulan variables “intervinientes” entre el estímulo y la respuestas), entre otros; van a convertirse en los precursores de una nueva corriente psicológica.

En primera persona, Miller (2006, pág. 82) cuenta:

“En Cambridge, en el Reino Unido, el trabajo de Sir Frederic Bartlett sobre memoria y pensamiento habían seguido siendo inmunes al conductismo. En Ginebra, los insights de Jean Piaget sobre la mente de los niños habían inspirado a un pequeño ejército de seguidores. En Moscú, A. R. Luria era uno de los primeros en ver al cerebro y la mente

como un todo. Ninguno de estos tres últimos estuvo en el Centro pero conocíamos bien su trabajo”.

Tomando la figura de Piaget, Leahey en su libro sobre Historia de la Psicología (1998), expone que en Europa surge el estructuralismo como un enfoque multidisciplinar para las ciencias sociales. Este nuevo estructuralismo, tuvo como máximos exponentes a Claude Lévi-Strauss, Michel Foucault y Jean Piaget. El estructuralismo aspiraba a convertirse en un paradigma unificador de todas las ciencias sociales y afirmaba que los patrones de la conducta humana, individuales o sociales, se podían explicar por referencia a estructuras abstractas de naturaleza lógica o matemática. En la psicología estructuralista el representante más importante fue Piaget.

Este psicólogo, biólogo y epistemólogo suizo creía que los temas de la epistemología (rama de la filosofía cuyo objeto de estudio es el conocimiento, sus circunstancias y características) se podían estudiar empíricamente. A través de lo que él denominó “Epistemología Genética”, comenzó a plantear un “mapa” acerca del desarrollo del conocimiento de los niños, porque creía que la inteligencia no se desarrollaba de manera cuantitativa, sino que experimenta cambios cualitativos a medida que el niño pasa de una etapa a otra. Las nociones epistemológicas planteadas eran similares a las postuladas por Kant con la diferencia que en este caso se sumaban cuestiones evolutivas. El estructuralismo tuvo poca repercusión en EE.UU.: a los americanos les interesaban las diferencias individuales y los efectos de la experiencia o del entrenamiento en el desarrollo cognitivo, y no se preocuparon mucho por el sujeto cognoscente. Pero hoy en día, Piaget es citado como precursor del estudio del desarrollo cognitivo (Leahey 1998).

Leahey también expone como uno de los precursores al lingüística Noam Chomsky, quien buscaba describir una gramática universal innata y, en este sentido, compartía el interés europeo por las estructuras abstractas y el desinterés por las diferencias individuales, pero no se identificaba con el estructuralismo. Su crítica al conductismo radical influyó en el renacimiento del interés por la cognición y su gramática transformacional demostró cómo las actividades complejas, como el lenguaje, se podían explicar con sistemas regidos por reglas.

Otro de los antecedentes mencionados por Leahey fueron los aportes de León Festinger quien postuló la teoría de la disonancia cognitiva. Esta teoría planteaba la relación entre las creencias de una persona y la interacción de estas creencias: cuando las creencias se oponen provocan un estado de disonancia cognitiva que la persona intenta reducir. Esto fue importante porque se comenzaron los estudios sobre entidades mentales, en este caso las creencias.

También se deben exponer los desarrollos de la Psicología de la Gestalt, que influyeron para que, alrededor de 1950, Bruner y Postman estudiaran la percepción como actividad socialmente orientada, en el marco de la llamada teoría del New Look (Ruiz, 2005).

La Teoría del “New Look” en percepción fue encabezada por Bruner que pretendía unificar varias áreas de la psicología como la percepción, la personalidad y la psicología social, y refutar la concepción dominante de que la percepción era un proceso pasivo. Este autor proponía que el perceptor tenía un papel activo, y que la personalidad y el marco social influyen sobre lo que el perceptor ve. El New Look analizó la percepción como un proceso mental activo, en el que se producen actividades mentales conscientes e inconscientes entre la sensación y la respuesta de la persona (Leahey, 1998).

Manuel De Vega, investigador en el campo de la psicología y la neurociencia cognitiva, va a decir en su artículo “La psicología cognitiva: ensayo sobre un paradigma en transformación” (1998) que entre los años 50 y 60 surgía un programa de investigación específico para la PC: temas clásicos de la memoria, la percepción o la resolución de problemas recibían el impulso de ideas y métodos nuevos. Por otra parte, algunos temas hasta entonces prácticamente olvidados se mostraban como territorios nuevos y excitantes al alcance de la indagación científica: la atención, las imágenes mentales, el razonamiento, los procesos del lenguaje, etc.

De Vega continúa planteando que, desde su desarrollo, la PC ha marcado un dominio dentro de la psicología y esto se aprecia en una multitud de índices externos, como, por ejemplo, las publicaciones más prestigiosas de la psicología, como las revistas *Psychological Review* o *Journal of Experimental Psychology* incluyen frecuentemente artículos de carácter cognitivo. Existen muchas revistas especializadas en las que las etiquetas “cognitivo” o “cognición” aparecen en la portada. Otro ejemplo, sería la proliferación de congresos y sociedades internacionales sobre procesos cognitivos que periódicamente editan libros y revistas. También se puede ver que las universidades y centros de investigación más importantes del mundo disponen de departamentos y laboratorios de psicología o de ciencias cognitivas. Finalmente, otro claro ejemplo, es que incluso las investigaciones realizadas en las demás disciplinas psicológicas como la psicología clínica, la psicología social, la psicología evolutiva, la psicología educativa o las neurociencias tienen frecuentemente un planteamiento “cognitivo”.

Entonces, sobre el posicionamiento actual de la PC, es importante preguntarse cuáles fueron los motivos que llevaron a la PC (desde su surgimiento) a ubicarse en el lugar preponderante que tiene en la actualidad dentro de la psicología en particular, y las neurociencias en general.

A continuación, se desarrollarán la Psicología Cognitiva y las Ciencias Cognitivas en tanto marco conceptual, junto a sus características distintivas. Se intentará interrelacionar (interrelación, entendida como acciones recíprocas entre ambos factores) estas construcciones teóricas y metodológicas con los factores ideológicos sociales, culturales y políticos de ese período histórico (desde la década del '50 en adelante), para mejorar la comprensión de su desarrollo y los efectos que esta generó sobre la sociedad.

3. La psicología cognitiva

Cuando se estudia el origen y desarrollo de la psicología cognitiva, la mayoría de los autores parecen describir y destacar una serie de hechos y acontecimientos que caracterizan a la PC. Sin embargo, los análisis que merecieron estos hechos o acontecimientos como posibles características o rasgos distintivos de la PC resultan insuficientes; si consideramos que estos hechos la han llevado expandirse y generar conocimientos, ubicándola en un lugar privilegiado en la psicología moderna.

3. a El origen transdisciplinar de la psicología cognitiva.

El rasgo multidisciplinario o transdisciplinar aparece desde el inicio de la PC. Parece ser que la primera característica distintiva de la PC fue que supo combinar en su constitución diferentes génesis disciplinares, incorporando los aportes teóricos y tecnológicos que provenían de otras disciplinas ajenas a la psicología.

Según Emiro Restrepo (2009) la complejidad de los fenómenos por los que se interesaba la psicología y el rápido desarrollo de las demás ciencias, apremiaban por una concepción más amplia y sistemáticamente fundamentada para el objeto de estudio de la psicología. Entonces había que contemplar otras opciones, la psicología no tenía futuro dentro de la misma psicología.

Miller, relata con sus palabras lo que estaba aconteciendo en ese momento:

“Para 1960 estaba claro que algo interdisciplinario estaba ocurriendo. En Harvard lo llamamos estudios cognitivos, en Carnegie-Mellon lo llamaron psicología del procesamiento de información y en La Jolla lo llamaron ciencia cognitiva” (Miller, 2006, pág. 85).

En sus comienzos, cuando se interesa en el estudio de las representaciones y los procesos internos mentales, toma de la cibernética una metáfora que parecía ser la más adecuada para estudiar estos procesos: la metáfora de la computadora. En esta metáfora, se equiparon a los seres humanos con las computadoras, pues se pensó que ambos eran sistemas que codifican, conservan y manipulan información (Carretero, 1997).

No se debe olvidar que la PC surgió en una época en la cual los ordenadores comenzaban a causar un gran impacto en la ciencia y, probablemente, era natural que los psicólogos cognitivos establecieran una analogía entre computadoras y el cerebro humano. La analogía del ordenador fue frecuentemente utilizada para desarrollar un modelo del cerebro en el que la actividad mental se definía como un flujo de información entre distintos almacenes (Parkin, 1999).

La analogía asumida por la PC va estar representada en el trabajo fundacional de Miller, Galanter y Pribram en 1960, titulado "Plans and the structure of behavior", que delimitó su filosofía de la mente y determinó el rumbo de los posteriores estudios en psicología cognitiva (Emiro Restrepo, 2009).

Asimismo, de las ciencias de la computación, la PC se nutrió de los estudios de la lingüística, la teoría de la información, principalmente. Aunque también hubieron aportes de la filosofía, neurología y antropología (Miller, 2006).

Un aporte fundamental proviene de la lingüística desarrollada por Noam Chomsky. Muchos son los aportes y reestructuraciones que impone Chomsky a la comprensión del lenguaje en general y a una nascente sub-disciplina dentro de la psicología cognitiva (la psicolingüística) en particular (Restrepo, 2009).

El aporte más importante de Chomsky fue el retorno al mentalismo. En 1959, él publicó una crítica contundente al enfoque conductista y, en esencia, llegó a la conclusión de que la naturaleza de la vida mental no podía investigarse eficazmente sin alguna teoría sobre cómo estaban organizadas las estructuras y procesos cerebrales, y con qué principios operaban (Parkin, 1999).

El punto fundamental es que Chomsky consideró que el objeto de la lingüística no es el estudio de las lenguas sino el estudio de los conocimientos que los hablantes poseen de ellas, es decir, la "competencia" lingüística de los hablantes. Para dar cuenta de la construcción de esta competencia, Chomsky propuso que el ser humano viene dotado con un dispositivo mental para la adquisición del lenguaje, que es un sistema complejo, de naturaleza innata, que permite al hombre la capacidad de desarrollar su competencia lingüística. Para explicar este aspecto generacional del lenguaje, Chomsky recurre a la hipótesis de un sistema transformacional del lenguaje, en el que los símbolos y las representaciones son generados a partir de un conjunto de reglas de reescritura de símbolos y de representaciones (Rivière, 1991).

La teoría de la información desarrollada por Broadbent en 1958 ofrecía indicios de lo que posteriormente se convertiría en el enfoque imperante en la PC. Esta propuesta resaltaba que los mecanismos que constituyen los sistemas de procesamiento de información eran: la representación y el almacenamiento de la información, los lugares de almacenamiento

en dónde se producían los procesos y los procesos consistían en transformar la información (Restrepo, 2009).

En 1967, U. Neisser publicó su muy esperada obra “Cognitive Psychology, en la que sintetizó muchas de las ideas que se habían infiltrado desde varios campos (Best, 2002).

La interdisciplinariedad de la PC se debió a un marco más general que era el desarrollo de las CC. En palabras de Thagard (2007) muchas de las ideas teóricas en Psicología se han originado desde las ciencias de la computación, porque el desarrollo de las computadoras digitales en la década del '50 proveyó una poderosa forma de pensamiento sobre los mecanismos por los cuales la información puede ser procesada. La psicología ahora era parte de las Ciencias Cognitivas y en la interdisciplinariedad, el estudio de la mente y la inteligencia también abarcaba el campo de las neurociencias, la inteligencia artificial, la lingüística, antropología y filosofía.

Según el autor, las neurociencias han hecho una importante contribución teórica y experimental a la psicología, debido a la aparición de las técnicas de exploración cerebral que proporcionan formas de observar los procesos neuronales. También, la psicología se solapa con la inteligencia artificial en el desarrollo de modelos computacionales sobre el pensamiento y con la lingüística en el estudio de cómo la mente comprende y produce el lenguaje. Además, la psicología se superpone con la antropología en el estudio de los aspectos culturales de la cognición social y con la filosofía comparten la inquietud por cuestiones fundamentales sobre la naturaleza y la explicación de las mentes humanas (Thagard, 2007).

Por su parte, Gardner (1988) llega a llamar a las CC una ciencia interdisciplinaria de la mente. Este autor va a describir los orígenes de las ciencias cognitivas, destacando el aporte de diversas disciplinas que contribuyeron a la formación de este campo interdisciplinario de estudio. En este desarrollo, Gardner plantea que, a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, fueron importantes los aportes de la matemática y de lógica. En cuanto los avances de esta última, se puede mencionar la obra de Gottlob Frege, que implicaba la manipulación de símbolos abstractos.

En la década 1930, los trabajos que resultaron más significativos para la formación de las ciencias cognitivas fueron los del matemático británico Alan Turing. En 1936, propuso la idea de crear una máquina que fue denominada “Máquina de Turing”, que era capaz de realizar cualquier cálculo contable. En la década de 1950, Turing postuló que era factible programar una máquina como la que había propuesto, de tal manera que nadie diferenciaría sus respuestas respecto a las de un interlocutor humano. Aquellos científicos interesados en el pensamiento humano tomaron en cuenta estos aportes, debido a que pensaban que, si podían describir con precisión los procesos de pensamiento o de conducta de un organismo, se podría diseñar una computadora que opere de la misma forma.

Otra de las líneas de pensamiento influyentes en la formación de este campo, fueron expuestas por Mc Culloch y Pitts, los cuales fueron los primeros en hablar acerca del modelo de una neurona. Ellos mostraron que las operaciones de una célula nerviosa y sus conexiones con otras (red neural) podrían ser representadas mediante un modelo lógico. Consideraban a los nervios como enunciados lógicos y que su propiedad de ser activados o no (principio del todo o nada) eran equiparables con las operaciones del cálculo proposicional, donde un enunciado es verdadero o falso (Gardner, 1988).

En cuanto a los aportes de la cibernética, se pueden mencionar los trabajos realizados por el matemático Norbert Wiener sobre servomecanismos (dispositivos capaces de mantener el rumbo de proyectiles de artillería antiaérea, misiles guiados y aviones). En base a este trabajo, se obtuvieron reflexiones sobre la naturaleza de la retroalimentación y de los sistemas de autocorrección y de autorregulación, fueran mecánicos o humanos. Este autor publicó un libro llamado "Cybernetics" (Cibernética), donde mostró cómo podía denominarse de esta forma a todo el campo de la teoría de control y de la comunicación, ya sea de máquinas o animales (Gardner, 1988).

Otro de los antecedentes de la formación de las ciencias cognitivas que describe Gardner (1988) fueron los aportes de Claude Shannon y Warren Weaver en la década del 40, a los cuales se atribuye la creación de las bases de la teoría de la información.

Aportando otra perspectiva del surgimiento de las CC, Sergio Dansilio (en su libro Surgimiento de las ciencias cognitivas: contexto y arquitectura ideológica), 2012, va a esbozar que existieron factores externos que mediaron en el origen y desarrollo transdisciplinar de las CC. Él nos va a narrar que en realidad, los primeros encuentros teóricos y empíricos transdisciplinares se dieron porque diversos individuos (de distinguida carrera intelectual, desde von Neumann a Chomsky, desde Simon a Bruner, desde Putnam a Minsky) con distintos intereses y disciplinas, confluyeron en una estructura organizada. Esta estructura organizada fue la que permitió que convergieran las diferentes disciplinas, pero esto no se generó en el seno de la academia universitaria, sino que vino desde afuera. En concreto, su desarrollo estuvo relacionado a los intereses de determinadas fundaciones e instituciones específicas, e incluso, estuvo relacionado al ámbito militar.

Este autor demuestra que las actas fundacionales de las ciencias cognitivas provienen, en sus puntos de inflexión, desde fuera de la academia universitaria clásica. Y menciona que, a su parecer, uno de los hitos en el desarrollo de estas disciplinas fue cuando:

"(...) la Sloan Foundation (constituye una de las denominadas fundaciones 'filantrópicas y sin fines de lucro' destinada a financiar una multiplicidad de proyectos que recorren la ciencia y la tecnología, la economía, la educación, entre otras) comenzó donando cerca de veinte de millones de dólares para las actividades realizadas desde 1976 al 1978,

distribuyéndose en subsidios para institutos de investigación y escasas universidades para el desarrollo de las CC.” (Dansilio, 2012, pág 30).

Otro punto importante que va a marcar Dansilio (2012) para entender cómo fue el desarrollo de las CC es que los fondos que recibieron para investigaciones y coordinación entre distintos departamentos en distintas universidades (constantemente el MIT se beneficiaba de los mayores aportes), tuvo un periodo constante de 10 años aproximadamente, cerrándose en 1984 con el protagonismo asegurado de la System Development Foundation. Y aclara que, a partir de aquí, los proyectos de punta vinculados a las ciencias cognitivas habían pasado al ámbito de la financiación militar (agencias dependientes del Department of Defense), y especialmente la Office of Naval Research (ONR). La fuente de ingresos más considerable procedía de la National Science Foundation (NSF). Finalmente, el autor propone que como factor determinante en el surgimiento y desarrollo de la PC y las CC fue que el impulso político proporcionado por la fundación Sloan.

En palabras del propio Miller (2006, pág. 86):

“El informe fue presentado, revisado por otro comité de expertos y aceptado por la Fundación Sloan. El programa que se inició ofreció becas a varias universidades con la condición de que los fondos fueran utilizados para promover la comunicación entre disciplinas. Una de las becas más pequeñas fue para Michael Gazzaniga, de la Escuela de Medicina de Cornell, lo cual le permitió iniciar lo que desde entonces se ha convertido en la neurociencia cognitiva. Como consecuencia del programa Sloan, muchos académicos se familiarizaron y fueron más tolerantes con los trabajos de otras disciplinas. Por varios años florecieron los seminarios, coloquios y simposios interdisciplinarios”.

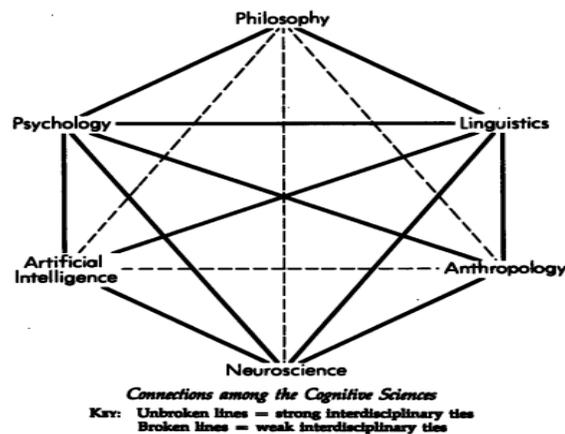
Citando a Bechtel, Abrahamsen y Graham (1999), Dansilio dice en su revisión que las universidades gratificadas con este subsidio forman parte de la élite institucional estadounidense. Y que menciona el caso Sloan porque constituye uno de los momentos de mayor importancia y más representativos de los comienzos de las CC. A partir de aquí el autor ilustra lo importante de este hecho con el análisis del llamado hexágono Sloan⁵ que aparece en el texto clásico de Gardner (1988), ilustración elaborada en una de las reuniones de trabajo de la fundación. Argumenta que el «hexágono cognitivo» agrupa las disciplinas que en una serie de simposios y redacciones de artículos fueron consideradas dentro de las ciencias cognitivas, pero que gran parte de los propios investigadores se negaron a reconocer esa suerte de fe bautismal.

Miller (2006) cuenta que este hexágono nace en un informe no publicado presentado a la fundación Sloan. Que en este informe, en el cual participó, tenía una figura, donde los seis campos están conectados en un hexágono. Cada línea en la figura representaba un área

⁵ La nueva ciencia de la mente: Historia de la psicología cognitiva. Barcelona. Paidós.

de la investigación interdisciplinaria que estaba bien definida en 1978 y que comprendía las herramientas de las dos disciplinas que vinculaba. Así, la cibernética utilizó conceptos desarrollados por la computación para modelar funciones del cerebro dilucidadas en neurociencia. Igualmente, la computación y la lingüística ya estaban vinculadas a través de la lingüística computacional. La lingüística y la psicología se vinculaban mediante la psicolingüística, la antropología y la neurología estaban vinculadas por los estudios de la evolución del cerebro y así sucesivamente. Y termina reflexionando que cree que hoy los quince posibles vínculos podrían ser ilustrados con investigación respetable, y los once vínculos que consideraban existían en 1978, se han consolidado sólidamente.

Al respecto de este ensamblaje de disciplinas, es muy interesante la visión que plantea Dansilio para la transdisciplinariedad en las CC. Para el autor, si bien no se habría podido consolidar la unificación de las distintas disciplinas, cada una con su historia y sus prácticas separadas, y por tanto hasta cierto punto renuentes entre sí, se halló en la utilización de recursos computacionales una serie de códigos en común que permitieron a los científicos moverse desde una disciplina a otra. Durante los años que siguen a la segunda guerra mundial, investigadores como E. Ferreri, J. von Neuman (asociado fuertemente al surgimiento de las ciencias cognitivas) y S. Ulam, fueron un ejemplo de esta confluencia sobre conceptos y prácticas computacionales, y de este recorrido transdisciplinar. Así, para Dansilio, si bien en CC no se puede hablar de leyes u ontologías comunes, se puede hablar de una coordinación lo suficientemente eficiente como para producir conocimiento científico entre las distintas disciplinas, de manera coordinada, bajo metas comunes.



Hexágono Sloan en su representación corriente (Sloan Report on Cognitive Science, 1978), extraído de Gardner (1988) y Bechtel, Abrahamsen y Graham, (1999), tomado de Dansilio, 2012. La figura geométrica abarca en sus vértices la filosofía, la lingüística, la antropología, las neurociencias, la psicología y la inteligencia artificial. Cada disciplina se vincula con algunas de las otras mediante dos tipos de líneas: líneas llenas si el vínculo es fuerte, líneas punteadas si el vínculo es débil (Dansilio, 2012)

3. b Los modelos explicativos de la psicología cognitiva:

Con la utilización del enfoque simbólico-computacional, por primera vez, los procesos mentales podrían estudiarse con un nivel de explicación mecanicista (abstracto): el procesamiento de la información (De Vega, 1998).

Uno de los impulsores en este tipo de trabajos fue Broadbent, quien afirmó que debían considerarse las entradas sensoriales como información, no como estímulos físicos, dando lugar al problema de la interacción entre una mente (no-física) y un cuerpo (físico). Este concepto de “información” permitió a los psicólogos respetar la naturaleza no física de los pensamientos sin entrar en el dualismo cartesiano. La información es real, pero no física, sino funcional. La concepción de la mente en términos de información permitió que hubiese una suerte de aparente dualismo (funcionalismo) mente-cuerpo fuera de los límites del conductismo fisicalista⁶ (Leahey, 1998).

Los conceptos del procesamiento de la información se aplicaron rápidamente a la psicología cognitiva humana. En efecto, Miller (entonces en Harvard), junto con Oliver G. Selfridge, presentarán un trabajo en el cual se plantea la pertinencia de introducir la teoría de la información en la psicología (Bechtel, Abrahamsen y Graham, 1999, citado en Dansilio, 2012).

El trabajo de George Miller “El mágico número siete, más o menos dos...” (1956)⁷ mostró algunos límites de nuestra capacidad de procesar la información (Leahey, 1998).

En los primeros estudios que aplicaban conceptos informáticos a la psicología había confusión sobre qué era el pensamiento, ya que se tardó bastante en entender la diferencia entre la información y el soporte mecánico. Pero la importancia de lo que hace una computadora está en el programa. La distinción entre computadora y programa resultó crucial para la psicología cognitiva, ya que significó que la psicología cognitiva no era neurología y que las teorías cognitivas del pensamiento deberían versar sobre la mente humana, no sobre el cerebro humano. Comenzaba a surgir una nueva concepción del ser humano y un nuevo lenguaje para formular teorías y el objetivo de la psicología consistiría en explicar cómo los seres humanos procesan la información (Leahey, 1998).

Antes de continuar, hay que dejar en claro dos puntos. Primero: hay que distinguir entre las representaciones mentales, que son las que interesan a los psicólogos cognitivos, de las representaciones cerebrales que las sustentan y las hacen posibles. Segundo: cuando en

⁶ Fisicalismo: filosofía sobre la naturaleza de lo real que afirma que todo aquello que existe es exclusivamente físico.

⁷ Miller y El mágico número siete aparece en 1956 (Psychological Review, 63: 81-97). Clásicos en la Historia de la Psicología: <http://psychclassics.yorku.ca/Miller/>

psicología cognitiva se habla de representaciones mentales eso no implica que las representaciones a las cuales se hace referencia sean accesibles a la conciencia. La mayor parte de las representaciones internas y las representaciones mentales no son accesibles a la conciencia. Este punto va a tener una implicancia importante en la metodología que va a utilizar la PC para estudiar los procesos mentales.

La mayor parte de los modelos a los cuales hace referencia la psicología cognitiva son modelos de tipo funcional, y esto se refleja en la frase que dice que: a los psicólogos cognitivos les interesa conocer cómo trabaja el “software” y no cómo es el “hardware”. Esto significa que cuando se intenta explicar el comportamiento de una computadora en la que “ingresamos” ciertos datos y como “salida” obtenemos otro tipo de datos, y para comprender lo que está haciendo la computadora (qué ocurre entre las entradas y las salidas), lo que se debe conocer o acceder, es al programa que ha implementado la computadora (el “software”⁸). Las características físicas de la computadora (“hardware”) no van a ser el punto de interés, ya que en principio pueden ser muy disímiles, puede haber sistemas muy diferentes que permiten la implementación del mismo programa. Entonces, lo que es esencial, es comprender la naturaleza del programa y no la naturaleza de la máquina que sirve para implementar el programa informático (De Vega, 1998).

Para ello, la PC va a recurrir a modelos simples, representados a través de los diagramas de flujo de la información (llamados “sistemas de flujo”), que se esquematizan mediante una serie de cajitas ligadas por flechas, que intentan caracterizar la naturaleza de las operaciones y representaciones puestas en juego durante el tratamiento de la información. Cada una de esas cajitas son sistemas de conservación o de transformación de la información y las flechas indican la dirección del tratamiento entre estas cajas. Este enfoque fue el dominante dentro de la psicología cognitiva por mucho tiempo (Eysenck & Keane, 2000).

En relación a la simulación del pensamiento y la Inteligencia Artificial (IA), es importante aclarar que en la IA se intenta crear programas que se comporten como seres humanos sin necesidad que piensen como ellos. Sin embargo, la apuesta de Newell, Shaw y Simon fue aún más fuerte, y abordaron la IA desde la simulación por computadora porque consideraban que sus programas podían llegar a resolver problemas como los seres humanos. La diferencia entre Inteligencia Artificial y Simulación por Computadora es importante, porque la IA pura no es psicología: sus esfuerzos pueden resultar psicológicamente instructivos para sugerir los tipos de recursos cognitivos que deben poseer los humanos para ser inteligentes, pero determinar cómo actúan las personas de

⁸ El término software suele utilizarse sin definiciones explícitas y generalmente refiere a los programas de computación (serie de pasos, etapas y entidades representacionales que los componen, así como el lenguaje en el cual se escriben). Llamativamente, el término fue acuñado dentro del ámbito puramente militar por el matemático Merrill Flood en 1946 (Dansilio, 2012)

forma inteligente exige una simulación real del pensamiento, no solo de su conducta (Leahey, 1998).

Según Dansilio (2012) la psicología cognitiva determina en qué medida los símbolos físicos son necesarios, y la inteligencia artificial establece la competencia de los mismos. Pero esa psicología que de manera optimista parece dar cuenta de la inteligencia humana, ya está estructurada con toda una arquitectura de premisas, de procedimientos formales y de concepción de las entidades que estudia, provenientes de la teoría de la computación.

La analogía del ordenador continuó dominando la PC durante los siguientes veinte años. Se produjo una gama de modelos, cada uno de los cuales intentó explicar alguna de las formas de la actividad mental en términos de una serie de fases de procesamiento que intervienen entre una entrada (input) y una salida (output). A pesar de su muy extendido uso, las explicaciones de las capacidades mentales en términos de procesamiento de información no están exentas de críticas (Parkin, 1999).

A mediados de la década del 80, el estudio de los procesos cognitivos sufrió un cambio importante con la llegada del procesamiento distribuido en paralelo (Parallel Distributed Processing) o, como se lo conoce más frecuentemente “modelo conexionista” de McClelland y Rumelhart en 1986, quienes afrontaron un nuevo desarrollo de estos modelos (ya que el origen histórico del conexionismo es tan antiguo como el enfoque simbólico-computacional). El conexionismo se afirmó en la PC como un modelo alternativo a la propuesta simbólica y modular. Sin embargo, esta relativa antinomia entre el conexionismo y la postura simbólico-modular también puede ser revisada críticamente. Como expone Robert Cummins (un referente en filosofía de las ciencias cognitivas), la diferencia entre conexionismo y computacionalismo parece ser todavía menor a la luz de las diferencias que ambos sostienen respecto al “conductismo de Watson o Skinner, o el estructuralismo de Titchner” (Cummins, 2000, pág. 130).

Así, para este autor, ambos enfoques asumieron que la mente es básicamente un motor cognitivo y solo secundariamente sede de la emoción, el sentimiento y la sensación. Ambos asumieron que la conciencia no es esencial para la comprensión de la cognición, y que la cognición podía darse más allá de una base cerebral, aunque descartaran de plano las antiguas posturas acerca del alma como sede de la cognición. Por lo tanto, ambas posturas pueden ser consideradas funcionalistas y materialistas. Y, por último, tanto la postura simbólico-modular como el conexionismo son representacionistas desde el momento en que se entiende a los procesos cognitivos como transformaciones ordenadas de estados, cuya función principal es la representación de información relevante para la capacidad cognitiva que se ejerce (Cummins, 2000).

Sin embargo, y más allá de las observaciones de Cummins, el conexionismo conserva la idea de representación, pero los estados del mundo ya no se representan mediante

símbolos, sino por el estado de una red conexionista, distribuyéndose el conocimiento en los pesos de las conexiones. La cognición no se concibe como una manipulación de símbolos, sino como un cálculo paralelo distribuido en el conjunto de una red (Bourgine, 2003). Se puede considerar al conexionismo como la rama computacional de la neurociencia cognitiva. En este sentido, participa de un movimiento general de la ciencia moderna que aspira a estudiar los sistemas naturales (como las redes neuronales naturales) y artificiales en un mismo marco teórico (Bourgine, 2003).

En resumen, la PC, a nivel teórico, buscó generar modelos de explicación de las funciones mentales y para ello adoptó el enfoque simbólico-computacional, que le permitió concebir la arquitectura funcional de los procesos mentales, lo cual le otorgó temas, problemas y métodos de investigación que lograron aportaciones extraordinarias. Además, con la emergencia de la alternativa del modelo conexionista, la PC sufrió importantes transformaciones internas, pero de ellas salió reforzada, con mayor vitalidad y vigencia, pues estaba lista para unirse al proyecto común del desarrollo de las neurociencias.

3. c Los trasfondos de una nueva ontología

Todo el desarrollo teórico descrito, muestra el despliegue de una nueva ontología dentro de la ciencia. Ahora, ¿qué permitió o cuáles fueron las causas para generar esta nueva ontología? En este sentido, es interesante desplegar el trabajo de Dansilio (2012) que nos va a decir que la causalidad fue, seguramente, múltiple. Pero para poder comprender dichas causas hay ubicar a las ciencias cognitivas dentro del marco intelectual e institucional en el cual surgieron.

En este sentido, va a mencionar que luego de la segunda guerra mundial, se producen una serie de mutaciones en el mundo de las ciencias, de la cultura y hasta de la existencia cotidiana. Citando el ejemplo de Haraway (1991): “lo que antes era un organismo ahora es una máquina cibernética, ya que todo se ha convertido en un sistema”. Los propios objetos naturales se re-teorizan como dispositivos tecnológicos entendidos en términos de mecanismos que producen, transfieren y almacenan información (Haraway, 1991, citado en Dansilio, 2012).

Y el punto central para conocer estas causas es que la infraestructura de funcionamiento, el plan general sobre el cual asientan y se desarrollan las ciencias cognitivas es el OR. El OR⁹ significa Investigación de Operaciones (Operational Research) e incluye todo aquel

⁹ El OR como marco o estrato conceptual se desarrolla en el seno del NDRC (National Defense Research Committee), a su vez, dependencia del inicial OSRD (Office of Scientific Research and Development, organismo de V. Bush). De aquí dependerá el AMP (Applied Mathematics Panel) donde, de manera alternante con la Rockefeller Foundation, trabajará W. Weaver. Este departamento está destinado al desarrollo de armamento. Por otra parte, se liga al ONR (Office of Naval Research), a la corporación RAND (Think Tank del ejército) y la fundación Sloan. En el RAND se dará la confluencia con A. Newell

sector de investigación empírica vinculado a la operatividad militar conceptualizada desde la teoría de sistemas, que puede incluir áreas tan dispares como la lingüística, las ciencias de la computación, la psicología o la teoría de los juegos (Dansilio, 2012).

En palabras de Dansilio, estas ciencias no surgen espontáneamente, sino que en gran parte son deliberadamente construidas o diseñadas y forman parte de un proyecto. Ese proyecto atiende a la informática de la dominación bajo la constelación del C3I (símbolo militar para referirse a este sector de la teoría de operaciones organizada bajo el OR). Estas ciencias surgen de las prácticas de post Segunda Guerra y de lo militar (específicamente: Estados Unidos y su posición dentro de la Guerra Fría). Y el objetivo social de las nuevas ciencias de la vida se torna en el control estadístico de las masas mediante sofisticados sistemas de comunicación.

UN ejemplo que presenta Leslie, que permite ejemplificar lo que se viene diciendo. Según Leslie, el MIT, institución privilegiada en cuanto a la obtención de fondos para financiar investigaciones en CC, así como en la productividad académica en general, debe su éxito a que se constituyó como una universidad polarizada en torno a lo militar (Leslie, 1993), o en palabras de Gardner (1988) en su estructura académica centrada en la ingeniería y lo militar.

Con respecto a la llegada del modelo conexionista, Dansilio va a decir que en una etapa posterior de las CC surgieron las redes, los nodos (neurono-símiles), entidades abstractas pero no ficticias, virtuales, pero con la capacidad de negociar con el mundo, que va a llamar: “nuevos engendros de esta ontología que instaura el desarrollo de las ciencias cognitivas”.

3. d Métodos de estudio:

Los modelos de la PC postularon que la mayor parte de las representaciones mentales no son accesibles a la conciencia del sujeto, lo que tuvo como consecuencia que el recurso de la introspección (autorreflexión por parte de un observador acerca de sus propios pensamientos) no sea posible como método de estudio dentro de la PC. Es por esto que quedó descartado dicho método para el estudio de los procesos mentales (Thagard, 2008).

En las últimas décadas se ha producido un gran avance en cuanto al conocimiento de los procesos mentales debido a la aplicación del método experimental, que permitió darle un carácter científico al estudio de dichos temas. El método experimental es un método de investigación que consiste en manipular alguna variable independiente y observar los cambios que se produce en la variable dependiente. Es interminable la lista de lo que ha servido como variables dependientes en los estudios psicológicos, pero los investigadores

(específicamente en el System Research Laboratory), y hasta con H. Simon, que, integrado a la DARPA darán inicio al proyecto de la Inteligencia Artificial (Dansilio, 2012).

prefieren dos clases de fenómenos para este propósito: las pautas de errores y los tiempos de reacción a los estímulos (Best, 2000).

En palabras de De Vega (1998), el método experimental aplicado al estudio de la mente es el que ha permitido extender nuestro conocimiento sobre la mente. Y esto se ve reflejado en que gran parte de los procesos cognitivos son totalmente inconscientes. Por ello, el ingenio de los investigadores en el diseño de experimentos permite desvelar algunos de estos procesos.

Un ejemplo claro del ingenio de los investigadores para el estudio de procesos no conscientes es el priming enmascarado (o masked priming) creado por Forster y Davis en 1984, que consiste en la presentación de un prime (o preparador) entre dos filas de símbolos que lo enmascaran (previamente y posteriormente al primero), con una duración muy breve del prime (menos de 70 milisegundos). Esta presentación es tan rápida que el sujeto generalmente no puede procesarlo conscientemente. De esta forma, cualquier efecto del priming que se obtenga no puede ser explicado por estrategias conscientes del sujeto. Estas características del prime bajo condiciones de enmascaramiento constituyen un instrumento privilegiado para abordar el estudio de las operaciones automáticas en el procesamiento de los estímulos, ya que el prime puede ocurrir aun cuando este no puede ser identificado conscientemente (Ferrand, Humphrey & Segui, 1998)¹⁰.

En un reciente trabajo (Manoiloff, Segui, & Hallé, 2015) se mostraron tiempos de respuestas más rápidos a una tarea de detección del fonema inicial del nombre de un objeto, cuando se le presentaba al sujeto un dibujo de un objeto que era precedido por un priming enmascarado correspondiente al nombre del dibujo, que cuando no fue precedido por su nombre (Palabra-prime mesa – Figura-target MESA vs. Palabra-prime Mano – Figura-target MESA). Esto se conoce como Efecto de Repetición, y su explicación es que el prime enmascarado (la palabra escrita del nombre de la figura, en nuestro ejemplo “mesa”) preactivó la forma fonológica del nombre del objeto (o la etiqueta que designa al objeto, en nuestro ejemplo “MESA”), lo que facilitó la recuperación de la misma y, por lo tanto, la detección de su fonema inicial.

Paul Thagard (2007) dice que es importante señalar que la teoría sin experimentación está vacía, pero también es cierto que la experimentación sin teoría es ciega. El tratamiento de las cuestiones esenciales de la naturaleza de la mente requiere que los experimentos psicológicos puedan interpretarse dentro de un marco teórico que postule la existencia de representaciones y procesos mentales. Una de las mejores formas de construir marcos

¹⁰ Para ver una demostración de este paradigma experimental entrar en: <http://www.u.arizona.edu/~kforster/priming/display1.htm>

teóricos consiste en crear y poner a prueba modelos computacionales análogos a las operaciones mentales. Y esto es lo que ha hecho la PC.

En las CC se han usado como metodologías la experimentación y la simulación computacional, principalmente. Dansilio (2012) narra que aunque se recurrió a la metodología experimental, se incorporó la simulación dentro de las alternativas válidas en las CC. Y las técnicas de procedimiento y metodología de las CC van a reflejar una determinada visión del mundo. De esta manera, las CC van sedimentando un modelo del psiquismo humano que le es característico, así como toda una metodología de estudio solapada con una ideología subyacente.

En resumen, una de las características más importante que ha llevado al desarrollo de la PC es que tiene una perspectiva teórica y experimental a la vez y que gran parte de la teoría se construyó a partir de modelos computacionales.

Conclusiones finales:

Este trabajo buscó analizar el surgimiento, evolución y desarrollo de la Psicología Cognitiva (PC) en particular, y de las Ciencias Cognitivas (CC) en general, que la llevaron a convertirse en lo que Robins, Gosling y Craik (1999) señalan como una de las disciplinas más populares de los tres últimos decenios. Para lograr este objetivo se examinaron, analizaron y revisaron los diferentes factores que han contribuido a su evolución. Para ello, se tomó la visión de diferentes autores en la concepción del surgimiento e implantación de esta configuración teórica y metodológica. Cada postura o visión en la manera de contar la historia de la PC y las CC, está relacionada con la posición y formación de los autores, según si es investigador miembro del campo disciplinar, o si es un investigador externo que busca reconstruir los orígenes de la historia de la psicología en general.

En este sentido, desde posiciones internas a la disciplina (como Gardner, Baars, Best, Miller, De Vega), o como la llama Danziger (1996) una narración de historia interna, en los diferentes ejes analizados (como el cambio de paradigma, la psicología cognitiva y la interdisciplinariedad, sus modelos y sus métodos) se puede observar una narración basada en aspectos puramente conceptuales y metodológicos. Por ejemplo, cuando se describe el nuevo objeto de la PC, se lo hace desde una construcción puramente intelectual; o cómo se genera el encuentro entre las diferentes disciplinas (la interdisciplinariedad) siendo el resultado de intereses individuales e internos a la ciencia; o cómo se narran las formas y condiciones en que los conocimientos de la PC fueron elaborados; o cómo se describe y pondera el método experimental como la base de la investigación científica; o con tintes mitológicos cuando se habla del cambio del conductismo al cognitivismo como “la revolución cognitiva”, etc.

No obstante, es importante remarcar que estos autores suelen dar una descripción más clara, detallada y profunda sobre las cuestiones conceptuales inherentes a la teoría y métodos. Si uno quiere adentrarse en el conocimiento y estudios, los autores internos a la disciplina suelen ser los más adecuados. Aunque no para exponer su devenir histórico.

En el otro sentido, desde posiciones externas a la disciplina (como Leahey, Dansilio, Cummins) o una narración de historia externa (Danziger, 1996), en los diferentes ejes analizados se incluyen y relacionan aspectos intelectuales con factores sociales, políticos, culturales, ideológicos y epistemológicos. En el punto del cambio de paradigma se puede apreciar la visión de Leahey (1992), quien intenta exponer y justificar que los cambios que tuvieron lugar a comienzos del 1900 con el conductismo y finales de los años 1950 con el cognitivismo fueron cambios basados en un desarrollo de tradiciones y no revoluciones; intentando rebatir nociones míticas de la psicología americana que prioriza determinados hechos. Es por esto que describe que el campo disciplinar de la psicología cognitiva fue el resultado de la conjunción de diversos factores sociales, intelectuales y políticos, y que se desarrolló de una manera gradual.

El trabajo de Dansilio (2012) apunta a narrar el surgimiento de las CC (incluyendo a la PC en su relato) demostrando el escenario social, y principalmente político, dónde se desarrolla este hecho. En este sentido habla de una nueva ontología y muestra la ideología política del momento, permite y promueve esta nueva ontología, con un objetivo bien determinado: el control. Entonces va a remarcar, continuamente, mientras desarrolla la propuesta teórica de las CC, que detrás de ello, siempre hay una ideología dominante.

Cummins (2000) desde la filosofía de la ciencia examina modelos explicativos en psicología, mostrando que esta ciencia, en su esquema explicativo general, ha buscado descubrir y especificar efectos característicos de los sistemas de su interés (la mente, los procesos cognitivos, la conducta resultante) que constituyen sus dominios propios. A partir de esto, la PC intentó brindar una explicación de estos efectos mediante la caracterización de sus partes constituyentes y su organización, es decir de su estructura (particularmente, su estructura funcional) Este abordaje supone lo que dio en llamarse “análisis funcional”, y consiste en descomponer una disposición (o destreza) en un número de disposiciones menos problemáticas (más pequeñas y simples) de modo que la manifestación programada de estas últimas va a equivaler a la manifestación de la disposición (primera) que se buscaba analizar.

A partir de la revisión realizada, desde diferentes visiones y posturas sobre el surgimiento y evolución de la PC y las CC, en forma escueta se puede resumir que cuatro parecen ser los puntos fuertes que generaron este movimiento: la confluencia de diversas disciplinas en un marco común y sobre el objeto abordado en tanto sistema; generar modelos explicativos funcionalistas, tomar el método experimental y la simulación para poner a prueba las

hipótesis derivadas de los modelos explicativos; y el contexto socio-político (principalmente en EEUU) que permitió generar las CC, en general, y las PC, en particular.

En años recientes, se ha estrechado cada vez más el vínculo entre PC y neurociencias, dentro del marco de las CC, especialmente favorecido por el desarrollo de nuevas tecnologías. Con la incorporación de estas nuevas tecnologías como la técnica de escaneo cerebral para el estudio de las zonas del cerebro asociadas al pensamiento, y la proliferación de su uso dentro de las neurociencias, se están reformulando las investigaciones de los procesos cognitivos buscando sus correlatos neuronales.

A nivel local, un ejemplo de este vínculo entre la PC y las neurociencias se halla en los trabajos realizados en el Laboratorio de Procesamiento de Neuroimágenes de la Universidad Nacional de Córdoba, coordinado por el Dr. Foa Torres y Dr. Marino, que en un reciente trabajo (Marino et al., 2014) estudiaron la Respuesta Hemodinámica Funcional a través de una Resonancia Magnética Nuclear Funcional en una tarea específica de producción de palabras, puntualmente, fluidez verbal de palabras geográficas; para examinar que áreas del cerebro están implicadas cuando se realiza dicha tarea. En ese trabajo, los autores observaron la activación de las áreas cerebrales que son típicamente asociadas a la recuperación de la palabra y la conciencia fonológica (giro medial prefrontal) que era lo esperable. Lo más llamativo fue la activación de áreas relacionadas con la cognición espacial (la circunvolución del hipocampo, la corteza cingulada posterior y lingual gyrus). Esto demuestra cómo en una tarea de producción de palabras con características geográficas, para poder ser realizada, no sólo se utilizan las áreas propias del lenguaje, sino también áreas relacionadas con la cognición espacial, que incluyen capacidades de navegación geográfica (como integración de trayectoria, posicionamiento global, reconocimiento de patrones externos, etc.).

Referencias:

- Baars, B. J. (1986). *The cognitive revolution in psychology*. New York: Guilford Press.
- Beer, R. D. (2000). Dynamical approaches to cognitive science. *Trends in cognitive sciences*, 4(3), 91-99.
- Best, H. (2000). “Definiciones antecedentes y metáforas de la psicología cognitiva” en “La psicología Cognitiva”, Capítulo I en Editorial Thomson. Colombia
- Bechtel, W.; Abrahamsen, A. y Graham, G. (1999). “The life of cognitive science”, en Bechtel W. y Graham, G. (eds.), *A companion to cognitive science*. Oxford, Blackwell
- Bourguine, P. (2003). Conexionismo. En O. Houdé, D. Kayser, O. Koenig, J. Proust, F. Rastier (Ed.), *Diccionario de ciencias cognitivas* (pp. 94-100). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Editorial Alianza.
- Carretero, M. (1997). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Chemero, A., & Silberstein, M. (2008). After the Philosophy of Mind: Replacing Scholasticism with Science. *Philosophy of Science*, 75(1), 1-27.
- Cohen, I. B. (1985). *Revolution in science*. Cambridge, MA: Belknap Press.

- Cummins, R. (2000) “‘How does it work’ versus ‘what are the laws?’: Two conceptions of psychological explanation” en F. Keil & Robert A. Wilson (eds.), *Explanation and Cognition*, 117-145. MIT Press.
- Dansilio, S. (2012). *Surgimiento de las ciencias cognitivas: contexto y arquitectura ideológica*. Montevideo: CSIC-UdelaR. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*,
- Danziger, K. (1985). The origins of psychological experiment as a social institution. *American Psychologist*, 40. 133-140.
- Danziger, K. (1990). *Constructing the subject. Historical origins of psychological research*. New York: Cambridge University Press.
- Danziger, K. (1996). *Tres desafíos para la historia de la psicología*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología. Disponible en: www.elseminario.com.ar.
- De Vega, M. (1998). La psicología cognitiva: ensayo sobre un paradigma en transformación. *Anuario de Psicología*, 29 (2), 21-44.
- Emiro Restrepo, J. (2009). La mente desencamada: Consideraciones históricas sobre la psicología cognitiva. *Psicología desde el Caribe*, 24, 59-90.
- Eysenck, M. W. & Keane, M. (2000). *Cognitive Psychology A Student’s Handbook*. New York: Psychology Press Ltd.
- Ferrand, L., Humphreys, G. W., & Segui, J. (1998). Masked repetition and phonological priming in picture naming. *Perception & Psychophysics*, 60, 263-274.
- Foster, K. I., & Davis, C. (1984). Repetition priming and frequency attenuation in lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 10, 680-698.
- Gardner, H. (1985). *The mind’s new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1988): *La nueva ciencia de la mente: Historia de la psicología cognitiva*. Barcelona. Paidós.
- Haraway, D. J. (1991). *Simians, Cyborgs and Women: The reinvention of nature*. Nueva York, Routledge.
- Hergenhahn, B. R. (2000). *An Introduction to the History of Psychology*. Wadsworth Publishing.
- Houdé, O. (2003). Desarrollo Cognitivo. En O. Houdé, D. Kayser, O. Koenig, J. Proust, F. Rastier (Ed.), *Diccionario de ciencias cognitivas* (pp. 124-131). Buenos Aires: Amorrortu.
- Klappenbach, H. (2000). El título profesional del psicólogo en la Argentina, antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 419-446.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Latour, B. (1999). *Pandora’s hope: Essays on the reality of science studies*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Leahey, T. H. (1992). The mythical revolutions of American psychology. *American Psychologist*, 47, 308-318.
- Leahey, T.H (1998). *Historia de la Psicología. Principales Corrientes del pensamiento psicológico*. Madrid: Prentice-Hall.
- Leslie, S. (1993). *The Cold War and American Science*. Nueva York, Columbia University Press.
- Manoiloff, L., Segui, J., & Hallé, P. (2015). Subliminal repetition primes helps detecting phonemes in a picture: Evidence for a phonological level of the priming effects. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* (version posted online: 13 Feb 2015).
- Marino, J., Redondo, S., Luna, F. G., Sanchez, L. M., & Foa Torres, G. (2014). Hemodynamic Response in a Geographical Word Naming Verbal Fluency Test. *Spanish Journal of Psychology* 17 (33), 1–7.
- Marx, M. & W. Hillix (1985). *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos*. México: Paidós Mexicana.

- Miller, G. (2006). La revolución cognitiva: una perspectiva histórica. *Psicología – Segunda Época*, XXV (2), 78-88.
- Parkin, A. J. (1999). *Exploraciones en Neuropsicología Cognitiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Porter, R., & Teich, M. (1986). (Eds.). *Revolutions in history*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Rivière, Á. (1991). Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anales de Psicología*, 51, 129-155.
- Robins, R. W., Gosling, S. D., & Craik, K. H. (1999). An empirical analysis of trends in psychology. *American Psychologist*, 54 (2), 117-128.
- Rosa, A. Huertas, J y Blanco, F. (1996). *Metodología para la historia de la psicología*. Madrid: Alianza.
- Rose, N. (1996). *Inventing our Selves*. Cambridge: University Press, Traducción de S. DE Lucas, y M. d. C. Marchesi. UBA, Escuela de Lenguas.
- Ruiz, A. (2005). *Bases histórico-epistemológicas de la Psicología Cognitiva*. Mimeo. FACE-UNCo.
- Sampson, E. E. (1981). Cognitive Psychology as Ideology. *American Psychologist*, 36,730-743.
- Thagard, P (2007). *La mente. Introducción a las ciencias cognitivas*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Thompson, E., y Varela, F. J. (2001). Radical embodiment: neural dynamics and consciousness. *Trends in cognitive sciences*, 5(10), 418-425.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Actividad de aprendizaje para los materiales siguientes: a) artículo “La Psicología cognitiva, b) cap. 12 “Alternativa y cambio”, c) cap. 13 “Revolución y reforma 1960 – 1970”, d) artículo “La propuesta de Vygotsky: la Psicología sociohistórica”, e) Cap. 14 “La ciencia de la Psicología en la Posguerra” y f) artículo “El porqué de la evolución de la Psicología cognitiva, en particular, y de las ciencias cognitivas en general”

Preguntas guía

1. Elabora un breve resumen del artículo “La Psicología cognitiva” que incluya: la definición de Psicología cognitiva, sus antecedentes, el sujeto de la Psicología cognitiva y su bases.
2. Con apoyo de los materiales: capítulo 12 “Alternativa y cambio 1945 – 1960” y capítulo 13 “revolución y reforma 1960 – 1970” anota, de forma breve, en cada columna del cuadro siguiente, las características del nuevo estructuralismo, del procesamiento de información y del nuevo mentalismo.

| Estructuralismo | Procesamiento de información | Mentalismo |
|-----------------|------------------------------|------------|
| | | |

3. Elabora un breve resumen de la propuesta de Vygotsky que incluya: el contexto en que nace, la fundamentación y la características de la Psicología sociohistórica.

4. Apoyado en los materiales siguientes: Capítulo 14 “La ciencia de la Psicología en la Posguerra” y el artículo “El porqué de la evolución de la Psicología cognitiva, en particular, y de las ciencias cognitivas en general”, identifica las condiciones socioculturales que existían en los años en que surgió la Psicología cognitiva. Para hacerlo, elabora un cuadro como el siguiente y anota en él las condiciones socioculturales presentes en esos años.

| Sociales | Culturales | Científicas |
|-----------------|-------------------|--------------------|
| | | |

5. Elabora un ensayo en que se relacione el surgimiento de la Psicología cognitiva y las condiciones socioculturales presentes en esos años.

**Vigecimoséptima lectura: Capítulo 9 “La Psicología Humanista”
del libro “fundamentos de Psicología**

José Luis Martorell y José Luis Prieto

Se propone el Capítulo 9 “La Psicología Humanista” del texto “Fundamentos de Psicología”, de José Luis Martorell y José Luis Prieto. **La razón por la que se propone incluirlo es la siguiente:** establece una caracterización de la psicología humanista y expone las influencias que posibilitaron su aparición (filosóficas, socioculturales y psicológicas). Además, explica las razones por las cuales se le ha denominado, también, psicología humanista – existencial y fenomenológica. Lo proponemos, asimismo, porque incluye de forma precisa los intentos de unificar las diversas posiciones de los psicólogos humanistas a través de mostrar algunos de los postulados comunes a ellos y presentar las propuestas de cuatro importantes exponentes de este movimiento (Ludwig Binswanger, Rollo May, Abraham Maslow y Carl Rogers).

Ficha bibliográfica

Martorell, J. L. y Prieto, J. L. (2008) Fundamentos de Psicología, Ed. Universitaria Ramón Areces, Madrid. Cap. 9. La Psicología Humanista. Recuperado el 18 de noviembre 2019 de extensión.uned.es/archivos_publicos/weber_actividades/4486/humanista1.pdf,

Datos del autor

José Luis Martorell Ypiens. Es doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Desde 1978 ha ejercido como psicoterapeuta, y posteriormente como formador de psicoterapeutas, en la práctica privada y en colaboración con diversas instituciones (Insalud, Área de Drogadicción de Caritas).

Breve resumen del contenido:

El capítulo que proponemos, en su primera parte, incluye la caracterización general de la psicología humanista. Inicialmente indica que están contenidos, en ella, todos los autores que comparten cierta concepción del ser humano, del objeto de estudio de la psicología, de la patología, de la intervención psicológica y del método para obtener conocimientos. También, que como movimiento organizado surgió hacia la mitad del siglo XX y las influencias que la originaron son de tres tipos: filosóficas, socioculturales y psicológicas.

En relación con las influencias psicológicas sólo menciona las negativas: nace como rechazo al conductismo y al psicoanálisis porque, dice, ambas deshumanizan a las personas y son reduccionistas. Las influencias socioculturales fueron muy importantes: después de terminada la Segunda Guerra Mundial se crea una situación de polarización entre Estados Unidos de Norteamérica y la Unión de Repúblicas Socialistas y Soviéticas que se conoce como época de la guerra fría. Como respuestas a esta situación surgen diferentes movimientos sociales de protesta y de cambio, entre ellas, la psicología humanista. La influencia filosófica que se menciona son las ideas existencialistas.

El segundo apartado se titula Humanismo, Existencialismo y Fenomenología. En éste intenta precisar el significado de cada uno de estos términos: el humanismo, dice, se refiere a las concepciones filosóficas que colocan al ser humano en cuanto tal como centro de su interés. Pero también alude al método para obtener conocimientos: flexibilidad en la descripción de lo real. Así, afirma que la psicología humanista tiene influencias del existencialismo porque pone el énfasis en la existencia, en cómo los seres humanos viven sus vidas, El método privilegiado, desde determinadas visiones filosóficas, para acercarse al hombre y su experiencia será la fenomenología. Es decir, se centra en descubrir lo que es dado en la experiencia.

En el tercer apartado expone los postulados básicos de la psicología humanista, pero advierte que existe una gran disparidad en las ideas de los psicólogos humanistas y, por ello, no existe un marco que las aglutine. El autor menciona diferentes puntos, entre ellos: se centra en la persona humana y su experiencia interior, enfatización de las características distintivas y específicamente humanas y selección de problemas a investigar en contra de un valor inspirado únicamente en el valor de la objetividad. Al final, incluye las propuestas de cuatro destacados psicólogos humanistas: Ludwig Binswanger, Rollo May, Abraham Maslow y Carl Rogers. Finaliza el capítulo realizando una valoración de la psicología humanista señalando que influyó en la forma de concebir la terapia y la educación al incorporarse, en ambas, la consideración del clima emocional para el logro de sus objetivos.

LA PSICOLOGÍA HUMANISTA POR JOSÉ LUIS MARTORELL

1. La aparición de la “tercera fuerza”

La psicología humanista, en su sentido más amplio, incluye a todos aquellos autores que han desarrollado sus propuestas apuntando a una cierta concepción del ser humano, del objeto de la psicología, de la patología, de la intervención psicológica y del método para obtener conocimientos sobre todo lo anterior que se engarzan en la tradición filosófica humanista. Considerada de este modo, es en la primera mitad del siglo XX cuando surgen las primeras aportaciones de peso: en muchos aspectos la obra de William James en Estados Unidos y las de Ludwig Binswanger y Medar Boss, entre otros, en Europa. Sin embargo, la psicología humanista, bajo esta denominación y como movimiento relativamente organizado, se gesta durante las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XX. En su aparición se pueden identificar influencias de tres tipos: a) filosóficas; b) sociales y culturales; y c) propiamente del ámbito de la psicología. Empecemos por estas últimas.

Desde una perspectiva estrictamente psicológica el movimiento de la psicología humanista nace con la pretensión de configurarse como una alternativa a la visión del ser humano que proporcionan tanto el psicoanálisis como el conductismo (las dos grandes fuerzas de la psicología en esos años), de ahí que este movimiento sea también conocido como “tercera fuerza”. El psicoanálisis y el conductismo serían criticados por sostener concepciones del ser humano explícita o implícitamente negativas, deshumanizadas o reduccionistas, así como por su mecanicismo y determinismo. Las propuestas alternativas se van a caracterizar, además de por este rechazo, por su variedad, hasta el punto de que es más apropiado hablar de un movimiento que de una escuela.

Esta crítica y el consiguiente posicionamiento como tercera fuerza dentro del campo de la psicología vienen también influida por factores sociales y culturales. El desánimo y desasosiego que sucedieron a la Segunda Guerra Mundial, la conciencia de la amenaza atómica y la guerra fría, la insatisfacción social que culminó en los movimientos contraculturales de los años sesenta, son elementos que conformaron el caldo de cultivo en el que nació la psicología humanista. Sin embargo, no hay que perder de vista que este “malestar de la cultura” no era nuevo -aunque sí tenía algún elemento nuevo como la posibilidad de destrucción masiva de la humanidad-, y que desde el punto de vista de la historia del pensamiento la crítica tanto al pensamiento abstracto, como a los mecanicismos y reduccionismos en la concepción del hombre tiene una larga tradición. De esta tradición filosófica humanista y de su influencia en la psicología humanista hablaremos en el apartado siguiente, pero adelantemos aquí que incide directamente en el desarrollo en

Europa de la psicología existencial, anterior a la eclosión norteamericana de la psicología humanista. De hecho, en muchos textos se utiliza el término humanístico-existencial para agrupar en un todo ambas corrientes.

En lo referente a los principales representantes de este movimiento ya se ha nombrado a William James (ver cap. 5) dado que su concepción de la psicología y del método son un marco en el que la psicología humanista se puede sentir cómoda. Autores como Gordon Allport, Abraham Maslow o Carl Rogers junto a Ludwig Binswanger, Medar Boss, Rollo May, Victor Frankl, Eric Fromm o Ronald Laing forman un heteróclito grupo del que trataremos de ver los elementos comunes.

2. Humanismo, existencialismo y fenomenología

El término humanismo escapa, como tantos otros en el terreno del pensamiento, a una definición unívoca. En general, se tiende a asociar este término con las concepciones filosóficas que colocan al ser humano en cuanto tal como centro de su interés. El humanismo como movimiento filosófico resalta de un modo u otro la dignidad del ser humano y postula algún tipo de ideal con respecto a él: según el tipo de ideal se ha podido hablar de un humanismo cristiano, socialista, existencialista, científico, etc. La defensa de las libertades individuales y de la democracia como forma de gobierno han sido características de los dos Manifiestos Humanistas firmados en el siglo XX (1933 y 1974) por intelectuales y científicos. (Por cierto, uno de los firmantes del segundo manifiesto fue Skinner.) Ferrater Mora señala que el humanismo puede ser entendido como una determinada concepción del ser humano, concepción de la que acabamos de describir algunos rasgos básicos, y también como un “método”, aspecto este de un gran interés para comprender algunos elementos esenciales de la psicología humanista.

Es en un autor de la importancia para la psicología como William James en quien podemos ver que el humanismo propone, en cuanto que método de conocimiento, romper con todo absolutismo y con toda negación de la variedad y espontaneidad de la experiencia. El pensador humanista preferirá una mayor flexibilidad en la descripción de lo real, aunque eso suponga una pérdida de la exactitud racionalista. Estas características del humanismo – rechazo del absolutismo y preferencia por la flexibilidad frente a la exactitud racionalista-, suponen que los conocimientos más relevantes sobre el ser humano se obtendrán focalizándose en los fenómenos puramente humanos tales como el amor, la creatividad o la angustia.

Quizá de un modo más específico se ha hablado, con los matices que veremos más adelante, de la influencia del existencialismo y de la fenomenología en lo que luego sería la psicología humanista.

El énfasis en la existencia, en cómo los seres humanos viven sus vidas, en la experiencia del ejercicio o de la renuncia a la libertad será característico de los filósofos existencialistas. Si el centro del interés es, en palabras de Unamuno, “el hombre de carne y hueso”, entonces las especulaciones abstractas, por un lado, y el cientifismo racionalista, por otro, serán rechazados. Es decir, el existencialismo se niega a reducir al ser humano a una entidad cualquiera, sea esta la de animal racional, ser social, ente psíquico o biológico. El método privilegiado, desde determinadas visiones filosóficas, para acercarse al hombre y su experiencia será la fenomenología. Del complejo método fenomenológico sólo apuntaremos aquí su propuesta de descubrir lo que es dado en la experiencia, de reconsiderar los contenidos de la conciencia tratando de ver más allá de los prejuicios, preconcepciones y teorías del observador. Su propuesta de que la conciencia es siempre conciencia que tiende a algo, es decir, que la conciencia es esencialmente intencional (no un computador que recoge asépticamente datos) será importante en los planteamientos de la psicología humanista y existencial.

Una matización antes de abandonar el capítulo de las influencias filosóficas de la psicología humanista. Se ha hablado de humanismo, existencialismo y fenomenología. Es decir, de Kierkegaard, Unamuno, Heidegger, Brentano, Husserl o Sartre, nada menos. Si consideramos la psicología humanístico-existencial como un todo es justo reconocer esta influencia. Si atendemos a las grandes diferencias dentro del movimiento humanístico existencial hay mucho que matizar: en Europa la psicología existencial se basa directamente en las propuestas de estos autores; sin embargo, en Estados Unidos algunas de las principales figuras de la psicología humanista desarrollan primero sus propuestas y luego encuentran en los filósofos del existencialismo una afinidad de planteamientos. Dos de los principales representantes del movimiento humanista, Maslow y Rogers, reconocen expresa y continuamente no sólo la influencia de estas corrientes filosóficas sino la necesidad de fundamentarse en ellas para dar una base filosófica sólida a sus propuestas; de hecho, esta fue la motivación de la reunión sobre Psicología Existencial celebrada en 1959 y en la que intervinieron Rogers, Maslow, Allport y May. Las intervenciones de estos autores fueron recogidas en *Existential Psychology* (May, 1961). De todos modos, como se ha dicho, la influencia de la filosofía existencial está más específicamente representada en las obras de Binswanger y su *daseinanalyse* basado en el concepto heideggeriano de *Dasein* o ser-en-el-mundo, Merleau-Ponty, Boss o, incluso, Ronald Laing, quien dedica junto con David Cooper (Laing y Cooper, 1969) un libro al comentario de *El Ser y la Nada* de Sartre, que en la obra de los representantes norteamericanos del movimiento humanista, con la brillante excepción de Rollo May. Con todo, ya se ha dicho que no es infrecuente que ambos colectivos sean presentados agrupados bajo una de las dos denominaciones (existencial o humanista) o bajo la denominación de humanístico-existenciales.

3. Los postulados básicos de la psicología humanista

La psicología humanista es mucho más un movimiento que una escuela, y si consideramos el conceptualmente amplio grupo de los autores humanístico-existenciales es, aún más que un movimiento, el reflejo de una actitud sobre el ser humano y el conocimiento. Con todo, no han faltado los intentos de unificación en torno a las propuestas de unos postulados básicos. Bugental, el primer presidente de la Asociación Americana de Psicología Humanista propuso los siguientes cinco puntos:

- 1) El hombre, como hombre, sobrepasa la suma de sus partes
- 2) El hombre lleva a cabo su existencia en un contexto humano.
- 3) El hombre es consciente.
- 4) El hombre tiene capacidad de elección
- 5) El hombre es intencional en sus propósitos, sus experiencias valorativas, su creatividad y su reconocimiento de significación

Por su parte, dicha Asociación, propone cuatro puntos que compartirían los integrantes del movimiento:

- 1) La psicología humanista se centra en la persona humana y su experiencia interior, así como en su significado para ella y en la autopresencia que esto le supone.
- 2) Enfatización de las características distintivas y específicamente humanas: decisión, creatividad, autorrealización, etc.
- 3) Mantenimiento del criterio de significación intrínseca, en la selección de problemas a investigar en contra de un valor inspirado únicamente en el valor de la objetividad.
- 4) Compromiso con el valor de la dignidad humana e interés en el desarrollo pleno del potencial inherente a cada persona; para la psicología humanista es central la persona tal como se descubre a sí misma y en relación con las restantes personas y grupos sociales.

Gordon Allport, uno de los más sólidos y respetados fundadores de este movimiento, propuso la distinción entre las orientaciones idiográficas y nomotéticas en psicología. La orientación idiográfica pone el énfasis en la experiencia individual, en el caso único, mientras que la orientación nomotética se interesa por abstracciones estadísticas tales como medias o desviaciones típicas. Allport se preguntaba si la psicología, en su carrera por ganar credibilidad científica, no estaría negando lo que debería ser la más importante realidad de la psicología: la experiencia individual. Allport no negaba la importancia de la orientación nomotética para la psicología, pero reclamaba un lugar importante, también, para la orientación idiográfica.

Como se ve, más allá de fundamentarse en una tradición de pensamiento relativamente común y de compartir, hasta cierto punto, unos postulados básicos muy generales sobre la naturaleza del ser humano y sobre cómo la psicología debe incidir sobre él, no hay más elementos que respondan a lo que sería una escuela estructurada. Seamos idiógráficos pues y busquemos el interés en los autores individuales: veamos alguna de las aportaciones de Ludwig Binswanger, Rollo May, Abraham Maslow y Carl Rogers

4. Propuestas de la psicología humanístico-existencial

4.1. Ludwig Binswanger

Ludwig Binswanger fue discípulo de Husserl y un atento lector de Heidegger. Por medio de la aplicación de las categorías heideggerianas a la terapia pretendió desarrollar un procedimiento que abarcara al hombre en su totalidad y no sólo a alguna de sus dimensiones. La comprensión y descripción del mundo del paciente son sus objetivos principales; para ello propondrá un encuentro interpersonal libre de prejuicios entre el terapeuta y el paciente.

Binswanger criticó a Freud por su énfasis en la visión biologicista y mecanicista del ser humano. Señaló que Freud se centró en el mundo natural de los impulsos y los instintos – terreno en el que, según Binswanger, Freud había avanzado más que nadie desde Aristóteles- pero que su tratamiento del hombre como miembro de una sociedad fue sólo epifenoménico, e, igualmente, que tampoco se refirió adecuadamente al yo en relación consigo mismo. Como consecuencia de esto, Binswanger consideraba que las actividades humanas en las que el hombre trasciende el ambiente (como el amor o la creatividad) no estaban adecuadamente tratadas en el psicoanálisis freudiano. Con todo, a pesar de la contundencia de sus discrepancias, Binswanger expresó siempre un profundo respeto y admiración por la persona y la obra de Freud, con quien se mantuvo en contacto a lo largo de su vida: Binswanger fue el único hombre, de entre quienes manifestaron serias objeciones a la teoría de Freud, con quien éste mantuvo una estrecha relación.

Binswanger propuso que el punto de partida para comprender la personalidad es la tendencia humana a percibir significados en los sucesos y, por ello, ser capaz de trascender las situaciones concretas. El énfasis en la descripción ha llevado a considerar como una de sus principales aportaciones las descripciones de los “mundos” de los esquizofrénicos y de las “formas frustradas” de existir tales como la extravagancia, el retorcimiento y el amaneramiento. Toma el concepto de Heidegger de ser-en-el-mundo (Dasein) para centrar su modo de concebir la acción terapéutica, llamada daseinanalyse o análisis del ser-en-el-mundo. De este modo, la terapia estaría basada en los siguientes puntos:

a) Los trastornos psicopatológicos representan una alteración del ser-en-el-mundo.

- b) El ser-en-el-mundo tiene estructura y por lo tanto puede ser estudiado, descrito y rectificado.
- c) La psicoterapia pretende entender el proyecto existencial de la persona.
- d) La psicoterapia procura ayudar a asumir la propia experiencia en toda su plenitud, descubriendo las formas y áreas de alienación, para recobrar la autoposesión y la autodeterminación.

Este modo pionero de entender la labor terapéutica a partir de una cierta concepción de la naturaleza humana, puede considerarse continuado en nuestros días por algunos teóricos de la terapia existencial (como Van Kaam, Kobasa o Maddi), los cuales han intentado desarrollar con rigor una teoría de la personalidad que ayudase tanto a la terapia como a la investigación. A partir de la consideración de que el auténtico sentido del significado es el que las personas construyen por sí mismas, proponen que el modo por el que las personas construyen ese significado es el proceso de toma de decisiones. Los dos modos básicos de toma de decisiones son la elección del futuro o la elección del pasado. En cuanto a las posibilidades de desarrollo es la elección del futuro la que es considerada más adecuada, dado que facilita el crecimiento o la realización de la posibilidad (la vida humana se entiende en este contexto como posibilidad de desarrollo). La elección del pasado, en cambio, ahoga el crecimiento al limitar la posibilidad a aquello que ya es experiencialmente conocido

Por lo que se refiere al análisis de las diferencias individuales, se entienden estas a través de un continuo que va desde el ser auténtico (verse capaz de influir en la propia vida a través de las decisiones y elegir el futuro en pensamiento y acción) al conformismo (considerarse indefenso ante las fuerzas externas con una orientación pasiva, eligiendo el pasado cuando deciden algo, decisiones que, de todos modos, tratarán de evitar). Derivado de lo anterior, la psicopatología existencial se interesa por los estados que incluyen la falta de significado. Uno de los pioneros de la terapia existencial, Medard Boss, en cierto modo continuador de la obra de Binswanger, ya describió diferentes contenidos y niveles de eficacia en las construcciones sobre el sí mismo y el mundo.

4.2. Rollo May

Rollo May se alinea claramente en el lado existencial del movimiento humanista norteamericano. Las continuas referencias en su obra a los autores existencialistas europeos y, sobre todo, la actitud con la que define y afronta las tareas que, en su opinión, debe llevar a cabo la psicología así lo atestiguan. Antes de entrar en los contenidos de sus propuestas digamos que, quizá, uno de los principales méritos de este autor estriba en la independencia de su pensamiento. Como ejemplo, lo que sigue:

- Expresa su crítica al reduccionismo que el psicoanálisis freudiano hace, en su opinión, del ser humano, pero señala expresamente el error que supone desechar la obra de Freud incidiendo sólo en los desacuerdos con ella.

- Es uno de los principales impulsores de la visión humanista de la psicoterapia, pero critica la exclusión de los elementos negativos de la naturaleza humana que postulan algunos autores humanistas
- Defendió activamente y con éxito (desde puestos directivos en asociaciones de psicólogos) el derecho de los psicólogos a trabajar como psicoterapeutas frente a los intentos repetidos de las poderosas asociaciones de médicos de considerar la psicoterapia como una especialidad médica, pero denunció la evitación de la confrontación con los dilemas del hombre que la psicología ha realizado en su camino hacia la aceptación social (de nuevo el reduccionismo como problema principal de la psicología).

Se acaba de nombrar el concepto de dilema del hombre, un concepto central en la psicología de May. El dilema del hombre es el que se origina en la capacidad de éste para sentirse como sujeto y como objeto al mismo tiempo. Para May ambos modos de experimentarse a sí mismo son necesarios para la ciencia de la psicología, para la psicoterapia y para alcanzar una vida gratificante. El psicoterapeuta alterna y complementa la visión del paciente como objeto, cuando piensa en pautas y principios generales de la conducta, y como sujeto, cuando siente empatía hacia su sufrimiento y ve el mundo a través de sus ojos. Rechaza las dos alternativas de la consideración del ser humano como “puramente libre” o “puramente determinado” argumentando que ambas suponen negarse a aceptar el dilema del hombre.

Dentro de esta concepción introdujo como fundamentales en el contexto de la terapia las experiencias existenciales de la ansiedad, el amor y el poder. Algunas de las características que May propone como propias de la terapia existencial son las siguientes:

- 1) El objetivo de la terapia existencial es el de aumentar la conciencia del cliente respecto de su propia existencia y, así, ayudar a que experimente su existencia como real.
- 2) La técnica debe estar subordinada al conocer, y seguir, más que preceder, al conocimiento. La técnica, por lo tanto, debe ser flexible y ajustarse a las necesidades de cada cliente.
- 3) El terapeuta y el cliente son dos personas en una auténtica relación. El terapeuta no interpreta los hechos, sino que los pone de manifiesto en su relación con el cliente.
- 4) Los dinamismos psicológicos no son primariamente considerados comunes a la especie humana, sino que se pone el énfasis en considerar que la significación particular de las dinámicas del cliente se deriva del contexto de su vida. El terapeuta no siempre sabe qué es lo que motiva al cliente, y su actitud, más que aplicar una teoría, consiste en escucharle con atención y respeto.
- 5) El terapeuta procura analizar todas las formas de comportamiento, tanto de él mismo como del cliente, que impiden el encuentro real entre ambos.
- 6) La terapia existencial se caracteriza por la importancia que da al compromiso. Estar comprometido es el verdadero modo de estar vivo.

4.3. Abraham Maslow

Abraham Maslow (1908-1970) es una de las figuras más conocidas del movimiento de la psicología humanista; su influencia y su prestigio le llevaron a ser elegido en 1968 presidente de la American Psychological Association. Comparte con otros representantes del movimiento humanista el intento de formular un sistema holístico abierto a la variedad de la experiencia humana y, por tanto, el rechazo al establecimiento de un método único para acercarse a esta diversidad. Nunca está de más insistir, en un campo a menudo tan infantilmente excluyente como el nuestro, que la crítica a sistemas como el conductismo o el psicoanálisis no supone la exclusión o negación de dichos sistemas sino el señalamiento de sus limitaciones. Concretamente, Maslow propone que se integren en sistemas más amplios, evitando sobre todo la tendencia, en sus palabras, inmadura y dicotómica de ser, por ejemplo, freudiano o anti-freudiano: “soy freudiano, soy conductista y soy humanista” dejó escrito en uno de sus últimos trabajos.

Posiblemente, una de las peculiaridades del trabajo de Maslow sea su interés por las personas humanamente excepcionales, lo cual puede marcar una diferencia con los sistemas que han obtenido sus datos de la patología o con los que los obtienen de la norma. De este modo, se trataría de ir conformando una visión de la humanidad que muestra lo que el hombre puede llegar a ser. El modo en que se actualiza ese llegar a ser, tanto como el modo en que se puede frustrar y sus consecuencias centraron el interés de Maslow.

A partir de lo anterior se entiende que el concepto central en la psicología de Maslow sea el de autorrealización, entendida como culminación de la tendencia al crecimiento que Maslow define como la obtención de la satisfacción de necesidades progresivamente superiores y, junto a esto, la satisfacción de la necesidad de estructurar el mundo a partir de sus propios análisis y valores.

Con relación al tema de la satisfacción de necesidades, Maslow establece su jerarquía de necesidades, quizá la más conocida de sus aportaciones. Maslow rechazaba las teorías de la motivación que partían de determinantes únicos de la conducta proponiendo una teoría de determinantes múltiples jerárquicamente organizados. Esta organización sería como sigue: En el primer nivel estarían las necesidades fisiológicas (comida, agua, sueño, etc.), necesidades que aun perteneciendo a este nivel tan básico tienen un componente de individualidad. Si estas necesidades fisiológicas son razonablemente satisfechas aparece el segundo nivel de necesidades: las necesidades de seguridad. Del mismo modo el siguiente nivel sería el de necesidades de pertenencia y amor; Maslow consideraba que la frustración en este nivel es el principal trasunto de los problemas humanos de ajuste. El siguiente nivel sería el de necesidades de estima, que incluiría la necesidad de sentirse competente, de ser reconocido por los propios logros y de sentirse adecuado. Finalmente,

el hombre se abre a las necesidades de desarrollo de autorrealización, definida más arriba, como necesidades tan integrantes del ser humano como las primeras.

El proceso que lleva a la autorrealización culmina en lo que Maslow (1962) llama “experiencia cumbre”, aquello que se siente cuando se alcanza una cota como ser humano, un estar aquí y ahora “perdido en el presente”, con la conciencia de que lo que debería ser, es. Para Maslow, estas experiencias son perfectamente naturales y fácilmente investigables (aunque no especifica cómo) y nos enseñan sobre el funcionamiento humano maduro, evolucionado y sano. Maslow identifica la sanidad, la autorrealización y la creatividad.

Cuando el proceso hacia la autorrealización se corta, aparecen reacciones desanimadoras, compensatorias o neuróticas y la conducta se focaliza hacia la evitación impidiendo el desarrollo autónomo. Maslow propone una concepción de la patología, relacionando la privación de los Valores del ser (o Valores-B, del inglés “being”=ser) con la aparición de determinadas alteraciones, que él llama metapatologías y que entiende como disminuciones de lo humano. Por ejemplo, cuando el Valor-B “verdad” es privado patógenamente y sustituido por deshonestidad, la metapatología específica que aparece es la incredulidad, desconfianza, cinismo o recelo.

4.4. Carl Rogers

Las propuestas de Carl Rogers (1902-1987) son, quizá, las más influyentes y conocidas de entre las que surgieron dentro del movimiento humanista. Su enfoque terapéutico, la terapia centrada en el cliente, también es conocido como terapia no directiva. La hipótesis central de este enfoque la establece así brevemente Rogers: el individuo posee en sí mismo medios para la autocomprensión, para el cambio del concepto de sí mismo, de las actitudes y del comportamiento autodirigido; estos medios pueden ser explotados con sólo proporcionar un clima determinado de actitudes psicológicas favorables. De un modo resumido la terapia centrada en el cliente parte de dos premisas fundamentales:

- 1) La confianza radical en la persona del cliente.
- 2) El rechazo al papel directivo del terapeuta.

Para Rogers el ser humano nace con una tendencia realizadora (el concepto central en la teoría de Rogers) que, si no se falsea o se tuerce por los sucesos de la crianza, puede dar como resultado una persona de pleno funcionamiento, es decir, alguien permeable a nuevas experiencias, capaz de reflexión, espontáneo, y capaz de valorar a otros y a sí mismo. La persona mal adaptada sería, pues, cerrada, rígida y autodespreciativa.

El enfoque psicoterapéutico de Rogers enfatiza la actitud y cualidades del terapeuta como elemento esencial del cambio. De este modo, cualidades tales como empatía, autenticidad

y congruencia son requeridas al terapeuta como condición esencial para producir un cambio terapéutico: el peso recae en el terapeuta más que en la técnica.

Rogers se interesó particularmente por la comprensión y descripción del proceso de cambio en las personas cuando estas se sienten aceptadas y comprendidas tal como son por el terapeuta. En un primer momento del proceso de cambio, se produce una relajación de los sentimientos. Estos pasan de describirse como algo remoto a ser reconocidos como propios, para finalizar experimentándolos como un flujo siempre cambiante. También se da un cambio en el modo de experimentar: el individuo comienza muy alejado de su vivencia hasta que progresivamente la va aceptando como un referente al que se puede acudir en busca de significados y, finalmente, la persona se permite vivir de manera libre y permisiva y emplea sus vivencias como principal referente de sus conductas. En este proceso igualmente se da un paso de la incoherencia a la coherencia. En un extremo estaría el máximo de incoherencia, desconocida para el propio individuo; progresivamente iría tomando conciencia de sus contradicciones para terminar experimentando sólo la incoherencia de modo ocasional puesto que ya no percibe como amenazadora su experiencia. Cambia también su relación con los problemas, desde su negación, pasando por su reconocimiento, hasta la conciencia de la propia participación en su génesis. Igualmente, el modo de relacionarse cambia desde la evitación de las relaciones íntimas hasta una vivencia abierta y libre de su relación con los demás.

5. Valoración de la psicología humanista

A la hora de evaluación de la psicología humanista se le ha atribuido el mérito de que conceptos como subjetividad, experiencia o construcción de significado hayan tenido su lugar. Myers (1994), da cuenta de una serie de investigaciones en las que a través de la comparación de los resultados de encuestas de los años 30 y los años 80, se concluye que las ideas de Maslow y Rogers han influido notablemente en las creencias de la sociedad norteamericana. De un modo más específico, las propuestas de Rogers sobre la importancia de la actitud del terapeuta, y por extensión las del educador, parecen tener un alto grado de aceptación (Orlinsky y Howard, 1986), sino como condición suficiente para inducir el cambio tal como creía Rogers, sí como condición necesaria.

En lo que respecta a las críticas recibidas, la más relevante es la ausencia de validación empírica de sus propuestas. Se ha señalado que esta crítica no es del todo justa (Feixas y Miró, 1993; Rosal, 1982) y que Rogers señala la necesidad y conveniencia de entender como hipótesis sus propuestas y someterlas a validación empírica (véase Rogers, 1968, quinta parte, para su posición con respecto a la investigación y Rice y Greenberg, 1984, para una compilación sobre investigaciones sobre supuestos humanistas). Gendlin (1988) ha señalado, incluso, que Rogers fue pionero en insistir en la unión entre la psicoterapia y las técnicas objetivas de la psicología experimental, grabando las sesiones y evaluando el efecto de las sesiones por medio de la aplicación de tests antes y después de la terapia.

A pesar de estas matizaciones, no se puede ignorar que la crítica inicial humanista a los excesos en cuanto a artificialidad y reduccionismo del experimentalismo y su énfasis en la riqueza de la subjetividad derivó, en muchas ocasiones, en un rechazo frontal que incluso provocó, por sus excesos, el abandono del movimiento de alguno de sus fundadores, como fue el caso de George Kelly (Feixas y Miró, op. cit.).

Como una consecuencia de este rechazo, los conceptos básicos y postulados humanistas (autorrealización, experiencia cumbre, tendencia realizadora) han adolecido, en muchos casos, de una falta de definiciones operacionales que dificulta su investigación.

Junto a lo anterior hay que señalar que el énfasis en una visión positiva y optimista del ser humano, sobre todo en los autores norteamericanos, ha dado lugar a un lenguaje abusivo y a una posición poco realista que no es ajena al declive de este movimiento, como ya señalara uno de sus fundadores, Rollo May: “El tema del mal, o mejor el tema de no enfrentarlo tiene unos profundos y, a mi entender, adversos efectos en la psicología humanista. Creo que es el error más importante de la psicología humanista. Por lo tanto Yankelovich puede decir que la psicología humanista es el narcisismo de nuestra cultura. Yo creo que está en lo cierto” (May, 1982, citado en Villegas, 1984, p.74).

Wertz, en un estudio de 1998, revisó el tratamiento dado a la psicología humanista en 24 textos norteamericanos de historia de la psicología. Sus conclusiones son que el tratamiento es muy desigual: en algunos textos el movimiento es minimizado, mientras que en otros se trata extensamente, pero prevaleciendo las inconsistencias entre varios textos. Wertz achaca esta situación, en parte, a los historiadores, pero también señala que refleja el fracaso de los psicólogos humanistas en darse a conocer en toda su complejidad. El impacto directo de la psicología humanista en la profesión puede ser medido a través de los estudios de autocaracterización (declaración de adscripción a una orientación teórica u otra); si bien los resultados de estos estudios varían según se formule la pregunta (listas cerradas o abiertas de orientaciones teóricas, posibilidad de elegir una o varias opciones) proporcionan datos interesantes. En 1988 el 4% de los psicólogos clínicos norteamericanos se autocaracterizaban como humanistas (Barrom, Shadish y Montgomery, 1988); este porcentaje subía al 7,9 en 2001 también entre los psicólogos clínicos norteamericanos (fuente: National Register); en un estudio más cercano, de 1998, el 8,7% de los participantes (psicólogos adscritos al Colegio de Psicólogos de Madrid) se autocaracterizaban como humanistas. Como se ve, se puede hablar, quizá, de una minoría estable en cuanto al impacto directo y, como se ha señalado al principio de este apartado, de una influencia de algunos de los principios de la psicología humanista en campos tales como la educación o los estudios sobre el efecto de la relación terapeuta paciente en el resultado de la terapia.

Lecturas sugeridas:

- Maslow, A. (1973). El hombre autorrealizado. Barcelona: Kairós (Orig. 1963).
- May, R. (2000). El dilema del hombre. Barcelona: Gedisa (Orig. 1967).
- May, R. (Comp.) (1963). Psicología Existencial. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. (1968). El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires: Paidós.
- Villegas, M. (1982). Orígenes y fundamentos de la psicología humanista. Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista, 1, 115-120.

Vigesimaoctava lectura: artículo “Del surgimiento de la Psicología humanística a la Psicología humanista-existencial de hoy”

Marta Cecilia Henao Osorio

Se propone el artículo “Del surgimiento de la psicología humanística a la psicología humanista-existencial de hoy” de Marta Cecilia Henao Osorio. **La razón por la que se propone incluirlo es la siguiente:** el artículo puede proporcionar una visión amplia y completa de las características de la psicología humanista – existencial al exponer con cierto detalle el significado de los términos humanismo, existencialismo y fenomenología y como estos puntos de vista filosóficos influyeron en el surgimiento y la adopción de ciertas características particulares de la psicología humanista – existencial. Esta narración de las características de un tipo de psicología que forma parte de la diversidad de la psicología puede ser un material que coadyuve a conseguir el aprendizaje que se refiere a la construcción sociocultural de la diversidad de la psicología.

Ficha bibliográfica

Henao Osorio, M. C. (enero-junio, 2013). Del surgimiento de la psicología humanística a la psicología humanista-existencial de hoy. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 4(1), 83-100. Recuperado el 22 de noviembre de 2019 de Funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/951

Datos de la autora

Marta Cecilia Henao Osorio: Magíster en Educación (Desarrollo humano y contextos educativos) U.S.B. Medellín. Docente Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín – Colombia.

Breve resumen del contenido:

El artículo inicia narrando el surgimiento y la historia de la psicología humanista: establece su origen entre 1929 y 1962, en los años en que ocurre la crisis económica y la reforma económica conocida como “New Deal” que abogaba por una orientación más humanitaria de la economía, lo que creó, dice la autora, un sentimiento hacia valores pragmáticos y humanistas, reforzado por ideas semejantes llegadas con la inmigración europea. Esto desembocó en el nacimiento de la psicología humanista.

Una de las características más sobresalientes de los primeros promotores del movimiento de la Psicología humanista-existencial es su heterogeneidad y diversidad de procedencia, sólo agrupados por la intención, no de fundar una nueva escuela de psicología teórica, sino introducir un nuevo espíritu, que trascendiera las limitaciones del puro objetivismo y llenara el vacío dejado por los dos grandes sistemas teóricos de la época: el conductismo y el psicoanálisis.

El pensamiento fenomenológico – existencial europeo, según la autora, influyó al movimiento humanista, aun cuando estas ideas filosóficas llegaron de Europa a Norteamérica tarde y mal, fueron adaptadas al “estilo norteamericano” y, por ello, al movimiento se le conoce también como psicología humanista – existencial.

También menciona que a pesar de la amplia diversidad dentro de la psicología humanista pueden distinguirse algunas ideas que la unifican: centrar la atención en la persona que experimenta, acentuar las cualidades específicamente humanas, selección de problemas y procedimientos de investigaciones, en oposición al énfasis primario en la objetividad y Comprometerse con los valores y la dignidad humana e interesarse por el desarrollo del potencial inherente a cada persona.

En un segundo apartado, la autora describe las bases epistemológicas y antropológicas de la psicología humanista – existencial. Para hacerlo caracteriza los términos humanismo, existencialismo y fenomenología: la característica central del humanismo es que toma como punto de partida la subjetividad humana, centro de construcción de toda realidad, para el caso del existencialismo, dice, es el conjunto de doctrinas filosóficas que tienen como objetivos el análisis y la descripción de la existencia concreta. La fenomenología, afirma, representa un intento sostenido por superar o trascender la dicotomización categórica entre sujeto y objeto, que es inherente al desarrollo del pensamiento occidental.

En la visión antropológica, el individuo es concebido como una totalidad organizada y como una unidad configurada que, en cuanto tal, no puede ser reducido a la simple suma de sus partes constituyentes. Es un todo orgánico significativo e integrado, que representa una organización compleja y contradictoria dentro de la cual actúan armónicamente o disarmónicamente, compiten o cooperan, dominan o son sometidas las múltiples partes que lo caracterizan.

**DEL SURGIMIENTO DE LA PSICOLOGÍA HUMANÍSTICA A LA PSICOLOGÍA
HUMANISTA-EXISTENCIAL DE HOY
FROM THE UPRISING OF HUMANISTIC PSYCHOLOGY TO TODAY'S HUMANISTIC-
EXISTENTIAL PSYCHOLOGY
POR
MARTA CECILIA HENAO OSORIO*
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ, COLOMBIA**

“Cada uno de nosotros lleva consigo la posibilidad de llegar a ser auténticamente sí mismo” Carl Rogers. El camino del ser.

Resumen

Este artículo presenta parte de los resultados de la tesis de Maestría: Las teorías de la formación no afirmativas como articulaciones conceptuales entre la Psicología humanista-existencial y la pedagogía crítica. Hace una integración de las bases filosóficas, epistemológicas, antropológicas de la Psicología humanista-existencial. Utiliza metodología de corte cualitativo; la hermenéutica, para comprender e interpretar los autores y construir inferencia teórica.

Palabras clave: Psicología humanista-existencial; Fenomenología; Existencialismo; Epistemología; Filosofía.

Abstract

This article presents a part of the results of the Magister research the non-affirmative formation theories as conceptual articulations between existential-humanistic psychology and the critical pedagogy. It makes an integration of philosophical, epistemological, anthropological fundamentals of existential-humanistic psychology. It uses a qualitative methodology: hermeneutic, in order to comprehend and understand authors and to build theoretical inference. Keywords: Humanistic-existential psychology; phenomenology, Existentialism, Epistemology, Philosophy.

*Magíster en Educación (Desarrollo humano y contextos educativos) U.S.B. Medellín. Docente Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín – Colombia. E-mail: marcecy24@hotmail.com

Introducción

La Psicología humanista-existencial, considerada como la tercera fuerza, después del psicoanálisis y el conductismo, se gesta en un momento histórico, en el que convergen o se sincronizan diversos autores y posturas, como reacción al determinismo o condicionamientos que ofrecían las corrientes operantes antes de los años 60, su configuración se va dando a través de discontinuidades y rupturas tanto en Europa como en Norteamérica, pero en este continente se crea la Asociación Americana de Psicología humanista-existencial con la presidencia de Abraham Maslow como su fundador. En este movimiento se concatenan quienes se han sentido disidentes o rechazados de las fuerzas antes mencionadas, por plantear asuntos más integradores y, sobre todo, concebir al ser humano de manera integral.

La metodología en este trabajo es de corte cualitativo, tipo hermenéutico documental por la construcción e interpretación que se realiza a partir de los diferentes textos y autores que se abordan.

El recorrido hecho y los hallazgos encontrados se dieron gracias a la recolección de datos y al análisis de la información, lo que ocurre en un continuo circular y se puede sintetizar en momentos que facilitan una inferencia teórica.

En un primer momento se clarifica la intencionalidad o interés. Posteriormente, se ejecuta el rastreo bibliográfico. Se continúa con la elaboración de fichas y se construyen los supuestos teóricos, así mismo se comprenden e interpretan los autores en un proceso permanente.

El mapa que se presenta a continuación revela la diversidad y amplitud de las corrientes que se incluyen en el espectro de la Psicología humanista-existencial y a lo largo del capítulo es posible comprender cómo se ha ido dando esta configuración; muestra, además, los cimientos compartidos por las teorías y terapéuticas que se incluyen en esta tercera fuerza. Este mapa permite adquirir una visión panorámica, pero en este escrito no se desarrollan completamente todas las corrientes, porque no es su objetivo.



Figura 1. Mapa de la Psicología humanista-existencial

Fuente: La autora

Historia y surgimiento de la Psicología humanista-existencial

Resulta artificioso asignar una fecha concreta al momento preciso de la aparición histórica de la Psicología humanista-existencial. El periodo de gestación que lleva consigo la formación de cualquier fenómeno o movimiento científico y social convierte indefectiblemente en convencional toda pretensión de exactitud. Sin embargo, es posible tomarse, como criterio cronológico, aquellas fechas en las que se producen las primeras manifestaciones públicas o deliberadamente fundacionales. De acuerdo con este criterio, podemos hablar ya –en 1986– de 25 años de Psicología humanista-existencial (Villegas, 1986, p. 10).

Por otro lado, para autores como Quitmann (1989) el proceso histórico de surgimiento de la Psicología humanista-existencial se da entre los años 1929 y 1962, año de la fundación de la American Association of Humanistic Psychology.

En los años treinta, cuando Estados Unidos vivía la crisis económica y luego cuando asume la presidencia Roosevelt, en 1933, con su reforma económica llamada “New Deal”, que abogaba por una orientación más humanística destinada a favorecer el bienestar social de todos los ciudadanos porque “consideraba la naturaleza humana como buena y razonable”

(Quitmann, 1989, p. 23) y logró reorientar el sentimiento social hacia valores más positivos y un optimismo pragmático y humanístico que atacó la conciencia que se tenía sobre las tareas cotidianas y futuras. Dicha renovación cultural y humanística que se iniciaba en Estados Unidos se vio apoyada y favorecida por la inmigración de una gran cantidad de europeos durante el dominio nazi, lo que evidencia un incremento en el interés por la literatura y el arte que estimulaba a la sociedad a ocuparse más intensamente de temáticas como el valor y el sentido de vida.

Se aumentó el interés por la filosofía existencialista que iniciaba conceptualmente en Europa y que los inmigrantes habían llevado en sus maletas a Norteamérica; sin embargo, como los escritos de Kierkegaard, Heidegger, Buber, Jaspers y Sartre se oponían a la filosofía de la época, fueron recibidos de igual forma que la filosofía oriental.

Poco a poco se formó un movimiento encabezado por Abraham Maslow, quien, en 1949, se encuentra por primera vez con Anthony Sutich y, en 1954 envían trabajos escritos de temáticas como el amor, la creatividad, el crecimiento, etc., que no eran recibidos e impresos con agrado en las revistas de orientación conductista; cuatro años después apareció en Inglaterra el libro "Humanistic Psychology" de Cohen y un año más tarde en Ohio tuvo lugar el primer simposio sobre psicología existencial (Gallego & Jiménez, 2007, p. 25).

El primer Encuentro Nacional de la American Association For Humanistic Psychology (AAHP) se dio en 1962, la Asociación se había constituido ya como tal en el verano de 1961. Con anterioridad, en la primavera del mismo año, apareció el primer número del Journal of Humanistic Psychology. De manera que puede considerarse 1961 como el año en que la Psicología humanista-existencial nace a la luz pública.

Quitmann (1989, p. 29) plantea que posterior a esto, y con la presidencia de Abraham Maslow, se fundó la American Association of Humanistic Psychology. En sus inicios la AAHP se definía de la siguiente manera:

La psicología humanística puede definirse como la tercera rama fundamental del campo general de la psicología y como tal trata en primer término de las capacidades y potenciales humanos que no tienen lugar sistemático ni en la teoría positivista ni en la conductista, o en la teoría clásica del psicoanálisis.

Según Villegas (1986, p. 10) el término Humanistic Psychology había sido utilizado ya anteriormente por el propio Maslow (1956) en un artículo titulado Toward a Humanistic Psychology. Pero el primero en aplicarlo había sido Hadley Cantril en un artículo de idéntico título, aparecido en 1955 en la Review of General Semantics.

La Psicología humanista-existencial es un movimiento programático, surgido en Norteamérica en la década de los sesenta, orientado a promover una psicología más interesada por los problemas humanos, que sea: “una ciencia del hombre y para el hombre” (B. Smith, 1969). Michel Fourcade (1982) la define como: “un acercamiento al hombre y a la experiencia humana en su globalidad. Un movimiento científico y filosófico que comprende la psicología en sus dimensiones dinámica y social, basada en una visión holística del hombre, redescubriendo así formas tradicionales occidentales y orientales de conocimiento” (Villegas, 1986, p. 11).

Una de las características más sobresalientes de los primeros promotores del movimiento de la Psicología humanista-existencial es su heterogeneidad y diversidad de procedencia. Todos ellos tenían orígenes en campos muy diversos de la psicología y representaban posiciones teóricas muy distintas (Gondra, 1986, p. 49).

La intención, según Gondra, (1986, p. 50) de los primeros humanistas no era fundar una nueva escuela de psicología teórica, dada esta diversidad. Su propósito era introducir un nuevo espíritu, una nueva manera de hacer psicología, que trascendiera las limitaciones del puro objetivismo y llenara el vacío dejado por los dos grandes sistemas teóricos de la época: el conductismo y el psicoanálisis. Pero, por presentarse como una tercera fuerza (Maslow, 1962 citado por Gondra, 1986, p. 50) psicológica, es decir, como una alternativa para esos sistemas teóricos, e intentar una organización similar a las de las demás escuelas, es decir, fundar una revista y una asociación, actuaban de la misma manera que sus antagonistas.

A pesar de su heterogeneidad, los primeros humanistas coincidían al menos en una cosa: la insatisfacción profunda ante el estado de cosas imperante en la psicología de la época. La Psicología humanista-existencial era un grito de protesta contra los excesos del conductismo y del psicoanálisis. Los humanistas criticaban al conductismo por su mecanicismo, que convertía al ser humano en un muñeco mecánico a merced de los estímulos ambientales que, por su reduccionismo, imposibilitaba el estudio de lo más específicamente humano: la vivencia de la plena subjetividad. Al psicoanálisis le reprocharon su irracionalismo y su determinismo que convertían a la persona en una víctima de sus oscuras motivaciones inconscientes y la dejaban anclada en el pasado (Gondra, 1986, p. 50).

De acuerdo con Gondra (1986, p. 51) los humanistas no tuvieron un método psicológico común. Unos, influidos por la metodología y el análisis existencial, recurrieron al método fenomenológico. Otros, utilizaron los métodos de sus psicologías de origen. Otros, como Rogers, intentaron conciliar en vano el método objetivo con el estudio de la subjetividad humana.

El mismo Maslow (1970) considerado generalmente su inspirador, recuerda que el movimiento de la Psicología humanista “no es obra de un solo líder o de un gran nombre que lo caracterice, sino de muchas personas”, como Erich Fromm, Kurt Goldstein, Karen Horney, Gordon Allport y Henry Murray, entre sus antecesores y Carl Rogers, Rollo May, Gardner Murphy o Erik Erikson, entre sus coetáneos. Como cualquier movimiento científico social, la Psicología humanista-existencial no surge de forma repentina, desconectada de su entorno histórico y contextual (Villegas, 1986, p. 11).

Además, Villegas plantea que no es necesario recordar los acontecimientos sociopolíticos y culturales que caracterizaron la situación mundial durante la década de los sesenta, ni los que afectaron especialmente la sociedad americana. Después de dos guerras mundiales, el mundo occidental, inmerso en una oleada de crecimiento económico y bienestar social, experimentaba una revolución de sus costumbres y aspiraciones. “El cuerpo, sometido en las décadas anteriores a la represión sexual y militar, se rebelaba, libre de tabúes, deseoso de nuevas estimulaciones sensoriales internas y externas. Las personas podían encontrarse libremente, conocerse y amarse, más allá de las divisiones raciales, políticas y de clase” (1986, p. 12).

Es preciso reconocer la influencia o fundamento del existencialismo en la psicología que aquí se está describiendo. Por esto, según lo plantea Villegas (1986) cuando se refiere a Abraham Maslow: “Su acercamiento al existencialismo se produjo, según confesión del mismo (1968b), inducido por algunos de sus colegas, entre ellos: Adrian Van Kaam, Rollo May y James Klee.

Es oportuno profundizar en los fundamentos de esta corriente psicológica y las diversas influencias. Para ello se cita a Villegas (1986, p.14) quien asevera que la corriente del pensamiento fenomenológico-existencial europeo llegó a Norteamérica tarde y mal, a través de múltiples mediaciones, casi todas ellas psicológicas, como observa Caparrós (1980), que en no pocos casos “han llegado a desprenderla de su sentido originario”. Por su parte, Maslow (1961) reconoce que la fenomenología “tiene su propia historia en el pensamiento americano, pero que en general ha languidecido”.

La razón de que la fenomenología americana no haya seguido un curso histórico superponible a la europea radica, como dice Caparrós (1979, en Villegas, 1986) “en el hecho de que la psicología en este país (EE.UU.) carece de un pasado filosófico”. En realidad, el primer contacto de la psicología americana con el método fenomenológico se hace a través de la Gestalt, cuyas lecciones, dice Maslow (1957 en Villegas, 1986) “todavía no han sido plenamente integradas en la psicología”.

La traducción al inglés de algunas obras sobre la Gestalt, así como el establecimiento de algunos de sus autores en Estados Unidos constituye el principal puente de unión fenomenológica entre ambos continentes (Villegas, 1986, p. 14).

Dentro del pensamiento más específicamente existencial (Villegas, 1986, p. 14) hay que destacar la presencia de M. Buber y P. Tillich. Puede considerarse, a este último, nacido en Alemania y residente en Estados Unidos, desde 1933, como el verdadero introductor del existencialismo. Al lado de estos filósofos y teólogos europeos cabe considerar, además, la obra de William Barret (1958) *Irrationalman: a study in existential philosophy*, que había sido precedida por unos artículos titulados genéricamente *¿What is existentialism?*, editados posteriormente en forma de libro con el mismo título (Barrett, 1964 retomado por Villegas).

Las figuras más destacadas del existencialismo americano en relación con la psicología son, sin duda, Rollo May, editor de *Existence* (1958), por largos años profesor en Europa, buen conocedor de la filosofía continental, y Adrian Van Kaam, de origen holandés, profesor de la Duquesne University, editor de *Humanitas* y de la *Review of existential Psychology and Psychiatry*.

Otro tanto sucede con Rogers, tal vez el segundo autor más representativo de la Psicología humanista-existencial después de Maslow, para quien los pensadores europeos que más directa, aunque tardíamente, influyeron, fueron Buber, de quien tomó la teoría de las relaciones interpersonales, Kierkegaard, de quien le impresionó su sentido de la individualidad y Otto Rank, tal vez la influencia más primitiva de todas, de quien recibió el concepto de voluntad positiva. De entre sus contemporáneos, Rogers cita con frecuencia a G. Allport, Rollo May y al propio A. Maslow. M. Polanyi, L. Whyte, A. Angyal y A. Szent-Gyorgi influyen en su concepción de la ciencia. En sus escritos actuales Rogers (1980) se remite con frecuencia a físicos y filósofos contemporáneos en quienes cree hallar una confirmación de sus posiciones teóricas, particularmente la fundamentación de la tendencia actualizante. Estos son F. Capra, físico teórico, M. Murayama, filósofo de la ciencia e I. Prigogine, Premio Nobel de Química. En cualquier caso, no hay que olvidar que para Rogers la principal fuente de conocimiento la constituye su propia experiencia, y como tal no tiene demasiado interés en la investigación de las fuentes bibliográficas e ideológicas (Villegas, 1986, p. 18).

Se puede afirmar, de acuerdo con Oatley (1981 retomado por Villegas, 1986), que su posición personal se halla dentro de la tradición americana encabezada por John Dewey. En efecto, Rogers asistió durante su estancia en el Teachers College de Columbia en 1925 a los cursos dirigidos por H. Kilpatrick, discípulo de Dewey, quien concebía la perfección no como una meta final, sino como un proceso perpetuo de crecimiento.

La psicología, según reconocían Berelson y Steiner (1964) en un trabajo en el que se pasaba revista a más de mil aportaciones de la psicología científica, presentaba una visión “muy incompleta” del ser humano. Contra esta visión reductora y limitada pretendía inicialmente reaccionar la Psicología humanista-existencial, llevada por la aspiración a superar la orientación determinista, deshumanizante y despersonalizadora de la psicología empírica del momento y dar respuesta a cuestiones más específicas, derivadas de la naturaleza creativa, libre y personal del sujeto humano (Villegas, 1986, p. 20).

Los principios programáticos de la Asociación, según Villegas (1986), aparecen en el primer número del *Journal of Humanistic Psychology*, que debía servir de portavoz oficial de la American Association of Humanistic Psychology y, además, fueron elaborados por Charlotte Buhler y James Bugental, a modo de las Cuatro nobles verdades de Buda, que se sintetizan en los siguientes puntos:

1. Centrar la atención en la persona que experimenta y, por lo tanto, en la vivencia como fenómeno primario del estudio del hombre. Tanto las explicaciones teóricas, como la conducta manifiesta, se consideran subordinadas a la experiencia misma y a su significado para la persona.
2. Acentuar las cualidades específicamente humanas, tales como la elección, la creatividad, la valoración y la autorrealización, como opuestas a la concepción de los seres humanos en términos mecanicistas y reduccionistas.
3. Mantenerse fiel al criterio de significación en la selección de problemas y procedimientos de investigaciones, en oposición al énfasis primario en la objetividad.
4. Comprometerse con los valores y la dignidad humana e interesarse por el desarrollo del potencial inherente a cada persona. El punto central de esta visión es la persona tal como se descubre a sí misma y se relaciona con otras personas o grupos sociales.

El ideario programático de la Psicología humanista-existencial no se dirigía, pues, inicialmente contra los aportes del psicoanálisis o del conductismo como métodos de trabajo, sino contra la autolimitación voluntaria de su objeto al campo de la patología o de la conducta observable. Lo que proponían los promotores del movimiento para la Psicología humanista-existencial era, en palabras de Bugental (1967) “una completa descripción de lo que significa existir como ser humano” (Villegas, 1986, p. 24).

Bases filosóficas, epistemológicas y antropológicas de la Psicología humanista-existencial

El humanismo (tal como lo entendemos ahora) se manifestó como una oposición al dogmatismo de la Edad Media, en el Renacimiento. Es redescubierto el hombre como individuo en su singularidad. Se tomó como modelo a los antiguos griegos y romanos y se apuntó a la autorrealización en libertad y se resaltan valores tales como belleza, fuerza y virtud (Saldanha, 1989, p. 36). La persona es el eje de sí, dueño de su posibilidad

emancipatoria. El hombre es inventor y garante de los valores, es el sujeto de la opción moral. Estos conceptos se redondean y se hacen fuertes en la época de la Ilustración, en el siglo XVIII. Lo que se inició en los siglos XV y XVI, como reacción en favor de la libertad, se concreta y define trescientos años después, con Herder y otros filósofos idealistas que tomaron a la educación como eje para favorecer un desarrollo libre de los seres humanos (Sánchez, s/f, p. 2).

El humanismo cristiano resalta el valor del hombre como persona; existe una autonomía de conciencia y responsabilidad orientada hacia Dios. El humanismo moderno, de Descartes, Kant y Hegel, toma como punto de partida la subjetividad humana como centro de construcción de toda realidad. Valores como libertad, dignidad, razón y respeto fueron exaltados y son el espejo del movimiento humanista actual (Saldanha, 1989, p. 36).

A continuación, se presentan los elementos centrales para clarificar las bases de la Psicología humanista-existencial

Caminante no hay camino, se hace camino al andar

Considerado el padre del existencialismo, Soren Kierkegaard, apela a dos conceptos esenciales del humanismo: responsabilidad y decisión. “Hay que encontrar una verdad (dice Kierkegaard), que puede ser una verdad para mí, encontrar la idea por la cual quiero vivir y morir”. Lo característico de lo humano es la “experiencia personal”, el conocimiento del abismo, la muerte, el desgarramiento y el miedo. Sometidos al miedo existencial tenemos varias posibles respuestas, tenemos que decidirnos, “lo tremendo que se ha otorgado al hombre es la elección, la libertad” (Sánchez, s/f, p. 2).

Es necesario centrarnos en este apartado sobre el existencialismo por el que se entiende “el conjunto de doctrinas según las cuales la filosofía tiene como objetivos el análisis y la descripción de la existencia concreta, considerada como acto y como una libertad que se constituye afirmándose y que tiene únicamente como origen o fundamento esta afirmación de sí” (Jolivet, 1975 en Saldanha, 1989).

El existencialismo moderno surgió en Francia y en Alemania hace más de 40 años, procede de autores como Kierkegaard, Heidegger, Sartre, Jaspers, Nietzsche, Buber. Se caracteriza por la afirmación de que “la existencia precede a la esencia” lo que significa que el hombre necesita elegir en cada momento lo que será en el momento siguiente; sólo existiendo podrá ser. Significa que el individuo es un ser de quien no se afirma ninguna esencia, ya que la esencia invocaría una idea permanente, contradictoria con la propuesta de autocreación (Saldanha, 1989, p. 17).

Sin embargo, Tillich (1952), según Saldanha (1989, p. 18), dice que sería absolutamente imposible hablar de existencia sin referirse al esencialismo, el existencialismo puro no

existe, ni en la teología ni en la filosofía, ya que sólo puede existir dentro del marco esencialista: “existe un filosofar existencialista, pero no existe y no puede haber un sistema existencialista de filosofía”. Así, sólo hay libertad de creación si hay una infraestructura en la que actúa el individuo.

Saldanha (1989, p. 18) plantea la tensión entre existencialismo y esencialismo, expresa que, a pesar de esta pugna, el punto que le parece más importante es la recuperación del individuo como un ser, la valoración del existir.

En Kierkegaard el existencialismo entraña una expresión radical de la individualidad impar, absolutamente concreta, radicalmente subjetiva y completamente original. De ahí nace la temprana predisposición anticientífica del existencialismo (Luypen, 1967a, p. 30).

Además, Saldanha (1989) se refiere al mismo autor y plantea que: “La elección constituye una de las nociones más importantes de su filosofía, pues la veía como una especie de núcleo de la existencia humana; cada elección es un riesgo por su propia incertidumbre. Existir es elegirse” (p. 20).

En cuanto a Heidegger encontramos una ontología científica del hombre como estar abierto. Se ha llegado a esta ontología a través de una fenomenología enriquecida por variedad de temas derivados del existencialismo. Con la ayuda de un método fenomenológico científicamente válido, Heidegger trata de realizar una teoría general, científicamente válida, del hombre como existencia, del hombre como estar abierto. De esta manera el existencialismo y la fenomenología fluyen juntos y forman una nueva unidad (Luypen, 1967a, p. 31).

Con las enseñanzas de la fenomenología Heidegger creó el existencialismo alemán. Su preocupación era elaborar un análisis de la existencia que partiera del análisis del ser concreto y único para llegar a una teoría del ser en general (Saldanha, 1989, p. 25).

En cuanto a Sartre se retoman algunas frases y posturas básicas postuladas por Saldanha (1989): “Por la libertad, el individuo escoge aquello que quiere ser y, así, realiza su esencia”. En otro párrafo dice: “Pero para Sartre el hombre es aquello que hace de sí mismo”. El hombre es aquello que proyecta ser, y no existe antes de ese proyecto. Lo que importa primeramente es que él surge en el mundo y sólo después se define (p. 31).

Ser humano equivale a ser siempre incompleto. Tanto Sartre como Heidegger consideran que ser hombre es un tener que ser (Luypen, 1967a, p. 64).

En igual sentido se pronunciarán otros autores que apoyan lo expresado por Sartre y Heidegger, como Luypen (1967) cuando afirma que el hombre no es una mera tarea-en-el-mundo; es equiprimordialmente la ejecución de esa tarea. El hombre se abre paso hacia adelante precisamente porque no puede afirmar del todo ningún significado fáctico. El hombre sobrepasa continuamente su facticidad porque se dirige a alguna de las muchas

posibilidades que entraña su existencia como proyecto. El hombre constituye un movimiento que se proyecta más allá de sí; su existencia es intranquilidad esencial. Negarlo es negar la esencia del ser-hombre (Luypen, 1967a, p. 65).

Ignace Leep, en su libro *La existencia auténtica* (1963, p. 27) confluye con Luypen cuando afirma que el hombre no debe sacarse a sí mismo de la nada. En cada momento de su existencia se descubre a sí mismo como un dato a partir del cual debe marchar adelante, haciéndose. Para responder al llamamiento, debe explotar y realizar todas las virtudes de su yo situado.

La existencia humana no es, pues, eterna, no es nada dado. Inmersa en el tiempo, está toda por devenir, al punto que el devenir es un atributo tan característico de la existencia como la eternidad es del ser (Leep, 1963, p. 42).

La diferencia fundamental entre la evolución de la naturaleza y el devenir existencial del hombre consiste en que la primera se hace automáticamente, según las leyes inmanentes de la naturaleza de cada ser o conjunto de seres naturales, o bajo la influencia de causas extrínsecas en tanto que el segundo, en gran medida, debe ser obra del hombre mismo. “El hombre está por inventar cada día”, dice Sartre, y es él mismo quien debe inventarse (Leep, 1963, p. 43).

La filosofía existencial ha captado tanto los puntos fuertes como los flacos del monismo materialista y del espiritualista. En consecuencia, el hombre no se define como cosa ni como ego absoluto, sino como existencia, como ser-consciente-en-el-mundo, como unidad del enlace mutuo entre subjetividad y mundo (Luypen, 1967a, p. 33).

Después de citar estos autores, es imperante resaltar que todos convergen en un supuesto sustancial para este trabajo y es que el ser humano está llamado a hacerse, construirse, transformarse y darse forma a sí mismo.

Después de acercarse al existencialismo y su significado primigenio para una Psicología humanista-existencial, se pasa a la fenomenología, considerada etimológicamente como el estudio de los fenómenos.

Influenciado por Brentano, Husserl estableció como objetivo hacer de la filosofía un saber universal del que partirían las demás ciencias. Censuraba las ciencias humanas, especialmente la Psicología, por usar el mismo método que las ciencias naturales, a pesar de que el método sea diferente (Saldanha, 1989, p. 22).

Gendlin (1966), citado por Sassenfeld& Moncada (2006, p. 93), indica que Husserl rechazó la teoría científica, difundida hasta el día de hoy, según la cual vemos “preceptos” o pensamos “imágenes” al advertir que, en su experiencia personal directa e inmediata,

nunca había visto un precepto o pensado una imagen. Más bien, razonó Husserl, los procesos psíquicos siempre son intencionales, es decir, invariablemente hacen referencia y están ligados a objetos y/o sucesos que se encuentran en la realidad externa. Por lo tanto, es una abstracción excesiva entenderlos como sencillas ocurrencias subjetivas que no guardan relación con el mundo en el que las personas existen y se desenvuelven

La fenomenología representa un intento sostenido por superar o trascender la dicotomización categórica entre sujeto y objeto, que es inherente al desarrollo del pensamiento occidental. A la actitud natural, la fenomenología husserliana opone la actitud fenomenológica, alcanzable a través de la aplicación disciplinada del método fenomenológico como fundamento para investigar y entender, de manera exacta y empírica, la experiencia que el ser humano tiene del mundo, de sí mismo y de sus semejantes. La actitud fenomenológica posibilita, a quien la asume, suspender temporalmente la propia inserción congénita en el mundo e interrumpir el movimiento habitual hacia la realidad exterior para contemplarlo sin participar en él (Moreira, 2001 en Sassenfeld & Moncada, 2006, p. 94). En otras palabras, aseveran Sassenfeld & Moncada, (2006): “la actitud fenomenológica permite aprehender y observar la intencionalidad de los procesos psicológicos como estructura constitucional y pre-reflexiva de la experiencia humana”.

La concepción fenomenológica de lo real, tal como lo ha indicado insistentemente Yontef (1993, 1998, 2004), es relacional, ya que asume que la realidad debe ser entendida como una coconstrucción que se produce entre el observador y lo observado (Sassenfeld & Moncada, 2006, p. 95).

En la tradición fenomenológica, la comprensión de un fenómeno es diferenciada de una explicación que dé cuenta de él: la fenomenología está dedicada a comprender la experiencia que el observador tiene del fenómeno en sus propios términos y asume que esto sólo se puede lograr mediante la descripción comprehensiva y detallada de ésta y rechaza el análisis causal explicativo o los juicios de valor como herramientas útiles para arribar a un entendimiento genuino del objeto de investigación involucrado (Brazier, 1993; Ginger & Ginger, 1987; Moreira, 2001; Peñarrubia, 1998, retomado por Sassenfeld & Moncada, 2006, p. 96).

Otro autor que no puede faltar, a la hora de retomar la fenomenología, es el francés Merleau-Ponty para quien la fenomenología no es un idealismo trascendental, pues quiere tematizar la existencia, el ser-en-el-mundo. La esencia está en la existencia. El interés de Merleau-Ponty está vuelto para un hombre concreto e histórico, luego, multi-facetado, o sea, con múltiples dimensiones. Su concepción indica que el mundo ya está allí y su tentativa primordial es, simplemente, describirlo, pues el rigor de la ciencia está articulado con la experiencia del mundo vivido; este vivido y la intersubjetividad están imbricados en este mundo que se objetiva investigar (Dantas & Moreira, 2009, p. 248).

Merleau-Ponty (1945), retomado por Dantas & Moreira (2009) esclarece que la problemática de la fenomenología, en su versión más elaborada, post-husserliana, restaura la tensión dialéctica entre los polos del subjetivismo y objetivismo extremo porque incluye la comprensión del hombre en su facticidad. “Esta tensión implicaría en una fenomenología que enfatiza la experiencia como elemento primordial para la comprensión del mundo” (p. 248).

Al respecto Dantas & Moreira (2009) afirman:

Con la noción de hombre mundano, las dicotomías (sujeto-objeto, cuerpo-espíritu, internoexterno) son cuestionadas, mientras los “pensamientos de sobrevuelo” desraizarían al hombre de su inherencia al mundo (p. 248).

Por lo tanto, lo primordial en la fenomenología es la descripción de la experiencia vivida. Cómo se constituye en flujo temporal la experiencia vivida y cómo de la imbricación del hombre y del mundo, en mutua constitución, el papel de la investigación sería la descripción del campo fenomenológico, pero también la comprensión propia de esta constitución mundana del hombre, como ser-en-el-mundo (Dantas & Moreira, 2009, p. 249).

Esta relación del hombre con el mundo es inseparable: “la existencia es un diálogo, la unidad de sujeto y mundo es dialéctica; es una unidad de diálogo” (Luypen, 1967a, p. 57). Concluye el autor que el “hecho primario” de la fenomenología existencial puede encontrarse en la idea de existencia como estar abierta; como un estar abierto del sujeto hacia aquello que no es el propio sujeto o en la idea sinónima de intencionalidad. Según Luypen: “resulta imposible pensar el mundo en ausencia de la conciencia humana porque el propio pensar es intencionalidad, es decir, un modo de estar implicado en el mundo” (p. 19).

Porque la existencia es el centro de la fenomenología existencial, es conveniente ampliar este asunto puesto que Luypen asevera que: “la existencia no es algo estático; el sujeto que es el hombre no yace congelado en la facticidad del cuerpo y el mundo. Su ser-en-el-mundo es al mismo tiempo un ser hacia-el-mundo. Ser-hombre es un dinamismo que lleva el nombre de historia (Luypen, 1967a, p. 61).

Es oportuno desarrollar la idea del ser hacia el mundo puesto que estoy en el mundo y encuentro al otro en mi mundo, es decir, “mi mundo no es exclusivamente mi mundo ni tu mundo es tan sólo el tuyo, sino que el mundo de la existencia es nuestro mundo. La existencia es coexistencia porque mi mundo se revela como nuestro mundo (Mitwelt)” (Luypen, 1967b, p. 173).

Por otro lado, Leep (1963) plantea que el hombre real y concreto es, por todo su ser, un ser social. Casi no hay para él problema que no comparta con sus hermanos. Cada vez que se aísla, con la pretensión de bastarse en su narcisismo orgulloso, decae y se deshumaniza (p. 23).

No soy conciencia de mi conciencia, no estoy encerrado en mí mismo, aislado de mi cuerpo, del mundo y del otro. A través de mi cuerpo estoy en el mundo, que se manifiesta como nuestro mundo y, por consiguiente, mi existir es un existir juntos, una coexistencia. La filosofía del “yo pienso” tiene que ser reemplazada por la filosofía del “nosotros existimos” (Luypen, 1967b, p. 186).

Del puesto del hombre en el cosmos y otros asuntos antropológicos

En este apartado se abordarán algunas posturas que evidencian la antropología que subyace a la psicología que nos convoca en este trabajo. Para efectos de la comprensión se separan por segmentos, es decir, anteriormente se abordó más específicamente el existencialismo y la fenomenología. En éste se retomará la fundamentación antropológica en la que también se encontrarán elementos análogos a los anteriores puesto que están íntimamente relacionados, lo que significa mayor amplitud y riqueza conceptual.

Para Monedero (1995): “El conocimiento del hombre mismo es el que hace posible el resto de los conocimientos. Pero el conocimiento del hombre, ya lo hemos visto, es el conocimiento o descripción de su actividad constituyente de sí mismo y del mundo” (p. 67).

Frankl (citado por Sassenfeld, s/f) piensa que todo sistema psicoterapéutico se basa en ciertas suposiciones antropológicas apriorísticas, con independencia de que sus exponentes y practicantes sean o no conscientes de ellas. “No hay psicoterapia sin una concepción del hombre y sin una visión del mundo y de la vida” y, en consecuencia, una de las tareas que corresponde a los terapeutas humanistas-existenciales es volver consciente y desplegar la imagen del ser humano que está implícita en sus teorías y prácticas. De modo similar, Sassenfeld (s/f), cita a Rogers (1951) quien piensa que uno de los puntos primarios de importancia en el área de la práctica de la psicoterapia es la actitud filosófica de un psicoterapeuta respecto del valor y la significación de las personas (p.2).

Lo anterior devela un asunto pilar para abordar al ser humano y su estudio. En este trabajo esa revelación no puede ser implícita sino manifiesta. Por lo tanto, se retoman características de la antropología filosófica, articulada desde diferentes posturas y autores para la comprensión del ser humano que subyace a la Psicología humanista-existencial. Encontramos varios postulados y cada uno de ellos con sus derivaciones planteados por Sassenfeld (s/f) en su artículo sobre la antropología filosófica que fundamenta la psicoterapia humanista-existencial.

El punto de vista holístico: ser humano y totalidad

El punto de vista holístico tiene sus raíces en las primeras décadas del siglo XX en los escritos filosóficos de Smuts y, posteriormente, fue aplicado por Kurt Goldstein y otros psicólogos de la Gestalt en los campos de la psiquiatría y de la psicología. De acuerdo con el holismo de Smuts, la realidad está compuesta por innumerables totalidades que, por un lado, reúnen y organizan en su estructura y funcionamiento diversos elementos o partes que, a su vez, son totalidades en menor escala y que, por otro lado, hacen parte de totalidades más amplias que las trascienden e incluyen (Ginger & Ginger, 1987; Peñarrubia, 1998 citado por Sassenfeld, s/f).

Desde la perspectiva humanista-existencial, el individuo es concebido como una totalidad organizada y como una unidad configurada que, en cuanto tal, no puede ser reducido a la simple suma de sus partes constituyentes. En su realidad más inmediata y comprensiva, es un todo orgánico significativo e integrado, compuesto por distintas facetas o aspectos que representa “una organización compleja y contradictoria dentro de la cual actúan armónicamente o disarmónicamente, compiten o cooperan, dominan o son sometidas las múltiples partes que lo caracterizan” (Sassenfeld, s/f, p. 11).

- El individuo como organismo. Muchos autores entienden, desde esta perspectiva, el funcionamiento del ser humano concretamente en términos de un organismo total o unitario que Giordani (1988) define como una unidad psicósomática integrada, en contra de las posturas atomizantes y dualísticas. El organismo está guiado por el principio de la autorregulación, que se considera como la capacidad primordial del organismo para percibir sus necesidades en la situación presente y encontrar, en función de las circunstancias que lo envuelven, la satisfacción más óptima. Según Yontef (1993), en la autorregulación orgánica, “la elección y el aprendizaje ocurren de forma holística, con una integración natural de mente y cuerpo, pensamiento y sentimiento, espontaneidad y deliberación” (Sassenfeld, p. 12).

Unido al concepto de organismo está la idea central que el ser humano es, en cuanto organismo concreto, un ser único e irreplicable con una combinación particular de características personales de naturaleza biológica, psicológica y sociocultural.

- El individuo y las relaciones humanas. Según Sassenfeld(s/f) la Psicología humanista-existencial presta atención a la totalidad compuesta por el ser humano en relación con sus semejantes, esto es, con la interdependencia de individuo y entorno social (Gimeno-Bayón & Rosal, 2001; Kriz, 1985; Quitmann, 1985; Tageson, 1982; Tfdprphps, 2001; Ukahpp, 2005) o a lo que Binswanger, siguiendo la filosofía existencial, llama Mitwelt (mundo-con). Desde esta perspectiva, los psicoterapeutas de esta orientación asumen que la existencia humana, en efecto, se consume en el seno de las relaciones que las personas establecen entre ellas (Quitmann, 1985, p. 13).

- El individuo y el mundo. El ser humano no sólo es una totalidad en sí mismo y parte de la totalidad formada por él y sus semejantes, sino que, además, participa de la totalidad más amplia que lo contiene a él y a las demás personas. Es, siguiendo el concepto original de Martin Heidegger, un ser-en-el-mundo (Frankl, 1978; Gimeno-Bayón & Rosal, 2001; May, 1961a; Quitmann, 1985; Vattimo, 1985, citado por Sassenfeld, p.12). En lo que respecta a esta categoría May (1977, p. 91), según De Castro & García (2008, p. 35), quienes afirman que se debe “considerar al individuo en los tres modos de ser en el mundo: el mundo de los impulsos biológicos, del destino y del determinismo (el Umwelt), el de la responsabilidad para con sus semejantes (Mitwelt), y el mundo en que el individuo puede darse cuenta del destino con que sólo él se debate en ese momento (Eigenwelt)”. En el marco de la psicoterapia de orientación humanista-existencial, la noción del individuo como ser-en-el-mundo también se ha traducido, por así decirlo, operacionalmente, en la denominada teoría de campo. Esta concepción tiene sus raíces en el trabajo de Kurt Lewin y es una de las influencias de la psicología alemana de la Gestalt que los terapeutas humanistas-existenciales han recibido e incorporado a su antropología filosófica (Peñarrubia, 1998; Soff, Ruh & Zabransky, 2004; Yontef, 1993). Yontef (1993) define un campo como un todo en el que las partes están en relación unas con otras y en el que ninguna parte está separada de la influencia de lo que sucede en otro lugar del campo. “El campo reemplaza la noción de partículas separadas, aisladas. La persona en su espacio de vida constituye un campo” (Sassenfeld, s/f, p. 16).

El individuo como ser subjetivo y consciente. El ser humano vive subjetivamente y, en realidad, no tiene la posibilidad de eludir la subjetividad de su experiencia. Vivencia y percibe el mundo, de modo inevitable, influenciado por su realidad personal y, así, en cierto sentido: “el mundo externo forma parte de [su] experiencia interna” Martínez (1982) citado por (Sassenfeld, s/f, p. 16).

- El individuo como ser libre y responsable. Desde la perspectiva de la filosofía existencial, por otro lado, la capacidad de ser libre está inextricablemente unida al miedo y a la angustia existencial. El ser humano está, de acuerdo con Heidegger, arrojado a un mundo que se le impone –un mundo en el cual, de modo literal, se encuentra– y a una existencia que trae consigo la confrontación con la inevitabilidad de la muerte (Quitmann, 1985; Vattimo, 1985 en Sassenfeld, s/f, p. 16).
- El individuo es parcialmente libre en cuanto, dentro de las restricciones que los múltiples condicionamientos a los que se halla expuesto le imponen, “mantiene un margen de libertad de elección del cual es responsable y por el cual se constituye en sujeto agente” (Gimeno-Bayón & Rosal, 2001 citados por Sassenfeld, s/f).

Frankl (1978, 1984 retomado por Sassenfeld, s/f) ha discutido la problemática de la libertad humana con mayor detalle. Opina que, sin lugar a dudas, el individuo no está libre

de condiciones que lo afectan y determinan. No obstante, estas condiciones no llegan a determinarlo por completo; dentro de ciertos límites, depende de él mismo si acaso se somete a ellas o si opta por superarlas.

- El individuo, el sentido y los valores. Martínez (1982) lleva esta reflexión más lejos y piensa que el individuo realiza un esfuerzo constante por poner al descubierto significados profundos que validen su identidad y que establezcan y apoyen los compromisos y las responsabilidades vitales que asume. Le parece comprensible que el ser humano, por medio de la búsqueda de sentido y la elaboración de significados, intente hallar algún grado de seguridad, certeza y guía en medio de una existencia que transcurre en un mundo marcado por la incertidumbre (Sassenfeld, s/f, p. 20).
- El individuo y la tendencia hacia la auto-realización. Según Frankl (1978, 1984, retomado por Sassenfeld, s/f), la auto-realización debe ser visualizada más como efecto no intencionado de la auto-trascendencia y como consecuencia de la realización de valores y el cumplimiento de sentido que como finalidad en sí misma.
- La posibilidad del individuo de crear y ser creativo. La creatividad del ser humano es uno de los elementos medulares que le permiten, por un lado, enfrentarse al entorno de manera efectiva y, por otro lado, dejar su huella en un mundo que, como hemos visto, forma parte de él. Más allá, su capacidad creativa es una herramienta relevante para plasmar su realidad interna y, así, para compartirla con los demás. Asimismo, es una herramienta que puede proporcionarle sentido y convertirse en expresión auténtica de su auto-realización. Gimeno-Bayón y Rosal (2001) piensan que, incluso, la vivencia de la angustia existencial es susceptible de ser utilizada de modo creativo (Sassenfeld, s/f, p. 21).

Se infiere que, por asumir una posición integrativa de la Psicología humanista-existencial, se precisa de una claridad epistemológica para comprender la amplitud y complejidad que se ha tratado de presentar en este escrito para sustentar dicha postura.

Referencias

- Dantas, D. & Moreira, V. (2009). El método fenomenológico crítico de investigación con base en el pensamiento de Merleau-Ponty. *Terapia psicológica*. V.27. Nº 2. 247-257.
- De Castro, G.A. & García G. (2011). *Psicología clínica. Fundamentos existenciales*. Colombia: Ediciones Uninorte. Segunda Edición.
- Gallego, C. & Jiménez, C. (2007) *Historia oral de la Psicología humanista en la ciudad de Medellín entre los años 1972 y 2000*. Grupo de investigación Transformaciones contemporáneas. Medellín: Facultad de Psicología U.S.B.

- Gondra R, J. (1986). El status científico de la psicología y psicoterapia humanista. Anuario de psicología N° 34. (1). Universidad del País Vasco. <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64550/88512>
- Leep, I. (1963). La existencia auténtica. Buenos Aires: Ed. Carlos Lohlé.
- Luypen, W. (1967a). La fenomenología es un humanismo. Buenos Aires: Ed. Carlos Lohlé.
- Luypen, W. (1967b). Fenomenología existencial. Buenos Aires: Ed. Carlos Lohlé.
- Monedero, C. (1995). Antropología y Psicología. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Quitmann, H. (1989). Psicología humanística. Conceptos fundamentales y trasfondo filosófico. Barcelona: Ed. Herder.
- Saldanha, T. (1989). Terapia vivencial. Un abordaje existencial en psicoterapia. Editorial Lumen.
- Sánchez, A. (s/f). Psicoterapia humanística: un modelo integrativo. Recuperado http://www.robertexto.com/archivo18/psico_humanis.htm
- Sassenfeld, A. (s/f). Sobre la antropología que fundamenta la psicoterapia de orientación humanista-existencial. Recuperado:<https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:P6WJoARuCVgJ:www.facso.uchile.cl/psicologia/caps/docs/>
- Sassenfeld, A. & Moncada, L. (2006). Fenomenología y psicoterapia humanista existencial. Revista de psicología. Año/vol. XV. Número 001. Santiago de Chile. Pp 91-106. Redalyc. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/264/26415105.pdf>
- Villegas, M. (1986). La Psicología humanista: historia, concepto y método. Anuario de psicología. N° 34. Universidad de Barcelona. <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64549/88511>

Vigesimanovena lectura: artículo “Condiciones del surgimiento y desarrollo de la Psicología humanista”

Helio Carpintero, Luis Mayor y María Antonia Zalbidea

Se propone el artículo “Condiciones del surgimiento y desarrollo de la psicología humanista” de Helio Carpintero, Luis Mayor y María Antonia Zalbidea. **La razón por la que se propone incluirlo es la siguiente:** en el artículo se expone ampliamente la situación sociocultural que creó las condiciones que posibilitaron la aparición de éste movimiento: la crisis económica y el New Deal, el rechazo a los valores imperantes en la época, las aspiraciones que generaron los movimientos contraculturales, las limitaciones del conductismo y el psicoanálisis. Además de presentar las influencias psicológicas (Brentano, algunos psicoanalistas, la Gestalt, etc.), así como las filosóficas, el existencialismo y la fenomenología.

Ficha bibliográfica

Carpintero, H., Mayor, L. y Zalbidea, M. A. (1990) Condiciones del surgimiento y desarrollo de la Psicología Humanista. Revista de Filosofía 3º época. vol. III (1990). núm. 3. págs. 71—52. Editorial Complutense. Madrid.

Datos de los autores

Heliodoro Carpintero Capell (Barcelona, 1939) es miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, y de la Academia de Psicología de España. Miembro fundador y primer presidente de la Sociedad Española de Historia de la Psicología.

Luis Mayor y Zalbidea María Antonia: sin referencias.

Breve resumen del contenido:

La primera parte del artículo se titula "El clima socio-cultural". En él expone que la psicología humanista surge por su insatisfacción con los dos tipos de psicologías dominantes en Norteamérica: el conductismo y el psicoanálisis.

Del conductismo criticaba su estrechez de miras, su artificialidad y su incapacidad para suministrar una comprensión de la naturaleza humana.. Del psicoanálisis estimaban que es irracionalista y determinista, subvalora el papel de la conciencia en la comprensión de la conducta y concibe que el ser humano resulta sometido a oscuras motivaciones inconscientes.

En el terreno metodológico, rechaza del psicoanálisis, como ya hemos apuntado, su investigación dominante de la personalidad anormal o enferma, y rechaza del conductismo su análisis elementalista de conductas manifiestas aisladas. La Psicología Humanista reclama una rehumanización de la ciencia, una ampliación de su concepto y métodos, de forma que pueda ser útil para estudiar la persona total.

En el segundo apartado titulado "El espíritu de la época y el surgimiento de la psicología humanista" los autores exponen las condiciones en que apareció este movimiento: surgió en un momento en el que muchas personas se cuestionaban valores tradicionales y reclamando una nueva orientación social.

La Psicología Humanista presentaba, además, un rasgo singular: su condición de movimiento filosófico y socio-cultural, más que de estricta escuela científica, es así una respuesta filosófica - científica ante una época de crisis social, cultural e ideológica.

La última parte se refiere a los antecedentes centrales de la psicología humanista: se mencionan algunos antecedentes: entender a la conciencia como acto intencional y no como un contenido molecular y pasivo, también a la Gestalt que planteó que había que adoptar un enfoque molar de la conciencia. Otras influencias que se mencionan son, Adler, Horney y Erikson. Psicoanalistas que se opusieron al psicoanálisis ortodoxo en cuanto a que la personalidad esté determinada de manera importante por las fuerzas biológicas, los eventos pasados y las reglas del inconsciente. En general, indican que pueden distinguirse dos tipos fundamentales de influencia sobre la Psicología Humanista: los antecedentes psicológicos inmediatos de la misma y sus raíces más claramente filosóficas (el existencialismo y la fenomenología)

**CONDICIONES DEL SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA PSICOLOGÍA
HUMANISTA
POR
HELIO CARPINTERO, Luis MAYOR y MARIA ANTONIA ZALBIDEA**

1. El clima socio-cultural e intelectual

La constitución formal de la llamada «tercera fuerza» en el campo de la psicología se produce en los primeros años de la década de los sesenta: en 1961 se constituía la American Association for Humanistic Psychology (AM-IP; este nombre cambió en 1969 por el de Association of Humanistic Psychology) fundada por A. H. Maslow, Ch. Buhler y R. May, que celebró su primera reunión nacional un año más tarde, y aparecía también el primer número del Journal of Humanistic Psychology, cuyo Comité Organizador estaba integrado por Clark Moustakas, Anthony Sutich, Joe Adams, Dorothy Lee, y Abraham Maslow (para una revisión de la cronología y momentos iniciales de estos acontecimientos, véase Greening, 1985). Este movimiento, que se aglutina y desarrolla en torno a la AAHP y al Journal of Humanistic Psychology, concede prioridad a la validez de la experiencia humana, a los valores, intenciones y significados de la vida.

En sus orígenes, la Psicología Humanista persigue, ante todo, plantear una nueva actitud que renueve la psicología tratando de integrar las distintas direcciones que había tomado en su devenir histórico. Ciertamente, el autor de la expresión «tercera fuerza», referida a la Psicología Humanista. Fue el propio Maslow, pero su sentido no era excluir las aportaciones de otras «fuerzas», sino estructuradas en un análisis más comprensivo de nivel superior (en una larger superordinate structure, >: Soy freudiano, soy conductista, soy humanista, aclaraba él mismo (Maslow, 1969). La idea de Maslow era la construcción de una psicología comprensiva, sistemática, de base empírica que abarcara las cimas y las profundidades de la naturaleza humana. Perseguía en sus propias palabras:

Ensamblar la psicología de la «salud y el crecimiento» con la dinámica psicopatológica y psicoanalítica. Levantar sobre las bases psicoanalítica y científico-positiva de la psicología experimental, la superestructura eupsíquica de la psicología del ser y metamotivacional de que carecen estos sistemas rebasando sus limitaciones. (Maslow, 1962).

Y más tarde, en 1969, continuaba diciendo: *Aún entre los psicólogos humanistas hay algunos que se oponen al conductismo y al psicoanálisis en lugar de incluir estas dos psicologías en una estructura de rango superior y más amplia (Maslow, 1969).*

Por su parte. James Bugental. Primer presidente de la AAHP escribiría que la Psicología Humanista se caracterizaba *más por lo que es, que por aquello a lo que se opone (Bugental, 1967)*.

Pero, como parece ocurrir con todos los nuevos movimientos, la Psicología Humanista se sitúa frente a los idearios y prácticas «establecidos», destacando su debilidad y sus fracasos. En su caso, surge como una declaración de profunda insatisfacción con la psicología vigente, a su entender sumida en un estado de grandes deficiencias por las dos corrientes dominantes en su seno: el conductismo y el psicoanálisis freudiano. Así se refleja en las primeras definiciones, provenientes en los propios promotores de este movimiento:

La Psicología Humanista puede ser definida como la tercera rama principal del campo general de la psicología (las otras dos son la psicoanalítica y la conductista y en cuanto tal, se ocupa primariamente de aquellas capacidades y potencialidades humanas que tienen poco o ningún sitio sistemático. ya sea en la teoría positivista o conductista, ya sea en la teoría psicoanalítica clásica: tales, por ejemplo, como el amor, la creatividad. el sí mismo. el crecimiento, el organismo, la gratificación básica de la necesidad, la auto-actualización, los valores superiores, el ser, el llegar a ser, la espontaneidad: el juego. el humor, la afectividad, la naturalidad. el calor, la trascendencia del yo, la objetividad, la autonomía, la responsabilidad. la significación. el juego limpio, la experiencia trascendental, la salud psicológica y conceptos afines. (Sutich, 1962).

Ese mismo año escribe Maslow unas palabras que ayudan a perfilar su posición respecto de las otras dos fuerzas alternativas. Refiriéndose a Freud dice: *La imagen que éste nos da del hombre es definitivamente impropia, pues deja a un lado sus aspiraciones; sus cualidades superiores... Nos proporciona así la mitad enferma de la psicología: ahora nosotros debemos contribuir con la mitad saludable. (Maslow. 1962).*

En cuanto al conductismo, adopta una posición igualmente clara: *La ciencia mecánica (que en psicología adopta la forma de conductismo,) no es incorrecta, más bien resulta demasiado estrecha para fungir como una Filosofía general o amplia al menos. (Maslow. 1966).*

La Psicología Humanista criticaba al Conductismo su estrechez de miras, su artificialidad y su incapacidad para suministrar una comprensión de la naturaleza humana. Su énfasis en la conducta manifiesta se consideraba deshumanizante: se equiparaba a los seres humanos *a una rata blanca de gran tamaño o a un computador más lento (Bugental. 1967)*. Hurtando así la consideración de lo más genuinamente psicológico y humano, esto es, la vivencia interior y la subjetividad. La Psicología Humanista rechaza la imagen de un organismo robotizado que responde mecánicamente a los estímulos que se le presentan.

En definitiva, se opone al conductismo por considerarlo mecanicista, elementalista y reduccionista.

James Bugental (1967) resumía en los seis puntos siguientes las diferencias fundamentales planteadas por la Psicología Humanista frente al conductismo:

1. Una adecuada comprensión de la naturaleza humana no puede basarse exclusivamente, ni siquiera ampliamente, en los hallazgos de la investigación animal. Una psicología basada en datos animales excluye los procesos y experiencias humanos.
2. Los problemas a investigar en psicología deben ser significativos en términos de la existencia humana y no deben elegirse solamente sobre la base de su idoneidad para la investigación de laboratorio y la cuantificación. Muchos temas que no pueden someterse al tratamiento experimental han sido ignorados.
3. La atención debe centrarse en las experiencias subjetivas internas en vez de en los elementos de conducta manifiesta. No es necesario descartar la conducta manifiesta como objeto de estudio, pero éste no debería ser el único objeto de investigación.
4. La influencia mutua y continua de la llamada psicología pura y de la psicología aplicada debe quedar reconocida. El intento de divorciarlas conlleva un detrimento de ambas.
5. La psicología debe interesarse por el caso individual en vez de por el desempeño promedio de grupos. El énfasis sobre los grupos ignora el caso atípico, excepcional, la persona que se desvía del promedio.
6. La Psicología debe buscar lo que pueda enriquecer la experiencia humana.

Los psicólogos humanistas se sitúan también frente al psicoanálisis freudiano: estiman que es irracionalista y determinista. Esto es, entienden que subvalora el papel de la conciencia en la comprensión de la conducta y que el ser humano resulta, en este enfoque, un sujeto sometido a oscuras motivaciones inconscientes. Critican, además, que la fuente de esa imagen de los seres humanos sea fundamentalmente el estudio de personas aquejadas de problemas neuróticos y psicóticos, cuya personalidad tiene un funcionamiento más similar al de los niños que al de los seres adultos, sanos y normales. De este modo, según los psicólogos humanistas, no se tenían en cuenta atributos y virtudes realmente constitutivos de la psicología humana, derivando ello hacia un reduccionismo de la realidad psíquica tan negativo como el operado por el conductismo.

Maslow resumía así, en un diario de 1955, su posición ante el psicoanálisis:

- Freud nos ha proporcionado la mejor psicoterapia que tenemos.
- También nos ha legado nuestro mejor sistema de psicopatología.
- Sin embargo, es bastante insatisfactorio como una psicología de la persona humana total, especialmente en sus aspectos más sanos y admirables. La imagen del hombre que presenta es parcial y distorsionada. Prácticamente todas las actividades de las que el hombre se enorgullece y que le dan sentido y valor a su vida —trabajo, juego, amor, arte,

creatividad, ética, filosofía, ciencia, heroísmo, bondad, etc.—, han sido omitidas o patologizadas por Freud. (Maslow, 1972).

La insatisfacción que el humanismo expresaba con estas argumentaciones ante las tendencias conductista y psicoanalítica de su época, se daba en un doble plano: el teórico-conceptual y el operativo-metodológico.

En el plano teórico-conceptual, la Psicología Humanista desestima el reduccionismo y mecanicismo que caracterizan tanto al psicoanálisis como al conductismo, como ya hemos comentado. También rechaza su orientación anclada en el pasado que los lleva a comprender la conducta y/o el psiquismo en su relación necesaria con eventos pasados, por lo general situados en la infancia. Frente a esta inclinación, el nuevo movimiento resitúa los fenómenos en el presente y representa una vuelta al interés por la conciencia, obliterada durante más de medio siglo, o incluso rechazada por la orientación experimentalista del conductismo, y por la orientación analítica de la psicología profunda. En cierto sentido, como hace observar Hilíner (1984), el humanismo adoptó la orientación fenomenológica de la psicología de la Gestalt, pero extendiéndola desde el campo de la mera conciencia perceptiva hasta cubrir la personalidad completa del organismo

En el terreno metodológico, rechaza del psicoanálisis, como ya hemos apuntado, su investigación dominante de la personalidad anormal o enferma, y rechaza del conductismo su análisis elementalista de conductas manifiestas aisladas. En este sentido, la Psicología Humanista se levanta contra las limitaciones del método científico impuesto a la psicología por decreto, en palabras de Koch (1969), y reclama una rehumanización de la ciencia, una ampliación de su concepto y métodos, de forma que pueda ser útil para estudiar la persona total.

En este contexto de profunda insatisfacción con las limitaciones, ciertamente reales, de la psicología de la época, es en el que surge la autollamada «tercera fuerza» a partir de posiciones muy diversas pero que tenían en común el rechazo de toda psicología reduccionista, mecanicista y determinista y la afirmación de valores humanos como la creatividad, la libertad personal, la decisión humana, etc....Realmente se buscaba una nueva filosofía de la vida, una nueva concepción del hombre, así en palabras de Maslow:

La tercera fuerza o psicología humanista que está desarrollando una nueva imagen del ser humano es la obra de muchos hombres: no solo eso, se le parangona también con avances independientes y descubrimientos realizados en otros campos: así impulsa de manera vertiginosa una imagen inédita de la sociedad y de todas sus instituciones, y con ello surge una nueva filosofía de la ciencia, la educación, la religión, la psicoterapia, la política, la economía, etc. Juntos tales cambios podrían denominarse «aspectos paniculares de una amplia filosofía total.». (Maslow. 1968).

La «Tercera Fuerza», es pues, la unión de varios grupos psicológicos en una sola filosofía. Incluye a partidarios de Adler, Rank y Jung, así como a neo-freudianos (o neo-adlerianos) y a post-freudianos (psicólogos analíticos del yo y escritores como Marcuse, Wheelis, Marmor, Szasz, Brown, Lynd y Schachtel, que toman el relevo de la psicología organísmica. Para Maslow incluye también la terapia gestaltista, la semántica general, e incluso a psicólogos de la personalidad como G. Allport. (3. Murphy, J. Moreno o HA. Murray, junto a la corriente de la psicología y psiquiatría existencial, y otros movimientos que pueden ser encasillados como fenomenólogos. «rogerianos», humanistas, etc... De ahí, quizás, la dificultad de definir con claridad la Psicología Humanista, y sobre todo, de precisar los propósitos que se plantea y las técnicas para instrumentalizarlos. Decía Wertheimer (1978) en este sentido que el término «Psicología Humanista» ha llegado a tener muchos significados y que *es muy improbable que cualquier definición explícita que se hiciera de la misma satisfaga siquiera a una pequeña fracción de las personas que se llaman a sí mismas «psicólogos humanistas».*

Maslow en 1968 la definía así: *una revolución, en el sentido prístino y más verdadero de la palabra, en el sentido en que Galileo, Darwin, Einstein, Freud y Marx llevaron a cabo las suyas: es decir una corriente que aporta nuevas formas de percibir y pensar nuevas representaciones del hombre y la sociedad, nuevos enfoques de la ética y los valores.; nuevas direcciones que seguir Es en la práctica, un aspecto de una Weltanschauung global de una nueva filosofía de la vida, de una nueva concepción del hombre, los inicios de otros 100 años de trabajo.* (Maslow, 1968).

La naciente «tercera fuerza» debía configurarse como apuntan Bühler y Allen (1972) en torno a los siguientes principios: Centrar la atención en las vivencias subjetivas de la persona y en su experiencia; defender y destacar las cualidades genuinamente humanas (la creatividad, la elección, la valoración, la autorrealización): estudiar los problemas realmente relevantes para la vida humana, enfatizar la dignidad y valor de la persona y desarrollar las potencialidades inherentes a su condición humana. En resumen, y de nuevo con las palabras de Bugental (19(A), los postulados de la AAHP habían de ser los siguientes:

1. El hombre como hombre sobrepasa la suma de sus partes. El hombre debe ser considerado como algo más que un producto de la adición de varias partes y funciones.
2. El hombre lleva a cabo su existencia en un contexto humano. Su naturaleza se expresa en su relación con otros seres humanos.
3. El hombre es consciente. La conciencia forma parte esencial de su ser.
4. El hombre tiene capacidad de elección. La conciencia hace al hombre no mero espectador sino partícipe de sus experiencias.
5. El hombre es intencional La intencionalidad es la base sobre la cual el hombre construye su identidad.

Pero ¿iban estos propósitos a plasmarse en programas concretos de investigación iluminados por una metodología igualmente elaborada y definida? Premonitoriamente, el mismo año de 1964. Carl Rogers se preguntaba: *¿Seremos capaces de desarrollar una filosofía y metodología de la ciencia, capaces de darnos conocimientos bien verificados y al mismo tiempo, reconocer el lugar de la subjetividad humana? No nos gusta el empirismo mecanicista, pero ¿qué pondremos en su lugar? Un misticismo existencial en mi opinión, no será suficiente.* (Rogers, 1965).

Cuatro años después. Maslow se mostraba más optimista ante el lugar que la psicología humana había llegado a ocupar:

La psicología humanista —así suelen llamarla— se ha afianzado ya sólidamente como una alternativa viable frente a la psicología objetiva, behaviorista, mecanomórfica y el freudismo ortodoxo. Su bibliografía es abundante y crece rápidamente. Aún más: empieza a utilizarse en la educación, en la industria, religión, dirección y administración, terapia y auto-perfeccionamiento, así como por parte de organizaciones, publicaciones e individuos Eupsiquistas. (Maslow. 1969).

2. El «espíritu de la época» y el surgimiento de la Psicología Humanista

Tras la caracterización general que acabamos de realizar, abordamos ahora otro aspecto importante en el análisis del surgimiento de la Psicología Humanista. Su aparición y desarrollo están, como ocurrió con las corrientes anteriores —conductismo y psicoanálisis— íntimamente ligados a factores socioculturales de la época. La sociología de la ciencia ha relacionado el origen de la teoría psicoanalítica con el puritanismo de la sociedad vienesa de principios de siglo, cuyo clima social explicaría hasta cierto punto la importancia concedida en el psicoanálisis a la represión y el conflicto neurótico. El conductismo, por su parte, anclaría su filosofía de la adaptación, funcionalidad y máxima modificabilidad de la conducta, en el optimismo acusado de que goza la sociedad americana en el cambio de siglo. Como vamos a ver, la Psicología Humanista se halla también vinculada a las características sociales y a los valores culturales de las sociedades occidentales en la década de los sesenta, y en particular de la sociedad americana.

La llamada «tercera fuerza», que no sólo se interesa por lo que la persona es en el presente, sino por lo que pueda llegar a ser en el curso de su autorrealización, surgió en un momento en el que muchos individuos de franjas importantes de la población se cuestionaban valores tradicionales como el éxito a toda costa, la dominación de unos países sobre otros Incluso por la guerra y la lucha económica contaminando el ambiente y destruyendo el equilibrio ecológico del planeta. Semejante cuestionamiento existencial y la búsqueda de nuevos horizontes políticos y éticos que abrieran paso a aspiraciones de riqueza y calidad de vida más genuinas coadyuvaron de manera fundamental a configurar el contexto social, colectivo, que propició el nacimiento de la Psicología Humanista.

Esta nueva orientación estaba siendo un fiel reflejo de su Zeitgeist con la desafección y malestar de jóvenes y otras capas sociales frente al materialismo y maquinización de la cultura occidental contemporánea, y particularmente de la americana, que a juicio de intelectuales y críticos sociales se había deshumanizado, como fórmula, por ejemplo, la famosa obra *One-dimensional man* (Marcuse. 1954). En ella —se piensa— los seres humanos no son sino meras partes insignificantes en los engranajes de la maquinaria social, cuyo control acaba por despersonalizarlos. El mecanicismo y determinismo conductistas no serían para los psicólogos humanistas otra cosa que la plasmación en el campo de la psicología de los valores de una sociedad burocrática y tecnocrática que ahogan su creatividad y le restan espontaneidad y libertad. El espíritu crítico frente a esta sociedad alienante se encuentra reflejado en la insistente defensa de las personas como seres humanos en vez de como máquinas.

Aparece, pues, esta orientación en las coordenadas histórico-políticas concretas de la Norteamérica de los años sesenta y lo hace como eclosión de unos valores que habían ido madurando paulatinamente en los años precedentes. Villegas (1986) describe en estos términos la situación: *Después de las guerras mundiales, el mundo occidental inmerso en una oleada de crecimiento económico y bienestar social experimentaba desde dentro una revolución de sus costumbres y aspiraciones. El cuerpo, sometido en las décadas anteriores a la represión sexual y militar, se rebelaba, libre de tabúes, deseoso de nuevas estimulaciones sensoriales internas y externas. Las personas podían encontrarse libremente, conocerse y amarse más allá de las divisiones raciales, políticas y de clase.*

La Psicología Humanista presentaba, además, un rasgo singular: su condición de movimiento filosófico y socio-cultural, más que de estricta escuela científica. De ahí que durante el movimiento contracultural y antiguerra que proclamaron y promovieron Theodore Roszak y Charles Reich, entre otros, y que se desarrolló como reacción a la guerra de los EEUU contra el pueblo vietnamita, los psicólogos humanistas sintonizaron con grupos importantes de jóvenes y de estudiantes que rechazaban el conductismo y demandaban a la psicología una mayor sensibilidad hacia la libertad y la dignidad humanas. El título del escrito bien conocido de Skinner *Beyond freedom and dignity* (1971), replicado por Chomsky, otro intelectual destacado del movimiento contracultural es muy elocuente a este respecto. El propio Maslow consciente del enorme predicamento y poder de atracción que la Psicología Humanista tenía sobre gran número de jóvenes y estudiantes, decía en un texto publicado por Frick (1971):

*Mi libro *Toward a Psychology of Being* por ejemplo, ha sido muy vendido y leído y, sobre todo, según creo, seguido entre los jóvenes. Se han vendido ya unos 150.000 ejemplares y, aparentemente se usa para ayudar a esa clase de comprensión profunda en los grupos hippies y entre muchos jóvenes con educación, los universitarios, por ejemplo*

La Psicología Humanista surge, así como una respuesta filosófica - científica ante una época de crisis social, cultural e ideológica, y lo hace con un ideario bien conocido que enlaza con unos antecedentes históricos, en la filosofía y en la psicología, a los cuales haremos ahora breve referencia.

3. Antecedentes fundamentales de la Psicología Humanista

Como ha señalado Caparrós (1979), los psicólogos humanistas reconocen la influencia que sobre ellos han tenido cuantos a lo largo de la historia de la psicología se han resistido, en cada ocasión de formas diversas, a la reducción de ésta a una simple ciencia natural. Pese a ello pueden señalarse ciertos autores u orientaciones que habían desarrollado previamente, de manera particular, puntos esenciales para la Psicología Humanista. Así Franz Brentano había criticado la aproximación mecanicista y reduccionista de la psicología en cuanto ciencia natural, y proponía el estudio psicológico de la conciencia como acto intencional y no como un contenido molecular y pasivo. Oswald Külpe sugería que no toda experiencia consciente podía ser reducida a formas elementales o explicada en términos de contenido, y autores como Wilhelm Dilthey o William James argumentaron contra el mecanismo en la psicología, proponiendo centrarse en la conciencia y el individuo total. No obstante, conviene adoptar en este punto cierta cautela: el hecho de que algunos humanistas contemporáneos reconozcan a estos autores como sus antecesores, y que éstos hayan mantenido efectivamente en sus escritos puntos de vista afines a los fenomenológicos, no autoriza a hablar de una influencia directa de sus obras sobre los creadores de la Psicología Humanista.

Más recientemente la psicología de la Gestalt planteó que había que adoptar un enfoque molar de la conciencia e insistió, frente al conductismo, en el estudio de la experiencia consciente como área psicológica legítima y útil.

Hay también varios antecedentes de la Psicología Humanista en las filas psicoanalíticas, a través de la obra de Adler, Horney y Erikson. Estos autores, como es sabido, disienten del psicoanálisis ortodoxo en cuanto a que la personalidad esté determinada de manera importante por las fuerzas biológicas, los eventos pasados y las reglas del inconsciente. Habría que incluir también, en tan sucinta lista, a Otto Rank —cuya influencia sobre la psicología humanista se olvida a menudo— principalmente por su enfoque no directivo de la psicoterapia y su reconocimiento del potencial creador de toda persona.

El dominio conductista sobre la psicología americana durante las décadas de 1920 y 1930 es muy grande. Pero en los años siguientes, aparecen dos importantes obras sobre personalidad en las que puede considerarse que se incubaba lo que será la Psicología Humanista. Estamos refiriéndonos a *Personality: A psychological interpretation* (1937) de Gordon Allport, y a *Explorations in personality* (1938) de Henry Murray. Su enfoque de la personalidad y, en ella, de la motivación y las necesidades humanas constituían un polo de

oposición claro al conductismo. Tras la II Guerra Mundial, aparecen otras dos influentes: *Personality: A biosocial approach to origins and structure*, de Gardner Murphy y *Psychology of personal constructs*, de George Kelly. Asimismo, empiezan a aparecer los primeros trabajos de Maslow sobre la teoría de la motivación humana (1943a, 1943b) en los que iniciaba ya sus planteamientos humanistas.

Pueden distinguirse dos tipos fundamentales de influencia sobre la Psicología Humanista: los antecedentes psicológicos inmediatos de la misma y sus raíces más claramente filosóficas. Respecto a la primera cabe señalar las ideas psicoanalíticas de Fromm, Horney e incluso las de Jung y Adler. Respecto a la segunda, aunque los psicólogos europeos existenciales, como L. Binswanger, A. Van Kaam, y M. Boss, y el psicólogo americano de la misma orientación R. May, anticiparon muchos de los postulados del humanismo, no se puede considerar que ejercieran una influencia directa sobre éste, como luego veremos. Además de los autores ya citados, también tuvieron una influencia grande en la configuración de la psicología humanista algunos creadores europeos trasplantados al mundo americano como consecuencia de la II Guerra Mundial, como el psicopatólogo de orientación gestáltica K. Goldstein y Ch. Bühler, psicóloga del desarrollo, de la misma orientación, entre otros, así como los psicólogos americanos de orientación fenomenológica D. Snygg y A. Combs.

Hillner (1984), distingue dos grandes tipos de influencias: unas directas como las ejercidas por el conductismo, el psicoanálisis, la psicología de la Gestalt, la fenomenología y la psicología comprensiva (Dilthey y Spranger, principalmente), la teoría de la personalidad, y la psicopatología. Obviamente, entre las influencias directas las hay positivas, en el sentido de que la Psicología Humanista asimiló sus presupuestos importantes (la psicología de la Gestalt, la psicología fenomenológica y la psicología existencial), y otras negativas, en cuanto que la Psicología Humanista reacciona frente a ellas (el conductismo de Skinner y el psicoanálisis freudiano).

Por lo que se refiere a las raíces más específicamente filosóficas de la Psicología Humanista, éstas pueden en último término trazarse a partir del panorama intelectual definido por la fenomenología y el existencialismo. Pero conviene también decir que en ocasiones se ha exagerado la importancia que como fuentes de inspiración directa han tenido la fenomenología y el existencialismo europeos sobre la Psicología Humanista, que es en gran parte un fenómeno genuinamente americano. La corriente fenomenológico-existencial llega a Norteamérica filtrada a través de diversas orientaciones, por lo general psicológicas, que en muchos casos llegan incluso a desvirtuarla. Weckowicz (1981), Ch. Bühler (1972) y el propio Maslow (1961), entre muchos otros, coinciden en referirse en varios escritos a la independencia de fuentes en la Psicología Humanista y en la psicología existencial. El existencialismo no es tanto una revelación completamente nueva, cuanto la acentuación, confirmación, precisión y redescubrimiento de tendencias ya existentes en la filosofía, que también habían dejado su huella en la «tercera fuerza» psicológica. Maslow

supo poco respecto a los escritos de los existencialistas hasta 1958, cuando algunos de los más destacados ensayos de esta escuela se tradujeron al inglés en un libro titulado *Existence* editado por Rollo May. Como se ha dicho: Para mal o para bien, permaneció sin tener noticias de ellos hasta que su propia psicología había ya cristalizado alcanzando su forma final (Wilson, 1972). Cuando Maslow tuvo conocimiento de los escritos de los psicólogos existenciales, escribió: Los filósofos europeos y los psicólogos americanos no se hallan tan alejados los unos de los otros. Nosotros los americanos hemos estado «hablando en prosa» todo este tiempo y no lo sabíamos. En parte, este desarrollo simultáneo en diferentes países indica que las personas que con independencia intuitiva han llegado a la misma conclusión, van respondiendo todas ellas a algo exterior a ellas mismas. (Maslow. 1961).

La primera relación directa de la psicología americana con el método fenomenológico se opera principalmente, a través de la traducción al inglés de distintas obras de enfoque gestáltico, así como del establecimiento en EEUU de algunos autores de esta orientación. Ch. Bühler (1972), abundando en la idea de la convergencia de fuentes, afirma a este respecto: *Algunos de nosotros llevamos nuestra forma de pensar a América. Éramos E. Fromm, K. Horney, K. Goldstein y yo. En América nuestro pensamiento convergió en aspectos esenciales con el de Allport, Maslow, Rogers, Rugental Jourard Moustakas y otros. Más tarde se nos añadió V Frankl.*

Hay que indicar otro factor adicional, como señala Caparrós (1979), si bien más secundario: la venida al continente europeo de algunos jóvenes americanos. En particular el ya citado G. Allport y KB. MacLeod, que fué traductor de Katz; ambos estuvieron en Alemania, con otros, durante la década de los veinte y contribuyeron de forma notable al reconocimiento en América del método fenomenológico.

Junto a los teóricos estrictamente gestaltistas, hay que tener en cuenta a los filósofos, psicólogos y científicos que se establecen en EEUU a consecuencia de la llegada del nazismo: entre otros, los esposos Bühler, M. Arnold, Werner. Stern, Heider. Seheerer. Goldstein, E.W. Strauss. A. Gurwitsch. E. Cassirer y otros.

La influencia de la fenomenología en la psicología no siempre es posible deslindarla con facilidad de la filosofía existencial europea de entre guerras y esto mismo ocurre al considerar ambas tendencias, la fenomenología y la existencial en el ámbito americano. Hasta mediados de los años cuarenta, según Caparrós (1979). la filosofía existencial es prácticamente desconocida en EEUU. Para su introducción fué importante, al parecer, la influencia del teólogo protestante P. Tillich, instalado allí en 1933. y después de W. Barret. Sólo más tarde, entrados los años cincuenta, la psiquiatría y la psicología clínica americanas se sensibilizan hacia las ideas existencialistas. En América, el interés por ellas se debe en gran parte a los ya conocidos Rollo May, psicoterapeuta neoyorquino, y Adrian Van Kaam, filósofo, teólogo y psicólogo holandés que se doctoró en EEUU en 1958.

La enumeración precedente no recoge, desde luego, a todos aquellos que jugaron un papel en el desarrollo de la línea fenomenológico-existencial, pero sí a los más descollantes. Sobre los distintos antecedentes señalados a lo largo de estas páginas, y en el contexto sociocultural e intelectual cuyos rasgos más sobresalientes hemos descrito se desarrollará la Psicología Humanista hasta alcanzar la pujante fuerza que hoy representa en la Psicología, en particular en el campo de sus aplicaciones.

Bibliografía

- Bugental, J. 1964. The third force in psychology. *Journal of Humanistic Psychology*. 1964.4. 19-26.
- Bugental, J. 1967. *Challenges of Humanistic Psychology*. New York. McGraw Hill.
- Bühler, Ch. 1972, Autobiographie. En L. Pongratz, w. Traxel & E. G. Wehner (Eds.) *Psychologie in Selbstdarstellungen*. Bern. Hans. Huber.
- Buhler, Ch. y Allen, M. 1972. *Introduction to Humanistic Psychology* Monterey. Caíd'. Brooks/Cole.
- Caparros, A. 1979. *Introducción histórica a la Psicología contemporánea. La psicología ciencia paradigmática*. Barcelona. Rol.
- Frick, W.B, 1971. *Humanistic Psychology: Interview with Maslow, Murphy and Rogers*. Columbus, Charles Merrill.
- Greening, T. 1985. The origins of the Journal of Humanistic Psychology and the Association for Humanistic Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*. 25(2). 7.
- Hillner, K. P. 1984. *History and Systems of Modern Psychology. A Conceptual Approach*. New York. Garden Press.
- Koch, S. 1969. Psychology cannot be a coherent science. *Psychology Today*. 3(9). 64-69.
- Marcuse, H. 1954. *One-Dimensional Man*. Boston. Beacon Press.
- Maslow, A. H. 1943a. A preface to motivation theory. *Psychosomatic Medicine*, 5, 85-92.
- Maslow, A. H. 1943b. A Theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maslow, A. H. 1961. Existential Psychology: what's in it for us? En R. May. *Existential Psychology*. New York. Random House.
- Maslow, A. H. 1962. *Toward a Psychology of Being*. New York. Princeton.
- Maslow, A. H. 1966. *The Psychology of Science*. New York. Harper and Row.
- Maslow, A. H. 1968. *Toward a Psychology of Being* (2° edición). Princeton. New York. Van Nostrand.
- Maslow, A. H. 1969. Toward a humanistic biology. *American Psychologist*, 24, 724-735.
- Maslow, B. G. (Ed.) 1972. *A. H. Maslow. A Memorial Volume*. Wadsworth Publishing Company.
- Murray, H. A. 1938. *Explorations in Personality*. New York. Oxford University Press.

- Rogers, C. R. 1965. Some questions and challenges facing a Humanistic Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 5, 1-5.
- Skinner, B. 1971. *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona. Fontanella. (Trad. 1972).
- Sutich, A. 1962. *American Association for Humanistic Psychology: Progress Report*. Palo Alto. Cal. I-XI. Mimeo.
- Villegas, M. La Psicología Humanista: Historia, concepto y método. *Anuario de Psicología*. 1986, 34, 7-45.
- Weckowicz, T. E. 1981. The impact of Phenomenological and Existential Philosophies on Psychiatry and Psychotherapy. En J. R. Royce y L. P. Mos. *Humanistic Psychology. Concepts and criticisms*. New York. Random House.
- Wertheimer. M. 1978, Humanistic Psychology and the humane but tough-minded psychoiologist. *American Psychologist*. 33. 739-745.
- Wilson, C. 1972. *Nuevos derroteros en psicología. Maslow y la revolución post-freudiana*. México. Diana (Trad. 1979).

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Actividad de aprendizaje para los materiales siguientes: a) capítulo 9 “La Psicología humanista”, b) artículo “Del surgimiento de la Psicología humanista a la Psicología humanista – existencial de hoy” y c) “Condiciones del surgimiento y desarrollo de la Psicología humanista”

Preguntas guía:

1. Elabora un breve resumen de los postulados básicos presentados en el capítulo 9 titulado “La Psicología humanista”.
2. Con apoyo de las lecturas “Psicología humanista” (cap. 9) y el artículo “Del surgimiento de la psicología humanista a la psicología humanista-existencial de hoy”, anota, de forma breve, en cada columna del cuadro siguiente, el significado de los términos: humanismo, existencialismo y fenomenología.

| Humanismo | Existencialismo | Fenomenología |
|-----------|-----------------|---------------|
| | | |

3. ¿Cuál es la diferencia entre la Psicología humanista – existencial y la Psicología humanista?

4. Con apoyo de la lectura “Psicología humanista” (cap. 9) anota, de forma breve, en cada columna del cuadro siguiente, las características principales de las propuestas de: a) Ludwig Bingswanger, b) Rollo May, c) Abraham Maslow y d) Carl Rogers.

| Ludwig Bingswanger | Rollo May | Abraham Maslow | Carl Rogers |
|--------------------|-----------|----------------|-------------|
| | | | |

5. Apoyado en los materiales siguientes: a) capítulo 9 “La Psicología humanista”, b) “Del surgimiento de la psicología humanística a la psicología humanista-existencial de hoy” y “Condiciones del surgimiento y desarrollo de la Psicología humanista”, identifica las condiciones socioculturales que existían en los años en que ésta surgió. Para hacerlo, elabora un cuadro como el siguiente y anota en él las condiciones socioculturales presentes en esos años.

| Sociales | Culturales | Filosóficas |
|----------|------------|-------------|
| | | |

6. Elabora una breve lectura para los alumnos, sobre la forma en que las condiciones socioculturales influyeron en el surgimiento de la Psicología humanista (incluyendo la Psicología humanista –existencial) y en las características que adquirió.

SEGUNDO BLOQUE

**Primera lectura: Capítulo 1 “La Biopsicología en tanto que neurociencia”.
del libro “Biopsicología”**

John P. J. Pinel

Proponemos el capítulo 1 “La Biopsicología en tanto que neurociencia” del libro “Biopsicología” de John P. J. Pinel. Particularmente las partes siguientes: ¿Qué es la Biopsicología?, su relación con otras disciplinas, sus tipos de investigación y sus ramas. **Las razones por la que se propone incluirlo son la siguiente:** ofrece un panorama introductorio a la dimensión biológica de la Psicología que incluye una caracterización general de la dimensión, sus métodos de investigación y las ramas en que se ha diversificado la investigación. Contribuye a los aprendizajes que se refieren a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión biológica.

Ficha bibliográfica

Pinel, J. P. J. (2007) Biopsicología. Ed. Pearson, Addison Wesley. Madrid, España.

Datos del autor:

Doctor por la Universidad de McGill de Montreal, docente en le Institute of Technology de Massachussets y profesor emérito de la Universuty of British Columbia, ha publicado investigaciones sobre desordenes de memoria, efectos de la drogas en el comportamiento.

Breve resumen del contenido

El capítulo se compone de siete partes, pero, para el caso, en la antología sólo se incluyen las cuatro primeras: a) la caracterización de la Biopsicología. En esta parte el autor define a la Biopsicología como es estudio científico de la biología de la conducta, es, dice, un enfoque biológico del estudio de la psicología más que un enfoque psicológico del estudio

de la biología, b) en cuanto a su relación con otras disciplinas, afirma que la Biopsicología ésta es parte de las neurociencias y contribuye a ellas con sus conocimientos acerca de la conducta y con los métodos de investigación de la conducta. Menciona, además, que las siguientes son disciplinas con estrecha relación: neuroanatomía, neuroquímica, neuroendocrinología, neuropatología, neurofarmacología y neurofisiología, c) en la tercera parte se refiere a sus sujetos de estudio: sujetos humanos y animales; a las formas de investigación, estudios experimentales y no experimentales, cuasiexperimentales y estudios de caso. Su trabajo incluye investigación básica y aplicada. Por último, d) expone las ramas que se han derivado de la investigación Biopsicológica: la psicología fisiológica, psicofarmacología, neuropsicología, psicofisiología, neurociencia cognitiva y psicología comparada-

CAPÍTULO 1 “LA BIOPSIKOLOGÍA EN TANTO QUE NEUROCIENCIA” DEL LIBRO “BIOPSIKOLOGÍA”

**DE
JOHN P. J. PINEL**

1.1 ¿Qué es la Biopsicología?

La Biopsicología es el estudio científico de la biología de la conducta (véase Dewsbury, 1991). Algunos denominan este campo psicobiología, biología comportamental o neurociencia comportamental; pero yo prefiero el término biopsicología, porque indica un enfoque biológico del estudio de la psicología más que un enfoque psicológico del estudio de la biología: la psicología se sitúa en el primer plano en este texto. La psicología es el estudio científico de la conducta, el estudio científico de todas las actividades manifiestas del organismo, así como de todos los procesos internos que supuestamente subyacen a estas actividades (p.ej., el aprendizaje, la memoria, la motivación, la percepción y la emoción).

El estudio de la biología de la conducta tiene una larga historia, pero la biopsicología no llegó a ser una disciplina neurocientífica importante hasta el siglo XX. Aunque no sea posible determinar la fecha exacta del nacimiento de la biopsicología, la publicación de *The Organization of Behavior* [La organización de la conducta] en 1949 por D. O. Hebb, desempeñó un papel clave en el surgimiento (véase Brown y Milner, 2003; Milner, 1993; Milner y White, 1987). En su libro Hebb desarrolló la primera teoría global sobre cómo la actividad cerebral puede producir fenómenos psicológicos complejos tales como las percepciones, las emociones, los pensamientos y los recuerdos. La teoría de Hebb hizo mucho por desacreditar la idea de que el funcionamiento psicológico es demasiado complejo como para tener sus raíces en la fisiología y la química del cerebro. Hebb basó su teoría en experimentos en experimentos que implicaban a tanto a seres humanos como a animales de laboratorio, en estudios de casos clínicos y en argumentos lógicos basados en sus perspicaces observaciones de la vida diaria. Este ecléctico enfoque se ha convertido en un sello distintivo de la indagación biopsicológica. En comparación con la física, la química y biología, la biopsicología es un bebé –un bebé sano que crece de prisa, pero un bebé, al fin y al cabo-. En este texto el lector recogerá los frutos de la juventud de la biopsicología. Puesto que la biopsicología no tiene una larga y compleja historia, podrá introducirse directamente en las apasionantes investigaciones actuales.

1.2 ¿Qué relación existe entre la biopsicología y otras disciplinas de la neurociencia?

La neurociencia es un trabajo de equipo, y los biopsicólogos son miembros importantes de este equipo (véase Albright, Kandel y Posner, 2000; Kandel y Squire, 2000). Este apartado del capítulo define aún más la biopsicología examinando su relación con otras disciplinas neurocientíficas.

Los biopsicólogos son neurocientíficos que contribuyen a su investigación con sus conocimientos acerca de la conducta y de los métodos de investigación de la conducta. Lo que distingue su contribución a la neurociencia es su orientación y su experiencia en el estudio de la conducta. Lo que distingue su contribución a la neurociencia es su orientación y su experiencia en el estudio de la conducta. Podremos apreciar mejor la importancia de esta contribución si consideramos que, en última instancia, la finalidad del sistema nervioso es originar y controlar la conducta (véase Doupe y Heisenberg, 2000; Grillner y Dickson, 2002).

La biopsicología es una disciplina que integra datos. Los biopsicólogos reúnen los conocimientos de otras disciplinas neurocientíficas y los aplican al estudio de la conducta. Algunas de las disciplinas de la neurociencia especialmente importantes para la psicología son las siguientes: neuroanatomía estudio de la estructura del sistema nervioso; neuroquímica, estudio de las bases químicas de la actividad neural; neuroendocrinología, estudio de las interacciones entre el sistema nervioso y el sistema endocrino; neuropatología, estudio de los trastornos del sistema nervioso; neurofarmacología, estudio de los efectos de los fármacos sobre la actividad neural y neurofisiología, estudio de las funciones y de la actividad del sistema nervioso.

1.3 ¿Qué tipos de investigación caracterizan al enfoque biopsicológico?

Aunque la biopsicología es sólo una de las muchas disciplinas que contribuyen a la neurociencia, ella misma es amplia y heterogénea. Los biopsicólogos estudian muchos fenómenos diferentes y enfocan sus investigaciones de muchos modos distintos. Con el fin de describir la investigación psicobiológica, este apartado analiza tres dimensiones principales en las que varían los enfoques de la investigación biopsicológica. Ésta puede implicar tanto sujetos humanos como no humanos, puede hacerse como experimentos formales o como estudios no experimentales, y puede ser básica o aplicada.

Sujetos humanos y animales

La investigación biopsicológica estudia tanto seres humanos como animales. Entre los no humanos, las ratas son los sujetos más habituales; sin embargo, los ratones, gatos, perros y primates también se estudian mucho.

Los seres humanos presentan varias ventajas sobre otros animales como sujetos experimentales de investigación biopsicológica: pueden seguir instrucciones, pueden comunicar sus experiencias subjetivas, y sus jaulas son más fáciles de limpiar. Por descontado que lo de las jaulas es una broma, pero esto sirve para llamar la atención sobre las ventajas que presentan los seres humanos sobre otras especies.

Por supuesto, la mayor ventaja que ofrecen los seres humanos como sujetos en un campo destinado a comprender la complejidad de la función del cerebro humano es que tienen cerebros humanos. De hecho, el lector podría preguntarse por qué los biopsicólogos habrían de ocuparse de estudiar sujetos no humanos. La respuesta está en la continuidad de evolutiva del encéfalo. Los encéfalos de los seres humanos difieren de los de otros mamíferos fundamentalmente en su tamaño global y en el grado de desarrollo cortical. En otras palabras, las diferencias entre los encéfalos de los seres humanos y los de especies relacionadas son más cuantitativas que cualitativas, y por lo tanto muchos de los principios de la función cerebral humana pueden deducirse del estudio de seres no humanos (p. ej., Nakahara et al, 2002).

A la inversa, los animales presentan tres ventajas sobre los seres humanos como sujetos de investigación biopsicológica. La primera es que los encéfalos y la conducta de los animales son más sencillas que los de los seres humanos. De ahí que sea más probable que el estudio de las especies no humanas revele interacciones fundamentales entre el cerebro y la conducta. La segunda es que con frecuencia se llega a comprender algo a partir del **enfoque comparativo**, el estudio de los procesos biológicos mediante la comparación de especies diferentes. Por ejemplo, comparar la conducta de especies que no tienen corteza cerebral con la de las que la tienen puede proporcionar valiosas claves sobre la función cortical. La tercera es que se pueden llevar a cabo investigaciones con animales de laboratorios que, por razones éticas, no pueden hacerse con sujetos humanos. Esto no significa que el estudio de animales no esté regulado por un estricto código ético (véase Institute of Laboratory Animal Resources, 1996); si lo está. No obstante, hay menos impedimentos éticos en el estudio de especies de laboratorios que en el estudio de seres humanos.

Según mi experiencia, la mayoría de los biopsicólogos demuestra un interés considerable por sus sujetos, sean o no de su propia especie, pero las cuestiones éticas no se dejan al criterio personal del investigador. Toda investigación biopsicológica, ya implique sujetos humanos o animales, se regula mediante comités independientes conforme a unas estrictas

directrices éticas: <<Los investigadores no pueden eludir el razonamiento de que si los animales que observamos son modelos admisibles de nuestras acciones más intrincadas, deben ser respetados al igual que respetaríamos nuestra propia sensibilidad (Ulrich, 1991, p. 197)

Estudios experimentales y no experimentales

La investigación biopsicológica tanto estudios experimentales como no experimentales. Dos estudios no experimentales característicos son los estudios cuasiexperimentales y los estudios de casos clínicos.

Experimentos: el experimento es el método que utilizan los científicos para indagar cuál es la causa de algo, y, como tal, es casi responsable por si sólo de nuestro estilo de vida moderno. Resulta extraño que un método capaz de tan compleja proeza sea en sí mismo tan simple. Para llevar a cabo un experimento con seres vivos, en primer lugar el investigador diseña dos o más condiciones experimentales en las cuales se evaluará a los sujetos. Por lo general, se examina a un grupo distinto de sujetos en cada condición (**diseño intersujetos**), pero a veces se puede examinar al mismo grupo de sujetos en cada condición (**diseño intrasujetos**). El investigador asigna los sujetos a las condiciones, aplica los tratamientos y mide los resultados de modo que sólo haya una diferencia relevante entre las condiciones que se están comparando. Esta diferencia entre las condiciones se denomina **variable independiente**. La variable que mide el investigador para evaluar el efecto de la variable independiente se llama **variable dependiente**.

¿Por qué es tan importante que entre las condiciones experimentales no haya otra diferencia más que la variable independiente? La razón es que cuando hay más de una diferencia que puede afectar a la variable dependiente, es difícil determinar si ha sido la variable independiente o la diferencia no intencionada (llamada **variable extraña** [o de confusión]) lo que ha llevado a los efectos que se observan en la variable dependiente. Aunque desde un punto de vista conceptual el método experimental es simple, eliminar todas las variables extrañas puede ser bastante complicado. Al leer artículos de investigación se ha de estar siempre prevenido ante variables extrañas que puedan haber pasado inadvertidas para los propios investigadores.

Un experimento realizado por Lester y Gorzalka (1988) pone de manifiesto cómo se desarrolla el método experimental. El experimento fue una demostración del **efecto Coolidge**. Este consiste en el hecho de que cuando un macho copula y no puede continuar copulando con una determinada pareja sexual, a menudo puede seguir haciéndolo con una nueva pareja (los sujetos del experimento eran hámster).

Lester y Gorzalka arguyeron que el efecto Coolidge no se había demostrado en hembras porque en ellas es más difícil llevar a cabo experimentos bien controlados de este efecto – no porque las hembras no muestren el efecto Coolidge-. La confusión según Lester y Gorzalka, proviene del hecho de que los machos de la mayoría de las especies de mamíferos se fatigan sexualmente antes que las hembras. Como consecuencia, los intentos de evaluar el efecto Coolidge en hembras con frecuencia se han confundido [variable extraña] debido al cansancio de los machos. Cuando en medio de la cópula se le facilita a una hembra una nueva pareja sexual, el aumento de su receptividad sexual podría ser un efecto Coolidge genuino, o bien una reacción al mayor vigor sexual del nuevo macho. Puesto que las hembras de los mamíferos por lo general manifiestan poca fatiga sexual, esta variable extraña no representa un problema grave para demostrar el efecto Coolidge en machos.

Estudios cuasiexperimentales: los biopsicólogos no pueden aplicar el método experimental a todos los problemas que les interesan. Frecuentemente se dan impedimentos físicos o éticos que hacen imposible asignar sujetos a determinadas condiciones experimentales o aplicar las condiciones una vez que los sujetos han sido asignados a éstas. Por ejemplo, algunos experimentos acerca de las causas de daño cerebral en seres humanos que padece alcoholismo no son factibles porque no resultaría ético asignar un sujeto a unas condiciones que implican años de consumo de alcohol. En semejantes situaciones prohibitivas, los biopsicólogos a veces realizan **estudios cuasiexperimentales** –estudios de grupos de sujetos que en la vida real han estado expuestos a las condiciones que interesa estudiar-. Estos estudios parecen experimentos, pero no son verdaderos experimentos porque las posibles variables extrañas no se han controlado –por ejemplo, asignando al azar los sujetos a las condiciones experimentales-.

En un estudio cuasiexperimental, un equipo de investigadores comparó a 100 varones alcohólicos desintoxicados procedentes de un centro de desintoxicación alcohólica, con 50 varones abstemios de distinta procedencia (Acker et al, 1984). El grupo de alcohólicos tuvo peor rendimiento en diversas pruebas de capacidad perceptivas, motora y cognitiva y su escáner cerebral puso de manifiesto extensas lesiones. Aunque este estudio cuasiexperimental parece un experimento, no lo es. Debido a que los sujetos decidieron por sí mismos en cuál de los grupos estarían (en el de los que bebían alcohol o en el de los que no lo bebían), los investigadores no podían garantizar que la ingesta de alcohol fuera la única variable que diferenciaba a los dos grupos. ¿Podemos pensar en otras diferencias, aparte del alcohol, que razonablemente pudieran esperarse entre un grupo de alcohólicos y un grupo de abstemios? (diferencias que pudieran haber contribuido a las diferencias neuroanatómicas o intelectuales observadas entre ellos). Existen varias, por ejemplo, los alcohólicos, como grupo, tienden a tener menos educación, ser más proclives a sufrir traumatismo craneal accidental, y es más probable que consuman drogas y que su alimentación sea mala. En consecuencia, los estudios cuasiexperimentales han revelado

que los alcohólicos suelen sufrir más lesiones cerebrales que los abstemios, pero no han dicho por qué.

Estudio de casos: a los estudios que se centran en un solo caso o un solo sujeto se les llama **estudios de caso**. Ya que se centran en un único caso, suelen aportar una imagen más detallada que la que aportan un experimento o un estudio cuasiexperimental y son una excelente fuente de hipótesis que pueden examinarse. Sin embargo, todos los estudios de caso presentan un problema importante su **capacidad de generalización** –el grado en que sus resultados pueden aplicarse a otros casos-. Debido a que los seres humanos difieren unos de otros tanto en función cerebral como en conducta, es importante mostrarse escéptico acerca de cualquier teoría psicobiológica basada únicamente en unos cuantos estudios de casos.

Investigación básica y aplicada

La investigación biopsicológica puede ser básica o aplicada. Los dos tipos de investigación se diferencian en varios sentidos, pero se distinguen menos por sus propias peculiaridades que por las motivaciones de quiénes están implicados en llevarlas a cabo. La **investigación básica** está motivada básicamente por la curiosidad del investigador –se hace sólo con el propósito de adquirir conocimientos-. Por el contrario, **la investigación aplicada** es investigación encaminada a lograr algún beneficio directo para la humanidad.

Muchos científicos opinan que, a la larga, se demostrará que la investigación básica aporta más beneficios prácticos que la aplicada. Su punto de vista es que las aplicaciones derivan fácilmente de un conocimiento de los principios básicos, y que los intentos de pasar directamente a la aplicación sin haber adquirido antes un conocimiento básico tienen poca visión del futuro. Por descontado, un proyecto de investigación no ha de ser necesariamente básico o aplicado en su totalidad. Muchos programas de investigación contienen elementos de ambos enfoques.

Una diferencia importante entre la investigación básica y la aplicada es que la básica depende más de las vicisitudes de las medidas políticas, ya que a los políticos y los votantes les cuesta entender por qué ha de financiarse una investigación que no tiene provecho de inmediato. Si la decisión fuera suya ¿estaría dispuesto a conceder cientos de miles de euros para financiar el estudio de la neuronas motoras (las neuronas que controlan los músculos) del calamar, el aprendizaje en ocas que acaban de salir del cascarón, la actividad de neuronas aisladas del sistema visual de los monos, las hormonas liberadas por el hipotálamo (una pequeña estructura neural en la base del cerebro) de los cerdos y las ovejas, o la función del cuerpo calloso (la amplía vía nerviosa que conecta la mitad izquierda y derecha del encéfalo)? ¿Cuál de estos proyectos si es que alguno, consideraría el lector que merece la pena financiar? Cada uno de estos proyectos aparentemente esotéricos, fue financiado y cada uno consiguió un premio nobel para su autor.

1.4 ¿Cuáles son las ramas de la biopsicología?

Tal como se acaba de explicar, los biopsicólogos realizan investigaciones de muchas maneras distintas. Los biopsicólogos que siguen el mismo enfoque en su investigación suelen publicarlas en las mismas revistas, acudir a las mismas reuniones científicas y pertenecer a las mismas sociedades científicas. Cada uno de los enfoques particulares de la biopsicología que han prosperado y se han desarrollado han logrado un amplio reconocimiento como ramas distintas de la investigación biopsicológica. El objetivo de este apartado es que se comprenda mejor la biopsicología y su diversidad al describir seis de sus principales ramas: (1) psicología fisiológica; (2) psicofarmacología; (3) neuropsicología; (4) psicofisiología; (5) neurociencia cognitiva, y (6) psicología comparada. Para simplificarlo, se presentan como aproximaciones distintas, pero se solapan en gran medida y muchos biopsicólogos siguen a menudo más de una aproximación.

Psicología fisiológica

La **psicología fisiológica** es la rama de la biopsicología que estudia los mecanismos neurales de la conducta interviniendo directamente en la actividad del encéfalo en experimentos controlados –los métodos de intervención en la actividad del encéfalo más frecuentes son los químicos y los eléctricos-. La psicología fisiológica casi siempre utiliza como sujetos de estudio a animales de laboratorio, ya que al enfocarse como manipulación directa del cerebro y experimentos controlados se excluye el uso de sujetos humanos en la mayoría de los casos. Existe también una tradición de investigación básica en psicología fisiológica; por lo general el énfasis se sitúa en la investigación que contribuye al desarrollo de teorías sobre el control neural de la conducta, más que en la investigación con una utilidad práctica inmediata.

Psicofarmacología

La psicofarmacología es similar a la psicología fisiológica, salvo que se centra en la manipulación de la actividad neural y la conducta mediante fármacos. De hecho, muchos de los primeros psicofarmacólogos eran sencillamente psicólogos fisiológicos que pasaron a la investigación farmacológica, y muchos de los psicofarmacólogos de hoy en día están muy identificados con ambos enfoques. Sin embargo, el estudio de los efectos de los fármacos sobre el cerebro y la conducta ha llegado a especializarse tanto que la psicofarmacología se considera una disciplina aparte.

Gran parte de la investigación en psicofarmacología es aplicada (véase Brady, 1993). Aunque los psicofarmacólogos utilizan a veces fármacos para estudiar los principios básicos de las interacciones entre cerebro y conducta, muchos estudios

psicofarmacológicos se destinan a descubrir fármacos o reducir la drogadicción. Los psicofarmacólogos estudian los efectos de los fármacos en animales de laboratorio –y en seres humanos, si la ética de la condición experimental lo permite–.

Neurología

La neuropsicología es el estudio de los efectos psicológicos del daño cerebral en pacientes humanos. Es obvio que, por razones éticas, no se puede someter a sujetos humanos a procedimientos experimentales que hagan peligrar el funcionamiento normal del cerebro. Por consiguiente, la neuropsicología se ocupa casi exclusivamente de estudios de casos clínicos y estudios cuasiexperimentales de pacientes con lesiones cerebrales resultantes de una enfermedad, un accidente o una intervención de neurocirugía. La capa externa de los hemisferios cerebrales, la **corteza cerebral**, tiene la probabilidad mayor de resultar dañada por un accidente o por una intervención quirúrgica. Esta es una de las razones por las que la neuropsicología se ha centrado en esta importante parte del cerebro humano.

La neuropsicología es la más aplicada de las subdivisiones de la biopsicología. La evaluación neuropsicológica de pacientes humanos, incluso cuando forma parte de un plan de investigación básica, siempre se lleva a cabo pensando en que se beneficien de ello de alguna manera. Las pruebas neuropsicológicas facilitan el diagnóstico y así ayudan al médico residente a prescribir un tratamiento eficaz adecuado (véase Benton, 1994). También puede servir de base importante para el cuidado y asistencia de los pacientes, Kolb y Whishaw (1990) describieron este tipo de aplicación.

Psicofisiología

La psicofisiología es la rama de la biopsicología que estudia la relación entre la actividad fisiológica y los procesos psicológicos en sujetos humanos (Coles, 2003; Gratton y Fabiani, 2003). Dado que los sujetos de la investigación psicofisiológica son seres humanos, los procedimientos de registro psicofisiológicos son característicamente no lesivos, esto es, la actividad fisiológica se registra en la superficie del cuerpo. La medida habitual de la actividad cerebral es el **electroencefalograma** (EEG) registrado en el cuero cabelludo. Otras medidas psicofisiológicas frecuentes son el registro de la tensión muscular, los movimientos oculares y varios índices de la actividad del sistema nervioso autónomo [o neurovegetativo] (p. ej., la frecuencia cardíaca, la tensión arterial, la dilatación de las pupilas y la conductibilidad eléctrica de la piel). El sistema nervioso neurovegetativo es la parte del sistema nervioso que regula el medio interno del organismo.

La mayor parte de las investigaciones psicofisiológicas se dirigen a conocer la fisiología de procesos psicológicos tales como la atención, la emoción y el procesamiento de la información; pero hay también una serie de interesantes aplicaciones clínicas del método psicofisiológico. Por ejemplo, los experimentos psicológicos han demostrado que los

pacientes con esquizofrenia tienen problemas para seguir visualmente con facilidad un objeto en movimiento, como un péndulo (Ávila et al., 2003; Holzman, 2000; Hong et al., 2003).

Neurociencia cognitiva

La neurociencia cognitiva es la rama de la biopsicología más reciente, pero actualmente figura entre las más activas y apasionantes. Los neurocientíficos cognitivos estudian las bases neurales de la cognición, término que por lo general se refiere a los procesos intelectuales superiores, como son el pensamiento, la memoria, la atención y procesos de percepción complejos (véase Albright, Kandel y Posner, 2000; Cabeza y Kingston, 2000). Dado que se centra en la cognición, la mayor parte de las investigaciones sobre neurociencias cognitivas implica sujetos humanos; y a causa de que está enfocada en sujetos humanos, su método principal son los registros no lesivos en lugar de una intervención directa en el encéfalo.

El método primordial de la neurociencia cognitiva es la neuroimagen funcional del cerebro (imágenes que registran la actividad del cerebro humano *in vivo*; mientras los sujetos se dedican a una actividad cognitiva determinada).

Puesto que la teoría y los métodos de la neurociencia cognitiva son tan complejos e interesantes para gente de tantos campos científicos (véase Cacioppo et al., 2003; Ochsner y Lieberman, 2001), la mayor parte de la investigación en neurociencia cognitiva se asienta en una colaboración interdisciplinaria entre personas con diferentes tipos de formación. Por ejemplo, habitualmente contribuyen a este campo, además de los clásicos biopsicólogos, psicólogos cognitivos, expertos en informática y en matemáticas, y distintos tipos de neurocientíficos. La investigación en neurociencia cognitiva en ocasiones implica registros electrofisiológicos no lesivos, y a veces se centra en sujetos con patología cerebral; en estos casos las delimitaciones entre neurociencia cognitiva, psicofisiología y neuropsicología, respectivamente son borrosas.

Psicología comparada

Aunque la mayoría de los biopsicólogos estudian los mecanismos neurales de la conducta, en biopsicología existe algo más. Como apuntó Dewsbury (1991):

La <<biología>> en <<biopsicología>> debe incluir las aproximaciones al animal en su totalidad de la etología, la ecología, la evolución... así como lo último en métodos fisiológicos y en ideas científicas... El <<biopsicólogo completo>> debe valerse de cualquier medio explicativo que pueda encontrarse con las técnicas fisiológicas contemporáneas, pero sin perder de vista el problema que en un

principio nos puso en marcha: la conducta integrada del organismo en su totalidad, adaptado y en funcionamiento. (p. 198)

La rama de la biopsicología que se ocupa de la biología de la conducta en general, más específicamente de los mecanismos neurales de la conducta, es la **psicología comparada**. Quienes se dedican a la psicología comparada comparan la conducta de distintas especies a fin de comprender la evolución, genética y capacidad de adaptación de la conducta. Algunos de estos psicólogos estudian la conducta en el laboratorio, otros se dedican a la investigación etológica –el estudio de la conducta animal en el medio ambiente natural–.

Dado que dos importantes tareas de la investigación biopsicológica utilizan a menudo análisis comparativos, se incluyen como parte de la psicología comparada. Una de ellas es la *psicología evolucionista* (una subdivisión que se centra en comprender la conducta considerando sus posibles orígenes evolucionistas –véanse Caporael, 2001; Duchaine, Cosmides y Tooby, 2001; Kenrick, 2001-). La otra es la *genética de la conducta* (estudio de las influencias genéticas en la conducta –véase Carson y Rothstein, 1999; Plomin *et al.* 2002-).

**Segunda lectura: Capítulo 1 “Los orígenes de la Psicología Fisiológica”.
del libro “Fundamentos de Psicología Fisiológica”**

Neil R. Carlson

Proponemos el capítulo 1 “Los orígenes de la Psicología fisiológica” del libro “Fundamentos de Psicología Fisiológica” de Neil R. Carlson. Particularmente las partes siguientes: a) la naturaleza de la psicología fisiológica y carreras profesionales en las neurociencias. **Las razones por la que se propone incluirlo son la siguiente:** se complementa con la lectura anterior al ofrecer la caracterización de lo que se conoce como la psicología fisiológica una de las ramas que constituyen a la biopsicología. Contribuye a conseguir los aprendizajes que se refieren a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social, ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión biológica.

Ficha bibliográfica

Carlson, N. R. (1996) Fundamentos de Psicología Fisiológica.
Ed. Prentice Hall, México.

Datos del autor:

Neil R. Carlson es Profesor emérito de la Universidad de Massachusetts, su foco de investigación ha sido la investigación de la relación del sistema límbico y el aprendizaje. Obtuvo el grado de Ph D por la Universidad de Illinois. Ha publicado numerosos libros de texto.

Breve resumen del contenido

En la parte titulada La naturaleza de la psicología fisiológica, el autor establece que el principal propósito de la psicología fisiológica es estudiar la forma como el sistema nervioso controla la conducta y que los psicólogos a través del uso combinado de los métodos

experimentales de la psicología y la fisiología han estudiado los procesos de percepción, el control del movimiento, el sueño, la vigilia y muchas otras temáticas.

En esta parte, también explica las formas que se usan para explicar los fenómenos 'psicofisiológicos': la generalización y la reducción. En el primer caso explican los casos específicos de conducta como ejemplos de leyes generales, que deducen de los experimentos. En la reducción, por su parte, se intenta explicar fenómenos complejos en términos de otros más sencillos.

Respecto a la parte titulada carreras profesionales en las neurociencias, el autor describe el campo de acción de los psicofisiólogos: pretenden comprender el papel del sistema nervioso en la conducta. Estudian temas como los procesos sensoriales, el sueño, las conductas emocionales, ingestivas, agresivas, sexuales, etc. Además, estudian modelos animales de desórdenes que afectan a los seres humanos. Menciona, también, su relación con las neurociencias, los lugares donde desempeñan su trabajo (Universidades, clínicas, laboratorios, hospitales, etc.).

**CAPÍTULO 1 “LOS ORÍGENES DE LA PSICOLOGÍA FISIOLÓGICA”
DEL LIBRO “FUNDAMENTOS DE PSICOLOGÍA FISIOLÓGICA”**

**POR
NEIL R. CARLSON**

Carreras profesionales en las neurociencias

¿Qué es la psicofisiología (o psicofisiología), y qué hacen los psicofisiólogos? Los psicofisiólogos estudian los fenómenos conductuales que es posible observar en animales. Pretenden comprender la psicología de la conducta: el papel del sistema nervioso, interactuando con el resto del cuerpo (en particular el sistema endocrino, que segrega hormonas), al controlar la conducta. Estudian temas como los procesos sensoriales, el sueño, las conductas emocionales, ingestivas, agresivas, sexuales, paternas; el aprendizaje y la memoria. Asimismo, estudian modelos animales de desórdenes que afligen a los humanos, como la ansiedad, depresión, obsesiones y compulsiones; fobias, enfermedades psicosomáticas y esquizofrenia.

Si bien la psicología fisiológica (o psicofisiológica) es el nombre original del campo, existen otros términos de uso general, como *psicología biológica*, *psicobiología* y *neurociencias de la conducta*. La psicología fisiológica (o psicofisiología) pertenece al campo más amplio de las neurociencias.

Existen dos campos que con frecuencia se traslapan con el de la psicología fisiológica: la neurología y la neurología experimental. Los neurólogos son médicos que estudian el diagnóstico y tratamiento de enfermedades del sistema nervioso. La mayoría de los neurólogos tienen un interés exclusivo en la práctica de la medicina, pero otros se comprometen con una investigación dedicada al avance de la comprensión de la fisiología de la conducta. Estudian la conducta de personas cuyos cerebros sufrieron daño por causas naturales, y utilizan los instrumentos más avanzados de escaneo (scanning) cerebral para estudiar la actividad de diversas regiones del cerebro a medida que una persona realiza diversas conductas.

La naturaleza de la Psicología Fisiológica (o Psicofisiología)

La rama de la psicología fisiológica (o psicofisiología) se desarrolló a partir de la psicología. En verdad, el primer texto de psicología, escrito por Wilhelm Wundt a fines del siglo XIX, llevaba el título de Principios de Psicología Fisiológica (o psicofisiología). En los últimos años, con la gran cantidad de información en la biología experimental, científicos de otras disciplinas han contribuido de manera importante a la investigación de la psicología de la

conducta. El resultado del esfuerzo unido de los psicofisiólogos, los fisiólogos y otros científicos neurológicos ha sido el descubrimiento de que la función final del sistema nervioso es la conducta. El sistema nervioso desarrolla otras funciones, como percibir estímulos y controlar los procesos fisiológicos internos, pero éstas son el apoyo de la fundamental: el control del movimiento. La función de la percepción es informar al ser humano de lo que ocurre en su entorno, de modo que sus conductas se adapten y sean útiles: sería inútil la percepción sin la capacidad de actuar.

La historia moderna de la investigación de la fisiología de la conducta fue escrita por los psicólogos que combinaron los métodos experimentales de la psicología con los de la fisiología, y los aplicaron a aspectos que preocupan a todos los psicólogos. Así, se estudiaron los procesos de la percepción, el control del movimiento, del sueño y la vigilia, las conductas reproductivas, de ingestión, emocionales, de aprendizaje y de lenguaje. En los últimos años se ha comenzado a estudiar la fisiología de las patologías humanas, como las adicciones y los desórdenes mentales.

Los objetivos de la investigación

El objetivo de todos los científicos es explicar los fenómenos que estudian. Pero ¿qué significa explicar? La explicación científica toma dos formas: generalización y reducción. La mayoría de los psicólogos manejan la **generalización**. Explican los casos específicos de conducta como leyes generales, que deducen de sus experimentos. Por ejemplo, la mayoría de los psicólogos explicarían un miedo patológico a los perros como una forma específica de aprendizaje llamada "condicionamiento clásico". Se supone que, en una etapa anterior a su vida, las personas fueron aterrorizadas por un perro. Un estímulo desagradable se presentó a la par que un animal (quizá un perro alegre derribó a la persona o un agresivo lo atacó), y en lo sucesivo el ver un perro provoca la respuesta inicial: el miedo.

La mayoría de los fisiólogos maneja la **reducción**. Así explican fenómenos complejos en términos de otros más sencillos. Por ejemplo, quizá expliquen el movimiento de un músculo en términos de los cambios en las membranas de las células musculares, el ingreso de una sustancia química específica y las interacciones entre las moléculas proteínicas dentro de estas células. Por contraste, un biólogo molecular explicaría estos hechos en términos de las fuerzas que unen entre sí a las diversas moléculas y que provocan que partes de ellas se atraigan entre sí. A su vez, el trabajo de un físico atómico sería descubrir la materia y la energía por sí solas y representar las diversas fuerzas que se encuentran en la naturaleza. Quienes practican cada rama de la ciencia utilizan la reducción en un conjunto de generalizaciones más elementales para explicar los fenómenos que estudian.

La tarea del psicofisiólogo es explicar la conducta en términos fisiológicos. Pero los psicofisiólogos no pueden ser meros reduccionistas. No es suficiente observar las conductas y correlacionarlas con eventos fisiológicos que suceden al mismo tiempo. Quizá ocurran conductas idénticas por distintas razones, por tanto, iniciadas por distintos mecanismos fisiológicos. Lo que significa que es preciso entender “psicológicamente” por qué ocurre una conducta específica antes de comprender los eventos fisiológicos que la provocaron.

Tomemos como ejemplo un evento específico: los ratones, como muchos otros mamíferos, con frecuencia construyen nidos. Las observaciones de conducta demuestran que lo hacen en dos condiciones: cuando la temperatura es baja y cuando la hembra está preñada. Una hembra no preñada construirá un nido sólo si el clima es frío, en tanto que una que si esté preñada lo construirá sin importar la temperatura. La misma conducta ocurre por diferentes razones. De hecho, dos mecanismos fisiológicos diferentes controlan la conducta de construcción de nidos. Es posible estudiar la construcción de nidos como una conducta en relación con el proceso de regulación de temperatura, o bien en el contexto de una conducta maternal.

A veces, los mecanismos fisiológicos revelan cosas respecto a los procesos psicológicos. Esta relación es válida en los fenómenos complejos como lenguaje, memoria y estado de ánimo, que se han comprendido en forma insuficiente desde el punto de vista psicológico. Por ejemplo, el daño a una parte específica del cerebro puede provocar impedimentos particulares en las capacidades de lenguaje de una persona. La naturaleza de estas limitaciones sugiere la forma de organización de estas capacidades. Cuando el daño abarca una región cerebral importante para el análisis de los sonidos del habla, también produce deficiencias del deletreo. Este descubrimiento sugiere que las capacidades de reconocer una palabra hablada y de deletrearla surgen de mecanismos cerebrales relacionados. El daño en otra región del cerebro producirá una dificultad extrema para leer palabras desconocidas al deletrearlas, pero no impide que la persona pueda leer las que ya conoce. Este descubrimiento sugiere que la comprensión de la lectura puede tomar dos rutas: una que se relaciona con los sonidos hablados y otra que es el reconocimiento visual de las palabras completas.

En la práctica, los esfuerzos de investigación de los psicofisiólogos involucran las dos formas de explicación: generalización y reducción. El conocimiento del investigador de las generalizaciones psicológicas sobre la conducta y de los mecanismos fisiológicos estimula el que se generen ideas para experimentos. Por lo tanto, un buen psicofisiólogo debe ser un buen psicólogo y un buen fisiólogo.

Tercera lectura: artículo “La Psicofisiología de la salud en México: un enfoque transdisciplinario”

Figuroa H J. A., Juárez R. y Solano S.

Se propone el artículo “La Psicofisiología de la salud en México: un enfoque transdisciplinario” de Figuroa H., Juárez R. y Solano S. **Las razones por las que se propone son las siguientes:** el artículo permite identificar la relación de la psicología con disciplinas como la fisiología y la bioquímica, así como su contribución a la explicación de algunas conductas del ser humano. Presenta algunos antecedentes del desarrollo histórico sobre la vinculación entre la psicología y la fisiología, el desarrollo de la psicofisiología en México y algunas aplicaciones en el área de la salud, lo cual permite identificar algunas líneas de investigación y de trabajo de estos profesionales. Por lo que se considera que este material puede apoyar al conocimiento y comprensión del estudio del comportamiento y la subjetividad, al igual que a la identificación de una area específica y escenario de intervención de la psicología, así como su relación con otras disciplinas. Contribuye, así, a los aprendizajes que se refieren a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión biológica.

Ficha bibliográfica

Figuroa H., Juárez R., Pineda S., y Solano S. (2017). La Psicofisiología de la salud en México: un enfoque transdisciplinario. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 5(10). <https://doi.org/10.29057/icsa.v5i10.2481>

Datos de los autores:

Figuroa Hernández J.A. es maestro en Ciencias Biomédicas, investigador en el área de Psicofisiología del Área Académica de Psicología del Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Juárez Rosas H.F. es alumna del 4º semestre del Área Académica de Psicología del Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Pineda Sanchez J.E. es profesor de tiempo completo del Área Académica de Psicología del Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Solano Solano G. es profesora de tiempo completo del Área Académica de Enfermería del Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Breve resumen del contenido:

La Psicofisiología, también denominada psicobiología o psicología fisiológica, es una disciplina científica que se deriva de la psicología y la fisiología. Forma parte de un grupo de disciplinas que se reúnen bajo el nombre de neurociencias y tiene como propósito entender cómo se interrelacionan los diferentes elementos del Sistema Nervioso (SN) para originar el comportamiento. Incluye el estudio del SN desde el punto de vista estructural, químico, fisiológico y patológico. Por otra parte, la psicofisiología se fundamenta en las bases biológicas de la conducta y está dedicada al conocimiento de los mecanismos cerebrales que soportan la conducta humana, la experiencia y la conciencia

Los antecedentes históricos inmediatos de la psicofisiología nos remiten al nacimiento de la psicología científica (que surge a finales del siglo XIX, como una disciplina independiente de la filosofía y la creación, por parte de Wilhelm Wundt, del primer laboratorio de psicología y la fisiología). Mientras que la fisiología es una disciplina que nace estrechamente vinculada con la anatomía y se vincula a las aportaciones de Hipócrates, Aristóteles y Galeno. Los inicios de la psicofisiología en los albores de la II Guerra Mundial destacan el trabajo de los psicólogos que se involucraron en el desarrollo de armas y equipo de protección personal. Aplicando el conocimiento y metodología provenientes de la psicología experimental al diseño y evaluación de sistemas de armas y desarrollaron términos para describir dicha actividad, tales como psicología experimental aplicada, psicología de la ingeniería, ingeniería de los factores humanos o ingeniería humana. El involucramiento de las áreas gubernamental, universitaria y de investigación junto con el desarrollo tecnológico para la adquisición y procesamiento de señales electrofisiológicas, así como el surgimiento de la biocibernética promovieron el auge de la Psicofisiología en Norteamérica en la década de los 70's. En Europa la investigación psicofisiológica se dirigió a los efectos fisiológicos producidos por el estrés físico y mental que generaban los ambientes laborales.

En México, en los inicios del siglo XIX se iniciaron las cátedras de microbiología, fisiología y farmacología, en la Escuela Nacional de Medicina, donde la enseñanza era teórica al no contar con laboratorios para realizar prácticas o para investigar. En cambio, en el Instituto Patológico había una sección clínica y también laboratorios de anatomía, histopatología, fisiología experimental y bacteriología; este último se transformó posteriormente en el Instituto Bacteriológico. Ambas desaparecieron, por decreto del presidente Carranza, en 1914.

La emergencia de la investigación biomédica profesional en México a partir de la década 1930-1940 registra, dos episodios que marcaron su formalización definitiva: la llegada a nuestro país de un grupo numeroso de distinguidos médicos, biólogos y humanistas españoles, y la inauguración de la primera institución dedicada a la investigación biomédica. A partir de ese momento se crean grupos e instituciones dedicadas a este trabajo y a la investigación biomédica. Diferenciándose tres tipos diferentes de profesionales: 1) el médico clínico, que no realiza investigación, sino que se dedica a la medicina asistencial 2) el investigador biomédico, que sólo trabaja en la generación de nuevos conocimientos, y 3) el investigador clínico, que combina las dos actividades. De esta manera la Psicofisiología en México surge a la mitad del siglo XX, tras el desarrollo de la investigación en neurociencias básicas, la creación de institutos de salud como el Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía (INNN), el primer Laboratorio de Estudios Médicos y Biológicos en la antigua Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que en 1941 se convertiría en el Instituto de Investigaciones Biomédicas y con el primer Laboratorio de Fisiología en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. Derivando en diferentes líneas de investigación sobre mecanismos neurofisiológicos de la atención el aprendizaje y en el área clínica. Trabajando actualmente en el Instituto de Investigaciones Biomédicas, en la Facultad de Medicina, en la Facultad de Psicología y más recientemente en el Instituto de Fisiología Celular. Grupos de psicólogos interesados en aspectos biológicos se encuentran también laborando en el Instituto Mexicano de Psiquiatría Dr. Ramón De la Fuente, el Instituto Mexicano de Neurología y Neurocirugía, y en el Cinvestav. Abordando temas como aspectos psicosomáticos y la investigación del vínculo de unión entre una variable psicológica con características subjetivas e intangibles y una disfunción, trastorno o enfermedad, con características físicas, tangibles y observables.

Ofreciendo alternativas de atención desde el campo de la psicofisiología a través de la intervención con retroalimentación biológica (RAB) que se fundamenta en el enfoque biopsicosocial de la enfermedad. La RAB es un proceso que permite a un individuo aprender a modular su actividad fisiológica con el objetivo de mejorar su salud y rendimiento. Entre las enfermedades más comunes tratadas con RAB destacan hipertensión, ansiedad y otras condiciones médicas exacerbadas por el estrés. Se destaca la necesidad de contar con profesionales de la salud debidamente capacitados en el campo de la RAB, que cuenten con la preparación académica y entrenamientos adecuados a fin de tener

programas de intervención psicológica, fundamentados en el campo de la medicina basada en la evidencia, con dispositivos tecnológicos no invasivos y de bajo costo que contribuyan a la reducción del gasto público por medio de programas que fomenten el establecimiento de hábitos saludables

**“LA PSICOFISIOLOGÍA DE LA SALUD EN MÉXICO: UN ENFOQUE
TRANSDISCIPLINARIO”
DE
FIGUEROA H J. A., JUÁREZ R. Y SOLANO S.**

Figuroa Hernández, J., Juárez Rosas, H., Pineda Sánchez, J., & Solano Solano, G. (2017). La Psicofisiología de la salud en México: un enfoque transdisciplinario. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 5(10). <https://doi.org/10.29057/icsa.v5i10.2481>

Figuroa Hernández JA* Juárez Rosas HF*, Pineda Sánchez JE* , Solano Solano G*

Resumen

El presente trabajo describe el surgimiento de la Psicofisiología como rama transdisciplinar del comportamiento humano que involucra la interacción entre diversas áreas como Psicología, Fisiología, Ingeniería y Bioquímica. La psicofisiología se encarga de explicar la conducta humana a partir de la relación entre los estímulos ambientales y las respuestas emocionales y fisiológicas, por lo que se evalúan diferentes ritmos, como son la temperatura periférica, la variabilidad de la frecuencia cardiaca, la sudoración, la respiración entre otras. Sin embargo, los antecedentes de la psicofisiología nos permiten comprender que la medición de las diferentes respuestas fisiológicas evolucionó desde la evaluación de distintas condiciones hasta la intervención en problemas de salud. Con el paso del tiempo, la psicofisiología ha ganado terreno en el área de la salud, convirtiéndose en una herramienta eficaz en el proceso de la prevención e identificación de diferentes desordenes que tienen relación con el estrés físico y mental. Además, permite diseñar intervenciones no invasivas que coadyuvan en el tratamiento de diversos padecimientos crónicos y agudos, y que mejoran la calidad de vida.

Palabras clave: Transdisciplinar, psicofisiología, conducta, calidad de vida, psicología de la salud.

*Maestro en Ciencias Biomédicas, investigador en el área de Psicofisiología del Área Académica de Psicología del Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

*Alumna del 4º semestre del Área Académica de Psicología del Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

♦Profesor de tiempo completo del Área Académica de Psicología del Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

♦Profesora de tiempo completo del Área Académica de Enfermería del Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Abstract

This paper describes the emergence of Psychophysiology as a transdisciplinary branch of human behavior that involves the interaction between different areas such as Psychology, Physiology, Engineering and Biochemistry. Psychophysiology is responsible for explaining the behavior of the human being from the relationship between stimuli of the environment, emotional and physiological responses, so it is different responses are evaluated such as change in peripheral temperature, variability Heart rate, sweating, breathing and other responses. However, the antecedents of psychophysiology allow us to understand that the measurement of the different physiological responses evolved from the evaluation of different conditions until health problems intervention. Over time, psychophysiology has gained ground in the area of health, becoming an effective tool in the processes of the prevention and identification for different disorders that are related with a physical and mental stress. It also allows to design non-invasive intervention to contribute to the treatment of diverse acute and chronic diseases, and improve the quality of life.

Keywords: Transdisciplinary, psychophysiology, behavior, quality life, health psychology

Introducción

La psicofisiología frecuentemente opera fuera de las fronteras de las disciplinas tradicionales. Busca dar sentido a la relación entre lo que se piensa, se siente y se hace con aquello que el cuerpo refleja fisiológicamente. Por tanto, se basa en entender los procesos psicológicos a partir de la medición de la respuesta fisiológica del cuerpo. Para conocer cómo se interpreta la respuesta psicofisiológica es preciso encontrar el correlato o indicador del proceso psicológico correspondiente a los diferentes cambios fisiológicos. Para ello, se precisa un conocimiento básico del funcionamiento del sistema nervioso humano⁽¹⁾.

Las respuestas psicofisiológicas medidas con dispositivos tecnológicos pueden ser de 2 formas: continua en el tiempo durante la exposición a un estímulo, como cuando se escuchan las noticias en la radio; o bien tónica, que sucede en un momento específico del estímulo, por ejemplo, en el momento en que un individuo ve la imagen de un hombre asesinado en las noticias en televisión. En ambos casos, se debe partir de un nivel de funcionamiento referencial o línea base (*baseline*) que se altera en el momento preciso en que se presenta el estímulo⁽²⁾.

Con el surgimiento de las nuevas tecnologías que permiten el estudio minucioso del funcionamiento del sistema nervioso central (SNC) se ha incrementado el interés por comprender el funcionamiento cerebral y su relación con la conducta. La evaluación de factores biológicos de riesgo en un vasto grupo de alteraciones de la conducta humana, así como las investigaciones bioquímicas y el diagnóstico por imágenes (Resonancia

Magnética Cerebral, Tomografía por emisión de positrones con estudios de flujo sanguíneo y metabolismo cerebral), permiten progresar hacia nuevas perspectivas de la psicología⁽³⁾.

Los procesos biológicos influyen de manera sistemática sobre el comportamiento y la experiencia, por ello el primer paso seguido por los teóricos es analizar los sistemas biológicos para determinar qué son y cómo funcionan. Las personas poseen semejanzas y diferencias anatómicas, biológicas y fisiológicas. Por ejemplo, todos los seres humanos contamos con la misma estructura básica y funciones del sistema nervioso y endócrino, sin embargo, las mismas estructuras y áreas de estos sistemas responden de forma más o menos activa en distintas personas, enfatizando la individualidad de las respuestas periférica y central⁽⁴⁾.

Antecedentes teóricos de la psicofisiología

La psicofisiología tiene un enorme pasado pero un nacimiento reciente, se trata de una idea vieja en la que anatomía, fisiología y bioquímica cerebral y sus interrelaciones se postulaban como las candidatas más prominentes para explicar la génesis del comportamiento humano. Desde que el hombre comenzó a experimentarse a sí mismo como un objeto de su propia conciencia, ha tenido una noción intuitiva de sus cambios corporales relacionándolos con su estado de ánimo, sentimientos, frustraciones y emociones. Quienes se dedican al estudio de estos aspectos de dualidad del funcionamiento humano muestran una preocupación científica-filosófica a través del curso de la historia intelectual⁽⁵⁾.

La Psicofisiología, también denominada psicobiología o psicología fisiológica, es una disciplina científica que se deriva de la psicología y la fisiología. Forma parte de un grupo de disciplinas que se reúnen bajo el nombre de neurociencias y tiene como propósito entender cómo se interrelacionan los diferentes elementos del Sistema Nervioso (SN) para originar el comportamiento. Incluye el estudio del SN desde el punto de vista estructural, químico, fisiológico y patológico⁽⁶⁾. Por otra parte, la psicofisiología se fundamenta en las bases biológicas de la conducta y está dedicada al conocimiento de los mecanismos cerebrales que soportan la conducta, la experiencia y la conciencia⁽³⁾.

Los antecedentes históricos inmediatos de la psicofisiología nos remiten al nacimiento de la psicología y la fisiología. En primer lugar, la psicología es un área del conocimiento científico que surge a finales del siglo XIX, como una disciplina independiente de la filosofía. La creación, por parte de Wilhelm Wundt, del primer laboratorio de psicología experimental en la ciudad de Leipzig (Alemania), en el año de 1879, se considera como el nacimiento de la psicología científica. Según consideraba Wundt, la psicología tenía como objeto de estudio a la conciencia; mientras que la fisiología se dedicaba al estudio de la actividad funcional de los órganos. Por otro lado, la fisiología es una disciplina bastante antigua, tiene algunos miles de años y nace estrechamente vinculada con la anatomía. Se considera a

Hipócrates (420 a.C.) como el primero en realizar sistematizaciones coherentes de los conocimientos en fisiología. Aristóteles puso énfasis en la relación entre la estructura y la función corporal. Posteriormente, en el siglo II D. C., Claudio Galeno empleó experimentos para probar las funciones del cuerpo y los procesos físico-químicos que tienen lugar en los organismos vivos durante la realización de sus funciones vitales. Por lo tanto, la fisiología estudia actividades tan básicas como la reproducción, el crecimiento, el metabolismo, la respiración, la excitación y la contracción, dentro de las estructuras celulares, tejidos, órganos y sistemas orgánicos del cuerpo⁽⁶⁾.

Surgimiento de la Psicofisiología

Podemos rastrear el inicio de la psicofisiología hasta los albores de la II Guerra Mundial cuando los psicólogos se involucraron en el desarrollo de armas y equipo de protección personal. En esta etapa se aplicó el conocimiento y metodología provenientes de la psicología experimental al diseño y evaluación de sistemas de armas, y se desarrollaron términos para describir dicha actividad, tales como *psicología experimental aplicada*, *psicología de la ingeniería*, *ingeniería de los factores humanos* o *ingeniería humana*. En 1939 se realizó lo que se considera el primer estudio psicofisiológico sobre la tensión de pilotos durante el vuelo. Estudios posteriores realizados en la década de los 50's trabajaron con registros de la tensión muscular ocular para el desarrollo de dispositivos de aterrizaje⁽⁷⁾.

El inicio de la investigación psicofisiológica se remonta al estudio del condicionamiento operante del sistema nervioso autónomo (SNA), que desafiaba la idea tradicional de que tanto las emociones como las respuestas autonómicas eran procesadas "inconscientemente" y sólo eran controladas a través del condicionamiento clásico⁽⁸⁾. El involucramiento de las áreas gubernamental, universitaria y de investigación junto con el desarrollo tecnológico para la adquisición y procesamiento de señales electrofisiológicas, así como el surgimiento de la biocibernética promovieron el auge de la Psicofisiología en Norteamérica en la década de los 70's. En Europa el enfoque de la investigación psicofisiológica se dirigió a los efectos fisiológicos producidos por el estrés físico y mental que generaban los ambientes laborales. Este tópico continua siendo tema de interés en el campo de la Psicofisiología en los escenarios laborales y en el área de la salud, sobre todo en el estudio de la prevención e identificación de desórdenes relacionados con el estrés.

La psicofisiología y su impacto en México

En nuestro país, el desarrollo de la medicina llevó un curso de 4 siglos (del XVI al XIX) con el patrón europeo, y a partir de la segunda mitad del siglo XX comenzó el patrón norteamericano, pero siempre con un retraso más o menos considerable, más aparente sobre todo en la iniciación y en el desarrollo de la investigación biomédica como una actividad profesional reconocida. La primera institución mexicana dedicada a la generación

de nuevos conocimientos médicos fue el Instituto Médico Nacional, fundado en 1888, seguido por el Instituto Patológico, en 1899, que surgió del Museo Anatómico-Patológico, creado cuatro años antes ⁽⁹⁾.

En los inicios del siglo XIX se iniciaron las cátedras de microbiología, fisiología y farmacología, en la Escuela Nacional de Medicina, pero en estas la enseñanza era puramente teórica pues no había laboratorios para realizar prácticas o para investigar. En cambio, en el Instituto Patológico había una sección clínica y también laboratorios de anatomía, histopatología, fisiología experimental y bacteriología; este último se transformó posteriormente en el Instituto Bacteriológico. Ambas estructuras se convirtieron, por ley emitida en 1905, en institutos nacionales, y ambas desaparecieron, por decreto del presidente Carranza, en 1914⁽⁹⁾.

La emergencia de la investigación biomédica profesional en México a partir de la década 1930-1940 registra, además de los esfuerzos de personajes pioneros como Isaac Ochoterena, Eliseo Ramírez y Maximiliano Ruiz Castañeda, dos episodios que marcaron su formalización definitiva:

- 1.- La llegada a nuestro país de un grupo numeroso de distinguidos médicos, biólogos y humanistas españoles, parte de la diáspora republicana obligada por la guerra civil en la Madre Patria.
- 2.- El 18 de marzo de 1939 se inauguró el Instituto de Salubridad y Enfermedades Tropicales (ISET), planeado para el estudio de problemas de salud pública prioritaria en México, que fue la primera institución dedicada a la investigación biomédica que se abrió en nuestro país desde la clausura del Instituto Patológico, en 1914, o sea 25 años después.

Soberón divide la evolución de la investigación biomédica en tres etapas: 1) de 1939 a 1950, caracterizada por la creación de 9 instituciones que prácticamente iniciaron esta actividad en México; 2) de 1950 a principios de 1960, en la cual se consolidan los grupos que se formaron en las instituciones creadas anteriormente; y 3) de mediados de 1960 a 1983 en que se crearon 27 nuevas instituciones que realizan investigación biomédica, 11 entre 1960 y 1970 y 16 de 1970 a 1983.

Desde el punto de vista de la investigación biomédica, ya es posible reconocer en la medicina a tres tipos diferentes de profesionales: 1) el médico clínico, que no realiza investigación, sino que se dedica a la medicina asistencial 2) el investigador biomédico, que sólo trabaja en la generación de nuevos conocimientos, y 3) el investigador clínico, que combina las dos actividades. En algunos países desarrollados, hay un número más o menos importante de investigadores biomédicos que no han estudiado medicina, pero ostentan doctorados en disciplinas afines como bioquímica, fisiología, zoología, psicología, morfología, etc. ⁽¹⁰⁾

La Psicofisiología en México surge a la mitad del siglo XX, tras el desarrollo de la investigación en neurociencias básicas, la creación de institutos de salud como el Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía (INNN), el desarrollo de la investigación lingüística y la atención de niños con necesidades especiales. A finales de los 30's un grupo de refugiados españoles, discípulos de Ramón y Cajal, subsidiados por la Fundación Rockefeller, crean el primer Laboratorio de Estudios Médicos y Biológicos en la antigua Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); que en 1941 se convertiría en el Instituto de Investigaciones Biomédicas. La investigación en psicofisiología en nuestro país surge formalmente en 1949 cuando Efrén del Pozo estableció el primer Laboratorio de Fisiología en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma Universidad ^(10,11).

En 1950 Raúl Hernández Peón fue bastión del desarrollo de la investigación en el campo de la neurofisiología en nuestro país, lo que dio lugar al surgimiento de un grupo formado por Augusto Fernández Guardiola, Carlos Guzmán Flores y Víctor Alcaraz. Este grupo se encontraba interesado en investigar mecanismos neurofisiológicos de la atención. Sus resultados impactaron tanto, que, alcanzaron el reconocimiento nacional e internacional, además, establecieron relación con INNN y la UNAM. Se creó una línea de investigación sobre mecanismos del aprendizaje por Héctor Brust Carmona estos formaron grupos de investigación de renombre internacional sobre la misma línea y otros en el área clínica⁽¹²⁾. Las líneas de investigación psicofisiológica se han cultivado principalmente dentro de la UNAM en el Instituto de Investigaciones Biomédicas, en la Facultad de Medicina, en la Facultad de Psicología y más recientemente en el Instituto de Fisiología Celular. Grupos de psicólogos interesados en aspectos biológicos se encuentran también laborando en el Instituto Mexicano de Psiquiatría Dr. Ramón De la Fuente, el Instituto Mexicano de Neurología y Neurocirugía, y en el Cinvestav. ⁽¹³⁾

La psicofisiología en el área de la salud

El principal problema con el que se encuentra la orientación psicosomática consiste en la demostración del vínculo de unión entre una variable psicológica con características subjetivas e intangibles y una disfunción, trastorno o enfermedad, con características físicas, tangibles y observables ⁽¹⁴⁾.

Los trastornos psicofisiológicos se conciben como aquellos que presentan una clara evidencia de enfermedad orgánica, pero, en las cuales una proporción significativa de sus determinantes son de índole psicológico, caracterizados por la existencia de síntomas físicos o disfunciones en varios órganos del cuerpo que involucran al sistema nervioso autónomo, somático y órganos afines: circulatorio, respiratorio, digestivo entre otros. Las principales manifestaciones son cutáneas, urinarias, endócrinas, osteomusculares, gastrointestinales, cardiovasculares, respiratorias, inmunológicas y psicosexuales ⁽¹⁵⁾.

Una de las alternativas de atención desde el campo de la psicofisiología se proyecta a través de la intervención con retroalimentación biológica (RAB) que se fundamenta en el enfoque biopsicosocial de la enfermedad. La RAB es un proceso que permite a un individuo aprender a modular su actividad fisiológica con el objetivo de mejorar su salud y rendimiento. Requiere de instrumentos que midan actividad fisiológica como ondas cerebrales, función cardíaca, respiración, actividad muscular y temperatura periférica de la piel. Estos instrumentos “retroalimentan” de forma rápida y precisa al usuario. La presentación de esta información, con frecuencia en combinación con cambios en el pensamiento, la emoción y la conducta, apoya a la consumación de los cambios psicológicos deseados. Con el tiempo, estos cambios pueden perdurar sin el uso continuo de un instrumento ⁽¹⁶⁾.

El uso de la tecnología RAB proporciona datos momento a momento, sobre uno o más aspectos fisiológicos de los pacientes ayudándoles a desarrollar consciencia y regulación del estado fisiológico más eficientes⁽¹⁷⁾. La terapia basada en este tipo de tecnologías representa uno de los principales métodos terapéuticos no invasivos, coadyuvantes en la atención de diversos problemas de salud física y/o mental ⁽¹⁸⁾. Entre las enfermedades más comunes tratadas con RAB destacan hipertensión, ansiedad y otras condiciones médicas exacerbadas por el estrés.

En el año 2001 la Task Force de la Asociación de Psicofisiología y Bioretroalimentación y la Sociedad para la Regulación Neuronal establecieron los criterios para evaluar el nivel de eficacia de las intervenciones psicofisiológicas desde el paradigma de medicina basada en evidencia. Existen 5 niveles de eficacia basada en evidencia para estas intervenciones: 1) Sin apoyo empírico, 2) Eficacia posible, con apoyo de al menos un estudio empírico apoyado en una prueba estadística de poder, 3) Eficacia probable, apoyado en diversos reportes empíricos replicados que demuestran eficacia, 4) Eficacia, la evidencia proviene de diversos experimentos que cumplen con criterios estrictos de investigación y 5) Eficacia y especificidad, los datos estadísticos de investigación corroboran la eficacia del tratamiento, por encima de otras alternativas. Entre las enfermedades que muestran evidencia con tratamiento psicofisiológico entre los niveles 3 y 5 destacan incontinencia urinaria, ansiedad, TDAH, dolor crónico, dolor de cabeza, hipertensión, diabetes, insomnio, entre otras ⁽¹⁸⁾.

La necesidad de contar con profesionales de la salud debidamente capacitados en el campo de la RAB, que cuenten con la preparación académica y entrenamientos adecuados es muy importante ⁽¹⁹⁾. El establecimiento de un programa de capacitación cuyo objetivo primordial sea certificar a los profesionales que cumplan con los estándares de educación y entrenamiento en RAB, y recertificar aquellos cuyo conocimiento evolucione a través del tiempo mediante un programa de educación continua, resulta primordial en nuestro contexto de salud debido al creciente interés internacional en la investigación y práctica de la RAB ⁽²⁰⁾.

Conclusiones

Desde 1940, el desarrollo de la investigación biomédica profesional ha sido paralelo al desarrollo del país. México gasta cerca del 0.3% del PIB en ciencia y tecnología, a pesar de que la UNESCO recomienda que los países en desarrollo inviertan el 1.5% de sus respectivos PIBs en este renglón. Nuestro país cuenta con 0.5-1.0 investigadores por cada 10,000 habitantes, mientras en Japón hay 46 y en los E.U.A. hay 60 ⁽²¹⁾. La psicofisiología aplicada en el área de la salud está relacionada con procedimientos no invasivos que buscan disminuir el uso de fármacos y con ello el gasto público en salud. Por ejemplo, en padecimientos como el dolor de cabeza específicamente neuralgias craneales, migraña y dolor facial, la aplicación de la RAB se utiliza desde los 60's para evaluación diagnóstica diferencial. Nuestro país posee una fuerte escuela psicofisiológica cuyo origen puede rastrearse hasta los laboratorios de psicofisiología de los investigadores pioneros más prestigiados del mundo (p. e. Walter Cannon y Santiago Ramón y Cajal). Sin embargo, la proyección de los resultados de las investigaciones psicofisiológicas hacia la solución de problemas nacionales de salud pública es todavía insuficiente. En un contexto de promoción de la salud pública en constante desarrollo, es importante implementar programas de tratamiento transdisciplinario cuyo objetivo principal este dirigido hacia la prevención de la enfermedad y la promoción de la salud, el bienestar y la calidad de vida. La implementación de programas de intervención psicológica, fundamentados en el campo de la medicina basada en la evidencia, con dispositivos tecnológicos no invasivos y de bajo costo contribuyen a la reducción del gasto público por medio de programas que fomentan el establecimiento de hábitos saludables.

Notas

1. Rodero E, Larrea O, Mas L. Media psychology y su aproximación a la psicofisiología: una disciplina para analizar los procesos mediáticos. Anu Electrónico Estud en Comun Soc "Disertaciones." 2016; 9(2):163–80.
2. Potter R, Bolls P. Psychophysiological measurement and meaning: cognitive and emotional processing of media. Routledge Commun Ser. 2012;
3. Beteta E. La psicofisiología y el desarrollo de la psicología clínica. Rev Psicol la PUCP. 1999; 17:95–103.
4. Charles CS, Michale SF. Procesos biológicos y personalidad. In: Teorías de la personalidad. México; 2014. p. 480.
5. Greenfield N, Sternbach R. Handbook of psychophysiology. Rinehart &. New york; 1972.
6. Paladines F. Curso básico de psicofisiología. 2° edición. Cuenca-Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala; 2011. 15-46 p.

7. Backs R, Boucsein W. Engineering psychophysiology as a discipline: Historical and theoretical aspects. In: Engineering psychophysiology, Issues and applications. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.; 2009. p. 3–5.
8. Lehrer P. Applied psychophysiology: beyond the boundaries of biofeedback (mending a wall, a brief history of our field, and applications to control of the muscles and cardiorespiratory systems). *Appl Psychophysiol Biofeedback*. 2003; 28(4):291–304.
9. Pérez-Tamayo R. La investigación biomédica en México. *Gac Méd Méx*. 2004; 140:s37–41.
10. Colotla VA. No Title La psicofisiología mexicana a través del trabajo de tres investigadores: Raúl Hernández-Peón, Dionisio Nieto y Augusto Fernández-Guardiola. *Rev Argent Cienc Comport*. 2016; 8:11.
11. Soberón G. El instituto de investigaciones biomédicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, paradigma en evolución. *El Resid*. 2009;4(3):79–80.
12. Ostrosky-Solís F. La Neuropsicología en México. *Rev Neuropsicol Neuropsiquiatr y Neurociencias*. 2009;9(2):85–98.
13. González B. Un siglo de estudiar la conducta [Internet]. *Ciencia y Salud*. 2016 [cited 2017 Feb 19]. Available from: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/ciencia-y-salud/ciencia/2016/10/24/un-siglo-de-estudiar-la-conducta-humana>
14. Casado M. Ansiedad, estrés y trastornos psicofisiológicos. 1994.
15. Ortego M, López S, Lourdes M. Trastornos psicofisiológicos. Evaluación y tratamiento. *Ciencias psicosociales I*. 2014. p. 8.
16. Schwartz M. A new improved universally accepted official definition of biofeedback: where did it come from? Why? Who did it? Who is it for? What's next? *Biofeedback*. 2010; 38(3):88–90.
17. Kemper K. Biofeedback and mental health. *Altern Complement Ther*. 2010; 16(4):208–12.
18. Frank D, Khorshid L, Kiffer J, Moravec C, Mc Kee M. Biofeedback in medicine: who, when, why and how? *Ment Health Fam Med*. 2010; 7(2):85–91.
19. Shaffer F, Neblett R, Crawford J. Biofeedback Certification Institute of America, Certification for Academics and Technicians. *Biofeedback*. 2010; 38(1):3–5.
20. Ewing A, Shaffer F, Crawford J. Global initiatives position BCIA as an international resource for biofeedback certification and training standards. *Biofeedback*. 2011; 39(1):4–6.
21. Pérez-Tamayo R. La investigación biomédica en México. *Gac Méd Méx*. 2004; 140:5.

**Cuarta lectura: artículo “Principios de Psicofarmacología: una introducción.”
“Principles of Psychopharmacology: an introduction”**

Julio Torales* y Andrés Arce♦

Proponemos el artículo “Principios de Psicofarmacología: una introducción” de Julio Torales y Andrés Arce. **Las razones por la que se propone incluirlo son la siguiente:** presenta un panorama general e introductorio sobre esta rama de la biopsicología, breves antecedentes, el surgimiento de la farmacología moderna (los hallazgos neuroquímicos y el descubrimiento de los psicofármacos), la definición actual de la psicofarmacología y la clasificación de los psicofármacos. Contribuye a conseguir los aprendizajes que se refieren a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social, ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión biológica.

Ficha bibliográfica

Torales J, y Arce A. Principios de Psicofarmacología: una introducción. Medicina Clínica y Social. 2017; 1(1): 54-99. Recuperado de medicinaclinicaysocial.org/index.php/MCS/article/view/6/5, el 21 de enero de 2020.

Datos de los autores

Julio Torales. Doctor en investigación en salud por la Universidad Iberoamericana, Maestría en Psicofarmacología por la Universidad de Valencia. Áreas de conocimiento: Ciencias médicas y de la salud, medicina clínica, psiquiatría, psicoterapia; especialización en formación basada en competencias para la docencia médica Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Asunción, Paraguay y especialización en Psiquiatría Clínica Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Asunción, Paraguay.

* Profesor Asistente de Psiquiatría, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Asunción, San Lorenzo – Paraguay

♦ Profesor Titular y Jefe de Cátedra de Psiquiatría, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Asunción, San Lorenzo – Paraguay.

Andrés Arce, Profesor Titular, jefe de cátedra y servicio de Psiquiatría, Director del curso de Posgrado de Psiquiatría clínica de adultos, Director del curso de Posgrado de Psiquiatría infanto-juvenil y Presidente de la Academia de Neurociencias y Psiquiatría.

Breve resumen del contenido

Mencionan que si bien no existe una fecha que marque el inicio de la psicofarmacología, indica que existen algunos acontecimientos que son considerados los cimientos en que se basa esta rama de la psicofarmacología. Narra, además, los acontecimientos que contribuyeron al surgimiento de la psicofarmacología: el asentamiento de la psiquiatría como rama particular de la medicina, el fracaso de las terapias utilizadas en el siglo XIX para el tratamiento de las enfermedades mentales, estudio de las psicopatologías es abordado ahora desde una perspectiva positivista y humanista, que asimila la fisiología de la mente a las funciones del cerebro, lo que propició una profunda metamorfosis en el funcionamiento de los hospitales, contribuyendo a un tratamiento más humanitario de los enfermos y a una mejoría clara en su pronóstico; y facilitó la acogida positiva que prestaron muchos clínicos a los fármacos que se desarrollaron a partir de la década de los años cincuenta del siglo XX, y que supondrían un claro punto de inflexión en el desarrollo de la clínica psiquiátrica.

Consideran que uno de los hitos neurocientíficos más importantes del siglo XX fue el descubrimiento de los neurotransmisores y de las formas de su funcionamiento (su naturaleza química) y que esto propicio que los esfuerzos de los investigadores se dirigieron a la búsqueda de sustancias transmisoras en áreas cerebrales específicas lo que llevo al descubrimiento de los psicofármacos. Continúan con la definición de la psicofarmacología: disciplina científica centrada en el estudio de los fármacos que modifican el comportamiento y la función mental a través de su acción sobre el sistema neuroendocrino y, por último, proponen una clasificación de los psicofármacos.

“PRINCIPIOS DE PSICOFARMACOLOGÍA: UNA INTRODUCCIÓN”
“PRINCIPLES OF PSYCHOPHARMACOLOGY: AN INTRODUCTION”
POR
JULIO TORALES* Y ANDRÉS ARCE♦

Resumen

La psicofarmacología puede definirse como una disciplina científica centrada en el estudio de los fármacos que modifican el comportamiento y la función mental a través de su acción sobre el sistema neuroendocrino. Se trata de un campo del saber que tiene un marcado carácter multidisciplinario, al agrupar el interés que comparten médicos psiquiatras, generales y neurólogos, farmacólogos, y bioquímicos por el análisis de las sustancias que actúan modificando las funciones del sistema nervioso, y que se manifiestan en la conducta de los individuos. A lo largo de este artículo se abordará un análisis conceptual de la psicofarmacología y se revisarán algunos de los principales acontecimientos históricos que han marcado el curso de la disciplina, así como los principios básicos de la neurobiología y neuroquímica y los aspectos generales de la farmacocinética y la farmacodinámica de los psicofármacos. Se hará también alusión a la psicofarmacología de poblaciones en situaciones vitales específicas (niños y adolescentes, adultos mayores y mujeres embarazadas) y a la psicofarmacología de pacientes con enfermedad renal o hepática. Por último, se esbozarán algunas líneas acerca del papel de la genética en la psiquiatría y la psicofarmacología.

Palabras clave: Psicofarmacología; Neurobiología; Neuroquímica; Neurotransmisión; Psicofármacos

Abstrac

Psychopharmacology can be defined as a scientific discipline focused on the study of drugs that modify behavior and mental function through their action on the neuroendocrine system. It is a field of knowledge that has a marked multidisciplinary character, by grouping the interest shared by psychiatrists, general physicians and neurologists, pharmacologists, and biochemists for the analysis of substances that act by modifying the functions of the nervous system, and which manifest themselves in the individuals' behavior. Throughout this article, we will address a conceptual analysis of psychopharmacology and will review some of the major historical events that have marked the course of the discipline, as well as the basic

* Profesor Asistente de Psiquiatría, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Asunción, San Lorenzo – Paraguay

♦ Profesor Titular y Jefe de Cátedra de Psiquiatría, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Asunción, San Lorenzo – Paraguay.

principles of neurobiology and neurochemistry and the general aspects of pharmacokinetics and pharmacodynamics of psychotropic drugs. Allusion will also be made to the psychopharmacology of populations in specific life situations (children and adolescents, older adults and pregnant women) and the psychopharmacology of patients with renal or hepatic disease. Finally, some lines will be outlined about the role of genetics in psychiatry and psychopharmacology

Keywords: Psychopharmacology; Neurobiology; Neurochemistry; Neurotransmission; Psychotropic drugs.

Introducción

La esquizofrenia, la depresión, la demencia y otros trastornos mentales, neurológicos y relacionados con el uso de sustancias constituyen el 13% de la carga mundial de enfermedades, superando a las afecciones cardiovasculares y al cáncer. Por ejemplo, la depresión por sí sola es la tercera contribuyente a la carga mundial de enfermedades; mientras que cada siete segundos alguien desarrolla demencia alrededor del mundo, costando a la humanidad hasta 609 millones de dólares por año, sin contar el extremo sufrimiento que genera en los pacientes, su familia y la comunidad. Asimismo, para el año 2020, se estima que 1,5 millones de personas morirán cada año debido al suicidio, y entre 15 y 30 millones lo habrán intentado (1-3).

La ausencia de curas para muchos de los trastornos mentales y la escasez de intervenciones preventivas para muchos otros, en parte reflejan una comprensión aún limitada del cerebro y sus mecanismos moleculares y celulares. Por su parte, en las patologías que cuentan con tratamientos eficaces, los mismos no siempre están disponibles para las personas y comunidades más necesitadas (3). La desigual distribución de los recursos humanos y otros (entre y dentro de los países) debilita aún más el acceso a los servicios de salud mental: por ejemplo, la región europea de la Organización Mundial de la Salud tiene 200 veces más el número de psiquiatras que África. En todos los países del mundo, la inversión en investigación (fundamental en la prevención y tratamiento de los trastornos mentales) es desproporcionadamente baja en relación a la carga producida por estas enfermedades (4, 5).

Por todo lo expuesto, se hace necesario optimizar el reconocimiento y el tratamiento de los trastornos mentales, principalmente en aquellos lugares donde se evidencian limitaciones en la disponibilidad tanto de médicos psiquiatras y otros profesionales de la salud mental, como de recursos terapéuticos. En este contexto, una sólida formación en psicofarmacología es clave en la práctica clínica diaria, no solo para el médico psiquiatra, sino también para el médico de familia y de atención primaria de la salud, para el especialista en medicina interna, para el geriatra y para el neurólogo, profesionales todos involucrados en el tratamiento de los trastornos mentales, en mayor o menor grado. El

correcto conocimiento de los psicofármacos, destinados a curar o aliviar los trastornos mentales, es crucial para asegurar que los mismos sean utilizados de manera efectiva y segura (6).

Aunque la medicación juega un papel que fluctúa entre lo prioritario y lo adyuvante en cada uno de los trastornos mentales, tanto los pacientes como sus familias tienen derecho a esperar que todos los médicos estén al día con sus conocimientos sobre el rol de los psicofármacos. Se hace necesario destacar que la psicofarmacología de ninguna manera disminuye la contribución de los enfoques psicológicos y sociales en el tratamiento de los trastornos mentales, ni la importancia de la relación entre el médico y el paciente. De hecho, en ese sentido se necesitan habilidades específicas para asegurar el consentimiento informado y la promoción de la adherencia al tratamiento (7).

Por muchos años se ha suscitado un debate en la psiquiatría acerca de la etiología y el tratamiento de los trastornos mentales. Dos campos opuestos emergieron: la psiquiatría biológica, que esgrime que los trastornos psiquiátricos tienen una base orgánica; y la psiquiatría orientada psicológicamente (representada mejor por el movimiento psicodinámico), que se enfoca en el rol de los estresores emocionales, traumas infantiles, problemas interpersonales y conflictos intrapsíquicos como agentes causales del desarrollo de sintomatología psiquiátrica (7). Estos polos todavía existen hoy en día; no obstante, y afortunadamente, en los últimos años se ha logrado desarrollar una visión que engloba tanto a los factores biológicos como a los psicológicos y sociales en la etiología y tratamiento de los trastornos mentales.

Se debe tener en cuenta que el tratamiento de las afecciones mentales se encuentra inserto en la complejidad propia de la mente. Su manejo integral implica desarrollar una visión biopsicosocial, que se funda en el reconocimiento del cuerpo como biología y percepción, junto a la intersubjetividad que se constituye en la relación médico paciente y la funcionalidad psicosocial. Todo lo anterior es necesario para que los procesos y resultados sean monitorizados y comprobados en indicadores (evidencias) multidimensionales, desde parámetros biológicos, cognitivos, afectivos y conductuales.

En el caso específico de la psicofarmacología, un mayor énfasis en su discernimiento se basa en la necesidad de conocer acabadamente el potencial que tienen los psicofármacos de causar daños graves. Asimismo, un buen médico, psiquiatra o no, debe poseer capacidades no sólo para cumplir con guías de tratamiento, sino que también, y sobre todo, para desarrollar competencias en el uso de psicofármacos para casos complejos (incluyendo combinaciones y usos no validados), para casos en los que no existan directrices o donde no se las pueda seguir. Por último, la posibilidad de litigios civiles y penales relacionados al uso de la medicación (errores de omisión y de acción) no debe ser pasada por alto (1, 8).

La evidencia de que los psicofármacos son beneficiosos cuando se utilizan de manera correcta y para las indicaciones adecuadas es abrumadora e inequívoca, por lo que la psicofarmacología debe ser reafirmada como componente integral y significativo de lo que todos los médicos deben conocer. Un mejor enfoque en el entrenamiento, práctico y basado en la evidencia, de la psicofarmacología beneficiará a los pacientes al mejorar los estándares en el uso racional y eficaz de los psicofármacos.

La psicofarmacología puede definirse como una disciplina científica centrada en el estudio de los fármacos que modifican el comportamiento y la función mental a través de su acción sobre el sistema neuroendocrino. Se trata de un campo del saber que tiene un marcado carácter multidisciplinario, al agrupar el interés que comparten médicos psiquiatras, generales y neurólogos, farmacólogos, y bioquímicos por el análisis de las sustancias que actúan modificando las funciones del sistema nervioso, y que se manifiestan en la conducta de los individuos (9, 10). A lo largo de este artículo se abordará un análisis conceptual de la psicofarmacología y se revisarán algunos de los principales acontecimientos históricos que han marcado el curso de la disciplina (en los siglos XIX y XX), así como los principios básicos de la neurobiología y neurotransmisión química y los aspectos generales de la farmacocinética y la farmacodinámica de los psicofármacos. Se hará también alusión a la psicofarmacología de poblaciones en situaciones vitales específicas (niños y adolescentes, adultos mayores y mujeres embarazadas) y a la psicofarmacología de pacientes con enfermedad renal o hepática. Por último, a manera de conclusión, se esbozarán algunas líneas acerca del promisorio papel de la genética en la psiquiatría y la psicofarmacología.

Historia de la farmacología

A lo largo de la historia de la psicofarmacología se ha observado que muchos de sus descubrimientos no obedecen a un desarrollo lógico, puesto que la etiología de muchos trastornos psiquiátricos aún sigue sin conocerse: solo cierto número de hipótesis patogénicas, somáticas o psicológicas han sido formuladas. De tal modo, la causalidad de estos trastornos debe interpretarse como factorial. Así, el tratamiento psicofarmacológico no constituye más que una parte, que incluye igualmente una dimensión psicológica y social (11).

Aunque todavía no existe un acuerdo generalizado a la hora de determinar qué acontecimiento marcó el inicio de la psicofarmacología moderna, existen algunos hitos importantes que son considerados los cimientos en los que se basa esta ciencia médica (10):

- Joseph Moreau de Tours: En la primera mitad del siglo XIX contribuyó con sus estudios sobre el hachís a dar unos primeros aportes psicofarmacológicos planificados científicamente;

- Emil Kraepelin: Estudiante de Wilhelm Maximilian Wundt, es también considerado fundador de la psicofarmacología, gracias a sus experimentos centrados en los efectos de diferentes sustancias psicoactivas y venenos sobre procesos intelectuales elementales; y,
- D.I. Match: Sus investigaciones, muy similares a las de Kraepelin, estaban basadas en estudios científicos de las acciones conductuales de los fármacos.

No obstante, para otros autores, la psicofarmacología se inicia gracias a una serie de observaciones clínicas y descubrimientos farmacológicos que se sucedieron a en el siglo XX (en las décadas de los años cuarenta y cincuenta), entre los que destacan:

- Los trabajos sobre la LSD-25 (dietilamida de ácido lisérgico, LSD-25 o simplemente LSD, molécula conocida coloquialmente como “ácido”) realizados por Albert Hofmann y publicados en 1943; y,
- El descubrimiento de los efectos antipsicóticos de la clorpromazina por Delay y Deniker en 1952.

La posibilidad de modificar la psique mediante la administración de agentes químicos (en el primer caso), y de controlar procesos psicopatológicos mediante el uso de fármacos (en el segundo), abrió posibilidades insospechadas para la investigación cerebral y la práctica clínica, muchas de las cuales ejercen aún su influencia en la psicofarmacología actual.

Surgimiento de la psicofarmacología moderna

Es preciso destacar los avances que se suceden en los siglos XIX y XX en el campo de la psiquiatría, que se asienta de forma definitiva como especialidad médica con entidad propia. Tras el fracaso de los tratamientos utilizados en la época, en el siglo XIX se asiste a un cambio de mentalidad en virtud del cual el estudio de las psicopatologías es abordado ahora desde una perspectiva positivista y humanista, que asimila la fisiología de la mente a las funciones del cerebro (9, 12).

De este modo, dado que la enfermedad mental debía tener necesariamente un correlato en alguna alteración cerebral, se hace posible la implantación de terapias que van dirigidas a la manipulación directa de dicha alteración, a pesar de que a menudo ésta no era conocida de forma precisa. Las alternativas terapéuticas disponibles no eran, sin embargo, muy innovadoras, y así, en la práctica de los “manicomios” se siguieron aplicando procedimientos tradicionales como la inmovilización, la silla giratoria, la inducción de náuseas y vómitos como terapia antiagitación, e incluso las duchas frías y el castigo físico (13). Asimismo, durante la mayor parte del siglo anterior había tenido lugar una progresiva implantación de métodos terapéuticos de carácter sedante, enfocados a calmar a personas agitadas o agresivas. Una forma extrema de tratamiento fue conocida como la “cura de sueño” o narcosis continua, que buscaba mantener durante días al paciente en estado de

sueño permanente mediante una narcosis inducida con la oportuna medicación (por ejemplo, con barbitúricos) (14).

Al margen de la narcosisterapia, las conocidas como terapias de choque ocuparon igualmente un lugar importante en los tratamientos de la época. Por ejemplo, Manfred Sakel introdujo (en 1933) el tratamiento de choque insulínico, tras descubrir de forma casual que una dosis excesiva de insulina ingerida por un enfermo mental diabético le había provocado un estado de coma con convulsiones que había mejorado las condiciones de su estado psicótico. Este tratamiento fue apartado de la práctica psiquiátrica tras la introducción de la terapia electroconvulsiva, desarrollada por Cerletti y Bini en 1938, y que rápidamente se convertiría en el tratamiento de elección en la esquizofrenia. El auge de este tratamiento (y de otros, como la lobotomía prefrontal) sólo empezó a declinar tras el descubrimiento de los primeros agentes antipsicóticos (9), si bien la terapia electroconvulsiva continúa empleándose hoy en día.

A pesar de que los tratamientos descriptos sucintamente más arriba mostraron efectos poco consistentes en el alivio de las distintas psicopatologías, sin duda contribuyeron al crecimiento de un cierto optimismo terapéutico convencido de que la cura de dichas enfermedades estaba cerca. Este cambio de paradigma tuvo dos consecuencias fundamentales: 1. Por un lado, propició una profunda metamorfosis en el funcionamiento de los hospitales, contribuyendo a un tratamiento más humanitario de los enfermos y a una mejoría clara en su pronóstico; y, 2. Por otro, facilitó la acogida positiva que prestaron muchos clínicos a los fármacos que se desarrollaron a partir de la década de los años cincuenta del siglo XX, y que supondrían un claro punto de inflexión en el desarrollo de la clínica psiquiátrica.

Hallazgos neuroquímicos

Uno de los hitos neurocientíficos más importantes del siglo XX fue el descubrimiento de los neurotransmisores. Durante la segunda mitad del siglo XIX, dos eran las teorías que predominaban sobre la histofisiología del sistema nervioso (9, 10):

- La teoría reticular que asumía que las neuronas estaban interconectadas a través de puentes protoplasmáticos y, por tanto, no podían actuar de forma independiente; y,
- La teoría celular, por el contrario, consideraba que las neuronas estaban separadas entre sí y actuaban como unidades funcionalmente autónomas. El trabajo realizado por Santiago Ramón y Cajal hizo que esta teoría fuera finalmente aceptada, a inicios del siglo XX.

No obstante, la aceptación de la teoría celular abrió nuevos interrogantes, dado que implicaba, necesariamente, la existencia de un mecanismo de comunicación interneuronal.

Por ello, nuevamente, dos posicionamientos surgieron: uno que defendía la naturaleza eléctrica de ese mecanismo, y otro que abogaba por una naturaleza química.

Abogaron por la hipótesis química Elliott (que comprobó que la adrenalina imitaba los efectos de la estimulación del sistema nervioso simpático), Loewi (que descubrió que la sustancia química “vagusstoff”, conocida luego como acetilcolina, era la responsable de generar bradicardia en corazones animales) y Dale (quien demostró que la acetilcolina actuaba como neurotransmisor en las sinapsis de los ganglios autonómicos y en la unión neuromuscular). A pesar de estas primeras evidencias, los círculos científicos se mantuvieron firmes en que la comunicación interneuronal en el cerebro era eminentemente eléctrica y, además, que los trabajos de Elliott, Loewi y Dale se centraban en el sistema nervioso periférico, donde la neurotransmisión química era ampliamente aceptada (10).

En vista a lo anterior, los esfuerzos de los investigadores se dirigieron a la búsqueda de sustancias transmisoras en áreas cerebrales específicas. Las primeras en descubrirse fueron la serotonina y la dopamina. La serotonina fue identificada de forma independiente por Erspamer en Italia y por Page, en Estados Unidos de América. Por su parte, la dopamina fue hallada por Carlsson, Lindqvist, Magnusson y Waldeck, quienes descubrieron concentraciones de dopamina en el cerebro de conejos muy superiores a las esperables si ésta actuara como mero precursor de la noradrenalina, como se creía en la época. Poco después se conocería la distribución regional de este neurotransmisor en el cerebro humano, y surgirían también las primeras evidencias sobre la implicación de la dopamina en la enfermedad de Parkinson. Finalmente, el campo de la neuroquímica cerebral sufrió una transformación radical, coincidiendo con los primeros estudios dirigidos a esclarecer el mecanismo de acción de los psicofármacos, que estaban demostrando efectividad en el ámbito clínico. Esta nueva línea de investigación despejó las dudas existentes sobre la neurotransmisión química cerebral, y condujo a la identificación de la mayoría de los neurotransmisores conocidos en la actualidad (10, 11).

Descubrimiento de los psicofármacos

Como se mencionó previamente, el descubrimiento de los efectos antipsicóticos de la clorpromazina es considerado por algunos autores como el hito inicial de la psicofarmacología moderna (otros investigadores añaden también a la introducción del litio, como sustancia terapéutica en psiquiatría en 1949, como otro de los hitos de inicio de esta disciplina). No obstante, es de destacar que la eficacia de estos fármacos se descubrió por casualidad o partiendo de hipótesis equivocadas, fenómeno que se repitió en el desarrollo de otros psicofármacos, introducidos con unas expectativas que poco tienen que ver con su uso posterior (Tabla 1) (10, 14, 15).

TABLA 1. CASUALIDAD EN EL MUNDO DE LA PSICOFARMACOLOGÍA

- La acción profiláctica del litio en la manía fue descubierta de forma accidental.
- La clorpromazina se probó inicialmente como sedativo, descubriéndose su acción antipsicótica al administrarla a pacientes con esquizofrenia.
- La iproniazida, primer inhibidor de la monoamino-oxidasa (IMAO), se ensayó como antituberculoso. Al ver que los pacientes tenían una mejoría del estado de ánimo se concluyó que la misma poseía acción antidepressiva.
- La imipramina, primer tricíclico, se utilizó inicialmente como antipsicótico.
- Se creía que la estructura química de la clozapina haría de ella un buen antidepressivo.
- La estabilización del estado de ánimo de pacientes epilépticos tratados con carbamazepina, dio inicio a la utilización de antiepilépticos en los trastornos del humor.

De hecho, hasta la síntesis de la fluoxetina a inicios de la década de 1970 no hubo una teoría capaz de alumbrar un psicofármaco (15).

Pese a esta “endeble” base científica original, en los más de 60 años transcurridos desde el descubrimiento de la clorpromazina se ha producido un gran progreso científico y técnico en el que la psicofarmacología ha sido la fuerza impulsora que ha permitido el avance de la llamada psiquiatría biológica. El desarrollo de las teorías neurobiológicas clásicas sobre la depresión (monoaminérgica) o la esquizofrenia (dopaminérgica) a partir de presuntos mecanismos de acción de los fármacos eficaces en estas patologías ha demostrado como la psicofarmacología ha modelado a la psiquiatría biológica y a la práctica clínica asistencial (15). Existen un sinnúmero de hechos que han marcado a la psicofarmacología de la segunda mitad del siglo XX, por ejemplo, desde la publicación del primer “Tratado de Psicofarmacología” de Boor (en 1956) hasta la aprobación de la lamotrigina como estabilizante del ánimo (en 2003). Se recomienda al lector interesado en conocer más a fondo éstos y otros hechos históricos de la ciencia psicofarmacológica que consulte el “Tratado de Psicofarmacología” de Salazar, Peralta y Pastor (Editorial Médica Panamericana, 2010) y el libro “Historia de la Neuropsicofarmacología” de López-Muñoz y Álamo (Ediciones Eurobook, 1998) (16, 17).

Definición actual de la farmacología

Como se mencionó en la introducción del presente artículo, la psicofarmacología puede definirse como una disciplina científica centrada en el estudio de los fármacos que modifican el comportamiento y la función mental a través de su acción sobre el sistema neuroendocrino (9, 10). Esta perspectiva destaca el interés de la psicofarmacología en el estudio de las interacciones entre los fármacos, el sistema nervioso, y el comportamiento normal y patológico.

Sin embargo, se pueden encontrar otras múltiples matizaciones en las conceptualizaciones actuales de la psicofarmacología, destacando ya sea su carácter básico o aplicado. En este sentido, se resaltan aquellas definiciones que dan un importante y equiparable valor al estudio de los sustratos neurales y a los mecanismos de acción de un determinado fármaco:

- Stahl: Afirma que la psicofarmacología se orienta al descubrimiento de fármacos y a la comprensión de sus acciones en el sistema nervioso central (18);
- Bloom: Destaca como uno de los principales objetivos de la psicofarmacología el empleo de fármacos para descubrir los mecanismos que operan en el sistema nervioso central y las bases biológicas de procesos mentales complejos (19); y, finalmente
- Pinel: Enfatiza en que la psicofarmacología tiene su interés en la manipulación neural y de la conducta a través de fármacos (20).

La variedad de definiciones que pueden encontrarse en torno al término psicofarmacología no hace más que poner de manifiesto su naturaleza multidisciplinaria y la riqueza de contenidos que aporta al campo de la neurociencia, en el que se encuentra adscripta (10).

Por su parte, tres términos generales e intercambiables entre sí describen a los fármacos utilizados en el tratamiento de los trastornos psiquiátricos: psicotrópicos, psicofármacos y fármacos psicoterapéuticos (21). Tradicionalmente, los psicofármacos se han dividido en 5 categorías: 1. Antipsicóticos o neurolepticos, para tratar la psicosis; 2. Antidepresivos, para tratar la depresión; 3. Estabilizantes del ánimo o timorreguladores, para tratar el trastorno bipolar; 4. Ansiolíticos, para tratar la ansiedad (y que también son efectivos como hipnóticos); y, 5. Antidemenciales, para tratar la demencia (1, 2, 21). Sin embargo, estas distinciones categóricas resultan cada día menos válidas por las razones que se exponen en la tabla 2 (2, 21).

| TABLA 2. EL POR QUÉ DE LA INVALIDEZ DE LOS DOMINIOS CATEGORIALES EN PSICOFARMACOLOGÍA |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • La acción Muchos fármacos de una clase se utilizan para tratar trastornos asignados previamente a otra clase (por ejemplo, los antidepresivos se utilizan hoy en día para tratar un amplio abanico de trastornos de ansiedad). • Los fármacos que se introdujeron para tratar la esquizofrenia, como los antagonistas de serotonina y dopamina (antipsicóticos atípicos), también están indicados para el tratamiento del trastorno bipolar y tienen cierta actividad antidepresiva. • Los fármacos de 4 de las 5 categorías citadas arriba (menos los antidemenciales) se utilizan para tratar síntomas y trastornos como el insomnio, los trastornos de la conducta alimentaria y los trastornos del control de los impulsos. • La clonidina, el propranolol, el verapamilo, el modafinilo y la gabapentina son fármacos que sirven para tratar numerosos trastornos psiquiátricos, más no resulta fácil clasificarlos en ninguna de las 5 categorías |

A continuación, se presenta una propuesta de clasificación de los psicofármacos.

Aspectos generales de farmacocinética y farmacodinámica

Los continuos progresos de la psicofarmacología están permitiendo ampliar enormemente la gama de tratamientos psiquiátricos, puesto que se están desarrollando fármacos más eficaces, menos tóxicos, mejor tolerados y con una acción más localizada y específica (41, 42). No obstante, a estos avances, la posibilidad de aparición de efectos indeseados o interacciones medicamentosas peligrosas hace que los médicos estén obligados a mantenerse actualizados y a saber cómo actuar a fin de preservar la integridad física y mental del paciente.

Asimismo, la psicofarmacología debe, necesariamente, ser compatibilizada en numerosos casos con prácticas psicoterapéuticas (por ejemplo, la mayoría de los pacientes con diagnóstico de depresión mayor se beneficiará de una terapia combinada con fármacos y psicoterapia) y con otros tratamientos biológicos (la terapia electroconvulsiva, fundamentalmente); otros pacientes, en cambio, sólo necesitarán de psicoterapia. Por todo lo anterior, el médico debe actuar guiado por el principio de humanidad respetando al paciente, a sus derechos humanos, definiendo los objetivos terapéuticos, utilizando solo aquellos tratamientos justificados por la evidencia y estableciendo una buena alianza terapéutica con el paciente.

Consideraciones generales

El manejo adecuado de los psicofármacos exige el conocimiento de sus características farmacocinéticas y farmacodinámicas. La farmacocinética describe “lo que el cuerpo humano le hace al fármaco”, y la farmacodinámica describe “lo que el fármaco le hace al cuerpo” (21). A continuación, se analizarán estos conceptos.

Farmacocinética

Bajo el concepto general de farmacocinética se engloban todos los procesos biológicos que ocurren en el organismo desde la administración del fármaco hasta que éste se encuentre en su lugar de acción y, posteriormente, sea eliminado (43).

Por tanto, la farmacocinética estudia el curso temporal de las concentraciones de los fármacos en el organismo y construye modelos para interpretar esos datos y para valorar (o predecir) la acción terapéutica o tóxica de un fármaco.

Los componentes de la farmacocinética son los procesos LADME: liberación, absorción, distribución, metabolismo y excreción (44), que serán descriptos a continuación.

Vías de administración

La principal vía de administración de los psicofármacos es, sin lugar a dudas, la oral, aunque algunas benzodiazepinas (diazepam, midazolam) pueden administrarse por vía parenteral, así como algunos antipsicóticos, bien mediante formulaciones convencionales (haloperidol, levomepromazina), intramusculares de depósito (decanoato de haloperidol, entre otros), o microesferas de polímeros biodegradables (risperidona). Asimismo, se han desarrollado sistemas de liberación modificada para formulaciones por vía oral, ya sea prolongada (quetiapina XR, por ejemplo) o mediante mecanismo osmótico (metilfenidato oros). Con los métodos de liberación retardada, oral y parenteral, se pretende reducir el número de tomas, prolongando las concentraciones y los efectos de los psicofármacos (41). En los últimos años se ha explorado la vía inhalatoria, a través de la formulación de un polvo con loxapina (antipsicótico típico), que representa una alternativa a las inyecciones intramusculares para tratar la agitación aguda en adultos.

Transporte de fármacos a través de las barreras biológicas

Los fármacos son capaces de atravesar las membranas celulares por diferentes mecanismos, entre los que se destacan la difusión pasiva y el transporte activo. Los mecanismos de transporte activo requieren de la existencia de un transportador de membrana, generalmente saturable, que conduce al fármaco contra un gradiente electroquímico, precisan de energía (ATP) y suelen asociarse al transporte de iones (H^+ o Na^+). El transporte activo tiene algún grado de trascendencia en el caso de la barrera hematoencefálica, el aparato gastrointestinal y biliar y los túbulos renales. La L-dopa, por ejemplo, se absorbe de manera activa merced a sus transportadores (41).

No obstante, la mayoría de los fármacos psicotrópicos administrados por vía oral, debido a su alta liposolubilidad y a su pequeño tamaño, atraviesan las membranas biológicas mediante procesos de difusión pasiva, siguiendo gradientes de concentración. La velocidad de este proceso está controlada por la ley de Fick: la velocidad se incrementa cuanto menor sea el tamaño molecular y mayores sean la liposolubilidad del fármaco y el gradiente de concentración.

A su vez, la liposolubilidad guarda relación con el nivel de ionización del fármaco: las formas ionizadas son hidrosolubles, polares e hidrofílicas, por lo que difunden mal a través de las membranas biológicas. La mayoría de los fármacos son ácidos o bases débiles y cuando se hallan en disolución se encuentran parcialmente ionizados, existiendo un equilibrio entre la fracción ionizada y no ionizada. El pH del entorno del fármaco, por lo tanto, influye en su absorción, debido a su capacidad para ionizar sus moléculas (44).

Liberación

El proceso de liberación de un fármaco consta de las siguientes etapas: 1. Disgregación: paso de formas sólidas a partículas más pequeñas; 2. Disolución: paso de formas sólidas a solución (etapa de mayor transcendencia); y, 3. Difusión: paso del fármaco disuelto a través del fluido (19).

Absorción

Es el proceso farmacocinético mediante el cual un fármaco, administrado por cualquier vía, llega a la circulación general, para lo cual el fármaco debe liberarse de su forma farmacéutica (véase “liberación”, más arriba), disolverse en el medio y alcanzar finalmente el torrente circulatorio.

La velocidad de absorción y la propia cantidad del fármaco absorbido dependen de la forma farmacéutica del psicotrópico en cuestión, de la vía de administración utilizada y de factores ajenos al propio fármaco, como la ingestión de alimentos, la existencia de trastornos gastrointestinales (en el caso de la vía oral), trastornos del flujo sanguíneo muscular (en el caso de la vía parenteral) y factores iatrogénicos, si se coadministran, por ejemplo, otros fármacos que modifican la motilidad gastrointestinal (41).

En general, los psicofármacos, prescritos por vía oral, debido a su alta liposolubilidad son absorbidos por procesos de difusión pasiva, por lo que, en ausencia de patología gastrointestinal o de administración simultánea de antiácidos o de sustancias dotadas de actividad anticolinérgica, la absorción no tendría por qué modificarse significativamente (44).

La vía oral es cómoda, barata y unipersonal, adecuada para el tratamiento crónico (muy frecuente en la práctica psiquiátrica), más requiere voluntad del paciente y, a veces, supervisión cercana. Los preparados con cubierta entérica evitan la absorción en el estómago y retrasan el comienzo de la absorción, pero no su velocidad. Tal como se mencionó más arriba, los preparados de liberación modificada enlentecen la absorción y permiten reducir las fluctuaciones de las concentraciones plasmáticas o el número de tomas al día para mejorar el cumplimiento terapéutico (45).

En la vía sublingual, el fármaco es depositado debajo de la lengua y se absorbe por la mucosa sublingual, accediendo por la vena cava a la aurícula derecha. De esta forma, se evita el paso intestinal y hepático, consiguiéndose un efecto más rápido e intenso, útil en situaciones agudas (como el tratamiento de una crisis de pánico con alprazolam sublingual).

La vía intravenosa es de elección en situaciones de crisis. Sus ventajas son la rapidez de la acción y la precisión de las concentraciones plasmáticas que se alcanzan, al no depender

de los procesos de absorción ni de los factores que pueden alterarlos. Sus inconvenientes son la dependencia de personal especializado, la posibilidad de reacciones graves (especialmente cuando la administración es muy rápida y se alcanzan altas concentraciones) y el peligro de embolias e infecciones. Estos inconvenientes son los que hacen que los clínicos opten por la vía intramuscular, antes que la endovenosa, en caso de que un fármaco pueda ser administrado por ambas vías (por ejemplo, en el delirium hiperactivo, el antipsicótico haloperidol es indicado a una dosis de 1-2,5 mg por vía intravenosa o intramuscular, cuatro veces/día; normalmente, los clínicos utilizarán la vía intramuscular) (45).

Por su parte, y propiamente dicha, la vía intramuscular se utiliza para conseguir un efecto rápido, ya que la rica vascularización del músculo permite una veloz absorción (en 10 a 30 minutos). No obstante, en algunos casos la absorción intramuscular es lenta o errática (por ejemplo, diazepam) y algunos fármacos como la fenitoína precipitan al pH fisiológico del tejido muscular, por lo que no deben administrarse por esta vía. Asimismo, debe destacarse que la vía intramuscular puede resultar lenta e incompleta cuando hay hipoperfusión tisular (por ejemplo, en la insuficiencia cardíaca) o estasis (por ejemplo, en el embarazo). Una ventaja de la vía intramuscular es su capacidad de asegurar el cumplimiento terapéutico en pacientes en los que los regímenes de medicación por vía oral no pueden ser cumplidos correctamente. Por ejemplo, tanto el decanoato de haloperidol como la pipotiazina son antipsicóticos de formulación depot que se utilizan en el tratamiento de pacientes con esquizofrenia y baja adherencia al tratamiento por vía oral (47).

Finalmente, a través de la vía inhalatoria, el acceso de los fármacos a la circulación sistémica es rápido, debido a la gran superficie de absorción, que en un adulto de 70 Kg de peso corporal es de alrededor de 200 m. La absorción de los fármacos a través de esta vía de administración está condicionada a las características ventilatorias del paciente, al estado de las mucosas y del tono bronquial y, al tamaño de las partículas atomizadas. La desventaja principal es la aparición de irritación en el epitelio pulmonar y la posibilidad de broncoespasmo con ciertos fármacos.

Un concepto relacionado con el proceso de absorción es la biodisponibilidad. La misma indica la cantidad de fármaco que está disponible para acceder a los tejidos y producir un efecto. La biodisponibilidad se puede cuantificar en magnitud (cantidad de dosis aprovechada) y en velocidad (velocidad de absorción de dicha fracción) (44). La biodisponibilidad es una variable importante, porque la normativa de la Food and Drug Administration (FDA) de los Estados Unidos de América exige que la biodisponibilidad de una formulación genérica no puede diferir de la de la droga original en más del 30% (21).

Distribución

Los fármacos que circulan unidos a las proteínas plasmáticas se denominan fijados a proteínas, y los que circulan sin fijar se denominan libres. Sólo la fracción libre de los fármacos puede ser capaz de continuar con los procesos farmacocinéticos y atravesar, por ejemplo, la barrera hematoencefálica. La distribución de un fármaco en el cerebro está controlada por el flujo sanguíneo cerebral, la barrera hematoencefálica y la afinidad del psicotrópico por sus receptores en el cerebro. Las acciones de un fármaco se ven favorecidas, por tanto, por un torrente circulatorio encefálico elevado, una alta liposolubilidad y una alta afinidad receptorial (21, 43, 44).

Vale la pena acotar que existen zonas del sistema nervioso central no protegidas por la barrera hematoencefálica (eminencia media, área postrema, glándula pineal), por lo que el acceso de los fármacos a ellas es mucho más fácil, destacando en este sentido el centro del vómito (41).

El volumen de distribución valora la capacidad de un fármaco de distribuirse por el organismo. Un fármaco con alto volumen de distribución indica que el mismo se distribuirá bien en los tejidos.

Se estima que un fármaco tiene un volumen de distribución elevado cuando éste es superior al agua corporal total (0,6 l/kg). Lo anterior es importante por lo siguiente: cuando se administra un fármaco con un amplio volumen de distribución y un gran carácter lipofílico (por ejemplo, las benzodiazepinas), una parte importante del fármaco se encontrará retenida en el tejido graso corporal, siendo la cantidad total de fármaco disponible muy reducida en comparación con la cantidad administrada. Asimismo, la disminución del contenido hídrico del cuerpo que experimentan ciertos pacientes (como los adultos mayores) puede decantarse en un incremento de los niveles plasmáticos y tisulares de psicofármacos más hidrófilos, como el litio (41).

Metabolismo

El metabolismo se produce normalmente en el hígado, a través de cuatro vías principales: oxidación, reducción, hidrólisis y conjugación. El metabolismo generalmente produce sustancias (metabolitos) inactivos que se excretan con facilidad; no obstante, también transforma muchos “profármacos” inactivos en metabolitos activos desde el punto de vista terapéutico.

Dos conceptos importantes dentro del proceso metabólico de un fármaco son la semivida y el efecto de primer paso. La semivida de un fármaco es la cantidad de tiempo que se necesita para, mediante el metabolismo y la excreción, reducir a la mitad una concentración plasmática determinada. Un fármaco administrado uniformemente a intervalos más cortos que su semivida alcanzará el 97% de su concentración plasmática en equilibrio estacionario después de cinco semividas (21).

El efecto de primer paso se refiere al metabolismo inicial de los fármacos administrados dentro de la circulación portal del hígado. Se describe como la fracción de fármaco absorbido que, sin ser metabolizado, alcanza la circulación sistémica.

La inactivación de la mayoría de los psicotrópicos se realiza a nivel del sistema enzimático del citocromo P450, localizado, fundamentalmente, en el retículo endoplasmático liso de los hepatocitos. Este sistema enzimático está sujeto tanto a la inhibición como a la inducción. Los fármacos interactúan de dos maneras con las isoenzimas del citocromo P450: 1. Como sustratos, para su metabolización; o, 2. Como modificadores de su actividad, dando lugar a una inducción o bien una inhibición enzimática.

El alcohol, el tabaco (véase arriba la sección “Objetivos moleculares de los psicofármacos”) y determinados psicofármacos (por ejemplo, barbitúricos y antiepilépticos) inducen la actividad de una isoenzima del citocromo P450 y generan, por tanto, una disminución de un sustrato metabolizado por la misma. Por ejemplo, la cimetidina (antagonista de los receptores H₂ de histamina del estómago, comercializada para el tratamiento de la úlcera péptica) induce la actividad de la isoenzima CYP 3A4 y, por tanto, disminuye la concentración plasmática de un sustrato metabolizado por ella, como el alprazolam (una benzodiazepina).

Asimismo, algunos fármacos pueden inhibir la actividad de una determinada isoenzima, enlenteciendo el metabolismo de sus sustratos. Por ejemplo, la fluoxetina (antidepresivo inhibidor selectivo de la recaptación de serotonina) es inhibidora del CYP 2D6; al reducirse la actividad enzimática, un sustrato de CYP 2D6, como la amitriptilina (antidepresivo tricíclico), aumentaría su concentración plasmática (21, 41, 43, 44, 46). Para mayores detalles acerca de los psicotrópicos que son sustrato de isoenzimas del citocromo P450, y de sus inductores e inhibidores representativos, se recomienda al lector consultar la sección “Farmacocinética e interacciones medicamentosas” del libro “Kaplan & Sadock. Sinopsis de psiquiatría”, de Sadock, Sadock y Ruiz (Editorial Wolters Kluwer, 11ª edición, 2015).

Excreción

El riñón es el principal órgano encargado de la excreción de los fármacos. El sistema biliar también contribuye en la eliminación de algunos fármacos y, en mucha menor medida,

éstos también pueden eliminarse a través del sistema respiratorio (pulmones), el sudor, la saliva y la leche materna (41).

En situaciones de deterioro de la función renal la excreción disminuye, por lo que habrán de prescribirse dosis menores. Se deberá medir la función renal (usando la creatinina como parámetro) en pacientes ancianos (42).

Farmacodinámica

La farmacodinámica se ocupa del estudio de los mecanismos de acción de los fármacos, así como de los efectos que estos ocasionan. Los mecanismos de acción de los psicofármacos (enzimáticos, sobre moléculas transportadoras, sobre canales iónicos y sobre receptores) fueron ampliamente descritos precedentemente en este artículo (véase “Dianas de la acción psicofarmacológica”). No obstante, la tabla 6 presenta algunos ejemplos de recordatorio (10, 41, 42).

| TABLA 6. MECANISMOS DE ACCIÓN DE LOS PSICOFÁRMACOS | |
|--|--|
| Acción agonista sobre el receptor L | Las benzodiazepinas se unen a los receptores GABA-A del GABA, facilitando la apertura de canales de Cl ⁻ (modulación alostérica positiva). |
| Acción antagonista sobre el receptor | Los antipsicóticos típicos ejercen una acción antagonista sobre los receptores dopaminérgicos a nivel del sistema mesolímbico (lo cual explica sus efectos terapéuticos), pero también a nivel nigroestriatal, produciendo efectos adversos extrapiramidales |
| Acción sobre segundos mensajeros | El litio, por ejemplo, inhibe el metabolismo del inositol fosfato, el cual actúa como segundo mensajero en la neurotransmisión |
| Alteración del almacenamiento vesicular | La reserpina impide que los neurotransmisores se incorporen a las vesículas de almacenamiento en el terminal presináptico neuronal. |
| Aumento de la liberación del neurotransmisor | Las amfetaminas aumentan la liberación presináptica de noradrenalina y dopamina. |
| Inhibición de la recaptación del neurotransmisor | La mayoría de los antidepresivos ejerce su acción impidiendo la recaptación de monoaminas en el terminal presináptico, con el consecuente aumento de las mismas en la hendidura sináptica. |
| Inhibición enzimática | Los antidepresivos IMAO clásicos inhiben de forma irreversible la enzima monoamino-oxidasa, impidiendo la oxidación de neurotransmisores monoaminérgicos. |

Algunos autores añaden a lo descrito en la tabla 6, lo que se denomina “mecanismos inespecíficos” de los psicofármacos, que se refieren a acciones farmacológicas sobre amplias estructuras biológicas, cuya función se modifica a profundidad (por ejemplo, modificación de la fluidez de las membranas celulares, creación de barreras físicas, alteraciones del pH, entre otros) (45).

En lo que respecta a los efectos ocasionados por los psicofármacos, éstos pueden ser de dos tipos (41)

- Terapéuticos o primarios: Cuando se obtiene el efecto clínico o preventivo que justificó su uso; o,
- No deseados, secundarios o colaterales: En donde se encuentran las reacciones adversas.

En muchas circunstancias, ambos de tipos de efectos están íntimamente conectados; más aún, en algunos casos es imposible delimitarlos e incluso en otras ocasiones se ha considerado que los efectos secundarios eran un buen marcador de eficacia terapéutica (como en el caso de los efectos extrapiramidales de los antipsicóticos típicos).

Aquí cabe mencionar el concepto de índice terapéutico. Éste es una medida relativa de la toxicidad o inocuidad de un fármaco. Se define como la proporción de la mediana de la dosis tóxica (DT50, dosis a la cual el 50% de las personas experimenta efectos tóxicos) por la mediana de la dosis eficaz (DE50, dosis a la cual el 50% de las personas experimenta efectos terapéuticos). Por ejemplo, el haloperidol tiene un índice terapéutico elevado, que se pone de manifiesto por el amplio margen de dosis a las que se prescribe sin necesidad de vigilar su concentración plasmática. Por el contrario, el litio tiene un índice terapéutico bajo, por lo que se hace mandatorio vigilar de cerca su concentración plasmática a fin de prevenir la aparición de efectos tóxicos (21).

Interacciones medicamentosas

Uno de los factores que más puede influenciar el efecto de los psicofármacos es la interacción medicamentosa. Ésta se entiende como el cambio en los efectos de un fármaco por la presencia de otro fármaco, alimento, bebida o agente químico ambiental. El resultado puede ser un aumento o una reducción del efecto terapéutico del fármaco y/o la presencia de efectos secundarios y/o tóxicos deletéreos. La tasa de incidencia de interacciones medicamentosas, según algunas series, puede llegar al 8,8% (48, 49).

Las interacciones medicamentosas pueden ser:

- Farmacocinéticas: Las interacciones farmacocinéticas son aquellas que pueden afectar a cualquiera de los procesos LADME (véase el detalle de estos procesos más arriba en este artículo). El resultado es un retraso en el inicio de acción del fármaco, disminución o aumento de su efecto, intoxicación o alteración de la excreción, con el consiguiente efecto en la concentración del fármaco en el lugar de acción; y,
- Farmacodinámicas: Aquellas que ocurren cuando dos o más fármacos actúan sobre los mismos objetivos moleculares, produciéndose un efecto aditivo o sinérgico, o bien antagonico.

Ejemplos de interacciones medicamentosas farmacocinéticas ya se han expuesto en este artículo, en el apartado relativo al metabolismo de los fármacos y a la función del sistema enzimático del citocromo P450.

Las interacciones medicamentosas entre fármacos (interacciones farmacodinámicas) que generen cambios bioquímicos aditivos pueden favorecer la aparición de efectos tóxicos. Por ejemplo, cuando los inhibidores de la monoamino-oxidasa se administran a la vez que antidepresivos tricíclicos o inhibidores selectivos de la recaptación de serotonina, pueden desencadenar un síndrome serotoninérgico (34), en el cual la serotonina acumulada en exceso provoca un cuadro potencialmente mortal caracterizado por una tríada de alteraciones del estado mental, disfunción autonómica y anomalías musculares. Con el progreso del síndrome pueden aparecer hipertensión, rabdomiólisis e insuficiencia renal.

Existe un sinnúmero de interacciones medicamentosas significativas para la práctica clínica, que van más allá de los objetivos de este artículo. No obstante, se insiste al lector a verificar los tipos de interacciones existentes al prescribir un fármaco. Esta verificación puede hacerse a través de los prospectos que acompañan a los fármacos o consultando literatura especializada sobre el tema.

Clasificación de los psicofármacos

A efectos prácticos, los psicofármacos se clasifican según lo expuesto en la tabla 7

| TABLA 7. CLASIFICACIÓN DE LOS PSICOFÁRMACOS | |
|---|---|
| Inhibidores de la acetilcolinesterasa | Donepezilo; Rivastigmina; Galantamina. |
| Antagonistas de los receptores colinérgicos muscarínicos | Biperideno. |
| Agonistas y antagonistas adrenérgicos | Propranolol; Clonidina; Dextroanfetamina; Metilfenidato; Dexmetilfenidato; Modafinilo. |
| Estabilizantes del ánimo | Litio; Valproato; Carbamazepina; Topiramato; Lamotrigina; Gapentina; Pregabalina. |
| Agonistas parciales del receptor 5HT1A | Buspirona. |
| Agonistas del receptor de benzodiazepinas Benzodiazepinas | (Midazolam; Triazolam; Alprazolam; Flunitrazepam; Lorazepam; Diazepam; Clonazepam); Fármacos Z (zolpidem, eszopiclona). |
| Barbitúricos | Fenobarbital. |
| Antagonistas del receptor de dopamina. Antipsicóticos de primera generación, clásicos o típicos. | Clorpromazina; Levomepromazina; Tioridazina; Pimozida; Haloperidol; Loxapina. |

| | |
|---|--|
| Antagonistas de dopamina-serotonina. Antipsicóticos de segunda generación o atípicos. | Risperidona; Olanzapina; Quetiapina; Aripiprazol; Paliperidona; Clozapina. |
| Antipsicóticos de depósito | Decanoato de haloperidol; Palmitato de pipotiazina. |
| Antagonistas glutamatérgicos (NMDA) | Memantina. |
| Antagonistas histaminérgicos no selectivos. | Difenhidramina; Hidroxicina; Prometazina. |
| Inhibidores de la recaptación/antagonistas de serotonina | Trazodona. |
| Inhibidores de la recaptación de dopaminoradrenalina | Bupropión. |
| Inhibidores de la recaptación de noradrenalina | Atomoxetina; Reboxetina. |
| Inhibidores de la recaptación de serotoninoradrenalina | Duloxetina; Venlafaxina; Desvenlafaxina; Milnacipran; Levomilnacipran. |
| Inhibidores selectivos de la recaptación de serotonina | Citalopram; Escitalopram; Fluoxetina; Fluvoxamina; Paroxetina; Sertralina. |
| Antidepresivos noradrenérgicos y serotoninérgicos específicos. | Mirtazapina |
| Antidepresivos tricíclicos y tetracíclicos | Imipramina; Amitriptilina; Clomipramina; Nortriptilina; Maprotilina. |
| Agonistas de los receptores de melatonina | Agomelatina; Melatonina. |
| Multimodal | Vortioxetina. |
| Agonista parcial/inhibidor de la recaptación de la serotonina | Vilazodona. |

Selección de un fármaco

Ningún psicofármaco es siempre eficaz en todos los pacientes con el mismo diagnóstico. La eficacia de un fármaco solo puede predecirse en parte y depende de la farmacocinética y farmacodinámica del psicotrópico y del trípode biopsicosocial del paciente.

Por lo tanto, la selección de un fármaco determinado se hace caso por caso, siguiendo el juicio clínico, y en base a lo siguiente: 1. El tipo de fármaco en cuestión; 2. La biología del paciente en particular; 3. La experiencia y el juicio clínico del médico que prescribe el fármaco; y, 4. El contexto situacional y ambiental del paciente.

Asimismo, constituye un verdadero reto determinar la dosis óptima del fármaco con los mínimos efectos secundarios asociados, cuánto tiempo se debe mantener un tratamiento que ha sido eficaz y cuándo ha de retirarse uno que no ha sido efectivo (42); por ello, muchas veces, la evidencia y la experiencia van juntas a la hora de la toma de decisiones.

Referencias bibliográficas

1. Torales J, Arce A, Zacarías M, Giralá N, Moreno M, Szwako A, et al, autores. La Guía TAZ de Psicofarmacología Clínica. 1a ed. Asunción: EFACIM; 2014.
2. Giralá Salomón N, Torales Benítez J, Bogado JA, Ortiz MB, Capurro MH. Introducción a la psicofarmacología. En: Arce Ramírez A, Torales Benítez J, editores. El Libro Azul de la Psiquiatría. 1a ed. Asunción: EFACIM; 2012. p. 57-78.
3. Collins P, Patel V, Joestl S, March D, Insel Th, Daar S. Grand challenges in global mental health. Nature. 2011; 475(7354):27-30. <http://dx.doi.org/10.1038/475027a>
4. World Health Organization. The Global Burden of Disease: 2004 Update. Geneva. World Health Organization, 2008.
5. World Health Organization. Atlas on Substance Use. Geneva. World Health Organization, 2010.
6. Harrison PJ, Baldwin DS, Barnes TRE, Burns T, Ebmeier KP, Ferrier IN, et al. No psychiatry without psychopharmacology. Br J Psychiatry. 2011; 199(4): 263-265. <http://dx.doi.org/10.1192/bjp.bp.111.094334>
7. Gómez B, Salgueiro MC. Terapia cognitiva y medicación: un dilema en la trinchera. Revista Argentina de Clínica Psicológica. 2007; 16(3): 205-218. URL.
8. Preston J, Johnson J. Clinical psychopharmacology made ridiculously simple. 8a ed. Sacramento: MedMaster; 2014.
9. Torres Bares C, Escarabajal Arrieta MD. Psicofarmacología: una aproximación histórica. Anales de Psicología. 2005; 21(2): 199-212. URL.
10. García Valero MJ. Introducción a la psicofarmacología. En: Espert Tortajada R, editor. Máster en Psicofarmacología. 1a ed. Valencia: Alfa Delta Digital S.L.; 2015. p. 1-62.
11. Eguíluz I. Historia de la psicofarmacología. En: Salazar M, Peralta C, Pastor FJ, editores. Tratado de psicofarmacología. Bases y aplicación clínica. 2a ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana; 2010. p. 3-13.
12. Martínez-Pérez J. Nuevas respuestas a una conducta desviada: sobre los fármacos en el tratamiento de la locura durante el siglo XIX. En: López-Muñoz F, Álamo C, editores. Historia de la Neuropsicofarmacología. 1a ed. Madrid: Ediciones Eurobook; 1998. p. 51-77.
13. Barona JL. Institutos de investigación, utopía científica y reduccionismo epistemológico. En: Barcia D, editor. Historia de la Psicofarmacología. 1a ed. Madrid: You & Us; 1998. p. 421-448.
14. Caldwell AE. History of psychopharmacology. En: Clark W, del Giudice J, editores. Principles of psychopharmacology. London: Academic Press; 1978. p. 9-40.
15. Medrano Albéniz J. Tendencias futuras en psicofarmacología. En: Salazar M, Peralta C, Pastor FJ, editores. Tratado de psicofarmacología. Bases y aplicación clínica. 2a ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana; 2010. p. 14-24.
16. Salazar M, Peralta C, Pastor FJ, editores. Tratado de psicofarmacología. Bases y aplicación clínica. 2a ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana; 2010.
17. López-Muñoz F, Álamo C, editores. Historia de la Neuropsicofarmacología. 1a ed. Madrid: Ediciones Eurobook; 1998.

18. Stahl S. Psicofarmacología esencial de Stahl. Bases neurocientíficas y aplicaciones prácticas. 4a ed. Madrid: Aula Médica; 2014.
19. Brunton LL, editor. Goodman & Gilman's The Pharmacological Basis of Therapeutics. 12a ed. New York: McGraw-Hill; 2011.
20. Pinel J. Biopsicología. 1a ed. Madrid: Prentice Hall; 2003.
21. Sadock BJ, Sadock VA, Sussman N. Kaplan & Sadock Manual de bolsillo de tratamiento psicofarmacológico. 5a ed. Barcelona: Wolters Kluwer-Lippincott Williams & Wilkins; 2012.
22. Álamo González C, López-Muñoz F, Cuenca Fernández E. Principios básicos en neurobiología. En: Salazar M, Peralta C, Pastor FJ, editores. Tratado de psicofarmacología. Bases y aplicación clínica. 2a ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana; 2010. p. 121-137.
23. Newman ME, Lerer B. Neurotransmisores y segundos mensajeros. En: Gelder MG, López-Ibor JJ, Andreasen N, editores. Tratado de psiquiatría. Barcelona: Ars Médica; 2003.p. 226-237.
24. Suudhof TC. Neurotransmitter release. Handb Exp Pharmacol. 2008; 184:1-21. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-74805-2_1
25. Hall J. Guyton and Hall Textbook of Medical Physiology. 13a ed. Jackson: Saunders; 2016.
26. Gómez-Chavarín M, Santos-Echeverría R, García-García M, Torner-Aguilar C, BáezSaldaña A. Desarrollo de la vía dopaminérgica nigroestriatal. Arch Neuroci (Mex) 2014; 19(2): 95-103. URL.
27. Flores-Soto ME, Segura-Torres JE. Estructura y función de los receptores acetilcolina de tipo muscarínico y nicotínico. Rev Mex Neuroci. 2005; 6(4): 315-326. URL.
28. Cortes-Romero C, Galindo F, Galicia-Isasmendi S, Flores A. GABA: ¿dualidad funcional? Transición durante el neurodesarrollo. Rev Neurol. 2011; 52(11): 665-675. URL.
29. Atlantic International University [Internet]. Honolulu. Atlantic International University; 2016 [acceso 09 de enero de 2016]. Amador Rodero EM. Molecular neurotransmitters. Disponible en: <http://www.aiu.edu/publications/student/spanish/MolecularNeuro-Transmitters.html>
30. Schwappach B. An overview of trafficking and assembly of neurotransmitter receptors and ion channels. Mol Membr Biol. 2008; 25(4): 270-278. <http://dx.doi.org/10.1080/09687680801960998>
31. Universidad Javeriana [Internet]. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana; 2016 [acceso 09 de enero de 2016]. Neurobioquímica. Receptores. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Ciencias/neurobioquimica/libros/neurobioquimica/receptores.html>
32. Luján R. Bases moleculares de la señalización neuronal. Ciencia al Día Internacional 2004; 5(2): 1-19. URL.
33. Knopman D. Pharmacotherapy for Alzheimer's disease. Clin Neuropharmacol. 2003; 26: 93-101. URL.
34. Salazar M, Peralta C, Pastor FJ. Manual de Psicofarmacología. 2a ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana; 2011.
35. Lin Z, Canales JJ, Björngvinsson T, Thomsen M, Qu H, Liu Q-R, et al. Monoamine Transporters: Vulnerable and Vital Doorkeepers. En: Rahman S, editor. Progress in Molecular Biology and Translational Science. Academic Press; 2011. p. 1-46. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-385506-0.00001-6>
36. Hansson SR, Hoffman BJ, Mezey E. Ontogeny of vesicular monoamine transporter mRNAs VMAT1 and VMAT2. I. The developing rat central nervous system. Brain Res Dev Brain Res. 1998; 110(1): 135-158. [http://dx.doi.org/10.1016/S0165-3806\(98\)00104-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0165-3806(98)00104-7)
37. Filmore D. It's a GPCR world. Modern Drug Discovery 2004; 7(11): 24-28. URL.
38. Nestler EJ, Hyman SE, Malenka RC. Molecular neuropharmacology: a foundation for clinical neuroscience. 2a ed. New York: McGraw-Hill Medical; 2009.

39. Osorio JH. Citocromo P450 2A6 humano y su relación con el consumo de tabaco. *Biosalud*. 2010; 9(1): 36-46. URL.
40. Collingridge GL, Olsen RW, Peters J, Spedding M. A nomenclature for ligand-gated ion channels. *Neuropharmacology* 2009; 56(1): 2-5. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuropharm.2008.06.063>
41. Álamo González C, López-Muñoz F, Cuenca Fernández E. Principios básicos en neuropsicofarmacología. En: Salazar M, Peralta C, Pastor FJ, editores. *Tratado de psicofarmacología. Bases y aplicación clínica*. 2a ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana; 2010. p. 138-153.
42. Peregrín E, Albillo D. Principios del tratamiento con psicofármacos. En: Bravo MF, Saiz J, Bobes J, editores. *Manual del Residente en Psiquiatría*. Tomo II. 1a ed. Madrid: ENE Life Publicidad; 2009. p. 585-593.
43. Lin JH. Pharmacokinetic and pharmacodynamic variability: A daunting challenge in drug therapy. *Curr Drug Metab*. 2007; 8(2): 109-136. <http://dx.doi.org/10.2174/138920007779816002>
44. Colegio Oficial de Farmacéuticos de Segovia [Internet]. Segovia. Curso de Psicofarmacología; 2016 [acceso 13 de enero de 2016]. Ferrandis Tébar V. Farmacocinética y farmacodinamia. Disponible en: <http://cofsegovia.portalfarma.com/Documentos/Curso%20Fisioterap%C3%A9utas/2-%20Farmacocin%C3%A9tica%20y%20Farmacodinamia.pdf>
45. Flórez J, Armijo J, Mediavilla A. *Farmacología humana*. 6a ed. Barcelona: Elsevier; 2013.
46. Sadock BJ, Sadock VA, Ruiz P. *Kaplan & Sadock Sinopsis de Psiquiatría*. 11a ed. Barcelona: Wolters Kluwer; 2015.
47. Torales Benítez J, Rodríguez Marín H, López Olmedo P, Recalde Berni S. Esquizofrenia y otros trastornos psicóticos. En: Arce Ramírez A, Torales Benítez J, editores. *El Libro Azul de la Psiquiatría*. 1a ed. Asunción: EFACIM; 2012. p. 107-128.
48. Ruiz Fernández V. Interacciones medicamentosas. En: Salazar M, Peralta C, Pastor FJ, editores. *Tratado de psicofarmacología. Bases y aplicación clínica*. 2a ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana; 2010. p. 88-102.
49. Robert RR. Drug-drug interactions associated with second-generation antipsychotics: considerations for clinicians and patients. *Psychopharmacol Bull*. 2007; 40(1): 77-97. URL.
50. Vitiello B. Principles in using psychotropic medication in children and adolescents. En: Rey JM, editor. *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. 1a ed. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions; 2012. p. 1-21.
51. Vitiello B. An international perspective on pediatric psychopharmacology. *Int Rev Psychiatry*. 2008; 20(2): 121-126. <http://dx.doi.org/10.1080/09540260801887710>
52. Mardomingo Sanz MJ, Cantó Díez TJ. Principios básicos de psicofarmacología pediátrica. En: Soutullo Esperón C, Mardomingo Sanz MJ, editores. *Manual de Psiquiatría del niño y del adolescente*. 1a ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana; 2010. p. 339-364.
53. Rho JM, Storey TW. Molecular ontogeny of major neurotransmitter receptor systems in the mammalian central nervous system: norepinephrine, dopamine, serotonin, acetylcholine, and glycine. *J Child Neurol*. 2001; 16(4): 271-279. <https://doi.org/10.1177/088307380101600407>
54. Connor DF, Meltzer BM. *Pediatric psychopharmacology fast facts*. 1a ed. New York: WW Norton; 2005.
55. ACOG Practice Bulletin: Clinical management guidelines for obstetriciangynecologists. Use of psychiatric medications during pregnancy and lactation. *Obstet Gynecol*. 2008; 111(4): 1001-1020. <https://doi.org/10.1097/AOG.0b013e31816fd910>
56. Govantes Esteso C, Vázquez Souza MI, Oca Bravo L. Manejo de psicofármacos en situaciones vitales específicas. En: Salazar M, Peralta C, Pastor FJ, editores. *Tratado de psicofarmacología. Bases y aplicación clínica*. 2a ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana; 2010. p. 243-254.

57. Hyman SE. Revitalizing Psychiatric Therapeutics. *Neuropsychopharmacology*. 2014; 39(1): 220-229. <https://doi.org/10.1038/npp.2013.181>
58. Sullivan PF, Daly MJ, O'Donovan M. Genetic architecture of psychiatric disorders: the emerging picture and its implications. *Nat Rev Genet*. 2012; 13(8): 537-551. <https://doi.org/10.1038/nrg3240>
59. 1000 Genomes Project Consortium An integrated map of genetic variation from 1,092 human genomes. *Nature*. 2012; 491(7422): 56-65. <https://doi.org/10.1038/nature11632>
60. Lee SH, DeCandia TR, Ripke S, Yang J, the Schizophrenia Psychiatric Genome-Wide Association Study Consortium (PGC-SCZ); International Schizophrenia Consortium (ISC), et al. Estimating the proportion of variation in susceptibility to schizophrenia captured by common SNPs. *Nat Genet*. 2012; 44(4):247-250. <https://doi.org/10.1038/ng.1108>
61. Cross-Disorder Group of the Psychiatric Genomics Consortium. Identification of risk loci with shared effects on five major psychiatric disorders: a genome-wide analysis. *Lancet*. 2013; 381(9875): 1371-1379. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)62129-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)62129-1)
62. Neale BM, Kou Y, Liu L, Ma'ayan A, Samocha KE, Sabo A, et al. Patterns and rates of exonic de novo mutations in autism spectrum disorders. *Nature*. 2012; 485(7397): 242-245. <https://doi.org/10.1038/nature11011>
63. Sekar A, Bialas A, de Rivera H, Davis A, Hammond TR, Kamitaki N, et al. Schizophrenia risk from complex variation of complement component 4. *Nature*. 2016; 530(7589):177-183. <https://doi.org/10.1038/nature16549>
64. Hyman SE. The diagnosis of mental disorders: the problem of reification. *Annu Rev Clin Psychol*. 2010; 6: 155-179. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091532>
65. Sahoo T, Theisen A, Rosenfeld JA, Lamb AN, Ravnan JB, Schultz RA, et al. Copy number variants of schizophrenia susceptibility loci are associated with a spectrum of speech and developmental delays and behavior problems. *Genet Med*. 2011; 13(1): 868-880. <https://doi.org/10.1097/GIM.0b013e3182217a06>

Quinta lectura: artículo “La neuropsicología: historia, conceptos básicos y aplicaciones”

Miguel Rufo Campos

Se propone el artículo “La neuropsicología: historia, conceptos básicos y aplicaciones” del autor Miguel Rufo-Campos. **La razón por la que se propone incluirlo es la siguiente:** El artículo es un pilar firme para favorecer la relación íntima entre el comportamiento físico neurológico y las funciones subjetivas complejas, es decir entre el comportamiento y la subjetividad. Por lo cual es un material que puede apoyar las actividades que se planeen para conseguir el logro de los aprendizajes que se refieren a conocer y comprender cómo se estudia el comportamiento y la subjetividad, además los relacionados con identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión biológica. El artículo es además una breve y sucinta reseña histórica del devenir de la neuropsicología como ciencia, y su confirmación como tal, la cual surge del estudio de las afecciones de las funciones psicológicas superiores, para posteriormente integrar ineludiblemente los estudios de tests neuropsicológicos junto con el complemento indispensable del estudio del cerebro con otros métodos morfológicos y funcionales como la tomografía axial computarizada, la electroencefalografía, los potenciales evocados, la resonancia magnética y otros. Conceptualiza la función actual de la neuropsicología y la define como “el estudio de las relaciones existentes entre las funciones cerebrales, la estructura psíquica y la sistematización sociocognitiva en sus aspectos normales y patológicos” por cual integra la dimensión sociocultural en un enfoque propositivo interdimensional e interdisciplinario, pero propio de la Psicología, el cual denomina ‘neuropsicología dinámica integral’

Ficha bibliográfica

Rufo-Campos M. 2006. La neuropsicología: historia, conceptos básicos y aplicaciones. Revista de neurología. Servicio de Neuropediatria. Hospitales Universitarios Virgen del Rocío. Sevilla, España.

Datos del autor:

Miguel Rufo-Campos: Doctor en Neurología, con Especialidad en Neuropediatría. Jefe de Neuropediatría del Hospital Virgen del Rocío, Sevilla, España. Miembro de la Sociedad Española de Neurología (SEN) Grupo de Epilepsia. Publicación de libros especializados en epilepsia. Publicación de más de un centenar de artículos en revistas especializadas en neurología.

Breve resumen del contenido:

El artículo que recomendamos como apoyo al curso titulado “La neuropsicología: historia, conceptos básicos y aplicaciones” resulta una apropiada introducción al terreno de la neuropsicología y una confirmación de su importancia dentro de las neurociencias actuales. Cuya tarea comienza con los estudios de Broca a mediados del siglo XIX, pasando por las investigaciones de Luria, a partir de lesiones cerebrales causadas por las grandes guerras. Así mismo menciona los constantes avances en estudio de los procesos cognitivos superiores y la incorporación de diferentes herramientas en sus investigaciones como son las baterías de pruebas psicológicas diseñadas para establecer las afecciones en los procesos psicológicos, y posterior y complementariamente los métodos experimentales y la observación clínica hasta la incorporación actual de tecnologías para métodos morfológicos y funcionales como son la tomografía axial computarizada, la electroencefalografía, los potenciales evocados, la resonancia magnética, el ultrasonido y otros.

Así mismo da cuenta de las principales disfunciones neurobiológicas, como son los síndromes afásicos, los síndromes agnósicos, los síndromes apráxicos, los síndromes amnésicos, los síndromes disatencionales, los síndromes agráficos, los síndromes aléxicos, los síndromes acalcúlicos, los síndromes prefrontales o disejecutivos y los síndromes demenciales, los cuales tiene su correlato conductual. Finalmente considera que la neuropsicología se encuentra en una nueva etapa a la que denomina “neuropsicología dinámica integral” y le adjudica diferencias con la neuropsicología cognitiva y la neuropsicología clásica por cuanto resulta imprescindible incorporar la dimensión sociocultural.

**“LA NEUROPSICOLOGÍA: HISTORIA, CONCEPTOS BÁSICOS Y APLICACIONES”
POR
MIGUEL RUFO CAMPOS**

Como ocurriera con la psicología, la neuropsicología tiene su origen en los trabajos médicos de los siglos XIX y XX. En este sentido, y hacia mediados del siglo XIX, Paul Pierre Broca describe por vez primera el primer centro del lenguaje, al que hoy conocemos como ‘área de Broca’, que, como se sabe, se encuentra ubicada en la tercera circunvolución frontal del hemisferio dominante. Este descubrimiento fue vital para establecer una clasificación del síndrome neuropsicológico por excelencia: la afasia. Unos años más tarde, a principios del siglo XX, el psicólogo ruso A.R Luria perfeccionó diversas técnicas para estudiar el comportamiento de las personas que padecieran algún tipo de lesión en el sistema nervioso central; completó una batería de pruebas psicológicas diseñadas para establecer las afecciones en los procesos psicológicos: atención, memoria, lenguaje, funciones ejecutivas, praxias, gnosias, cálculo, etc. Cuando aún no existían los métodos para el diagnóstico mediante la imagen, la aplicación de esta extensa batería podía ofertar al neurólogo los datos suficientes para que fuese capaz de localizar el lugar y la extensión de la zona lesional, así como ofrecer al psicólogo un resumen detallado de todas las dificultades, especialmente cognitivas, del sujeto afecto de una lesión neurológica [1,2].

Posteriormente, y gracias en parte a la experimentación animal, comenzaron a observarse los cambios del comportamiento que se producían cuando se lesionaban las distintas áreas de su cerebro. Desgraciadamente, estos trabajos se completaron en la especie humana a través de las distintas guerras del siglo pasado, que proporcionaron a la medicina y a la psicología oportunidades trágicas, pero muy importantes, para estudiar la función cerebral en el ser humano. La observación y la medición del comportamiento de los pacientes con diversos traumatismos craneales sufridos durante los combates permitieron determinar las áreas del cerebro que se ocupaban de las diversas manifestaciones conductuales [3].

Así pues, nace una rama nueva del conocimiento científico y de la semiología clínica denominada ‘neuropsicología’, que procede de la neurología clásica y se ha desarrollado con el aporte de las neurociencias y de la psicología contemporánea. Su objetivo esencial es estudiar las relaciones existentes entre la actividad cerebral y las funciones psicológicas superiores (gnosias, praxias, lenguaje, memoria, etc.). Y como aborda las funciones corticales superiores humanas, una de sus fuentes principales de conocimiento proviene del estudio minucioso de la desorganización de esas funciones complejas cuando lesiones orgánicas de distinta etiología (traumatismos craneoencefálicos, accidentes cerebrovasculares, epilepsia, etc.) afectan al cerebro. Con todo lo anterior expuesto, podría decirse que la neuropsicología es un método interdisciplinario por excelencia en el que toman parte diversas áreas del conocimiento neurológico, ya que estudia tanto la

organización cerebral como la estructura psicológica de las funciones mentales humanas. Como consecuencia de ello, y de forma muy reciente en el estudio de la cirugía de la epilepsia, la aplicación de cualquier batería de tests neuropsicológicos es, en los centros más adelantados del mundo, el complemento indispensable del estudio del cerebro junto con otros métodos morfológicos y funcionales como la tomografía axial computarizada, la electroencefalografía, los potenciales evocados, la resonancia magnética y otros [4].

El campo de la neuropsicología es básicamente la actividad biológica relativa al funcionamiento del cerebro, en especial del córtex, así como el estudio de los procesos psíquicos complejos superiores. Podría entonces definirse como 'el estudio de las relaciones existentes entre las funciones cerebrales, la estructura psíquica y la sistematización sociocognitiva en sus aspectos normales y patológicos; abarca todos los períodos evolutivos' [5]. Este enfoque nuevo se denominaría 'neuropsicología dinámica integral' para diferenciarla de la neuropsicología cognitiva y/o de la neuropsicología clásica. Sería pues una ciencia que forma parte de las llamadas 'neurociencias', y que en los últimos años ha comenzado a desempeñar un papel importante en la ciencia y en la clínica aplicada. Ahora bien, dependiendo de sus objetivos, del marco teórico y de la metodología de trabajo, vamos a diferenciar una neuropsicología clínica y una neuropsicología cognitiva. Esta última surge en la década de los años ochenta cuando los neuropsicólogos y la neuropsicología en general incorporan el paradigma de la psicología cognitiva, el procesamiento de la información y la plasticidad cerebral. Las funciones cognitivas que se evalúan y rehabilitan son: la memoria frente a dicotomías, la atención, las funciones ejecutivas, el lenguaje y las funciones motoras.

La neuropsicología actual se cimienta en distintos pilares básicos cuya dependencia entre sí resulta imprescindible. Por una parte, se encuentran los métodos experimentales y la observación clínica, pero ellos son de por sí insuficientes si no cuentan con las nuevas técnicas de diagnóstico por la imagen del cerebro y las ciencias cognitivas. Juntos nos van a permitir diseñar esquemas de funcionamiento y de rehabilitación de las funciones dañadas o perdidas [6,7]. A pesar de todo, mucho del trabajo clínico se sigue haciendo casi de forma exclusiva con pruebas neuropsicológicas, aunque, afortunadamente, hoy día disponemos de varias evoluciones del trabajo de Luria, en forma de baterías y pruebas como la batería Halstead-Reitan, el test de Barcelona, la batería Luria-Nebraska y el K-ABC, que exploran, con mayor o menor detalle, las funciones psicológicas y rinden un informe de su estado.

En las clínicas neurológicas más avanzadas se hace indispensable la aplicación de tests neuropsicológicos en aquellos pacientes con lesiones neurológicas de diversa etiopatogenia. Los resultados de dichos tests van a permitir al especialista neurólogo o psiquiatra la evaluación adecuada de los cambios patológicos cerebrales, tanto desde el punto de vista anatómico como funcional, y precisan clínicamente tanto la naturaleza cualitativa del síndrome neuropsicológico producido por la lesión cerebral como sus

características cuantitativas, todo lo cual resulta imprescindible para iniciar posteriormente la rehabilitación correspondiente. Este impacto teórico práctico de la neuropsicología clínica ha permitido que en los países más desarrollados se correlacionen la semiología clínica, el diagnóstico por neuroimagen y el diagnóstico neuropsicológico para realizar estudios minuciosos del paciente, así como un diagnóstico diferencial que repercutirá de forma beneficiosa en la implementación de un proyecto terapéutico que tienda a mejorar su estado de salud y su calidad de vida.

En la actualidad, existen multitud de cuadros neurológicos en los que va siendo habitual la realización de distintos tests neuropsicológicos, tanto para el diagnóstico como para la localización lesional o la evolución sindrómica. Son frecuentes, en los síndromes afásicos, los síndromes agnósicos, los síndromes apráxicos, los síndromes amnésicos, los síndromes disatencionales, los síndromes agráficos, los síndromes aléxicos, los síndromes acalcúlicos, los síndromes prefrontales o ejecutivos y los síndromes demenciales.

De forma reciente [8] se ha realizado un metaanálisis de las aplicaciones principales de la clínica neuropsicológica en el que se concluye de forma sutil con su utilidad en los métodos de investigación y en los distintos procesos neurológicos sin entrar en los aspectos técnicos de ésta. Por otra parte, se demuestra en este mismo estudio la cantidad de tópicos que se manejan en relación con esta materia, sus problemas y sus limitaciones. La revisión se divide en cuatro secciones: características básicas del metaanálisis, el valor del metaanálisis para las investigaciones neuropsicológicas, los resultados ilustrativos de varios metaanálisis en los temas neuropsicológicos que demuestran el tipo de preguntas que pueden contestarse, y los problemas y las limitaciones del metaanálisis, con una atención especial a las directrices futuras.

De forma clásica, uno de los cuadros clínicos principales en los que se ha desarrollado más la conducta neuropsicológica ha sido el autismo. Los trastornos autistas son trastornos penetrantes del desarrollo, caracterizados por patrones repetitivos del comportamiento social y comunicativo. El inicio de estos trastornos se produce en la infancia temprana y éstos tienen probablemente un origen biológico. Desde el punto de vista de la neuropsicología, los trastornos autistas pueden entenderse como un déficit de integración de las funciones elementales, los sistemas de funcionamiento y los conceptos teóricos subyacentes [9]. Por otra parte, se han llegado a revisar los tres aspectos que se consideran característicos del síndrome (la interacción social, la comunicación y la flexibilidad) y se han tratado de integrar las distintas manifestaciones clínicas con alguna de las variables neuropsicológicas y los substratos neurobiológicos [10].

Y aunque la presencia de la neuropsicología en los distintos trastornos neurológicos se hace cada vez más evidente, como en los trastornos de la personalidad [11], en la esclerosis múltiple [12] o en la enfermedad de Alzheimer [13], es en algunos trastornos esencialmente pediátricos, como el síndrome de hiperactividad con déficit atencional [14,15] o en la

enfermedad epiléptica y su tratamiento quirúrgico [16-18], donde la neuropsicología ha alcanzado realmente su exponente máximo como ciencia íntimamente ligada a la neurología pediátrica.

Bibliografía

1. Lezak MD. Neuropsychological assessment. 4 ed. New York: Oxford University Press; 2004.
2. Luria AR. Neuropsychological studies in the USSR. A review. I. Proc Natl Acad Sci U S A 1973; 70: 959-64.
3. Loring DW. A counterpoint to Reitan's note on the history of clinical neuropsychology. Stereotact Funct Neurosurg 2004; 82: 20-5.
4. Rains GD. Principles of human neuropsychology. Boston: McGrawHill; 2002.
5. INS Dictionary of Neuropsychology. Loring DW, ed. New York: Oxford University Press; 1999.
6. Cunningham MG, Goldstein M, Katz D, O'Neil SQ, Joseph A, Price B. Coalescence of psychiatry, neurology, and neuropsychology: from theory to practice. Harv Rev Psychiatry 2006; 14: 127-40.
7. Unterrainer JM, Owen AM. Planning and problem solving: from neuropsychology to functional neuroimaging. J Physiol Paris 2006; 99: 308-17.
8. Demakis GJ. Meta-analysis in neuropsychology: basic approaches, findings, and applications. Clin Neuropsychol 2006; 20: 10-26.
9. Remschmidt H, Kamp-Becker I. Neuropsychology of autistic disorders. Fortschr Neurol Psychiatr 2005; 73: 654-63.
10. Cukier SH. Clinical features, biology and neuropsychology of the autistic disorder: towards an integrative perspective. Vertex 2005; 16: 273-8.9. Remschmidt H, Kamp-Becker I. Neuropsychology of autistic disorders. Fortschr Neurol Psychiatr 2005; 73: 654-63.
11. Ruocco AC. The neuropsychology of borderline personality disorder: a meta-analysis and review. Psychiatry Res 2005; 137: 191-202.
12. Calabrese P. Neuropsychology of multiple sclerosis: an overview. J Neurol 2006; 253 (Suppl 1): S110-5.
13. Rodríguez G, Morbelli S, Brugnolo A, Calvini P, Girtler N, Piccardo A. Global cognitive impairment should be taken into account in SPECTneuropsychology correlations: the example of verbal memory in very mild Alzheimer's disease. Eur J Nucl Med Mol Imaging 2005; 32: 1186-92. 14. Gunay-Kilic B. Neuropsychology of attention deficit hyperactivity disorder: relevant theories and empirical studies. Turk Psikiyatri Derg 2005; 16: 113-23.
15. Hervey AS, Epstein JN, Curry JF. Neuropsychology of adults with attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. Neuropsychology 2004; 18: 485-503.
16. Campos-Castelló J, Campos-Soler S. Neuropsicología y epilepsia. Rev Neurol 2004; 39: 166-77.
17. Andelman F, Neufeld MY, Fried I. Contribution of neuropsychology to epilepsy surgery. Isr J Psychiatry Relat Sci 2004; 41: 125-32. 18. Orozco C, Sánchez JC, Altuzarra A, Pérez M. Neuropsicología clínica en la cirugía. 18. Orozco C, Sánchez JC, Altuzarra A, Pérez M. Neuropsicología clínica en la cirugía de la epilepsia del lóbulo temporal. Rev Neurol 2002; 35: 1116-20.

Sexta lectura: artículo “La especialización en neuropsicología: desde la necesidad clínica hasta la conveniencia estratégica”

Igor González Bombín y Alfonso Caracuel Romero

Se propone el artículo “La especialización en neuropsicología: desde la necesidad clínica hasta la conveniencia estratégica” de Bombín González Igor y Caracuel Romero Alfonso. **La razón por la que se propone incluirlo es la siguiente:** aun cuando el propósito del artículo es argumentar a favor de formar especialistas en esta rama de la psicología, parte del artículo se refiere a la caracterización de la psiconeurología, así como de su especificidad en el área de la salud y sus relaciones con otras neurociencias. Este material puede, así, apoyar las actividades que se planeen para conseguir el logro de los aprendizajes que se refieren a conocer y comprender como se estudia el comportamiento y la subjetividad, así como los que se refieren a la identificación de los escenarios y sus relaciones con otras disciplinas y su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión biológica.

Ficha bibliográfica

Bombín, G. I. y Caracuel R. A. (2008) La especialización en neuropsicología: desde la necesidad clínica hasta la conveniencia estratégica. Revista Papeles del Psicólogo, vol. 29, núm. 3. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos Madrid, España.

Datos de los autores:

Igor Bombín González: Doctor en Psicología. Certificado como Experto en Neuropsicología Clínica por el Consejo General de Psicología. Habilitado como Psicólogo General Sanitario. Además de Neuropsicólogo clínico, experto en Rehabilitación Neuropsicológica e integral de pacientes con daño cerebral adquirido (TCE, ACV/ictus, tumor cerebral, encefalitis, etc.), y otras patologías neuropsicológicas, como demencias y procesos neurodegenerativos. Tiene, también, una amplia experiencia en Neuropsicología Forense, y evaluación neuropsicológica en contextos clínicos y judiciales.

Alfonso Caracuel Romero: Máster universitario en cuidados de salud para la promoción de la autonomía de las personas y la atención a los procesos del fin de la vida, Máster universitario en investigación logopédica en trastornos degenerativos y daño cerebral, Máster universitario en neurociencias básicas, aplicadas y dolor, Graduado/a en educación infantil.

Breve resumen del contenido:

En el apartado que recomendamos como apoyo al curso titulado “La neuropsicología: especificidad de su metodología de trabajo y supuestos teóricos”, se define a la misma como la ciencia que estudia las relaciones entre cerebro y conducta, entendiendo que cuando se dice cerebro se hace referencia a al Sistema Nervioso Humano, pero aluden a él, también, como un órgano sujeto a las leyes físicas, y por tanto susceptible de alteraciones por cambios morfológicos-bioquímicos, que pueden causar su alteración funcional y al aludir a la conducta se refieren a los procesos cognitivos, pero también a la conducta observable, principalmente propositiva, y a las emociones. Así, centra sus esfuerzos investigadores, es en el conocimiento de la naturaleza y funcionamiento de los procesos cognitivos, su interrelación, y su relación con la conducta, las emociones y, en general, con el desempeño funcional del ser humano en su medio, es la búsqueda de este conocimiento lo que caracteriza la práctica de la Neuropsicología. Lo que caracteriza, fundamentalmente, a la Neuropsicología no es el empleo de una instrumentación específica, sino el conocimiento de las relaciones cerebro-conducta en el contexto de una posible patología, o del funcionamiento normal.

La Neuropsicología se nutre de la Psicología y desde luego de la neurología comparte con esta última su interés por el conocimiento del cerebro y sus repercusiones sobre la conducta. Lo que las distingue es el enfoque epistemológico, mientras que la Neurología centra su análisis, evaluación y tratamiento desde un enfoque biológico, la Neuropsicología lo hace a través de la conducta, fundamentalmente, a través de conocimiento de los procesos cognitivos, para ella, el fin último es el conocimiento de la conducta (cognición, conducta observable y emoción) para lo cual el conocimiento de las variables biológicas del cerebro le ayuda a formular hipótesis sobre alteraciones de los diferentes procesos cognitivos, conductuales y emocionales. Esta diferencia epistemológica determina las diferencias metodológicas en la evaluación, diagnóstico y el tratamiento de las alteraciones cerebrales y sus consecuencias. Si bien algunas de las técnicas de evaluación son compartidas. Además, la Neuropsicología, trata de actuar sobre la conducta, manteniendo la referencia del cerebro como órgano, pero manejando únicamente variables cognitivas, conductuales y emocionales. Es posible, incluso esperable, que dicha intervención produzca cambios funcionales en el cerebro, pero aun si no se producen, el fin último es lograr la mayor independencia funcional del sujeto en su entorno. En definitiva, la relación Neuropsicología-Neurología es similar a la relación Psicología Clínica-Psiquiatría

**“LA ESPECIALIZACIÓN EN NEUROPSICOLOGÍA: DESDE LA NECESIDAD CLÍNICA
HASTA LA CONVENIENCIA ESTRATÉGICA”**

POR

IGOR GONZÁLEZ BOMBIN Y ALFONSO CARACUEL ROMERO

Resumen

La especialización dentro del ámbito de la Psicología es una necesidad ampliamente reconocida, debido a la creciente demanda de servicios que gocen de una progresiva mayor calidad y eficacia. Sin embargo, la Ley de Ordenación de Profesiones Sanitarias ha obviado el reconocimiento sanitario a importantes especialidades de marcado carácter clínico-asistencial, como es el caso de la Neuropsicología. El artículo justifica desde una base epistemológica, y desde la búsqueda de la excelencia en la calidad de los servicios sanitarios dispensados desde la Psicología, la necesidad del reconocimiento de la especialización en Neuropsicología Clínica, como una disciplina asistencial independiente, aunque íntimamente relacionada con otras especialidades clínicas, de la Psicología y de otras Neurociencias. Así mismo, plantea que este camino de diferenciación asistencial beneficia, en última instancia, la posición estratégica de la Psicología dentro de las profesiones sanitarias, y por tanto, dentro de la propia sociedad. Palabras clave: Neuropsicología. Especialización. LOPS. Psicología Clínica.

Abstrac

Specialization within Psychology is a broadly acknowledged need, given the increasing demand for higher-quality and more effective clinical attention. However, Spain's Health Professions Regulation Act has overlooked important clinical-healthcare specialties, such as Neuropsychology. This article argues strongly, from an epistemological point of view, and based on the search for excellence in healthcare provided by Psychology, in favour of acknowledging Neuropsychology as a key healthcare specialization. It also argues that Neuropsychology, as an independent healthcare specialization, should collaborate closely with other healthcare fields within Psychology and Neuroscience. Furthermore, the article also postulates that such specialization in healthcare provision will ultimately benefit the strategic role of Psychology within the healthcare framework, and hence, in society. Keywords: Neuropsychology. Specialization. LOPS. Clinical Psychology.

Necesidad de especialización en el ámbito de la psicología la psicología

La evolución del concepto de Psicología desde su bautizo como ciencia del alma, ha sido tan convulsivo como la propia historia del hombre moderno. El objeto principal de estudio de la Psicología ha ido adaptándose a los caprichosos e indecisos vaivenes que apuntaban a la esencia última del ser humano. La Psicología siempre ha tenido la vocación de estudiar y tratar de explicar dicha esencia, por lo que se ha interesado progresiva, y con frecuencia, simultáneamente por el alma, la mente, el pensamiento, la conducta, el subconsciente, la personalidad, las emociones, los aspectos relacionales o sociales, etc. y todo ello en su versión normalizada y alterada. De hecho, se podría decir que la curiosidad por explicar la anormalidad con frecuencia nos ha conducido a asomarnos a la normalidad. Así mismo, su metodología de trabajo también ha tratado de adaptarse a los dictados ajenos de lo que es y no es conocimiento científico, con un éxito en exceso dependiente del criterio del juez. Esta indecisión epistemológica ha provocado que el interés por un objeto de estudio específico lleve a ignorar, y frecuentemente despreciar, los conocimientos generados en etapas anteriores. Fruto de esta lucha interna es el desprecio, del cual aún perduran dolorosos y dañinos vestigios, de los postulados ajenos a la corriente psicológica propia o imperante. Curiosamente, parece que, en lo referente a la Psicología, han trascendido con mayor calado las críticas internas, que el consenso, a consecuencia de lo cual, existe entre otros profesionales y el público general cierto grado de descrédito e incluso desconfianza.

Afortunadamente, también como resultado de la falta de dogmatismo en el objeto de estudio y la metodología de trabajo, la Psicología ha acumulado un notable cuerpo de conocimientos y técnicas de contrastada validez científica y eficacia clínica. Más aún, se podría decir que los propios psicólogos hemos madurado como profesionales y científicos, y hemos aprendido a integrar los conocimientos adquiridos a lo largo de la historia, independientemente de su dispar procedencia, para aceptar su valía y aplicarlos en función de las demandas específicas. Idealmente, el perfecto psicólogo debería tener amplios conocimientos sobre todos los modelos, postulados, técnicas e hipótesis de trabajo, para aplicar en cada momento una selección de la combinación con mayor probabilidad de éxito. Abarcar tal dimensión de conocimientos teóricos y adquirir un manejo aceptable de todas las técnicas de forma integrada con los postulados teóricos, con toda seguridad llevaría más de una vida profesional. Como respuesta a estas limitaciones obvias, ha surgido, con mayor fuerza en la última mitad de siglo, la necesidad de especializarse en un área de conocimiento reducido, dentro de la Psicología. Así, en la actualidad se habla de diferentes psicologías: Evolutiva o del desarrollo, del Aprendizaje, Psicopatología, Neuropsicología, de la Salud, Psico-oncología, de la Personalidad, Educativa, del Trabajo y las Organizaciones, Social o Comunitaria, del Deporte, y un largo etc. Un peligro inherente a la especialización es ignorar o minimizar las otras especialidades. A nivel formativo, este peligro ha tratado de solventarse mediante la obligatoriedad de una serie de conocimientos que ha de compartir todo psicólogo, y que trata de abarcar unas mínimas nociones de cada área de especialización. Esta formación se obtiene a través de la licenciatura en Psicología.

Es posteriormente, a través de la formación postgrado, cuando se lleva a cabo la especialización. Sin embargo, el problema surge por la disparidad entre esta práctica formativa especializada, y el reconocimiento oficial de dicha especialidad para la práctica. En este sentido, el estado español sólo reconoce como especialidad la Psicología Clínica, a través de la formación por el sistema de residencia (PIR). Lo que representa un avance sobre la situación anterior, ya que coloca al PIR en igualdad de condiciones que otros profesionales sanitarios, ha provocado cierto desconcierto entre los propios psicólogos: ¿En qué consiste exactamente el reconocimiento del título de Especialista Clínico? ¿Es acaso la única vía de ejercitar la práctica clínica? ¿Dónde deja esto al resto de especialidades o áreas de conocimiento que tienen su reconocimiento dentro de la Psicología? Desde ciertos ámbitos, se ha resuelto esta cuestión mediante una estrategia reduccionista que poco tiene que ver con la estructuración de los conocimientos y la demanda social: sólo tiene carácter sanitario si la ejerce un especialista PIR. Esta ha sido y es la postura oficial de los legisladores y responsables de la organización sanitaria de nuestro país. Pero ¿se ajusta esto a la realidad de la Psicología, a las demandas de la sociedad, y a los propios intereses de los profesionales de la Psicología?

El reconocimiento oficial de una especialización no ha de suponer la renuncia al resto de especialidades, o la inclusión forzada de las mismas dentro de aquella que ha sido reconocida por los legisladores. ¿Acaso este hecho, que se trata de una decisión exclusivamente política, ha cambiado el panorama epistemológico de la Psicología? Si se sigue entendiendo la Psicología como un conjunto de conocimientos tan amplios que requiere la especialización en un área concreta, resulta contradictorio y enormemente dañino para la Psicología reducir su ámbito de aplicación profesionalmente reconocido a la Psicopatología. Porque la realidad es que el plan de estudio y formación de la especialización en Psicología Clínica vía PIR es una especialización en Psicopatología. Puede que esta confusión entre Psicología y una de sus áreas de conocimiento, la Psicopatología, sea comprensible en el público general y, por tanto, de los políticos encargados de la legislación de los recursos sanitarios. Pero resulta en extremo nocivo que esta confusión sea compartida por los propios psicólogos, porque en última instancia supone el reduccionismo absoluto de la Psicología a la Psicopatología. Lamentablemente, recuerda en exceso tiempos pretéritos, en los que, desde la escuela imperante en un momento histórico específico, se rechazaba como válido cualquier postulado ajeno a los propios. Si de algo sirve la Historia, es para aprender de errores pasados.

Las otras áreas de conocimiento o especialidades, que potencialmente pueden verse imbuidas por este movimiento social de reduccionismo, son las que tienen una clara vocación clínica y sanitaria. Este es el caso de la Neuropsicología, que en los últimos años está suscitando un interés creciente entre otros profesionales sanitarios, lo que ha generado una creciente demanda de especialistas en esta área. Sin embargo, la contratación en los servicios públicos sanitarios de un profesional de la Neuropsicología va supeditado a que dicho profesional posea el título de Psicólogo Clínico Especialista. Así, nos encontramos

ante un claro ejemplo de desajuste entre la legislación sanitaria y la realidad epistemológica de la Psicología. Cómo resolvamos, en primera instancia los propios psicólogos, y posteriormente la sociedad, esta cuestión, va a determinar en gran medida el papel de la Psicología como profesión sanitaria.

Neuropsicología: especificidad de su metodología de trabajo y supuestos teóricos.

Definir el papel de Neuropsicología, dentro de la Psicología y en relación a otras neurociencias, requiere en primer lugar definir qué es la Neuropsicología y delimitar su actual ámbito de intervención. La Neuropsicología se ha definido tradicionalmente, y en un sentido amplio, como la ciencia que estudia las relaciones entre cerebro y conducta. En esta definición, cuando se habla de cerebro, se refiere al SNC en su totalidad, y desde una perspectiva neurobiológica: como un órgano sujeto a las leyes físicas, y por tanto susceptible de alteraciones por cambios morfológicos-bioquímicos, que pueden causar su alteración funcional. Por otro lado, cuando en la definición se habla de conducta, ésta se entiende en un sentido amplio, con especial énfasis en los procesos cognitivos, pero también en la conducta observable, principalmente propositiva, y en las emociones.

En definitiva, el gran reto de la neuropsicología, y donde ésta centra sus esfuerzos investigadores, es en el conocimiento de la naturaleza y funcionamiento de los procesos cognitivos, su interrelación, y su relación con la conducta, las emociones y, en general, con el desempeño funcional del ser humano en su medio. Es la búsqueda de este conocimiento lo que caracteriza la práctica de la Neuropsicología, y no el empleo, a veces indiscriminado, de su metodología sin un sustrato teórico que lo apoye. Ocurre con relativa frecuencia, que se confunden disciplina y metodología, de tal manera que se confunde aplicación de tests neuropsicológicos con realizar un abordaje neuropsicológico; se confunde el objeto de la evaluación neuropsicológica; y se cree que se está realizando rehabilitación neuropsicológica, cuando únicamente se está manejando torpemente parte de su instrumentación. El afán de la Neuropsicología no es el de desarrollar pruebas, tests o ejercicios que evalúen o entrenen con mayor o menor sofisticación, finura o incluso innovación, los diferentes procesos cognitivos; sino el dotar a los profesionales de una base teórica, basada en la evidencia científica, de cómo tienen lugar estos procesos, sus posibles alteraciones, y cuando es posible, la intervención sobre los mismos para rehabilitarlos, o compensar los déficits.

Igual que no es Psicólogo Clínico, ni psiquiatra quien administra un test de personalidad o una prueba proyectiva; ni es neurólogo quien examina un TAC o una RMN o quien sabe identificar ciertos signos neurológicos; ni es médico quien sabe usar un fonendoscopio; ni es informático quien sabe usar un ordenador. De la misma manera, no es neuropsicólogo/a quien usa tests neuropsicológicos, sino quien los emplea para una finalidad concreta partiendo de una serie de hipótesis de trabajo, a su vez derivadas de un marco teórico de referencia de cómo funcionan y se interrelacionan los procesos cognitivos, y en función de

la patología de estudio, cuál es el perfil de rendimiento cognitivo esperado. Es decir, lo que caracteriza al profesional de la Neuropsicología no es el empleo de una instrumentación específica, sino el conocimiento de las relaciones cerebro-conducta en el contexto de una posible patología, o del funcionamiento normal. Las consecuencias del uso de la instrumentación propia de la neuropsicología sin el suficiente bagaje de conocimientos, inexorablemente va a alterar las conclusiones de la evaluación, y por lo tanto, va a pervertir el proceso diagnóstico, con el consiguiente perjuicio en el posible tratamiento, y en el pronóstico general del paciente. La relativa frecuencia de este error se debe en parte a identificar la etiquetación de un test neuropsicológico como un criterio diagnóstico. Un test que afirma ser de memoria no significa que exclusivamente mida memoria. El error está en considerar que existe una correspondencia lineal entre tests y función cognitiva, de tal manera que si se administra un test de memoria a un sujeto y su rendimiento está por debajo del de su grupo de referencia, la única conclusión plausible es que tiene un déficit de memoria. Sin embargo, el experto en neuropsicología ha de considerar las posibles hipótesis que explicarían el bajo rendimiento en el test de memoria, en la que además de considerar la posibilidad de un déficit mnésico, se considerarían otras, como la afectación de otras funciones cognitivas que producen un bajo rendimiento mnésico, además de posibles procesos psicopatológicos u otras circunstancias que puedan condicionar este bajo rendimiento. Además, el experto en neuropsicología ha de conocer las propiedades psicométricas de los tests, incluyendo sus limitaciones, y ha de saber interpretar los resultados de las herramientas de evaluación en función de su sensibilidad y especificidad.

La evaluación neuropsicológica es un proceso complejo (como lo suele ser la evaluación en cualquier área), y es condición indispensable para realizarla adecuadamente, poseer unos firmes conocimientos sobre esta disciplina. De hecho, esta evaluación se ve más caracterizada por la pericia del evaluador, que por la sofisticación o adecuación psicométrica de las pruebas empleadas. El propio Luria improvisaba una serie de tareas en la evaluación, en función de las hipótesis explicativas que iba generando a lo largo de sus observaciones conductuales. No fue hasta años más tarde de realizar estas observaciones conductuales que se sistematizaron en una batería neuropsicológica. Otro ejemplo procede de la práctica actual de la neuropsicología clínica en EE.UU., donde es muy frecuente en los hospitales o centros con gran volumen de pacientes, que sea un técnico (que ni siquiera es psicólogo) especializado en administrar las pruebas neuropsicológicas quien realice la mayor parte de la evaluación, pero es el neuropsicólogo quien diseña el proceso de evaluación y obtiene las conclusiones diagnósticas oportunas. En síntesis, el proceso de evaluación neuropsicológica se desarrolla de acuerdo a un proceso analítico, comparable a la metodología experimental, a través de la sucesiva eliminación de hipótesis alternativas posibles. Dicho análisis sólo se puede realizar de forma adecuada si se posee a priori un marco teórico de referencia sobre el funcionamiento cognitivo normal, así como un conocimiento exhaustivo de las alternativas diagnósticas.

Otro error común cuando se afronta una evaluación neuropsicológica es confundir el objetivo de esta. El objetivo principal de la evaluación no sería establecer si el sujeto evaluado presenta un rendimiento en una prueba neuropsicológica por encima o debajo de un punto de corte que establecería si se trata de un paciente orgánico o no. Tampoco se trata de establecer la localización de la lesión, dado que en la actualidad hay técnicas mucho más precisas como las de neuroimagen (TAC, RMN, SPECT, etc.). El objetivo principal de la evaluación neuropsicológica es procurar una descripción explicativa de la configuración global del sistema cognitivo del sujeto, describiendo áreas afectadas y áreas preservadas, la interrelación entre las mismas, el resultado cognitivo global, así como las consecuencias funcionales del perfil cognitivo hallado en relación a las demandas del ambiente. Es importante que como resultado de la evaluación se pueda describir el perfil de funcionamiento cognitivo de forma global, y cómo éste se interrelaciona con la posible presencia de alteraciones conductuales, emocionales y dificultades relacionales, y en última instancia, con su independencia funcional. En algunos casos, este perfil resultante facilitará el diagnóstico diferencial, en términos de la patología subyacente, como es el caso de las demencias. Pero en multitud de ocasiones, será precisamente la descripción del mencionado perfil el fin último de la evaluación, ya que la etiología ha sido de sobra filiada, como en los casos de daño cerebral adquirido, esclerosis múltiple, parálisis cerebral, etc.

Esta confusión entre herramientas de trabajo y disciplina también sucede con frecuencia en la rehabilitación. La rehabilitación neuropsicológica a menudo es vista por profesionales ajenos como un mero ejercicio de entrenamiento o estimulación cognitiva, a modo de gimnasia mental. Desde esta perspectiva simplista, el único cometido de quien realiza la rehabilitación neuropsicológica es la de presentar unos ejercicios que el paciente ha de completar con el mayor éxito posible. Así, existe últimamente una creciente demanda de material publicado o programas de ordenador que contengan estos ejercicios, con la presunción de que cualquier persona (psicólogo o no) puede aplicarlos, independientemente de su bagaje formativo. Basta con saber que tiene un problema de memoria y que los ejercicios afirman estar orientados a la mejora mnésica. Sin embargo, los hallazgos sobre rehabilitación neuropsicológica basada en la evidencia siguen enfatizando la importancia de la participación en los equipos multidisciplinares de rehabilitación de un profesional experto en neuropsicología (véase Halligan y Wade, 2005). Este experto ha de conocer las relaciones cerebro-conducta, las interrelaciones entre los diferentes (sub)procesos cognitivos, y su relación con la conducta y las emociones, ya que, de otra manera, no podrá realizar un análisis explicativo de (sub)procesos afectados / preservados, esencial para orientar la rehabilitación. Una vez más, lo de menos es el ejercicio específico de rehabilitación, y lo importante es dónde pone el énfasis el terapeuta, para lo cual resulta imprescindible, en primer lugar, un profundo conocimiento teórico, y, en segundo lugar, un manejo fluido de las diferentes técnicas de rehabilitación neuropsicológica. Además, las definiciones actuales de rehabilitación neuropsicológica (Halligan y Wade, 2005) dejan obsoletos aquellos abordajes simplistas de entrenamiento indiscriminado de tareas en las que ha fracasado en la evaluación, y proponen una

intervención holística y compleja, que consiga no sólo la mejora del funcionamiento cognitivo del sujeto, sino también, su adaptación funcional, con una especial atención a variables emocionales y de personalidad.

La consecuencia para el paciente de procurarle una rehabilitación no basada en los postulados de la Neuropsicología Clínica es que recibe un tratamiento ineficaz, a pesar de que se han desarrollado técnicas de rehabilitación neuropsicológica de contrastada eficacia, con lo que se concurriría en una negligencia asistencial. Pero no olvidemos que este enfoque tiene una consecuencia devastadora para la eficacia y utilidad percibida de la Psicología: al procurar tratamientos inefectivos, la conclusión de otros profesionales, y a la larga de la sociedad, va a ser la de que la Psicología es ineficaz en el tratamiento de los déficits cognitivos. Además, los responsables de las políticas sanitarias realizarán un sencillo cálculo mental: en vista de la dudosa eficacia de este tipo de intervenciones, y teniendo en cuenta que, en cualquier caso, lo importante no es tanto el profesional, como el material, invirtamos en material, y contratemos personal de baja cualificación, ya que resulta más barato que un psicólogo. Este razonamiento, por agorero y rebuscado que parezca, ya se ha realizado, y no es extraño encontrarse en ciertas instituciones esta realidad, al igual que ha pasado en otros ámbitos de la Psicología. Lamentablemente, es el intencionado descrédito entre los propios psicólogos, lo que ha dado a entender a otros profesionales y a la sociedad, que la formación teórica especializada no es tan relevante.

En resumen, queda de relieve la necesidad de una especialización, debido a las necesidades formativas del experto, que incluyen contenidos teóricos específicos y el manejo de técnicas, que son exclusivas de la neuropsicología. El reconocimiento de esta necesidad, inicialmente dentro de la Psicología, producirá una paulatina depuración de la metodología de trabajo y eficacia, que derivará en tratamientos eficaces reconocidos por otros profesionales y la sociedad.

La neuropsicología como especialidad sanitaria

Dada la actual regulación de las profesiones sanitarias, habrá quien encuentre tentador reducir la consideración de una actividad profesional como sanitaria o no, en base a lo que establece la legislación vigente. Pero una vez más, tanto la Psicología como otros profesionales sanitarios tienen mucho que decir al respecto. La concepción de Salud ha evolucionado considerablemente en las últimas décadas, desligándose de la exclusividad que supone la presencia de un trastorno, preferiblemente de filiación orgánica (y, por tanto, objetiva, medible y tratable). Conceptos como el de bienestar emocional, calidad de vida, percepción subjetiva, han ido desplazando un modelo biologicista según el cual sólo es objeto de los recursos sanitarios dolencias orgánicas de causa conocida. Este enfoque biologicista, semejante a un positivismo pervertido, ha fracasado en parte porque pasaba por el “todo para el paciente, pero sin el paciente”. Esto es, la única información fiable era la procedente de las herramientas diagnósticas empleadas por los profesionales, de mayor

o menor sofisticación, y donde poco tenían que decir el paciente, o sus circunstancias específicas. Resultaba paradójico según este modelo, que a una misma patología le sobrevinieran diferentes grados de discapacidad o diferentes síntomas añadidos, y en definitiva, diferentes pronósticos asociados a la heterogeneidad de variables en principio no asociadas al ámbito sanitario. Afortunadamente, las concepciones actuales de Salud han evolucionado y ya no sólo se hace referencia a la presencia o ausencia de una patología, sino a las consecuencias de la misma sobre el nivel de funcionamiento del paciente, en relación a sí mismo, su entorno, y su posición en la sociedad. De acuerdo al modelo de Funcionamiento, Discapacidad y Salud de la OMS (2001), se produce una interacción entre la patología y los déficits generados por la misma con factores ambientales (físicos y personales) que determinan las repercusiones funcionales (actividad) y el grado de discapacidad (participación) del paciente en relación a su entorno. Así, el impacto de cualquier manifestación patológica debe ser analizado de acuerdo a cuatro niveles: patología, déficit, actividad (antes denominado discapacidad) y participación (previamente referido como minusvalía).

Teniendo en cuenta que la Neuropsicología aborda patologías con un marcado componente neurológico, resulta sencillo contemplar el papel de la Neuropsicología de acuerdo a la actual concepción de salud. En todos los casos la patología implica una alteración a nivel neurológico, es decir la afectación estructural, bio-química y funcional del cerebro. El análisis a este nivel es el enfoque habitual de las disciplinas médicas y biológicas. Sin embargo, al realizar el análisis a nivel del déficit, la Neuropsicología pone a disposición del paciente su metodología de trabajo propia para determinar la naturaleza, extensión y relación de los diferentes déficits cognitivos, alteraciones conductuales y emocionales y otras manifestaciones psicopatológicas; si bien es cierto que parte de este análisis lo debe hacer en conjunción con otros profesionales, como el Psicólogo Clínico. Pero no menos importante es la contribución de la Neuropsicología en el análisis y tratamiento de las repercusiones de tales déficits a nivel de actividad y participación. Tal y como ha quedado expuesto anteriormente, la Neuropsicología no se limita a evaluar e intervenir sobre los déficits cognitivos, sino también sobre la actividad y participación, que de hecho son el fin último de su intervención. También en estos ámbitos es importante destacar la necesidad de un abordaje multidisciplinar con la participación de otros profesionales de las Neurociencias, lo que no desvirtúa el carácter exclusivo de las aportaciones desde la Neuropsicología.

Finalmente, conviene ser precavidos y no caer en el error de identificar de forma reduccionista atención sanitaria con ámbito hospitalario. Dada la concepción actual de Salud, no sólo los recursos etiquetados de sanitarios tratan de paliar la privación de la salud, sino también los recursos socio-sanitarios y sociales tienen una labor ingente en la promoción de la salud. Así, en el caso de las alteraciones neurológicas, la Neuropsicología tiene potencial de actuación en estos tres tipos de recursos, dada su actuación sobre el déficit, actividad y nivel de participación.

La relación de la neuropsicología con otras especialidades de las neurociencias

Obviamente la Neuropsicología se nutre de la Psicología y desde ese marco de referencia es desde el cual se debe realizar la especialización. Pero, como ya ha sido expuesto, también precisa de la adquisición de unos conocimientos específicos, al igual que ocurre con otras especialidades dentro de la Psicología. Parte de estos conocimientos específicos son compartidos con otras disciplinas del campo de las Neurociencias, además de la propia Psicología. Los conocimientos procedentes desde la Neurología tienen una especial relevancia, ya que comparte con esta disciplina su interés por el conocimiento del cerebro y sus repercusiones sobre la conducta. Sin embargo, existen rasgos distintivos obvios entre Neuropsicología y Neurología, incluyendo la Neurología de la Conducta. El rasgo más distintivo es el enfoque epistemológico, es decir, desde dónde se aborda el estudio de las relaciones cerebro-conducta. Mientras que la Neurología centra su análisis, evaluación y tratamiento desde un enfoque biológico, la Neuropsicología lo hace a través de la conducta, fundamentalmente, a través de conocimiento de los procesos cognitivos. Se podría afirmar, que para el neurólogo el objeto de estudio es el cerebro y sus aspectos biológicos, para lo cual, en ocasiones, observa la conducta con el objetivo de realizar inferencias sobre el estado del cerebro. Por el contrario, la Neuropsicología tiene como fin último el conocimiento de la conducta (cognición, conducta observable y emoción) para lo cual el conocimiento de las variables biológicas del cerebro le ayuda a formular hipótesis sobre alteraciones de los diferentes procesos cognitivos, conductuales y emocionales. De una forma simplificada, se podría decir que la Neurología mira la conducta para conocer el estado del cerebro desde una perspectiva biológica, mientras que el Neuropsicólogo mira el estado del cerebro, con el fin de predecir o conocer el estado de los procesos mentales que determinan la cognición, la conducta y la emoción. Esta diferencia epistemológica determina las diferencias metodológicas en la evaluación, diagnóstico y el tratamiento de las alteraciones cerebrales y sus consecuencias. Si bien algunas de las técnicas de evaluación son compartidas, debido a la difusión de las pruebas neuropsicológicas, y a la disponibilidad de información sobre variables biológicas, las diferencias se hacen más obvias en el tratamiento. La Neurología interviene directamente sobre las variables biológicas del cerebro (medicación, neurocirugía, electroestimulación, etc.) con la esperanza de producir cambios en su estado que tengan efecto en la conducta. La Neuropsicología, en cambio, actúa directamente sobre la conducta, manteniendo la referencia del cerebro como órgano, pero manejando únicamente variables cognitivas, conductuales y emocionales. Es posible, incluso esperable, que dicha intervención produzca cambios funcionales en el cerebro, pero aun si no se producen, el fin último es lograr la mayor independencia funcional del sujeto en su entorno. En definitiva, la relación Neuropsicología-Neurología es similar a la relación Psicología Clínica-Psiquiatría

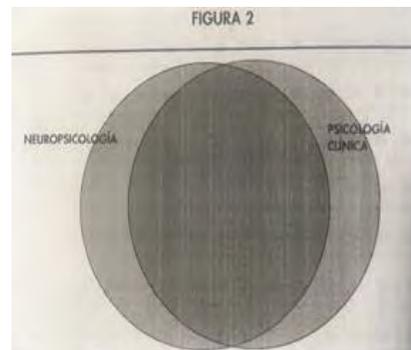
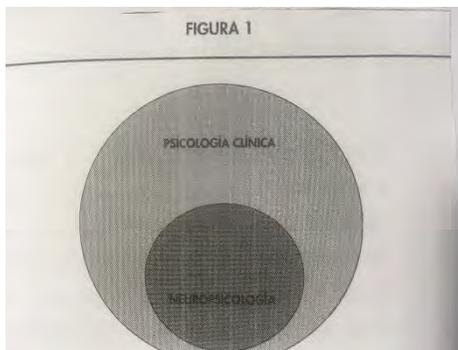
Las Neurociencias tienen como rasgo común su interés por las relaciones entre cerebro y conducta, si bien se diferencian por el enfoque, metodología de su análisis y herramientas

de trabajo. En cualquier caso, se podría hacer una distinción somera entre las que abordan el estudio de la relación cerebro-conducta (o cerebro-mente) desde el cerebro, o el SNC en su globalidad, o desde la conducta. Éstas quedarían englobadas dentro de la Psicología y sus diferentes especialidades, mientras que las que centran su análisis en las variables neurobiológicas, se encuentran en el marco de la medicina y la biología. La distinción realizada entre la Neuropsicología y la Neurología es extensible a otras especialidades de la medicina y biología. Sin embargo, es lógico plantearse qué tiene de específico la Neuropsicología frente a otras especialidades de la Psicología.

Hasta ahora se ha argumentado la necesidad del experto en Neuropsicología de dominar unos conocimientos y técnicas específicos necesarios para el desarrollo de su labor asistencial e investigadora. Cabría plantearse si esos conocimientos no están ya recogidos en otras especialidades, de tal manera que la especialidad en Neuropsicología resultara redundante y, por tanto, innecesaria. Es innegable que existe en la actualidad un debate en nuestro país sobre si la Neuropsicología debiese ser una sub o súper especialidad de la Psicología Clínica. Lo que resulta curioso, es que dicho debate haya surgido como reacción a la Ley de Ordenación de Profesiones Sanitarias, un hecho que poco tiene que ver con la concepción epistemológica de la Psicología, y mucho con cuestiones de índole política, laboral y económica. La Psicología Clínica es considerada una especialidad dentro de la Psicología, que como todas ellas comparte muchos rasgos con otras las especialidades, además de elementos diferenciales. El error conceptual está en confundir la presencia de elementos comunes (relación de intersección) con la pertenencia total (relación de inclusión o continencia). Asumir que la Neuropsicología es una subespecialidad de la Psicología Clínica implica una relación de inclusión o continencia, en la que la totalidad del cuerpo de conocimientos de la Neuropsicología estaría incluido en la Psicología Clínica (Figura 1). Sin embargo, la anterior revisión de la necesidad de unos postulados teóricos, de un proceso e instrumentación de evaluación y diagnóstico, y de unas intervenciones exclusivos de la Neuropsicología, y no contempladas en los planes de estudio de la especialización clínica (PIR), hacen difícil asumir esta posibilidad. La propuesta de extender un año la residencia para obtener estos conocimientos parece exigua en relación a las necesidades de formación del experto en Neuropsicología, y en comparación con las propuestas de países de nuestro entorno en cuanto al periodo formativo del experto en Neuropsicología (ver más adelante). Una prolongación de este periodo de formación especializada vía residencia compensaría tal déficit formativo, pero en tal caso cabría cuestionarse la necesidad de dos residencias consecutivas. Dados los tiempos que corren, conviene plantearse además cuestiones estratégicas sobre el papel de la Psicología en el ámbito Sanitario. Por un lado, en vez de luchar por una mayor demanda de Psicólogos especialistas (Clínicos, Neuropsicólogos, o de otra especialidad) la Neuropsicología como subespecialidad de la Psicología Clínica implica pedir que se reduzca el número total de Psicólogos en el ámbito asistencial, dado que es una realidad creciente que los hospitales y centros sanitarios y socio-sanitarios demandan cada vez más Psicólogos “con perfil” o “especializados” en Neuropsicología. Así mismo, argumentar que la Neuropsicología es una parte de la

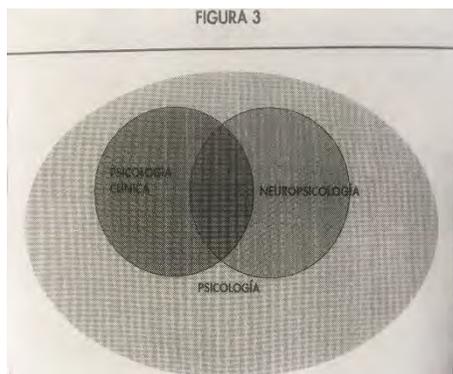
Psicopatología (Psicología Clínica), supone acercarse peligrosamente a que quienes administran los recursos sanitarios consideren que, dado que el psiquiatra es otro experto en Psicopatología, la Psiquiatría también posee las técnicas y conocimientos apropiados para evaluar, diagnosticar y tratar alteraciones neuropsicológicas o cognitivas

La justificación alternativa a que la Neuropsicología sea una subdisciplina de la Psicología Clínica es considerar que comparten la mayor parte de sus conocimientos y técnicas, en una relación de casi unión (Figura 2), de tal forma que fácilmente se pueda pasar de una a otra. Si asumimos tal postulado, igual que un Psicólogo Clínico puede llegar a ser Neuropsicólogo con un año más de formación, dicho recorrido puede darse a la inversa. No parece que nadie defienda esta postura, y, por otro lado, ambas especialidades tienen las suficientes necesidades formativas especializadas como para descartar este modelo. El modelo planteado tradicionalmente en la Psicología a nivel internacional, y aceptado hasta hace unos años en nuestro país, es el de una relación de intersección (Figura 3), en la que ambas especialidades (además de muchas otras) comparten conocimientos y técnicas, procedentes de su propia evidencia científica, pero también de la de otras ramas de la Psicología, pero que en su mayor parte resultan independientes. No cabe ninguna duda que el Psicólogo Clínico ha de saber detectar la presencia de alteraciones neuropsicológicas, ya que repercuten en su conducta y emoción, pero su diagnóstico preciso y posible tratamiento es responsabilidad del Neuropsicólogo. Igualmente, el Neuropsicólogo ha de ser capaz de identificar alteraciones psicopatológicas como una parte habitual de su trabajo, pero el peso en su diagnóstico diferencial y tratamiento recae sobre el Psicólogo Clínico. La consecuencia práctica, es que, en la gran parte de las instituciones sanitarias, socio-sanitarias y sociales, ambos expertos han de ser integrantes de los equipos multidisciplinares, tal y como sucede a nivel internacional y en nuestro país cuando se diseñan los equipos para la atención de personas con demencia, daño cerebral, enfermedades mentales graves, trastornos del neurodesarrollo, etc. En la práctica clínica, esta colaboración sucede de hecho, con roles diferenciales, aunque con algunas tareas compartida



El reconocimiento de la neuropsicología clínica como especialidad: estado de la cuestión en España y otros países

El desarrollo de la especialización de la Psicología es un proceso que parece impuesto por la propia sociedad. Sin embargo, el grado de reconocimiento oficial de las grandes especialidades (Psicología Clínica, Neuropsicología Clínica, Psicología Educativa, Psicología de las Organizaciones, etc.) es muy variable. En algunos países algunas de ellas están altamente estructuradas y reconocidas, en cambio, en otros aún no se han salvado las dificultades para dar oficialidad a la realidad de la práctica profesional. La Neuropsicología Clínica (NPC) como una especialidad de la Psicología ligada al campo de las neurociencias está experimentando un crecimiento muy rápido. Algunas pruebas de ello son que la división de NPC de la Asociación Americana de Psicología es la que tiene el aumento mayor en número de miembros, la creación de centros bajo la denominación específica de neuropsicológicos (p. e. Instituto de Neuropsicología Max Planck, Centro Oliver Zangwill para la Rehabilitación Neuropsicológica), una demanda concreta de incorporación de estos especialistas en equipos de neurocientíficos clínicos y de investigación, y la creación de nuevas sociedades profesionales por todo el mundo. La NPC está reconocida como especialidad de la psicología en muchos países, siendo los respectivos colegios oficiales de psicólogos los que regulan tanto las vías de formación,



como la expedición de las acreditaciones profesionales. Durante este proceso se han producido distintos hechos significativos. Uno de ellos es el punto de inflexión en el que los organismos han establecido unos criterios para que aquellos que se habían formado y desarrollaban la actividad de la NPC hasta ese momento, pudieran optar a la acreditación. Hasta ese momento, las vías de formación se habían ido generando paralelamente al desarrollo de la propia especialidad, fundamentalmente para atender las demandas específicas de unos profesionales que se estaban enfrentando a la realidad diferenciada del campo de actuación de la NPC. Otro hecho significativo ha sido la definición, junto con las instituciones académicas, de unos criterios mínimos para la acreditación de los programas formativos (doctorado, postgrado, máster, etc.), de tal manera que se garantice que los futuros profesionales que hayan superado con éxito estos programas teóricos y prácticos alcancen también los criterios establecidos por los colegios oficiales para ser especialista en NPC. A continuación, destacamos algunos ejemplos de la actuación en esta materia de los organismos reguladores de la profesión de psicólogo en distintos países.

Las Asociaciones Americana y Canadiense de Psicología han definido un modelo para el ejercicio independiente de esta especialidad, basado en un recorrido obligatorio por tres programas formativos acreditados. El primero de ellos es un doctorado centrado en NPC

que incluye las bases genéricas de la psicología y la clínica y las específicas sobre la relación cerebro-conducta y la NPC. El segundo, es el entrenamiento en NPC que completa la práctica general de la psicología y amplía los conocimientos científicos específicos de la neuropsicología, así como la práctica clínica de la Neuropsicología. El tercero, es un entrenamiento en NPC que tiene como objetivo alcanzar un nivel avanzado de competencia en la especialidad que permita desarrollar una práctica como profesional independiente. Este modelo fue consensuado por un numeroso grupo de expertos y ha marcado un referente, ya que atiende suficientemente las necesidades de conocimiento y habilidades genéricas y específicas que garantizan una competencia en NPC (The Houston Conference). La Sociedad Británica de Psicología, que tiene concedida capacidad para emitir titulaciones que permiten la práctica y la enseñanza de la psicología, acredita que un psicólogo ha alcanzado los criterios de especialista en NPC cuando ha superado 3 programas de formación acreditados por la propia sociedad: grado universitario, postgrado en psicología y máster en neuropsicología (The British Psychological Society).

En Alemania, la Sociedad de Neuropsicología tras un periodo de acreditación de profesionales (grado universitario, 3 años de experiencia profesional en una institución acreditada o con supervisión especializada, documentación de diez casos de diferentes patologías neuropsicológicas y 1.000 horas de formación teórica de postgrado) (Preilowski, 1997), se pasó a un proceso de acreditación de programas de postgrado, siguiendo un modelo que incluye la formación clínica general y la específica en NPC y que permite que esta especialidad tenga una cobertura específica en el sistema alemán de salud.

El desarrollo de la especialización de la NPC dentro de la Psicología en España ha seguido el curso de otros países hasta alcanzar el momento en el que es necesaria la acreditación de los profesionales especialistas en NPC y de las vías formativas. De esta forma, se garantiza que el profesional que atiende las necesidades de la sociedad en materia de Neuropsicología tiene la competencia necesaria que exige esta especialidad. Al igual que en los países citados, la responsabilidad recae sobre el Colegio Oficial de Psicólogos (COP), pero a diferencia de otros, el proceso se ha puesto en marcha en varios colegios regionales. El primero en 2006 en Cataluña, y el segundo, en Madrid en 2008. En ambos, los criterios son básicamente iguales: licenciatura en psicología y postgrado específico en neuropsicología con un mínimo de 320 horas teóricas y 2400 prácticas. Como alternativa a este segundo criterio, los solicitantes podrán demostrar una experiencia profesional mínima de 4.000 horas dedicadas a la NPC (esta alternativa en Cataluña es excepcional para los profesionales de formados antes de 1999).

Como apoyo a este proceso de especialización existe la Federación de Asociaciones de Neuropsicología Españolas (FANPSE) constituida por 10 sociedades regionales y con objetivos tanto de tipo científico como profesional. El elevado número de profesionales que forman parte de esta federación indica que, aunque, España se encuentre en el proceso de reconocimiento de esta especialidad, el desarrollo profesional de la NPC en distintos

contextos sociosanitarios es alto. La federación cuenta con una comisión que trabajará con el COP para el estudio de criterios de acreditación nacional. En este momento el reconocimiento de la especialización en NPC en nuestro país es un movimiento con apoyos desde varios frentes, entre los que contamos con la pertenencia a la Federación Europea de Sociedades de Neuropsicología, creada en 2007 y que pretende aunar esfuerzos y acercar las distintas realidades y procesos que se están dando en nuestro entorno.

Conclusiones

A lo largo del artículo se han destacado razones epistemológicas, clínicas y otras que tienen que ver con la estrategia de posicionamiento de la Psicología dentro de las profesiones sanitarias, que respaldan la consideración de la Neuropsicología Clínica como una especialidad epistemológica y asistencial interrelacionada con otras especialidades de la Psicología. La pretensión última de los autores es la de plantear el debate de esta especialización de manera abierta, y atendiendo en primer lugar a razones de la demanda de la sociedad y de la estructuración de la Psicología en especialidades clínicas y de carácter básico, manteniendo en un segundo plano cuestiones de índole política, económica y laboral. No pensamos que se hayan de ignorar estas cuestiones, pero sí que la Psicología ha de afrontar el debate sin ánimo reduccionista, ni de conflicto, sino como una oportunidad de penetrar en la sociedad con los máximos estándares posibles de calidad asistencial. Con este ánimo, los autores son de la opinión de que el reconocimiento de la especialidad de Neuropsicología Clínica sólo puede traer consigo una mayor calidad asistencial y una mayor presencia en los recursos asistenciales, sin perjuicio para otras especialidades de la Psicología. Al final, el incremento de la demanda de psicólogos va a depender de lo que nosotros psicólogos, como profesionales de diferentes ámbitos, ofertemos cada vez servicios más eficaces.

Finalmente, no nos gustaría dejar pasar la oportunidad de señalar que existe ya en nuestro país un amplio cuerpo de profesionales especializados en Neuropsicología (con o sin reconocimiento oficial) que prestan dicho servicios, y cuya intención es la de colaborar con otras especialidades de la Psicología, para el beneficio de esta en su conjunto. Muchos de ellos, además, trabajan por la difusión y reconocimiento de esta profesión a través de sociedades científicas regionales, coordinadas a través de la FANPSE (www.fanpse.org).

Agradecimientos

Los autores quieren agradecer la amable colaboración del Dr. Miguel Pérez García en la revisión del presente artículo.

Referencias

- Halligan, P.W. y Wade, .DT. (2005) Effectiveness of rehabilitation for cognitive deficits. Oxford: Oxford University Press.
- OMS. (2001) The International classification of functioning, disability and health (ICF) . Génova: Organización Mundial de la Salud.
- Preilowski, B. (1997) Establishing Clinical Neuropsychology in Germany Scientific, Professional, Political, and Legal Issues. Neuropsychology Review, 7(4): 187-199.
- Acreditación de Psicólogo Experto en Neuropsicología Clínica en el COP Cataluña: <http://www.copc.org/images/chico/neuropsicologia.pdf>
- Acreditación de Psicólogo Especialista en Neuropsicología Clínica en el COP Madrid: <http://www.copmadrid.org/webcopm/resource.do>
- The British Psychological Society: <http://www.bps.org.uk/careers/areas/neuropsychology.cfm>
- The Houston Conference on specialty education and training in clinical neuropsychology: www.theaacn.org/position_papers/Houston_Conference.pdf.

Séptima lectura: artículo “Situación actual de la Neuropsicología en México”

Paola Fonseca Aguilar, Laiene Olabarrieta Landa y Adriana Aguayo Arelis

Se propone el artículo “Situación actual de la práctica profesional de la neuropsicología en México”. **Las razones de nuestra propuesta son:** consideramos que la primera sección, de introducción, es un buen material para que el alumno conozca de qué se trata el área de Neuropsicología y un poco de historia. Sin embargo, la sección de metodología puede ser demasiada información que, para el nivel académico, podría ser innecesaria. Finalmente, la parte de discusión muestra la “cruda” realidad del área de la Neuropsicología, lo cual podría ser un poco desalentador para el alumno, aunque es una opinión, pero lo dejo a consideración del equipo. Contribuye a conseguir los aprendizajes que se refiere a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social, ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión biológica.

Ficha bibliográfica

Fonseca-Aguilar, P., Olabarrieta-Landa, L., Rivera, D., Arelis, A. A., Jiménez, X. A. O., Barajas, B. V. R., & Arango-Lasprilla, J. C. (2015). Situación actual de la práctica profesional de la neuropsicología en México. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 343-364.

Datos de los autores:

Paola Fonseca Aguilar: Amplia experiencia en el diagnóstico multifacético de secuelas y posterior intervención en pacientes adultos con daño cerebral adquirido, así como terapia cognitivo-conductual. Igualmente, experiencia en atención centrada en la persona en centro de día de personas con discapacidad. Estudió la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Monterrey y realizó un Master en la University of Deusto. Actualmente trabaja en el Centro de Día y Tratamiento ambulatorio Hospital Aita Menni.

Laiene Olabarrieta Landa es licenciada en psicología por la Universidad de Deusto. Sus estudios se han centrado en el área de neuropsicología, con experiencia en evaluación neuropsicológica e implementación de programas de rehabilitación cognitiva en pacientes con daño cerebral. Realizó sus prácticas en la unidad de rehabilitación ambulatoria de daño cerebral de Aita Menni en Bilbao. En el curso 2011-2012 le otorgaron una beca de colaboración del Gobierno Vasco para trabajar en un equipo de investigación y en ese mismo curso fue seleccionada como miembro de grupo Talentia Bizkaia, programa dirigido a los alumnos de Bizkaia más destacados de las Universidades Vascas.

Actualmente se encuentra realizando su último año de doctorado en psicología bajo la dirección del Dr. Juan Carlos Arango-Lasprilla en el área de bilingüismo. Su objetivo es obtener datos normativos de tres pruebas de fluidez verbal para bilingües vascos y catalanes. En el curso 2013-2014 ganó la beca predoctoral del Gobierno Vasco la cual subvenciona su tesis doctoral. En el 2015 realizó una estancia en el laboratorio Lifespan Cognition and Development de la Dra. Ellen Bialystok, Toronto (Canadá). Ese mismo año fue ganadora del premio Student Poster Award de la National Academy of Neuropsychology por el póster “The Effect of Specific Language in Performance on Verbal Fluency Tasks in Basque-Spanish Bilinguals”. Sus áreas de interés se centran en el bilingüismo y cómo éste influye en las funciones cognitivas a lo largo de la vida en personas sanas y con enfermedades neurológicas, y la rehabilitación en personas con daño cerebral.

Adriana Aguayo Arelis es licenciada en Psicología de la Universidad de Guadalajara, con una Maestría en Psicología orientada a la Neuropsicología de la Universidad de Guadalajara. Directora de la línea de investigación “Enfermedades Neurodegenerativas, especialmente Esclerosis Múltiple y Alzheimer”. Actualmente se desempeña como neuropsicóloga de la Clínica de Demencias en el Centro Médico Nacional de occidente, Unidad Médica de Alta Especialidad, coordinadora del departamento de Neuropsicología de la Fundación Mexicana para la Esclerosis Múltiple, profesora del Departamento de Neurociencias del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara y coordinadora del Departamento de Investigación de la Universidad Enrique Díaz de León. La maestra Adriana Aguayo ha participado en más de 15 proyectos de Investigación nacionales e internacionales en el área de Demencia Tipo Alzheimer, Esclerosis Múltiple, Estandarización de pruebas Neuropsicológicas y es autora en más de 20 capítulos de libro y artículos relacionados a los aspectos neuropsicológicos de la esclerosis múltiple. Su trayectoria la convierten en una de las expertas más importante en esclerosis múltiple en Latinoamérica.

Breve resumen del contenido:

La sección de la introducción explica qué hace la neuropsicología, cómo surgió esta área de la psicología y cómo inició en México, además de sus avances hasta la fecha. Sin embargo, en México no se ha realizado un seguimiento de los profesionales, por lo tanto

los autores pretenden conocer el estado actual de la práctica en el campo de la neuropsicología, estudiando aspectos como la formación profesional, situación laboral, proceso de evaluación y diagnóstico, rehabilitación, docencia e investigación.

Por lo tanto, el artículo describe el proceso de investigación para el logro del objetivo antes planteado. De esta manera, cuenta con una sección de resultados que muestra detalladamente los datos de la investigación.

En la sección de discusión también explica, con lujo de detalle, las secciones de formación profesional, situación laboral, evaluación, rehabilitación, docencia e investigación del profesional en Neuropsicología. De cada uno de estos puntos se muestra los avances del área, pero también explica las dificultades y obstáculos que ha presentado. En esta última parte, se muestra la difícil que ha sido la estabilidad laboral, el trabajo de tiempo completo, el sueldo, la capacitación, los materiales de trabajo de diagnóstico y evaluación, la falta de certificaciones y pobre capacitación. Lo cual podría sonar un poco desalentador para los alumnos.

**“SITUACIÓN ACTUAL DE LA NEUROPSICOLOGÍA EN MÉXICO”
POR
PAOLA FONSECA AGUILAR, LAIENE OLABARRIETA LANDA Y ADRIANA AGUAYO
ARELIS**

Current state of professional Neuropsychological practice in Mexico

Paola Fonseca-Aguilar, BS.* Laiene Olabarrieta-Landa, BA.* Diego Rivera, M.P.H.*

Adriana Aguayo Arelis, MS. ** Xóchitl Angélica Ortiz Jiménez, Ph.D.*** Brenda Viridiana Rabago Barajas, MS.**

Yaneth Rodríguez Agudelo, Ph.D. **** Enrique Álvarez*****

Juan Carlos Arango-Lasprilla, Ph.D. *****

Resumen

El objetivo de este estudio fue conocer las características de la práctica neuropsicológica en México, incluyendo la formación profesional, la situación laboral actual, el proceso de evaluación y diagnóstico, rehabilitación, docencia e investigación. Participaron 171 profesionales en México, quienes respondieron una encuesta electrónica entre el 1 de julio del 2013 y el 1 de enero del 2014. El 76% indicó haber obtenido su entrenamiento en neuropsicología durante el postgrado y, aunque indicaron estar muy satisfechos con su labor, su satisfacción con el salario fue menor. La mayoría trabajan con personas con problemas de aprendizaje (78%) y trastornos de atención e hiperactividad (74%). El 91% se dedica a evaluación y diagnóstico, 61% a rehabilitación, 67% a docencia y 60% a investigación. Los problemas más comunes fueron la falta de datos normativos (63%) y el alto coste de los test (58%). Las barreras más observadas en el desarrollo de la neuropsicología fueron la falta de colaboración entre los profesionales y la falta de programas de formación clínica. Durante las últimas décadas se han logrado importantes avances a nivel profesional en el campo de la neuropsicología en México. Sin embargo, aún quedan aspectos por mejorar como el establecimiento de criterios para la regulación de la práctica neuropsicológica en el país.

Palabras clave: neuropsicología, práctica clínica, México, estado actual.

Abstract

The objective of this study was to analyze the characteristics of the profession of neuropsychology in Mexico, including the background, professional training, current work situation, evaluation and diagnosis procedures, rehabilitation, teaching, and research. 171 professionals from Mexico completed an online survey between July 1, 2013 and January 1 of 2014. 76% indicated having obtained their training in neuropsychology in a postgraduate

program, also to be very satisfied with their jobs, but less satisfied with their salary. The majority works with individuals with learning difficulties (78%) and attention and hyperactivity disorder (74%). 91% works in evaluation and diagnosis, 61% in rehabilitation, 67% in teaching, and 60% in research. Some of the most common problems with the instruments were the lack of normative data (63%) and their high cost (58%). The most common barriers for the development of neuropsychology in Mexico were the lack of collaboration between professionals and the lack of clinical training programs. Even though there have been important progresses in the field of professional neuropsychological practice during the last past decades in Mexico, there are still some aspects to improve, like the establishment of standards for the regulation in the country.

Keywords: neuropsychology, clinical practice, Mexico, current status.

Introducción

La neuropsicología es el área de la psicología que estudia la relación entre el funcionamiento cerebral y el comportamiento humano, tanto en personas sanas como con daño cerebral (Ardila & Ostrosky, 2012; Benton, 1971; Pennington, 2009). Sus ámbitos de acción son: 1) la investigación de la organización cognitiva de los procesos psicológicos superiores en personas sanas y con daño cerebral, 2) la evaluación y el diagnóstico de los déficits cognitivos asociados al daño cerebral y 3) el diseño de estrategias de intervención neuropsicológica para favorecer la rehabilitación integral de estas personas (Luria, 1969, 1973; Benton & Adams, 2000; Hécaen & Albert, 1978).

El estudio del cerebro y el comportamiento humano se remonta al año 400 a.C. cuando Hipócrates postula la posible relación entre conductas observables y la localización anatómica. Sin embargo, es en el siglo XX cuando surge la neuropsicología como disciplina, desarrollándose principalmente en dos países: en Rusia con A. R. Luria y V. M. Bechterev, y en Estados Unidos con Edwin A. Weinstein (Hartlagey & Long, 2009). Poco a poco, esta disciplina se extiende a otras partes del mundo, especialmente a países de Europa como Francia e Inglaterra, y de Latinoamérica, como México y Colombia (Rufo-Campos, 2006; Baralezo & Mancheno, 2009; Dulcey, 2009; Galeano Toro, 2009; Labos, 2009; Ostrosky-Solís & Matute, 2009).

En México, al igual que en el resto de Latinoamérica, la aparición y posterior desarrollo de la neuropsicología se remonta a la década de 1970, cuando un grupo de académicos de varias universidades del país (Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Guadalajara y Universidad Autónoma de Nuevo León) y algunos profesionales de diferentes instituciones (Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía, Instituto Nacional de la Comunicación Humana y el Instituto de Rehabilitación, entre otros) se interesaron por el funcionamiento del cerebro y su relación con los procesos psicológicos superiores. De esta forma, se empezaron a realizar eventos académicos (congresos, simposios y conferencias)

y a editar los primeros materiales vinculados con esta temática en el país (Ardila, 2004; OstroskySolís & Matute, 2009).

Después de varios años de trabajo, en 1982 se funda la Sociedad Mexicana de Neuropsicología con el objetivo de promover el desarrollo profesional en las áreas clínicas y de investigación. Más adelante, hacia finales de los años ochenta, aparece la neuropsicología en el ámbito académico, cuando se incluyen asignaturas de neuropsicología en los programas de Licenciatura en Psicología de algunas universidades del país (Ostrosky-Solís & Matute, 2009). En 1989 surge la primera maestría en neuropsicología en la UNAM (Villa, 2008) y posteriormente se crean otros programas de posgrado en diferentes ciudades como Puebla, Guadalajara y Monterrey. Asimismo, en la última década del siglo XX, un grupo de profesionales de las universidades autónomas de Morelos, Michoacán, Nuevo León, Baja California y la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, entre otras, se dieron a la tarea de constituir la Asociación Mexicana de Neuropsicología con el propósito de promover e impulsar el desarrollo profesional de la neuropsicología en México (Villa, 2008).

Finalmente, en el año 2012 se crea el Colegio Mexicano de Neuropsicología (CMNP) conformado por profesionales de esta área y de otras ciencias o profesiones afines. El propósito del colegio es generar un espacio para el intercambio y fomento de conocimientos (entre profesionales de la neuropsicología al igual que con otras disciplinas científicas), conservar la identidad de la neuropsicología y enriquecer el nivel y profundidad de la preparación científica de sus miembros.

En Latinoamérica, y en especial en México, se han logrado importantes avances a nivel profesional en el campo de la neuropsicología, y cada vez son más los profesionales de diferentes disciplinas que se interesan y se dedican a trabajar en esta área del conocimiento. Sin embargo, hasta la fecha se desconoce quiénes son estas personas, qué hacen, cuál es su formación profesional, qué técnicas y herramientas utilizan y cuál es la población a la que le prestan sus servicios. Por tal motivo, el objetivo de este artículo es conocer el estado actual de la práctica profesional de las personas que ejercen en el campo de la neuropsicología en México en aspectos tales como la formación profesional, situación laboral actual, proceso de evaluación y diagnóstico, rehabilitación, docencia e investigación.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por un grupo de profesionales que trabajan en el campo de la neuropsicología en México. Los criterios de inclusión fueron: 1) ser mayor de 18 años de edad; 2) tener licenciatura en psicología o en áreas afines; 3) residir en México en el momento de responder la encuesta; 4) considerarse neuropsicólogo y/o realizar por lo

menos alguna de las actividades relacionadas con la neuropsicología (evaluación, diagnóstico, tratamiento, docencia o investigación) durante el último año, y 5) haber completado las preguntas sociodemográficas y, por lo menos, la primera del módulo de formación.

En total participaron 214 personas en este estudio, de las cuales 19 fueron excluidas por no tener una licenciatura en psicología o un área afín; doce por no considerarse neuropsicólogo ni realizar alguna actividad relacionada con la neuropsicología; y doce por no completar las preguntas sociodemográficas completas y la primera del módulo de formación. La muestra final estuvo conformada por 171 profesionales de los cuales 154 (90,1%) fueron psicólogos, 82 (48%) personas contaban con estudios de maestría, la mayoría (n = 60, 35%) residentes de la Ciudad de México y 115 (67,3%) eran mujeres. La edad promedio de la muestra fue de 35 años.

De los 171 participantes, 138 (80,7%) se identificaron como neuropsicólogos. Las actividades más frecuentes realizadas por el total de la muestra durante el último año fueron: evaluación y diagnóstico (91,2%), psicoterapia y rehabilitación cognitiva (61,4%), docencia (66,7%) e investigación (60%).

Instrumento

Con el objetivo de determinar el estado del arte de la práctica profesional de la neuropsicología en México, un grupo de investigadores profesionales de la Universidad de Deusto (España) desarrolló una encuesta a partir del siguiente procedimiento. Primero se realizó una revisión exhaustiva de la literatura, específicamente sobre estudios previos con objetivos similares, poniendo especial atención en las áreas sobre las que había poca información y sería necesario obtener. A partir de esto, se identificaron seis áreas de interés sobre las que se crearon preguntas específicas. Posteriormente, la encuesta se envió a un grupo de expertos en neuropsicología de México para asegurar que las preguntas estuvieran adaptadas al contexto cultural y lingüístico del país.

Una vez incorporados los comentarios de los expertos, la encuesta quedó compuesta por 85 preguntas divididas en ocho secciones: las primeras cinco preguntas relacionadas con información sociodemográfica, las siguientes catorce con la formación profesional recibida, ocho con la situación laboral actual, catorce con evaluación y diagnóstico, siete con rehabilitación, seis con docencia, diez con investigación y, por último, 21 relacionadas a aspectos éticos.

Una vez creada y corregida, se procedió a subir la encuesta a la plataforma de encuestas online SurveyMonkey.com. Posteriormente, se llevó a cabo un estudio piloto para asegurar su precisión, viabilidad y correcto funcionamiento.

Para el presente estudio se excluyó del análisis la sección de aspectos éticos, ya que dicho análisis será el objetivo de otro artículo.

Procedimiento

Una vez que el estudio fue aprobado por el comité de ética de la Universidad de Deusto, se procedió a realizar una carta de invitación dirigida a profesionales en psicología, explicando el objetivo de la encuesta, su duración y a quién iba dirigida. La difusión de la encuesta se llevó a cabo mediante el envío de dicha carta a través de correo electrónico a profesionales de asociaciones de psicología y neuropsicología del país. La recopilación de datos se realizó del 1 de julio del 2013 al 1 de enero del 2014.

Análisis estadísticos

Pasado el periodo de recolección de datos, se procedió a descargar la base de datos desde el servidor Survey Monkey al programa estadístico SPSS versión 22 (IBM Corp., Armonk, NY). Con el objetivo de conocer los resultados, se llevaron a cabo análisis de medidas de tendencia central y distribución de frecuencias.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio divididos en seis apartados: 1) Formación profesional, 2) Situación laboral actual, 3) Evaluación y diagnóstico, 4) Rehabilitación, 5) Docencia e 6) Investigación.

Formación profesional

La primera área que se evaluó en la encuesta fue la formación profesional recibida por los participantes en donde se encontró que de 171 encuestados 130 (76%) obtuvo su entrenamiento en neuropsicología durante el postgrado (especialización, maestría o doctorado). Con respecto a la pregunta “¿Cómo valora el entrenamiento en general que recibió en neuropsicología?”, 69 (40,4%) personas lo valoraron como “Muy bueno”; seguido por 45 (26,3%) como “Bueno” y 35 (20,5%) como “Excelente”.

Por otra parte, en cuanto a la supervisión clínica durante su entrenamiento en neuropsicología, de 170 personas 57 (33,5%) la valoraron como “Muy buena” y 49 (28,8%) como “Buena”. Es importante resaltar que seis (3,5%) dijeron no haber recibido supervisión alguna.

Cuando se preguntó sobre la titulación que debería tener una persona para ejercer como neuropsicólogo clínico, de 169 personas 133 (78,7%) afirmaron que se debería poseer un título de psicología y de 168, 155 (92,3%) mencionaron que de neuropsicología. De 166 personas 107 (64,5%) opinaron que no debería de ejercer la neuropsicología ningún médico, logopeda u otro profesional del área de la salud que no tuviese una titulación en psicología.

Finalmente, ante la pregunta sobre las barreras más importantes para el desarrollo de la neuropsicología en México, 93 (54,4%) encuestados indicaron la falta de disposición para colaborar entre los profesionales del área y 93 (54,4%) la carencia de programas de formación clínica en neuropsicología. Ver tabla 1.

Tabla 1. Barreras más importantes para el desarrollo de la neuropsicología en México.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| Falta de disposición para colaborar entre los profesionales | 93 | 54,4% |
| Falta de programas de formación clínica | 93 | 54,4% |
| Falta de programas de formación académica | 81 | 47,4% |
| Falta de líderes profesionales en el área | 44 | 25,7% |
| Falta de acceso a pruebas neuropsicológicas | 40 | 23,4% |
| Falta de otros recursos profesionales | 24 | 14,0% |
| Falta de acceso a literatura/bibliotecas | 14 | 8,2% |
| No creo que existan barreras | 13 | 7,6% |
| Falta de tecnología/ordenadores | 2 | 1,2% |

Situación laboral actual

En cuanto a la situación laboral, de 167 encuestados 75 (44,9%) reportaron estar empleados a tiempo parcial y 72 (43,1%) a tiempo completo; 113 (66,1%) siendo autónomos y 63 (36,8%) asalariados. El promedio de años trabajando en el área de la neuropsicología según 167 encuestados fue de 7,9 años y de 160, la dedicación semanal fue de 24,5 horas. De 165, los lugares de trabajo más habituales son la práctica privada

(n = 44; 26,7%), seguido por la universidad (n = 41; 24,8%) y hospital (35; 21,2%) (ver tabla 2). El ingreso promedio mensual reportado fue de US\$1.288,27 (dólares americanos). Finalmente, en cuanto a la satisfacción con el salario, la cual fue medida con una escala de 1 a 10 donde 1 es "Insatisfecho" y 10 "Satisfecho", la media fue de 5,66 para 156

encuestados; y en relación con el trabajo como neuropsicólogo, la media fue de 8,52 para 158 participantes.

Tabla 2. Lugares donde desempeñan la mayor parte de las actividades relacionadas con la neuropsicología.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| Práctica privada | 44 | 26,7% |
| Universidad | 41 | 24,8% |
| Hospital | 35 | 21,2% |
| Clínica privada | 25 | 15,2% |
| Centro médico | 7 | 4,2% |
| Sistema escolar (primaria/ bachillerato) | 4 | 2,4% |
| Centro de rehabilitación sin ánimo de lucro | 4 | 2,4% |
| Centro de rehabilitación con ánimo de lucro | 2 | 1,2% |
| Otro | 3 | 1,8% |
| Total | 165 | 100% |

Evaluación

Pese a que 150 (90,9%) encuestados de 165 dijeron haber realizado evaluaciones neuropsicológicas durante el último año, entre 132 y 134 personas llegaron a responder las preguntas de esta sección. La media de personas evaluadas al mes fue de 11 (mediana = 5) según 133 encuestados, tardando en promedio 9,2 horas en evaluar, calificar e interpretar las pruebas, de acuerdo con 134 encuestados.

En relación con la información obtenida de 132 personas referente a los instrumentos utilizados para realizar la evaluación neuropsicológica, se encontró que 69 (52,3%) utilizan baterías personalizadas, seguidas por 44 (33,3%) que prefieren baterías flexibles y 19 (14,4%) estandarizadas. De una lista de 60 instrumentos neuropsicológicos comúnmente utilizados para la evaluación y el diagnóstico, en la tabla 3 se presentan aquellos 20 que resultaron ser los más empleados. Tal y como se observa, los más utilizados son el WISC por 102 (68%) personas, seguido por el Stroop test por 101 (67,3%) y el Test Barcelona por 97 (64,7%).

Tabla 3. Los 20 instrumentos de evaluación neuropsicológica más utilizados.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| WISC (Test de inteligencia de Wechsler para niños) | 102 | 68,0% |
| Stroop Test (Test de palabras y colores de Stroop) | 101 | 67,3% |
| Barcelona (Test de Barcelona) | 97 | 64,7% |
| WAIS (Escala de inteligencia de Wechsler para adultos) | 92 | 61,3% |
| Token test | 91 | 60,7% |
| WCST (Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin) | 84 | 56,0% |
| ENI (Evaluación Neuropsicológica Infantil) | 82 | 54,7% |
| ROCFT (Test de la figura compleja de Rey) | 81 | 54,0% |
| Test del reloj | 77 | 51,3% |
| WIPPSI (Escala de inteligencia de Wechsler para preescolares) | 73 | 48,7% |
| NEUROPSI (Evaluación neuropsicológica breve en Español) | 71 | 47,3% |
| MMSE (Mini-Mental State Examination) | 67 | 44,7% |
| NEUROPSI AyM (Neuropsi atención & memoria) | 56 | 37,3% |
| Bender (Test gestáltico visomotor de Bender) | 55 | 36,7% |
| TAVEC (Test de aprendizaje verbal España complutense) | 46 | 30,7% |
| BNT (Test de denominación de Boston) | 42 | 28,0% |
| CVLT (Test de aprendizaje verbal de California) | 42 | 28,0% |
| WMS (Escala de memoria de Wechsler) | 42 | 28,0% |
| BDAE (Test para el diagnóstico de la afasia de Boston) | 39 | 26,0% |
| SDMT (Test de símbolos y dígitos) | 38 | 25,3% |

Por otro lado, los procedimientos más comúnmente utilizados para calificar las pruebas neuropsicológicas son: el uso de datos normativos del país ($n = 104$; 69,3%) y de otro país por ($n = 72$; 48%); seguidos por el uso de procedimientos personalizados a través de la práctica clínica ($n = 67$; 44,7%) y el uso de puntuaciones directas sin compararlas con datos normativos ($n = 19$; 12,7%).

En cuanto a la forma de obtener los instrumentos neuropsicológicos (ver tabla 4), 107 encuestados (71,3%) los compran a editoriales, mientras que 63 (42%) los obtienen mediante fotocopias y/o reproducciones. Finalmente, en relación con la pregunta sobre los problemas más importantes observados en los mismos, 95 (63,3%) personas mencionan la falta de datos normativos para México y 87 (58%) su alto costo, entre otros problemas expuestos en la tabla 5.

Tabla 4. Métodos de obtención de instrumentos/tests neuropsicológicos.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Los compro a las editoriales | 107 | 71,3 |
| Saco fotocopias y/o los reproduzco | 63 | 42,0 |
| Los pido prestados a los colegas | 60 | 40,0 |
| Los descargo de Internet | 37 | 24,7 |
| Los pido prestados en bibliotecas o laboratorios | 28 | 18,7 |
| Se los pido al autor | 15 | 10,0 |
| Otro(s) | 7 | 4,7 |

Tabla 5. Problemas observados en los instrumentos neuropsicológicos.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| No hay datos normativos de mi país | 95 | 63,3% |
| Muy caros/costosos | 87 | 58,0% |
| No están adaptados a mi cultura | 79 | 52,7% |
| Muchas veces no son aplicables porque mis pacientes no saben leer ni escribir | 37 | 24,7% |
| Están diseñados para individuos con alto nivel educativo | 32 | 21,3% |
| Se tardan demasiado en administrar | 29 | 19,3% |
| No poseen buenas propiedades psicométricas | 29 | 19,3% |
| No están traducidos a mi idioma | 23 | 15,3% |
| No existen problemas con los instrumentos que utilizo | 12 | 8,0% |
| Demasiado complicados para administrar y/o calificar | 11 | 7,3% |
| Otro(s) | 5 | 3,3% |

En cuanto a los grupos de pacientes a los que se les realizan evaluaciones neuropsicológicas frecuentemente, están las personas con problemas de aprendizaje y con TDAH con un 78,1% y 73,5%, respectivamente. Sin embargo, las evaluaciones neuropsicológicas no suelen ser muy frecuentes en pacientes con problemas de dolor y VIH/SIDA (ver tabla 6). Los motivos de consulta son múltiples, aunque resaltan el diagnóstico (82,7%), rehabilitación y tratamiento

(60,7%), y diseño de plan educativo (31,3%). La mayoría de los pacientes son remitidos por los servicios de neurología (66,7%), psicología (64%) y sistema escolar (64%). El resto de las fuentes de remisión se presentan en la tabla 7. Finalmente, la mayoría de los profesionales en neuropsicología prestan sus servicios a escolares de entre 6 y 11 años y a personas de la tercera edad (ver tabla 8).

Tabla 6. Frecuencia con la que realizan evaluaciones neuropsicológicas según trastorno.

| | Nunca | Raramente/ocasionalmente | Frecuentemente/siempre |
|----------------------------------|-------|--------------------------|------------------------|
| Problemas de aprendizaje | 5,1% | 16,8% | 78,1% |
| TDAH | 6,6% | 19,9% | 73,5% |
| Trastorno general del desarrollo | 10,7% | 144,3% | 45,0% |
| Accidente cerebrovascular/Ictus | 9,7% | 50,7% | 39,6% |
| Demencia | 10,6% | 50,8% | 38,6% |
| Retraso mental | 15,8% | 47,4% | 36,8% |
| Trastornos epilépticos | 17,7% | 47,7% | 34,6% |
| Traumatismo craneoencefálico | 8,2% | 57,5% | 34,3% |
| Tumor SNC | 28,7% | 44,2% | 27,1% |
| Depresión | 25,2% | 52,0% | 22,8% |
| Trastornos del movimiento | 28,0% | 50,8% | 21,2% |
| Abuso de sustancias | 33,3% | 48,8% | 17,8% |
| Otro(s) | 65,7% | 17,1% | 17,1% |
| Trastornos de ansiedad | 35,4% | 48,8% | 15,7% |
| Esquizofrenia | 44,6% | 40,8% | 14,6% |
| Trastornos de la personalidad | 44,5% | 42,2% | 13,3% |
| Esclerosis múltiple | 36,5% | 50,8% | 12,7% |
| Trastornos bipolares | 53,1% | 37,5% | 9,4% |
| Tóxico/metabólico | 60,6% | 30,7% | 8,7% |
| Dolor | 66,4% | 28,1% | 5,5% |
| VIH/SIDA | 65,9% | 30,2% | 4,0% |

Tabla 7. Fuentes de remisión de los pacientes.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------------|------------|------------|
| Neurología | 100 | 66,7% |
| Psicología | 96 | 64,0% |
| Sistema escolar | 96 | 64,0% |
| Neurocirugía | 66 | 44,0% |
| Pediatría | 62 | 41,3% |
| Por voluntad propia del paciente | 57 | 38,0% |

| | | |
|---|----|-------|
| Psiquiatría | 56 | 37,3% |
| Amigos | 48 | 32,0% |
| Geriatría | 40 | 26,7% |
| Profesionales del área de la rehabilitación (enfermera, fono) | 40 | 26,7% |
| Medicina familiar (medicina general) | 30 | 20,0% |
| Centros de rehabilitación para alcoholismo y drogadicción | 18 | 12,0% |
| Medicina interna | 16 | 10,7% |
| Derecho (abogado) | 8 | 5,3% |
| Fisiatría | 7 | 4,7% |
| Compañías aseguradoras | 6 | 4,0% |
| Otra(s) | 6 | 4,0% |
| Ortopedia | 4 | 2,7% |
| Medicina ocupacional | 3 | 2,0% |
| Cardiología | 1 | 0,7% |

Tabla 8. Grupo de edad a los que va dirigida la actividad neuropsicológica.

| Frecuencia | 0% | 1-25% | 26-50% | 51-75% | 76-100% |
|-------------------------|-----------|--------------|---------------|---------------|----------------|
| Preescolares (< 6 años) | 18,2% | 38,0% | 17,4% | 14,0% | 12,4% |
| Escolares (6-11) | 4,6% | 24,6% | 25,4% | 26,2% | 19,2% |
| Adolescentes (12-18) | 13,3% | 38,1% | 23,0% | 20,4% | 5,3% |
| Adultos jóvenes (19-39) | 8,7% | 27,8% | 33,0% | 22,6% | 7,8% |
| Adultos mayores (40-65) | 12,3% | 32,0% | 25,4% | 23,8% | 6,6% |
| Tercera edad (>65) | 17,9% | 37,7% | 19,8% | 17,0% | 7,5% |

Para finalizar, las funciones cognitivas que frecuentemente o siempre se tienen en cuenta al realizar una evaluación neuropsicológica son la atención (98,5%) y las funciones ejecutivas (97%) (ver tabla 9). Las fuentes de información adicionales que habitualmente se utilizan para realizar la evaluación y el diagnóstico son la historia del desarrollo (84%), la historia médica y/o psiquiátrica (80%) y las características del entorno del paciente (78%), entre otras (ver tabla 10).

Tabla 9. Frecuencia con la se evalúan las habilidades específicas durante las evaluaciones neurológicas

| | Nunca | Raramente/ocasionalmente | Frecuentemente/siempre |
|------------------------------|-------|--------------------------|------------------------|
| Atención | 0,7% | 0,7% | 98,5% |
| Funciones ejecutivas | 0,0% | 3,0% | 97,0% |
| Habilidades construccionales | 0,7% | 7,5% | 91,8% |
| Habilidades escolares | 0,7% | 18,4% | 80,9% |
| Habilidades motoras | 0,7% | 13,4% | 85,8% |
| Habilidades viso-espaciales | 0,0% | 7,4% | 92,6% |
| Inteligencia | 1,5% | 21,5% | 77,0% |
| Lenguaje | 0,0% | 5,1% | 94,9% |
| Memoria no verbal | 0,7% | 8,1% | 91,1% |
| Memoria verbal | 0,7% | 6,6% | 92,6% |
| Percepción auditiva | 0,7% | 21,5% | 77,8% |
| Percepción táctil | 3,8% | 32,3% | 63,8% |
| Otra(s) | 15,4% | 19,2% | 65,4% |

Tabla 10. Fuentes de información para la evaluación y diagnóstico neuropsicológico.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| Historia del desarrollo | 126 | 84,0% |
| Historia médica y/o psiquiátrica | 120 | 80,0% |
| Características del entorno del paciente | 117 | 78,0% |
| Resultados de pruebas neuropsicológicas | 113 | 75,3% |
| Entrevista a personas cercanas | 111 | 74,0% |
| Historial académico | 107 | 71,3% |
| Evaluación conductual | 106 | 70,7% |
| Evaluaciones funcionales | 105 | 70,0% |
| Resultados de pruebas neuropsicológicas previas | 103 | 68,7% |
| Evaluación del estado afectivo | 100 | 66,7% |
| Examen del estado mental | 98 | 65,3% |
| Historial laboral | 70 | 46,7% |
| Apoyo social actual | 64 | 42,7% |
| Fuente de remisión | 59 | 39,3% |
| Test de personalidad | 43 | 28,7% |
| Otro(s) | 2 | 1,3% |

Rehabilitación

De 152 participantes 113 (74,3%) indicaron que durante el último año habían trabajado en rehabilitación neuropsicológica. El promedio de pacientes a los cuales se les presta servicios de rehabilitación al mes según 101 encuestados es de 10 personas (mediana = 5), con una dedicación promedio de 11,1 horas semanales. De 105 personas 89 (84,8%) mencionan que el tipo de tratamiento que realizan más habitualmente es terapia individual, seguida por mixta (individual y grupal) (n = 14; 13,3%) y grupal (n = 2; 1,9%).

La mayoría de los neuropsicólogos que trabajan en rehabilitación tienen como pacientes a personas con TDAH (68,1%) y con problemas de aprendizaje (67,3%), entre otros (ver tabla 11). Las funciones cognitivas que se trabajan con mayor frecuencia en la rehabilitación neuropsicológica son atención y concentración (88,5%), funciones ejecutivas (81,4%) y memoria (77,9%) (ver tabla 12), siendo el área de la sexualidad la que menos atención recibe (8%). Finalmente, 88 (76,1%) profesionales indicaron que las herramientas tecnológicas más utilizadas durante la rehabilitación son las computadoras personales, seguido por los iPads o tabletas, según 51 encuestados (45,1%).

Tabla 11. Grupos diagnósticos con los que se hace tratamiento o rehabilitación.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------------------------|------------|------------|
| TDAH | 77 | 68,1% |
| Problemas de aprendizaje | 76 | 67,3% |
| Traumatismo craneoencefálico | 55 | 48,7% |
| Trastorno generalizado del desarrollo | 47 | 41,6% |
| Accidente cerebrovascular / Ictus | 43 | 38,1% |
| Retraso mental | 37 | 32,7% |
| Demencia | 34 | 30,1% |
| Trastornos epilépticos | 24 | 21,2% |
| Trastornos de ansiedad | 20 | 17,7% |
| Trastornos del movimiento | 19 | 16,8% |
| Depresión | 12 | 10,6% |
| Abuso de sustancias | 11 | 9,7% |
| Tumor SNC | 10 | 8,8% |
| Otro | 10 | 8,8% |
| Esclerosis múltiple | 9 | 8,0% |
| Esquizofrenia | 9 | 8,0% |
| Trastornos de la personalidad | 9 | 8,0% |
| Trastornos bipolares | 6 | 5,3% |
| Dolor | 4 | 3,5% |
| Tóxico/metabólico | 4 | 3,5% |
| VIH/SIDA | 2 | 1,8% |

Tabla 12. Áreas en las se realiza tratamiento o rehabilitación neuropsicológica.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Atención/Concentración | 100 | 88,5% |
| Funcionamiento ejecutivo | 92 | 81,4% |
| Memoria | 88 | 77,9% |
| Lenguaje | 78 | 69,0% |
| Habilidades viso-espaciales y/o construccionales | 71 | 62,8% |
| Problemas emocionales y/o comportamentales | 56 | 49,6% |
| Autonomía e independencia | 47 | 41,6% |
| Funcionamiento familiar | 47 | 41,6% |
| Habilidades motoras | 37 | 32,7% |
| Aumentar la conciencia de la enfermedad | 31 | 27,4% |
| Retorno al trabajo | 29 | 25,7% |
| Sexualidad | 9 | 8,0% |

Docencia

De 146 encuestados 89 (61%) indicaron haber trabajado durante el último año en actividades docentes en el área de la neuropsicología. De un total de 85 profesionales 49 (57,6%) mencionan ejercer en instituciones públicas, 25 (29,4%) en instituciones privadas y 11 (12,9%) en ambas. De 89, 73 (82%) imparten clases a alumnos de licenciatura/pregrado, seguido por 23 (25,8%) a alumnos de maestría, 13 (14,6%) de especialización y 7 (7,9%) de doctorado. Un total de 55 (61,8%) personas reportan haber dirigido trabajos de tesis con temas de neuropsicología en la licenciatura, 22 (24,7%) en maestría, 9 (10,1%) en especialización y 9 (10,1%) en doctorado. De 89 participantes que puntuaron su grado de satisfacción con su rol de docente (utilizando una escala de 1 a 10 donde 1 es “Nada satisfecho” y 10 “Totalmente satisfecho”) se obtuvo una puntuación media de 8,5.

Investigación

De un total de 145 personas que respondieron a las preguntas sobre investigación, 93 (64,1%) indicaron haberse dedicado a ello durante el último año. De 90 encuestados 69 (76,7%) mencionan que hay comité de ética en las instituciones en las que trabajan, 64 (71,1%) de estos buscan siempre la aprobación de sus proyectos en el mismo y 77 (95,6%) obtienen el consentimiento informado de sus participantes.

De los 90 encuestados, 77 (85,6%) mencionaron recibir entrenamiento en investigación neuropsicológica durante su formación profesional, 50 (55,6%) reportaron nunca haber

recibido una subvención o financiamiento para hacer investigación y 57 (63,3%) indicaron que los recursos y materiales para llevar a cabo los estudios son insuficientes.

En cuanto al uso de programas estadísticos y el análisis estadístico, el 57,8% y el 55,1% tienen un conocimiento medio en Excel y SPSS respectivamente, mientras que 71% ningún conocimiento en SAS y 83,6% en R. Finalmente, de 85 encuestados, 58 (65,2%) reportaron realizar ellos mismos los análisis estadísticos de sus estudios.

Discusión

Los resultados de esta encuesta han dado a conocer aspectos sobre la situación actual de la práctica profesional de la neuropsicología en México, específicamente la formación profesional, la situación laboral, los procesos de evaluación y diagnóstico, rehabilitación, docencia e investigación. La discusión de los resultados se hará de acuerdo con el orden de secciones presentado anteriormente.

Formación profesional

La mayoría de los encuestados indicaron recibir la formación en neuropsicología durante el posgrado. Esto hace evidente la importancia de la regularización de los posgrados en neuropsicología y, aún más, la creación de nuevos programas (maestría y doctorados) para la especialización de los profesionales en esta área, ya que la mayoría de los que existen actualmente se encuentran en el centro del país.

Tanto el entrenamiento como la supervisión clínica recibida durante la formación neuropsicológica fueron valoradas muy positivamente. Sin embargo, cabe destacar una pequeña proporción de personas (3,5%) la cual reportó no haber recibido supervisión alguna. Esto puede conllevar a una serie de problemas de índole ético y legal ya que, por un lado, el estudiante queda expuesto a la problemática del paciente sin conocimiento ni experiencia suficiente como para afrontarlo por sí mismo; y por otro lado, el propio paciente puede no recibir el tratamiento y la atención adecuada. En relación con esto, la Sociedad Mexicana de Psicología especifica en el Código ético del psicólogo (artículos 21 y 34) que un psicólogo profesional deberá supervisar a los estudiantes adecuadamente y asumir la responsabilidad por la aplicación, interpretación y uso de las técnicas de valoración psicológicas, o por las intervenciones aplicadas por los mismos (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007). Estos resultados resaltan la necesidad de un mayor control por parte de universidades o centros de prácticas para que los profesionales encargados de los alumnos cuenten con la especialización para que puedan supervisar las prácticas clínicas de sus alumnos.

En cuanto a la formación que debería recibir cualquier persona que quisiese ejercer como neuropsicólogo, 155 de 168 participantes (92,3%) establecen que se debería poseer alguna

titulación neuropsicológica, si bien no hubo tanto acuerdo en el hecho de si debía o no ser psicólogo. Esta diferencia de opiniones sobre los criterios y titulaciones a cumplir por los profesionales resalta la necesidad de regular la profesión de la neuropsicología desde las instituciones educativas. Convendría establecer las bases de la profesión, el rol y las tareas a cumplir por el profesional, la titulación necesaria para ejercer, formas de obtener/validar la titulación en caso de profesionales que tengan recorrido clínico en actividades neuropsicológicas y quiénes pueden acceder a ello, ya que hasta la fecha esto no se ha realizado (Villa, 2008).

Finalmente, los profesionales encuestados indicaron que la falta de disposición para colaborar entre profesionales y la falta de programas de formación tanto clínicos como académicos eran las dos barreras más importantes para el desarrollo de la neuropsicología en el país. La Sociedad Mexicana de Psicología (2007) también aborda el tema de colaboración con los colegas en el artículo 103 donde se cita que “cuando sea indicado y profesionalmente apropiado, el psicólogo coopera con otros profesionales para servir a sus pacientes o clientes efectiva y apropiadamente” (p. 77). No solo por el hecho de que la Sociedad Mexicana de Psicología lo contemple se debería colaborar, sino también por la evidencia de que el trabajo en equipo proporciona espacios laborables saludables y ayuda mutua para alcanzar objetivos comunes, fomenta la búsqueda de mejores ideas, se obtiene una mayor producción y resultados de mayor calidad para beneficio de los pacientes (Fundación Iberoamericana de Seguridad y Salud Ocupacional). Es más, la colaboración con otros profesionales facilita la elaboración de estudios multicéntricos que ayudan a obtener resultados con mayor alcance y aumenta las probabilidades de financiamiento por parte de organismos estatales y privados por fomentar la colaboración interinstitucional.

Por otro lado, las opiniones de los profesionales encuestados resaltan la necesidad de crear nuevos programas clínicos y académicos que abarquen las necesidades del colectivo profesional, ya que en la actualidad son únicamente seis las universidades acreditadas por la Secretaría de Educación (SEP) que ofrecen programas de posgrado de neuropsicología en México (Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad de Guadalajara, Universidad Mesoamericana, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Universidad Autónoma del Estado de Morelos). Es más, no todos los programas que se ofrecen actualmente son posgrados específicamente de neuropsicología, sino en psicología o ciencias con concentración u orientación en el área de neuropsicología.

Situación laboral

La mayoría de los encuestados reportaron estar empleados a tiempo parcial (n = 75; 44,9%), lo que puede deberse a varios factores. Teniendo en cuenta que la mayoría de las personas encuestadas fueron mujeres (67,9%), una posible explicación es que los datos reflejen la situación laboral de estas profesionales, en donde deben compaginar su situación

familiar y laboral. La incorporación de la mujer a la vida laboral ha generado esta nueva situación y para solventarlo en diferentes países, entre ellos México, se está poniendo en marcha un conjunto de medidas para ayudar a armonizar las responsabilidades laborales y familiares de estas mujeres trabajadoras. Entre las medidas se encuentran la formalización del trabajo de medio turno, la reglamentación del trabajo en casa y el teletrabajo, la capacitación en igualdad de oportunidades y otros temas relacionados con la integración laboral de las mujeres, creación de programa de guarderías y estancias infantiles, etc. (Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género, CEAMEG, 2008). A pesar de que esto constituye un gran avance, estas medidas aplican solo para ciertos sectores profesionales, en donde las profesionales de la neuropsicología no están beneficiadas. Es por esto que queda trabajo por realizar, ya que además las mujeres de América Latina, en general, perciben menos ingresos que los hombres independientemente del segmento del mercado laboral en el que se encuentren (Galhardi de Pujalt, 2007).

Otras posibles explicaciones de esto puede ser la falta de trabajo en el campo de la neuropsicología, lo cual a su vez puede ser consecuencia de la poca información existente sobre las funciones de estos profesionales y la importancia de su trabajo en el campo de la salud. Además, en muchas instituciones, los psicólogos llevan a cabo el trabajo de un neuropsicólogo, sin estar necesariamente calificado para ello, ya que el costo de contratación de un profesional con licenciatura es menor al de un profesional con posgrado. Otra posible razón es la problemática presente en el país, en donde las personas que han terminado una carrera universitaria representan solo al 15,1% del total de la población con empleo y, dentro de este pequeño porcentaje, la mayoría son aquellos profesionistas de áreas económico-administrativas e ingenierías (Observatorio laboral, 2014).

Finalmente, en cuanto a la satisfacción con el salario y con el trabajo de neuropsicólogo, los profesionales indicaron gran satisfacción con el rol que ejercían, si bien la satisfacción con el salario no era tan óptima. Una posible solución sería establecer y regular desde las instituciones competentes el sueldo base de los neuropsicólogos, ya que hasta ahora en el país no existe tal sueldo base para este campo ni ningún otro dentro de la psicología. También sería recomendable establecer un precio mínimo exigible por sesiones clínicas de evaluación e intervención en consultas privadas para evitar de ese modo la posible competencia desleal entre los compañeros.

Evaluación

Una cuestión importante a tener en cuenta son los procedimientos más utilizados a la hora de calificar las pruebas neuropsicológicas. La mayoría indicó utilizar datos normativos del país (69,3%), si bien cuando se preguntó sobre los problemas más importantes de los instrumentos, la falta de datos normativos para el país fue precisamente uno de los más señalados (63,3%). Si se observa el número de artículos sobre datos normativos realizados para población mexicana, observamos que tan solo se han realizado seis (Ostrosky-Solís,

Ardila, Rosselli, López-Arango & Uriel-Mendoza, 1998; La Rue, Romero, Ortiz, Liang & Lindeman, 1999; Ostrosky-Solís, et ál., 1999; Ostrosky-Solís, Ardila & Rosselli, 1999; Gómez-Pérez & Ostrosky-Solís, 2006; Ostrosky-Solís, Lozano, Ramírez & Ardila, 2007), en comparación con otros países, como por ejemplo España, en donde se han realizado 19

(Guardia, et ál., 1997; Peña-Casanova, Guardia, Bertran-Serra, Manero & Jarne, 1997; BenitoCuadrado, Esteba-Castillo, Bohm, Cejudo-Bolívar & Peña-Casanova, 2002; Del Ser, et ál., 2004; Del Ser et ál., 2004; Bohm, et ál., 2005; Rami, Serradell, Bosch, Villar & Molinuevo, 2007; Rami, et ál., 2008; Peña-Casanova, et ál., 2009; Casals-Coll, et ál., 2011; Alegret, et ál., 2012; Duque, et ál., 2012; Peña-Casanova, et ál., 2012; Rodríguez-Jiménez, et ál., 2012). Por ello, no es de extrañar que 48% de los profesionales indiquen que utilizan datos normativos de otros países o procedimientos personalizados (44,7%).

Estos datos alertan sobre los procedimientos utilizados y sus posibles consecuencias tanto clínicas como legales. Por un lado, ante un mismo caso puede ser que las conclusiones a las que lleguen los profesionales sean diferentes, puesto que es probable que utilicen diferentes procedimientos de evaluación o incluso que estos sean personalizados basados en experiencias clínicas y, por lo tanto, tengan escasa fiabilidad y validez, aun cuando el código del psicólogo exige utilizar instrumentos con datos normativos del país. Además, cabe la posibilidad de que el diagnóstico no sea del todo preciso por el hecho de aplicar datos normativos de otros países. Por todo ello, es necesario realizar estudios que permitan obtener datos normativos de aquellas pruebas neuropsicológicas más ampliamente utilizadas según los encuestados de este estudio como el Test de inteligencia de Wechsler para niños, el Test de palabras y colores de Stroop, el Test del Barcelona, la Escala de inteligencia de Wechsler para adultos, el Token Test y el Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin.

Por otro lado, los profesionales encuestados también indicaron otros dos problemas importantes con los instrumentos: su alto costo y la falta de adaptación a la cultura. Una posible solución sería abaratar los instrumentos o la financiamiento parcial o total del precio por parte de las instituciones en las que trabajan. En relación con esto, la Sociedad Mexicana de Psicología (2007) declara que un psicólogo no debe utilizar técnicas ni instrumentos adaptados, validados o estandarizados en poblaciones o culturas diferentes a la del individuo que se pretende valorar. Por ello, no solo son necesarios los datos normativos para las pruebas neuropsicológicas existentes, sino también la creación de instrumentos adecuados a las características culturales de país, el cual cuenta con, además de una población no indígena, una población indígena de 15,7 millones de personas, de los cuales 6,6 millones son hablantes de lengua indígena y 9,1 millones no hablan lengua indígena (Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI, 2010).

Finalmente, en cuanto a los métodos de obtención de los instrumentos, aunque una amplia mayoría reportó comprarlos a las editoriales, un alto porcentaje (42%) dijo fotocopiar o reproducir los test y 24,7% descargarlos de Internet. El hecho de fotocopiar o descargar las pruebas tiene dos principales inconvenientes para la aplicación de estos: por un lado, si el test presenta estímulos visuales, como puede ser el Test de denominación de Boston, puede perder su claridad y, por ende, validez; y por otro lado, la descarga de los instrumentos de Internet tiene como inconveniente que pueden existir diferentes versiones de una misma prueba, por lo que la responsabilidad de escoger aquella versión más adecuada al contexto cultural y lingüístico del paciente queda a cargo del psicólogo, y también es posible que estos instrumentos carezcan de propiedades psicométricas adecuadas.

Por último, el realizar copias o reproducciones de un test sin respetar los derechos de autor puede llegar a ser sancionado por el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial, el cual se encarga de analizar las infracciones en materia de comercio. La infracción a los derechos de autor se califica como delito grave, en donde la sanción puede ser una multa desde 5000 hasta 40.000 días de salario mínimo en algunos casos o incluso hasta tres años de prisión (Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial IMPI, 2014). A pesar de que realizar este tipo de prácticas tiene consecuencias graves, llama la atención el gran número de encuestados que mencionan llevarlas a cabo. Por ello, tal vez si se dispusiera de instrumentos más económicos y accesibles para los profesionales, se podrían reducir estas prácticas inadecuadas.

Rehabilitación

En cuanto a la rehabilitación, según los resultados de la encuesta, las áreas que principalmente se tratan son los procesos de atención y concentración, funciones ejecutivas y memoria, sin hacer mención a la parte funcional y familiar. Es decir, los profesionales trabajan con los pacientes en el consultorio poniéndoles actividades de lápiz y papel o usando tecnologías para entrenar los procesos cognitivos, pero pocos se encargan de resolver los problemas funcionales que tienen los pacientes en sus actividades de la vida diaria. Esto puede conllevar a una pobre adherencia al tratamiento al no ser generalizable a la vida diaria, además de no tener impacto en problemas emocionales y familiares, ya que pocos profesionales ofrecen un tratamiento integral. Se propone no solo trabajar con el paciente, sino también ofrecer pláticas o entrenamiento a los familiares para poder sobrellevar los déficits de sus pacientes y, de esta forma, que la rehabilitación sea más eficiente.

Otro aspecto que llama la atención es el hecho de que la sexualidad se presentó como el área menos tratada a pesar de que, tal y como indican tanto la Organización Mundial de la Salud (OMS) como los propios pacientes, es un aspecto central del ser humano (OMS,

2014) y un área importante para su recuperación (Stein, Hillinger, Clancy & Bishop, 2013). Además, la sexualidad está íntimamente relacionada con la calidad de vida de la persona (Shampour, Assari & Moghana Lankarani, 2010), por lo que debería ser un área fundamental a rehabilitar.

En relación con lo anterior, debido a que algunos de los pacientes en los que se trabaja la rehabilitación son personas con algún tipo de daño cerebral como traumatismos craneoencefálicos (48,7%), accidentes cerebrovasculares (38,1%) y demencias (30,1%); no es extraño que el funcionamiento sexual esté mermado, ya que este depende del funcionamiento armonioso de múltiples y complejos sistemas cerebrales (Moreno, 2013), demostrándose, una vez más, la importancia de trabajar este aspecto en la rehabilitación neuropsicológica. Incluso sería importante la creación de equipos multidisciplinares en donde se tenga la participación de un terapeuta sexual.

Por todo ello, la sexualidad debería tomar cada vez mayor importancia en la rehabilitación, lo que presenta un reto para la profesión al ser un tema tabú dentro de la sociedad. Primero convendría entrenar a los neuropsicólogos para saber cómo tratar este tema con los pacientes. Es posible que muchos profesionales no se sientan cómodos con el tema o no sepan cómo lidiar con ello. Además, convendría reducir muchos de los prejuicios que hay arraigados a la sexualidad en colectivos con algún tipo de afectación psicológica, como el hecho de que no es importante para ellos o no tienen interés en el tema.

Docencia

En la sección de docencia, la mayoría de los encuestados reportó trabajar en instituciones públicas, impartir clases sobre todo a alumnos de licenciatura/pregrado y estar altamente satisfechos con su rol de docente. Sin embargo, la mayoría de los encuestados no cuenta con un título o certificado oficial que les permita ejercer como neuropsicólogos y que respalde su formación académica. La formación académica en neuropsicología es una especialidad, es decir, es necesario estudiarla en un posgrado y en México sólo existen cinco instituciones que ofrecen una maestría en neuropsicología que cuentan con el registro de la Secretaría de Educación Pública. Esto significa que muchos de los docentes que se encuentran impartiendo cursos en pregrado no cuentan con la formación en neuropsicología, lo que conlleva a una pobre formación en esta área y a una mala atención a los pacientes.

Si bien es cierto que cada vez más se incluyen materias y prácticas de neuropsicología en pregrado, es importante la formación del docente que imparte dichas materias y que supervisa a los alumnos, ya que algunos de ellos mencionaron incluso no haber recibido supervisión durante su formación. Por otro lado, la enseñanza de la neuropsicología en

México se encuentra centralizada, pues la mayoría de los posgrados se encuentran en el centro del país, lo que ha generado la aparición de una gran cantidad de cursos y diplomados en otras regiones del país, los cuales son impartidos, en su mayoría, por psicólogos que tienen práctica clínica con pacientes con lesión cerebral pero que no son especialistas en neuropsicología.

En México existe la necesidad de contar con programas de posgrado en neuropsicología que permitan la sólida formación de los profesionales y la consolidación de esta área de la psicología. Además, es imperativo que la Sociedad Mexicana de Psicología (SMP), Colegio Mexicano de Profesionistas de la Psicología, A.C. (Comeepsi) y el Colegio Mexicano de Neuropsicología trabajen en conjunto para regular la práctica y docencia de la neuropsicología en el país.

Investigación

En el ámbito de la investigación, a pesar de que la gran mayoría reportó buscar siempre la aprobación de sus proyectos en el comité de ética, cuya función es velar por el bienestar de los participantes, sigue habiendo casi 30% que no lo realiza, ya sea porque desconoce el procedimiento o porque su institución no cuenta con un comité. Este hecho tiene gran importancia ya que la Declaración de Helsinki, el Código de Núremberg y la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos imponen el deber de someter cualquier protocolo de investigación al comité de ética antes de comenzar cualquier estudio (Asociación Médica Mundial, 2014). Por tanto, se debería enfatizar la importancia de que los centros de investigación cuenten con un comité de ética que vele por el cumplimiento de los principios éticos en los estudios con seres humanos; y por otro lado, hacer ver a los profesionales que una carta de aprobación del comité de ética en sus estudios es requisito indispensable para solicitar financiamiento a cualquier institución.

Un dato importante a resaltar es que más de la mitad de los encuestados reportaron nunca haber recibido financiamiento para sus proyectos de investigación. Tal vez ayudaría el hecho de proporcionar información sobre las instituciones que ofrecen financiamiento, fuera y dentro del país, y las características y los objetivos que persiguen. También convendría formar y fomentar a los profesionales en la escritura de proyectos y en la elección adecuada de la institución financiera. Finalmente, sería importante sugerir que las instituciones abrieran convocatorias con criterios y procedimientos claros, indicar claramente cuáles son los agentes a los que se debe acudir para pedir los documentos y tratar de agilizar cualquier barrera administrativa.

Otro aspecto que llama la atención es que más del 60% de los encuestados reportaron no disponer de recursos suficientes para realizar los proyectos de investigación. En México, el dinero que se dirige a investigación es escaso, dividiéndose en áreas de ciencias y tecnológicas, y después áreas de conocimiento (Huerta, 2011) en donde, de forma

incorrecta, se coloca a la neuropsicología. Probablemente, impartir cursos sobre cómo escribir proyectos y una mayor inversión en las instituciones de investigación podría reducir este problema.

Finalmente, aunque 65,2% de los profesionales reportaron realizar ellos mismos los análisis estadísticos de sus estudios, entre el 55% y 57% indicó poseer un conocimiento medio de SPSS y Excel. Por tanto, existe un porcentaje alto de personas con conocimiento medio de programas estadísticos que realizan sus propios análisis sin conocimiento o dominio adecuado de los mismos. Estos hechos refuerzan la idea de que, tanto los estudiantes como los profesionales, necesitan mayor información (cursos o talleres) sobre estadística aplicada a la psicología.

Limitaciones y futuras direcciones

Es importante tener presente las limitaciones en este estudio para la interpretación de los resultados. En primer lugar, la muestra pudo haberse visto reducida por múltiples razones. Al haber difundido la encuesta vía correo electrónico, es posible que una parte de los profesionales en neuropsicología hayan quedado fuera, ya sea porque no tienen acceso a este medio o no están familiarizados, o porque no se encuentran vinculados a las instituciones o profesionales con los que el grupo de investigadores contactó para la distribución de la encuesta. De igual manera, pudieron haber quedado fuera de la muestra aquellas personas que no han realizado tareas de neuropsicología durante el último año, pero que sí lo han hecho anteriormente. Como futuras direcciones se propone aumentar la muestra, aplicando la encuesta en otras modalidades, como a mano, y buscando tal vez la participación de otros colectivos como estudiantes dentro y fuera del país, recién egresados o jubilados quienes no hayan realizado tareas de neuropsicología dentro del último año.

En segundo lugar, los resultados se presentan de forma general a nivel nacional y no por Estados; por lo que el no haber considerado la región en donde ejercen los profesionales es una posible limitación. Las prácticas que se realicen de un Estado a otro pueden variar dependiendo de diversos aspectos, desde la cultura hasta el salario mínimo establecido. En relación con esto, se propone realizar estudios específicos por zona geográfica o Estado, para poder conocer las prácticas propias de la región. Es importante mencionar que la encuesta no abarca todos los temas necesarios para establecer con seguridad el estado de la neuropsicología en México. Puede haber otros aspectos de interés los cuales no fueron incluidos en el presente estudio, por lo que futuros estudios deberían incluir aspectos diferentes a los que se abarcan en este.

Por último, es importante tener en cuenta que en México existe un número mayor a los encuestados dedicados a la neuropsicología, por lo cual no es posible la generalización de los resultados al 100%. Sin embargo, surgen datos que son importantes resaltar y tener en

cuenta para fomentar la regularización y la creación de nuevos programas de calidad en neuropsicología.

Conclusión

La mayoría de la muestra obtuvo su entrenamiento en neuropsicología durante el posgrado. Las barreras más importantes para el desarrollo de la neuropsicología identificados por los participantes fueron la falta de colaboración entre los profesionales y la ausencia de programas de formación clínica y académica en neuropsicología. Los instrumentos más usados durante las evaluaciones son el WISC y el Stroop Test. La mayoría menciona comprar los instrumentos a las editoriales, aunque una parte menciona también realizar fotocopias. Los principales problemas percibidos en los instrumentos neuropsicológicos fueron la falta de datos normativos y su alto coste, y los procedimientos más comunes para su calificación son el uso de datos normativos del país o del extranjero. El principal colectivo con el que trabajan son personas con problemas de aprendizaje y TDAH. Más de la mitad indicaron ser docentes de licenciatura o grado en instituciones públicas. Y por último, más del 50% reportó no haber recibido financiamiento para hacer investigación e indicó que los recursos y los materiales para llevar a cabo los estudios son insuficientes.

En conclusión, en México existe una gran cantidad de personas que se dedican a la neuropsicología. En la actualidad existen pocos programas acreditados para la formación en neuropsicología a nivel de posgrado. Y por ello, es necesario establecer criterios para la regulación del ejercicio profesional de la neuropsicología en el país.

Referencias

- Alegret, M., Espinosa, A., Vinyes-Junqué, G., Valero, S., Hernández, I., Tárraga, L.,... Boada, M. (2012). Normative Data of a Brief Neuropsychological Battery for Spanish Individuals Older than 49. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 34(2), 209-219. doi: 10.1080/13803395.2011.630652
- Ardila, A., & Ostrosky, F. (2012). *Guía para el diagnóstico neuropsicológico*. Florida: American Board of Professional Neuropsychology.
- Ardila, R. (2004). La psicología latinoamericana: el primer medio siglo. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 317-322.
- Baralezo, L., & Mancheno, S. (2009). La neuropsicología en Ecuador. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9(2), 77-83.
- Benito-Cuadrado, M. M., Esteba-Castillo, S., Bohm, P., Cejudo-Bolívar, J., & Peña-Casanova, J. (2002). Normative Data of a Brief Neuropsychological Battery for Spanish Individuals Older than 49. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24(8), 1117-1122.
- Benton, A. L. (1971). *Introducción a la neuropsicología*.
- Barcelona: Fontanella.
- Benton, A. L., & Adams, K. M. (2000). *Exploring the History of Neuropsychology: Selected Papers*. New York: Oxford University Press.

- Bohm, P., Peña-Casanova, J., Gramunt, N., Manero, R., Terrón, C., & Quiñones, S. (2005). Versión española del Memory Impairment Screen (MIS): datos normativos y de validez discriminativa. *Publicación Oficial de la Sociedad Española de Neurología*, 20(8), 402-411.
- Casals-Coll, M., Sánchez-Benavides, G., Quintana, M., Manero, R. M., Rognoni, T.,... PeñaCasanova, J. (2011). Spanish Normative Studies in Young Adults (Neuronorma Young Adults Project): Norms For Verbal Fluency Tests. *Neurología*, 28(1), 33-40. doi: 10.1016/j.nrl.2012.02.010
- CEAMEG. (2008). Políticas públicas, programas federales y presupuesto: Dirigidos a mujeres del año 2006 al 2009. Reporte de Cámara de Diputados: México.
- Dulcey, C. B. (2009). Desde el nacimiento de la neuropsicología hasta la obra de A. R. Luria. (Spanish). *Medunab*, 12(2), 113-115.
- Galeano Toro, L. M. (2009). La neuropsicología en Colombia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9(2), 47-52.
- Galhardi de Pujalt, R. (2007). El panorama del trabajo decente en México entre 2005 y 2009. Recuperado de <http://www.izt.uam.mx/sotraem/FundacionEbert/Regina.pdf>
- Gómez-Pérez, E., & Ostrosky-Solís, F. (2006). Attention and Memory Evaluation Across the Life Span: Heterogeneous Effects of Age and Education. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, (28), 477-494. doi:10.1080/13803390590949296
- Hartlodge, L. & Long, C. (2009). Development of Neuropsychology as a Professional Psychological Specialty: History, Training, and Credentialing. En C. Reynolds, & E. Fletcher-Janzen. *Handbook of Clinical Child Neuropsychology* (pp. 3-18). Nueva York: Springer.
- Hécaen, H., & Albert, M. L. (1978). *Human neuropsychology*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- IMPI (2014). Página del Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial. Recuperado de <http://www.impi.gob.mx/proteccion/Paginas/ManualObservanciaPI.aspx>
- INEGI (2010). Página del Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/>
- Labos, E. (2009). La neuropsicología en Argentina. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9(2), 21-27.
- La Rue, A., Romero, J., Ortiz, I., Liang, H., & Lindeman, R. (1999). Neuropsychological Performance of Hispanic and Non-Hispanic Older Adults: An Epidemiologic Survey, *The Clinical Neuropsychologist*, 13(4), 74-86.
- Luria, A. R. (1969). *Neuropsicología como ciencia*.
- *Revista de Psicología General y Aplicada*, (24), 5-28.
- Luria, A. R. (1973). *The Working Brain*. New York: Basic Books.
- Ostrosky-Solís, F., Ardila, A., Rosselli, M., LopezArango, G., & Uriel-Mendoza, V. (1998). Neuropsychological Test Performance in Illiterate Subjects. *Archives Of Clinical Neuropsychology*, 13(7), 645-660. doi:10.1016/S0887-6177(97)00094-2
- Ostrosky-Solís, F., Ardila, A., & Rosselli, M. (1999). NEUROPSI: A brief Neuropsychological Test Battery in Spanish with Norms by Age and Educational Level. *Journal Of The International Neuropsychological Society*, 5(5), 413-433. DOI: 10.1017/S1355617799555045
- Ostrosky-Solís, F., Dávila, G., Ortiz, X., Vega, F., García Ramos, G., De Celis, M., Molina, B. (1999). Determination of Normative Criteria and Validation of the SKT for Use in Spanish Speaking Populations. *International Psychogeriatrics* 11(2), 171-180. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1041610299005724>

- Ostrosky-Solís, F., Lozano, A., Ramirez, M., & Ardila, A., (2007). Same or different? Semantic Verbal Fluency Across Spanish-speakers from Different Countries. *Archives of Clinical Neuropsychology*, (22), 367-377.
- Ostrosky-Solís, F., & Matute, E. (2009). La neuropsicología en México. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9(2), 85-98.
- Pennington, B.F. (2009). How Neuropsychology Informs our understanding of Developmental Disorders. *Journal of Child Psychology And Psychiatry*, 50(1-2), 72-78. DOI: 10.1111/j.14697610.2008.01977.x
- Peña-Casanova, J., Casals-Coll, M. Quintana, M., Sánchez-Benavides, G., Rognoni, T., Calvo, L.,... Manero, R. Estudios normativos españoles en población adulta joven (Proyecto Neuronorma jóvenes): normas para las pruebas Span Verbal, Span Visuoespacial, Letter-Number Sequencing, Trail Making Test y Symbol Digit Modalities Test. *Neurología*, 27(6), xxx-xxx. DOI: 10.1016/j. nrl.2011.12.020
- Rufo-Campos, M. (2006). La neuropsicología: historia, conceptos básicos y aplicaciones. *Revista de Neurología*, (43), S57-S58.
- Villa, M. A. (2008). ¿Qué es y qué no es la Neuropsicología? *Revista Mexicana de Neurociencia*, 9(3), 227-230.

Octava lectura: artículo “La evolución de la psicología animal y su lugar en la psicología actual”

Marc Richelle

Se propone el artículo “La evolución de la psicología animal y su lugar en la psicología actual” de Marc Richelle. **Las razones por las que se propone son las siguientes:** el artículo completa las ramas que componen a la biopsicología, con lo que el panorama de ella queda completo. El artículo se basa en una conferencia presentada en el III Congreso de la Sociedad Española de Psicología Comparada y, básicamente, se refiere al explicar las causas del declive de las materias sobre psicología animal en los planes de estudio de la formación de los psicólogos, así como en presentar los argumentos a favor de que persista en la formación de los psicólogos temáticas sobre psicología animal. Contribuye a los aprendizajes que se refiere a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión biológica.

Ficha bibliográfica

Richelle, M. (1992). La evolución de la psicología animal y su lugar en la psicología actual. *Apuntes de Psicología*, 34, 5-14. Recuperado de apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/395, el 23 de enero de 2020

Datos del autore:

Marc Richelle, catedrático de Psicología Experimental en la Universidad de Lieja (Bélgica). Dentro de los temas de investigación se encuentran la psicología transcultural y los procesos de aculturación, la psicología del tiempo, la psicofarmacología y, en años más recientes, el lenguaje, la cognición y la conciencia. Ha utilizado con frecuencia las técnicas del condicionamiento operante, y él ha sido precisamente uno de los principales introductores de esas técnicas en Europa. También ha prestado un considerable esfuerzo

al desarrollo de algunos programas orientados a fortalecer las relaciones internacionales entre estudiantes y profesores universitarios en Europa. El autor también recoge aquí impresiones y recuerdos relativos al desarrollo de la psicología española contemporánea, de la que ofrece una visión personal de primera mano.

Breve resumen del contenido

El autor del artículo inicia mencionando las causas que el supone afectaron la enseñanza de la psicología animal en el curriculum de las escuelas de psicología: el auge de la psicología cognitiva centrada exclusivamente en los seres humanos, la explosiva ampliación de las ciencias psicológicas, lo que conduce a elegir los aspectos supuestamente más esenciales para instruir a los futuros profesionales de la psicología, y aún, finalmente, causas relacionadas con la creciente hostilidad del público respecto al uso de los animales en el laboratorio.

Posteriormente presenta los argumentos por lo que piensa que la psicología animal debe permanecer en la formación de los futuros psicólogos. Para hacerlo expone las semejanzas y diferencias entre la etología y la psicología animal. Afirma que las relaciones entre la etología y la psicología animal permitieron el surgimiento de la etología humana (observación del comportamiento humano en medios “naturales”).

Menciona como argumento a favor de que la temática de la psicología animal permanezca en el curriculum de la formación de los psicólogos, la utilidad de los estudios de los procesos cognitivos en animales (acudiendo a la línea de continuidad entre las especies). Finaliza los argumentos mencionando la utilidad de los modelos animales para explicar fenómenos complejos en los seres humanos y respondiendo a la pregunta: la psicología animal en la formación de los psicólogos ¿Para qué?

**“LA EVOLUCIÓN DE LA PSICOLOGÍA ANIMAL Y SU LUGAR EN LA PSICOLOGÍA
ACTUAL”
POR
MARC RICHELLE**

El estudio del comportamiento animal ya no tiene hoy, en la formación de los psicólogos, el lugar que solía tener en el pasado. Cada vez que se cambian los planes de estudio queda todavía más reducida la parte reservada a la psicología comparada. A los alumnos no les interesa gastar su tiempo con ratas o con otros seres inferiores. A los enseñantes, en los diversos campos de la psicología básica y aplicada, ya no parece importante una información sobre el comportamiento de otras especies, aún menos una formación práctica en la observación de las conductas de los animales. Esta situación se desprende de causas múltiples y complejas, unas relacionadas con el dominio de una aproximación estrictamente cognitivista centrada exclusivamente en los sujetos humanos, otras con la explosiva ampliación de las ciencias psicológicas, lo que conduce a elegir los aspectos supuestamente más esenciales para instruir a los futuros profesionales de la psicología, y aún, finalmente, causas relacionadas con la creciente hostilidad del público respecto al uso de los animales en el laboratorio. Antes que la psicología comparada se elimine completamente del curriculum, vale la pena preguntarse si esta evolución es la mejor. Planteo que se perdería una dimensión esencial al reducir hasta la nada la enseñanza de la psicología animal a los psicólogos del futuro. Mi conferencia de hoy es un alegato en favor de la psicología animal en la formación básica de los psicólogos. Argumentaré el Caso alumbrándolo con la evolución misma del campo de la psicología de los animales, donde se hallan las fuentes de la situación actual, tanto como en actitudes y reacciones existentes fuera de ese campo.

Durante los 25 o 30 últimos años, el terreno de la psicología animal ha estado marcado por las interacciones ambivalentes entre la tradición etológica y la tradición de la psicología comparada en el laboratorio, una ambivalencia que también ha marcado las relaciones con el resto de las ciencias psicológicas.

Etología y psicología comparada

Como se sabe bien, la etología moderna tiene su origen en una tradición muy distinta de la tradición de la psicología comparada. Se definió la etología como una ciencia de la observación, respetuosa, ante todo, con el desarrollo de las conductas de los animales en su medio ambiente natural y, como tal, fundamentalmente ajena, en principio, a la aproximación experimental, por ser ello una intrusión e incluso una destrucción de su propio objeto de estudio. En ese sentido, los etólogos son herederos de los naturalistas del siglo

pasado, aunque se dedicaran ocasionalmente a experimentar, como todos los que utilizan el método de la observación en cuanto se encuentran con problemas más fáciles de resolver con la experimentación. Todavía hoy, cuando se deciden a experimentar, quieren los etólogos hacer experimentos de campo, a fin de interferir lo menos posible en el nicho ecológico de la especie. Siguen el modelo tan elegante iniciado por von Frisch en su trabajo sobre las abejas.

Por otra parte, se ha desarrollado la etología en el marco de las ciencias biológicas. Los precursores de la etología se dedicaban al estudio de las conductas animales con el fin de completar el conocimiento zoológico, hasta entonces centrado en la morfología comparada. Los grandes fundadores de la etología moderna, entre los cuales se destaca naturalmente la figura de Konrad Lorenz, siguieron la misma tradición, logrando demostrar la aportación de su disciplina a la solución de los problemas más sutiles de la sistemática al elaborar una teoría de la evolución de los comportamientos en el marco paradigmático del darwinismo. La etología se definió a sí misma como la biología de la conducta (Ruwet, 1975).

No faltaron los debates sobre la cuestión de decidir si -la etología y la psicología animal eran una sola y misma cosa; los etólogos manifestaban su preocupación de distinguirse de la psicología, ciencia incierta y subjetiva. Con pocas excepciones, los puentes entre la etología habitualmente una parte de la Facultades de Ciencias- y la psicología animal o la psicología general no se establecieron hasta los años 50 o 60. Aún fueron las primeras interacciones bastante conflictivas. Me refiero aquí por ejemplo al polémico trabajo de Lorenz, *Evolución y modificación del comportamiento* (1965), en el cual el padre fundador de la etología objetivista ataca violentamente los desviacionismos de las escuelas americana y británica por complacerse con las tendencias experimentales del conductismo. Triunfaron finalmente los heréticos, pero a Lorenz se debe dar crédito por haber corregido más tarde sus posiciones radicales (ver *Los fundamentos de la etología*, 1978).

La convergencia entre las dos corrientes emergió de los problemas encontrados por cada una en su propio terreno. Así los especialistas de la ontogénesis, sea el grupo de Schneirla en los EE.UU. o el de Thorpe y, más tarde, Hinde en el Reino Unido, no pudieron eludir los mecanismos de aprendizaje individual que modulan los comportamientos específicos. Por su lado, los especialistas del aprendizaje y del condicionamiento, convencidos durante mucho tiempo de que captaban en el laboratorio las leyes universales de la adquisición de las conductas manipulando estímulos y respuestas arbitrarias, se enfrentaron con las diferencias interespecíficas y tuvieron que tomarlas en cuenta. El concepto de limitaciones biológicas o de restricciones de la especie sobre los procesos de aprendizaje, elaborado en los 70, señala la fertilidad de este acercamiento (Seligman & Hager, 1972; Hinde & StevensonHinde, 1973).

Se acompañó este acercamiento en ambos campos de una flexibilidad al nivel metodológico (Richelle & Ruwet, 1972). El exclusivismo observacional por un lado y experimental por el otro, se matizó a medida que los etólogos percibieron la utilidad o la necesidad de un método experimental para solucionar problemas encontrados en los estudios de campo y, por otro lado, por el hecho de que los investigadores en el laboratorio descubrieron de nuevo la riqueza del repertorio conductual de sus sujetos, además de las respuestas que habían elegido registrar. Es trivial hoy encontrar etólogos investigando en el laboratorio un problema que se ha conseguido aclarar en el medio natural, o experimentadores que, aun orgullosos de su equipo automático, se vuelven observadores pertinaces de lo que hacen sus sujetos entre dos respuestas condicionadas. En una perspectiva más amplia, la etología, al hacer hincapié sobre la originalidad de los comportamientos específicos, impuso a las ciencias psicológicas una reflexión nueva en cuanto a la naturaleza de la especie humana, en lo referente a las relaciones entre las especies animales, y en cuanto a la posibilidad de extraer de investigaciones sobre una especie particular, estudiada en el laboratorio, leyes generales que se puedan extrapolar a otras especies, incluso la humana. Así se puede explicar la acogida favorable, a veces entusiasta, de la etología por parte de varias ramas de la psicología debido al hecho de ofrecer argumentos inesperados contra el recurso a modelos animales en la búsqueda de leyes generales y, también, contra el uso del método experimental en el estudio de la conducta. Paradójicamente, el entusiasmo por la etología, favorecido por la entrega del Nobel a tres de sus mayores representantes, se tradujo, entre los psicólogos, en una acusación a la aproximación experimental y en la afirmación más radical de la especificidad humana, resultando, con algunas tendencias de la psicología cognitiva, en la elaboración de una psicología limitada a la especie humana, estudiada en sus funciones más diferenciadoras.

La etología humana

La emergencia de una etología humana aparece como un producto a la vez significativo y ambiguo de esa evolución. A los psicólogos que no toleraban con agrado el lugar tomado por la psicología experimental y por la investigación sobre animales, la etología humana les ofrecía una salida del laboratorio, una rehabilitación del medio natural de la vida cotidiana como el único terreno válido de investigación, y una revalorización de los métodos de observación, por ser los únicos respetuosos del sujeto, tanto desde un punto de vista epistemológico como ético. Al declarar las diversas especies irreductibles unas a las otras, la etología humana justificaba una investigación restringida a la especie humana; ella desacreditaba las lecciones de la psicología comparada (aún central en la tradición etológica) y la validez de los experimentos de laboratorio como fuente de informaciones generalizables. Las semejanzas entre los humanos y los animales, si existen y tienen alguna importancia, hay que buscarlas no en las situaciones artificiales del laboratorio, sino en el medio natural, donde se expresan los comportamientos más decisivos en la adaptación del individuo y en la supervivencia de la especie. “Así, en una de sus orientaciones, la etología humana hizo hincapié en los aspectos «primitivos» del

comportamiento que los humanos comparten con otras especies, tales como los mamíferos o los primates. Podemos mencionar, como ejemplos, la demostración del papel de las informaciones olfativas o tactilokinestésicas en la formación de los vínculos afectivos precoces, ilustrada por los trabajos de Montagnier (1978) o de Harlow (1961), respectivamente.

En una orientación más estrictamente metodológica, la etología humana propuso una transposición a los humanos de los métodos de observación natural, con el argumento de que éstos tienen una fecundidad especial para captar la verdadera naturaleza humana. Ello tendió entonces a reemplazar la psicología evolutiva, la psicología social, la psicopatología, de una manera que parece abusiva, al desconocer las aportaciones de la observación en estos campos mucho antes de que la etología humana entrara en la escena. Se sonrieron los etnólogos y antropólogos culturales con las investigaciones de Eibl-Eibesfeldt (1976), más lorenzista que Lorenz, cuando buscó el núcleo innato del comportamiento humano. Hace muchos años que los antropólogos han empezado a utilizar la observación para estudiar pueblos donde se encuentran problemas tan complejos y difíciles como en los animales, aunque diferentes (Malinowski, 1922). No obstante, la psicología humana se ha beneficiado de la inspiración etológica en algunos temas poco conocidos antes, por ejemplo el de la comunicación no verbal (ver Feryereissen & Delanoy, 1985).

Psicología cognitiva y estudio del comportamiento animal

Sin duda, no tiene la etología humana toda la responsabilidad en la pérdida del favor que se manifiesta hoy hacia el estudio del comportamiento animal en el laboratorio. El desarrollo de la psicología cognitiva, al enfocarse en el funcionamiento de la mente humana, ha tenido un papel aún más determinante. Al preocuparse la psicología cognitiva de las representaciones mentales, del tratamiento de la información lingüística, de los procesos mnésicos inferidos a partir de métodos experimentales exclusivamente utilizables con sujetos humanos, etc. no le parece útil una experimentación sobre animales que, además, les podría exponer a las amenazas de los protectores de las especies inferiores.

Sin embargo, conviene no minimizar el lugar todavía ocupado por los sujetos animales en numerosos sectores (por ejemplo, los de la neurobiología, la psicofarmacología y la psicofísica) donde se necesitan datos conductuales bien controlados, posibilitados por las técnicas psicológicas modernas. Muchos progresos en las neurociencias modernas no habrían sido posibles sin las refinadas técnicas que posibilitan hoy el estudio de las sensaciones visuales, auditivas o nociceptivas en los animales en el laboratorio. Además, sectores de las ciencias del comportamiento estrechamente ligados a las ciencias biológicas no dejaron de desarrollarse al continuar empleando el sujeto animal, a menudo el único que se podía utilizar. Ese es el caso, por ejemplo, de la genética del comportamiento (behavior genetics), un campo del que cada psicólogo debería enterarse

antes de lanzarse en debates ideológicos sobre la parte de lo innato y de lo adquirido en la inteligencia o la personalidad humana.

También siguen desarrollándose temas clásicos de la investigación sobre el sujeto animal, renovados por las teorías actuales y por los progresos técnicos; por ejemplo, los trabajos sobre el aprendizaje espacial conocen una nueva juventud con modelos perfeccionados, tal como el laberinto de Olton, en relación con investigaciones neurofisiológicas y con el interés por la orientación y la memoria espacial; igualmente, la aportación reciente del laboratorio animal a la psicología del tiempo, en aspectos muy diversos tales como la estimación de la duración, la regulación temporal del comportamiento motor, etc. ha sido enorme y ha contribuido a estimular las investigaciones en sujetos humanos y a producir modelos teóricos y matemáticos generales (Richelle & Lejeune, 1980).

Un ejemplo más de la convergencia metodológica y teórica entre la etología y la psicología animal merece ser mencionado: la relación costes/beneficios –dicho en otras palabras, la relación entre las conductas movilizadas y los recursos alimentarios obtenidos– ha retenido la atención de los experimentadores que han aprovechado las posibilidades del condicionamiento operante para analizar cuantitativamente la relación entre las respuestas y los refuerzos (ley de igualación) y, también, de los especialistas de campo interesados por las actividades de busca de la comida en el medio ambiente natural. Los unos y los otros se han reunido en la utilización paralela y coordinada de los modelos prestados de la econometría (Krebs & Davies, 1978).

Esta vitalidad se desprende, como subraya antes, de la mejora en los métodos, más adaptados a los problemas estudiados, y de la tenacidad de muchos investigadores más interesados en la exploración de tales problemas que en la especulación estéril de los debates de moda. Esta doble circunstancia ha posibilitado en los últimos 25 años algunas de las investigaciones más sugestivas, y a veces más espectaculares, sobre el comportamiento animal, así como el desarrollo de un sector de la psicología animal dedicado a las capacidades cognitivas de los animales.

La cognición animal

Al concepto de cognición animal corresponde un conjunto de investigaciones que tienden a desvelar las capacidades superiores de diversas especies animales, capacidades relacionadas con la función simbólica, el lenguaje, la resolución de problemas implicando operaciones de abstracción y un nivel de raciocinio más alto que en las tareas empíricas, prácticas, utilizadas por W. Köhler, aunque estas investigaciones mantienen la misma preocupación por la inteligencia animal. En ellas se utilizan técnicas experimentales muy ingeniosas y se descarta, generalmente, el antropocentrismo que persistió mucho tiempo en este campo. A nivel teórico, la mayoría de los trabajos realizados se refieren a la

psicología cognitiva y a sus conceptos predilectos, tales como representaciones, mapa mental o cognitivo, imagen mental, intencionalidad, etc.

El ejemplo más conocido es la serie de tentativas, en los años sesenta y setenta, para enseñar a los chimpancés la utilización de un código de tipo lingüístico. Se destacan esos trabajos por la ingeniosidad de los investigadores al dar la vuelta a limitaciones secundarias de la especie y para ofrecerle la máxima posibilidad de desvelar sus capacidades escondidas: eliminación del componente vocal por el recurso al lenguaje gestual con Washoe (Gardner & Gardner, 1969) y, luego, con Nim (Terrace, 1979); eliminación del componente auditivo-mnésico con Sarah (Premack, 1970) y con Lana (Rumbaugh, 1977), por el recurso a símbolos visuales estables. Estos trabajos nos han desvelado las capacidades conceptuales y simbólicas, hasta ahora no sospechadas en nuestros vecinos más próximos. No han conseguido destronar a nuestra especie de su privilegio de homo loquens, si se tiene en cuenta la complejidad y la flexibilidad del uso que hacemos de las lenguas naturales. Todavía se puede ver en ello el rasgo más característico de la humanidad, a menos que un investigador aún más ingenioso del futuro descubriese otras potencialidades en los chimpancés.

Realmente se multiplican las revelaciones sobre la cognición animal. Me refiero, por ejemplo, entre muchos experimentos, a los trabajos de Herrnstein y colaboradores sobre la extracción de rasgos de nivel conceptual muy abstracto en las palomas (Herrnstein et al., 1976): consiguen discriminar estímulos visuales complejos que presentan poca homogeneidad perceptiva a partir de un elemento común, tal como árbol, agua, etc. O a la demostración por Delius y su grupo (Hollard & Delius, 1982), también en palomas, de representaciones que pueden girar mentalmente de la misma manera que los sujetos humanos de Shepard y Cooper (1982) en sus experimentos sobre la rotación mental.

Me parece que este sector de la psicología comparada está hoy más productivo que nunca en cuanto a aportar lecciones importantes para la psicología humana. Sus datos son imprescindibles a los especialistas de la psicología cognitiva humana si pretenden describir lo que es específicamente humano y explicar su origen filogenético. Si queremos conocernos a nosotros mismos, no podemos hacerlo sino a través de un conocimiento de los otros animales –sí, somos animales– y tenemos que formular la hipótesis, con Griffin (1981), de que existen en otras especies funciones cognitivas que preferimos habitualmente reservar para nosotros, incluso la conciencia.

No comentaré aquí otros aspectos de la aproximación cognitiva a la psicología animal. Si se puede concebir la psicología de la cognición en los animales como la investigación de las funciones superiores (sin negar la importancia de los procesos emocionales y motivacionales), el cognitivismo, por lo menos en una de sus formas, tiene un alcance epistemológico mucho más importante. Propone un marco de interpretación teórico en el

cual se confiere a los procesos cognitivos un valor explicativo central y se produce una verdadera reducción de la totalidad de la conducta a estos mismos procesos cognitivos.

En estas perspectivas, no se identifican los procesos cognitivos con las funciones superiores de tratamiento de la información, sino que se infiltran en todos los niveles, incluso los más elementales, de la organización psicológica. Eso caracteriza, por ejemplo, a las teorías cognitivas del aprendizaje animal ilustradas por la escuela británica, especialmente por Dickinson (1980). Esas teorías extienden la explicación cognitiva a los procesos de aprendizaje más simples y, a expensas de los comportamientos, considerados como meros indicios de representaciones interiores, dan un papel central a los fenómenos mentales. Se puede preguntar si también podrían ser concebidas las reacciones inmunitarias como una manifestación cognitiva. Como es frecuentemente el caso en el discurso científico, tenemos que desconfiar aquí de las metáforas. Al inflar el concepto de cognición, corremos el riesgo de despertar los demonios del antropocentrismo.

Modelos animales de la conducta humana

Independientemente de los debates teóricos, el estudio del comportamiento animal todavía nos proporciona modelos animales del comportamiento humano. No tratar aquí de las trampas semánticas de la palabra -modelo- (ver Richelle, 1989). Comentaré solamente dos tipos de modelos animales.

Los primeros se presentan como realmente analógicos de la conducta humana, aunque menos complejos y más accesibles. Son modelos ambiciosos, basados en observaciones etológicas o en experimentos de laboratorio, que proponen un análisis descriptivo y causal de un aspecto del comportamiento de cualquier especie, sugiriendo o afirmando su validez para explicar conductas humanas semejantes. Los modelos de este tipo más populares no atañen a la cognición, sino a la afectividad. No es preciso describir el modelo ya mencionado de Harlow explicando el origen de los vínculos afectivos ni tampoco el de Seligman (1975), conocido como indefensión aprendida, que explica algunos aspectos de la depresión a partir de la experiencia de que no se puede actuar eficazmente frente a una situación aversiva. Ambos han estimulado la reflexión en el campo de la psicología de la personalidad y de la psicopatología por ofrecer el primero una explicación alternativa a la explicación psicoanalítica y, el segundo, una clara interpretación causal de fenómenos poco entendidos. Se plantean a propósito de estos modelos las cuestiones habituales de su validez; tales cuestiones no se pueden contestar sin un conocimiento preciso de sus bases en la investigación animal y, a la vez, de lo que pretender modelizar en la conducta humana.

Los modelos animales del segundo tipo son menos ambiciosos, ya que al proponer situaciones experimentales mucho más simples, no lo hacen con la pretensión de dar cuenta analógicamente de algún aspecto de la conducta humana, sino de probar de manera expeditiva el efecto de cualquier variable, sea química, fisiológica o ambiental. Estos

modelos se utilizan mucho, por ejemplo, en el campo de la psicofarmacología. Una prueba de evitación pasiva sirve para demostrar los efectos de una sustancia sobre la memoria; una prueba de suspensión por la cola para detectar los efectos antidepresivos. En el primer caso no hay duda de que la reacción de evitación tiene que ver con la memoria, pero tampoco hay duda de que el concepto de memoria se refiere a cosas más complicadas: se puede utilizar este tipo de modelo con la condición de que se eviten las generalizaciones abusivas. En el segundo caso el modelo no tiene ninguna analogía con lo que se pretende predecir con ello; está basado sobre un razonamiento transitivo elemental: algunas sustancias antidepresivas tienen un efecto sobre el comportamiento estudiado en el modelo; si nuevas sustancias produjeran el mismo efecto, podrían tener propiedades antidepresivas. La conclusión, por supuesto, no se extrae lógicamente; sin embargo, el modelo se utiliza como si la conclusión fuera lógica y, a veces, incluso es propuesto como modelo de la depresión. No tengo ninguna objeción a la utilización de este tipo de modelo, salvo que hay que saber sus límites.

La psicología comparada en la formación de los psicólogos: ¿para qué?

Al concluir esta presentación –por necesidad un poco caricaturesca– de la evolución y del estado actual de la psicología animal, quiero plantear unos argumentos a fin de que se mantengan las enseñanzas teóricas y prácticas de la psicología animal en el curriculum de los psicólogos, sean éstos futuros investigadores en la ciencias cognitivas o profesionales en cualquier campo de la psicología aplicada.

A los que quieren enfocar la especificidad de lo humano es preciso recordarles que no se puede definir esta especificidad sino al comparar a los humanos con otras especies. Al desconocer a los animales no se puede conocer al hombre. Este es el principal argumento teórico frente a una psicología cognitiva exclusivamente humana. No es un argumento nuevo, pero hay que repetirlo hoy más que nunca.

El orgullo humano se ha enfrentado en los años recientes con la realidad ecológica que impone una visión del destino humano ligado al destino de otras especies. Parece importante que nos enteremos, y que se enteren especialmente los psicólogos, de la existencia de los otros seres vivientes y que aprendamos a ver nuestra independencia biológica, incluso conductual, con ellos.

El pensamiento biológico moderno, al igual que el pensamiento histórico sobre el fenómeno cultural, nos ha enseñado el valor explicativo de una aproximación evolutiva, diacrónica, de la naturaleza humana. No se puede construir una psicología humana sin una perspectiva filogenética, de la misma manera que no se puede construir una psicología del adulto sin una perspectiva ontogenética.

De los tres puntos precedentes se puede deducir que el lugar de la psicología comparada (en el sentido más general de esas palabras, es decir el conjunto de las tradiciones etológica y experimental) está estrechamente ligado al lugar de la biología en la formación de los estudiantes en psicología.

El uso, y a veces el abuso, de los modelos animales dentro y fuera del campo de la psicología, recomienda que los psicólogos sean capaces de evaluar y criticar de primera mano dichos modelos.

Al nivel de la formación metodológica, no hay oportunidad mejor para aprender a observar el comportamiento que el trabajo etológico, donde se deben descifrar conductas que no tienen su significación en nuestras reglas. No hay mejor preparación al estudio de los humanos que el estudio de los animales, con quienes no podemos establecer, un tipo de comunicación normal por falta de lenguaje común.

Tampoco hay oportunidad mejor para tomar conciencia de que las conductas aparentemente más simples son de hecho sumamente complejas, como en los ejercicios de laboratorio sobre comportamientos animales elementales. Se aprende mucho más, para prepararse a la práctica psicoterapéutica o reeducativa, al efectuar un entrenamiento de un animal en una caja de condicionamiento operante o en un laberinto que al hacer un experimento con sujetos humanos utilizando el instrumento universal, pero poco ecológico, que es ahora el ordenador. Todavía tiene actualidad el consejo de Claparède de que todos los futuros maestros deberían trabajar un poco con animales durante su formación, a fin de entender mejor lo que harán en sus clases.

Aquí me paro. Como no son mandamientos, no tengo que hacerlos diez. Las recomendaciones se pueden limitar a siete, el número mágico. Si quieren ustedes, más o menos dos.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Actividad de aprendizaje para los materiales siguientes: a) Capítulo 1: “la Biopsicología en tanto que neurociencia”, b) Capítulo 1: “los orígenes de la Psicología Fisiológica”, c) artículo “la Psicofisiología de la salud en México: un enfoque transdisciplinario”, d) artículo “principios de Psicofarmacología: una introducción”, e) artículo “la Neuropsicología: historia, conceptos básicos y aplicaciones”, f) artículo “la especialización en neuropsicología: desde la necesidad clínica hasta la conveniencia estratégica”, g) artículo: “situación actual de la Neuropsicología en México”, h) artículo “La evolución de la psicología animal y su lugar en la Psicología actual

Preguntas guía:

5. Con respecto a las dos primeras lecturas: “La Biopsicología en tanto Neurociencia” y “Los orígenes de la Psicología Fisiológica” Contestar las siguientes preguntas:

- ¿Qué es la Biopsicología?
- ¿Cuáles son los objetos de estudio de la Biopsicología y la Psicofisiología?
- ¿Con qué disciplinas se relaciona la Biopsicología?
- ¿Cuáles son los métodos de investigación en la Biopsicología?
- ¿Cuáles son las ramas de investigación en la Biopsicología?

6. De acuerdo al artículo titulado “La psicofisiología de la salud en México: un enfoque transdisciplinario”. Realice un mapa conceptual del contenido del texto y una línea de tiempo para la sección que explica la historia de la Psicofisiología.

7. Con respecto al texto de Psicofarmacología, complete el siguiente cuadro sinóptico:

| PSICOFARMACOLOGÍA | |
|---|-------------------|
| | Breve descripción |
| Definición actual | |
| Historia de la Psicofarmacología | |
| Surgimiento de la Psicofarmacología moderna | |
| Hallazgos neuroquímicos | |
| Descubrimiento de los psicofarmacos | |

8. Realice dos presentaciones en PowerPoint o Prezi con los aspectos más importantes de los artículos “La Neuropsicología: historia, conceptos básicos y aplicaciones” y “La

especialización en neuropsicología: desde la necesidad clínica hasta la conveniencia estratégica”

5. Con base en la lectura titulada “Situación actual de la Neuropsicología en México” realice una línea de tiempo de la sección referente a la historia de la Neuropsicología en México. En la segunda parte de la lectura, desde el método hasta las conclusiones, haga una crítica a la metodología usada y una descripción de los problemas que presenta la Neuropsicología en México.
6. A partir del artículo titulado “La evolución de la Psicología animal y su lugar en la Psicología actual”. Realice complete el cuadro anotando las ventajas y desventajas del estudio de la Psicología animal en las instituciones educativas.

| PSICOLOGÍA ANIMAL | |
|--------------------------|--------------------|
| Ventajas | Desventajas |
| | |

Novena lectura: artículo “Desarrollo histórico del enfoque conductual”

Cristóbal Armando Guerra y Hugo Eduardo Plaza

Se propone el artículo “Desarrollo Histórico del Enfoque Conductual” de Cristóbal Armando Guerra Vio y Hugo Eduardo Plaza Villarroel. Que corresponde a un extracto de la tesis de grado que realizaron ambos autores y cuya cita se ubica en la ficha bibliográfica en este mismo apartado. **La razón porque dicho material debe incluirse en la presente antología**, es su accesibilidad para su lectura, para los docentes y estudiantes, también nos proporciona información relevante de la dimensión conductual de una manera sencilla y básica, para comenzar, ya que tiene una estructura que nos permite una fácil comprensión del contenido, presentado de la siguiente manera: A) Antecedentes, B) Inicios, C) Desarrollo y D) Etapa actual. Consideramos, que este material nos puede apoyar en las actividades académicas para conseguir los aprendizajes que se refieren a comprender como la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, en lo relativo a las dimensiones consideradas por la Psicología (Biológica, **Conductual**, Cognitiva, Afectiva y Social y cultural). Además, los que se refieren a identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión conductual.

Ficha bibliográfica

Guerra, C., Plaza, H. (2001). Desarrollo histórico del enfoque conductual. En diseño, implementación y evaluación de un programa de tratamiento conductual para el Síndrome de Asperger. Tesis de título profesional y licenciatura no publicada. Universidad del Mar, Valparaíso, Chile.

Datos de los autores:

Cristóbal Armando Guerra Vio: Psicólogo, postítulo en psicoterapia breve, grado académico: licenciatura en Psicología, magister en Psicología. Docente de la Escuela de Psicología de la Universidad Santo Tomás, Viña del Mar, Chile.

Hugo Eduardo Plaza Villarroel: Licenciatura en Psicología, Universidad del Mar, postítulo en la Universidad de Valparaíso, Magister en Psicología e Investigación por la Universidad de la Frontera. Docente de la Escuela de Psicología de la Universidad de Santo Tomás, Viña del Mar, Chile.

Breve resumen del contenido:

El material recomendado se titula “Desarrollo Histórico del Enfoque Conductual”, enfoque que surge dentro de la Psicología a principios del siglo XX, los autores de este artículo clasifican el desarrollo histórico de dicho enfoque, en cuatro etapas a saber:

- A) **Antecedentes:** los citados autores señalan, dos acontecimientos importantes que marcaron el nacimiento de esta propuesta teórica: 1) **Los avances de la Psicología experimental**, con el auge del empleo del método científico experimental durante el siglo XIX. 2) **La crisis de la evaluación psicológica tradicional**, que entró en quiebre precisamente a finales del siglo XIX, al ser cuestionada por la comunidad científica por la falta de rigor científico en la construcción de los instrumentos de medición que empleaban.

- B) **Inicios:** Se considera el año de 1913 el surgimiento formal de este enfoque que tiene por objeto el estudio de la conducta, y fue precisamente cuando J. B. Watson publica su artículo titulado “La Psicología desde el punto de vista de un conductista”, este acontecimiento importante marcó el derrotero de una incipiente postura teórica en la Psicología en los Estados Unidos de América, esto último, y los hallazgos de I. P. Pavlov en Rusia, sobre los reflejos condicionados, son considerados por la comunidad científica, los iniciadores de este enfoque en la Psicología.

- C) **Desarrollo:** Este enfoque tiene su mayor auge, al finalizar la segunda guerra mundial, es cuando se empieza hablar de la “terapia de la conducta”, ya que se logra aplicar los avances de los estudios en los laboratorios a la práctica clínica. Por motivos de la guerra aumentó notablemente el número de personas con problemas psicológicos propiciados por lo mismo. En este periodo aparecen los trabajos en E. U. A., de B. F. Skinner (1953) un trabajo importante fue su libro “Ciencia y Conducta Humana”, donde se da a conocer el modelo del condicionamiento operante; en Sudáfrica, J. Wolpe (1958) con su libro “Psicoterapia por Inhibición Recíproca” donde da a conocer el método de desensibilización sistemática en el tratamiento de las fobias y en Inglaterra, Eysenck (1960) con su libro: “Terapia de Conducta y Neurosis” aplica el paradigma del condicionamiento clásico a la neurosis, así fue como este enfoque, se desarrolló probablemente en todo el mundo. Posteriormente, autores como: A. Bandura, Kanfer, Mischel y Staats, incluyen variables cognitivas dentro del enfoque conductual, enfatizando la importancia de aspectos cognitivos, mediacionales o de personalidad en la explicación de la conducta humana.

D) **Etapa Actual:** En la actualidad este enfoque es un modelo importante para abordar el campo de acción de la Psicología, que en los últimos tiempos se ha diversificado en subenfoques dentro del ámbito de la Psicología de la conducta, estos serían algunos: 1) El Análisis Conductual Aplicado (ACA), 2) Orientación Conductual Mediacional (o enfoque Neoconductista), 3) Enfoque del Aprendizaje Social y 4) Enfoque Cognitivo-Conductual.

Los cuales vamos a ver con más detalle en el abordaje de esta temática.

“DESARROLLO HISTÓRICO DEL ENFOQUE CONDUCTUAL”¹¹
POR
CRISTÓBAL GUERRA VIO – HUGO PLAZA VILLARROEL

El enfoque conductual es un enfoque dentro de la psicología que surge a comienzos del siglo XX. Autores como Labrador, Cruzado, Muñoz (1993), Fernández- Ballesteros (1994) y Olivares, Méndez, Maciá (1997) dividen el desarrollo histórico del enfoque conductual en distintas etapas. Las distintas etapas propuestas por estos autores difieren en algunos aspectos, no obstante, todos ellos reconocen básicamente los mismos periodos. Para los efectos de este apartado nos basaremos en lo expuesto por estos autores y diferenciaremos las siguientes etapas en el desarrollo del enfoque Conductual:

- a) Antecedentes
- b) Inicios
- c) Desarrollo
- d) Etapa actual

a) Antecedentes

Diversos autores (Ej. (Olivares, Méndez, Maciá, 1997) teorizan acerca de los factores que propiciaron el desarrollo del enfoque conductual distinguiendo dos hechos fundamentales como antecedentes que permitieron el desarrollo de dicho enfoque, estos son:

1.- Los avances de la psicología experimental: El auge del método científico durante el siglo XIX permitió a las ciencias de la salud y a la psicología lograr un importante desarrollo. Antes de esto la psicología era considerada como una ciencia especulativa, lo que le restaba valor a sus postulados, fue gracias al desarrollo del método experimental que la psicología comenzó a ser considerada como una ciencia natural, permitiendo el estudio de la conducta humana mediante el mismo método usado en medicina o en física (Olivares, Méndez, Maciá, 1997, p.52).

Kazdin (1991) señala que diversos autores, mediante el uso del método experimental, contribuyeron al posterior desarrollo del modelo conductual, tal es el caso de Darwin (1809-1882), quien a través de sus estudios sobre la evolución de las especies permitió que la conducta animal fuera usada como método fundamental para la comprensión de la

¹¹ El presente corresponde a un extracto de la tesis de grado: Guerra, C., Plaza, H. (2001). Diseño, implementación y evaluación de un programa de tratamiento conductual para el Síndrome de Asperger. Tesis de título profesional y licenciatura no publicada. Universidad del Mar, Valparaíso, Chile.

conducta humana. Del mismo modo el trabajo de distintos fisiólogos rusos como Sechenov (1829- 1905), Pavlov (1849- 1936), Bechterev (1857- 1927) propiciaron las bases para el desarrollo del condicionamiento Clásico.

En 1889 Pavlov inicia sus experimentos con animales. Su objetivo fue buscar una explicación para el comportamiento anormal. De este modo, mediante el uso del método científico, logró formular una serie de conclusiones sobre la conducta y el Condicionamiento Clásico, dando los primeros indicios de lo que posteriormente se denominó el Enfoque Conductual. Olivares, Méndez, Maciá (1997) plantean que las formulaciones de Pavlov sobre el Condicionamiento Clásico proporcionaron una base conceptual para dar cuenta de la conducta y para elaborar técnicas de tratamiento.

2.- La crisis de la evaluación Psicológica tradicional: A finales del siglo XIX la evaluación psicológica tuvo un gran auge, esta área se desarrollaron innumerables test Psicológicos medidores de constructos hipotéticos tales como la personalidad, los Rasgos, etc. Este tipo de evaluación fue diseñada para satisfacer la necesidad de médicos y siquiátras, quienes tenían el interés de manejar herramientas que permitan la clasificación del paciente en una serie de categorías diagnósticas, (Olivares, Méndez, Maciá, 1997, p. 66).

A pesar de este auge, la evaluación psicológica tradicional entro en crisis al ser cuestionada por la comunidad científica. Se le acuso de una falta de rigor en la construcción de los instrumentos de medición, de una falta de fiabilidad y de validez de las mediciones realizadas, además se cuestionó el grado en que estas evaluaciones podían predecir conductas por lo que dificultaban el desarrollo de planes de tratamiento. (Olivares, Méndez, Maciá, 1997, p. 66).

El Enfoque del Comportamiento se transformó en una alternativa a la evaluación psicológica tradicional ya que se basa en la medición de conductas lo que facilita el diseño rápido de estrategias de intervención, además permitió el contraste experimental de las hipótesis hechas en la evaluación conductual (Fernández-Ballesteros, 1994, p.26).

b) Inicios

1899 suele tomarse como fecha de inicio del Modelo Conductual, debido a que en esa fecha Pavlov inicia sus trabajos sobre el Condicionamiento Clásico, no obstante, fue sino hasta 1913 cuando el Conductismo se establece como un modelo dentro de la psicología. En ese año John Watson publicó un artículo titulado "La psicología desde el punto de vista de un conductista" (Labrador, Cruzado y Muñoz, 1993, p.32).

Watson se basó en los descubrimientos de Pavlov y los aplicó a seres humanos, destaca el trabajo realizado por Watson y Rayner (1920) en el cual inducen experimentalmente una fobia a un niño de 11 meses de edad, lo que comprobaba que el miedo podía adquirirse

mediante el condicionamiento Clásico. Posteriormente M. C. Jones (1924), discípula de Watson trato con éxito una fobia a los conejos usando para ello el condicionamiento clásico. Watson decía que la psicología debía ser objetiva y experimental, por lo tanto, debía excluir a la introspección como método de estudio y a la conciencia como objeto de estudio. (Labrador, Cruzado y Muñoz, 1993, p.32) Destaca también el trabajo realizado por Thorndike (1931), quien mediante el trabajo con animales llegó a la formulación de la ley del efecto, introduciéndose al aprendizaje de recompensa, permitiendo el posterior desarrollo del Condicionamiento Operante. (Labrador, Cruzado y Muñoz, 1993, p.32).

Durante esta etapa la aplicación del Modelo Conductual fundamentalmente se realizó en laboratorios, no obstante, gradualmente se fue favoreciendo el paso de las experiencias de laboratorio al campo clínico, intentando generalizar los resultados del laboratorio a la conductas humanas en su medio social (Olivares, Méndez, Maciá , 1997, p.54).

c) Desarrollo

Fue al finalizar la Segunda Guerra Mundial cuando el Enfoque Conductual tiene su mayor desarrollo, de hecho, es en este periodo de tiempo cuando se comienza a hablar de “Terapia de la Conducta” ya que se logra aplicar los logros de laboratorio a la práctica clínica.

Al término de la Segunda Guerra mundial aumentó notablemente el número de personas con problemas psicológicos propiciados por los efectos de la guerra, debido a esto fue necesaria la inclusión de los psicólogos a la clínica para el tratamiento de gran cantidad de pacientes. La gran cantidad de pacientes requirió el desarrollo de métodos terapéuticos eficientes y eficaces en términos de costos temporales por lo que el Enfoque Conductual se transformó en una buena alternativa de tratamiento al generar logros terapéuticos a corto plazo, en comparación al Psicoanálisis (Olivares, Méndez, Maciá, 1997, p.69).

En este período destacan los trabajos de tres autores; Skinner, Wolpe y Eysenck. Skinner (1953) en Estados Unidos publica “Ciencia y conducta humana” en donde da a conocer el modelo del Condicionamiento Operante, por su parte Wolpe (1958) publica en Sudáfrica “Psicoterapia por inhibición recíproca”, donde da a conocer el método de desensibilización sistemática en el tratamiento de fobias. Eysenck (1960) en Inglaterra publica “Terapia de conducta y neurosis”, aplica el paradigma del Condicionamiento Clásico a la neurosis. Así el enfoque Conductual se desarrollaba paralelamente en todo el mundo.

Posteriormente autores como Bandura, Kanfer, Mischel y Staats incluyen variables cognitivas dentro del Enfoque Conductual, enfatizando la importancia de aspectos cognitivos, mediacionales o de personalidad en la explicación de la conducta humana.(Labrador, Cruzado y Muñoz, 1993, p.35).

d) Etapa actual

Actualmente el enfoque conductual es un modelo de abordar el campo de acción de la psicología. Dicho enfoque a derivado en un conjunto de sub enfoques diferentes, estos son: 1.- El Análisis Conductual Aplicado (A.C.A.), 2.- Orientación Conductual Mediacional (o Enfoque Neoconductista), 3.- Enfoque del Aprendizaje Social, 4.- Enfoque Cognitivo Conductual

1.- A.C.A.: Baer, Wolf y Risley (1968) lo definen como la aplicación del análisis experimental de la conducta a los problemas de importancia social. Está Basado en el paradigma del Condicionamiento Operante propuesto por Skinner.

2.- Orientación Conductual Mediacional: También denominado enfoque estímulo-respuesta Neoconductista. Este enfoque deriva de la aplicación del modelo del Condicionamiento Clásico a la explicación de la génesis y de la eliminación de problemas de conducta, generalmente de tipo neuróticos. (Olivares, Méndez, Maciá, 1997, p 110).

3.- Enfoque del aprendizaje social: Se basa en la teoría de Albert Bandura, donde explica el funcionamiento humano como producto de la interacción entre tres factores (Bandura, 1986). Estos factores son:

- La conducta.
- Los factores personales (incluidos los factores cognitivos)
- Las influencias ambientales.

4.- Enfoque cognitivo Conductual: Esta orientación parte del supuesto de que la actividad cognitiva es la determinante del comportamiento humano, considera que el cambio conductual depende de aspectos cognitivos. Plantean que el cambio de aspectos cognitivos desadaptativos producirá los cambios conductuales deseados. (Labrador, Cruzado y Muñoz, 1993, p. 42).

A pesar de esta diversidad de tendencias dentro del Enfoque Conductual se observan algunas características esenciales que regulan su proceder y que permiten su agrupación dentro del Modelo Conductual, estas son (extractado de Labrador, Cruzado y Muñoz, 1993, p.38):

- Los procedimientos y técnicas usados deben fundamentarse en la psicología experimental.
- La conducta normal y anormal se rigen por los mismos principios, ambas se aprenden y modifican de la misma manera.
- Reconocimiento de influencias de factores genéticos en la conducta.
- El objetivo de la intervención es la modificación de conductas desadaptadas.

- Los cambios conductuales deben ser observables y medibles directa o indirectamente.
- La interdependencia entre evaluación y tratamiento.
- La necesidad de especificar de manera objetiva y clara los objetivos del tratamiento.
- Se debe evaluar de modo objetivo la eficacia del tratamiento.
- Enfoque centrado en el aquí y en el ahora, énfasis en los determinantes actuales de la conducta.
- La evaluación y el tratamiento deben estar adaptados a cada tipo de problema y para cada caso en particular.

Por su parte Yates (1970) agrega que la Teoría Conductual es el intento por utilizar sistemáticamente el cuerpo de conocimientos empíricos y teóricos surgidos de aplicar el método experimental a la psicología, para con ello explicar la génesis y el mantenimiento de patrones de conducta anormales, además aplicar esos conocimientos al tratamiento y prevención de esas anormalidades.

Modelo del Condicionamiento Operante

Skinner en su libro "Ciencia y Conducta humana" (1953) plantea que el objeto de estudio de la psicología debe ser la conducta observable y el método para realizar este estudio debe ser el método científico. Este autor plantea que la psicología debe ser capaz de explicar, predecir y controlar la conducta. (p. 43-45).

Skinner (1953, p.55-56) reconoce la influencia de factores genéticos en la conducta, no obstante, afirma que esta está en gran medida influenciada por variables medioambientales. En este sentido se refiere a la conducta como una variable dependiente en relación a las variables del ambiente (variables independientes), existiendo una relación funcional (de causa- efecto) entre ambas.

Al observar de modo sistemático la interacción entre el organismo y su ambiente, el científico está en condiciones de entender y explicar la conducta del organismo, para luego poder predecir dicha conducta en presencia de determinadas variables ambientales, lo que finalmente permite manipular experimentalmente esas variables para de ese modo controlar la conducta del organismo (Skinner, 1953, p.65).

Skinner se basó en gran medida en la ley del efecto de Thorndike quien dijo que la conducta queda grabada cuando de ella se desprenden consecuencias contingentes determinadas. Comprobó lo expuesto por Thorndike en diversas experiencias de laboratorio, principalmente trabajando con animales lo que le permitió llegar a crear el modelo del Condicionamiento Operante. (Labrador, Cruzado y Muñoz, 1993, p.32)

Describió el Condicionamiento Operante como el procedimiento en el que hacemos contingente una consecuencia dada respecto de ciertas propiedades de la conducta, en

otras palabras, el Condicionamiento Operante se refiere al grado en que un organismo asocia determinadas consecuencias a su conducta lo que afecta la probabilidad futura de emisión de dicha conducta (Skinner, 1953, p. 92).

Skinner planteó lo que se denomina “contingencia de tres términos” (Skinner, 1969, p. 20) como modelo para la explicación y modificación de la conducta tanto animal como humana, para ello empleo el siguiente esquema:



Del mismo modo que Thorndike, Skinner afirmó que la conducta se da en función del ambiente, ya que ocurre en presencia de estímulos ambientales y se repite en el futuro o no lo hace dependiendo de las consecuencias de la conducta, que también están dadas por el ambiente. Si la conducta es seguida de consecuencias reforzantes (reforzamiento) esta aumenta su probabilidad de repetirse en el futuro, en cambio si las consecuencias son aversivas (castigo) disminuye la probabilidad de que esa conducta sea repetida en el futuro.

“A través del proceso de Condicionamiento Operante, el comportamiento, dependiendo de las consecuencias tiene mayor o menor probabilidad de volver a ocurrir” . (Skinner, 1974, p.44).

Tanto los estímulos como las consecuencias pertenecen al ambiente, ambos ejercen un control directo sobre la conducta. Estímulos y consecuencias se consideran como variables independientes, mientras que la conducta es considerada como variable dependiente. (Skinner 1969, p. 77). “El ambiente afecta a un organismo antes, lo mismo que después de que este se comporta”. (Skinner, 1974, p. 74).

Estímulos, respuestas y consecuencias están interrelacionados entre sí, un estímulo que está presente cuando se refuerza una respuesta adquiere cierto control sobre la respuesta. Este estímulo no desencadena o provoca la respuesta, simplemente hace más probable que esta ocurra de nuevo. (Skinner, 1974, p. 74)

Skinner introduce el concepto de operante y explica que, generalmente lo que se refuerza o castiga son clases de respuesta, ya que “ para ser observada, una respuesta, debe afectar al ambiente, debe tener un efecto sobre un observador o sobre un instrumento que pueda a su vez afectar a un observador...”, “ ...si podemos ver una respuesta, podemos hacer el reforzamiento contingente sobre ella; si hemos de hacer un reforzador contingente sobre una respuesta, debemos ser capaces de verla, o al menos sus efectos”. (Skinner 1969, p.124,).

Gracias al modelo del Condicionamiento Operante se han desarrollado muchas técnicas de modificación conductual para ser aplicadas al cambio de conductas en seres humanos y de

ese modo apoyar la rehabilitación de pacientes con patrones conductuales desadaptativos que propicien la inclusión de esas personas en su contexto social. La aplicación del modelo del Condicionamiento Operante se ha destacado por sus logros en el tratamiento de pacientes con capacidades cognitivas deterioradas o con cuadros psicopatológicos (Labrador, Cruzado y Muñoz, 1993).

Olivares, Méndez, Maciá (1997) reconocen que Skinner y sus investigaciones posibilitaron tanto la propuesta como el fundamento de un modelo propio, el del Condicionamiento Operante, como también la aplicación de técnicas de modificación conductual basadas en él (p.77). Además el trabajo de Skinner ha servido de inspiración a diversos autores que han desarrollado sus postulados, orientando la aplicación de ellos a la solución de los problemas de las personas mediante el desarrollo y aplicación de diversas técnicas de modificación conductual. Tal es el caso del Análisis Conductual Aplicado.

Análisis Conductual Aplicado

El Análisis conductual Aplicado (A.C.A.) es una disciplina que se dedica a entender y mejorar la conducta humana. El objetivo del A.C.A. está definido como el cambio de conductas de importancia social, para ello se aplica el método científico. Además, debe demostrarse la relación entre la mejora de esas conductas y los procedimientos empleados para ello (Cooper, Heron y Heward ,1987, p.2).

Esta disciplina surge del modelo del Condicionamiento Operante propuesto por B. F. Skinner. Durante la década de los 60 diversos autores se preocuparon de aplicar los principios del Condicionamiento Operante a la solución de problemas clínicos, tanto en el laboratorio como en el contexto natural de los pacientes, destaca el trabajo realizado por Rickard y Dinoff (1963) quienes pusieron en marcha la aplicación de la tecnología Operante en el ambiente natural, dando los primeros pasos en lo que posteriormente se denominaría A.C.A. (Kazdin 1983). “ Este movimiento orientado dentro del marco Operante hacia la modificación de las respuestas como un medio para solucionar problemas clínicos, en el laboratorio y en el contexto natural, terminó configurándose como un área independiente tanto por las variaciones introducidas a la metodología, como las producidas a los contenidos de estudio (conductas socialmente importantes)” (Olivares, Méndez, Maciá, 1997, p.87).

Posteriormente, en 1968 se publica el primer Journal de A.C.A. (J.A.B.A), una revista especializada en A.C.A. En el primer tomo del J.A.B.A. Baer, Wolf, Risley (1968) publican un artículo titulado “Algunas dimensiones del A.C.A”, donde se exponen las principales ideas de esta disciplina, que están vigentes hasta nuestros días.

Baer, Wolf y Risley (1968) expresan que el método para estudiar y modificar conductas de importancia social debe ser el método científico, de este modo plantean las siguientes ideas (extractado de Cooper, Heron y Heward, 1987):

- Todos los fenómenos naturales están determinados por una causa que los antecede, estableciéndose una relación funcional entre la causa y el fenómeno.
- El estudio científico requiere de observaciones científicas, basadas en descripciones completas y en cuantificaciones precisas.
- Es posible llegar a conclusiones validas en relación a ciertos fenómenos mediante la manipulación experimental de ciertas variables.

En base a lo anterior manifiestan que el A.C.A. y que todo estudio que se sustente en esta disciplina debe reunir las siguientes características (extractado de Cooper, Heron y Heward, 1987):

- El A.C.A. es aplicado; se preocupa de problemas que tienen una validez social y una aplicación práctica.
- El A.C.A. es conductual; se preocupa de conductas medibles directa o indirectamente. Reconoce que lo que hoy no se puede medir probablemente en el futuro si se pueda.
- El A.C.A. es analítico; descompone un fenómeno en sus partes integrantes y demuestra la existencia de relaciones funcionales entre ellas.
- Es tecnológico; sus estudios tienen un nivel de especificidad suficiente para que un investigador independiente (entrenado en A.C.A.) pueda reproducirlos. Independiente de si obtiene los mismos resultados o no.
- Es conceptualmente sistemático; explica fenómenos nuevos en base a fenómenos previamente establecidos.
- El A.C.A. es efectivo, es decir logra mejoras en comportamientos socialmente válidos.
- Los cambios conductuales logrados se generalizan, se mantienen en el tiempo y en distintos contextos.

El A.C.A. considera que existen dos principios básicos en la modificación de la conducta; el Reforzamiento (positivo y negativo) y el Castigo (positivo y negativo) , estos principios describen la relación funcional entre la conducta y el ambiente. De estos dos principios se desprenden múltiples procedimientos o técnicas de modificación de conducta, estos procedimientos son el método de operacionalizar y poner en práctica los principios de la modificación de conducta (Cooper, Heron y Heward, 1987, p.25).

Debido a que esta disciplina se preocupa de comportamientos de relevancia social es que se rige por normas éticas dadas por el entorno social, estas son:

- La doctrina de la alternativa menos restrictiva.

- La doctrina del consentimiento informado.
- La doctrina de la habilitación.
- La doctrina de la normalización

(Mayor información en el apartado 4.2).

El A.C.A. se centra en la definición y medición de conductas observables, para lo cual a establecido como necesario en toda intervención la formulación de definiciones conductuales precisas y sin ambigüedades de modo que permitan una medición objetiva de estas, además ha desarrollado diversas técnicas de medición a fin de asegurar la validez y confiabilidad de estas. Se centra en el estudio de la conducta del organismo en particular, desarrollando el diseño experimental de caso único. (Labrador, Cruzado y Muños 1993, p.39-40).

Considera que la conducta anormal es resultado de un aprendizaje, del mismo modo que la conducta normal. Esto permite la planificación de intervenciones terapéuticas a través de los mismos principios del aprendizaje, es decir mediante contingencias de reforzamiento específicas. (Olivares, Méndez, Maciá, 1997, p.109).

El Campo de aplicación de esta disciplina es muy amplio, Labrador, Cruzado y Muñoz (1993) destacan dos áreas donde esta se ha desarrollado:

- El tratamiento de personas con capacidades cognitivas limitadas por trastornos genéticos, o que han estado por mucho tiempo bajo contingencias de reforzamiento inadecuadas que mantienen conductas inadecuadas.
- Modificación de ambientes sociales o institucionales. Olivares, Méndez, Maciá (1997) agregan que en este ámbito se han logrado logros importantes con estudiantes al interior del sistema escolar, con niños institucionalizados, con predelincuentes y delincuentes en centros de rehabilitación. (p.89)

Referencias bibliográficas

- Baer, D., Wolf, D., Risley (1968) Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 1, 91-97.
- Cooper, J., Heron, T., y Heward, W., (1987) *Applied behavior analysis*. Prentice Hall.
- Fernández- Ballesteros, R. (1994) *Evaluación conductual hoy*. Madrid; Piramide.
- Kazdin, AE. (1991). *Sobre los aspectos conceptuales y empíricos de la terapia de conducta*.
- Labrador, F.J., Cruzado, J.A., Muñoz, M. (1993) *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid; Pirámide.
- Olivares, J., Méndez, FX., Maciá D. (1997) *Tratamientos conductuales en la infancia y la adolescencia*. Madrid; Pirámide.
- Skinner, B.F., (1953) *Ciencia y Conducta Humana; Una psicología científica*. Barcelona; Fontanella

- Skinner, BF., (1974) Sobre el conductismo. Barcelona; Orbis
- Skinner, BF, (1969) Contingencias de Reforzamiento; un análisis teórico. Mexico; Trillas
- Yates, A. J. (1970) Behavior therapy. New York, Wiley.

**Décima lectura: artículo “El destino del Análisis de la Conducta”
(The fate of the Behavior Analysis)**

Telmo Eduardo Peña Correal1

Proponemos el artículo titulado “El destino del Análisis de la Conducta” de Telmo Eduardo Peña Corral. **Las razones de la propuesta son las siguientes:** precisa la caracterización del conductismo, del Análisis de la Conducta (AC) y del Análisis Experimental de la Conducta. Señala, además, las razones por las que el autor supone que ha declinado el AC y diversas dificultades que enfrenta en la actualidad el AC. Contribuye a los aprendizajes que se refiere a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión conductual.

Ficha bibliográfica

Peña Correal, Telmo Eduardo (2016). El destino del Análisis de la Conducta. Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento, 24(2),155-168.[fecha de Consulta 25 de enero de 2020]. ISSN: 0188-8145. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2745/274545739003>

Datos del autor

Telmo Eduardo Peña Correal, es Licenciado en Filosofía y Teología, y Psicólogo de la Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia), con un M. A y Ph. D. en Psicología Experimental de State University of New York -Stony Brook. Actualmente se desempeña como docente de la Universidad del Rosario en Bogotá, Colombia, y como director del Grupo de Investigación en Conducta Simbólica de la misma universidad, conformado por psicólogos postgraduados y estudiantes de Psicología de diversas universidades colombianas.

El profesor Peña ha desempeñado varios cargos administrativos en las instituciones en las que ha trabajado, tales como Director del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, o Decano de la Facultad de Ciencias Humanas de la misma institución. Ha sido jurado en múltiples comités de evaluación de trabajos alrededor de la disciplina; ha dirigido numerosos trabajos de investigación de estudiantes de pre y postgrado, particularmente en áreas de procesos básicos y psicología clínica; ha publicado varios artículos académicos, relacionados principalmente con derivaciones conceptuales y experimentales de la propuesta interconductual, y ha sido invitado a diferentes eventos realizados en torno al desarrollo de dicha propuesta, en países como Colombia, México, Perú, Francia y España.

Breve resumen del contenido

En la primera parte del artículo, el autor realiza una caracterización del conductismo, del Análisis de la Conducta (AC) y el análisis experimental de la conducta. Manifiesta que el conductismo es la filosofía del AC y por filosofía entiende: el marco conceptual que especifica los conceptos fundamentales de tipo epistemológico, metodológico y lógico para hacer una ciencia de la conducta. Por análisis experimental del comportamiento, un conjunto de métodos, hallazgos empíricos y teorías que se han venido construyendo en el transcurso del tiempo (a utilizado como principales heurísticos los conceptos de estímulo - respuesta y de condicionamiento, con base en un arreglo experimental y el control de las condiciones experimentales. Dice que lo que caracteriza al AC es el énfasis en explicar la conducta en función de eventos ambientales (conducta controlada por sus consecuencias) y en el estudio de organismos individuales antes que grupos.

En la siguiente parte afirma que el AC ha declinado y que intentará dar cuenta de las razones de la situación. Menciona que la cultura occidental es mentalista y, por ello, se recurre a la menta para explicar el comportamiento y que es diferente el AC. Esta cultura mentalista ha permeado todos los ámbitos lo que explica la marginalidad del AC. No obstante, dice, que el AC comparte puntos de vista con esa cultura: no insiste en la "objetividad", sino en la acción efectiva, el papel fundamental de la comunidad verbal en la comprensión de lo que hacemos los humanos y posibilidad explicativa que supere los conceptos mecanicistas y que más bien se pueda comprender la causalidad en términos biológicos (seleccionismo) y de sistemas en desarrollo

También manifiesta que el AC se ha aislado y se pregunta si el AC puede ser una ciencia de la conducta, es decir que explique toda la conducta. Concluye que es posible que el AC no sea capaz de explicar toda la conducta, pero esto no quiere decir que no sea viable. La viabilidad del AC esta dice, en cumplir con la validez interna y externa. Afirma que el AC encuentra dificultades para la validez externa al experimentar con seres humanos.

Asimismo, señala diferentes dificultades en la aplicación de los principios del AC. Finalmente señala diferentes dificultades entre la ciencia básica que hace el AC su aplicación y las dificultades que enfrenta ya que las herramientas conceptuales del AC (AEC y ACA) son desde todo punto de vista inadecuadas e insuficientes para tratar con los problemas reales de las personas

**“EL DESTINO DEL ANÁLISIS DE LA CONDUCTA”
(THE FATE OF THE BEHAVIOR ANALYSIS)
POR
TELMO EDUARDO PEÑA CORREAL1**

Resumen

En este trabajo se caracteriza el Análisis la Conducta (Análisis Experimental del Comportamiento y Análisis Aplicado del Comportamiento) tal como se han desarrollado en Latinoamérica en la segunda parte del Siglo XX y lo que ha transcurrido del Siglo XXI. En este contexto, se analizan algunos factores que pueden explicar el rechazo o el poco atractivo que el conductismo puede tener, a saber, la cultura mentalista, el aislamiento del Análisis Experimental del Comportamiento de la comunidad psicológica, la posible insuficiencia de los principios del condicionamiento para explicar la conducta humana, y las prácticas investigativas de los analistas del comportamiento. Se analizan igualmente las limitaciones del Análisis Aplicado del Comportamiento como una propuesta tecnológica para el manejo de muchos de los problemas humanos que son competencia de los psicólogos. Finalmente, se plantea la necesidad de seguir construyendo una ciencia naturalista del comportamiento que tenga respaldo empírico.

Palabras clave: Conductismo, Análisis de la Conducta

Abstract

This paper attempts to characterize Behavior Analysis (Experimental Analysis of Behavior and Applied Behavior Analysis) such as they have been developed in the United States and Latin America during the second part of the XXth century and during this current XXIth century. In this context, several factors are presented to explain the rejection or the little appeal of behaviorism may have, that is, the mentalistic cultural biases, the isolation of Behavior Analysis from psychological community, the possible insufficiency of the principles of conditioning to explain human behavior, and the research practices of behavior analysts. Some of the limitations of Applied Behavior Analysis as a technological proposal for the assessment and intervention of several psychosocial human problems are also analyzed. Finally, the need of a continued effort to build a naturalistic science of behavior that is empirically founded is considered.

Key words: Behaviorism, Behavior Analysis.

Hablar de Análisis de la Conducta (AC) es hablar de la psicología que se ha desarrollado a partir de las propuestas conductistas de Watson, Skinner y muchos otros. El conductismo es un marco conceptual relativamente ambiguo que subyace al AC, tanto en los aspectos básicos (teoría de proceso) como en los aspectos “aplicados” en diferentes campos de interés práctico como la salud, la educación, las organizaciones, etc.

Como lo señalaba Zuriff (1985) hace ya 30 años, el conductismo, que dominó la psicología estadounidense por casi 50 años, está ahora a la defensiva. La ciencia cognitiva y la neurociencia son hoy sus principales competidores en la academia. Ello plantea la necesidad de que el conductismo desarrolle formas de comprender la conducta más sofisticadas y viables.

Es importante reafirmar, como ya lo había hecho Skinner (1974) que el conductismo no es la ciencia de la conducta. El conductismo es la “filosofía” del AC. Por filosofía se entiende acá el marco conceptual que especifica los supuestos fundamentales de tipo epistemológico, metodológico y lógico para hacer una ciencia de la conducta. Eso significa que el conductismo, como filosofía del AC especifica el tipo de conceptos, teorías y métodos que van a ser usados en la ciencia de la conducta. El conductismo como filosofía ha sido desarrollada no solo por psicólogos, sino también por filósofos (tales como Wittgenstein y Ryle) y a veces es llamada “Análisis Conceptual del Comportamiento”.

A diferencia del conductismo como filosofía, tenemos al Análisis Experimental del Comportamiento (AEC), es decir la ciencia de la conducta que consiste en un conjunto de métodos, hallazgos empíricos y teorías que se han venido construyendo en el transcurso del tiempo. Históricamente, esa ciencia de la conducta ha utilizado como principales heurísticos los conceptos estímulo y respuesta y de condicionamiento (respondiente y operante). Con base en un arreglo experimental preferido (la caja experimental), una metodología que ha enfatizado el control de las condiciones experimentales) y unas herramientas conceptuales basadas en los conceptos de condicionamiento se ha generado un fértil programa de investigación sobre la conducta (animal y humana) que ha enfatizado el análisis funcional de la conducta y por lo tanto la manera como la conducta cambia en función de factores ambientales históricos y coetáneos. En ese múltiple programa de investigación una gran variedad de tópicos que constituyen el dominio empírico tradicional de la psicología como el aprendizaje, la motivación, las emociones, el lenguaje, el pensamiento, e incluso la percepción y la memoria.

En ese desarrollo del AC no se puede afirmar que exista unidad. Los compromisos intelectuales son bastante amplios y no hay una unidad monolítica. El conductismo y el AC son una gran familia en la cual hay diferentes “parecidos de familia”: algunos se parecen más entre sí y otros no tanto. Una cosa es el conductismo watsoniano y sus propuestas de comprensión de toda conducta basadas en una interpretación del condicionamiento pavloviano, otra cosa es el conductismo skinneriano (y sus diversas variedades) y su

énfasis en la conducta y el condicionamiento operante, otra cosa son los conductismos hullianos y tolmanianos que, de alguna manera crearon las condiciones intelectuales para el desarrollo del cognoscitismo y otra cosa es el interconductismo kantoriano e incluso la Teoría de la Conducta, la versión interconductista desarrollada por Ribes y sus colegas (Ribes y López, 1985).

En general, lo que podemos llamar hoy en día “análisis de la conducta” y que caracteriza lo que también se ha denominado “conductismo radical” se refiere a un conjunto de supuestos generales que guían la investigación y la forma de construir teoría sobre la conducta. Himeline (1980) señala algunos de ellos:

1. Énfasis en explicar la conducta en función de eventos ambientales. Eso implica un rechazo de explicaciones mediacionales ya sea mentalistas u organicistas. Como lo señalaba Skinner (1950) se rechazan las explicaciones “teóricas”, entendidas estas como las explicaciones que ocurren en otro nivel de observación o descritas en términos diferentes. Explicar para el analista del comportamiento significa describir conjuntos interrelacionados de relaciones funcionales.
2. El pensamiento, la conciencia, la atención, la discriminación no explican la conducta. Esos conceptos hacen relación a conducta o mejor a relaciones entre lo que los organismos hacen y los eventos que los rodean.
3. La mayor parte de los analistas del comportamiento están de acuerdo con Skinner en que gran parte de la conducta socialmente relevante (en escenarios educativos, de salud, laborales y sociales) es conducta controlada por sus consecuencias.
4. Desde el punto de vista metodológico, durante mucho tiempo la mayor parte de los analistas del comportamiento han estudiado intensivamente la conducta de organismos individuales en diferentes condiciones, en lugar de comparar grupos expuestos a diferentes condiciones. Esto caracterizó incluso una política editorial del Journal of the Experimental Analysis of Behavior.

Por otra parte, en el contexto general del AC, está el Análisis Aplicado del Comportamiento (ACA) que es la aplicación de la ciencia conductual en escenarios socialmente relevantes, tales como clínicas, escuelas, industrias con el ánimo de mejorar asuntos socialmente importantes (Baer, Wolf & Riskey, 1968). El ACA es una práctica esencialmente pragmática y que busca que las personas cambien su comportamiento de manera específica en respuesta a una demanda particular usualmente de los padres, de los educadores, o en el campo empresarial de los administradores.

Varios autores (Robbins, Gosling & Craik, 1999) coinciden en que el conductismo en general, y el AC en particular fueron un enfoque dominante en la psicología norteamericana prácticamente hasta los años 60 en los Estados Unidos de América. En Latinoamérica la psicología y el conductismo llegaron a mediados del Siglo XX y aunque el AC tuvo cierto desarrollo importante en varios países como México, Brasil y Colombia, es imposible afirmar

que haya sido en algún momento la corriente principal, al menos en lo que hace referencia al desarrollo del Análisis Experimental del Comportamiento, en tanto que ciencia básica. Mayor éxito lo han tenido las versiones “aplicadas” llámense Terapia del Comportamiento, Modificación de la Conducta, o Análisis Aplicado del Comportamiento. Incluso, puede afirmarse que en muchos centros universitarios se ha popularizado el llamado “modelo cognitivo-conductual” que constituye un híbrido entre lo cognitivo y lo conductual y que se aparta de muchos de los supuestos fundamentales del AC.

Sin duda, el conductismo en general, y el AC en particular siguen estando presentes en la formación de los psicólogos, pero desde el punto de vista de la ciencia básica, su presencia es cada día más marginal y ha dado paso a las aproximaciones cognoscitivistas y neurocientíficas. Desde el punto de vista aplicado, su presencia es mayor y es bastante frecuente encontrar programas de entrenamiento de pregrado y posgrado con un énfasis en técnicas cognitivo-conductuales, especialmente en el campo clínico. Este panorama requiere una reflexión y en este artículo voy a centrarme en varios aspectos que intentan dar cuenta, al menos parcialmente de la situación del AC.

La cultura mentalista

Como dice Ryle (1949), la cultura occidental ha sido y sigue siendo fundamentalmente cartesiana y por lo tanto mentalista y dualista. Ese mentalismo implica el supuesto de que la conducta propiamente humana es generada por un agente, el Yo, a partir de acciones intelectuales o “cogitativas”. Este mentalismo es a su vez una forma de intelectualismo, según el cual, las acciones inteligentes y voluntarias son el producto de acciones intelectuales de la mente.

Probablemente la mayor parte de los académicos rechazan abiertamente el cartesianismo, pero, sin embargo, este sigue presente a veces de manera explícita y otras de manera implícita. Tal vez hoy no se hable del alma, e incluso se hable menos de la mente y se mencione con mucha más frecuencia al cerebro, pero muchas de las funciones que Descartes le atribuía al alma, a la mente o al yo, son las mismas que hoy en día muchos neurocientíficos le atribuyen al cerebro, cayendo en lo que Bennett y Hacker (2003) denominan “falacia mereológica”, es decir, asignan acciones y atributos a una parte que solo se pueden predicar del todo. Así, por ejemplo, es bastante frecuente leer y oír afirmaciones tales como “el cerebro recuerda, analiza, percibe, computa”, etc. Esta misma concepción está presente en las distintas versiones del cognoscitivismo: lo mental, es decir, lo psicológico, está constituido fundamentalmente por todos los procesos que ocurren dentro del sistema (que usualmente constituyen la llamada “cognición”) y que finalmente se manifiestan en la conducta.

Esta forma de pensar es característica de la cultura y de gran parte de la psicología contemporánea. El AC, al menos en su versión “radical” plantea una forma diferente y

“contra cultura” de concebir la conducta. La idea de que el comportamiento es función de factores ambientales presentes y pasados bajo unas condiciones biológicas particulares rompe con los supuestos del libre albedrío y con las visiones “humanistas” según las cuales el ser humano tiene una tendencia innata a la autorrealización. La posición conductista que rechaza el supuesto cartesiano de un “yo” agente que es responsable en último término de lo que hacemos y que media entre la influencia del medio y las tendencias biológicas no es fácilmente aceptable en un mundo ideológicamente cargado en sentido opuesto.

De hecho, las propuestas “cognitivo-conductuales” que se han dado especialmente en el campo aplicado parecen ser una concesión mentalista. De hecho, afirmar que el ambiente no influye “directamente” sobre la conducta, sino que dicha influencia es mediada por procesos “cognitivos” tales como las creencias, las expectativas, la autoeficacia, etc. son una forma subrepticia de reintroducir el agente en las explicaciones de la conducta. Esto ha llevado a que, como dice Branch (2013) en los años recientes buena parte de la investigación básica sobre la conducta “no solo está siendo dirigida por enfoques mentalistas, sino que tales enfoques se están reincrustando en los investigadores que se autodenominan como conductistas radicales” (p. 173). El mismo autor, cita una afirmación de Schwartz (2012, citado por Branch, 2013) quien señala que como la vida mental mental no se puede medir, hay que observar la conducta. Como se puede ver, esta afirmación es característica del conductismo metodológico, según el cual el dato fundamental del psicólogo es la conducta, pero realmente lo que interesa estudiar es algo más allá de la conducta. Este conductismo metodológico es realmente el único “ejemplar universalmente compartido” (Ribes, 1990)

Teniendo en cuenta que buena parte de los psicólogos, incluso los que se autodenominan conductistas, tienen un interés aplicado y que el contacto con los usuarios que participan de la “cultura mentalista”, lo que puede verse es que aquellos se han asimilado a la forma de concebir el comportamiento de estos. No genera mucho orgullo decirlo, pero, muchos conductistas han terminado siendo reeducados por sus usuarios o por las demandas de las instituciones para quienes trabajan. Obviamente, esto está reforzado por el hecho de que buena parte de la misma cultura académica es también, en último término, de carácter mentalista. Las dificultades planteadas por las diferencias entre el lenguaje ordinario (que es una manifestación de las prácticas culturales dominantes para un grupo social dado) y el lenguaje técnico del AC han sido planteadas in extenso por Himeline (1980). Quizás los “remedios” que este autor plantea puedan ser puestos en tela de juicio, pero lo que es real es que la comunicación de los analistas con otras comunidades académicas y con la gente en general requiere un tipo de lenguaje que probablemente no sea, ni el del lenguaje ordinario, ni el lenguaje del laboratorio.

Hay, sin embargo, algunos elementos de la cultura actual con los cuales el AC es afín y que la comunidad conductista debería enfatizar. Según Himeline (en Morris et al., 2001) algunos de estos elementos son: (a) el AC no insiste en la “objetividad”, sino en la acción efectiva y

esto es consistente con movimientos académicos y culturales que han puesto en duda la posibilidad epistemológica de un conocimiento objetivo, aséptico y neutral; (b) El AC del comportamiento humano, desde el libro de Skinner "Conducta Verbal" ha insistido en el papel fundamental de la comunidad verbal en la comprensión de lo que hacemos los humanos; (c) En el AC se plantea una posibilidad explicativa que supere los conceptos mecanicistas y que más bien se pueda comprender la causalidad en términos biológicos (seleccionismo) y de sistemas en desarrollo; (d) Hay cercanías conceptuales con otras tradiciones psicológicas como el enfoque sobre la percepción de James Gibson o incluso con aproximaciones recientes como las de la "cognición incorporada"; (e) el carácter de "bucles cerrados" múltiples y escalados de la conducta operante tiene ciertas analogías con la teoría del caos y los fractales.

El análisis del comportamiento como una disciplina autónoma

Como se señaló previamente, el AC fue y ha sido fundamentalmente una disciplina relativamente autónoma en el contexto de la psicología. De hecho, muchas veces se habla de una "ciencia de la conducta". Como ciencia de la conducta, el AC intenta describir la conducta y determinar cuáles son los factores de los cuales la conducta es función. La determinación de las relaciones funcionales ha privilegiado el estudio experimental de la conducta para poder mostrar, en condiciones de control, la forma como ocurren dichas relaciones. Este programa científico heredó de la reflexología pavloviana y del conductismo watsoniano el concepto de condicionamiento que fue usado no solo para explicar la forma como el comportamiento reflejo o respondiente puede modificarse (condicionamiento respondiente), sino también para dar cuenta de la forma como se desarrolla el comportamiento "propositivo" o instrumental puede desarrollarse y mantenerse (condicionamiento operante). El análisis de las relaciones contingenciales (relaciones de dependencia recíproca entre los factores del contexto, estímulos antecedentes y consecuentes, y los patrones de conducta) ha ocupado de forma central la actividad investigativa de los analistas del comportamiento. Durante mucho tiempo la investigación se ha desarrollado en el laboratorio animal usando preferencialmente como sujetos experimentales a ratas, palomas, monos, y en menor medida a otras especies. Cuando alguien se acerca a los artículos y libros que son el producto de la investigación básica en AEC es bastante probable que se encuentre primero con una jerga de difícil comprensión para el no iniciado, y en segundo lugar, con el análisis de problemas para los cuales es difícil encontrar analogías en el mundo "real". En otras palabras, como han dicho algunos autores de forma mordaz, las siglas AEC, ya no significan Análisis Experimental del Comportamiento, sino Análisis Esotérico del Comportamiento. En palabras de Hayes (2001), el "AEC se pega a preguntas estrechas y precisas de interés auto-estimuladorio en el laboratorio animal, incluso cuando los laboratorios animales se van cerrando uno a uno..." (p. 61).

Se podría concluir que el AC se ha convertido, en muchos casos en una disciplina relativamente aislada y con poca interlocución con otras disciplinas. La psicología general ha incorporado al patrimonio psicológico los hallazgos principales sobre condicionamiento clásico y operante como un aspecto particular del aprendizaje y poco más que eso. La revisión de cualquier libro introductorio a la psicología muestra que siempre se mencionan esos procesos, pero encuadrados dentro de una mezcla ecléctica de enfoques que harían pensar que la disciplina psicológica es una disciplina unificada. Más aún, con frecuencia se considera que los procesos de condicionamiento permiten abordar formas elementales de conducta, pero que son irrelevantes cuando se trata de abordar otros temas como la percepción, la memoria, el pensamiento y en general, la cognición.

Es cierto que el mismo Skinner (1957) abordó la conducta verbal y el pensamiento, pero el marco de referencia utilizado es fundamentalmente el mismo. La conducta verbal es conducta operante cuya característica diferenciante es que sus consecuencias son mediadas por un escucha. Los diferentes tipos de conducta verbal son, en su mayoría, conductas controladas por diferentes eventos antecedentes y por consecuencias sociales consideradas como reforzadores condicionados generalizados. En otras palabras, el esquema explicativo no cambia. Incluso se puede decir algo semejante con respecto de algunos de los desarrollos llamados “post-skinnerianos” como lo es el campo de la equivalencia de estímulos (Sidman, 1994) o la teoría de los marcos relacionales (Hayes, Barnes-Holmes & Roche, 2001), donde el interés se centra en el responder relacional derivado (también visto como operante).

¿Son suficientes los principios de condicionamiento para explicar toda la conducta?

Las consideraciones anteriores permiten cuestionarse sobre la suficiencia de los llamados principios de la conducta para dar cuenta de toda la conducta. Indudablemente, si el AC pretende ser una ciencia de la conducta entonces debe estar en la capacidad de abordar la totalidad de comportamientos posibles. ¿Son los principios involucrados en el condicionamiento respondiente y operante unas herramientas conceptuales que podrían dar cuenta de la totalidad de los fenómenos conductuales?

Es claro que muchos críticos externos del conductismo consideran que el marco teórico es demasiado estrecho, pero es cada vez más frecuente encontrar a analistas del comportamiento hacer importantes críticas “desde dentro”. Dichas críticas tienen diferentes consideraciones: (a) el concepto atomista de la conducta como punto y no como un continuo molar (Schoenfeld & Farmer, 1970/1979; Rachlin, 1992), (b) la vinculación con el concepto del reflejo y sus supuestos mecanicistas (Ribes, 2000); (c) la dificultad del esquema del condicionamiento para abordar comportamientos relativamente complejos con el comportamiento social (Ribes, 1980); y en fin, (d) la incapacidad de los principios del condicionamiento para dar cuenta de la conducta específicamente humana (Ribes & López, 1985, Peña-Correal, 1999).

Como lo he señalado en otra parte (Peña, 2010, p. 129):

Considero que el término de condicionamiento se ha convertido en un término que tiene importancia por su valor heurístico, más que por su valor intrínseco. Durante más de 90 años los conductistas han considerado que todo aprendizaje es condicionamiento y por lo tanto que los dos conceptos son prácticamente equivalentes. Más aún, la mayor parte de los cursos de aprendizaje que se dictan en las universidades y que son de corte conductista prácticamente restringen su análisis a los condicionamientos respondiente y operante. Hay, sin embargo, conductistas como Ribes (1999) que hacen una severa crítica al concepto de condicionamiento, como una herencia del mecanicismo y del asociacionismo que se convierte con frecuencia en una barrera infranqueable especialmente para el análisis de comportamientos humanos complejos, como el lenguaje.

En el mismo sentido, Vyse (2013) señala que “la caja operante ha estado con nosotros durante más de 80 años, y yo creo que hace tiempo nos dio sus más importantes secretos. Esos secretos fueron poderosos y abarcadores, pero como muchos comentaristas, yo creo que el futuro será más productivo si los analistas del comportamiento empiezan a plantearse diferentes preguntas usando diferentes metodologías” (traducción del autor).

Si las consideraciones anteriores son correctas no es extraño, desde ese punto de vista que el AC haya perdido importancia en el contexto general de las ciencias del comportamiento y su lugar haya sido ocupado por otras aproximaciones teóricas como el cognoscitivismo y las neurociencias. El reto para el AC es grande: o enriquece sus marcos teóricos de referencia o podrá convertirse simplemente en una pieza de museo. Repito lo que escribí en el mismo artículo citado previamente: “Todos los conceptos relativos al condicionamiento clásico y operante podrían llegar a demostrarse inútiles, insuficientes e incluso en algunos casos falsos y sin embargo, ello no implica que la propuesta conductista para la psicología deje de ser viable”. (Peña-Correal, 2010, p. 129-130).

El problema de la validez del análisis de la conducta

La validez es uno de los más importantes criterios que son usados para evaluar la investigación empírica. Como es de todos conocidos, los dos aspectos más importantes son la validez interna (qué tan seguro estoy de que los cambios observados en un estudio se puedan atribuir a las variables que se están manipulando) y la validez externa (lo que se encuentra en un estudio, con unos sujetos o participantes particulares, en una situación particular es generalizable a otros sujetos o situaciones).

Usualmente, en la investigación experimental se considera que los diseños experimentales (diseños de grupo y asignación al azar de los sujetos a los grupos) tienen mayor validez interna que los diseños cuasi-experimentales (diseños con pocos sujetos, selección de sujetos a conveniencia, control intrasujeto o intragrupo) (Johnston & Pennypacker, 2009). Teniendo en cuenta que los analistas del comportamiento han usado preferentemente diseños cuasi-experimentales se podría decir que la validez interna de los estudios conductuales ven amenazada la validez interna de sus hallazgos. No obstante, como lo señalaba hace mucho tiempo Sidman (1960) la validez interna de un estudio experimental no depende ni de la asignación de grupos de forma aleatoria, ni del uso de estadísticos sofisticados. La validez interna depende fundamentalmente del grado de control experimental. Es evidente que dicho control nunca es completo, y que siempre es posible pensar que hay otros factores que pueden ser total o parcialmente de los resultados obtenidos, pero la situación no es muy diferente en cualquier estudio con un diseño "propiamente experimental". En general, considero que los datos que conforman el patrimonio del AC y que han sido el resultado de estudios con diseños intra-sujeto, con pocos sujetos y sin usar la estadística inferencial tienen tanta o mayor validez que estudios que han utilizado los tradicionales diseños experimentales de grupo con estadística.

No obstante, lo anterior, las políticas de las publicaciones parecen ir en otra dirección. Fuera del ámbito de las revistas estrictamente conductuales (JEAB, JABA, The Psychological Record, The Behavior Analyst), muchas revistas exigen con frecuencia el uso de estadísticos inferenciales para publicar los estudios. La consecuencia de esto es doble: o los analistas del comportamiento publican solamente en sus propias revistas y ello contribuye a su aislamiento o hacen transacciones y utilizan los tradicionales diseños de grupo y las estadísticas inferenciales.

En el caso de los estudios con sujetos animales los diseños intra-sujeto de la investigación del AC el control experimental es relativamente más fácil de lograr. Sin embargo, cuando se trata de investigaciones con sujetos humanos existen muchos factores que no pueden manipularse experimentalmente, algunas por razones éticas y otras por razones prácticas y técnicas. Dichos factores pueden ser y de hecho lo son críticos para dar cuenta de la conducta humana y no pueden ser ignoradas por los analistas del comportamiento (Baron & Perone, 1998).

Este hecho es reconocido por los analistas del comportamiento como lo muestran múltiples publicaciones sobre el tema. Dos importantes ejemplos de ello son el libro editado por Lattal y Perone en 1998: *Handbook of research methods in human operant behavior* y el de A. Kazdin en (2003). *Research design in clinical psychology*.

Sin embargo, esto nos lleva al asunto de la validez externa. Ya desde 1938, Skinner había planteado que la importancia de una ciencia de la conducta depende de su eventual

extensión a los asuntos humanos. Sus obras *Walden Dos*, *Ciencia y Conducta Humana* y *Conducta Verbal* son una muestra del derrotero previsto por Skinner para el AC.

¿Son generalizables los hallazgos del laboratorio animal a la conducta humana? El asunto es empírico, pero también conceptual. Cuando los analistas del comportamiento empezaron a intentar replicar algunos de los hallazgos del laboratorio animal con sujetos humanos el resultado fue ambiguo: por una parte, hubo que crear condiciones semejantes a las del laboratorio animal para que se pudieran reproducir algunos fenómenos y por la otra, subsiste el cuestionamiento de si en el medio ecológico humano el comportamiento ocurre en función de los mismos factores o si hay otros factores tanto o más importantes que los que se manipulan en las condiciones experimentales. Incluso, como lo señala Ribes (2000), hay problemas insalvables, si de lo que se trata es de asumir que toda conducta humana (y animal) puede ser reducida a una unidad atómica reproducible (como sería el caso de la presión de la palanca en la caja de Skinner).

Obviamente esto no quiere decir que los fenómenos del comportamiento usualmente conceptualizados como condicionamiento pavloviano, condicionamiento operante, control de estímulos, reforzamiento y castigo, etc., no ocurran a nivel de la conducta humana. El problema es si el marco de referencia conceptual limitado al esquema reflejo y de condicionamiento es suficiente para dar cuenta de la complejidad de la conducta humana.

Hayes (2001, p. 61) refleja algunas de estas preocupaciones en la siguiente cita:

[El AC] en lugar de aproximarse directamente a la complejidad humana, intentó desarrollar herramientas conceptuales sobre conductas simples en contextos simples con pequeños animales no humanos y luego aplicarlas a un análisis de prácticamente toda conducta humana compleja. Fue una idea audaz y un poco absurda, pero funcionó más allá de lo que razonablemente se podría esperar. Sin embargo, ahora pareciera que estamos a punto de olvidar nuestra misión. Muchos analistas básicos del comportamiento han empezado a creer que el análisis del comportamiento básico es un subcampo del aprendizaje animal o (quizás peor) de la biología conductual. ¿Dónde están los análisis experimentales de la emoción, la amistad, la sexualidad, la salud, el razonamiento, el humor, la inteligencia, etc.? La interpretación no es suficiente – necesitamos un análisis experimental de tales comportamientos. Sin la explicación básica, los analistas aplicados del comportamiento o ignoran estas áreas o simplemente construyen explicaciones de sentido común [Traducción libre del autor].

¿Es el análisis aplicado del comportamiento la salida al ac?

Aplicado del Comportamiento era la aplicación de principios tentativos del comportamiento al mejoramiento de conductas específicas y simultáneamente evaluar si los cambios

logrados pueden o no ser atribuibles al proceso de aplicación. Añaden ellos de manera textual: “la aplicación del análisis de la conducta es un procedimiento de investigación para estudiar la conducta orientado al descubrimiento que se autoexamina y se auto-evalúa” (Baer et al., 1968, p. 91). De hecho, se puede concluir a partir de lo anterior que la única diferencia fundamental entre el análisis experimental (básico) del comportamiento y el análisis aplicado del comportamiento es la importancia social de los comportamientos que se estudian y el descubrimiento de los factores que pueden ayudar a que esos comportamientos mejoren.

Baer et al. (1968) asignan como características del Análisis Aplicado del Comportamiento (ACA) el que es aplicado, conductual, analítico, tecnológico, conceptual, efectivo y generalizable. Es aplicado porque se centra en conductas que son importantes socialmente y no porque sean importantes teóricamente; es conductual porque el interés es cambiar lo que las personas hacen y no tanto lo que dicen, a no ser que la que dicen sea la conducta de interés; es analítico en la medida en que le interesa identificar y mostrar el control que ejercen sobre la conducta ciertos factores del entorno de las personas; es tecnológico en el sentido en que las técnicas que se usan son identificadas y descritas completamente; es conceptual en el sentido en que las técnicas usadas son conceptualizadas en términos de los principios de la conducta; es efectivo, en el sentido en que si las técnicas no producen un cambio efectivo, hay un fracaso; y es generalizable, lo que quiere decir que los cambios que se producen en el comportamiento deben mantenerse en el tiempo y en situaciones diferentes a las que se produjo el cambio.

En 1980, Hayes, Rincover y Solnick realizaron un estudio para examinar cuatro de esas dimensiones en los primeros diez volúmenes del Journal of Applied Behavior Analysis. Con respecto de la dimensión “aplicado”, se encontró que no ha habido cambios en el porcentaje de sujetos análogos (22% en los primeros volúmenes y 24% en los últimos), hay menos estudios en escenarios análogos (de 21% descendió a 11% en los últimos volúmenes) y una sustancial disminución en los últimos volúmenes de las conductas análogas (de 14,3 a 4,2%).

En cuanto a la dimensión “analítico” se encontró que el 65,7% de los estudios hicieron análisis de la confiabilidad, hubo un incremento en el porcentaje de estudios comparativos (del 18,8% al 32,7%), una disminución en porcentaje de estudios de componentes (del 22,3% al 5,5%) y estudios paramétricos (del 10,3% al 4%).

En cuanto a la evaluación de la dimensión “generalidad” se encontró lo siguiente: generalidad entre situaciones o escenarios disminuyó de 36,8% a 26,8%; generalidad entre respuestas disminuyó del 15,5% al 11,8%; generalidad entre personas es de muy baja frecuencia (no más del 5%).

En el artículo seminal de Baer, Wolf & Risley (1968), estos autores plantearon que el Análisis

Finalmente, en cuanto a la evaluación de la dimensión “conceptual” la situación parece alarmante: se encontró un incremento de los artículos puramente técnicos (de 0,8% a 18%), de las simples aplicaciones de los principios (62% a 64%) y una disminución de estudios que buscaran la extensión de dichos principios (del 35,5% al 10,5%).

Los autores concluyen que el ACA tendía en esos primeros 10 años a convertirse en algo fundamentalmente técnico y en un descuido progresivo de los fundamentos conceptuales que lo inspiraron.

Poco tiempo después y el mismo sentido, Baer (1981) hace un balance del ACA y señala, entre otras cosas que los analistas aplicados no aplican los nuevos hallazgos del AEC, ni relacionan sus variables independientes con los conceptos conductuales básicos y a veces usan mal los conceptos, por ejemplo, llaman refuerzo a cualquier tipo de retroalimentación. Además, muchos presentan al ACA como una práctica autocontenida, hasta tal punto que alguien podría entrenarse como analista aplicado sin conocer los principios de la conducta y sin tener un compromiso con la visión que el conductista tiene del mundo.

Veinte años después de la publicación de su primer artículo, Baer, Wolf y Risley (1987) reexaminaron las dimensiones del ACA y mostraron la forma como habían evolucionado dichas dimensiones en la práctica. Específicamente afirman:

En los últimos 20 años he demostrado convincentemente que hemos cambiado la conducta tal como lo habíamos especificado, pero con métodos que no tienen un sentido sistemático, ni conceptual, es decir, no sabemos por qué esos métodos han cambiado. Tales casos nos dejan ver que somos convincentemente conductuales y aplicados, pero no suficientemente analíticos. De manera semejante, a veces hemos cambiado la conducta sin una demostración convincente de cómo lo hicimos y así no supimos si nuestros métodos tenían un sentido sistemático y conceptual porque no sabíamos cuáles era los métodos responsables del cambio; estos casos nos muestran cómo no ser una disciplina ni aplicada, ni conductual, ni analítica. (p. 318) [Traducción libre del autor].

Más recientemente, Hayes (2001) plantea que tanto el AEC como el ACA se han reducido y su visión original se perdido. El ACA se ha convertido en un subcampo de los trastornos del desarrollo con un claro rigor metodológico y con efectividad, pero en un dominio altamente restringido.

Lo que puede verse es la existencia de un abismo creciente entre el AEC y el ACA. Como lo señalan Mace y Critchfield (2010), pocos analistas básicos del comportamiento se plantean preguntas de importancia práctica y además la investigación bibliométrica muestra que los analistas básicos de la conducta son poco influenciados por la literatura aplicada. Según estos autores, estos problemas ayudan a explicar la impresión social de que la investigación básica es irrelevante para las preocupaciones de la vida diaria y hay un deterioro de la apreciación pública por la investigación básica. Por esta razón, dicen ellos, cuando se presentan los principios de la conducta mucha gente dice que los principios de la conducta, tales como los del refuerzo y castigo fueron derivados de estudios con animales cautivos y hambrientos y que en el mejor de los casos son aplicables a niños o a humanos retardados.

Concluyo este apartado con una cita in extenso de Mace y Critchfield (2010) perfectamente relevante para tener una visión global de la problemática del ACA y su relación con el campo general del AC:

...los sectores básicos y aplicados del análisis de la conducta se desconectaron al final de los años 70s y los comienzos de los 80s (Mace, 1994). En muchos casos, los esfuerzos por cambiar conductas socialmente relevantes implementaron contingencias de refuerzo y/o castigo en un ambiente existente, sin tener en cuenta las contingencias naturales que apoyan la conducta indeseable y que interfieren con las conductas prosociales. Los datos de línea de base de las conductas blanco se recogieron en aislamiento y no en el contexto de los eventos ambientales que las motivan y refuerzan. Y lo más importante para la presente discusión, los esfuerzos aplicados hicieron muy poco contacto deliberado con la ciencia básica de la conducta y la investigación translacional con orígenes aplicados se ha detenido. Para muchos, el futuro del ACA en su tradición científica está en duda. Una cultura "puramente aplicada" en el ACA no es un terreno fértil para el pensamiento translacional (p. 303).

El análisis de la conducta y el trabajo interdisciplinar

Ribes (2004) hace una excelente caracterización de las relaciones entre la ciencia y la tecnología. Según él, se puede afirmar que la ciencia es una forma particular de conocimiento que difiere de otros modos de conocimiento, como por ejemplo la tecnología, el arte, el lenguaje ordinario, etc. El desarrollo de las ciencias muestra que sus teorías siempre son provisionales y afectadas por la coherencia y la congruencia con la que manejan los datos relevantes. En todo caso, el contacto de los científicos con los datos es a través de teorías, de tal manera que los hechos científicos son siempre hechos desde y para una teoría. Los actos teóricos por excelencia son la clasificación, la explicación, la formalización y la predicción. En contraste la experimentación, concebida como la búsqueda de hechos relevantes que confirmen los supuestos y las predicciones, es un acto

técnico. En el caso del AC tenemos por una parte el Análisis Experimental del Comportamiento que es considerado como la ciencia básica y que es fundamentalmente, desde el punto de vista teórico, una teoría operante, que es un enfoque macromolecular de la conducta elaborada sobre la base de una mezcla de metáforas mecánicas (el modelo del reflejo) y evolucionistas (el reforzamiento como selector de conductas). Esa teoría ha sido complementada con modelos provenientes de otras disciplinas como la economía (curvas de descuento, maximización), de la lógica (equivalencia de estímulos), de la neurociencia, etc. Independientemente de las críticas que puedan hacerse a esta teoría tanto en lo referente a su validez interna como externa, el ideal que subyace a la ciencia de la conducta tal como fue planteada por Skinner (1953) es la predicción y el control, es decir, un ideal tecnológico

Teniendo esto en consideración no es extraño que el AC desarrollara técnicas conductuales con fundamentación experimental que pudiera ser aplicada a la solución de problemas sociales en diferentes escenarios tales como la salud mental, la educación, la rehabilitación, la salud en general, las empresas, etc. en el llamado Análisis Aplicado del Comportamiento que ya se ha mencionado previamente en este artículo. Ribes (1990b; 2004; Ribes y López, 1985) ha señalado varios problemas que tiene el ACA y que fueron previamente presentados acá. Hay uno de esos problemas que tiene especial relevancia en esta discusión: aunque el ACA usa las mismas herramientas conceptuales que el AEC, su carácter y función es diferente. En el AEC, los conceptos son principalmente denotativos y descriptivos: en lugar de aplicarse a objetos concretos del mundo como los conceptos en el lenguaje ordinario, los conceptos científicos denotan y describen propiedades abstraídas y sus objetos son objetos teóricos en el sentido previamente mencionado. Por el contrario, el lenguaje de las aplicaciones tecnológicas está orientado a la solución de problemas y debe sintetizar las circunstancias para lograr ciertas metas deseables. Los resultados esperados no son hechos abstractos, sino logros concretos y particulares. Por esta razón, dice Ribes (2004) “no es posible extrapolar directamente los conceptos científicos al campo de la aplicación y solución de problemas” (p. 36). Según este autor se requiere un lenguaje puente que permita la transferencia del lenguaje científico a la solución de problemas concretos.

Este lenguaje nuevo tiene otro ingrediente: no puede ser un lenguaje que provenga exclusivamente de la psicología o en este caso del AEC. Teniendo en cuenta que los conceptos teóricos son una abstracción de propiedades y relaciones y que los problemas humanos concretos constituyen un entramado particular donde no solo confluye la dimensión psicológica, sino otras dimensiones como la dimensión cultural, económica, histórica, antropológica, etc., se requiere que ese nuevo lenguaje sintético sea, por necesidad, un lenguaje que trascienda las disciplinas particulares, pero que se nutra de ellas.

La dimensión moral del ACA

Finalmente, es importante señalar que cualquier intento de modificación del comportamiento implica una valoración moral de la naturaleza del problema, de los resultados que se esperan y los medios que se utilicen para obtener los resultados. Esta valoración moral implica que los problemas humanos no están dados, sino que se dan en la medida en que ciertas situaciones y comportamientos humanos son conceptualizados como problemáticos. Esa consideración depende de múltiples factores culturales (económicos, religiosos, culturales) que hacen que los problemas sociales y humanos sean siempre problemas en relación con criterios religiosos, jurídicos, sanitarios, etc. En otras palabras, los problemas individuales siempre se dan en el contexto de problemas sociales y como tales deben ser considerados. Las herramientas conceptuales del AC (AEC y ACA) son desde todo punto de vista inadecuadas e insuficientes para tratar con los problemas reales de las personas. Como se ha planteado previamente, las razones son múltiples, algunas debidas a la insuficiencia de la teoría operante que ha predominado en el AC, y otras a la naturaleza y complejidad de la problemática humana que requiere perspectivas socio-culturales y morales que no las proporciona el AC. Es claro que esta no es una situación particular del AC. Situaciones semejantes pueden identificarse en otras “psicologías aplicadas”. Al menos, en el caso del ACA y debido a su dimensión tecnológica ha existido siempre la preocupación por mostrar que las técnicas utilizadas sean efectivas.

A manera de conclusión

El AC ha hecho un gran aporte al desarrollo de una ciencia de la conducta: ha recogido algunos de los principales logros en el estudio experimental de la conducta y ha creado un fructífero programa de investigación. Igualmente ha desarrollado una tecnología conductual derivada de unos principios de la conducta formulados a partir de la investigación empírica. Sin embargo, el AC no ha logrado establecerse como un “paradigma” dominante en la psicología contemporánea y por el contrario, aunque permanece vivo y activo, el número de analistas del comportamiento ha disminuido en beneficio de otras propuestas teóricas. Incluso, en el caso del ACA, la investigación y la práctica se han centrado en problemas particulares (el autismo, por ejemplo) y ha perdido mucho del interés en otros campos.

Teniendo en cuenta que ni el conductismo en general, ni el AC en particular tienen que estar atados a una serie de conceptos teóricos provisionales, podemos pensar que, si se quiere ser fieles a la misión de construir una viable ciencia de la conducta debe reflexionar sobre la insuficiencia de los conceptos teóricos que se usan y avanzar en la construcción de una “teoría de la conducta” más integral y que reconozca la cualidad de los diferentes tipos de conducta, incluyendo la diferencia entre la conducta animal y humana.

Además, en el campo aplicado, la ciencia de la conducta está en mora de desarrollar un lenguaje tecnológico centrado alrededor de los problemas humanos que deben ser su eje articulador.

Ser analista del comportamiento significa asumir que es posible construir una ciencia de la conducta de tipo naturalista, que no haga concesiones al mentalismo, que esté respaldada empíricamente, y que pueda contribuir, junto con los conocimientos derivados de otras disciplinas a la solución de los problemas humanos, individuales y sociales.

Referencias

- Baer, D. M. (1981). A flight of behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 4, 85-91
- Baer, D. M., Wolf, M. M. & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91-97.
- Baron, A. & Perone, M. (1998). Experimental design and analysis in the laboratory study of human operant behavior. En K. A. Lattal and M. Perone (Eds.). *Handbook of research method in human operant behavior*. (pp. 45-91). New York: Plenum Press.
- Branch, M. N. (2013). A look back at “¿Where have all the behaviorists are gone?”. *The behavior Analyst*, 36, 173-177.
- Bennett, M. & Hacker, P. (2003). *Philosophical foundations of neuroscience*. Oxford: Blackwell.
- Hayes, S. C. (2001). The greatest dangers facing behavior analysis today. *The Behavior Analyst Today*, 2, 61-63.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., Roche, B. (Eds.) (2001). *The relational frame theory: a post skinnerian account of human language and cognition*. New York: Plenum Press.
- Hayes, S. C., Rincover, A., & Solnick, J. W. (1980). The technical drift of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 275-285.
- Himeline, P. N. (1980). The language of behavior analysis: Its community, its functions, and its limitations. *Behaviorism*, 8, 67-86.
- Johnston, J. M., & Pennypacker, H. S. (2009). *Strategies and tactics of behavioral research*, (3rd ed.). New York: Routledge.
- Kazdin, A. E. (2003). *Research design in clinical psychology* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Lattal, K. A. & Perone, M. (Eds.) (1998). *Handbook of research method in human operant behavior*. New York: Plenum Press.
- Mace F. C. & Critchfield, T. S. (2010). Translational research in behavior analysis: historical traditions and imperative for the future. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 93, 293-312.
- Morris, E. K., Baer, D.M. Favell, J. E., Glenn, S. S., Himeline, P. N., Mallott, M. E., Michael, J. (2001). Some Reflections on 25 Years of the Association for Behavior Analysis: Past, Present, and Future. *The behavior analyst*, 24, 125-146.
- Peña-Correal, T. E. (1999). Algunas insuficiencias del análisis experimental de comportamiento en la explicación del comportamiento humano. *Suma Psicológica*, 6, 21-74.
- Peña-Correal, T. E. (2010). ¿Es viable el conductismo en el Siglo XXI? *Liberabit*, 16 (2), 7-12.
- Rachlin, H. (1992). Teleological behaviorism. *American Psychologist*. 47, 1371-1382.

- Ribes, E. (1980). El conductismo: reflexiones críticas. Barcelona: Fontanella.
- Ribes, E. (1990). Problemas conceptuales del comportamiento humano. México: Trillas.
- Ribes, E. (2000). Teoría del condicionamiento y lenguaje. Madrid: Taurus.
- Ribes, E. (2004). Theory, scientific research, and technical applications: ¿how related in operant psychology? En J. Burgos y E. Ribes (Eds.), Theory, basic and applied research, and technological applications in behavior science: Conceptual and methodological issues. Guadalajara, MX: Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E. & López, F. (1985). Teoría de la conducta. México: Trillas.
- Ryle, G. (1949). The concept of mind. New York: Barnes & Noble.
- Robbins, R. W., Gosling, S. D. & Craik, K. H. (1999) An empirical analysis of trends in psychology. American Psychologist, 54, 117-128.
- Schoenfeld, W. N. & Farmer, J. (1979). Programas de reforzamiento y flujo conductual. En W. N. Schoenfeld (Eds. F. Patán López, Trad.), Teoría de los programas de reforzamiento. México: Trillas. (Trabajo original publicado en 1970).
- Sidman, M. (1960). Tactics of scientific research: Evaluating experimental data in psychology. New York: Basic Books.
- Sidman M. (1994) Equivalence relations and behavior: A research story. Boston: Authors Cooperative.
- Skinner, B. F. (1938). The behavior of organisms. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Skinner, B. F. (1950). ¿Are theories of learning necessary? Psychological Review, 57, 193-216. Recuperado de <http://psychclassics.yorku.ca/Skinner/Theories/>
- Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior. New York: Macmillan.
- Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Skinner, B. F. (1974). Sobre el conductismo. Barcelona: Fontanella.
- Zuriff (1984). Behaviorism: a conceptual reconstruction. New York: Columbia University Press

Decimoprimer lectura: artículo “La teoría social del aprendizaje. Implicaciones educativas”

Ángel Riviére

Proponemos el artículo la Teoría social del aprendizaje. Implicaciones educativas de Ángel Riviére. **Las razones de la propuesta son las siguientes:** el artículo presenta de forma breve y sencilla las características generales de la propuesta de Albert Bandura sobre el aprendizaje social. Es el aspecto social del conductismo, lo que permite una visión más amplia de la dimensión conductual. Contribuye a los aprendizajes que se refiere a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión conductual.

Ficha bibliográfica

Riviere, Á. (1992) La teoría social del aprendizaje. Implicaciones educativas. En el libro Desarrollo psicológico y Educación (II). Comp. Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. Ed. Alianza. Madrid, España. Recuperado de gao.org/sites/default/files/portafoliodocente/la_teoría_del_aprendizaje_social_implicaciones_educativas.pdf

Datos del autor

Especialista en autismo, fue profesor en la Universidad Autónoma de Madrid, donde obtuvo una cátedra en Psicología Cognitiva en 1990. Fue asesor técnico de la Asociación de Padres de Niños Autistas (APNA), dirigió la revista Estudios de Psicología, y durante los cursos 1985-87 fue coordinador de los estudios de “Especialización en Perturbaciones de la Audición y del Lenguaje» de la UAM. Entre 1987 y 1989 fue director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), y representante español en el Comité de Educación de la OCDE. Ocupó diversos puestos de responsabilidad en la Facultad de

Psicología de la UAM (donde fue Vicedecano de investigación y Director del Departamento de Psicología Básica), y en la Sociedad española de Psicología (de la que fue vicepresidente).

Breve resumen del contenido

Aun cuando esta lectura se refiere al impacto de la teoría del aprendizaje social en el aprendizaje y la educación, presenta de forma breve y sencilla las características generales de la teoría de Bandura. En la primera parte de su escrito, el autor afirma que la teoría cognitiva social formulada por Bandura trata de proporcionar una caracterización lo más completa y sistemática posible de los factores, tanto internos como externos, que influyen en los procesos humanos de aprendizaje. Pero advierte que la teoría tiene un carácter fundamentalmente descriptivo y, por así decirlo, clasificatorio. Lo es porque, dice, que el propósito por el que se guía esta construcción teórica es el de ofrecer un cuadro que haga justicia a todos los factores más que el de explicar los procesos.

Afirma, además, que la teoría acentúa precisamente la importancia de los procesos vicarios, simbólicos y autorregulatorios que habían sido descuidados por los modelos tradicionales. La perspectiva cognitiva social del aprendizaje parte de un modelo de determinación recíproca entre el ambiente, la conducta y los factores personales a esto le llama reciprocidad triádica, los factores varían en influencia en función del individuo.

De estos factores personales, la teoría cognitiva social acentúa precisamente aquellos que contribuyen a dar un halo de « autodirección», a proporcionar una impresión de la conducta humana como producida por un agente intencional y reflexivo. Así, la teoría de Bandura constituye, en cierto modo, una elaboración científica de los esquemas de las teorías implícitas de la mente del sentido común.

Parte importante de las características de la teoría es su acento en la importancia del aprendizaje por observación. Menciona que este tipo de aprendizaje ha sido estudiado durante largo tiempo y estos estudios han encontrado que el aprendizaje observacional tiene varios efectos: es instructivo, inhibe y desinhibe comportamientos, ofrece facilitación, etc. También encontraron que depende de la atención al modelo, de la decodificación simbólica y de aspectos emocionales. Finaliza su artículo señalando que el aprendizaje observacional no se limita a las conductas motoras, incluye aprendizajes de cuestiones abstractas, los factores que facilitan el aprendizaje (sobre todo menciona lo que podrían hacer los maestros) y el papel que juega la motivación y la proliferación de modelos a través de la televisión y las nuevas tecnologías.

“LA TEORÍA SOCIAL DEL APRENDIZAJE. IMPLICACIONES EDUCATIVAS”
POR
ÁNGEL RIVIÉRE

Las actividades educativas se basan siempre en esquemas no necesariamente explícitos sobre la naturaleza humana y los procesos de aprendizaje. Los más influyentes de estos esquemas son quizá los que forman parte de las teorías implícitas de sentido común que guían las interacciones habituales entre personas: por ejemplo, muchas de nuestras relaciones se construyen sobre la idea de que los otros poseen un mundo simbólico interno (como nosotros mismos lo tenemos) y son capaces de regular, por sí mismos, su conducta. Tendemos a pensar también que las personas no sólo aprenden de lo que hacen de forma efectiva sino también de lo que observan hacer a los demás. Basamos nuestras tácticas educativas en el supuesto de que los alumnos están motivados por criterios, expectativas y refuerzos que se proporcionan a sí mismos, y no sólo por las sanciones externas impuestas por otros. Además, queremos enseñarles esas habilidades; enseñarles a emplear su mundo simbólico interno, regular por sí mismos su conducta, motivarse por criterios y expectativas que se propongan a sí mismos, reflexionar por sí solos, aprender de las conductas de los demás. Estas metas son de las más fundamentales de la educación y las capacidades que implican son algunas de las que nos permiten, por ejemplo, atribuir una responsabilidad a los educandos con relación a su propio proceso educativo. Aunque no nos detengamos mucho a pensar en ellas, constituyen a la vez premisas básicas y objetivos fundamentales en las relaciones educativas.

Tales premisas condicionan, en buena medida, las formas de enseñanza que el profesor emplea y los recursos que utiliza para motivar a sus alumnos. Sin embargo, han sido cuestionadas por ciertas teorías explícitas sobre el aprendizaje, la naturaleza humana y las causas de la conducta, formuladas por algunos psicólogos. Así, hay teorías que acentúan la importancia de impulsos y motivos internos de carácter inconsciente, y lo hacen hasta tal punto que desvalorizan el papel de las intenciones y propósitos conscientes del sujeto en la regulación de su propia conducta. Desde la perspectiva de las teorías dinámicas, por ejemplo, el comportamiento resulta, sobre todo, de la interacción entre fuerzas internas que, en su mayor parte, se sitúan por debajo del nivel de conciencia.

En el extremo contrario, el modelo de aprendizaje propuesto por el conductismo radical (Skinner, 1953, 1969) subraya hasta tal punto la influencia de las contingencias del medio que termina también por despojar al sujeto de su papel autodirectivo en la determinación de la conducta, y considera que los fenómenos mentales (tales como los símbolos internos) no juegan ningún papel causal. Como sucede tantas veces estos extremos finalmente se

encuentran en puntos muy cercanos. Con una paráfrasis irónica que formuló una vez Pinillos (1977), el lema del Psicoanálisis podría establecerse de este modo: «De mis pasos en la tierra, responda el ello, y no yo».

La aplicación de esta misma idea a la posición del conductismo radical es fácil: «De mis pasos en la tierra, responda el medio, y no yo». En uno y otro caso, no es un agente autodirectivo el que responde sino algo que estaría fuera de él o dentro sin que él mismo lo reconozca ni tenga control sobre «ello».

Con independencia del papel que de hecho puedan jugar los impulsos inconscientes y las contingencias ambientales en la determinación del aprendizaje y la conducta, lo cierto es que el profesor necesita una teoría más completa, que no restrinja arbitrariamente su concepto de la naturaleza humana y reconozca la influencia de los sistemas de autorregulación en los procesos educativos.

Esa necesidad no es sólo teórica sino, en un sentido muy fundamental, práctica, porque como señala Albert Bandura, el creador de la Teoría cognitiva social del aprendizaje, «el concepto de naturaleza humana asumido por las teorías psicológicas es más que una mera cuestión filosófica. Cuando el conocimiento humano es llevado a la práctica, las concepciones sobre las que se apoyan las tecnologías sociales tienen implicaciones incluso mayores. Estas pueden influir señalando el tipo de potencialidades humanas que deben desarrollarse y las que no. De esta forma, las concepciones teóricas pueden influir en lo que realmente lleguen a ser las personas» (1987, p. 21).

Si este comentario de Bandura es aplicable a todas las «tecnologías sociales», lo es más aún a la educación, que tiene la meta explícita de desarrollar las potencialidades humanas.

La teoría cognitiva social formulada por Bandura trata de proporcionar una caracterización lo más completa y sistemática posible de los factores, tanto internos como externos, que influyen en los procesos humanos de aprendizaje. Hay que advertir que la teoría tiene un carácter fundamentalmente descriptivo y, por así decirlo, clasificatorio, taxonómico. Es como un gran esquema de síntesis que describe minuciosamente los determinantes de la conducta. Sin embargo, en general, no define paso a paso los mecanismos concretos a través de los cuales se ejerce la influencia de tales determinantes. El propósito por el que se guía esta construcción teórica es el de ofrecer un cuadro que haga justicia a todos los factores más que el de explicar los procesos. Sin embargo, la relevancia educativa de la teoría de Bandura es enorme, y merece la pena hacer el esfuerzo de extraer principios pedagógicos de esa síntesis cuidadosa sobre los factores que intervienen en los aprendizajes humanos complejos.

La teoría acentúa precisamente la importancia de los procesos vicarios, simbólicos y autorregulatorios que habían sido descuidados por los modelos tradicionales.

Constituye, desde luego, uno de los esfuerzos más consistentes de sistematización de la Psicología de nuestros días y ha tenido una gran influencia: Bandura se sitúa junto a algunos autores clásicos (como Freud, Skinner y Piaget) entre los más citados en la literatura psicológica actual. Las obras en que resume su prolongado y tenaz esfuerzo de investigación, como *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (1974), *Teoría del aprendizaje social* (1982) y *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales* (1987) -todas las cuales están traducidas al castellano- forman parte ya del marco de referencia inevitable para el psicólogo y deseable para el profesor.

La perspectiva cognitiva social del aprendizaje parte de un modelo de determinación recíproca entre el ambiente, la conducta y los factores personales (cognitivos, emocionales, etc.). Bandura (1987) habla de «reciprocidad triádica»: los comportamientos dependen de los ambientes y de las condiciones personales. Estas, a su vez, de los propios comportamientos y de los contextos ambientales, los cuáles se ven afectados por los otros dos factores. Esta reciprocidad «no significa simetría en cuanto a la intensidad de las influencias bidireccionales» (1987, p. 44): la influencia relativa de los factores A (ambientales), P (personales) y C (comportamentales) varía en función del individuo y de la situación. Cuando las condiciones ambientales son muy restrictivas y demandantes pueden prácticamente obligar a realizar una determinada conducta. Es lo que sucede, por ejemplo, en ambientes educativos extremadamente directivos y con un altísimo grado de estructura, como los que se establecen en ocasiones en educación especial: al alumno se le pide una determinada y específica respuesta, que se recompensa de forma inmediata y cuya emisión casi se obliga mediante ayudas físicas o verbales. En otras condiciones, cuando las presiones ambientales son más débiles, los factores personales pasan a jugar un papel preponderante en el sistema regulador.

De estos factores personales, la teoría cognitiva social acentúa precisamente aquellos que contribuyen a dar un halo de «autodirección», a proporcionar una impresión de la conducta humana como producida por un agente intencional y reflexivo: (1) la capacidad simbolizadora, (2) la capacidad de previsión, (3) la capacidad vicaria (i.e., de aprendizaje a través de la observación y el modelado), (4) la capacidad autorreguladora y (5) la capacidad de autorreflexión. Por esta característica, y por su naturaleza fundamentalmente descriptiva, la teoría de Bandura constituye, en cierto modo, una elaboración científica de los esquemas de las teorías implícitas de la mente del sentido común que comentábamos al comienzo de este capítulo.

1. Aprendizaje por observación

Desde su primera formulación sistemática (Bandura y Walters, 1974), la teoría cognitiva social ha acentuado la importancia del aprendizaje por observación, dando lugar a una gran cantidad de investigaciones sobre la influencia del «modelado» en la conducta humana. En

todas las culturas, los niños adquieren y modifican patrones complejos de comportamientos, conocimientos y actitudes a través de la observación de los adultos. Bandura dice que «afortunadamente, la mayor parte de la conducta humana se aprende por observación mediante modelado» (1987, p. 68). «Afortunadamente», porque sí las conductas se adquiriesen sólo por procedimientos de ensayo directo y error los procesos de desarrollo se verían retrasados y estarían muy expuestos a las posibles consecuencias adversas de los errores propios. El aprendizaje observacional acelera y posibilita el desarrollo de mecanismos cognitivos complejos y pautas de acción social. Cuando la imitación está seriamente dañada -como sucede en algunos niños con deficiencias importantes de la competencia social- los procesos de humanización se hacen extremadamente difíciles y sufren también daños importantes.

Si bien en todas las culturas la mayoría de las conductas complejas se adquieren por observación y modelado más que por ensayo y error, son variables los tipos de patrones comportamentales que se hacen susceptibles de observación a los niños. Así, en sociedades como las de los Lesu los niños pueden observar todos los aspectos de la vida adulta: acompañan a los adultos en el trabajo, los escuchan cuando cuentan historias escandalosas, observan su conducta sexual que pueden imitar libremente. Entre los Navajos, el modelado puede extenderse a las actividades fisiológicas más «privadas» para los miembros de nuestra cultura: «La madre o una hermana mayor salen con el pequeño cuando van a defecar y dicen que imite su posición y sus acciones» (cit. por Bandura y Walters, 1974, p. 59). En nuestra cultura, suele permitirse tradicionalmente a los pequeños que observen, a través de los medios de comunicación de masas, la conducta de modelos agresivos y violentos, o con otras conductas socialmente muy desviadas.

Las investigaciones primeras realizadas por Bandura y sus colaboradores sobre los efectos y los determinantes del aprendizaje por observación se refirieron precisamente a las conductas agresivas. Demostraron, por ejemplo, que los modelos reales son más eficaces que los filmados en la evocación de pautas imitativas de agresión (Bandura, Ross y Ross, 1963), que los niños expuestos a modelos agresivos no sólo exhiben después respuestas imitativas específicas sino también -en comparación con los expuestos a modelos no-agresivos- un número más elevado de conductas agresivas no imitadas (Bandura, 1962), y que la observación de modelos agresivos tiene un «efecto desinhibitorio» de la agresión no sólo en niños sino también en adultos (Walters y Llevelin Thomas, 1963).

Estos y otros estudios han permitido establecer varios efectos posibles que puede tener el aprendizaje por observación: (1) un efecto instructor que implica la adquisición de respuestas y habilidades cognitivas nuevas por parte del observador, (2) efectos de inhibición o desinhibición de conductas previamente aprendidas (como cuando el observador desinhibe sus conductas agresivas, al ver que éstas son recompensadas en un modelo), (3) efectos de facilitación (se evoca una respuesta de la que el sujeto es capaz y no estaba previamente inhibida, como cuando miramos al cielo al ver que lo hace otra

persona), (4) efectos de incremento de la estimulación ambiental (por ejemplo, los niños que vieron cómo se golpeaba a un muñeco con un mazo en un experimento de Bandura - 1962- no sólo imitaban esta respuesta agresiva, sino que empleaban más el mazo en otras actividades), y (5) efectos de activación de emociones (nos emocionamos al observar emociones de otros).

En sus últimas versiones, la teoría de Bandura ha hecho cada vez más hincapié en los procesos subyacentes al aprendizaje observacional: éste depende, en primer lugar, de la atención por el observador a las actividades o demostraciones del modelo. También de la codificación simbólica y retención de esas actividades. En tercer lugar, de procesos de producción que «regulan la organización de las subhabilidades componentes en nuevos patrones de respuesta» (1987, p. 73). Por último, de aspectos motivacionales. Estos procesos atencionales, mnésico-simbólicos, motivacionales y de producción dependen, a su vez, de determinantes más moleculares. Así, la atención que se presta a una conducta de un modelo depende de la complejidad de ésta, de que se ajuste a la capacidad cognitiva del niño, del atractivo que posea el modelo para el observador y del valor funcional de la conducta modelada. Un amplio conjunto de investigaciones demuestran que los niños tienden a imitar en mayor grado: (a) conductas relativamente simples, (b) cercanas a su competencia cognitiva, (c) que reciben recompensas en otros, (d) presentadas por modelos atractivos (e) en momentos en que ellos prestan una atención activa a dichos modelos. Aunque estos principios parezcan, una vez más, de sentido común, han sido confirmados rigurosamente en numerosas investigaciones experimentales y tienen una gran importancia educativa.

Por otra parte, la eficacia del aprendizaje por observación depende de factores de memoria. Entre éstos ocupan un lugar fundamental los que implican la recodificación simbólica de las actividades de los modelos. En estudios realizados en niños (Bandura, Grusec y Menlove, 1966; Coates y Hartup, 1969) y adultos (Bandura, 1971; Rosenthal y Zimmerman, 1978), se ha demostrado que los observadores que transforman la actividad observada en códigos verbales o imágenes aprenden y retienen la información mucho mejor que los que simplemente se limitan a observar. Este efecto de la recodificación depende, a su vez, de que las representaciones mentales de las acciones observadas sean realmente significativas para los observadores. En un resumen útil de numerosas observaciones experimentales sobre estos efectos de retención, Bandura señala lo siguiente: < El aprendizaje implica la influencia bidireccional de las preconcepciones y de la experiencia. Para que algo nuevo se convierta en familiar, es necesario que mediante experiencias repetidas con los acontecimientos el individuo... genere una concepción generalizada de los mismos. El proceso de aprendizaje es relativamente lento y si se desea la persistencia de la información recientemente adquirida es necesario fortalecerla cognitivamente de vez en cuando» (1987, p. 81). Esto implica que la práctica efectiva o mental de las actividades de los modelos es también un determinante básico del aprendizaje observacional.

Ahora bien, la práctica efectiva de las actividades modeladas depende, a su vez, de procesos de carácter ejecutivo. Así, una niña que trate de reproducir en su cuaderno lo que su profesora ha escrito en la pizarra no sólo tiene que atender a lo escrito y, a ser posible, entenderlo (i.e. recodificarlo significativamente en su memoria), sino también ser capaz de realizar las conductas motoras que están implicadas en la actividad gráfica.

Esos procesos ejecutivos, de carácter neuro-motor son en ocasiones muy complejos y pueden demandar hasta tal punto la atención de los alumnos que dejen poco «espacio mental» para dedicarlo al desciframiento de la significación del estímulo o la tarea.

Por último, el aprendizaje observacional está muy determinado por los procesos de motivación. La teoría cognitiva social del aprendizaje establece tres grandes tipos de incentivos: directos, vicarios y autoproducidos. Cuando vemos que otra persona obtiene una recompensa al realizar una determinada conducta, tendemos a imitar esa conducta. En este caso se habla de un incentivo vicario. Bandura y Barab (1971) demostraron, por ejemplo, que cuando se exponía a un grupo de niños a diversos patrones de conducta mostrados por distintos modelos, imitaban las conductas que proporcionaban recompensas y rehusaban imitar las que carecían de ellas. Desde la perspectiva de la teoría de Bandura, las recompensas no tienen por qué ser necesariamente ni externas ni proporcionadas por otros. Pueden ser también internas y autogeneradas. Las evaluaciones que los alumnos hacen de su propia conducta, por ejemplo, condicionan la realización o no de conductas aprendidas por observación, y los criterios de autoevaluación y sentimientos de autoeficacia condicionan el grado de atención y esfuerzo de codificación invertidos en el aprendizaje observacional.

Ciertas observaciones pertinentes para la teoría cognitiva social del aprendizaje lo son también en relación con un tema que tiene una significación educativa evidente: el de la influencia de los medios de transmisión de la información a través de los cuales se realiza el aprendizaje observacional. Mientras que en las sociedades tradicionales eran dominantes las influencias de modelos cercanos y conocidos, pertenecientes a la comunidad inmediata del individuo, en las actuales la televisión, el cine y otros medios audiovisuales transmiten actitudes, patrones de pensamiento, tendencias emocionales y nuevos estilos de conducta (Bandura, 1973; Liebert, Neale y Davidson, 1973). Bandura formula, con su estilo conciso acostumbrado, el problema que plantea a las instancias educativas tradicionales el aumento de la influencia de estos medios: «a medida que aumente el empleo de los modelos simbólicos, los padres, profesores y otros modelos tradicionales irán teniendo menos influencia en el aprendizaje social» (1982, p. 57). La escuela se ve en la necesidad de proporcionar oportunidades atractivas de aprendizaje observacional e incentivos suficientes como para compensar la influencia de los medios de comunicación de masas.

El concepto de modelado de Bandura es más amplio que el tradicional de imitación. Por ejemplo, no sólo incluye la observación y la réplica de conductas de otros, sino también lo que él llama «modelado verbal», que va adquiriendo un papel cada vez más decisivo a medida que se desarrollan las competencias lingüísticas de los niños. En niños pequeños, el modelado conductual puede ser más eficaz que el verbal para producir cambios de conducta generalizables (Rosenthal y Zimmermann, 1978), pero incluso en edades tempranas, el modelado conductual es más eficaz cuando se acompaña de instrucciones verbales. Por otra parte, las instrucciones verbales por sí solas suelen tener efectos muy limitados. Por ejemplo, White y Rosenthal (1974) demostraron que cuando ciertos principios abstractos se enseñaban mediante instrucciones verbales, el aprendizaje y el interés de los niños eran mucho menores que cuando se acompañaban las instrucciones de demostraciones modeladas de los principios enseñados. Las formas exclusivamente verbalistas de instrucción predominantes en algunos modelos de enseñanza pueden ser, por consiguiente, menos motivadoras y eficaces que las de modelado conductual con instrucción verbal.

El aprendizaje por observación no se limita a la adquisición de conductas concretas y específicas. Bandura (1987) ha demostrado que también permite la adquisición de reglas abstractas, conceptos y estrategias de selección, búsqueda y procesamiento de la información. Así, en un experimento de Rosenthal y Zimmerman (1978), los niños observaban cómo modelos adultos realizaban una tarea de clasificación conceptual de ciertos estímulos. Las pruebas posteriores demostraron que los niños inferían las reglas, las generalizaban a estímulos nuevos y las retenían durante largo tiempo.

En general, se ha demostrado que el modelado puede ser superior a la experiencia directa en la enseñanza de reglas y conceptos y, aunque los niños con mayores habilidades conceptuales son más rápidos en la inferencia de reglas a partir de la observación (Ito, 1975; Sukemune, Haruki y Kashiwagi, 1977), el modelado puede mejorar la habilidad conceptual de niños que no la poseen en alto grado.

Desde la perspectiva de la teoría cognitiva social del aprendizaje, puede ser útil concebir al profesor como alguien que presenta constantemente modelos conductuales, verbales y simbólicos a los alumnos. Su eficacia dependerá de la consistencia entre los modelos, la adecuación de éstos a las competencias de los alumnos, la valencia afectiva entre éstos y el propio profesor (i.e., el atractivo del profesor como modelo para los alumnos) y la efectividad de los procedimientos que el profesor ponga en juego en la presentación de los modelos. Por otra parte, los alumnos no sólo obtienen oportunidades de aprendizaje observacional de lo que hacen y dicen los profesores, sino también de sus compañeros. El empleo sistemático de formas estructuradas de presentación de modelos entre compañeros puede convertirse en un recurso educativo de gran importancia.

2. Aprendizaje y predicción

Frente a la tendencia tradicional en los modelos conductistas a entender el aprendizaje como el resultado de la formación mecánica de asociaciones entre estímulos, o bien entre estímulos, respuestas y consecuencias, la teoría de Bandura recurre a procesos cognitivos internos incluso para explicar las formas más simples de aprendizaje como el condicionamiento clásico y la formación de conductas operantes simples (las «operantes» son conductas controladas por sus consecuencias). Hasta en las respuestas somáticas de mecanismos biológicos de inmunidad a ciertos estímulos, o en la formación de respuestas emocionales simples por condicionamiento clásico, intervienen componentes cognitivos tales como capacidad de «predicción». Como dice Bandura, «los humanos no se limitan a responder a los estímulos del medio, sino que los interpretan. Los estímulos influyen en la probabilidad de que se efectúen determinadas conductas gracias a su función predictiva y no porque se vinculen automáticamente a las respuestas» (1982, p. 80).

En el caso de las conductas operantes, las señales del medio adquieren valor predictivo al asociarse con diversas consecuencias de las respuestas. Por ejemplo, los niños adecuan generalmente sus conductas ante los profesores A y B en función de predicciones implícitas sobre las consecuencias que pueden tener esas conductas cuando se realizan delante de A o de B. En un estudio sobre la influencia de señales sociales en la conducta, Redd y Birnbrauer (1969) recompensaron, por medio de un adulto, solamente las conductas de juego cooperativo de un grupo de niños aislados, mientras que un segundo adulto los recompensaba indistintamente. Posteriormente se demostraba que la mera aparición del primer adulto (que proporcionaba refuerzos contingentes) bastaba para aumentar el juego cooperativo, lo que no sucedía cuando aparecía el segundo adulto. Cuando los adultos intercambiaron posteriormente sus papeles, las conductas de los niños cambiaron en consecuencia.

El profesor, por consiguiente, no sólo proporciona modelos de conducta, actitudes y estrategias a los alumnos, sino que --desde la perspectiva de la teoría cognitiva social del aprendizaje- establece, queriéndolo o no, un medio estimular previsible sobre el que trabajan activamente los mecanismos predictivos de los alumnos. Estos son capaces de extraer información predictiva de reglas sociales sutiles. Un buen ejemplo es el del profesor que pone tareas a sus alumnos, pero no se preocupa demasiado de controlar su realización. Los alumnos aprenderán enseguida a no hacer esas tareas. Si entonces el profesor, enfadado, pide ciertas tareas en voz muy alta y con órdenes amenazantes, es probable que enseñe a realizar sólo las tareas que se piden en tono alto y amenazante (cuya no-realización puede tener consecuencias negativas).

El valor predictivo de las contingencias de aprendizaje no sólo es una propiedad de las contingencias directas. La capacidad simbólica humana permite que se adquiera esa información predictiva sin pasar por procesos de aprendizaje a través de la experiencia

propia. Además, los actos de los demás también tienen valor informativo de carácter predictivo. Por ejemplo, si un grupo de alumnos observa que un compañero con un estatus de modelo realiza conductas disruptivas que son reforzadas en una cierta clase, aumentará la probabilidad de que esas mismas conductas sean realizadas por todos los miembros del grupo.

En suma, la teoría cognitiva social considera que el aprendiz es un predictor activo de las señales del medio y no un mero autómatas que forma asociaciones. Ese predictor aprende expectativas y no sólo respuestas, y tales expectativas son aprendidas gracias a la capacidad de atribuir valor predictivo a las señales del medio. Además, las señales no son sólo condiciones del medio que se han relacionado directamente con la conducta del que aprende, sino también símbolos transmitidos por otros o autoproducidos, y conductas de otros que adquieren valor predictivo en función de sus consecuencias.

3. Motivación y aprendizaje en la teoría cognitiva social

La concepción de la motivación que propone la teoría cognitiva social es coherente con esa visión del que aprende como un predictor activo (aunque no siempre ni necesariamente racional) de las consecuencias de la conducta en función de las señales directas, simbólicas o vicarias del medio. «Si las personas actuaran de forma previsora -basándose en la información de las señales ambientales- pero sin afectarse por los resultados de sus acciones, no serían suficientemente sensibles como para sobrevivir mucho tiempo. La conducta está regulada, en muy alto grado, por sus consecuencias» (Bandura, 1982, p. 121). Las acciones que implican recompensas tienden a repetirse, las que no (y también las que son castigadas) a eliminarse. Hasta aquí, la posición de Bandura no es más que una repetición de principios fundamentales de aprendizaje operante formulados por Skinner (1969).

Sin embargo, tanto los procesos motivacionales como la naturaleza de los motivadores se explican de forma muy diferente en la teoría de Skinner y en la de Bandura. Para éste, las consecuencias de la conducta influyen sobre ella, en gran parte, por su valor informativo e incentivo y no como fortalecedores automáticos de las respuestas. «Las consecuencias de las respuestas influyen en la conducta, pero de una, forma antecedente, porque crean la expectativa de que en futuras ocasiones los resultados serán similares» (ibidem). Son más las consecuencias anticipadas que las reales las que controlan la conducta y, por ello, puede decirse que son las elaboraciones cognitivas más que las contingencias reales del medio las entidades explicativas en este modelo. Esto se demuestra, por ejemplo, por el hecho de que las conductas se relacionan con sus consecuencias reforzantes globales y no con las puntuales. Las personas procesan secuencias de relaciones conductas-consecuencias y sintetizan la información. En función de ello se comportan de una u otra manera. Si un profesor, por ejemplo, refuerza intermitentemente las conductas altruistas de sus alumnos da lugar a que la adquisición de estas conductas sea más lenta, pero su

extinción también será más lenta que si las recompensa siempre. La comparación entre las curvas de adquisición y extinción en programas de refuerzo continuo e intermitente sugiere la actividad de un sujeto que procesa y sintetiza la información de conjuntos de sucesos y no se limita a responder puntualmente a cada suceso por sus consecuencias inmediatamente anteriores.

Por otra parte, la teoría cognitiva social insiste en la importancia de reforzadores vicarios e intrínsecos y no sólo de los de carácter externo. Los refuerzos intrínsecos están condicionados por el concepto que la persona tiene de su propia eficacia (autoeficacia) y por los sistemas de autoevaluación que emplea. «En la teoría cognitiva social -dice Bandura- el interés surge como consecuencia de las satisfacciones que se derivan del cumplimiento de las metas internas desafiantes y de las autopercepciones de eficacia generadas a partir de los logros propios y de otras fuentes de información sobre la eficacia» (1987, p. 265).

A lo largo del desarrollo, y como consecuencia de la educación entre otros factores, los mecanismos de autoevaluación y autorrefuerzo van adquiriendo un papel cada vez más decisivo. En realidad, su desarrollo es uno de los objetivos principales de la actividad educativa.

Los sistemas de autoevaluación y autorrefuerzo, que constituyen el fundamento de la motivación intrínseca, se desarrollan en gran parte gracias al proceso de modelado al que nos hemos referido en el apartado segundo. Los modelos transmiten criterios evaluativos que tienen una gran influencia en los criterios empleados por los observadores posteriormente para valorar su propia conducta. Por ejemplo, en una investigación de Bandura y Kupers (1964), se presentaban a niños modelos de conducta que posteriormente eran recompensados con arreglo a una norma de bajo rendimiento, en unos casos, y de alto rendimiento en otros. Las observaciones posteriores demostraban que los niños tendían a adoptar los criterios evaluativos empleados por los modelos: los que habían visto el modelo más exigente sólo se recompensaban a sí mismos cuando obtenían un rendimiento superior y los expuestos al modelo más indulgente se contentaban con rendimientos mínimos para recompensarse.

La propensión a adoptar o no los modelos de autoevaluación y autorrefuerzo depende de diversos factores. Uno de ellos es la diferencia de habilidad entre el observador y el modelo. Normalmente, las personas tienden a preferir los modelos con habilidades semejantes a las suyas y menos los que son mucho más competentes. Así, en un experimento de Bandura y Whalen (1966), se encontró que los niños adoptaban con facilidad criterios de autoevaluación de modelos con rendimiento bajo o cuando se empleaban criterios de valoración a su alcance, pero rechazaban como criterios de autoevaluación los empleados por modelos que eran al mismo tiempo muy competentes y exigentes.

El desarrollo de los mecanismos de autorrefuerzo y autoevaluación proporciona a las personas un instrumento muy poderoso para dirigir su propia conducta. Además, proporciona un sistema motivacional también muy poderoso y que posibilita la realización, durante períodos largos de tiempo, de tareas difíciles o tediosas cuyas consecuencias externas pueden ser muy a largo plazo. En un experimento de Bandura y Perloff (1967) se comparó la eficacia relativa del reforzamiento externo y el autoadministrado. Los niños que participaron en este experimento realizaban una tarea manual y obtenían recompensas por ello. Los del grupo de refuerzo autoadministrado establecían por sí mismos sus propios criterios de ejecución y luego se recompensaban a sí mismos cuando los alcanzaban con unas fichas que podían después intercambiar por determinados premios. Para los niños del otro grupo se establecieron los mismos criterios de los del primero (cada niño de un grupo se comparaba con uno del otro), pero esta vez los criterios eran establecidos por los experimentadores. Otros grupos de niños realizaban la misma tarea pero sin premios o recibéndolos sin necesidad de ajustarse a un criterio definido. Los niños realizaban la tarea hasta que ellos mismos decidían dejarla.

Los resultados eran muy interesantes: los niños que recibían refuerzos contingentes (elegidos por ellos mismos o por los experimentadores) fueron dos veces más productivos que los otros (no-refuerzo o refuerzo no-contingente). Además, cuanto más altas fueron las metas que se propusieron a sí mismos, más se esforzaron por conseguir la misma cantidad de autorrecompensa. Los niños tendían a establecerse metas altas y despreciaban los criterios de ejecución más bajos. Algunos establecieron desde el principio los criterios más altos y otros los fueron aumentando a lo largo de la tarea.

Los datos de este tipo plantean la cuestión de por qué es tan frecuente que las personas adopten criterios altos de valoración de sus propios rendimientos. La respuesta tiene relación con la estima de sí mismas que las personas ponen en juego cuando evalúan su conducta o establecen criterios para ella.

Los criterios exigentes pueden ser más dañinos para la autoestima al aumentar la probabilidad de que no puedan alcanzarse, pero son preferidos a veces porque incrementan más la autoestima cuando son alcanzados.

En general, las conductas autorreguladas tienden a mantenerse más que las reguladas desde instancias externas. Los cambios personales conseguidos por el propio esfuerzo además incrementan la percepción de capacidad personal de control sobre el medio. Las implicaciones educativas de estos datos y conceptos teóricos son muy claras: los profesores deberían tratar de desarrollar las capacidades de autoevaluación y autorrecompensa de sus alumnos (en definitiva, su capacidad de regular su propia conducta) y fomentar las situaciones en que éstos establecen por sí mismos los criterios

para valorar sus rendimientos y actitudes. Al mismo tiempo, un objetivo educativo importante es el de desarrollar y enseñar las habilidades necesarias para adquirir esas capacidades: la observación realista de la propia conducta y de sus resultados, el establecimiento de criterios y metas explícitas, concretas y alcanzables y el empleo eficaz de procedimientos de autorrecompensa.

En la concepción de la teoría cognitiva social, las personas son agentes auto-motivados. La fuerza motivadora de la autoinducción a realizar una conducta varía de forma curvilínea en relación al nivel de discrepancia entre los criterios y la competencia: «las metas relativamente fáciles --dice Bandura- no son suficientemente desafiantes para provocar mucho interés, las que son moderadamente difíciles mantienen un esfuerzo elevado y producen satisfacciones por medio del logro de submetas, mientras que las metas que están mucho más allá de los alcances propios son desalentadoras» (1982, p. 198). Las consideraciones de este tipo pueden ser de gran utilidad para establecer estrategias eficaces de motivación de los alumnos en los contextos educativos.

4. Pensamiento y regulación cognitiva de la acción

Las observaciones acerca del valor predictivo de los antecedentes de la conducta y sobre los mecanismos autorreguladores de carácter motivacional ponen de manifiesto la importancia esencial que la teoría de Bandura concede al pensamiento en el control de la conducta. El pensamiento humano se concibe como un instrumento adaptativo que aumenta la capacidad de enfrentarse de forma eficaz al entorno, debido a que implica la representación y manipulación simbólica de los acontecimientos y sus interrelaciones. Esa representación simbólica se basa además en la abstracción de propiedades comunes en los objetos y sucesos, que posibilita una gran economía en la organización de la acción adaptativa al tiempo que facilita la generalización de esa acción a contextos relevantes.

Para Bandura, las experiencias de aprendizaje forman representaciones abstractas de carácter conceptual y no asociaciones específicas. Tales representaciones pueden referirse tanto a relaciones entre objetos y acontecimientos como a las relaciones entre conductas y condiciones del medio. Por ejemplo, las personas que no reconocen la relación entre sus actos y los resultados de esos actos no aprenden o lo hacen en un grado muy escaso. Los procesos de conciencia parecen jugar un papel importante incluso en formas simples de aprendizaje. Sin embargo, a medida que los aprendizajes se logran, las acciones pueden automatizarse exigiendo un esfuerzo mucho menor de pensamiento consciente; este «aislamiento parcial del comportamiento respecto de la acción eficiente tiene un considerable valor funcional» (Bandura, 1987, p. 484). Esta doble consideración pone en evidencia, en primer lugar, la importancia -especialmente con niños muy pequeños- de acentuar, en los ambientes educativos, las relaciones entre conductas y contingencias de forma que tales relaciones sean fáciles de reconocer para los alumnos. En segundo lugar,

la importancia del ejercicio que, al automatizar rutinas más simples, libera capacidades de pensamiento simbólico consciente que pueden dedicarse a tareas cada vez más complejas.

Un aspecto importante en que la teoría cognitiva social se diferencia de modelos clásicos del aprendizaje y el desarrollo es el papel mayor que concede a las acciones de otros (y no sólo a las acciones propias) en la organización del pensamiento y la acción del niño. Como dice Bandura, « la mayor parte de las teorías sobre el desarrollo cognitivo se centran casi exclusivamente en el cambio cognitivo producido a través del feed-back que proporciona la experimentación directa... Aunque la concepción conductista y la piagetiana a menudo se hayan presentado como antitéticas, resulta interesante que tanto una como otra compartan la hipótesis de que el desarrollo se produce fundamentalmente a través de los efectos que la conducta del sujeto tiene sobre la realidad. Según el punto de vista del aprendizaje social, los resultados de las acciones propias no constituyen la única fuente de conocimiento... la información sobre la naturaleza de las cosas se extrae con frecuencia de la experiencia vicaria. En este modo de verificación, la observación de los efectos producidos por las acciones de otro proporciona una comprobación de los pensamientos propios» (1982, p. 215). El pensamiento humano, así, tiene un campo de verificación mucho más amplio que el que podría proporcionar la acción personal. Por ejemplo, los niños pueden adquirir, a través del modelado, principios de «conservación» que no se diferencian de los que desarrollan a través de su propia experiencia.

La importancia de los mecanismos sociales y vicarios de desarrollo del pensamiento lleva a Bandura a cuestionar la validez de los modelos que se basan en la acción y la experiencia directa del sujeto sobre las cosas. «Las teorías sobre el desarrollo humano formuladas antes de conocer los últimos avances revolucionarios en la tecnología de las comunicaciones -dice- podrían estar presentando una explicación poco adecuada de los determinantes del desarrollo cognitivo en la vida contemporánea» (1982, *ibidem*). La influencia de los medios de comunicación de masas (que proporcionan un instrumento educativo muy útil, sin duda) puede ser muy positiva, dada la gran capacidad vicaria de los miembros de nuestra especie. Pero también pueden presentar imágenes distorsionadas de las realidades sociales. Así, Gebner y Gross (1976) han demostrado que las personas que ven más televisión tienden a ser más desconfiadas y a sobreestimar la maldad del mundo, al recibir constantemente imágenes de personajes indeseables tales como los que aparecen con frecuencia en televisión.

La teoría cognitiva social parece especialmente adecuada para explicar la influencia que pueden tener en el desarrollo humano las nuevas tecnologías de la comunicación, que presentan modelos cada vez más diversos y lejanos del contexto espacial y temporal inmediato de las personas. Estos medios inducen experiencias vicarias a través de modelos que van mucho más allá de los proporcionados directamente por la familia y la escuela. Sin embargo, del mismo modo que los individuos no son simples marionetas de los impulsos inconscientes ni de las contingencias ambientales en esta teoría, tampoco lo son de las

influencias vicarias que los modelos sociales ejercen sobre las personas. En ese sentido, y en tanto que nos proporciona una visión científica de nosotros mismos como agentes capaces de regular activamente nuestra propia conducta y de ofrecer una resistencia activa y creadora a las influencias ambientales, la teoría cognitiva social del aprendizaje nos proporciona una visión relativamente optimista de la naturaleza humana.

Decimosegunda lectura: artículo “La economía conductual y el análisis experimental del consumo”

Williams Montgomery Urday

Proponemos el artículo La economía conductual y el análisis experimental del consumo de Williams Montgomery Urday. **Las razones de la propuesta son las siguientes:** El contenido plantea el escenario actual de la dimensión conductual y su orientación al estudio de una parte del comportamiento humano orientado en este caso a la generalización de los principios encontrados en el laboratorio y su aplicación a la economía conductual, y de algún modo su generalización a otros campos como sería la salud, relacionada con las adicciones o la salud mental. Dadas las condiciones actuales, es necesario que los alumnos se aproximen, por un lado, al estado actual de la psicología conductual y por otro, a las posibilidades de su aplicación a otros escenarios sociales. Contribuye a los aprendizajes que se refiere a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión conductual.

Ficha bibliográfica

Montgomery, U. W. (2011). La economía conductual y el análisis experimental del comportamiento de consumo. Revista IIPSI. Facultad de Psicología. Vol. 14. Nº 1, 2011. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima Perú.
Recibido 15/04/2011 Aceptado 08/06/2011.

Datos del autor

Williams Montgomery Urday. Docente Asociado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima Perú. Es un reconocido psicólogo conductista que ha editado libros y artículos sobre la psicología conductual, entre sus obras se pueden citar las siguientes: “Conductismo un análisis paradigmático”, “Ingeniería del comportamiento”, “El quehacer conductista hoy” y “Asertividad autoestima y solución de conflictos”.

Breve resumen del contenido

En este artículo se analiza los elementos que aporta el análisis experimental del comportamiento al avance de la economía, así como de investigaciones propias de la psicología económica.

Para el logro de lo anterior el autor desarrolla los siguientes apartados: “La economía conductual desarrollada desde el análisis conductual”, y dentro de éste se describen los siguientes: “Oferta y demanda, privación y saciedad”; “El papel de la economía de fichas”; “La regulación conductual”. Luego otro apartado en el que se desarrollan los subtemas siguientes: “Economía conductual y procesos decisorios”, mismo en el que se abordan los siguientes subtemas: “Regulación conductual del comportamiento del consumidor”; y, por último: “Decisiones de perspectiva y decisiones clínicamente significativas”.

Para la introducción del primer apartado se presentan algunos datos sobre la historia de la economía, sobre todo la economía neoclásica, partiendo de los “principios básicos que fundamentan la ley de utilidad marginal en relación con los estados de privación y saciedad del comportamiento”.

Se destaca que dicha tradición económica, que dicho sea de paso parte de estudios estadísticos para establecer criterios de consumo y preferencias de ciertos productos, no considera otros factores que determinan comportamientos como la adquisición de bienes y servicios, de ahorro, deudas, así como el pago o evasión de impuestos, factores que, son estudiados por la economía conductual, sobre todo, por Daniel Kahneman ganador del premio Nobel de economía en el año 2002, pero desde una tradición cognitiva, desde la que explica los comportamientos citados, conformando una tendencia de economía conductual.

Dicho esto, en los apartados mencionados se describen los aportes que ofrece el análisis experimental del comportamiento, desde algunas investigaciones realizadas dentro de la teoría conductual retomando los aportes que dan autores como: Mayorga, Albañil y Cómbara (2006) quienes afirman que: “la economía conductual es una teoría del refuerzo que permite explicar diferentes comportamientos tanto animales como humanos enmarcados en la conducta de elección, donde los organismos toman decisiones a partir de las condiciones ambientales que se encuentran establecidas en un momento dado”.

Así mismo, los contenidos de los diferentes apartados apuntan a la descripción y justificación de los procesos que hacen posible la toma de decisiones de los humanos en lo que consumo se refiere, mostrando su utilidad en la evaluación de experiencias experimentales aplicadas desde el laboratorio y luego generalizadas a la aplicación en diferentes escenarios como son la salud con relación al consumo de drogas, la nutrición, la

elección o preferencia de personajes de la política, las relaciones interpersonales, la preferencia por ciertos lugares para vacacionar etc.

En dicha generalización de los experimentos en laboratorio a la aplicación a diferentes campos del consumo se establece que los factores que hacen que el consumidor decida están influidos por restricciones a las que está expuesto el sujeto, así, en términos económicos experimentales las restricciones se dan por: a) la disponibilidad de sustitutos”, dada por la posibilidad de contar con reforzadores alternativos. b) El rango de precios del producto o valor de las unidades estándar de refuerzo, y c) el nivel de ingresos o disponibilidad de repertorio o tiempo para emplearlo en busca del reforzador.

**“LA ECONOMÍA CONDUCTUAL Y EL ANÁLISIS EXPERIMENTAL
DEL COMPORTAMIENTO DE CONSUMO”
“BEHAVIORAL ECONOMICS AND THE EXPERIMENTAL ANALYSIS OF BEHAVIOR”
POR
WILLIAM MONGOMERY U.**

Resumen

El presente artículo considera el aporte del análisis experimental del comportamiento en el marco del desarrollo de la economía conductual, y su complementariedad con las investigaciones actuales en psicología económica. En primer lugar, se hace una revisión de los orígenes y desarrollo de la economía conductual desde los principios básicos que fundamentan la ley de utilidad marginal en relación con los estados de privación y saciedad del comportamiento, hasta el papel de la economía de fichas y la regulación conductual. En segundo lugar, se discuten los estudios sobre el tema de la relación entre la economía conductual y los procesos decisorios del comportamiento de consumo, concluyendo que demuestran ser de gran utilidad conceptual para evaluar innumerables situaciones aplicadas.

Palabras clave: Economía conductual, análisis experimental del comportamiento, regulación conductual, economía de fichas, comportamiento de consumo, psicología económica.

Introducción

La *psicología Económica* pretende una integración interdisciplinaria de Economía y Psicología, lo que estudia principalmente es la forma cómo los seres humanos adquieren bienes y servicios, toman decisiones, ahorran, compran, se endeudan, y pagan o evaden sus impuestos (Denegri, 2004/2010; Alejo, Rojas y Pérez-Acosta 2008). En este contexto, la etiqueta de “economía conductual” o “economía del comportamiento” se ha hecho familiar para muchos economistas y psicólogos. Inclusive a uno de los propulsores de su versión más conocida, la *teoría de las perspectivas*, el Dr. Daniel Kahneman, se le concedió el *Premio Nobel* de economía en el año 2002.

Dicha teoría, al igual que las tendencias interdisciplinarias de las llamadas “finanzas conductuales” y la economía y la “economía experimental” (Vieira 2008), se halla más implicada en los estudios de psicología cognitiva, pero, como reseñan Francisco, Madden y Barrero (2009), hay otra connotación, también interdisciplinaria pero menos conocida (aunque más representativa), de economía conductual ligada estrictamente al uso de principios, procedimientos y aplicaciones relacionadas con el análisis del comportamiento.

Por ello, el propósito de este artículo es considerar el aporte del análisis experimental del comportamiento en el marco del desarrollo de la economía conducta, y su complementariedad con la presente ola de investigaciones en psicología económica. En este contexto, como dicen Mayorga, Albañil y Cómbita (2006): “La economía conductual es una teoría del refuerzo que permite explicar diferentes comportamientos tanto animales como humanos enmarcados en la conducta de elección, donde los organismos toman decisiones a partir de las condiciones ambientales que se encuentran establecidas en un momento dado” (p.34)

El plan de trabajo es, primero, revisar los orígenes y desarrollo de la economía conductual desde los principios básicos que fundamentan la ley de la utilidad marginal en relación con los estados de privación y saciedad del comportamiento, hasta el papel de la economía de fichas y la regulación conductual. Luego se discuten los estudios sobre el tema de la relación entre la economía conductual y los procesos decisorios del comportamiento de consumo.

La economía conductual desarrollada desde el análisis conductual

Oferta y demanda, privación y saciedad.

Alejo, Rojas y Pérez-Acosta (2008) refieren que, para fuentes importantes, el recuento histórico de la psicología económica se debe comenzar a partir de la escuela marginalista en relación con la obra Fundamentos de la economía Nacional del pensador austriaco Karl Menger en 1871. Él junto con otros defensores del concepto de utilidad marginal (Böhm-Barew, Von Weiser, Walras, Jevons) sostuvo la validez universal de las leyes clásicas e introdujo en el análisis económico la teoría subjetiva del valor.

Sin embargo, es conveniente señalar que para los filósofos del utilitarismo del siglo XVII y XIX, ya estaban claros los principios implicados en el cambio de valor de objetos y eventos como resultado de variaciones relativas a su accesibilidad o esfuerzo para producirlos. Por ejemplo, Bentham consideraba la riqueza y la felicidad o bienestar individuales como beneficios correlacionados. Mill, por su parte, enunció la ley de la oferta y la demanda en términos inequívocos: “La oferta y la demanda...serán iguales. Si son desiguales en algún momento, la competencia las iguala y la forma en que se hace es ajustada al valor. Si la demanda aumenta, el valor se eleva y cae si la oferta se aumenta... (Cit. Por Staats, 1975/1979; pp. 445.446). de esta manera, mientras más cantidad tenga una persona de un artículo de consumo en un momento dado, menos encontrará utilidad o satisfacción en tener más de lo mismo; y por lo tanto reajustará su presupuesto para no obtenerlo. Y lo opuesto: mientras menos tenga de algún producto, más utilidad o satisfacción encontrará en poseerlo dirigiendo la actividad hacia la adquisición. Así el precio de un bien queda establecido a través de su utilidad marginal, no a través de la utilidad objetiva. En el famoso ejemplo de Bentham (ed. 1978) sobre el agua y los diamantes, este pensador sostiene que

donde el agua es abundante su utilidad marginal es baja; mientras que la de los diamantes es alta por su poca disponibilidad. Si fuera al revés, sería el agua la que tuviera la utilidad marginal más alta.

Es evidente que la ley económica de la oferta y la demanda sobre los consumidores resulta ser una expresión relativamente cercana a los efectos de la saciedad y la privación en el análisis experimental conductual. En los experimentos sobre saciedad ésta es definida como una operación que consiste en presentarle continuamente un reforzador natural (alimento) a un organismo (por ejemplo, una rata o una paloma, hasta que la tasa de respuestas se reduce: deja de comer). A su vez, la privación consiste en retirar al organismo el reforzador natural durante cierto tiempo, dando por resultado en el proceso la elevación de la tasa de respuestas (apretar una palanca o picotear un disco) para conseguirlo. Estos procesos podrían enunciarse en la forma de principios:

Saciedad

“Si un reforzador se presenta continuamente durante algún tiempo, la tasa de Respuestas Asociada al reforzador tenderá a reducirse”.

Privación

“si se retira un reforzador durante algún tiempo, la tasa de respuestas Asociada a la aproximación al reforzador tenderá a elevarse”.

Como es fácilmente deducible, los principios en mención tiene que ver respectivamente: a) en el caso de la saciedad, con el contexto de oferta que reduce la demanda (baja utilidad marginal), y, b) en el caso de la privación, con la carencia de oferta que eleva la demanda (alta utilidad), durante un periodo determinado.

El reconocimiento de esta relativa equivalencia impulsa los estudios básicos de investigación desde el análisis experimental del comportamiento. A este respecto, son de relevancia los hallazgos obtenidos a partir de las investigaciones sobre la economía de fichas y sobre la hipótesis de la regulación conductual.

El papel de la economía de fichas

En un comienzo, la integración de los conceptos económicos con los estudios de laboratorio sobre el sistema de fichas proporcionó hipótesis muy sugerentes (Staats y Staats, 1963), que fueron sometidas a contrastación empírica en varios estudios (Staats y Staats, Schutz y Wolf, 1962; Ayllon y Azrin, 1965; Phillips, Phillips, Fixsen y Wolf 1971; Winkler, 1971), llegándose a conclusiones tales como que la paga afecta la oferta de trabajo, que hay una relación entre el ahorro y la cantidad de trabajo (a mayor ahorro, menos trabajo), y que

dicha relación podía modificarse introduciendo variaciones en la gama de bienes ofrecidos u otorgando “intereses”

Estos resultados alentaron a Kagel y Winkler (1972) a proponer explícitamente la integración interdisciplinaria entre la economía y los principios del reforzamiento. Ellos vieron que los sistemas de fichas, tal como se utilizaban en la modificación de conducta de poblaciones de salas hospitalarias, podían ser verdaderos laboratorios de observación controlada sobre los intercambios de unidades con el comportamiento de los sujetos, pues tenían mucho que ver con sistemas económicos. Allí se podían entender las fichas como equivalentes a dinero, las distribuciones de fichas en plan de reforzadores condicionados como pagos salariales, y las tasas de cambio de las fichas por reforzadores como precios de bienes consumidos. Eso proporcionó la observación de variadas relaciones entre los ingresos y los patrones de consumo en los programas de razón, además de certificar la relevancia de los conceptos económicos básicos (como por ejemplo la elasticidad de la demanda) para la economía de fichas, y la importancia de todo eso para el arsenal terapéutico (Fisher, Winkler, Krasner, Attaliod & Basmann 1978). El caso es que estos primeros escarceos con fichas fundaron la base de la economía conductual operante.

La regulación conductual

Como señala Domjan (2007/2010), los estudios experimentales se han centrado en los últimos tiempos sobre la hipótesis de la *regulación conductual* y su llamado “punto de éxtasis” (o de estabilidad en la que el organismo se siente cómodo), lo que constituye un tercer factor de desarrollo gracias al cual se deben los avances experimentales en la investigación sobre economía del comportamiento.

La hipótesis de la regulación conductual opera sobre la suposición de que todo organismo actúa con una pauta determinada de distribución de sus respuestas, las cuales tiende a preferir o mantener en el mismo nivel pese a interrupciones o turbulencias. Por ejemplo, las actividades que implican supervivencia (comer, beber, abrigarse, ejercitarse, etc.) tienen un punto particular de “comodidad” o “bienestar” en el que la tasa de conducta de cada organismo requiere estar para experimentarlo, ni más ni menos. Eso es el “punto de éxtasis conductual”, identificable mediante la frecuencia relativa de distribución de las respuestas de un organismo en situaciones no restrictivas, o sea, durante un periodo de línea base de operante libre en que se observan las elecciones espontáneas que hace el individuo, de acuerdo con sus disposiciones personales.

Llevando esto a una situación cotidiana, encontraríamos que, si una persona con vocación deportiva y poco interés noticioso tiene las opciones de hacer ejercicios aeróbicos durante una hora o ir a ver noticieros televisivos, preferiría estadísticamente lo primero sino hay restricciones a esa conducta. ¿Qué pasaría si se introduce durante cierto periodo la condición de que dicha persona sólo puede tener libertad para hacer los ejercicios durante

diez minutos siempre y cuando mire otros diez minutos constantes de televisión y así sucesivamente? La hipótesis señala que el individuo del ejemplo intentaría volver a su “punto de éxtasis” (la cantidad de ejercicio que requiere) reasignando su conducta tan pronto como la contingencia impuesta se lo permitiera. Esto puede parecer contradictorio dadas las restricciones, pero debe tenerse en cuenta que esta relación entre respuesta instrumental y respuesta reforzante se enmarca en un contexto más amplio, que brinda las posibilidades de reasignación conductual. Por ejemplo, puede ser que la persona en cuestión utilice algún “sustituto momentáneamente aceptable” del ejercicio aeróbico durante el tiempo que se ve las noticias por televisión: respirara acompasado, agitar piernas y brazos, hacer flexiones apoyándose en el asiento, o algo así.

Ese contexto amplio de opciones tiene una semejanza grande con el ámbito de las elecciones de consumo en el campo económico. De este modo, se constituye en un área investigativa interdisciplinaria, ayudando a identificar la distribución de las respuestas de un individuo en un marco sistémico de limitaciones que afectan su asignación, tal como sucede en los procesos de utilidad marginal (Allison, 1993; Bickel, Green y Vuchinich, 1995)

Economía conductual y procesos decisorios

Regulación conductual del comportamiento del consumidor

Las restricciones económicas en una situación de mercado se entienden como los montos de ingreso y precio de los bienes que se quieren adquirir. Para la hipótesis de la regulación conductual, al manipular el programa de reforzamiento el experimentador funge de proveedor que fija el precio de un producto ofrecido en el mercado. En este encuadre conceptual, el precio es definido en los experimentos (igual que en la economía) como una relación costo-beneficio denominada *precio unitario*. El precio unitario de un bien especifica el precio pagado por una unidad estándar de refuerzo y se puede aumentar por incremento del costo (por ejemplo, las presiones de palanca para obtener refuerzo) o disminuyendo el beneficio (por ejemplo, la magnitud del refuerzo). Así, el monto de ingreso se traduce en el número de respuestas que un organismo puede emitir, y el precio de los bienes se traduce en la cantidad de respuestas requeridas para obtener un reforzador (Hursh y Silberberg, 2008).

En este contexto, un concepto fundamental es la *curva de demanda*, o relación entre el precio de un bien y la cantidad de dicho bien. Por ejemplo, si el precio del producto aumenta significativamente, disminuirá con rapidez la cantidad comprada. No obstante, algunos bienes son más resistentes que otros a variar su consumo, aunque se incremente su precio, debido a que existen ciertos determinantes contextuales de su poca *elasticidad*. La “elasticidad de la demanda” de un producto no es más que el grado alto o bajo en que el precio influye sobre su consumo. Si impacta poco se dice que la elasticidad de la demanda del producto es baja, y viceversa.

Tales determinantes vienen a ser restricciones a que está sujeto el comportamiento del consumidor. Entonces, si alguien se pregunta cuáles son las posibilidades de la distribución de respuestas de un organismo en una contingencia abierta (es decir cómo una persona busca “atajos heurísticos” en “entornos de incertidumbre”, en terminología de los teóricos de la perspectiva), tiene que considerar el interjuego de todos los tipos de restricción como variable determinante, que, en general, son tres.

El primero de ellos es la “disponibilidad de sustitutos”. Los “sustitutos” son los reforzadores alternativos al reforzador central, cuya disponibilidad ocasiona que los incrementos en el número de respuestas que se necesitan para su demanda disminuyan. Esto distorsiona el grado en los precios influyen en el mercado debido a que hay ciertos bienes muy sensibles a los cambios de precios y hay otros que no. Y eso es porque los primeros carecen de sustitutos. El ejemplo clásico de poca elasticidad es el combustible, pues, aunque suba mucho, su insustituibilidad es tal que la gente seguirá comprándolo. Caso distinto es el de las golosinas, cuya elasticidad es grande porque si varía mucho el rango de su precio la gente comprará menos.

En otro ejemplo, si en determinado momento se hace difícil conseguir alimentos “sanos” de cierta marca, pero se dispone de otros más accesibles que ofrezcan una razonable cuota de remplazo aunque no sean lo mismo, habrá mayor probabilidad de que un individuo se incline por las alternativas a ese consumo. Según las investigaciones (por ejemplo ver Murphy, Correla y Bernett, 2007), la fórmula es de triple consideración: las decisiones de los consumidores de un bien están relacionadas tanto con: a) su disponibilidad relativa y el precio del mismo, como con b) su disponibilidad relativa y el costo de actividades alternativas sin el producto, y c) el grado en que el reforzamiento de las consecuencias inmediatas se devalúa paralelamente a la acción del reforzamiento inmediato ligado al disfrute del bien.

En este contexto, el estudio de Mayorga, Albañil y Cómbita (2006) verifica si los sujetos experimentales sustituyen bienes como el alimento líquido en vez del alcohol, en la medida en que se aumenta el “precio” del alimento. Los resultados apoyan la hipótesis, tal como se ve en la figura 1, que representa el programa experimental de refuerzo donde queda claro cómo al aumentar el “precio” de la sacarina, las ratas la sustituyen por el etanol.

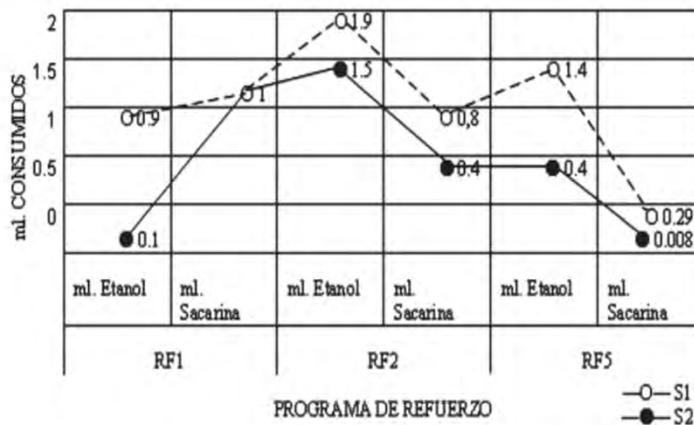


FIGURA 1. Comparación del consumo en los programas de refuerzo
Sujeto 1advs Sujeto 2

El segundo factor importante para la elasticidad y las restricciones mencionadas es el “rango de precios” del producto. Dicho rango está dado por la oscilación de los valores mayor y menor costo, en el sentido de que, si el precio de un producto siendo bajo se eleva un tanto, es probable que no afecte la demanda. En cambio, si siendo alto se eleva, es probable que sí afecte. En los experimentos respectivos (Sumpter, Temple, & Foster, 2004), parece una regla que los sujetos sometidos a la poca variación de precios bajos se ajusten a tal cambio incrementando el número de respuestas suficientes (por ejemplo, la duración y la fuerza necesarias) para obtener el reforzador.

La cantidad de respuestas requeridas representa la dificultad para conseguir semejante expedición. Si la dificultad se incrementa mucho, habrá una disminución notable del esfuerzo por obtenerlo. Si se incrementa ligeramente, el individuo tiende a “ajustarse” aumentando también el número de respuestas que necesita. Por ello Hursh y Silberberg (2008) indican que la sensibilidad a los cambios en los precios (elasticidad) es una excelente medida de la eficacia del refuerzo.

Esto si se lleva al plano de la decisión económica, tendrá efectos parecidos. Por ejemplo, si se sube ligeramente el costo de un pan barato, eso no impedirá que el consumidor promedio continúe pidiendo el mismo número de unidades aunque tenga que pagar 10 o 20 centavos más. Pero si se sube el precio de un pan caro por más que sea en poca cantidad el consumidor muy probablemente suspenderá o disminuirá su adquisición.

Por último, el tercer elemento de restricción se mueve en torno al “nivel de ingresos”. Vale decir, el individuo con un nivel alto de ingresos no sentirá mucho las variaciones en el costo de los productos. De hecho, a mayor nivel de ingresos habrá insensibilidad al cambio de precios. Los experimentos realizados asimilan el “nivel de ingresos” que tiene el organismo

con la disponibilidad de sus respuestas o tiempo para emplearlas. En la investigación de Silberberg, Warren-Boulton, y Asano (1987) se utilizaron monos para someterlos a la condición experimental de escoger entre una bola de comida grande pero amarga, y otra pequeña. En condición de “bajos ingresos” (menor intervalo entre ensayos, cada 60 a 70 segundos), los sujetos prefirieron la pastilla grande pero amarga. Cuando se invirtió la condición de “altos ingresos” (reducción de los intervalos a 15 segundos), produjo un incremento en el consumo de las bolas pequeñas. En otra investigación (véase DeGrandpre, Buckel, Rizvi y Huges 1994) a siete sujetos humanos dependientes del cigarrillo se les ofrecieron dos refuerzos distintos: uno consistente en bocanadas de la marca habitual de cigarrillos (“propios”) que solían fumar, y otro consistente en bocanadas de una marca menos preferida de cigarrillos con un contenido similar de nicotina (“otros”). Los “otros” costaban la quinta parte del precio de los “propios”. Se constató que cuando el precio de los dos refuerzos se mantuvo constante, las elecciones optaron por lo más barato. Sin embargo, al variar el monto del ingreso hacia arriba, la proporción del consumo de bocanadas “propias” aumentó, mientras que el consumo de los “otros”, menos costosos disminuyó.

De hecho, si, por ejemplo, dos fumadores recién llegados a una comunidad se encuentran con que hay una baja densidad de punto de venta de tabaco en su entorno cercano, pero sólo uno de ellos tiene la posibilidad de transportarse más fácil y rápidamente hacia puntos lejanos para adquirir más cigarrillos, es de esperar que el que carezca de esa facilidad baje su consumo adaptándose a lo que puede encontrar (Chuang, Cubbin, Ahn, y Winkleby (2005).

Las interacciones entre los tres factores de la regulación, la “disponibilidad de sustitutos” (reforzadores alternativos), el “rango de precios” (valor de las unidades estándar de refuerzo), y el “nivel de ingresos” (disponibilidad de repertorio o tiempo emplearlo), son diversas. Por ejemplo, Epstein, Leddy, Temple y Faith (2007) reseñan un experimento de elección entre alimentos poco sanos versus alimentos saludables, en el cual niños de 10 a 14 años acostumbrados a la “comida chatarra” pasaron por diferentes niveles de ingreso: “bajo”, “regular” y “alto”. Cuando los niños estaban en la condición de “bajo ingreso” aumentaron su consumo de alimentos saludables (tales como frutas, o yogurt) pero cuando estuvieron en el nivel alto siguieron eligiendo los productos poco sanos, aunque el precio de éstos aumentara. En consecuencia, puede esperarse que la elección de “sustitutos” se reduzca cuando el individuo goce de mejor status económico. No obstante, también se ha podido advertir que el factor de disminución del precio de las comidas sanas incrementa su probabilidad de elección, incluso más que el factor de propaganda a favor de hábitos saludables. En general, una evaluación de las preferencias que los individuos tienen y sus determinantes pueden proporcionar información adecuada acerca de la sensibilidad a los aumentos de precio. Los resultados sugieren que la determinación de cuán sensible es la demanda de un individuo para un esfuerzo (es decir, la cuantificación de la elasticidad de

la demanda) puede ayudar al analista de conducta a predecir qué consecuencias podrían producir una mayor persistencia de la respuesta en el ámbito aplicado.

Decisiones de perspectiva y decisiones clínicamente significativas

Como se ha visto, las investigaciones conductuales abordan problemas muy complejos de redistribución de respuestas, debido a que los comportamientos de consumo y empresarial comprenden acciones involucradas con contingencias de selección, adquisición o utilización de bienes, servicios, ideas o experiencias para obtener beneficios de diverso tipo (llámese satisfacer sus “necesidades” y “deseos”). Todo eso supone procesos de decisión que proceden y son consecuencia de tales acciones (Rachlin, 1995). El método de investigación más común en la teoría de las perspectivas es poner a los participantes en situación de elegir entre dos hipotéticos resultados futuros (por ejemplo, a elegir entre una cosa segura y un resultado de riesgo). Los datos, consignados a través del autoinforme de los sujetos, son sometidos a análisis estadísticos obteniendo el promedio de elecciones de los individuos y verificando su significatividad. Según los datos aportados por estas indagaciones (Kahneman & Tversky, 1984), incluso en el mejor de los casos, las personas acostumbran emitir juicios probabilísticos inexactos basándose sólo en la semejanza de una información concreta con el propio ideal.

Aunque ha sufrido críticas por la aparente subjetividad de los datos que brinda, este método de autoinforme tiene valor en ciertas circunstancias, pues hay un número muy grande de decisiones importantes tomadas por los individuos que podrían calificarse de “opciones de perspectiva”, donde ellos sopesan resultados posibles antes de haberlos experimentado. Hay sin embargo, otras decisiones que involucran factores clínicamente significativos porque son patrones repetidos hasta el extremo de la “autodestrucción” –por ejemplo, el abuso de sustancias psicoactivas y el juego patológico--, afectando el estado de salud. En dichos casos se hace necesario indagar cómo las experiencias anteriores del individuo respecto a las consecuencias que han afectado históricamente su conducta afectan sus actuales respuestas prospectivas. Es evidente que cada cual suele comportarse ante nuevas opciones como hizo en el pasado si ese patrón de elección ha sido seleccionado por las consecuencias de la ejecutoria habitual (Francisco et al., 2009)

Una forma de acercamiento entre la teoría de la perspectiva y el análisis conductual es la explicación del porqué los individuos acostumbran decidir sobre sus asuntos importantes de maneras no racionales (sin calcular probabilidades), en función a estrategias informales adoptadas en “entornos de incertidumbre”, es decir, ambiguos y poco claros. Kahneman (2003) intenta explicar ese efecto mediante la postulación de categorías que denomina “atajos heurísticos”, quizá basados en repertorios genéticamente adaptativos. La toma de un atajo heurístico muy común es el que se guía por la aversión a la pérdida: se teme más lo que se puede perder que lo que se puede ganar tomando la decisión. En términos técnicos conductuales se hablaría de respuestas implicadas en contextos de *contingencias abiertas* que han sido seleccionadas por consecuencias aversivas, las cuales aumentaron

la sensibilidad del comportamiento a las pérdidas potenciales y la intolerancia al retraso de la gratificación reforzadora. Sobre este repertorio extrañamente (in)adaptativo, Magoon y Critchfield (2002) discuten si se trata de una tendencia filogenética evolutivamente desarrollada en: a) un ambiente natural lleno de depredadores, b) de competencia entre miembros de la propia especie, c) de suministro de alimentos impredecibles, y d) de escasas oportunidades de apareamiento; condiciones que pueden resultar afectadas por una historia ontogenética de experiencias. Esto parece ser todavía un enigma que, sin duda, los próximos estudios experimentales de la economía conductual tendrán que intentar resolver.

Conclusión

Los análisis conductuales básicos del comportamiento de consumo hechos a partir de la experimentación de laboratorio, y donde el papel de la economía de fichas así como también de la hipótesis de la regulación conductual fueron y son relevantes, resultan de gran utilidad conceptual para evaluar innumerables situaciones, por ejemplo de salud (digamos el uso de drogas o la alimentación sana, ver la compilación de Bickel y Vusnich, 2000), de elección de candidatos políticos, de relaciones interpersonales, de elecciones vocacionales, etcétera. Los procesos decisorios se han mostrado como influidos por las restricciones a que está sujeto el comportamiento del consumidor. En la traducción de términos económicos a experimentales, esto es: a) la “disponibilidad de sustitutos” dada por la posibilidad de contar con reforzadores alternativos, b) el “rango de precios”, del producto, o el valor de las unidades estándar de refuerzo, y c) el “nivel de ingresos” o disponibilidad de repertorio o tiempo para emplearlo en busca del reforzador.

Lo cierto es que en esos casos, las respuestas en contextos contingenciales diversos son normalmente seleccionadas por sus consecuencias. En contextos más inciertos como son los de “incertidumbre”, para explicar el comportamiento de elección entran a tallar variables más hipotéticas que parecieran fruto de una combinación de factores filogenéticos y ontogenéticos, pero siempre relacionados con la historia de reforzamiento del organismo a largo plazo.

Referencias bibliográficas

1. Alejo, A.; Rojas, P. y Pérez-Acosta, A. (2008) Psicología y asuntos económicos: Una aproximación al estado del arte. *International Journal of Psychological Research*. 1 (1), 49-57. Disponible en <http://mvint.udbmed.edu.co:8002/ojs/index.php/web/article/viewPDFInterstitial/413/404>.
2. Allison, J. (1993) response deprivation, reinforcement, and economics. *Journal of Experimental analysis of Behavior*, 60, 129-140. Disponible en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1322150/pdf/jeabehav00003-0131.pdf>

3. Ayllon T, Azrin N H (1965) The measurement and reinforcement of behavior of psychotics, *Journal of Experimental Analysis of Behavior*; 8(6): 357-383. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1338117/>
4. Bentham, J. (1978). Escritos económicos. México Fondo de Cultura Económica.
5. Bickel, W. K. y Vuchinich, R. E. (Eds.) (2000). *Reframing health Behavior: Change with Behavioral Economics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
6. Bickel, W. K.; Green, L. y Vuchinich, R. E. (Eds.) (1995). Behavioral economics. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 64, 257-262. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC13500136/pdf/jeabehav00216-0007.pdf>.
7. Chuang, Y. Cubbin, C., Ahn, D. y Winkleby, M. A. (2005) Effects of neighbourhood socioeconomic status and convenience store concentration on individual level smoking. *Journal of Epidemiology and Health*, 59, 568-573. Disponible en <http://www.ijer.org/pss/25570774>
8. DeGrandpre, R. J., Bickel, W. K., Rizvi, S. A. y Hughes, J.R. (1994). A behavioral economic analysis of concurrently available money and cigarettes. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*. 61(2): 191-201. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1334407/>
9. Denegri, M. (2007-2010). *Introducción a la psicología económica*, Edición electrónica, Disponible en: www.eumed.net/libros/2010b/681/
10. Domjan, M. (2007-2010). *Principios de aprendizaje y conducta*. México: Cengage Learning Editores. Disponible en: http://www.4shared.com/documents/w6sC2Hxy/Principios_de_aprendizaje_y_co.html.
11. Epstein, L. H.; Leddy, J.J.; Temple, J. y Faith, M. S. (2007). Food reinforcement and eating: A multilevel análisis. *Psychological Bulletin*, 133, 884-906. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2219695/>
12. Fisher, E. B., Winkler, R. C. Krasner, L.; Kagel, L. J.; Battaliod, R. C. & Basmann, R. L. (1978). Economic perspectives in *Behavior Therapy: Complex interdependencies in token economies*. *Behavior therapy*, 9(3), 392-403. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science> ¿
13. Francisco, M. T., Madden, G. J., y Borrero, J. (2009). Behavioral economics: principles, procedures, and utility for applied Behavior analysis. *The Behavior Analyst Today*, 10, 277-294. Disponible en: <http://www.thefreelibrary.com/behavioral/>
14. Hursh, S. R., & Silberberg, A. (2008). Economic demand and essential value *Psychological Review*, 115, 186-198
15. Kagel, J. H. y Winkler, R. C. (1972). Behavioral economics: areas of cooperative research between economics and Applied Behavioral Analysis, 5(3): 335-342. *Journal of applied Behavior analysis* disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1310770/>
16. Khaneman, D., & Tversky, A. (1984). Choices, values, and frames. *American psychologist*, 39, 341-350. Disponible en: <http://www.mudancasclimaticas.andi.org.br/download.php?path>
17. Khaneman, D. (2003). Mapas de racionalidad limitada: Psicología para una economía conductual. *Revista Australiana de Economía*, 28. 182-225
18. Magoon, M. A., & Critchfield, T. S. (2008). Concurrent Schedules of positive and negative reinforcement: Differential-impact and differential-outcomes hypotheses. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 90. 1-22. Disponible en: <http://seab.envmed.rochester.edu/jeab/articles/2008/jeab-90-01-0001.pdf>

19. Mayorga, P.; Albañil, N. y Cómbita, L. (2006). Elección y sustitución de estímulos entre alcohol y el alimento en ratas: una explicación del consumo de drogas desde el contexto de la economía conductual. *Suma Psicológica*, 13(1), 33-50. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/suma/v13n1/v13n1a04.pdf>
20. Murpy, J. Correla, C. y Barnett, N. (2007). Behavioral economics approaches to reduce college students drinking. *Addictive Behaviors*, 32, 2573-2585
21. Phillips, E. L. Phillips, E. A. Fixsen, D. L. y Wolf, MM. (1971). Achievement Place: modification of the behaviors of pre-delinquent boys within a token economic. *Journal of Applied Behavior Analysis*; 4(1):45-59. Disponible en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1310667/>
22. Sappford, D., Phythian-Adams, S. L. y Apps; E., (2009). Behavioral economics. A review of the literature and proposals for further research in the context of workplace health and safety. Liverpool: University of Liverpool. Disponible en: <http://www.hse.gov.uk/research/rrpd/fr752>
23. Silberberg, A., Warren-Boulton, F. R. y Asano, T. (1987). Inferior-good and Giffen-good effects in monkey choice behavior. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior processes*, 13(3), 392-301
24. Staats, A. W. y Staats, C. K. (1963). *Complex Human Behavior. Asystematic extension of learning principles*. New York: Hot. Rinehart and Winston
25. Staats, A. W. (1975/1979). *Conductismo Social*. México el Manual Moderno
26. Staats, A. W. y Staats, C. K., Schutz, R. E. y Wolf, M. (1962). The conditioning of Reading responses using "extrinsic" reinforcers. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 5, 33-49. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1404175/>
27. Sumpter, C. E., Temple, W. & Foster, T. M. (2004). Comparing demand functions when different Price manipulations are used: Does unit Price help? *Learning & Behavior*, 32(2), 202-212. Abstract. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15281392>
28. Rachlin, H. (1995). Behavioral economics without anomalies. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 64, 397-404. Ababstract Disponible en: <http://www.mcbi.nlm.nih.gov/pubmed/8551195>
29. Vieira, M. (2008). Nuevos paradigmas del pensamiento económico: Un llamado a la interdisciplinariedad. *Revista Ciencias Estratégicas*, 16(20),335-350. Disponible en: http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/defichero_articulo?codigo=2991267&orden=0
30. Winkler, R. C. (1971). The relevance of economic theory and technology to token reinforcement system: *Behavioral Research therapy*, 9(2):81-88. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/5556841>

Decimotercera lectura: artículo ¿Qué es la Terapia Cognitivo Conductual?

Ariel Minici, Carmela Rivadeneira y José Dahab

Proponemos el artículo ¿Qué es la terapia cognitivo conductual? De Ariel Minici, Carmela Rivadeneira y José Dahab. **Las razones de la propuesta son las siguientes:** En el artículo se expone de manera breve y sencilla las características de la Terapia Cognitiva-conductual práctica que muestra una orientación de la dimensión conductual de orientación “mediadora”. Por lo que consideramos que este material puede apoyar al conocimiento y comprensión del estudio del comportamiento y la subjetividad, al igual que a la identificación de una area específica y escenario de intervención de la psicología, así como su relación con otras disciplinas ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión conductual.

Ficha bibliográfica

Minici, A., Rivadeneira, C. y Dahab, J. (2001) ¿Qué es la Terapia Cognitivo Conductual? Revista de Terapia Cognitivo conductual, Núm. 1. CETECIC, Centro de Terapia Cognitiva Conductual y Ciencias del Comportamiento. Recuperado de cetecic.com.art/revista/pdf/que_es_la_terapia-cognitivo_conductual.pdf

Datos de los autores

Ariel Minice es psicólogo clínico especialista en Terapia Cognitivo Conductual, ex docente de la asignatura de Teoría y Técnicas de Exploración y Diagnóstico en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, docente de los cursos de capacitación en Terapia Cognitivo Conductual auspiciados por la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Ex becario de investigación de la agencia nacional de C.O.N.I.C.E.T, Ex pasante del Departamento de Análisis y Modificación de Conducta del Hospital Hermilio Valdizán de Lima, Perú.

Carmela Rivadeneira egresada de la Universidad de Buenos Aires, especialista en Terapia Cognitivo conductual, ex docente de las asignaturas de Análisis y Modificación de la conducta e Introducción a la Psicología del Aprendizaje, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, docente de los cursos de capacitación en Terapia Cognitivo Conductual auspiciada por la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento.

José Dahab psicólogo clínico especialista en Terapia Cognitivo Conductual, profesor adjunto de a cargo de Análisis y Modificación de la Conducta en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), docente de los cursos de capacitación en Terapia Cognitivo Conductual auspiciados por la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento.

Breve resumen del contenido

Los autores inician su escrito planteando que ha tenido poca atención este tipo de terapia y que sólo recientemente, por diversas condiciones ha logrado aceptación. Continúa con la exposición de los cuatro pilares básicos de la Terapia Conductual-Cognitiva: a) los trabajos de Ivan P. Pavlov y la elaboración del condicionamiento Clásico, b) el conductismo watsoniano del que, dicen, aporta su énfasis en el comportamiento como tema de la psicología y en el uso del método científico como un modo de estudiarlo, c) el Condicionamiento Instrumental u Operante, proceso por el cual los comportamientos se adquieren, mantienen o extinguen en función de las consecuencias que le siguen y los trabajos encabezados por Albert Bandura que conforman un nuevo conjunto de hipótesis, cuyo énfasis recae en el papel que la imitación juega en el aprendizaje y, por último, d) los trabajos de Aaron Beck y Albert Ellis como dos de los representantes principales en lo que a clínica se refiere. Aunque desarrollados de manera relativamente independiente, sus dos modelos de intervención terapéutica denominados, respectivamente, Terapia Cognitiva y Terapia Racional Emotiva, en lo esencial, coinciden, ambos hacen hincapié en las influencias que el pensamiento ejerce sobre las emociones.

No obstante, en lo que se refiere a la práctica de la Terapia Cognitivo – Conductual, las técnicas utilizadas combinan en diversos grados principios provenientes de múltiples líneas de investigación. De esta manera, dicen, en lo que se refiere a la práctica de la Terapia Cognitivo – Conductual, las técnicas utilizadas combinan en diversos grados principios provenientes de múltiples líneas de investigación, se nutre sencillamente de la investigación psicológica contemporánea. En este sentido, en lo que se refiere a la práctica de la Terapia Cognitivo – Conductual, las técnicas utilizadas combinan en diversos grados principios provenientes de múltiples líneas de investigación.

Finalizan exponiendo los pasos que constituyen la práctica de la Terapia cognitiva-Conductual y tratan de refutar las críticas que se le hacen a ésta (poca eficacia, recaídas, solo eficiente en algunos padecimientos, etc.)

**¿QUÉ ES LA TERAPIA COGNITIVO CONDUCTUAL?
POR
ARIEL MINICI, CARMELA RIVADENEIRA Y JOSÉ DAHAB**

Llamativamente, en la cultura de una ciudad donde las ideas psicológicas han sabido ganar su lugar, la “Terapia Cognitivo – conductual”, un modelo de intervención en clínica psicológica muy desarrollado en otros países no ha tenido sino una escasa trascendencia

Sólo en los últimos años se observa un modesto interés hacia la misma, favorecido quizá por la búsqueda de alternativas más breves en los tratamientos psicológicos, por la aparición de nuevas patologías o sencillamente, por la globalización que nos trae información sobre los modelos de abordaje hegemónicos en otros lugares del mundo.

En verdad, es una tarea sumamente difícil caracterizar en pocas palabras lo que es y, no menos importante, lo que no es la Terapia Cognitivo – Conductual. Recorramos, a manera de introducción, la historia del desarrollo de este nuevo visitante que desde hace poco tiempo golpea las puertas de nuestra cultura “psi”.

La Terapia Cognitivo – Conductual posee cuatro pilares teóricos básicos. El primero de ellos, surge a fines del siglo pasado a partir de las investigaciones del fisiólogo ruso Ivan Pavlov, quien accidentalmente descubre un proceso básico de aprendizaje que luego llamaría “Condicionamiento Clásico”. Muy sucintamente dicho, se trata de un proceso por el cual los organismos aprenden relaciones predictivas entre estímulos del ambiente.

En el experimento típico de Pavlov, un perro aprendía a salivar ante el sonido de un metrónomo cuando este había sido presentado sucesivas veces antes de la administración de comida. De esta manera, el sonido juega el papel de una señal que anticipa la aparición de un fenómeno relevante para la vida del organismo, el cual responde en consecuencia.

Sobre los trabajos de Pavlov es que se inspira uno de los autores más conocidos y más asociados con la Terapia Cognitivo – Conductual, justamente John B. Watson, quien aplicando los principios del condicionamiento clásico para remitir la fobia de un niño funda las bases de lo que luego se conoce como el conductismo. Y con respecto a esto vale la pena realizar algunas aclaraciones. El conductismo watsoniano representa actualmente más las bases metodológicas de modelo que un cuerpo teórico de principios explicativos de los cuales se deriven técnicas de intervención.

En efecto, comúnmente se realiza una distinción entre el conductismo watsoniano o radical y el conductismo metodológico. Y en verdad esto último es lo que hoy conservamos en

Terapia Cognitivo – Conductual de los aportes de Watson, su énfasis en el comportamiento como tema de la psicología y en el uso del método científico como un modo de estudiarlo. Nada más que eso, o mejor, nada menos que eso.

Hacia el año 1930, las investigaciones de F. B. Skinner plantean la existencia de otro tipo de aprendizaje, el Condicionamiento Instrumental u Operante, proceso por el cual los comportamientos se adquieren, mantienen o extinguen en función de las consecuencias que le siguen. La gran cantidad de investigaciones desarrolladas a la luz de estos dos paradigmas mencionados pasaron a formar lo que se conoce como Teoría del Aprendizaje la cual históricamente ha nutrido con hipótesis a la Terapia Cognitivo – Conductual.

Hacia la década de 1960 los trabajos encabezados por Albert Bandura comienzan a conformar un nuevo conjunto de hipótesis, cuyo énfasis recae en el papel que la imitación juega en el aprendizaje. Las investigaciones llevadas a cabo en esta línea cobran cuerpo en la Teoría del aprendizaje social, desde la cual se afirma que el aprendizaje no sólo se produce por medio de la experiencia directa y personal sino que, fundamentalmente en los seres humanos, la observación de otras personas así como la información recibida por medio de símbolos verbales o visuales constituyen variables críticas.

Y sólo a manera de comentario, agreguemos que Bandura se halla muy involucrado en la formulación de modelos cognitivos. De hecho, hacia la misma época, un movimiento quizá algo reaccionario al conductismo radical, comienza a estudiar los inicialmente denominados “eventos privados”, vale decir, pensamientos, diálogos e imágenes internas, creencias, supuestos, por sólo nombrar algunos de los tópicos cubiertos por los así llamados modelos cognitivos.

Mencionemos a Aaron Beck y Albert Ellis como dos de los representantes principales en lo que a clínica se refiere. Aunque desarrollados de manera relativamente independiente, sus dos modelos de intervención terapéutica denominados, respectivamente, Terapia Cognitiva y Terapia Racional Emotiva, en lo esencial, coincide. En efecto, ambos hacen hincapié en las influencias que el pensamiento ejerce sobre las emociones, aunque, desde el inicio, admiten que no toda la vida emocional puede explicarse por el pensamiento.

Por otra parte, el pensamiento de un individuo refleja su sistema de interpretación del mundo, vale decir, un conjunto de creencias, supuestos y reglas subyacentes que por lo general no son plenamente conocidos por las personas

Estos son, en breve, los cuatro pilares básicos de la Terapia Cognitivo – Conductual: aprendizaje clásico, aprendizaje operante, aprendizaje social y aprendizaje cognitivo. De ellos se han desprendido múltiples líneas de investigación. En efecto, a fin de explicar la complejidad del comportamiento humano es preciso poner en conjunción no sólo los

principios derivados de los paradigmas mencionados, sino considerar otros desarrollos de la investigación contemporánea que no se oponen ni excluyen a los aspectos aquí tratados.

Particularmente, en lo que se refiere a la práctica de la Terapia Cognitivo – Conductual, las técnicas utilizadas combinan en diversos grados principios provenientes de múltiples líneas de investigación. En suma, dado el carácter científico de la Terapia Cognitivo-conductual ella se nutre sencillamente de la investigación psicológica contemporánea. En este sentido, en lo que se refiere a la práctica de la Terapia Cognitivo – Conductual, las técnicas utilizadas combinan en diversos grados principios provenientes de múltiples líneas de investigación

La intervención terapéutica en Terapia Cognitivo – Conductual se estructura en tres pasos. El primero contempla la evaluación cuidadosa del caso, se refiere al momento de formular hipótesis explicativas acerca de los problemas que trae la persona y trazar los objetivos del tratamiento. Estas hipótesis conducen a la segunda fase, la intervención propiamente dicha, vale decir, el empleo de técnicas terapéuticas orientadas al logro de los objetivos planteados. Finalmente, la tercera fase, el seguimiento, consiste en la evaluación de la aplicación del programa terapéutico y la realización de los ajustes necesarios para el mantenimiento de los cambios.

Una de las críticas más difundidas hacia la Terapia Cognitivo – Conductual afirma que los síntomas retornaran una vez eliminados, vale decir, que habrá recaídas o sustitución de síntomas. Sin embargo, gran cantidad de estudios de seguimiento ha demostrado que la mayoría de las veces este fenómeno no se produce.

Las investigaciones que reportan recaídas corresponden a trastornos en los cuales ninguna estrategia psicológica ha mostrado una eficacia significativa, tal es el caso de la Esquizofrenia o el Trastorno Antisocial de la Personalidad. Por otra parte, los índices de eficacia de la Terapia Cognitivo – Conductual para algunos grupos de síndromes, como los trastornos de ansiedad, rondan el 90% de los casos recuperados o muy mejorados en estudios de seguimiento a más de dos años.

Estos datos se vuelven especialmente relevantes si se considera la alta incidencia de este tipo de patologías. No obstante, los trastornos por dependencia a sustancias psicoactivas, los índices de eficacia bajan abruptamente, sólo la mitad de los pacientes tratados en comunidades terapéuticas que operan con los principios de la Terapia Cognitivo – Conductual se mantienen abstinentes por más de dos años. Y aunque desalentadoras, estas cifras son las más elevadas que hasta la actualidad se han reportado en lo que a la dependencia química se refiere.

Quizá, esta serie de críticas surja de la concepción de que los tratamientos adecuados deben identificar indefectiblemente las causas de los síntomas. En verdad, en Terapia

Cognitiva – Conductual no ignoramos las causas de los síntomas todo lo contrario, ellas juegan un rol muy importante en la elección de las estrategias terapéuticas.

Sin embargo, no es en el contexto clínico donde procuramos identificar esas causas, la clínica constituye el ámbito de aplicación de los conocimientos que han nacido y se han validado en otro contexto, el de la investigación. Él nos provee de hipótesis y teorías explicativas acerca del comportamiento humano, las cuales articulamos en cada caso individual a fin de elegir las estrategias terapéuticas adecuadas, justamente en este consiste el primer paso de la terapia, la evaluación.

Tal vez esta confusión se deba al hecho de que en la Terapia Cognitiva – Conductual el acento no está puesto en las causas relacionadas con la historia personal del paciente, sino muy especialmente en aquellas provistas por las teorías explicativas del comportamiento humano.

En suma, el modelo cognitivo – conductual constituye un movimiento contemporáneo de integración mucho más amplio que un paquete de técnicas. Posee lineamientos éticos y bases filosóficas y metodológicas determinadas acordes a la precisión y especificidad de las ciencias del comportamiento.

Bibliografía

- Belloch, A., Sandín, B. y Ramos, F. (1995) Manual de Psicopatología, Vol. 1 McGraw-Hill/Interamericana, Madrid, España.
- Navarro Cueva, R. (1994) Del condicionamiento clásico a la Terapia Conductual Cognitiva: hacia un modelo de integración, en Aprendizaje y Comportamiento, Vol. 10, A. L. A. M. O. C., Lima.
- Sheldon, B. (1995) Cognitive-Behavioural Therapy. Research, practice and philosophy. Routledge, London.

Decimocuarta lectura: artículo “De la vida cotidiana al laboratorio”

Rogelio Escobar

Se propone el artículo titulado “De la vida cotidiana al laboratorio” de Rogelio Escobar Hernández. **Las razones de la propuesta son las siguientes:** porque primero explica el recorrido histórico de la investigación en el área de la dimensión conductual y en una segunda parte muestra algunos de ejemplos de cómo la investigación básica requiere un área de “traducción” o puente para llevarse a cabo en el área de la aplicación conductual. Principalmente la sección titulada “Modelos de laboratorio de fenómenos de la vida cotidiana” muestra diferentes fenómenos que se estudian en la actualidad y cómo a partir de la investigación básica se desarrollan los modelos para aplicarlos a la vida cotidiana. Contribuye a los aprendizajes que se refiere a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión conductual.

Ficha bibliográfica

Escobar, R. (2011). De la vida cotidiana al laboratorio: algunos ejemplos de investigación de traducción. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 37(3), 32-50.

Dato del autore:

Rogelio Escobar Hernández es Profesor titular «A» T. C., Definitivo, Facultad de Psicología, UNAM. Licenciado y doctor en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, Posdoctorado en Análisis de la Conducta, West Virginia University.

Sus líneas de investigación son:

- Uso de nuevas tecnologías en la implementación de equipo de control experimental.
- Aplicación de nuevas tecnologías en el desarrollo de métodos de registro conductual.

- Historia de la instrumentación y de los instrumentos de precisión en psicología experimental y análisis de la conducta.
- Análisis experimental de la conducta: reforzamiento condicionado, formación de unidades conductuales, demora de reforzamiento, variabilidad y diferenciación de la respuesta, conducta gobernada por reglas.

Desde 2010 dirige su propio grupo de investigación en la Facultad de Psicología en la UNAM. Tres de sus proyectos de investigación han recibido financiamiento del PAPIIT de DGAPA, UNAM y han resultado en cuatro tesis de licenciatura de estudiantes. En 2013 uno de sus proyectos de investigación sobre la aplicación de nuevas tecnologías al desarrollo del análisis de la conducta recibió el reconocimiento y subsidio 2012 International Development Grant de la Society for the Advancement of Behavior Analysis en los Estados Unidos que se otorga a proyectos de excelencia en el mundo que fomentan la diseminación del análisis de la conducta en el mundo.

Ha publicado 28 artículos revisados por pares en revistas indizadas que se organizan en 3 temas: aplicación de nuevas tecnologías para el estudio de la conducta, la historia de los instrumentos en psicología y análisis experimental de la conducta. Algunos de sus trabajos están publicados en las revistas más reconocidas en su disciplina en el mundo como el Journal of the Experimental Analysis of Behavior, The Behavior Analyst y History of Psychology. Otros de sus artículos están publicados en revistas con circulación internacional como el European Journal of Behavior Analysis, la Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, Acta Comportamentalia y la Revista Mexicana de Psicología, entre otras. Es autor de dos capítulos en libros, uno de ellos en el Handbook of Behavior Analysis editado en 2013 por la American Psychological Association. Ha presentado más de 80 trabajos en eventos académicos en México, Estados Unidos, Europa y Asia que incluyen 13 conferencias por invitación y 6 talleres.

En 2016 fue elegido Editor General de la Revista Mexicana de Análisis de la Conducta. De 2012 a 2016 fue Editor Asociado de la Revista Mexicana de Análisis de la Conducta y fue invitado para editar el número especial de la Revista Mexicana de Análisis de la Conducta en 2014 junto con Janet S. Twyman, sobre Análisis de la Conducta y Tecnología. Ha sido revisor de diversas revistas científicas y evaluador en el programa de becas de posgrado en el extranjero en el CONACYT.

Es miembro de la American Psychological Association, la Association for Behavior Analysis International, la División 26 History of Psychology de la APA, la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta y la Sociedad Mexicana de Psicología. Es uno de los miembros fundadores del grupo de interés especial Behavior Analysis and Technology de la Association for Behavior Analysis International.

Breve resumen del contenido:

El texto comienza con una pregunta que muchas personas hacen a los analistas experimentales de la conducta y es ¿cuáles son las aplicaciones de tu trabajo? Las personas que se dedican a realizar experimentos en laboratorios, especialmente con animales se le conocen como investigación básica, pero se requiere de la investigación puente para aplicar estos modelos a la vida cotidiana. En la primera sección del artículo se explica cómo surgió la psicología que se encarga del estudio de la dimensión conductual, basándose en la metodología de las ciencias puras, desde posturas filosóficas, pasando por la psicología experimental de Wundt, Helmholtz, Weber y Fechner, hasta los estudios de Skinner. En la segunda sección del artículo se dedica a explicar algunos fenómenos que se estudian en laboratorio como la indefensión, la cooperación, la conducta verbal, el autocontrol, la correspondencia entre decir y hacer y la fluidez de la conducta.

**“DE LA VIDA COTIDIANA AL LABORATORIO: ALGUNOS EJEMPLOS DE
INVESTIGACIÓN DE TRADUCCIÓN”
POR
ROGELIO ESCOBAR***

Resumen

A partir de la década de 1980, diversos investigadores empezaron a notar una separación entre la investigación básica y aplicada en el análisis de la conducta. La investigación básica, siguiendo la tendencia de otras ciencias, se ha enfocado en el conocimiento preciso de los principios básicos. Esta investigación ha producido resultados caracterizados como muy abstractos para poder incorporarse en la investigación aplicada. La investigación de traducción surgió como un intento por relacionar los principios básicos con la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico. Este artículo describe la relación entre la ciencia básica y aplicada y la ruta rumbo al ideal de una ciencia experimental en psicología. También describe cómo el análisis experimental de la conducta se alejó de su interés original en problemas aplicados para centrarse en principios básicos con investigación en animales no humanos. Literatura previa sugiere que una estrategia que los investigadores básicos pueden seguir para contribuir a la traducción de los principios es desarrollar modelos de conducta humana. Este artículo describe ejemplos de modelos que han sido exitosos en traducir la vida cotidiana a preparaciones de laboratorio al hacer comparaciones en términos funcionales y no solamente estructurales entre la conducta humana y la conducta de animales no humanos.

Palabras clave: investigación de traducción, investigación de puente, ciencia básica y aplicada, modelo animal

* Rogelio Escobar, Laboratorio de Condicionamiento Operante, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Este trabajo está basado en una conferencia dictada en el II Ciclo de Conferencias de Inducción al Campo de las Ciencias Cognitivas y del Comportamiento en la Facultad de Psicología de la UNAM. El autor agradece a Carlos Alexis Pérez Herrera por sus comentarios a versiones previas de este trabajo y por su ayuda para elaborar la lista de referencias. La correspondencia relacionada con este artículo debe enviarse a Rogelio Escobar, Laboratorio de Condicionamiento Operante, 2º Piso, Edificio C. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Av. Universidad 3004, Col. Copilco-Universidad, México, D.F. C.P. 04510. E-mail: rescobar@unam.mx

Abstract

Starting in the 1980s, several researchers have noted a gap between basic and applied research in behavior analysis. Following a trend in other sciences, basic research, directed towards precise knowledge of basic principles, has produced findings deemed too abstract to be incorporated in applied research. Translational research emerged as an attempt to relate basic findings with applied research and technological development. This article describes the relation between basic and applied science and the route towards the ideal of an experimental science in psychology. It also describes how the experimental analysis of behavior departed from its original interest in both basic and applied issues in favor of basic principles in non-human animal research. Previous literature suggests that basic researchers can contribute to the translation of principles into applications by developing non-human animal models of human behavior. This article presents examples of models that succeeded in translating daily life into laboratory preparations by providing a functional and not only a structural comparison of human and non-human animal behavior.

Keywords: translational research, bridge research, basic and applied science, animal model

Una de las preguntas que hace dudar a un gran número de analistas experimentales de la conducta es: ¿cuáles son las aplicaciones de tu trabajo? De manera similar un gran número de analistas conductuales aplicados dudan al escuchar la pregunta: ¿cómo es que tu trabajo avanza el conocimiento científico? Una de las razones por las que estas preguntas surgen en primer lugar, es la actual división entre la investigación aplicada que se enfoca en la importancia social de las aplicaciones y la investigación básica que trata de contestar preguntas que avancen el conocimiento científico. Durante la década de 1980 algunos investigadores (e.g., Michael, 1980; Pierce & Epling, 1980) empezaron a señalar los problemas con esta división entre el análisis experimental de la conducta y el análisis conductual aplicado que ha resultado en la falta de interacción entre estas dos ramas del análisis conductual.

La investigación de traducción o de puente¹² (*translational research*) es un intento por tratar de mejorar la comunicación entre los investigadores básicos y aplicados por medio de estudios que permitan relacionar los hallazgos en áreas de interés común (Mace & Critchfield, 2010). Para muchos analistas de la conducta familiarizados con la historia de nuestra disciplina, la investigación de traducción podría parecer como

¹² En este trabajo se utilizó el término investigación de traducción en lugar del término más común, investigación de puente, por el énfasis que hace el primero en traducir los principios encontrados en el laboratorio para su uso en la investigación aplicada y, de manera opuesta, en la traducción de los eventos en la vida cotidiana a preparaciones de laboratorio. La metáfora del “puente” hace un énfasis correcto en la conexión entre la investigación básica y aplicada pero no indica las estrategias necesarias para realizarla.

descubrir que la tierra es redonda dado que en sus orígenes nues tra disciplina integraba consistentemente los hallazgos básicos de laboratorio con las aplicaciones (e.g., Keller & Schoenfeld, 1950; Skinner, 1948b, 1953, 1957, 1968). Sin embargo, la relación se ha desvanecido. La investigación básica en análisis de la conducta, especialmente la investigación con animales está perdiendo gradualmente su importancia para el resto de la psicología (Mace, 1994) y la investigación aplicada cada vez se basa menos en los principios encontrados en el laboratorio (Pierce & Epling, 1980).

Mace (1994) y Mace y Critchfield (2010) sugirieron que los investigadores básicos pueden contribuir a la investigación de traducción usando modelos de laboratorio que simulen problemas humanos. Esta investigación no sólo promueve el contacto con la investigación aplicada sino que también facilita la diseminación de la investigación básica. En este trabajo se narra brevemente la historia de la relación entre la investigación básica y aplicada, cuya separación inicia no sólo en nuestra disciplina sino en el resto de la ciencia. Posteriormente, se describe una breve historia de la investigación básica con animales no humanos (en adelante animales) en psicología y el origen de su separación de la investigación aplicada. Posteriormente se examinan las ventajas de la investigación de traducción y en las siguientes secciones se presentan algunos ejemplos de investigación de traducción centrada en usar modelos animales de laboratorio que simulan conducta humana observada en la vida cotidiana.

El ideal de la ciencia experimental

La ciencia básica o pura y la ciencia aplicada deberían retroalimentarse constantemente. Desde los orígenes de la ciencia, la aplicación del conocimiento ha sido el motor de la búsqueda de nuevos descubrimientos. Por otro lado, el éxito de las aplicaciones depende de la precisión de nuestro conocimiento sobre los fenómenos. Los primeros científicos, aunque no se conocían formalmente como tales, en la antigua Grecia trataban de entender el mundo observándolo. Realizaron observaciones cuidadosas y trataron de reemplazar las explicaciones sobrenaturales con explicaciones naturales basadas en sus observaciones. Uno de los primeros ejemplos de aplicación del conocimiento es el caso de Tales de Mileto. Aristóteles (Política, trad. 1998, 1259a, 6) describió que Tales, a partir de sus observaciones meteorológicas, desarrolló un conocimiento relativamente preciso de los tiempos de cosecha de las aceitunas. Usando su conocimiento pudo predecir una excelente cosecha. Antes de la cosecha rentó una gran cantidad de prensas para aceitunas e hizo una fortuna cuando los agricultores tuvieron que subarrendar las prensas.

La noción de los científicos como contempladores de la naturaleza, sin embargo, cambió durante la edad media cuando Robert Grosseteste y Roger Bacon iniciaron la rebelión contra el escolasticismo medieval y marcaron el camino rumbo a la experimentación en ciencia. Este camino se cimentó finalmente durante el renacimiento en la obra de Francis

Bacon quien tuvo un papel fundamental en el desarrollo de la ciencia experimental. Para Bacon el conocimiento depende del poder que tenemos de controlar la naturaleza (Smith, 1992). Con base en los principios de Bacon, se puede afirmar que la ciencia experimental trata de establecer relaciones de causalidad con base en la manipulación de la naturaleza y la observación de los efectos de dichas manipulaciones. Un paso importante para manipular la naturaleza de manera precisa es trasladar las observaciones cotidianas a un ambiente controlado en el que podamos observar una relación entre eventos manteniendo el resto de las condiciones constantes. El énfasis que hizo Skinner en definir el propósito del análisis conductual en términos de la predicción y el control de la conducta tiene su origen en los trabajos de Bacon con los que Skinner tuvo contacto desde su juventud.

El trabajo de Galileo es otro ejemplo notable del énfasis en la experimentación que marcó el desarrollo de la ciencia. Galileo realizó diversos experimentos que son una muestra clara de su ingenio para realizar manipulaciones sistemáticas en ambientes controlados. Él mismo construyó una serie de aparatos que le permitían observar y registrar con precisión la velocidad de esferas moviéndose en planos con diferentes inclinaciones. La idea de los científicos como contempladores de la naturaleza cambió radicalmente a partir del trabajo de Bacon y los experimentos de Galileo, quienes mostraron la importancia de que los investigadores actúen en su entorno.

Gradualmente el trabajo científico tendió a la especialización y hacia finales del siglo xix y principios del siglo xx, esta especialización resultó en una división entre la ciencia básica y la ciencia aplicada. Thomson, el descubridor del electrón, a principios del siglo xx, definió la investigación en ciencia pura como la investigación que se hace sin pensar en su posible aplicación sino sólo con la idea de extender nuestro conocimiento de la naturaleza (Rayleigh, 1942). Thomson refirió que el eventual descubrimiento de los Rayos X, de gran importancia aplicada, fue derivado de su investigación sobre el electrón. Aunque Thompson no realizó su investigación con la idea de las posibles aplicaciones, su trabajo alcanzó un enorme impacto social. Con ejemplos como este, la ciencia experimental básica ganó su reputación de que a pesar de no tener importancia aplicada inmediata, eventualmente permitirá resolver problemas de importancia humana. El prestigio de algunas ciencias, como la física, que han mostrado repetidamente su importancia aplicada, ha permitido la prosperidad de la investigación básica con base en la expectativa de que en algún momento nos ayudará a mejorar la calidad de vida de las personas. Desafortunadamente, la psicología, dada su corta historia, aún no goza enteramente de este prestigio, por lo que la aplicación efectiva de los hallazgos de laboratorio sigue siendo crucial para que la investigación básica mantenga su lugar en los departamentos de psicología.

La psicología como ciencia experimental

La psicología se despegó finalmente de la filosofía y dio el paso necesario para convertirse en una ciencia cuando Wundt, siguiendo el ideal de la ciencia experimental, comenzó sus experimentos sobre conducta. Wundt se inspiró y continuó el trabajo en psicofísica de Helmholtz, Weber y Fechner y en 1879, trasladó al primer laboratorio de psicología las observaciones sobre sensación y tiempos de reacción (Boring, 1950). Algunas de sus manipulaciones consistían en complicar la situación de estimulación o manipular las propiedades físicas de diferentes estímulos y registrar los efectos sobre el tiempo de reacción de diversos participantes (e.g., Wundt, 1912). Su investigación fue la base para el posterior desarrollo de la psicología experimental en laboratorios alrededor del mundo.

Una influencia importante para el posterior desarrollo de la ciencia de la conducta fue la fisiología del siglo xix. A partir del trabajo de Claude Bernard, la investigación con animales cobró importancia. La siguiente cita es ilustrativa: "...sin el estudio comparativo con los animales, la medicina práctica nunca hubiera alcanzado su carácter científico" (Bernard, 1865/1957, p. 126). A partir de sus experimentos, Bernard estableció a la investigación básica con animales como el sello de la investigación científica en fisiología. La psicología, sobra decirlo, heredó este ímpetu por realizar investigación con animales.

La investigación de Pavlov iniciada en la tradición de la fisiología, es un ejemplo notable del uso de las preparaciones de laboratorio en condiciones controladas para realizar observaciones sistemáticas con animales. Pavlov tomó un fenómeno observado casualmente y lo analizó cuidadosamente en el laboratorio usando perros como sujetos. A partir de sus observaciones, Pavlov encontró diferentes principios que rigen el aprendizaje de relaciones entre estímulos (Pavlov, 1927). A pesar de estar enfocado en el laboratorio, Pavlov nunca perdió de vista las múltiples aplicaciones de su trabajo. Además de su interés en la psiquiatría (Walker, 1984), Pavlov realizó un modelo de "neurosis" en perros. El procedimiento consistió en exponer a los perros a una discriminación entre un círculo seguido de comida y una elipse seguida de la ausencia de comida. Bajo estas condiciones, los perros salivaban en presencia del círculo y no salivaban en presencia de la elipse. Cuando Pavlov redujo la diferencia entre el círculo y la elipse, observó que los perros ladraban y se resistían a subirse al aparato. Pavlov interpretó este hallazgo como un caso de "neurosis experimental" que resultaba del choque entre procesos excitatorios e inhibitorios.

Watson describió una de las aplicaciones más conocidas de los principios encontrados por Pavlov con la que mostró que los principios obtenidos en el laboratorio con animales podían usarse para cambiar la conducta de las personas. El caso es controversial debido a que Watson y Rayner (1920) establecieron una respuesta de miedo en el pequeño Albert. El procedimiento consistió en asociar un estímulo originalmente neutro (una rata blanca) con un ruido fuerte. Eventualmente, la presentación de la rata blanca provocó una respuesta de

miedo en el niño. Esta respuesta se generalizó a otros estímulos que compartían propiedades físicas con la rata blanca (e.g., una máscara de Santa Claus y un conejo). Este estudio no sólo mostró cómo pueden establecerse respuestas emocionales en los humanos sino que también sirvió como base para la investigación sobre el tratamiento de respuestas de fobia que diseñó Mary Cover Jones usando recondicionamiento. Estos tratamientos fueron un antecedente directo de la desensibilización sistemática de Wolpe (1958).

Otra influencia importante para la investigación con animales en psicología fue la teoría de la evolución por selección natural de Darwin, que para finales del siglo xix empezaba a adquirir popularidad gracias, al menos en parte, al apoyo de Huxley y Spencer. Dos grandes campos se desarrollaron, la etología interesada principalmente en el estudio de los animales en sus ambientes naturales y la psicología comparativa con el interés en el estudio de la evolución de los procesos mentales en diferentes especies (Boakes, 1984). El inicio de la investigación con animales en psicología empezó en 1897 con las demostraciones con ratas en los cursos de psicología comparativa de Kline en la Universidad de Clark (Lattal, 2001). Uno de sus colegas, Small, fue el primero en construir un laberinto y realizó el primer experimento en psicología con ratas como sujetos (Small, 1900).

Las cajas problema de Thorndike (1898), se derivaron de las ideas de la época de la comparación de la inteligencia entre diferentes especies. Thorndike, instrumentó ingeniosos aparatos para registrar la velocidad de escape de gatos, pollos e incluso peces y, a partir de sus hallazgos, enunció la ley del efecto. A pesar de que el estudio comparativo de la inteligencia perdió el interés de los investigadores, entre otras cosas, a partir de los problemas con la definición de inteligencia, los estudios de Thorndike y el resto de los psicólogos comparativos de la época sentaron las bases para el posterior crecimiento de la investigación básica con animales en psicología (Lattal, 2001).

Watson, que había trabajado con ratas durante sus estudios doctorales (e.g., Watson & Carr, 1908) y dedicó parte de su investigación a la psicología comparativa, notó que el aprendizaje era realmente el gran problema de la psicología. Sugirió que el estudio del aprendizaje con animales podría darnos información valiosa acerca del aprendizaje en humanos y que cualquier hallazgo sobre el aprendizaje en animales podría resultar en valiosas aplicaciones (Watson, 1910). Estos antecedentes culminaron en la época de las grandes escuelas del aprendizaje en las que la investigación básica con animales tuvo un papel predominante para encontrar los principios del aprendizaje que alimentaron las teorías del aprendizaje de Hull, Tolman y Skinner.

El origen del análisis experimental de la conducta y sus primeras aplicaciones

Skinner (1938) moldeó la disciplina que actualmente conocemos como análisis experimental de la conducta. En el análisis experimental de la conducta, la conducta se analiza en términos de sus consecuencias en el ambiente. Las consecuencias reforzantes seleccionan la conducta que las produjo. Para Skinner, la conducta es un fenómeno individual y por tanto debe estudiarse en sujetos individuales y no en grupos de sujetos. Skinner (1953) dio una enorme importancia a los estudios con ratas y posteriormente con palomas, porque la conducta de los animales es más simple que la de los humanos y las condiciones experimentales pueden controlarse mejor que en los estudios con humanos.

A pesar de su énfasis en el uso de animales en sus experimentos, para Skinner (1938) “la importancia de una ciencia de la conducta se deriva principalmente de la posibilidad de su eventual extensión a los problemas humanos” (p. 441-442). Esta afirmación se reflejó a lo largo de su obra. Por ejemplo, en su novela *Walden Two* (Skinner, 1948b), Skinner articuló la idea de una sociedad experimental. Imaginó una sociedad en la que se utilizaran los principios científicos de la conducta para hacer que la gente viviera feliz y fuera productiva. Skinner imaginó desde el uso de contingencias sociales (Glenn, 1986), actualmente referidas como metacontingencias y macrocontingencias (Glenn, 2004), hasta el diseño de objetos simples como vasos que pudieran trasladarse sin que se derramara su contenido.

Algunos años después, en una de las visitas de Skinner a la escuela de su hija Deborah, notó que los temas que debían enseñarse no tenían el mismo efecto en todos los niños (Skinner, 1954; véase también Skinner, 1968). Algunos niños se aburrían y otros no entendían. Sin embargo, la clase no podía detenerse ni adelantarse, los niños recibían una clase “promedio”. El énfasis de Skinner en la conducta individual lo llevó a diseñar aparatos para presentar el material a enseñar de manera estructurada con una dificultad creciente. De esta forma cada niño podía aprender a su propio ritmo. Un detalle importante es que cada respuesta correcta recibía reforzamiento inmediato. En los años siguientes empezó una época de gran popularidad de esta tecnología de la enseñanza (véase Escobar & Lattal, 2011). Como muchas de las creaciones de Skinner, este tipo de instrucción fue criticada por la idea de que el condicionamiento operante hace estereotipada la conducta y puede limitar la creatividad de los alumnos (e.g., Boroff, 1960). La investigación reciente en variabilidad de la conducta sugiere que esta crítica fue totalmente injustificada debido a que el condicionamiento operante puede incluso aumentar la variación de la respuesta y resultar en conducta “creativa” (Neuringer, 2002).

Otra de las notables aplicaciones del análisis experimental de la conducta es su aplicación al caso de la conducta verbal o uso del lenguaje. Skinner realizó un análisis funcional de la conducta verbal (Skinner, 1957). Primero Skinner se refirió al uso del lenguaje como conducta verbal. De esta forma enfatizó en su similitud con otros tipos de conducta. Para Skinner la conducta verbal, como cualquier otra operante, está mantenida por sus

consecuencias en el ambiente. Skinner identificó diferentes clases de operantes verbales. Las dos más conocidas son el mando y el tacto. Un mando ocurre cuando hay una operación de establecimiento y la operante verbal resulta en un reforzador. Por ejemplo, si mi comida no tiene sal, veo un salero en la mesa y a otra persona cerca de la mesa, digo pásame la sal. El recibir el salero de la otra persona refuerza la emisión del mando. Los tactos ocurren en presencia de estímulos discriminativos no verbales y están mantenidos por reforzamiento generalizado. Por ejemplo, si veo una camisa azul y digo esta camisa es azul, el estímulo no verbal controla la ocurrencia de la operante verbal que está mantenida por reforzamiento condicionado generalizado. A pesar de las críticas que recibió el trabajo de Skinner, en parte, dado su carácter especulativo en la época (Chomsky, 1959), este análisis es la base de una serie de tratamientos exitosos para problemas de comunicación tanto en niños como en adultos (véase Sundberg, 2007).

La importancia de la investigación de traducción

La preocupación de Skinner por aplicar los principios obtenidos en el laboratorio usando animales parecía augurar una relación estrecha entre el análisis experimental de la conducta y el análisis conductual aplicado. Fuller (1949) fue el primero en usar los principios del condicionamiento operante para modificar la conducta en escenarios naturales. Concretamente, condicionó la respuesta de mover un brazo en un paciente vegetativo. A partir del segundo número de la revista emblemática del análisis de la conducta, el *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* (jeab), se empezaron a publicar algunos artículos en los que se aplicaban los principios del condicionamiento operante, por ejemplo, para disminuir el tartamudeo (Flanagan, Goldiamond & Azrin, 1958).

La relación estrecha entre la investigación básica y aplicada en el análisis de la conducta empezó a diluirse después de la fundación de la revista representativa del Análisis Conductual Aplicado, el *Journal of Applied Behavior Analysis* (jaba) en 1968. Durante los siguientes años la investigación básica publicada, entre otras revistas, en jeab pareció centrarse en los efectos de los programas de reforzamiento. Esta tradición fue iniciada por el mismo Skinner, quien a pesar de que siempre mantuvo su interés por las aplicaciones de la ciencia de la conducta, siguió una agenda de investigación centrada en la investigación de laboratorio con animales (e.g., Ferster & Skinner, 1957). Este tipo de investigación básica marcó el camino para la siguiente generación de analistas de la conducta. Siguiendo con la tendencia general de la ciencia, en la mayoría de estos trabajos la importancia se centra en avanzar el conocimiento científico dejando en la investigación venidera la carga de buscar las aplicaciones. Para los investigadores en análisis conductual aplicado, sin embargo, esta investigación ha resultado muy abstracta para poderse aplicar (cf. Mace & Critchfield, 2010).

La investigación aplicada por su lado se centra en problemas sociales y hace poco énfasis en los principios que se aplican (Michael, 1980). Por ejemplo, en los paquetes de

tratamientos, en ocasiones no es claro cuál es el procedimiento que modificó la conducta sino sólo que un gran conjunto de manipulaciones reducen la conducta indeseable o aumentan la conducta deseable (Pierce & Epling, 1980). Esta división empezó a hacerse cada vez más marcada y por esta razón, algunos investigadores han notado que es necesario retomar el camino de la interacción entre la investigación básica y aplicada. De acuerdo con Mace y Critchfield (2010), la investigación de traducción “puede definirse generalmente como la investigación que abre nuevo terreno al unir una preocupación por los principios fundamentales con una preocupación por los problemas y eventos cotidianos” (p. 296).

Una de las estrategias que pueden seguir los investigadores en el análisis experimental de la conducta para contribuir a la investigación de traducción es realizar modelos en el laboratorio que simulen fenómenos de la vida cotidiana (Mace, 1994; Mace & Critchfield, 2010). En la siguiente sección, describo algunos ejemplos de investigación de traducción en los que se diseñaron modelos de laboratorio que simulan en animales la ocurrencia de conducta típicamente humana.

Modelos de laboratorio de fenómenos de la vida cotidiana

Algunos de los nombres usados para describir la investigación en la cual se compara sistemáticamente la ocurrencia de un patrón conductual con animales con un patrón conductual en humanos son modelo, símil, analogía o prototipo (cf. Lattal, 2001). De acuerdo con Lattal algunos de estos términos se han usado indistintamente y en la mayoría de los casos se refieren a una extensión metafórica de la descripción de la conducta (Skinner, 1957). Esto, sin embargo, no quiere decir antropomorfizar la conducta animal o realizar metáforas casuales con base en las características estructurales de la conducta humana. Decir que una rata está triste porque deja de presionar una palanca no representa un modelo de conducta humana. Un modelo debe permitir analizar las variables que controlan un patrón conductual y explorar si este tiene la misma función en animales y en humanos. Siguiendo este razonamiento, el propósito de las comparaciones sistemáticas es la predicción y el control de la conducta (Epstein, 1986). Este criterio pragmático de “funcionamiento útil” es el que nos permite finalmente juzgar la fidelidad de un modelo (cf. Catania, 1983).

En las siguientes secciones se describen algunos ejemplos de modelos de laboratorio. Esta descripción no es exhaustiva y sólo pretende mostrar algunos ejemplos que podrían servir como inspiración para futuros estudios sobre investigación de traducción. En la primera sección se habla de modelos en los cuales se utilizaron aparatos que se describen como no convencionales en el análisis experimental de la conducta. Algunos de estos modelos involucraron la fabricación de equipo especial para conducir el experimento o el uso de aparatos usados en otras áreas de estudio en psicología. Estos modelos atraen la atención de la literatura general en psicología, entre otras cosas, debido a la creatividad mostrada

en el diseño o adaptación del equipo. En la siguiente sección se describen modelos realizados en cámaras de condicionamiento operante convencionales. Estos modelos involucran la adaptación de los procedimientos pero se realizaron con equipo convencional. Este tipo de modelos son más fáciles de instrumentar en los actuales laboratorios de análisis experimental de la conducta y permiten relacionar los hallazgos directamente con otros estudios en investigación básica.

Ejemplos de modelos con aparatos no convencionales en el análisis de la conducta

Indefensión. De acuerdo con Lattal (2001), algunos de los modelos que han recibido mayor atención en la literatura psicológica son los modelos que no sólo simulan la función de la conducta humana sino que también muestran al menos superficialmente similitudes estructurales (e.g., Harlow, 1958; Seligman, 1974). Un ejemplo son los experimentos de Seligman sobre indefensión aprendida que han sido importantes para entender algunos aspectos de la depresión en humanos. Seligman expuso a perros a choques eléctricos inescapables. Inicialmente los perros emitían conductas que en otras condiciones resultarían en la eliminación del choque eléctrico. Eventualmente, Seligman notó que los perros dejaron de intentar escapar del choque eléctrico. Esta conducta persistió incluso cuando posteriormente los perros tenían la oportunidad de escapar de los choques eléctricos.

Es importante notar que el hecho de que la conducta simulada en el laboratorio se parezca topográficamente a la conducta humana no garantiza que el modelo sea adecuado. La importancia de los estudios de Seligman (1974) radica en el hecho de que programar choques inescapables elimina la conducta de escape/evitación. Este modelo permite la traducción de un principio encontrado en el laboratorio a la conducta humana. De acuerdo con Seligman es probable que en humanos, el no poder evitar eventos aversivos resulta en que la conducta de escape/evitación deje de ocurrir. Esta es una característica de la conducta etiquetada como depresión. Aunque la generalidad de cualquier modelo en animales al caso de la conducta humana debe mostrarse de manera empírica, los modelos que traducen los principios cotidianos en condiciones de laboratorio facilitan y fomentan la investigación del principio en humanos.

Cooperación. Otro ejemplo de los problemas con identificar la función de la conducta es un experimento de Daniel (1942) que podría considerarse como un modelo de cooperación en ratas. Daniel colocó a dos ratas en una cámara experimental que contenía una charola para comida sobre una rejilla electrificada. En el otro extremo de la cámara se encontraba una plataforma que actuaba como interruptor de un choque eléctrico. Una rata no podía alcanzar la charola con comida y presionar la plataforma de manera simultánea. Mientras una de las ratas se encontrara en la plataforma el generador de choques eléctricos se mantuvo apagado. De esta forma, Daniel observó que las ratas tomaban turnos para mantenerse en la plataforma y comer. También observó que la rata que se mantenía en la

plataforma rasguñaba y mordía la cola de la rata que se encontraba comiendo. Inmediatamente después la rata que se encontraba comiendo se movía a la plataforma y la otra rata podía aproximarse a la charola con comida. Aunque este patrón conductual asemeja la conducta de cooperación debido a que las ratas parecían turnarse para comer, la contingencia que mantenía que las ratas se turnaran no era permitir que la otra rata comiera sino evitar el choque eléctrico señalado con la conducta de la rata en la plataforma (véase Daniel, 1943; Marcucella & Owen, 1975).

Skinner (1962) y sus alumnos realizaron algunas simulaciones que describieron como conducta social sintética. Estas incluyeron la simulación de la cooperación en palomas. Skinner usó una cámara experimental con dos compartimentos divididos con un panel transparente y colocó a una paloma en cada compartimento. De cada lado de la división colocó tres teclas alineadas verticalmente. Un par de teclas con la misma ubicación en cada lado de la cámara era operativo en cada ensayo. La ubicación se eligió al azar en cada ensayo. Las palomas debían picar la tecla en la misma ubicación de manera simultánea para recibir comida. Skinner observó que las palomas exploraban las teclas de manera simultánea hasta que encontraban la ubicación correcta. Aunque podría criticarse que en el estudio de Skinner no hay contacto directo entre las dos palomas, el análisis funcional de la cooperación promovió una definición precisa de los procedimientos para estudiar la conducta de cooperación (Hake & Vukelich, 1972) y fomentó el uso de procedimientos similares para estudiar cooperación en el laboratorio en diferentes especies incluidos los humanos (e.g., Lindsley, 1966).

Conducta verbal. Epstein, Lanza y Skinner (1980) hicieron un modelo de laboratorio de conducta verbal en palomas. Es importante reiterar que desde el punto de vista del análisis de la conducta verbal, la conducta verbal y otras operantes difieren en topografía pero no en función. En este sentido, la conducta verbal no sólo es vocal, también puede consistir en gestos y señales siempre y cuando la función se mantenga. Epstein et al., siguieron esta lógica para simular conducta verbal no vocal en palomas. Comúnmente, el estudio de Epstein et al., se conoce como el experimento de Jack y Jill. Usaron una cámara experimental con dos compartimentos divididos por una pared transparente al centro. Introdujeron a una paloma de cada lado. En uno de los compartimentos, donde se encontraba la paloma Jack, se encontraban cinco teclas de respuesta. Tres de estas presentaban tres colores: verde, rojo y amarillo. Una de las teclas tenía escrito "Gracias" y la otra "¿Qué color?". En el otro compartimento, donde colocaron a la paloma Jill, estaban disponibles cuatro teclas. Tres de estas presentaban tres letras R, V y A (las iniciales de los colores del compartimento de Jack). La tercera tecla que se encontraba detrás de una cortina presentaba uno de tres colores: verde, rojo o amarillo. La secuencia de interacción consistió en lo siguiente: primero Jack picaba la tecla "¿Qué color?". Jill después de observar la tecla encendida en el compartimento de Jack, metía la cabeza detrás de la cortina, observaba el color presentado e "informaba" el color a Jack picando la tecla con la inicial del color que había observado. Jack observaba la tecla y picaba la tecla de "Gracias".

Esto activaba el comedero de Jill. Inmediatamente después, Jack picaba el color correspondiente a la tecla señalada por Jill y recibía comida.

Este modelo de conducta verbal en palomas simula la función de la conducta verbal en humanos. Aunque puede criticarse si realmente representa una instancia de conducta verbal, la definición funcional fue útil para usar el modelo en otros estudios, por ejemplo, para mostrar la discriminación de eventos privados en palomas. Con un procedimiento similar al usado por Epstein et al. (1980), Lubinski y Thompson (1987) realizaron un estudio en el que una paloma reportaba si había recibido una inyección de cocaína (un estimulante), de pentobarbital (un tranquilizante) o de una solución salina. El único estímulo que la paloma debía discriminar era el efecto que tenían las sustancias. Esta paloma picaba una tecla marcada con una letra asociada al efecto percibido y una segunda paloma picaba una tecla con una letra que representaba la sustancia que había sido inyectada a la otra paloma. Este experimento muestra que los eventos privados pueden funcionar como estímulos discriminativos en ausencia de mediación verbal. Estos dos ejemplos, ahora considerados clásicos en nuestra disciplina, muestran la utilidad de los modelos de laboratorio de conducta típicamente humana en los cuales se define funcionalmente la conducta.

Ejemplos de modelos con aparatos convencionales en el análisis de la conducta

Autocontrol. Debido al refinamiento de los procedimientos en el laboratorio, algunos modelos se diseñan usando procedimientos comunes a diferentes estudios en investigación básica que, además de simular la función de la conducta típicamente humana, pueden relacionarse con otros estudios. Por ejemplo, Rachlin y Green (1972) realizaron un experimento en el que describieron un patrón de conducta que podría considerarse como un modelo de autocontrol en palomas que involucra los efectos de la reversión de preferencias en combinación con una respuesta de compromiso. Por ejemplo, una persona podría decidir hoy que en un mes cuando reciba su aguinaldo, ahorrará una gran parte para futuras eventualidades. Sin embargo, cuando recibe el aguinaldo lo gasta inmediatamente en artículos diversos como una nueva televisión. Si la persona compromete el ahorro de su aguinaldo un mes antes de recibirlo entonces es más probable que la persona mantenga su decisión original de ahorrar. Con base en observaciones previas de Rachlin y Ainslie, Rachlin y Green conceptualizaron este problema como un caso de reversión de preferencias (véase e.g., Ainslie, 1975; Rachlin, 1970). Cuando se puede elegir entre un reforzador inmediato o uno demorado, se prefiere el reforzador inmediato aunque este represente una pérdida relativa a esperar por el reforzador demorado. Cuando se añade una demora que precede al momento de la elección, la preferencia se invierte, siendo mayor la preferencia por un reforzador demorado de mayor valor que uno inmediato de menor valor. El compromiso previo ayuda a mantener la elección por el reforzador demorado aun cuando la preferencia se invierta.

Rachlin y Green (1972) mostraron que las palomas pueden emitir una respuesta similar a una respuesta de compromiso. Usaron un programa de reforzamiento concurrente encadenado modificado. En el componente terminal presentaron dos opciones de respuesta en dos teclas iluminadas con una luz verde o roja. Si las palomas picaban la tecla roja recibían 2 s de acceso a la comida inmediatamente. Si picaban la tecla verde recibían 4 s de acceso a la comida pero después de una demora de 4 s. Cuando este componente era el único que se presentaba a las palomas, las palomas picaban consistentemente la tecla roja. Es decir, había preferencia por el reforzador inmediato. En una siguiente condición, añadieron un componente inicial que consistió en iluminar dos teclas de color blanco. Si las palomas picaban la tecla izquierda, producían un black out de 10 s y posteriormente se presentaba el componente terminal de elección con las teclas verde y roja. Si las palomas picaban la tecla derecha, se presentaba también el black out de 10 s pero al final únicamente se daba acceso a la opción que producía 4 s de acceso a la comida después de una demora de 4 s (tecla verde). La elección de la tecla derecha en el momento en el que el valor del reforzador demorado era mayor, eliminaba la fase de elección en la que el valor del reforzamiento se revertía y era mayor para el reforzador inmediato. Bajo estas condiciones, la mayoría de las palomas emitieron la respuesta de compromiso y picaron la tecla derecha más frecuentemente que la tecla izquierda. Este modelo ha inspirado nuevos experimentos en los que se ha explorado el autocontrol usando tanto animales como humanos (véase Logue, 1988; Rachlin, 2000)

Correspondencia entre decir y hacer. Lattal y Doepke (2001) diseñaron un modelo de la correspondencia entre decir y hacer. Algunos estudios en investigación aplicada han mostrado que la correspondencia entre un reporte verbal y la ocurrencia de un patrón de conducta no verbal que corresponde al reporte verbal puede aumentarse reforzando esta correspondencia (Baer, Detrich & Weninger, 1988; Risley & Hart, 1968; Israel & O'Leary, 1973). Esto equivale en términos coloquiales a "hacer lo que dije que iba a hacer".

El procedimiento de Lattal y Doepke (2001) consistió en exponer a palomas a un procedimiento de discriminación condicional modificado —más generalmente conocido, aunque incorrectamente, como igualación a la muestra—. Cabe señalar que este experimento fue el primero con animales en aparecer en jaba. Su procedimiento consistía de dos componentes. En un primer componente (componente de "decir") presentaron dos teclas de respuesta iluminadas con dos colores diferentes de tres posibles. Una vez que la paloma picaba una tecla y después de un black out de 0.5 s se presentaba el segundo componente (componente de "hacer") en el que se volvían a iluminar las dos teclas, una con el color de la tecla que la paloma había picado en el componente de "decir". Si la paloma picaba la tecla con el mismo color que en el componente anterior recibía comida pero si picaba la tecla con un color diferente se presentaba un black out. Después de un intervalo entre ensayos el procedimiento se repetía.

Lattal y Doepke (2001) encontraron que las palomas durante el componente de “hacer”, picaban las teclas indistintamente. Por lo tanto, añadieron ensayos de corrección en los que si durante el componente de “hacer” la paloma picaba la tecla que no correspondía en color con la tecla que había picado en el componente de “decir”, se repetía el ensayo únicamente con el estímulo elegido en el componente de “decir”. Con este procedimiento, las palomas picaron más frecuentemente en la tecla con mismo color en los dos componentes. En una siguiente condición Lattal y Doepke dejaron de reforzar la correspondencia y presentaron reforzamiento independiente de la correspondencia al final de cada ensayo completo. En esta nueva condición, las respuestas correctas disminuyeron notablemente. Cuando reintrodujeron el reforzamiento de correspondencia, las respuestas correctas volvieron a aumentar.

El procedimiento de Lattal y Doepke (2001) simula la función de la correspondencia entre decir y hacer. Este procedimiento permitió explorar algunas variables que controlan la elección de un estímulo particular en la fase de “decir” como la magnitud del reforzamiento y el requisito de respuesta (Da Silva & Lattal, 2010). Este tipo de modelos ha fomentado la interacción entre la investigación básica y aplicada y esto se puede constatar por el gran número de citas a este trabajo en investigación aplicada y de traducción (e.g., Mace & Critchfield, 2010).

Fluidez. Porritt, Van Wagner y Poling (2009) siguieron una lógica similar a Lattal y Doepke (2001) y realizaron un experimento en el que estaban interesados en simular la fluidez; esto es, el responder que es al mismo tiempo rápido y preciso. En el análisis conductual aplicado, el establecimiento de una tasa de respuesta alta se ha considerado central en el entrenamiento de precisión (e.g., Binder, 1996). El entrenamiento en fluidez mejora la retención y la formación de discriminaciones operantes (véase Doughty, Chase & O’Shields, 2004). Sin embargo, Doughty et al., en una revisión de esta literatura, concluyeron que aunque establecer tasas altas de respuesta tiene importancia aplicada, hay otras variables confundidas en los procedimientos como la tasa de reforzamiento, el número de oportunidades para responder e incluso las operaciones de establecimiento, que podrían explicar la mejora en la precisión de las respuestas.

Porritt et al. (2009) establecieron diferentes tasas de respuesta en palomas y determinaron los cambios en la precisión y en la retención en una tarea manteniendo constantes las probables variables confundidas. Utilizaron un procedimiento de adquisición repetida de cadenas conductuales (Boren & Devine, 1968; Thompson, 1973). Este procedimiento consistió en exponer a palomas a un programa encadenado con tres componentes. En el componente inicial, tres teclas de respuesta se iluminaban de color verde y sólo una tecla se designó como la tecla correcta. Un picotazo en esta tecla avanzaba al siguiente componente en el que las tres teclas estaban iluminadas de rojo. Un picotazo en otra de las teclas, designada como correcta, avanzaba al tercer componente en el que un picotazo en la tecla restante resultaba en comida. Con el propósito de estudiar la “retención” del

responder de una sesión a otra, en una primera parte de cada sesión el orden de las teclas correctas era el mismo de la sesión anterior. En la última parte de la sesión se entrenaba un nuevo orden.

Debido a que el propósito de Porritt et al. (2009) fue explorar el efecto de disminuir la tasa de respuesta sobre la precisión y la retención, en una condición añadieron demoras después de cada respuesta y en otra condición añadieron demoras después de completar cada cadena. Los autores encontraron que la condición sin demora, que mantuvo la tasa de respuesta más alta, también resultó en el mayor índice de precisión en las respuestas durante las pruebas de retención y de entrenamiento. Este hallazgo es congruente con hallazgos en investigación aplicada en la que están confundidos los efectos de la frecuencia de reforzamiento y del número de ensayos por sesión (véase Binder, 1996).

Este experimento muestra que los modelos de laboratorio con animales pueden ayudar a determinar las variables responsables de ciertos efectos en la investigación aplicada en la que, en numerosas ocasiones, es difícil mantener constantes las posibles variables confundidas.

Conclusiones

Existen otros modelos animales de conducta humana que por motivos de espacio no han sido descritos en este trabajo, por ejemplo, conducta supersticiosa (Skinner, 1948a), competencia (Skinner, 1962), alcoholismo (Falk & Tang, 1980), auto-reconocimiento (Epstein, Lanza & Skinner, 1981), uso de memoranda (Epstein & Skinner, 1981), insight (Epstein, 1986) y anorexia (Pierce & Epling, 1994). El lector interesado podría encontrar en estos estudios otras fuentes de inspiración para extender la investigación de traducción usando modelos con animales que, como señaló Mace (1994), se han realizado únicamente en un número reducido de laboratorios.

No todos los investigadores han estado de acuerdo con usar términos provenientes de la psicología general o de la vida cotidiana para etiquetar patrones de conducta en animales. Por ejemplo, Kellogg (1949) notó los problemas relativos al probable mentalismo y antropomorfización que implica usar el concepto de superstición en la paloma (cf. Skinner, 1948a). Lo mismo podría argumentarse relativo a otros conceptos, por ejemplo el autocontrol (Rachlin y Green, 1972) que pareciera hacer énfasis en “la fuerza de voluntad” de las palomas. Sin embargo, gran parte del impacto que tiene el uso de modelos de laboratorio radica en hacer contacto con conceptos comunes en psicología y en la vida cotidiana. Es difícil imaginar que el experimento de Rachlin y Green hubiera tenido el mismo impacto si se hubieran referido a sus hallazgos solamente en términos de la conducta de elección determinada por los efectos diferenciales de la demora y la magnitud del reforzamiento. El uso de etiquetas que describen la conducta humana para describir patrones conductuales en animales puede tener el efecto favorable de cuestionar la

definición de los conceptos y promover una definición precisa de estos conceptos que definen la conducta humana (véase Lattal, 2001). Es importante recalcar que es necesario atender a que los modelos animales permitan hacer comparaciones sistemáticas con la conducta humana en términos de las relaciones funcionales que existen entre el ambiente y la conducta para evitar el uso arbitrario de dichas etiquetas cuando solamente se observa un parecido superficial en la estructura de la conducta humana y la conducta animal.

Mace y Critchfield (2010) describieron que los esfuerzos por promover la investigación de traducción en la última década han resultado en un aumento drástico en el número de citas a estudios básicos en artículos sobre investigación aplicada. Este aumento en el interés por la investigación básica puede ser una oportunidad para que los investigadores en análisis experimental de la conducta aumenten la difusión de su trabajo. Desarrollar modelos animales de conducta humana podría tener actualmente un gran impacto en la investigación aplicada y en el desarrollo de nuevos tratamientos basados en principios básicos.

Referencias

- Ainslie, G. W. (1975). Specious reward: A behavioral theory of impulsiveness and impulse control. *Psychological Bulletin*, 82, 463-496.
- Baer, R. A., Detrich, R. & Wenginger, J. M. (1988). On the functional role of the verbalization in correspondence training procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 345-356. doi:10.1901/jaba.1988.21-345.
- Bernard, C. (1957). *An introduction to the study of experimental medicine* (Trad. H. C. Greene). Nueva York, E. U.: Dover. (Trabajo original publicado en 1865). doi: 10.1097/00000441-195909000-00049.
- Binder, C. (1996). Behavioral fluency: Evolution of a new paradigm. *The Behavior Analyst*, 19, 163-197.
- Boakes, R. A. (1984). *From Darwin to behaviorism*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Boren, J. J. & Devine, D. D. (1968). The repeated acquisition of behavioral chains. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 11, 651-660.
- Boring, E. G. (1950). *A history of experimental psychology*. New York, E. U.: Appleton-Century-Crofts.
- Boroff, D. (25 de septiembre de 1960). The three R's and pushbuttons. *New York Times*, pp. 36, 66, 68, 70, 72.
- Catania, A. C. (1983). Behavior analysis and behavior synthesis in the extrapolation from animal to human behavior. En G. C. L. Davey (Ed.), *Animal models of human behavior* (pp. 51-69). Londres, Inglaterra: Wiley.
- Chomsky, N. (1959). Review of Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 35, 26-58.
- Da Silva, S. P. & Lattal, K. A. (2010). Why pigeons say what they do: Reinforcer magnitude and response requirement effects on say responding in say-do correspondence. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 93, 395-413. doi:10.1901/jeab.2010.93-395
- Daniel, W. J. (1942). Cooperative problem solving in rats. *The Journal of Comparative Psychology*, 34, 361-368. doi: 10.1037/h0062264.
- Daniel, W. J. (1943). Higher order cooperative problem solving in rats. *The Journal of Comparative Psychology*, 35, 297-305. doi:10.1037/h0056629

- Doughty, S. S., Chase, P. N. & O’Shields, E. M. (2004). Effects of rate building on fluent performance: A review and commentary. *The Behavior Analyst*, 27, 7-23.
- Epstein, R. (1986). Simulation research in the analysis of behavior. En A. Poling & W. Fuqua (Eds.), *Research methods in applied behavior analysis* (pp. 127-155). Nueva York, E. U.: Plenum.
- Epstein, R. & Skinner, B. F. (1981). The spontaneous use of memoranda by pigeons. *Behavior Analysis Letters*, 1, 241-246.
- Epstein, R., Lanza, R. P. & Skinner, B. F. (1980). Symbolic communication between two pigeons (*Columbia livia domestica*). *Science*, 207, 543-545.
- Epstein, R., Lanza, R. P. & Skinner, B. F. (1981). “Self-awareness” in the pigeon. *Science*, 212, 695-696.
- Escobar, R. & Lattal, K. A. (2011). Observing Ben Wyckoff: From basic research to programmed instruction and social issues. *The Behavior Analyst*, 34, 149-170.
- Falk, J. L. & Tang, M. (1980). Schedule induction and overindulgence. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 4, 266-270. doi:10.1111/j.1530-0277.1980.tb04812.x
- Ferster, C. B. & Skinner, B. F. (1957). *Schedules of reinforcement*. Nueva York, E. U.: Appleton-Century-Crofts. doi: 10.1037/10627-000.
- Flanagan, B., Goldiamond, I. & Azrin, N. H. (1958). Operant stuttering: the control of stuttering behavior through response-contingent consequences. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 1, 173-177. doi:10.1901/jeab.1958.1-173.
- Fuller, P. (1949). Operant conditioning of a vegetative human organism. *American Journal of Psychology*, 62, 587-590. doi: 10.2307/1418565.
- Glenn, S. S. (1986). Metacontingencies in WaldenTwo. *Behavior Analysis and Social Action*, 5, 2-8.
- Glenn, S. S. (2004). Individual behavior, culture, and social change, *The Behavior Analyst*, 27, 133-151.
- Hake, D. F. & Vukelich, R. (1972). A classification and review of cooperation procedures. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 62, 133-148. doi:10.1901/jeab.1972.18-333
- Harlow, H. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 674-685. doi: 10.1037/h0047884.
- Israel, A. & O’Leary, K. (1973). Developing correspondence between children’s words and deeds. *Child Development*, 44, 577-581. doi: 10.2307/1128015.
- Keller, F. S. & Schoenfeld, W. N. (1950). *Principles of Psychology*. Nueva York, NY: Appleton-Century-Crofts. doi:10.1037/11293-000
- Kellogg, W. N. (1949). “Superstitious” behavior in animals. *Psychological Review*, 56, 172-175.
- Lattal, K.A. (2001). The human side of animal behavior. *The Behavior Analyst*, 24, 147-161.
- Lattal, K. A. & Doepke, K. J. (2001). Correspondence as conditional stimulus control: Insights from experiments with pigeons. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 127-144. doi:10.1901/jaba.2001.34-127
- Lindsey, O. R. (1966). Experimental analysis of cooperation and competition. En T. Verhave (Ed), *The experimental analysis of behavior* (pp. 470-501). Nueva York, E. U.: Appleton-Century-Crofts.
- Logue, A. W. (1988). Research on self-control: An integrating framework. *Behavioral. and Brain Sciences*, 11, 665-709. doi: 10.1017/S0140525X00053978.
- Lubinski, D. & Thompson, T. (1987). An animal model of the interpersonal communication of interoceptive (private) states. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 48, 1-15. doi:10.1901/jeab.1987.48-1
- Mace, F. C. (1994). Basic research needed for stimulating the development of behavior technologies. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 61, 529-550. doi:10.1901/jeab.1994.61-529

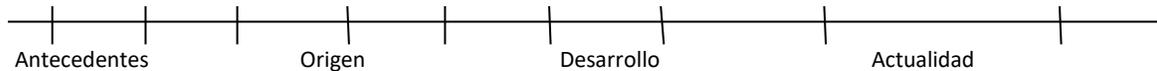
- Mace, F. C. & Critchfield, T. S. (2010). Translation research in behavior analysis: Historical traditions and imperative for the future *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 93, 293-312. doi:10.1901/jeab.2010.93-293
- Marcucella, H., and Owens, K. (1975). Cooperative problem solving by albino rats: a reevaluation. *Psychological Reports*, 37, 591-598. doi:10.2466/pr0.1975.37.2. 591
- Michael, J. L. (1980). Flight from behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 3, 1-21.
- Neuringer, A. J. (2002). Operant variability: Evidence, functions, and theory. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9, 672-705. doi:10.3758/BF03196324
- Pavlov, I.P. (1927). *Conditioned reflexes* (Trad. G. V. Anrep). Londres, Inglaterra: Oxford University Press.
- Pierce, W. D. & Epling, W. F. (1980). What happened to analysis in applied behavior analysis? *The Behavior Analyst*, 3, 1-10.
- Pierce, W. D. & Epling, W. F. (1994). Activity anorexia: An interplay between basic and applied behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 17, 7-23.
- Porritt, M., Van Wagner, K. & Poling, A. (2009). Effects of response spacing on acquisition and retention of conditional discriminations. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 295-307. doi:10.1901/jaba.2009.42-295
- Rachlin, H. (1970). *Introduction to modern behaviorism*. San Francisco, E. U.: W. H. Freeman.
- Rachlin, H. (2000). *The science of self-control*. Cambridge, E. U.: Harvard University Press.
- Rachlin, H. & Green, L. (1972). Commitment, choice and self-control. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 17, 15-22. doi:10.1901/jeab.1972.17-15
- Rayleigh, R. (1942). *The life of Sir J. J. Thomson*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Risley, T. R. & Hart, B. (1968). Developing correspondence between nonverbal and verbal behavior of preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 267-281. doi:10.1901/jaba.1968.1-267
- Seligman, M. E. P. (1974). Depression and learned helplessness. En R. J. Friedman & M. Katz (Eds.), *The psychology of depression: Contemporary theory and research* (pp. 83-113). San Francisco, E. U.: Freeman.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. Nueva York, E. U.: Appleton-CenturyCrofts.
- Skinner, B. F. (1948a). "Superstition" in the pigeon. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 168-172.
- Skinner, B. F. (1948b). *Walden two*. Nueva York, E. U.: Macmillan.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Nueva York, E. U.: Free Press.
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24, 86-97. doi:10.1037/11324-010
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Nueva York, E. U.: Appleton-Century-Crofts. doi:10.1037/11256-000
- Skinner, B. F. (1962). Two "synthetic social relations". *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 5, 531-533. doi:10.1901/jeab.1962.5-531
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Nueva York, E. U.: Appleton-Century-Crofts.
- Small, W. S. (1900). An experimental study of the mental processes of the white rat. *American Journal of Psychology*, 11, 133-164.
- Smith, L. D. (1992). On prediction and control: B.F. Skinner and the technological ideal of science. *American Psychologist*, 47, 216-223.
- Sundberg, M. L. (2007). Verbal behavior. En J. O. Cooper, T. E. Heron & W. L. Heward (Eds.), *Applied behavior analysis* (2a ed.) (pp. 526-547). Upper Saddle River, E. U.: Merrill/Prentice Hall.

- Thompson, D. M. (1973). Repeated acquisition as a behavioral baseline for studying drug effects. *Journal of Pharmacology and Experimental Therapeutics*, 184, 504-514.
- Thorndike, E. L. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals. *Psychological Review Monograph Supplements*, 2 (4, Completo No. 8). doi:10.1037/10780-000
- Walker, S. (1984). Learning theory and behavior modification (pp. 73-79). Nueva York, E. U.: Methuen.
- Watson, J. B. (Febrero, 1910). The new science of animal behavior. *Harper's Monthly Magazine*, 346-353.
- Watson, J. B. & Carr, H. (1908). Orientation of the white rat. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 27-44. doi: 10.1002/cne.920180103
- Watson, J. B. & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14. doi:10.1037/h0069608
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, E. U.: Stanford University Press.
- Wundt, W. (1912). *An introduction to psychology* (Trad. R. Pinter). Londres, Inglaterra: George Allen & Unwin.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Actividad de aprendizaje para los materiales siguientes: a) Desarrollo histórico del enfoque conductual, b) El destino del análisis de la conducta, c) La teoría social del aprendizaje. Implicaciones educativas, d) La economía conductual y el análisis experimental del consumo, e) ¿Qué es la terapia cognitivo conductual? y f) De la vida cotidiana al laboratorio.

1. Con base al artículo: “Desarrollo histórico del enfoque conductual” elabora una línea del tiempo que ilustre el desarrollo histórico del enfoque conductual, considerando: sus antecedentes, el origen, su desarrollo y su actualidad:



2. Apoyado en el material de lectura: “El destino del análisis de la conducta” y “De la vida cotidiana al laboratorio”, establece como se dio el desarrollo de la Psicología de la conducta, con base a tres importantes ámbitos: Investigación básica (experimental), Investigación aplicada (Social) y el trabajo interdisciplinario. Elabora un cuadro como el siguiente y anota en él las situaciones más relevantes encontradas en dichos ámbitos:

| Investigación Básica (Experimental) | Investigación Aplicada (Social) | Trabajo Interdisciplinario |
|--|------------------------------------|----------------------------|
| | | |

3. Con base a los artículos: “La teoría social del aprendizaje. Implicaciones educativas”, “La economía conductual y el análisis experimental del consumo” y ¿Qué es la terapia cognitivo conductual? Analiza y Fundamenta tu respuesta, de como en la actualidad se

da la contribución de la dimensión conductual de la Psicología, en aplicaciones relevantes, en ámbitos como la Educación, la Economía y la Salud Mental y Emocional.

4. ¿Qué es la economía de la conducta
5. Elabora una breve lectura sobre las características de la dimensión conductual que incluya: sus características, los temas o problemas que atiende y lugares donde se utilizan conocimientos con su enfoque.

Decimoquinta lectura: Capítulo 1 “Introducción a la historia y a los métodos en psicología cognitiva”

del libro “Manual de introducción a la psicología cognitiva”

Alejandro Vásquez Echeverría, Paul Ruiz e Ismael Apud Peláez

Proponemos el capítulo 1 “Introducción a la historia y a los métodos en psicología cognitiva” del libro “Manual de introducción a la psicología cognitiva” de Alejandro Echeverría, Paul Ruiz e Ismael Apud Peláez. **Las razones por la que se propone incluirlo son la siguiente:** el Capítulo es una breve y sencilla presentación de los estudios sobre los procesos mentales desarrollos en Europa que pueden considerarse antecedentes de los estudios cognitivos modernos. Además, caracteriza a la psicología cognitiva actual al presentar las metáforas más importantes que son el trasfondo de las investigaciones sobre los procesos mentales. Contribuye a los aprendizajes que se refiere a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión cognitiva.

Ficha bibliográfica

Vázquez, E. A., Ruiz, P. y Apud, I. (2015) Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

Datos de los autores:

Alejandro Vásquez Echeverría Profesor Adjunto del Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología y Centro de Investigación Básica en Psicología - Facultad de Psicología, Udelar. Licenciado en Psicología por la Universidad de la República, Máster en Psicología por la Universidad de País Vasco y Doctor en Psicología por la Universidad de Porto.

Paul Ruiz Ayudante del Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología - Facultad de Psicología, Udelar. Licenciado en Psicología por la Universidad de la República, Doctorando de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Ismael Apud Peláez Docente Asistente del Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología - Facultad de Psicología, Udelar. Licenciado en Psicología (Udelar); Licenciado en Ciencias Antropológicas (Udelar). Magíster en Metodología de la Investigación Científica (unla).

Breve resumen del contenido

En la parte inicial del capítulo se afirma que la psicología en Europa se orientó hacia el estudio de los procesos mentales y, para mostrar esto, realiza una narración breve: en Alemania cita los trabajos de la psicología de la Gestalt (percepción, memoria y procesos de razonamiento), en Francia y Suiza los trabajos sobre medición de la inteligencia de Alfred Binet, Paul Fraisse sobre atención, el tiempo y la percepción y los de Jean Piaget (cita la creación del Centro Internacional de Epistemología Genética) sobre el desarrollo infantil, Henri Wallon, Pieron y Guillaume y en la Unión Soviética los de Vygotsky. Resaltan la importancia de la influencia de los trabajos de Piaget y Vygotsky en la psicología cognitiva actual.

Citan el declive del conductismo y mencionan que esto ocurrió por la incapacidad del conductismo de explicar diversos comportamientos en animales y seres humanos (en estos últimos lenguaje, memoria y conducta compleja).

En la siguiente parte del capítulo exponen algunas ideas sobre el origen del cognoscitivismo: una visión restrictiva que propone los años de la mitad del siglo XX como aquellos donde aparece (esta visión se refiere a los estudios de la cognición a partir de modelos computacionales) y una visión amplia que incluye los estudios de principios del siglo XX (estudios de Piaget, Vygotsky y estudios factoriales sobre inteligencia).

A partir de que se le llama la revolución cognitiva se concibe a la psicología cognitiva como una subdisciplina dentro de la psicología, que se encarga del estudio de los procesos relacionados con la elaboración del conocimiento en su sentido más amplio. Por todo esto, la psicología cognitiva ha retomado algunos de los antiguos problemas filosóficos y ha planteado problemas nuevos sobre el funcionamiento de la mente abordándolos siempre a partir del método científico: percepción, memoria, atención, razonamiento, lenguaje, afectividad, etc.

Narra luego el desarrollo de la psicología cognitiva impulsada por la computación, la cibernética, etc., que permitió la aparición de las ciencias cognitivas. Por último expone brevemente las metáforas para el estudio de la mente: la metáfora del computador, la metáfora del cerebro y la de la narración.

CAPÍTULO 1 “INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA Y A LOS MÉTODOS EN PSICOLOGÍA COGNITIVA”
DEL LIBRO “MANUAL DE INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA COGNITIVA”
POR
ALEJANDRO VÁSQUEZ ECHEVERRÍA, PAUL RUIZ E ISMAEL APUD PELÁEZ

La psicología cognitiva en Europa durante la primera mitad del siglo XX

En Europa, paralelamente a lo que sucedía en EE.UU., los caminos del estudio de la mente fueron diferentes. La existencia de una mayor comunidad científica interesada en los procesos mentales, unida a la incipiente expansión del psicoanálisis en el área clínica, fue una barrera para la propagación de las ideas conductistas.

En Alemania, el trabajo inicial de los psicofísicos fue continuado de forma intermitente, siendo el principal exponente H. Ebbinghaus con sus estudios sobre la memoria y el olvido. También en Alemania, la escuela de la Gestalt estudió sistemáticamente las reglas que se encuentran detrás de la percepción, de la memoria, del lenguaje y de ciertas formas de razonamiento, principios que aún hoy siguen vigentes. También los gestálticos realizaron tempranamente fuertes críticas al conductismo, por ejemplo, en el caso de la visión tridimensional (3d) en un plano bidimensional (2d). Los conductistas afirmaban que nuestra habilidad para percibir la profundidad de un cubo dibujado en una hoja se debe al aprendizaje y manipulación exitosa de cubos en el mundo real, que se traslada a la visión en un plano mientras que los gestálticos comprobaron que el efecto visual se debe al arreglo de los trazos que componen el campo visual.

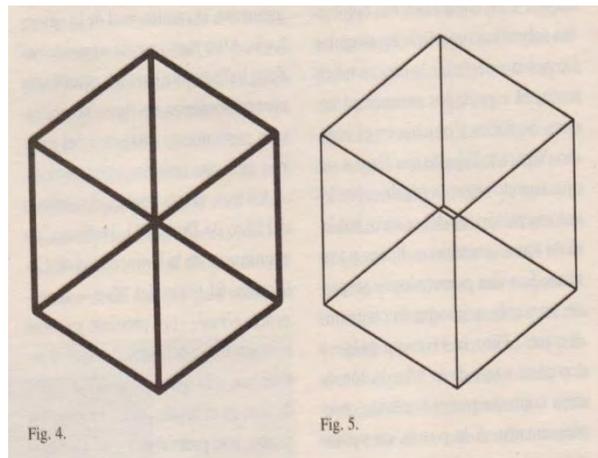


Figura 1.1. Izq. Los gestálticos realizaron importantes contribuciones en psicología comparada. Por ejemplo, Köhler demostró que los chimpancés son capaces de aprender a través de insights. En la fotografía, un mono aprende, sin condicionamientos, que debe colocar bancos para alcanzar a la banana que cuelga. Der. La percepción de profundidad en planos bidimensionales se debe al arreglo de los trazos y cómo los mismos se presentan en el campo perceptivo, ya que no siempre se aprecia el efecto de profundidad. Los giestalisticos denominaron este efecto percepción multiestable.

Fuente: Wikimedia Commons.

En el área francófona un fuerte interés por el concepto de inteligencia llevó a estudiar el desarrollo cognitivo durante la infancia. Una figura de mucha influencia fue Alfred Binet, el padre de los tests de inteligencia. Las hoy en día populares escalas de inteligencia como la Stanford-Binet o las escalas de Weschler, que miden el coeficiente intelectual, están basadas en la escala inventada en Francia por Binet para su aplicación en contextos educativos y selección de profesionales. Más tarde fueron llevadas a EE. UU., donde fueron perfeccionadas y ampliadas por Terman (p. ej., Stanford-Binet) y más tarde por Weschler y colaboradores (p. ej., Wisc, Wais). Binet también realizó los primeros estudios psicológicos sobre la cognición en los ajedrecistas.

El interés de los psicólogos francófonos de la primera mitad del siglo xx por los procesos cognitivos generó fuertes debates pero también intensas colaboraciones entre los psicólogos de ese entonces. En este sentido se destacan las contribuciones de Jean Piaget en el desarrollo infantil de los procesos cognitivos; de Paul Fraisse en el área de la atención, del tiempo y de la percepción, bajo un paradigma experimental; de Henri Wallon en el desarrollo de la inteligencia en el niño y cómo esta es influenciada por el medio; de Henri Pieron, figura que postula la relación entre la fisiología y la psicología para entender las funciones mentales (podríamos decir que fue un adelantado neurocientífico cognitivo) o de Paul Guillaume sobre la inteligencia de los chimpancés, como parte de su programa en psicología comparada. No hay dudas de que la Investigación en psicología en el área francófona Fue esencialmente cognitiva durante la primera mitad del siglo XX. Este clima llevó a la creación del muy productivo Centro Internacional de Epistemología Genética en 1955, dirigido por Piaget, quizás el primer centro formalmente destinado al estudio de los procesos cognitivos y la inteligencia humana.

La psicología en Francia durante la primera mitad del siglo xx prestó mucha atención a los procesos cognitivos. Uno de los inventos más importantes en la psicología y la ciencia en general tuvo lugar en este periodo: la creación de las escalas para medir la inteligencia.

En la Unión Soviética, mientras tanto, también se producía el desarrollo de la escuela histórico-cultural rusa, representada por teóricos de gran vigencia en la actualidad como Vygotsky, Luria o Leontiev. La escuela histórico-cultural se interesó fuertemente por comprender la naturaleza social de las funciones mentales o psicológicas superiores. En esta línea realizaron estudios comparados con etnias no europeas de Rusia o en zonas

rurales sobre el razonamiento aplicado a contextos educativos, para comprender las diferencias entre el aprendizaje y la forma de razonar.

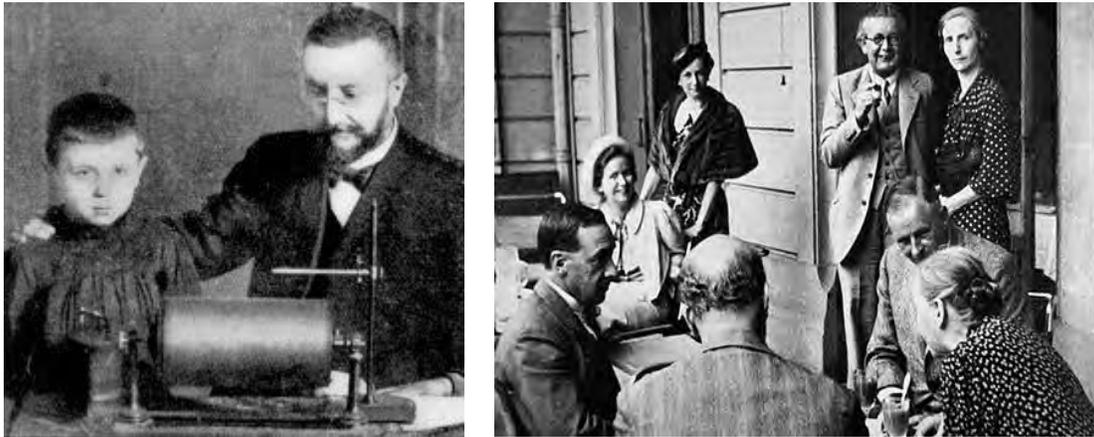


Figura 1.2. Izq. Alfred Binet evaluando las capacidades cognitivas de un niño de edad escolar (ca.1910). Der. Jean Piaget junto a su esposa Valentine durante un receso de una conferencia de la Oficina Internacional para la Educación en 1932. Investigaciones recientes sobre los diarios de Piaget sugieren que Valentine tomó y codificó una parte de las anotaciones de dichos diarios.

Fuente: Wikimedia Commons

Es importante señalar que los trabajos de Piaget y de la escuela histórico-cultural rusa son sumamente relevantes en la actualidad. Su legado en cuanto a principios conceptuales para entender la mente humana pueden resumirse en dos proposiciones:

- a) la comprensión de la mente como un producto mediado por las condiciones del desarrollo biológico y cultural;
- b) el estudio del desarrollo ontogenético como una fuente de información valiosísima para entender los procesos y habilidades cognitivas adultas, así como establecer teoría sobre sus relaciones.

El declive del conductismo en EE.UU.

Mientras los abordajes y estudios cognitivos abundaban en Europa, en EE.UU. comenzó a hacer eclosión la aplicación indiscriminada de los principios del condicionamiento conductista. En lo que respecta al comportamiento animal, los etólogos comenzaron a demostrar que los animales tenían patrones complejos de comportamiento, tanto de naturaleza sexual como social, que parecían ser innatos y no estaban sujetos a prácticas de aprendizaje por condicionamiento. Esto resultó un duro golpe para los conductistas que estudiaban a los animales bajo la consigna de que todo el conocimiento generado en esta área podía ser transferido a los humanos. Por otra parte, el conductismo tampoco estaba en condiciones de dar respuesta a las acciones cada vez más replicadas de la capacidad

de los chimpancés para utilizar herramientas que nunca habían utilizado ni visto utilizar. La idea de que los monos podían hacer planes hacía chirriar al programa conductista.

En cuanto al comportamiento humano, el conductismo no podía dar explicaciones a importantes aspectos del funcionamiento mental, como por ejemplo en lo que refiere al lenguaje, la memoria o la creatividad. En referencia al lenguaje, el hecho de que los seres humanos seamos capaces de entender o aproximarnos al significado de una palabra en un contexto dado (una oración) o generar palabras o textos nuevos sin una consigna preestablecida, era un precepto que contradecía las formas de aprendizaje humano del lenguaje. En cuanto al funcionamiento de la memoria, cada vez era más claro que los sujetos ante la necesidad de aprender una lista de palabras utilizaban estrategias (agrupar por categorías, por letras de inicio, rimas, efecto de saliencia de las primeras palabras, etc.). La idea de existencia de estas estrategias mnemónicas (no observables) también contribuyó a desacreditar el condicionamiento operante, esto es el mecanismo que nos lleva a repetir con mayor frecuencia las conductas que nos conducen a consecuencias positivas, y a evitar las conductas que conducen a consecuencias negativas, como la única forma de aprendizaje.

Estas razones fueron llevando a un progresivo abandono del conductismo y los jóvenes académicos fueron adhiriendo a otros modelos de conocimiento. Este cambio de paradigma supone, según De Vega (1998a), el abandono de los presupuestos asociacionistas y una creciente aceptación de los procesos mentales como objeto de estudio, principalmente a través de la analogía mente-ordenador, y de conceptos como imagen mental, planes, estrategias, metamemoria, scripts, mapas cognitivos, etc. Por otro lado, otro elemento importante fue el progresivo conocimiento del funcionamiento de sistema nervioso, que, a través de algunos casos clínicos, demostraba que después de lesiones específicas en ciertas áreas del cerebro se perdía la capacidad de aprendizaje, incluso con los mayores reforzamientos posibles en esta área.

Las críticas realizadas desde dentro del conductismo, las provenientes de otras disciplinas, así como el progresivo desarrollo de la informática (cuya influencia en el surgimiento de la psicología cognitiva se va a tratar más adelante) llevaron a consolidar el surgimiento de las Ciencias Cognitivas. Este proceso de cambio de paradigma en ee.uu. se ha dado en llamar la Revolución Cognitiva, por la rapidez con que los eventos se sucedieron y la batalla que aquellos académicos tuvieron que dar frente al establishment universitario estadounidense de entonces, mayormente conductista.

La consolidación de una subdisciplina

Como mencionamos, la historiografía oficial considera que la psicología cognitiva, es una subdisciplina dentro de la psicología que tuvo un surgimiento relativamente tardío, hacia la segunda mitad del siglo xx. Su origen aún es fruto de debate y posiciones diversas. Al

respecto, De Vega (1998b) plantea que hay dos posibilidades: la primera, es la opción restrictiva, que implica equiparar la psicología cognitiva a un paradigma científico que surgió a finales de 1950, y que se consolidó tardíamente. Según De Vega (1998b) la visión restrictiva subsume la psicología cognitiva a un conjunto determinado de modelos teóricos y metodológicos, específicamente aquellos que refieren al paradigma simbólico-computacional. La segunda opción, la opción amplia, implica considerar que la psicología cognitiva refiere a todos los estudios sobre los procesos y funciones mentales realizados bajo diferentes formas teóricas y metodológicas. Según De Vega (1998b:23-24): «La psicología genética de Jean Piaget, el enfoque sociohistórico de Lev Vygotsky o los estudios factoriales de la inteligencia pueden considerarse con todo rigor como análisis cognitivos». De la misma forma, Rivière (1991) plantea que la psicología en EE.UU. vuelve a ser cognitiva en la segunda mitad del siglo xx y no puede asumirse que su inicio fue en la década de 1950 o 1960, como la tradición estadounidense sostiene.

A nuestro entender, la corriente historiográfica que postula el origen de la psicología cognitiva en EE.UU. a mediados del siglo xx comete el error de olvidar las contribuciones realizadas por la psicología europea de fuerte matiz cognitivo durante más de cinco décadas. Además, la influencia progresiva de Binet o Piaget o la escuela de la Gestalt fue clara en el mundo anglosajón: existió correspondencia entre académicos de ambos lados del Atlántico, sus libros fueron traducidos o vendidos incluso en medio del auge del conductismo y algunos de sus instrumentos fueron importados desde Europa. La popularidad de los académicos europeos en el medio anglosajón fue incrementándose durante la primera mitad del siglo xx. Por lo tanto, no se puede afirmar que lo que sucedió en EE.UU. (crisis del conductismo y vuelta a un paradigma cognitivo) es totalmente independiente de los desarrollos teóricos europeos.

Sin embargo, la crisis del conductismo y la revolución cognitiva que tuvo lugar en EE.UU. tuvieron un impacto muy grande para consolidar una subdisciplina que se autodenominó psicología cognitiva. Esto se debió a varias razones. La psicología europea de la primera mitad del siglo xx no delimitó un campo subdisciplinario. Por el contrario, intentaba generar teorías psicológicas amplias (p. ej., psicología de la forma) o el interés por lo cognitivo derivó de otros intereses (por el desarrollo del niño, las diferencias entre humanos y animales, comprender a los deficientes mentales, etc.). Esto llevó a que los estudios cognitivos europeos no produjeran un corpus de literatura específico. No generaron revistas especializadas, ni cursos de psicología cognitiva, ni departamentos especializados. Por consiguiente, los estudios cognitivos europeos de primera mitad del siglo xx carecieron de un cuerpo paradigmático que permitiera integrar a los autores dentro de modelos de funcionamiento de la mente.

En EE. UU., estos procesos requeridos para la consolidación de una disciplina o subdisciplina tuvieron lugar al influjo de la revolución cognitiva, que dio por tierra al conductismo, como fue presentado en el apartado anterior.

A partir de la revolución cognitiva se concibe a la psicología cognitiva como una subdisciplina dentro de la psicología que se encarga del estudio de los procesos relacionados con la elaboración del conocimiento en su sentido amplio: la forma en que percibimos, en la que almacenamos la información, en la que aprendemos, en la que razonamos y fijamos la atención, asimismo se ocupa del modo en que nos comunicamos, entre otros procesos cognitivos.

La psicología cognitiva es una rama de la psicología que estudia los procesos mediante los cuales los seres humanos conocemos el mundo (social, biológico y físico) y elaboramos conocimiento a partir de él.

Por todo esto, la psicología cognitiva ha retomado algunos de los antiguos problemas filosóficos y ha planteado problemas nuevos sobre el funcionamiento de la mente abordándolos siempre a partir del método científico. Algunos de los principales procesos de interés para los psicólogos cognitivos (los cuales serán profundizados en este libro) pueden encontrarse en la Tabla 1.1.

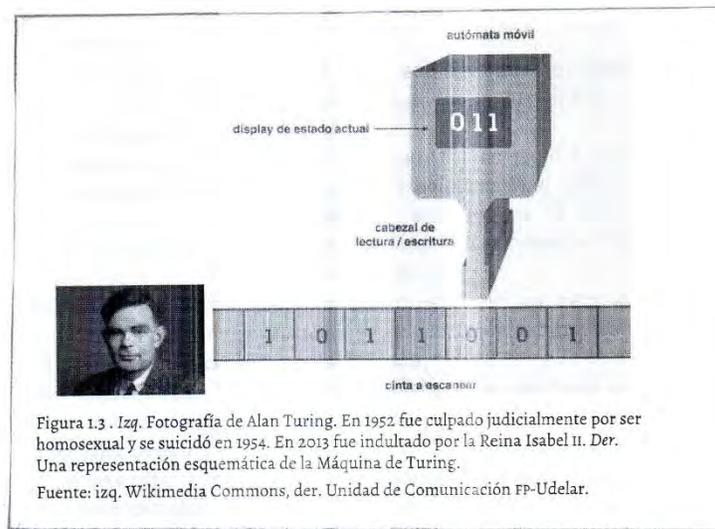
Tabla 1.1. Principales áreas de trabajo de los psicólogos cognitivos

| | |
|--------------------|---|
| Percepción. | Cómo recibimos la información, cómo la agrupamos para determinar qué representa, cómo combinamos la información que nos llega a nuestros sensores con nuestro conocimiento previo para hacerlo comprensible. Es decir, cómo interpretamos lo que recibimos. |
| Memoria | Cómo codificamos, almacenamos y recuperamos la información recibida, principalmente a través del estudio de las relaciones entre memorias de corto y largo plazo, estudio de memoria episódica, memoria semántica, memoria cotidiana, y las patologías asociadas (p. ej., amnesias postraumáticas, enfermedad de Alzheimer, demencias, etc.) |
| Atención | Implica la capacidad de concentrar nuestras capacidades cognitivas en el emprendimiento de una tarea. Por ejemplo, atención sostenida y factores que la afectan (de la señal, motivacionales), atención selectiva, etc. |
| Razonamiento | La capacidad de razonar, en tanto actividad mental vinculada al procesamiento y comprensión de la información, involucra estructuras lógicas complejas que nos permiten relacionar los hechos, de modo de poder operar en forma eficaz sobre la realidad, a través de generalizaciones, predicciones, explicaciones, etc. |
| Lenguaje | Modo en que nos comunicamos, principalmente el lenguaje verbal aunque no únicamente, en tanto sistema de unidades discretas con reglas de combinación que producen un número infinito de enunciados |
| Toma de decisiones | Es el proceso cognitivo que lleva a la selección de una creencia, afirmación o acción entre varias posibilidades concurrentes. Los procesos de toma de decisiones implican una elección o decisión final entre dos o más alternativas. Las decisiones pueden ser racionales o irracionales, incluso cuando el sujeto piensa que son racionales. |
| Motivación | Es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. Supone la activación de funciones cognitivas y emocionales, que dirigen y orientan la acción en forma deliberada o intencional a un objetivo. |
| Emoción | La psicología cognitiva en sus orígenes no presentó un interés por las emociones. Sin embargo, con el tiempo se comenzó a demostrar que el abordaje cognitivo de procesamiento de la información es muy útil para entender las respuestas emocionales. |

El listado que se aprecia en la Tabla 1.1 no es restrictivo ni acabado, ni pretende jerarquizar los temas a la interna de la subdisciplina. Junto con estos procesos se pueden mencionar otros procesos cognitivos de interés para la psicología cognitiva, muy relevantes en la actualidad como el estudio de la consciencia, el control motor o la investigación de cognición animal (psicología cognitiva comparada).

De la psicología cognitiva a las ciencias cognitivas: El surgimiento de un campo interdisciplinario

Con el tiempo, sobre 1950 se fue consolidando un grupo de investigadores EN EE.UU. que trabajaba en psicología cognitiva, prescindiendo del conductismo. Estos investigadores se basaban fuertemente en una metáfora: concebir la mente como un ordenador. Más adelante retomaremos la discusión sobre las metáforas en las ciencias cognitivas. Mientras tanto, es importante comprender la consolidación de la psicología cognitiva (y de ciencias cognitivas en general) fue fundamental el incipiente desarrollo de la informática y la inteligencia artificial. Uno de los hitos a los que hacemos referencia fue cuando Alan Turing desarrolló una máquina (ver recuadro La máquina de Turing).



La Máquina de Turing

El dispositivo que se conoce con el nombre de Máquina de Turing consistía en una cinta alargada dividida en celdas idénticas que podían estar en blanco o marcadas con un símbolo de un alfabeto finito. Eran escaneados por el cabezal, que podía realizar cuatro movimientos (moverse a la derecha, a la izquierda, borrar la marca, imprimir la marca). La lectura de estos números por parte del cabezal junto con la posición del símbolo conducía a la interpretación de esos signos y el estado en que se encontraba la máquina (p.ej.,

iniciando, en curso o finalizando una tarea). Por ejemplo, «un 1 en la posición 14 es un 7». Si bien Turing por sí mismo nunca creó esta máquina, sí ofreció una solución matemática para resolver estos problemas, apoyándose en la noción de algoritmo. Un algoritmo es un conjunto finito de reglas claras que se aplican sistemáticamente sobre un objeto para transformarlo en otra forma definida. Los lectores de cd, por ejemplo, funcionan algorítmicamente en tanto las instrucciones a seguir ante determinada marca en el cd son siempre las mismas y pueden determinar la finalización de la lectura. La contribución de Turing radica en haber definido de forma matemática y numérica la posibilidad de que una máquina pueda procesar una cadena de símbolos muy larga y transformarla en un resultado diferente.

Es también en esta época cuando Claude Shannon propone su teoría de la información. En la misma utiliza los principios de la lógica (verdadero y falso) para describir dos estados electromecánicos (on y off) y en sus trabajos con Warren Weaver desarrolla una teoría de la información como simples decisiones entre dos alternativas posibles, basadas en la unidad básica de información el bit (binarydigit). En los años 40, Norbert Wiener plantea en «Behavior, purpose and teleology» (1943) la similitud de la comunicación ya sea a través de medios eléctricos, mecánicos o nerviosos. En 1948 este autor publica el libro La cibernética en el que la define como el estudio de la comunicación, tanto en las máquinas como en los animales y el ser humano. Estos desarrollos incipientes de la informática y su capacidad para resolver problemas complejos como funciones matemáticas dieron esperanzas de haber encontrado en la máquina un símil a la mente. En estos casos, los computadores tienen una representación de la realidad, por ejemplo, un código binario, y un proceso que manipula la información que ingresa en el sistema.

La aproximación computacional tuvo un punto destacado en 1948, cuando en el Instituto Tecnológico de California se realizó un simposio sobre «Mecanismos cerebrales en el comportamiento», financiado por la Fundación Hixon, reuniendo a científicos de primer nivel, entre ellos:

1. El matemático John von Neumann, que realizó la primera comparación entre el cerebro y la computadora electrónica.
2. Warren McCulloch, quien empleó el paralelismo entre el sistema nervioso y los dispositivos lógicos y consiguió aplicar un algoritmo de funcionamiento de la máquina de Turing a un complejo de redes neuronales.
3. El psicólogo conductista Karl Lashley, quien planteó las dificultades del conductismo en el estudio científico de la mente, principalmente en lo referente al lenguaje humano, la resolución de problemas, la imaginación y la Comisión Sectorial de Enseñanza 33 planificación. Se opuso a la secuencia estímulo-respuesta (e-r) y la absoluta determinación del medio para comprender todas las capacidades humanas

Según Gardner, el «Simposio Hixon» marcó una época y no fue una conferencia más. Fue especialmente importante para la historia de la psicología cognitiva «debido a dos factores: la vinculación del cerebro con la computadora y el desafío al conductismo entonces prevaleciente» (Gardner, 1985:23). Es así que, sobre 1950, en ee.uu. el terreno está preparado para que las ciencias cognitivas comiencen a desarrollarse. De hecho, George Miller, un influyente psicólogo de la revolución cognitiva propone la fecha 11 de setiembre de 1956 como el nacimiento de las Ciencias Cognitivas, segundo día del Simposio de la Teoría de la Información en el mit. Allí se plantearon cuestiones muy importantes para la disciplina, por ejemplo:

- Allen Newell y Herbert Simon disertaron sobre la máquina lógica.
- Nato Rochester y colaboradores utilizaron el computador más grande existente para verificar la teoría neuropsicológica de las asambleas celulares de Donald Hebb. Este último autor había postulado que las neuronas que por efecto de estimulación se disparan juntas tienen mayor probabilidad de volver a hacerlo en el futuro. Esto genera que ante determinadas circunstancias de procesamiento de información de una red neuronal se active simultáneamente (la asamblea neural).
- Noam Chomsky expone sobre la gramática generativa transformacional y explica su concepción de la estructura sintáctica como algoritmos.
- George Miller diserta sobre los límites de capacidad de la memoria y la capacidad de agrupar los datos que presenta la misma. Esta presentación luego derivó en su famoso artículo «The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information» (El número mágico 7 ± 2), asunto que será retomado en el Capítulo 4 de este libro.

Según Gardner (1985), durante este período comienzan a trascender trabajos relevantes en la discusión interdisciplinaria: Roman Jakobson en fonología, Donald Hebb en neuropsicología, Gregory Bateson en antropología. Comienzan a llegar y despertar interés entre los académicos los trabajos de autores europeos en psicología cognitiva como Piaget, Fraise o Vygotsky. En los autores de la revolución cognitiva se veía la influencia de los primeros trabajos de McCulloch, Turing, Von Neumann o Wiener, sugiriendo la importancia de la metáfora del computador. Sin embargo, los debates, publicaciones y en general toda la actividad vinculada a este nuevo enfoque todavía tenía lugar fuera de los campos normales establecidos para dichas disciplinas: «[el estudio de las ciencias cognitivas] era extracurricular y considerado un poco extraño por los de la psicología tradicional-conductista, la lingüística estructural, la antropología social funcionalista y la neuropsicología del aprendizaje animal» (Gardner, 1985:26-27).

Para la década de 1960 la situación cambió en diferentes escenarios. Por un lado se creó en Harvard el Centro de Estudios Cognitivos (Miller, 2003). Por otro, N. Wiener popularizaba la cibernética y M. Minsky y J. McCarthy inventaban la inteligencia artificial, en tanto, Alan Newell y Herbert Simon usaban extensivamente computadoras para simular procesos

cognitivos. Asimismo, N. Chomsky redefinía la lingüística, entre otros movimientos de institucionalización del paradigma cognitivo. Universidad de la República 34 Por todo esto, se puede decir que hacia 1970 el campo cognitivo ya se encontraba popularizado y manifestaba su carácter interdisciplinario, aunque bajo una heterogeneidad de nombres y propuestas. Algunos de ellos fueron: estudios cognitivos, procesamiento de información o ciencia cognitiva. Solo se comenzó a consolidar un nombre cuando la Fundación Sloan en 1976 se interesó en la cuestión. En ese entonces la fundación:

Acababa de terminar un programa de apoyo altamente exitoso para un nuevo campo llamado “neurociencia” y dos vicepresidentes de la fundación (...) pensaban que el siguiente paso sería tender un puente para cerrar la brecha entre el cerebro y la mente. Necesitaban alguna manera para referirse a este próximo paso y seleccionaron ciencia cognitiva. (Miller, 2006:85)

En este contexto, en 1978 la Fundación Sloan organizó un comité con académicos de las distintas disciplinas que activamente participaban de la revolución cognitiva, esto es, la psicología, la lingüística, la antropología, las neurociencias, la computación y la filosofía (Miller, 2003). Antes de dicho encuentro los esfuerzos colaborativos interdisciplinarios habían sido más bien escasos. Pero las potencialidades de colaboración observadas y lo fértil de las interacciones establecidas entre los académicos del comité llevaron a la elaboración de un informe final en el que se produce por primera vez la figura, el hexágono cognitivo (ver figura 1.4 izquierda). Dicho hexágono quiso cumplir un rol de orientación y llamamiento para intensificar el trabajo interdisciplinario que se vislumbró en todas las disciplinas representadas en dicho simposio.



Figura 1.4. Izq. Hexágono cognitivo de 1978 según Miller (2003). Las líneas representan las disciplinas que habían iniciado el camino interdisciplinario para aquel entonces. Der. El laberinto cognitivo, foto de la tapa de la revista Trends in Cognitive Science (Tendencias en ciencia cognitiva)

en un volumen de 2014. Nótese que dicha figura incluye a las ciencias de la educación, área de gran desarrollo reciente dentro de las ciencias cognitivas.

Fuente: Hexágono cognitivo, Unidad de Comunicación fp-Udelar. Laberinto cognitivo, reproducido con autorización de la Cognitive Science Society, Inc.

Además de la psicología cognitiva, dentro del hexágono tenemos otros campos de conocimiento. La inteligencia artificial se dedica al estudio de la inteligencia desde dispositivos tecnológicos, inanimados. Por otra parte, la antropología cognitiva se dedica al estudio de la relación entre la cognición y su entorno cultural y cómo este último determina y estructura la cognición. La lingüística se encarga del lenguaje como fenómeno cognitivo, tanto en su adquisición, como en su estructura y su incidencia en la cognición. La filosofía de la mente aborda temas de corte abstracto, como la relación mente-cerebro, o la naturaleza de las representaciones mentales y, en general, el rol de la experiencia. Las neurociencias se dedican al estudio del funcionamiento del sistema nervioso, a través de distintas técnicas (conductuales, electrofisiológicas y de imagen cerebral, entre otras). Utilizando la metáfora del computador, se podría decir que su investigación se relaciona más con un nivel de hardware que de software.

La colaboración entre neurociencias y psicología cognitiva ha resultado una de las más fructíferas del hexágono cognitivo y ha dado paso a lo que se denomina la neurociencias cognitivas, esto es, la ciencia para el estudio de las bases neurales de los procesos y funciones mentales (en general descritos por la psicología). Al respecto, De Vega (1998b) considera que la psicología cognitiva debe intentar mantener

Una buena comunicación interdisciplinar con la neurociencia y estar al corriente de los avances de esta en técnicas de investigación. En realidad, para un psicólogo de formación experimental siempre es informativo el análisis de los fenómenos mediante la «triangulación» que supone utilizar varios métodos convergentes (p. 39).

El hexágono cognitivo, si bien actualmente recibe críticas por su desactualización, es un recurso que sintetiza muy bien el carácter interdisciplinario de los estudios relativos a la mente y la naturaleza emergente, multidisciplinar de las ciencias cognitivas.

Metáforas para el estudio de la mente

La metáfora del computador es el modelo por excelencia de las ciencias cognitivas. Según Gardner (1985), esto facilitó la delimitación temática, ya que la metáfora dejaba de lado factores afectivos, emocionales, históricos, culturales, sociológicos y contextuales, en el sentido que los ordenadores no se emocionan ni tienen familia. De esta comparación se obtuvo la idea de que los procesos cognitivos podían ser aislados de los procesos emotivos.

La analogía era de carácter funcional y no físico, y en muchos casos supuso el traslado de un lenguaje computacional (p. ej., input-output, software-hardware, random access memory-readonly memory) al lenguaje cognitivo. Esto propició que la explicación de la mente fuera a través de modelos de inteligencia artificial (ejecución análoga pero superior al rendimiento cognitivo humano para procesos simples), de diagramas de flujo, o de simulación (emular los procesos mentales humanos). Esto llevó a entender a la cognición en tanto objeto discreto que privilegiaba los mecanismos de procesamiento de información y hacía posible un abordaje científico.

Otro aspecto a destacar de la metáfora del computador es su naturaleza representacional, ya que la cognición de un computador procesa información de símbolos abstractos en términos de bits o códigos binarios (inputs) para luego determinar acciones (outputs) a través de reglas de funcionamiento. El modelo es representacional, a través de símbolos abstractos, en términos bit o códigos binarios, que son procesados de acuerdo a reglas de funcionamiento. En las últimas décadas se han popularizado modelos que toman en cuenta al lenguaje y la representación desde un punto de vista más pragmático, por ejemplo en corrientes antirrepresentacionistas.

Según De Vega (1998a), los supuestos del modelo computacional implicaron un encorsetamiento que solo recientemente se ha comenzado a abandonar. Ese corsé sesgó las investigaciones en dirección de emular las características de los computadores del momento. A modo de ejemplo, «se ha dedicado un esfuerzo excesivo en los años 60 al estudio de las 'estructuras' de la memoria y de la atención, mimetizando las características del hardware de los ordenadores» (De Vega, 1998a:33). Actualmente, puede afirmarse que el paradigma simbólico-computacional se encuentra en crisis, en tanto metáfora hegemónica de la psicología cognitiva, principalmente por las limitaciones propias de una concepción de mente universal, o la incapacidad de integrar aspectos cualitativos de la cognición, como ser la consciencia, las emociones, etc.

La metáfora del cerebro

Se denomina metáfora del cerebro a la concepción conexionista de la mente que toma el modelo natural de las redes neuronales para explicar los procesos cognitivos. La idea surge por 1960, es abandonada y luego retomada en torno a 1980 por Comisión Sectorial de Enseñanza 37 Rumelhart y McClelland. El origen de la metáfora del cerebro tiene antecedentes en el conexionismo. El conexionismo es el modelo conceptual que entiende a los fenómenos mentales y comportamentales como un proceso emergente de la actividad de redes interconectadas de unidades. El conexionismo asume que los fenómenos mentales pueden ser descritos por redes de unidades sencillas (neuronas) y frecuentemente iguales que se interconectan. Estas representaciones neuronales codifican la información ambiental y decodifican información interna. Dicho argumento se basa en el

sinfín de investigaciones que demuestran un correlato neural a nivel encefálico de las vivencias internas y cómo estas codifican circuitos y patrones de respuesta (Cobos, 2005).

Bajo esta metáfora los psicólogos cognitivos entienden que la información no se codifica en etapas sucesivas sino por múltiples entradas simultáneas (en paralelo), de forma similar a como se hace en el cerebro. Si bien hay unidades de entrada y de salida de información, en los modelos conexionistas también hay unidades ocultas. Estos tres tipos de unidades constituyen una red interconectada donde la inhibición y la excitación configuran un patrón de activación. La activación es un concepto central en el conexionismo, en tanto es la que da la información de entrada para la estimulación de una unidad. Por ejemplo, para el caso de una neurona el estímulo perfecto es aquel que genera el máximo potencial de acción. Esta activación necesariamente dispara toda una red neuronal asociada con dicha neurona originalmente activada, que se propaga de acuerdo a patrones de trabajo de dicha red.

Estos modelos basados en la metáfora de las redes cerebrales proponen que existe capacidad de aprendizaje mediante ajustes y modificaciones en las conexiones, de acuerdo a la entrada y salida de información. Son modelos que poseen una gran flexibilidad, se adecuan a los conceptos de esquema y modelo mental, siendo compatibles tanto con el innatismo como con el empirismo. Por ejemplo, se ha afirmado que algunos aspectos del trabajo de S. Freud o K. Jung referidos a las asociaciones de palabras o símbolos son protoconexionistas. Algunos autores, sin embargo, los critican, entendiéndolos como una especie de retorno al asociacionismo.

La metáfora narrativa

La metáfora narrativa está relacionada con el concepto de significado y la importancia de construcción de historias. Esta busca relacionar a la mente con el contexto social, cultural y de la producción social del conocimiento. Por ejemplo, Bruner (1990) propone la necesidad de recuperar la «mente» a través de conceptos provenientes de las ciencias humanas, luego de la «deshumanización» de lo mental producto de la revolución cognitiva, bajo una metáfora computacional. Bruner, quien abandonó el movimiento cognitivo luego de los primeros años, afirmaba que las computadoras no crecen así como tampoco pueden crear representaciones, significados ni culturas.

Bruner concibe que la función principal de la mente es narrar historias y atribuirles significados. En este sentido, resalta tres características presentes en toda narración:

- a. secuencialidad, o sea, una trama continuada;
- b. indiferencia «fáctica», o la posesión de una estructura interna indiferente a la realidad extralingüística;

c. el carácter canónico de la narración.

Este se construye cuando las creencias son transgredidas, implicando mecanismos de legitimación y renegociación de significados que permiten hacer comprensible lo excepcional. A su vez, la narratividad posee un carácter dramático que consta de varios elementos: actor, acción, meta, escenario, instrumento, problema, que es la fuerza de la narración, que es la existencia de un desequilibrio entre los cinco elementos anteriores. El dramatismo se da en las desviaciones respecto a lo canónico, o sea, lo que es moralmente valorado. Según Bruner, la narratividad se caracteriza por mediar

Entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas. Hace que lo excepcional sea comprensible y mantiene a raya a lo siniestro, salvo cuando lo siniestro se necesita como tropo. Reitera las normas de la sociedad sin ser didáctica (Bruner, 1990, p. 63).

Las narraciones tienen como función la elaboración de marcos o esquemas que permiten construir un mundo frente a la alternativa del caos así como una regulación afectiva, en tanto «... el afecto es algo así como una huella dactilar general del esquema que hay que construir... el recuerdo sirve para justificar un afecto, una actitud» (Bruner, 1990, p. 68).

El funcionamiento narrativo de la mente se ha mostrado útil para comprender y explicar el funcionamiento de la memoria autobiográfica, la consciencia individual y otros procesos cognitivos que soportan al self (el sí mismo).

Decimosexta lectura: artículo “Psicología cognitiva”

Lisle Sobrino Chunga

Se propone el artículo “Psicología Cognitiva” de Lisle Sobrino Chunga. **La razón por la que se propone es la siguiente:** la inclusión de este material en nuestra antología, es que nos presenta de manera clara y sencilla el desarrollo histórico, (considerando cuatro momentos importantes: Incubación, Elaboración, Identidad y Madurez) y sus principales procesos básicos y complejos (Sensación, Percepción, Atención, Memoria, Olvido, Lenguaje, Pensamiento, Inteligencia Creatividad, entre otros) que componen e integran la dimensión cognoscitiva y que nos puede servir como material de apoyo para docentes y estudiantes en la construcción de los aprendizajes y estrategias de enseñanza – aprendizaje que se llevan a cabo en los cursos. El citado material tiene una estructura que nos permite una fácil comprensión del contenido, por lo cual consideramos, que nos puede apoyar en las actividades académicas para conseguir los aprendizajes que se refieren a comprender como la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, en lo relativo a las dimensiones consideradas por la Psicología (Biológica, Conductual, **Cognitiva**, Afectiva y Social y cultural), así como identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión cognitiva.

Ficha bibliográfica

Sobrino, Ch. L., (2007). Psicología Cognitiva. Los orígenes de la “nueva” Psicología Cognitiva, En La Molina II, Revista de la institución Universidad Nacional Agraria La Molina... Perú.

Datos del autor

Lisle Sobrino Chunga: Estudio en la Universidad Nacional Federico Villarreal, Doctor en Psicología con especialidad en clínica-psicoterapia (trabaja en la práctica privada) además es docente en pre y posgrado, estudio una especialidad en psicoterapia sistémica de paraje y familiar en la Universidad del Aconcagua, Argentina, es fundador y docente del Instituto de hipnoterapia Ericksoniana de Lima, Docente en la escuela de posgrado de Psicología en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Coordinador en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE), ha sido expositor en Congresos Nacionales e Internacionales, es presidente de la Asociación Peruana de Análisis Existencial y

Logoterapia (APAEL), adicionalmente a estudiado, Hipnoterapia Ericksoniana en el Instituto de Hipnoterapia de Chile, Análisis Existencial y Logoterapia en el Instituto Colombiano-Perú y Psicoterapia centrada en la persona y Cuunseling en Instituto Holos, Sánchez Rodas-Argentina.

Breve resumen del contenido:

El material recomendado se titula “Psicología Cognitiva”, enfoque que surge dentro de la Psicología a mediados del siglo XX. En este artículo, el autor aborda el desarrollo histórico del naciente enfoque, en cuatro momentos a saber: A) Etapa de Incubación, B) Etapa de Elaboración, C) Etapa de Identidad y D) Etapa de Madurez, que revela de manera breve el avance que ha tenido la Psicología Cognitiva, desde sus inicios hasta la actualidad.

Uno de los fundadores de este nuevo enfoque, J. Bruner (1983) afirmaba “La Revolución Cognitiva” fue una respuestas a las demandas tecnológicas de la revolución post-industrial, y en este sentido, este movimiento adoptó un enfoque acorde con estas demandas, y fue entonces que el ser humano se concibió como un procesador activo de información, por lo cual tuvo el apoyo de las ciencias de la computación y fue también que, esta nueva Psicología, contó con el respaldo de diferentes psicólogos y pensadores importantes de su tiempo, como Binet, Piaget, Bartlett, Duncker Vygotsky, entre otros; que venían trabando los procesos cognoscitivos en diferentes modalidades.

Por su parte Piaget se dio cuenta que la epistemología tradicional se ocupaba del conocimiento “acabado” tal como lo encontramos en el adulto y consecuentemente asumía el conocimiento como un hecho o estado. Sin embargo, lo que más interesaba era asumirlo como un proceso, para lo cual debería conocerse la génesis y las transformaciones de las nociones y operaciones, planteándose así, la epistemología genética.

En este artículo se explica qué es la Psicología cognitiva, en él se establece que el sistema psicológico a diferencia del psicoanalítico y del conductual, en un inicio es llamado, modelo de procesamiento de la información. Estudia los principales procesos informativos del individuo que intervienen en su actividad humana, como son: La Atención, la Sensación, la Percepción, la Memoria, el Pensamiento, el Lenguaje, la Inteligencia, la Creatividad, entre otros procesos psicológicos que son parte de la formación y abstracción del conocimiento. Este enfoque concibe a todos los humanos como procesadores activos de información. La Psicología Cognitiva representa un nuevo enfoque psicológico de los procesos mentales y estructuras cognitivas humanas con el fin de comprender su conducta. Este enfoque, además, también ha realizado aportes importantes a la Psicología Clínica y Educativa, según se muestra en este artículo.

**PSICOLOGÍA COGNITIVA
POR
LISLE SOBRINO CHUNGA**

Los orígenes de la “nueva” Psicología Cognitiva

Carece de una fecha precisa, pero se toma como tal el 11 de Septiembre de 1956, fecha en que se celebró el Segundo Simposio sobre “Teoría de la Información”, realizado en Massachussets Institute of Technology (M.I.T.); donde se reunieron figuras tan relevantes para la Psicología Cognitiva Contemporánea como Chomsky, Newell, Simon y G. A. Miller, que es quien propone esa fecha como origen del nuevo movimiento.

J. Bruner (1983), uno de los padres fundadores, afirma: “Hoy me parece claro que la “revolución cognitiva” constituyó una respuesta a las demandas tecnológicas de la Revolución Post-industrial”. El nuevo movimiento cognitivo adoptó un enfoque acorde con esas demandas y el ser humano pasó a concebirse como un procesador de información. Además del impulso recibido de las Ciencias de la Computación, considera que la nueva Psicología cognitiva, recoge también la influencia de una serie de autores como Binet, Piaget, Bartlett, Duncker, Vygotsky, etc., que venían trabajando con supuestos cognitivos.

Es bien cierto, como señalan Carretero (1986), y Pinillos (1983), que el estudio de los procesos cognitivos no se inician en 1956, sino mucho antes.

El concepto de Psicología cognitiva es más amplio que el de procesamiento de información. Según Riviére (1987): “Lo más general y común que podemos decir de la Psicología cognitiva es que refiere la explicación de la conducta a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental, para los que reclama un nivel de discurso propio”.

El término “Cognitivo” fue siendo aceptado poco a poco, una vez que J. Bruner y Miller “lo clavaron en la puerta” de su Centro de Estudios Cognitivos fundado en Harvard en 1960. Aun así, fue considerado “demasiado mentalista por muchos científicos objetivos”, según relata el propio Miller (en Bruner, 1983).

La mágica etiqueta de lo más o menos cognitivo o de cómo la Psicología es perseguida por un término:

Los números tienen una cosa “buena”: que como diría Piaget, “se conservan”, y no cambian por mucho que nos persigan. Pero los términos que nos acosan se desgastan por el uso, llegan a saturarse y corren el peligro de perder cualquier significado preciso. Y el término “Cognitivo” que ha invadido nuestras instituciones académicas y laboratorios, nuestras teorías e interpretaciones de los datos, nuestras prácticas de explicación e interpretación, nuestras publicaciones y disertaciones, remite indudablemente a un paradigma de expansión.

Piaget se dio cuenta que la epistemología tradicional se ocupaba del conocimiento “acabado” tal como lo encontramos en el adulto y consecuentemente asumía el conocimiento como un hecho o estado. Sin embargo, lo que más interesaba era asumirlo como un proceso, para lo cual debería conocerse la génesis y las transformaciones de las nociones y operaciones, planteándose así, la epistemología genética.

Una epistemología que asume el conocimiento como un proceso, que asume que todo conocimiento es un devenir consistente en pasar de un conocimiento a un estado más completo y eficaz (como la epistemología genética), donde se deben afinar los instrumentos de análisis.

Piaget no concibe una Psicología Científica que no sea la epistemología genética, que permita estudiar la naturaleza de los conocimientos en función de su crecimiento.

Entre algunos psicólogos cognitivos tenemos a: Simon, Miller, Hull, Bruner, Goodnow, Austin, Levis; quienes nos plantean que la Psicología cognitiva no tiene la estructura de los conceptos lógicos, matemáticos o físicos, más bien lo cognitivo ha adquirido progresivamente un significado pluriforme y unos límites tan imprecisos que se le puede definir como una “Ciencia plural”, y por esto en ningún momento de la historia de la Psicología ha existido acuerdo absoluto entre los psicólogos.

Antecedentes históricos de la Psicología Cognitiva

Etapas de incubación:

1923: Publicación del libro: “Base de las sensaciones” de Adriaan.

Piaget publica el libro: “El Lenguaje y el Pensamiento en el Niño”.

Wertheimer, propone las leyes de la pregnancia gestáltica de la percepción.

1934: Vygotsky publica su obra: “Pensamiento y Lenguaje”.

Etapas de elaboración:

1950: Aparición de los ordenadores, informática, computación (Aprender, almacenar, manipular y recordar información). Inicio de la cibernética (1948).

1954: Publicación el primer texto de "Psicolingüística", por Osgood. 1954: Luria y sus investigaciones que fueron importantes en la neuropsicología.

Identidad:

1955 – 1967: Piaget "El niño es activado por las tendencias innatas de éstas a la adaptación. Aquí son importantes las interpretaciones que dé a sus propias experiencias y no a los acontecimientos externos". Crea su Teoría del Desarrollo Cognitivo. Descubre en el niño, la génesis del número, lógica, geometría, física, moral, lenguaje y otros. Para él los seres humanos heredan dos tendencias básicas:

1. **La organización:** Tendencia a sistematizar y combinar los procesos en sistemas coherentes.
2. **La adaptación:** Tendencia a adaptarse al ambiente.

La organización, la adaptación y el equilibrio, son tendencias básicas, pero la forma fundamental en la que un niño transforma las experiencias en conocimiento tiene lugar por la asimilación y la acomodación.

Asimilación = elementos incorporados por el niño. Acomodación = forma de modificar su concepto del mundo. Piaget habló de **esquemas** (acciones emprendidas por el niño en situaciones específicas).

1956: Chomsky, desarrolla el "Análisis cognitivo de la conducta lingüística".

Para Piaget el pensamiento y el desarrollo conceptual determinan el uso del lenguaje. Sin embargo para Chomsky, el lenguaje también afecta el pensamiento. (Ej.: propaganda, publicidad, intentos de influenciar en el pensamiento por medio del uso de palabras). Él habla de un lenguaje innato, contribuye a la Psicolingüística.

Madurez:

1967: Publicación del libro: "Psicología Cognitiva", por Neisser.

1968: David Ausubel. Es un cognitivo, interaccionista. Su propuesta básica fue la del **aprendizaje significativo**: éste aprendizaje se opone al memorístico, ya que para aprender el educando debe tratar de relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos y proposiciones que ya conoce, con el fin de salvar la distancia existente entre lo que el alumno conoce y lo que ha de conocerse.

Actualmente, desde el punto de vista educativo, se habla de materiales introductorios “Organizadores previos”.

Para Ausubel, la formación de conceptos está determinada culturalmente y es producto de las experiencias idiosincráticas de una persona en la adquisición del concepto.

1969: Vygotsky da importancia a los aspectos socio – culturales. Expresó el concepto de “Zona de desarrollo próximo o proximal”. Para él es importante que la investigación Psicológica se oriente a mostrar cómo se internaliza el conocimiento externo y las aptitudes de los niños. El nivel “real” de desarrollo del niño define funciones que ya han madurado, en cambio en la zona de desarrollo próximo, está determinado por los problemas que los niños no pueden resolver solos, sino únicamente con la ayuda de alguien. Incluye funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración.

Este concepto considera el aprendizaje como un proceso dinámico; el profesor debe ubicar esta zona y determinar cuán amplio es luego de establecer una relación dinámica con el niño; se convierte en un apoyador o mediador entre la realidad y éste.

1970: Jérôme Bruner. Revista “La propuesta del niño como una ser competente y autorregulador”; habla de representaciones sociales que proporcionan marcos de referencia para interpretar la cultura, hace una reevaluación del papel del lenguaje y del discurso en el desarrollo de los esquemas que los niños usan para interpretar sus experiencias.

Bruner dice: “Piaget consideró al niño activo y constructor como un ser aislado”. Sin embargo, al tener un contexto social común, el niño parece más competente como “un agente social inteligente”. Le da importancia al lenguaje, éste se basa en su habilidad para comprender la perspectiva de los otros: es aquí donde el niño adquiere la capacidad de negociar los significados y de interpretar lo que está sucediendo. Con la ayuda del lenguaje, el niño entra en la cultura. El niño descubre el significado de la cultura en la que cree, llegando a comprender el conocimiento de sentido común de esa cultura. Este conocimiento se expresa a través del lenguaje. El lenguaje objetiviza la realidad o posibilita la transmisión del significado.

1990 Feuerstein Reuven (Rumano) Neo-constructivista. Teoría de la Modalidad Cognitiva, demuestra que el organismo humano está abierto a la modificación en todas las edades y estadios del desarrollo cognitivo. Aquí el educando es el constructor de su propio aprendizaje. Feuerstein plantea su teoría sobre la **modificabilidad cognitiva**, es decir que el educando aprende a aprender, crea así su Programa de Enriquecimiento Instrumental, cuyo objetivo es potenciar y desarrollar el pensamiento relacionando el conocimiento con la conducta; trabajó con niños de lento aprendizaje. Un trabajo educativo debe ser socio-

culturalmente apropiado, se debe tomar en cuenta la capacidad de los estudiantes para relacionar el programa con sus estructuras cognitivas y con el mundo en que vive.

Los programas deben responder a las necesidades intelectuales como a las motivacionales.

Feuerstein es el puente de unión entre Vygotsky y Piaget. (fue discípulo de Piaget y conoció a Vygotsky).

¿Qué es la Psicología Cognitiva?

La Psicología cognitiva, es el sistema psicológico a diferencia del psicoanalítico y del conductual, llamado como el modelo de procesamiento de la información. Estudia los principales factores informativos del individuo que intervienen en el cambio de la actividad humana y son: La percepción, pensamiento, lenguaje, memoria e inteligencia, entre otros procesos psicológicos que son parte de la formación y abstracción del conocimiento. Este enfoque concibe a todos los humanos como procesadores activos de información. La Psicología Cognitiva es el enfoque científico de los procesos mentales y estructuras cognitivas humanas con el fin de comprender la conducta humana.

Con los antecedentes en la Psicología tradicional más el influjo de campos extrapsicológicos como la ingeniería de las comunicaciones, los ordenadores entre otros; la década de los 60 es clave para el desarrollo de la Psicología cognitiva y emerge con un profundo énfasis en los procesos internos cuya acción sobre las entradas sensoriales transforman al hombre en una entidad dinámica que antes de responder selecciona, analiza, organiza, almacena, recupera y recuerda información para determinar así, la forma de la respuesta explícita.

La Psicología cognitiva se originó como una disciplina de la Psicología experimental y de la Psicología evolutiva; y es una rama de la Psicología que se ocupa de los procesos a través de los cuales el individuo obtiene conocimiento del mundo y toma conciencia de su entorno, así como de sus resultados. Su origen está estrechamente ligado a la historia de la Psicología general. La Psicología cognitiva moderna se ha formado bajo la influencia de disciplinas afines, como el tratamiento de la información, la inteligencia artificial y la ciencia del lenguaje.

En los años sesenta, gracias al influjo de la teoría de la información, la teoría de la comunicación, la teoría general de sistemas y sobretudo el desarrollo de los ordenadores, la Psicología general se hace cognitiva (se reconstruye como cognitiva). Se concibe al ser humano no como un mero reactor a los estímulos ambientales (conductismo) o a fuerzas organísticas biológicas (modelo psicodinámico), sino como un constructor activo de su experiencia, con carácter intencional o propositivo; un “procesador activo de información” (Neisser, 1967).

El mismo significado de la palabra “cognición” deriva de conocer (“cognoscere”). Esto, implica actividad interior, cierta actividad idealista y racional. De acuerdo a esto, la realidad en esencia es de carácter psicológico; se define como lo que un hombre hace con la información sensorial aprehendida durante la experiencia. Ese mundo es interno y está sólo en la mente del preceptor; entonces, la Psicología cognitiva se centra más en el sujeto que en el objeto. Por eso “distintas formas de mente producen comprensiones distintas de la realidad”.

La Psicología cognitiva refiere la explicación de la conducta a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental, con discurso propio y que también el actuar con procesos fisiológicos se explica a través de las funciones mentales de la gramática generativa transformacional.

Al hablar de “formas de organización” estamos dirigiéndonos a un atributo central de la Psicología cognitiva.

Según Neisser (1967). La Psicología cognitiva “se refiere a todos los procesos mediante los cuales el input sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recuperado y usado”. La cognición se inicia con el contacto entre el organismo y el mundo externo. Luego ocurre un cambio evidenciado en una construcción activa que puede implicar **reducción y elaboración**: Sólo se atiende una parte limitada del mundo y sólo una parte atendida es recordable.

La reducción, ocurre cuando se pierde información, como el olvido en la memoria a corto plazo; y se **agrega** cuando se **elabora** la entrada sensorial en referencia a nuestras experiencias y expectativas personales. También hay una función de almacenamiento en la memoria, aunque no siempre lo guardado en ella se puede recuperar conscientemente.

Mayer (1985), afirma: “La Psicología cognitiva es el análisis científico de los procesos mentales y estructura de memoria humana con el fin de comprender la conducta humana”

En última instancia la Psicología se sustenta en la conducta; las diferencias están en lo forma cómo se le estudie y, las variables que se consideren relevantes. Quizás la Psicología cognitiva es un intento en cuanto a la comprensión del comportamiento, una empresa integradora que se inicia con lo subjetivo para arribar a lo observable.

La Psicología cognitiva actual es empírica, racional y constructivista y estas 3 características pueden servir para integrar tendencias opuestas como la siguiente afirmación:

“Aunque los cognitivistas profesan un interés en la estructura y los conductistas en las relaciones funcionales, ambos enfoques intentan explicar toda la conducta”.

Es de suma importancia recordar las características más relevantes como su carácter de **inferencias**, al cual se añade el hecho de ser privados, subjetivos, por ser aprensibles sólo por quien los experimenta, y esto les asigna un carácter personal; también debemos recordar que los procesos psicológicos son **activos** y están en permanente cambio.

Cambian a lo largo del desarrollo individual y varían de un momento a otro en la misma persona. Además, **los procesos psicológicos nunca actúan como eventos aislados**. Por otro lado, sabemos que la psiquis, la personalidad y la vida en sí mismas **son reveladoras de procesos totales**; así también cabe señalar que los procesos psicológicos desempeñan un papel primario en la **adaptación** del organismo a su ambiente. La percepción, la inteligencia, la motivación, la atención, el pensamiento en última instancia cumplen un propósito adaptativo.

El sujeto de la Psicología Cognitiva

“Cada hombre, es por sobre todo, una identidad irrepetible”.

En 1956, George Miller, investigador de los más lúcidos e intuitivos de la Psicología norteamericana, tenía la gran inquietud de una posible limitación del sistema humano de procesamiento de la información, es decir, lo más o menos cognitivo que hace referencia al paradigma psicológico donde se considera al propio sujeto humano como un sistema de procesamiento de la información.

Lo bueno de los números como diría Piaget es que “se conservan”, no cambian. Pero los términos, etiquetas y nociones centrales de los paradigmas en expansión colapsan, se desgastan por el uso, se saturan y hasta pierden su significado preciso originario. (Vygotsky, 1926; ensayo: “El significado histórico de la crisis en Psicología”).

El concepto de lo cognitivo ha adquirido progresivamente un significado pluriforme con límites imprecisos. ¿En qué consiste ser cognitivo?

De Vega (1984), señala que “la emergencia del cognitivismo se debe tanto a la crisis del conductismo, como a ciertos factores sociales, históricos y al influjo de otras disciplinas científicas”.

La Psicología cognitiva es expresión de una “compulsión hacia la información, la computación y la representación”. Simon (1968), dice “es un mundo creado por el hombre, un mundo artificial más que natural”. Otros la conciben como un saber unitario y otros

como una red interdisciplinar. (Norman, Miller y Polson 1984). La Psicología cognitiva no es una mera expresión ideológica, como ha pretendido Sampson (1981).

La Psicología cognitiva supone una modificación profunda del modelo o la imagen del sujeto, de las explicaciones que damos de sus funciones y de la perspectiva metateórica en que tiende a situarse el estudio científico del comportamiento. Todo esto implica una transformación en el objeto de la Psicología.

Los creadores de la Psicología cognitiva: Simon, Miller, Bruner, etc., son investigadores productivos.

Para Gardner, “lo primero que caracteriza a la ciencia cognitiva es la creencia de que, para hablar de las actividades cognitivas humanas, es necesario hablar de representaciones mentales y postular un nivel de análisis “completamente independiente” del biológico o neurológico por una parte, y del sociológico o cultural, por otra”.

La Psicología cognitiva supone que las funciones del conocimiento no sólo están determinadas por funciones “de abajo – arriba”, sino también en mayor o menor grado, por funciones de “arriba – abajo”, por procesos que determinan niveles estructurales inferiores desde otros superiores. Si la conducta de los organismos estuviera absolutamente determinada por las variaciones de los estímulos del medio, no habría ninguna justificación para postular la intervención de entidades mentales como algún grado de autonomía funcional. (Por lo tanto no cabría la Psicología cognitiva, no sería necesaria. Aceptaríamos el reduccionismo watsoniano).

En la Psicología cognitiva encontramos “formas de organización”, “estrategias”, “estructuras”, “reglas”, “esquemas”, “procedimientos”, “operaciones”, etc., y en definitiva, todos esos términos hacen referencia a formas de organización cuya justificación proviene de su capacidad para dar cuenta a regularidades de conducta que nos obligan a recurrir a algo que influye “desde dentro hacia fuera” (y no sólo en la dirección inversa), en la regulación del comportamiento. (¿Psicología del Conocimiento?).

La esencia de la posición chomskiana consiste en identificar la forma de organización del sujeto con una determinada manera de organización del conocimiento. El sujeto debe conocer ciertas verdades acerca de la estructura posible de los lenguajes para poder desarrollar su lenguaje.

Noam Chomsky, ha considerado siempre que la lingüística forma parte de la Psicología.

Bases de la Psicología Cognitiva:

Procesos Cognitivos: es el análisis de lo que sucede dentro de la cabeza del individuo cuando realiza una tarea determinada.

Estos procesos cognitivos son aquellos que forman representaciones mentales, construyen esquemas y transforman esquemas de experiencia y acción existentes, resultando en estructuras cognoscitivas.

Estructuras Cognoscitivas: es el modo en que la persona almacena y utiliza su conocimiento para realizar la tarea.

Chadwick (1991), dice: “son las representaciones organizadas de experiencias previas”. Son como esquemas. Mientras aprendemos información estamos constantemente organizándola en unidades que tienen algún tipo de asociación, la cual llamamos “estructura”. La nueva información es asociada con información ya existente en estas estructuras y a la vez puede reorganizar o reestructurar la información existente.

(Estructura: regla para procesar información o para relacionar hechos experimentados).

Estrategias Cognoscitivas: es el uso del cuándo, dónde y por qué. Ejemplo: para aprender una lectura.

- Hacemos resúmenes.
- Fijamos un punto central.

En situaciones de enseñanza-aprendizaje podemos discriminar entre dos tipos de procesos:

1. Los que el alumno use para funcionar, como leer, contar, explicar, observar, etc.
2. los directamente relacionados con el control de los procesos de aprendizaje los cuales son llamados “Estrategias Cognitivas”. (Son una de las primeras innovaciones modernas dirigidas directamente a la metodología y al contenido en la educación). Las estrategias permiten operar en el ambiente.

Las estrategias de aprendizaje incluyen no sólo lo cognoscitivo sino también los importantes estados anímicos, motivación, interés, imagen de sí mismo, ansiedad.

Actualmente se afirma que la enseñanza de los procesos cognoscitivos puede ser mucho más importante que la enseñanza de la información o conducta específica, ya que ellos hacen posible que el alumno tome más responsabilidad para su aprendizaje. Este concepto

incluye la autoconciencia (metacognición) y capacidades para la autorregulación del proceso de aprendizaje y su autoevaluación.

Metacognición: es el grado de conciencia que tiene el alumno de sus formas de pensar (procesos y eventos cognoscitivos) y los contenidos mismos (estructuras), son llamados metacognición y forman parte de las estrategias de aprendizaje.

Estilos Cognitivos: este concepto destaca las diferencias individuales. Son las diferentes formas para representar la realidad. Se puede distinguir individuos analíticos, críticos, intuitivos, reflexivos, simplistas, objetivos, etc. Los estilos cognitivos se construyen estructuralmente.

La experimentación, el análisis de tareas, la simulación por computadora y la inteligencia artificial entre otros, conforman la multiplicidad de estrategias utilizadas por la Psicología cognitiva. Por otro lado, en lo aplicado, los nuevos enfoques acerca de la inteligencia y los diseños instruccionales han orientado la práctica docente y el asesoramiento en función del desarrollo de estrategias cognoscitivas.

La Psicología cognitiva nos ofrece la imagen de un sujeto activo, que no responde pasivamente a los estímulos del medio, sino que los elabora significativamente, organizando su actitud con arreglo a planes y estrategias que controlan y guían su conducta. Esto se contrapone a explicaciones lineales ya que se expresa una recursividad del comportamiento. Así, el desarrollo de la Psicología cognitiva ha simplificado una transformación sustancial en el objeto mismo de la Psicología. Por esto es que también consideramos el aspecto más externo y verificable: el referido a la acumulación de datos empíricos sobre las funciones superiores como: los procesos de percepción, memoria, lenguaje y pensamiento. Así, lo cognitivo, como evento mental, aparece muy pronto en la evolución de la especie humana.

El ser humano se desarrolla en interacción con su entorno donde se producen continuamente una amplia variedad de cambios energéticos que son los estímulos. Nuestro cuerpo está constituido por una serie de órganos que son sensibles a los y éstos son los sentidos que son nuestros "receptores" formados por células especializadas asociados con los terminales de fibras nerviosas sensoriales y otros tejidos accesorios y complementarios que contribuyen para que los órganos de los sentidos sean efectivos en su funcionamiento al proporcionarnos información sobre la naturaleza de nuestro medio, por lo tanto, de la forma "cómo" conozcamos nuestro medio, dependerá en parte de nuestra aptitud sensorial para responder diferencialmente a los diferentes estímulos del medio. Sabemos que los cinco sentidos: vista, oído, olfato, gusto y tacto, son insuficientes para explicar adecuadamente muchas de las impresiones "sensoriales" que recibimos. Además de los 5 sentidos tradicionales, existen 3 más: sentido kinestésico, del equilibrio y de los órganos internos.

Los receptores kinestésicos están en los músculos, tendones y articulaciones que asociados al aparato auditivo hay también otros receptores: los “vestibulares” que responden a los cambios de energía determinantes de los movimientos de la cabeza, claves para informarnos acerca de nuestro equilibrio.

Finalmente tenemos los receptores internos que nos informan de las sensaciones desagradables o penosas en nuestro tórax y abdomen que son diferentes de las sensaciones cutáneas y kinestésicas.

El umbral es diferente en cada persona y en cada sentido. Un sentido puede reaccionar o no a diversos estímulos que de él procedan.

Importancia de la Psicología Cognitiva

Se sigue afirmando que el siglo XXI es el siglo del conocimiento y de la información. Un ejemplo son los últimos avances en las telecomunicaciones (internet y otros).

Este modelo teórico nos lleva a concluir en que:

- El hombre no es un ser pasivo, sino un ser activo, que posee intencionalidad en sus actos, que elabora programas de acción, que posee conciencia, que procesa, transforma y crea información.
- Posee un enfoque que atiende a lo global y a lo interno.
- Posee un carácter interdisciplinario (filosofía, historia, lingüística, lógica, ciencia, etc.).
- Pone de relieve la importancia de la actividad consciente.
- Da aportes a la Psicología Clínica. Ejemplo: la terapia cognitiva. La que se define como un procedimiento activo, directivo, estructurado y de tiempo limitado, utilizado para tratar una variedad de desórdenes psiquiátricos (depresión, ansiedad, dolor, etc.), basada en una teoría racional de que los efectos y la conducta de una persona están determinados por la manera que él estructura su mundo.
- Aporta al área educativa. Actualmente se habla de una pedagogía de la inteligencia y de la necesidad de estimular una pedagogía activa.
- En el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante considerar las estructuras cognitivas de educandos y de educadores, tomando en cuenta la etapa evolutiva y el contexto socio-cultural.
- Estímulo a la creación de Programas de Desarrollo Cognitivo.
- Actualmente existe un enfoque curricular cognoscitivo, sin embargo se percibe una mayor preocupación por las conductas cognitivas más que estimular el desarrollo cognitivo.

Funciones Cognitivas

- Percibir. Atender. Observar, imaginar, describir. Identificar (si son objetos ya conocidos). Analizar, separar aspectos o partes de un objeto o suceso. Asimilar (suponer que son o parecen ser...), acomodar.

Con dos o más objetos:

- Comparar, abstraer semejanzas, diferencias, lo común, lo propio. Discriminar, distinguir.

Conceptualizar o crear una “clase” lógica de comprensión y por extensión:

- Clasificar, incluir unas clases en otras, definir, jerarquizar, subordinar, categorizar, sistematizar. Relacionar. Comprender (la conducta de animales y hombres). Ordenar según el criterio, contar, medir (comparar una cantidad con la unidad de medida).

Adquisición de la información codificada en un lenguaje (experiencia indirecta) que otras personas nos ofrecen (visual o auditiva):

Interpretar o descodificar (por ejemplo, leer, comprender una locución de un hablante).

Fase intermedia, procesamiento o elaboración de la información:

Conservar la información (memoria). Retención y recuperación (evocación y reconocimiento).

Razonamiento o extracción de nuevos conocimientos del contraste entre los ya poseídos: argumentos, inferencias, educación de correlatos.

Deducción:

Silogismos categóricos, hipotéticos, transitivos y analógicos, así como la comprobación de hipótesis.

- Inducción: completa o infecunda; incompleta o reducción, de la que derivan:
- Generalizar de una muestra a la población.
- Correlacionar/asociar.
- Explicar (causa-efecto).

Pensamiento divergente o inventivo, creativo, “lateral”, para resolver problemas que plantea el medio natural o social al sujeto, y para tomar decisiones y resolver así la situación conflictiva.

Valorar o evaluar:

- Ético – moral – religioso.
- Lógico – científico.
- Estético.
- Utilitario – económico.

Fase de salida: expresión de la información o aspecto conductual observable por otros:

- Expresión logística o semiótica (oral o escrita).
- Expresión gráfica, plástica o figurativa.
- Expresión sonora o musical.
- Expresión simbólica (lenguajes artificiales y metalenguajes).

Resumir la información.

Sintetizar el cúmulo de datos.

Refundir ordenando las sucesivas fases del discurso.

Reformular o expresar con las propias palabras.

Traducir de un código lingüístico a otro.

Funciones cognitivas deficientes

En la recogida de información o fase input o de entrada:

- Percepción borrosa y confusa.
- Conducta impulsiva y asistemática, no planificada.
- Ausencia de instrumentos verbales y conceptos que afectan a la identificación de los objetos.
- Orientación espacial deficiente.
- Orientación temporal deficiente.
- Recogida de datos sin precisión y exactitud.
- Dificultad para atender dos o más fuentes de información a la vez.

En la elaboración mental de la información:

- Dificultad de reconocer y definir un problema.
- Dificultad para distinguir los datos relevantes de los que no lo son.
- Dificultad (o carencia) de conducta comparativa.
- Estrechez del campo mental.
- Percepción episódica de la realidad.
- No se siente la necesidad de razonar (deducciones, inducciones).
- Está limitado o es incapaz de interiorizar el propio comportamiento.
- Uso restringido del pensamiento hipotético-inferencial.
- Carencia de estrategias para verificar hipótesis.
- Dificultad en planificar la conducta (fines, medios, pasos ...).

- Dificultad en la elaboración de categorías por falta de recursos verbales (a nivel receptivo o expresivo), o por carecer de capacidades de clasificación y categorización.
- Dificultad para la conducta sumativa.
- Dificultad para establecer relaciones virtuales.

En la expresión de información o comunicación. Fase salida, output:

- Comunicación egocéntrica.
- Dificultad para proyectar relaciones virtuales.
- Responder siguiendo el ensayo/error/ensayo/...
- Bloqueo de la comunicación de la respuesta.
- Carencia de instrumentos verbales para comunicar la respuesta adecuadamente.
- Deficiencias en el transporte visual.
- Conducta impulsiva que afecta al proceso de comunicación.

La falta de sentir necesidad de pensar, saber, actuar, es lo que origina el bajo nivel de funcionamiento.

Dos puntos de vista sobre la cognición:

La Psicología cognitiva utiliza normalmente dos enfoques o planteamientos:

1-) **El procesamiento de información**; que tiene como respaldo metafórico la idea de que “la mente funciona como un ordenador”. Este enfoque se fundamenta en la aparición de la máquina de cálculo (se concibe que la mente funciona como un ordenador).

Este planteamiento demostraba que los humanos buscan información en forma activa acerca del mundo, y que los planes y objetivos que las personas establecen en relación con el mundo están basados en la información que buscaron y encontraron. Estos adoptan la “metáfora computacional; aceptando que nuestros procesos cognitivos ocurren en serie y secuencialmente; es decir, que nuestros procesos tienen lugar de uno en uno, como “prestar atención a una sola cosa al mismo tiempo”, ésta es una propuesta en serie y así funcionan los ordenadores.

2-) **El enfoque conexionista**; que concibe que “la mente funciona como un cerebro”. Los conexionistas pretenden desarrollar modelos computacionales de la cognición. Sus trabajos están íntimamente ligados a las raíces históricas de la neuro-computación, y por lo tanto, está inspirada en gran medida en las neuronas, por esto se dice que las conexiones han adoptado la “metáfora cerebral”. Los conexionistas pretenden desarrollar modelos computacionales de la cognición. Su historia, así, está ligada a las raíces históricas de la neuro-computación y por lo tanto, está inspirada en gran medida en las neuronas.

Es obvio que las mentes y los ordenadores tienen semejanzas, ambas tienen memorias organizadas en formas particulares y ambas memorias son capaces de seguir instrucciones línea a línea. Ambas representan la información internamente, toman información del mundo real de alguna forma (pulsaciones de teclado en ordenadores, y mediante los sentidos, en los seres humanos). Una vez almacenada esta información en un ordenador, puede ser alterada mediante un programa para el ordenador, y en las personas, mediante procesos cognitivos. Estos procesos operan sobre la información que hemos almacenado, modificándola para ajustarla a nuestros propósitos actuales. (Psicoterapia).

Decimoséptima lectura: artículo: “Cognición y Ciencia Cognitiva”

Julio Alberto Rodríguez

Se propone el artículo “Cognición y Ciencia Cognitiva” de Julio Alberto Rodríguez. **Las razones de la propuesta son las siguientes:** El artículo nos proporciona los elementos básicos pero amplios sobre el tema de la cognición, y su relación con la ciencia cognitiva, permite tener una visión amplia sobre la cognición ya que nos describe con detalle las etapas que ha tenido, por un lado, la cognición como proceso humano, pero también como objeto de estudio, así como sus aplicaciones en diferentes contextos socioculturales, sin olvidar la sociedad industrial. El contenido del artículo permite la construcción de una concepción de cognición que al problematizar sobre las teorías conductuales, positivistas, instrumentalistas y hasta de intereses ideológicos, nos lleva al reconocimiento de una concepción de lo cognitivo, más integradora (multidisciplinaria), considerando a la cognición en sí, como de concepciones de ciencia y filosofía de la ciencia, sin olvidar la evolución de la mente a lo largo de cuatro millones de años, (estados de conciencia), la condición biohistórica, sociocultural, ecológica y hasta cosmológica.

Contribuye, por ello, a los aprendizajes que se refiere a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión cognitiva

Ficha bibliográfica

Rodríguez, H. J. A. (2007) Cognición y Ciencia Cognitiva. Universidad de Gotemburgo, Suecia. Recuperado de 200.3.145.35/rid=1204129145046_1169029526_15492/cgn01.pdf

Datos del autor

Rodríguez, H. J. A. es Director de la “Red de investigaciones estratégicas”, cuyos objetivos son: estudio e investigación sobre sistemas naturales y artificiales inteligentes; Investigación en solución de problemas integrales complejos y estratégicos, geoestrategias para la supervivencia de sociedades o regiones en un medio social sustentable y justo.

Breve resumen del contenido

En este artículo su autor Julio Alberto Rodríguez, realiza la tarea de problematización sobre los temas de cognición y ciencia cognitiva; dicha tarea se inicia con el “Desarrollo del término cognición”, y con dicho ejercicio abre una discusión sobre la complejidad que tiene analizar el fenómeno de la cognición, ya que como señala en el concepto: “... se entiende aproximadamente como : conocimiento alcanzado mediante el ejercicio de las facultades mentales; lo cual implica la existencia de un tipo de habilidad a la cual denominamos como la facultad o capacidad mental, explicada como función, dinámica y como estructura, esto a su vez nos lleva a observar con más detenimiento el término mente, tanto como sistema físico y como sistema dinámico, sistema definido también, como facultad intelectual y su base estructurada, actuando dentro de los marcos de la percepción, pensamiento, la memoria, la imaginación y la voluntad.

Se menciona que en la actualidad el nivel de especialización y de acuerdo con el concepto transcrito arriba, han surgido innumerables disciplinas de especialidad que intentan explicar la cognición desde visiones fragmentarias que así mismo, buscan su aplicación macro/micro de manera artificial, concepciones propias de sociedades industrializadas y entre estas disciplinas se encuentran la psicología social norteamericana, la filosofía, las neurociencias, cibernética la inteligencia artificial, que sirven a intereses de algunos , de acuerdo a su país o su sociedad. Lo anterior representa un obstáculo para el desarrollo de una ciencia o una filosofía de la ciencia cognitiva.

Por otro lado, y tradicionalmente la cognición o la mente, se ha abordado a través de ideas filosóficas, en psicología se le identifica como eso: psicología cognitiva, y en una tercera concepción mecano-determinista, se establece con la acepción procesamiento humano de la información, y siguiendo esta línea, también es llamada: desarrollo de la información y la informática.

El autor considera que la cognición como proceso humano atraviesa todas las manifestaciones del conocimiento y por lo mismo, las apreciaciones de lo que es ciencia, técnica o conocimiento no metodológico y/o legitimado, entonces, se puede explicar que un propósito de la ciencia cognitiva, tanto como expresión especializada de alguno de los sectores del conocimiento humano e inclusive animal, como una ciencia unificadora del conocimiento (en su acción dinámica, mente cerebro). Otro punto que aborda el autor es el

relacionado con algunos obstáculos de la ciencia cognitiva al legitimarse como racional en su accionar metodológico, no así, si esta ciencia se considera como una disciplina que intenta integrar con una racionalidad, (diferente a la clásica conductual y positivista) menos determinista y sí, más abierta a lo sistémico.

**COGNICIÓN Y CIENCIA COGNITIVA.
POR
JULIO ALBERTO RODRÍGUEZ H.**

1. El desarrollo del término.
2. La relación sujeto-objeto.
3. Un mundo conceptual.
4. Postulados tradicionales.
5. Una ciencia integradora.
6. Conclusiones
7. Referencias, literatura.

1. El desarrollo del término cognición.

El término **cognición** etimológicamente del latín *cognitio*, se entiende aproximadamente como : conocimiento alcanzado mediante el ejercicio de las facultades mentales; lo cual implica la existencia de un tipo de habilidad a la cual denominamos como la facultad o **capacidad mental**, explicada como función, dinámica y como estructura, esto a su vez nos lleva a observar con más detenimiento el término **mente**, tanto como sistema físico y como sistema dinámico, sistema definido también, como facultad intelectual y su base estructurada, actuando dentro de los marcos de la **percepción, pensamiento, la memoria, la imaginación y la voluntad.**

Todo lo anterior no parece llevarnos muy lejos, más aun cuando deseamos explicar o definir la cognición como una ciencia. Si se desea explicar la ciencia cognitiva como el estudio metódico de las mentes y las capacidades mentales, no hacemos sino expresarla como un procedimiento “externo” que en realidad no tiene mucho que ver con la constante proceso de interacción “sujeto-objeto” donde la **interpretación, representación y formación de modelos** devienen como componentes principales de esa dinámica de acción: Esto en sí es muy importante al exponer la cognición como dinámica, es decir no solamente vital en la acción instantánea del desarrollo del conocimiento sino como proceso evolutiva a largo plazo, dentro de una metodología sistémica formal biológica o social específica.

La cognición implica procesos mentales, marcos de referencia mentales (mapas), estructura de redes mentales o neuronales, sistemas de información mental, nivel multidimensional de contactos y comunicación, niveles de interpretación, universos conceptuales, percepción, evaluación de perspectivas y evaluación emotiva percibida.

Nuestra época actual muy influida por la era de los artificios, ha hecho que los expertos en cognición explican la cognición de manera diferente y de acuerdo a sus especialidades o intereses. Todo esto dentro del principio de la fragmentación de las ideas, esas que buscan diferentes aplicaciones en la característica macro/micro artificial propia de la sociedad industrial, es decir la visión y la perspectiva del proceso cognitivo en vez de integración, difiere en su contenido, si ésta es explicada por la psicología, la sociología, la filosofía, la neurociencia, la cibernética o la informática, al servicio de una ideología “superior” sobre la sociedad.

Evidentemente que todas las definiciones establecidas para la cognición son incompletas en gran parte por el hecho de que aceptamos la especialización como una premisa única intocable frente a una teoría de conjunto sobre el conocimiento y la cognición.

La forma tradicional de ubicar la cognición es mediante las ideas filosóficas, particularmente las dedicadas actuales clásicamente a la mente, la lógica, y así mismo, el sentido del ser. Por una parte, la cognición fue identificada como parte de la psicología cognitiva, o la otra, más cercana determinista; del procesamiento de información. Desde luego que el desarrollo de la tecnología de la información y la informática ha dado lugar a lo que se entiende por inteligencia artificial y sus relaciones con el pensar humano “racional”, la neurociencia y, las redes artificiales de comunicación inteligente.

Dependiente de la extensión con la que se puede observar, analizar o integrar, la cognición está prácticamente en toda manifestación del conocimiento y por lo mismo todas las apreciaciones de lo que es ciencia, técnica o conocimiento no metodológica y/o legitimado (Metodológico mientras sea útil).

Se puede explicar, entonces, los propósitos de la ciencia cognitiva; tanto como la expresión especializada de algún sector del conocimiento humano, e inclusive animal, como también una ciencia unificadora del conocimiento (en su acción dinámica de mente-cerebro) para poder explicar, factores causales, instintivos, conscientes, subconscientes e inconscientes, simples y complejos de, la acción, respuesta, transmisión recepción, flujo de información y variaciones del comportamiento humano o de cualquier ser vivo con cierto grado de manifestación cognitiva.

El propósito sectorial o de especialidades, enunciado, no está conformado para actuar en forma coherente entre sí, bajo el valor marco o sentido o de lo que es lo cognitivo, es más bien la coexistencia de una diversidad de disciplinas bajo el dominio interpretador de un marco social legitimado y especializado.

Un propósito de unificación surge básicamente cuando el conocimiento es expresado como la manifestación dinámica y unificadora de todo cuanto se interpreta y modela sobre la realidad.

Bajo los antecedentes de la constitución de la ciencia cognitiva como expresión académica o legitimada, pueden surgir problemas relacionados con lo que se trata de definir o legitimar como racional, para la acción “metodológica” de dicha disciplina como disciplina científica, pero no así como emergente de la integración y de una nueva racionalidad, menos determinista y abierta a lo sistémico.

Explicar que el problema de identidad planteado para la ciencia cognitiva entra al dominio de la filosofía de la ciencia cognitiva, es interesante pero no suficiente. Ya que el proceso de especialización del conocimiento humano tampoco fue únicamente filosófico, sino una adecuación de intereses pragmáticos hacia la sociedad de lo instrumental.

Para estudiar, el problema, sí esto es un problema, sobre como una constelación de disciplinas , con distintos métodos de formación teórica y de confirmación de hipótesis, podrían ser unificadas bajo el fuego integrador de lo que es, e irá a significar la ciencia cognitiva, no es suficiente desde luego, afirmar que todas estas disciplinas son estados y procesos mentales del interpretar cognitivo, pero es sí, el primer paso hacia una valoración diferente de la ciencia cognitiva que marca claramente que el comportamiento mental es un elemento central desde el cual se dispone, divide, multiplica o unifica el mundo desde las teorías y las acciones humanas y también de cuando discute. Por ello necesariamente se puede desear adecuar las disciplinas existentes hacia un trabajo común, por el contrario, en forma emergente se puede iniciar de inmediato o en cualquier momento el conocimiento como la constante explicación, representación e interpretación de un mundo cosmológico único. Y esto no como algo básicamente filosófico o con el objetivo de hacer filosofía.

2. Las relaciones de Sujeto - Objeto.

U. Beck, al explicar cognición, presenta ésta como “pensamientos, imágenes, sueños despiertos y de allí los resultados de tales procesos”. La cognición en este caso es el reflejo de una información adquirida, interpretada y utilizada por cada ser humano, que como tal puede o no ser expresada como una representación interna. (Si es procesada o, por el contrario, no ha sido percibida y ha pasado de largo hasta llegar a otro “receptor”).

Dentro de los procesos cognitivos se analiza también las interacciones entre las cogniciones y las emociones o ésta interacción; cognición-emoción con la interacción, cognición, emoción y comportamiento, bajo el entorno de un sistema social definido en el cual se desarrolla. Desde el punto de vista endógeno como fenómeno, es bastante obvio señalar que es a partir de los procesos cognitivos, que una anomalía o distorsión mental, puede ser; Una especie de resultado de información interpretada y deformada de cualquier

acontecimiento, lo que da lugar a los cambios afectivos y somáticos y sus respectivas consecuencias.

El enfoque empírico sobre la cognición se inició con las escuelas del comportamiento, a partir de 1900, con los conceptos de la teoría del condicionamiento y aprendizaje, iniciadas por Pavlov y originadas por la experimentación, en principio, dedicada a la psicología experimental, (Wundt, James, Watson.) Lo que dio lugar a una especie de paradigma conductista. (Por ejemplo; alimento: conducta condicionada frente a recompensa o castigo).

Los principios conductistas se extendieron luego a muchas áreas de aplicación y dio origen a la escuela inglesa de la teoría del aprendizaje, y el posterior desarrollo de nuevos métodos coercitivos sobre el comportamiento individual y social, desarrollados y enunciados por Skinner y Bandura. Esta forma de observar y aplicar la cognición humana como terreno de experimento, control y entrenamiento es hoy cuestionada. Este modelo pone en función acciones y consecuencias graves para una sociedad normal. Sana y en constante desarrollo. Por otra parte, pese a que estas escuelas están limitadas en cuanto a la comprensión de los efectos posteriores que produce todo tipo de acondicionamiento, su eficacia práctica. Es hoy usada en muchos de los campos de producción y entrenamiento humano masivamente.

Un enfoque diferente al empírico, se iniciaba en Europa con algo definido como la psicología humanista, mediante la cual se pudo ampliar el concepto de existencia y motivación en lo que es la cognición: ¿Cómo se entiende el entorno, cómo se conforma nuestro mundo conceptual sobre ese entorno, cómo se adquiere consciencia sobre él, qué se siente, qué se percibe, qué se aprende y cómo uno “tiene en memoria” las cosas o los acontecimientos? De aquí surgen desde luego, los elementos para la conformación de una psicología cognitiva donde la conducta puede ser observada como expresiones del procesamiento de información del sistema cognitivo, de acuerdo a esto:

- El procesamiento de información del sistema cognitivo humano, (receptor, transmisor de información: sujeto. Objeto) explica la conducta humana.
- Existen procesos y estructuras, los unos en forma de operaciones mentales actuando sobre los otros, más permanentes, estructurados en el sistema cognitivo, existente, (información y meta información emergente)
- Se definen como principales los procesos cognitivos de atención (selectividad de los estímulos), codificación (representación de información), almacenamiento (retención de la información y recuperación (utilización de la información almacenada).

Las estructura cognitivas básicas, estarían conformadas como: receptor/transmisor sensorial (recibe/despacha la información interna y externa), una memoria a corto plazo (que ofrece a corto plazo la información seleccionada), y una memoria a largo plazo (que ofrece una retención permanente de la información).

El ser humano no es solamente un reactor del ambiente (conductismo) o de las fuerzas biológicas (modelo psicodinámico), sino un transmisor y receptor activo de impresiones e interpretaciones, donde pueden existir elementos de carácter intencional o de propósitos concretos y abstractos. Pero además y de acuerdo a la tesis de este autor, es aún más importante, en el estudio de la cognición, la capacidad creativa, emergente o de trascendencia mental, esa que da lugar a nuevos niveles de información o de orden, en los procesos cognitivos correspondientes.

3. El mundo conceptual de la cognición.

Comprende tanto la relación entre un filósofo y un especialista, como la otra función del pensamiento integral, basado en el observar de todos los niveles de los sistemas de información, tanto naturales como artificiales. (Teoría de la información ampliada).

La tradición del filósofo puede ver complicaciones cuando observa la ciencia cognitiva como diversificada en distintos dominios de especialidad disciplinaria. Dada la existencia de las filosofías de las ciencias especiales, sin embargo, algunos filósofos de la ciencia cognitiva, dado el desarrollo de ésta disciplinan, han comenzado a discutir este problema. Las aproximaciones más fructíferas sobre la filosofía de la ciencia cognitiva se concentran en el problema de la formación y evaluación de hipótesis para la ciencia cognitiva, (posición tradicional) en busca de una concepción unitaria de la ciencia cognitiva.

En su versión más institucionalizada y observada por la filosofía occidental, la explicación como proceso de computación y/o representación, la ciencia cognitiva, parte de los siguientes supuestos:

(1) –**La mente es un mecanismo de computación.** (Funcionalismo) Se concibe la mente **literalmente** como una computadora. Los procesos cognitivos en la mente son equivalentes o aproximadamente equivalentes a una computadora. La inteligencia artificial (**IA**) concibe una computadora como un sistema formal automático: es decir, un conjunto de procedimientos de manipulación de símbolos regido por reglas lógicas. (Haugeland 1985), una secuencia finita de pasos (operaciones) para alcanzar el objetivo para el cual el procedimiento es diseñado (Johnson-Larid, 1983, 1988), y allí donde el procedimiento tiene como expresión formal un algoritmo o programa.

(2)- **La mente es un sistema re representaciones.** (Mapas cognitivos). Donde, por una parte, es un sistema para establecer símbolos y por la otra, estos se conforman como representaciones, conteniendo elementos distintos de ellos mismos: poseen un contenido intencional. Puesto que las transformaciones operan sobre la base de la forma de las representaciones preservando/alternando el contenido de las mismas, la ciencia cognitiva,

es explicada en este caso por las representaciones, como conjuntos de símbolos interpretados y de interpretación.

(3)- La mente es el proceso complejo funcional del cerebro. (Conexionismo). El cerebro es un sistema intuitivo, en forma de redes neuronales, conformando varios sistemas de memoria, aprendizaje y pensamiento abstracto.

(4)- De acuerdo con el autor debe incluirse el siguiente aspecto como fundamental, en la explicación de lo que es la cognición: observación abierta; en su relación como interpretación mental interna de acción, de transformación y de trascendencia, acerca de una realidad cosmológica/caótica externa, para poder explicar la ciencia cognitiva como procesos de información emergentes ya que busca explicar: **la naturaleza de los sistemas de información abiertos, conocidos o por conocer (sin límites)**; es decir, la información y su marco de metainformación que es capaz de descubrir nuevos niveles de orden infológico y establecer nuevos marcos meta para la información emergente, **y los sistemas artificiales. (Sometidas a reglas, normas y fines delimitados).**

Se afirma que las características arriba explicadas sobre la ciencia cognitiva hacen entrar en crisis la concepción de las filosofías de las ciencias especiales, e inclusive dan lugar a confusiones sistémicas, (Gardner 1985) al señalar que pasan a pertenecer a la ciencia cognitiva, todos los estudios expresados sobre una concepción de la mente como como un mecanismo procesador/creador de la información, explicada como **una concepción multidisciplinaria de lo que es la ciencia cognitiva.** Tal concepción no busca desde luego, fundamentar y dar características a una filosofía unitaria de la mente, sino, es un nuevo fundamento y una herramienta muy útil para el uso y las aplicaciones de una teoría general de sistemas continuamente emergente, renovadora y/o transformadora. Es decir bajo estos principios no se pretende seguir el marco tradicional de hacer filosofía de la ciencia cognitiva.

4. Postulados tradicionales y actuales.

El hecho de que los procesos cognitivos sean definidos como: *Actos o procesos de conocimiento que implican, atención, percepción, sensación, memoria, imaginación, razonamiento, resolución de problemas y tomo de decisiones,* es una aproximación al sentido o significado de la cognición y la ciencia que va conformándola.

El punto de vista de que gran parte de los estudios sobre cognición se dedican a los aspectos avanzados de la tecnología de la información y su relación con el ser humano no es sino, la adecuación pragmática del periodo que vivimos, en el cual se ha hecho uso del conocimiento práctico de sistemas de cómputo cada vez más complejos para realizar experimentos, comparaciones y teorías sobre cómo actúa nuestra “mente” como

procesador de información frente a cómo actúan los mecanismos contruidos por el hombre como “procesadores de similar información”

Con el fin de explicar de manera más sistemática el desarrollo de la cognición humana, se ha dividido este proceso en siete etapas o explicables avances cognitivos. De acuerdo con el esquema presentado en el capítulo 3: “interpretación crítica de legitimidad”, (de la tesis: “Condiciones cognitivas...”),

La primera revolución cognitiva, con el ser humano capaz de representar la naturaleza interpretando fenómenos físicos (objetos). La segunda revolución iniciada con las ideas sobre religión y sus abstracciones simbólicas en torno a un orden integral o superior, (cosmos). Luego con la filosofía se interpreta el cosmos y la visión cosmológica se hace más amplia y contradictoria.

Con la psicología el ser humano se observa así mismo. (ente).una nueva revolución cognitiva interpreta el fenómeno del sujeto frente al objeto y busca descubrir los diferentes aspectos en la dinámica del individuo u su entorno natural y social. (Sociología, antropología).

Con el industrialismo como una especie de ideología superior y las teorías de mecanismos económicos, se aplican las interpretaciones limitadas de lo observado en la naturaleza o el cosmos y se pretende crear un “mundo nuevo” mecánico, cibernético y artificial. (Revolución positiva, racional o fenomenológica.)

Dentro del conflicto y las contradicciones del nicho de los mecanismos, surgen nuevas interpretaciones respecto a la información, su dinámica en todos los niveles y el retorno a la comparación entre artificial y lo natural. Esta es la probable sexta revolución cognitiva y parece retener en su paradigma maquinal la existencia de los seres humanos, al mismo tiempo que la información como tal abre nuevas rutas a una comprensión integral de la vida, la naturaleza y nuestras formas de pensar. (Comunicación integral y reflexiva de la cognición sobre el entorno y el ser que lo percibe e interpreta.)

Un probable nivel siete podría corresponder desde luego al entrenamiento cognitivo consciente de los individuos en la dinámica de interacción cosmológica entre el ser y el medio natural. Una especie de comunión de lo interno con lo externo. (Reflexión entre lo global y particular, trascendencia sistémica y/o del ser.

Esta explicación por etapas tiene por objeto expresar en forma metódica o pedagógica, tanto la amplitud, como la especificidad de los aspectos que la cognición ha ido observando a través del desarrollo del conocimiento humano y su lógica perspectiva de integración; en este caso, cuando nuestra observación se hace de carácter ecológico. (Cognición ecológica.).

Esto es así, que todo tema abordado mediante una perspectiva integral, tiene que tomarse en consideración un sistema de relaciones entre los conceptos clave de todo lo conocido e incluir el espacio de lo conocido o por conocer. (Y sus probables consecuencias).

La ciencia cognitiva actual puede ser vista como de carácter interdisciplinario, multidisciplinario y/o transdisciplinario, si se desea ver como esta como acción o con relación a las tareas tradicionales de las especialidades.

La teoría interdisciplinaria, no exige que el objeto de la teoría sea lo suficientemente complejo, sino que salga del marco determinista de lo que se entiende por especialidad. Si existe complejidad en el objeto de cualquier teoría, esta complejidad puede ser probablemente explicada por su sector especializado sin sus relaciones o efectos laterales, o por el contrario, no podrá ser vista, debido a los estrechos márgenes de los límites de todo paradigma de especialidad científica, existente "per se".

5. Una ciencia de la integración.

Un marco de referencia fundamental para explicar el proceso de la evolución humana desde un punto de vista cognitivo es el que denominamos como estados de consciencia: proceso que identifica la condición cognitiva humana dentro de su expresión más determinante.

Mediante nuestros estados conscientes y bajo las condiciones naturales del desarrollo cognitivo, los individuos conforman, interpretan y representan la realidad por ellos vivida. Realidad vivida cuyas interpretaciones dan lugar a nuestras representaciones mentales, nuestras teorías, nuestras aplicaciones y nuestros diferentes niveles de posible albedrío. Nuestra manifestación consciente refleja la realidad, instante a instante vivida, pero también la realidad acumulada en todos los estratos de nuestra memoria. De allí que nuestro desarrollo cognitivo y nuestra conducta es producto y resultado de la forma de cómo somos entrenados, educados y adaptados a un entorno específico: Nuestro mundo conceptual, emocional y somático, dependen de nuestra relación con nuestras vivencias en un mundo natural y un mundo cultural sea que ésta haya sido conformado en forma determinista y bastante cerrado (artificial) o sea que este libre y abierto a todas las experiencias y acontecimientos de carácter cosmológico o caótico. (Natural).

Ya que es mediante nuestra capacidad cognitiva que pensamos, planeamos, decidimos, creamos y producimos en los marcos de nuestra existencia diaria, esa capacidad tiene que haber sido lo suficientemente exitosa en sus interpretaciones y sus representaciones, en sus teorías como en sus aplicaciones, para poder de ese modo y con éxito, satisfacer necesidades biológicas o instintivas, además de, las emocionales, sociales, culturales e intelectuales de hoy, dentro de los parámetros a largo plazo de lo que podríamos denominar como **las estrategias de supervivencia natural de nuestra especie.**

Como especie, el comportamiento y la capacidad cognitiva del ser humano, es el producto de la evolución y el desarrollo de más de cuatro millones de años en una evolución expresada en lo ecológico y lo biohistórico. Evolución y desarrollo, que han determinado nuestro actual nivel como avanzado y complejo organismo biológico y también como productor de información de alto valor, en la observación inteligente y de procesos cognitivos.

Dentro de la perspectiva biohistórica, nuestra condición específica, se inicia cuando descubrimos que somos capaces de andar sobre dos piernas y entonces, podemos usar las manos como herramientas y como constructoras de herramientas. (Trabajo manual, artesanal).

La sociedad industrial, (Y su legitimidad científica), en muchos aspectos fue y es un retroceso en la forma de interpretar, aplicar y utilizar el trabajo humano, la información y los procesos cognitivos. Un retorno primitivo y reductor al uso, en forma masiva, de la actividad del ser humano como una más de las herramientas mecánicas o repetitivas necesarias para la producción rígida, monótona, estandarizada, cuantitativa y de serie. (Sea esta teórica o práctica). Problema que se ha ido acentuando en las sociedades de alta tecnología. La automatización, la reducción de personal y la racionalización de costos está dando lugar a una enorme residual de “seres inútiles” para el modo productivo de esta tecnología de los países desarrollados. Este modo de producción tiene graves consecuencias:

La cognición se desarrolla y se desarrollará (De acuerdo a la perspectiva de este autor), no sólo para estudiar lo que la mente ha ido conformando en forma de disciplinas de interpretación del entorno del sí mismo (Relación sujeto a objeto), sino también pasa a observar cómo se forman y conforman los sistemas de información, para dar lugar a conocimientos emergentes y entender las diferencias existentes entre lo que denominamos como estructuras y sistemas artificiales y sus formas de información correspondiente. De este modo, se puede contribuir a teorías y aplicaciones en torno a la acción y significado de la información en sus dos formas, natural (ilimitada) y artificial (determinada) en el proceso mental y deductivo del ser humano.

En la perspectiva cognitiva actual, es por lo anterior, fundamental el saber o estudiar cómo la información se convierte en información en nosotros y para nosotros.

El estudiar cómo la información es presentada y tratada en un sistema natural y en especial en la mente humana, da lugar desde luego a conformar modelos que no solo se aproximan a los sistemas naturales sino bajo diferentes intenciones conforman variados sistemas artificiales complejos. Sistemas que exigen del ser humano múltiples y diferentes disciplinas del conocimiento especializado y muy poco del conocimiento a integrar.

Al mismo tiempo, en el actuar de cada área de trabajo práctico, aparecen nuevas disciplinas en más directa relación con el proyecto de ampliar el ámbito de un mundo artificial, lo que parece acelerar la colonización de los restos del sistema natural. La tecnología de la información da lugar por ello, al desarrollo de nuevos aspectos de un mundo de lo artificial como la:

- Inteligencia artificial.
- Ciencia natural.
- Cibernética.
- Tecnología genética.

Por otra parte, elementos cognitivos tales como percepción, representación, aprendizaje, deducción conceptual, solución de problemas, planificación y formas de decisión estratégica, observación sistémica y observación integra, dan motivo suficiente para nuevas aplicaciones multiciencia, más cercanas a una visión ecológica con la cognición como parámetro principal. (Visión, ecológica cognitiva).

6. Conclusiones.

Una integración de todas las formas de explicar y definir la cognición podría generar nuevas ideas acerca de los parámetros abiertos del término y los parámetros de la ciencia cognitiva. De momento utilizaremos sin embargo la siguiente definición relacionada con la dinámica comunicativa de la cognición:

Cognición es la confirmación de que el conjunto de una señal (elemento infológico) enviada a sido recibida y/o representada por el receptor, la cual nos acerca algo más a la dinámica del proceso cognitivo. De ahí que la ciencia cognitiva es entre otras cosas, el estudio de la interpretación, contenido simbólico, representativo y las respectivas explicaciones del concepto “señal” dentro del proceso de intercambio de interacción mental.

En forma general podríamos decir que la ciencia cognitiva es el estudio funcional.

La ciencia cognitiva es ciencia múltiple porque abarca muchos aspectos que están en relación con la dinámica del conocimiento y sus aplicaciones reales o virtuales en cualquier área del conocimiento. Al estudiar el pensamiento, el aprendizaje, la comunicación, el comportamiento y el lenguaje humano entre otros, dentro de ello, estamos observando en forma cognitiva nuestros procesos de acción cognitiva en relación con algún punto de referencia específico también cognitivo que sirve de base a la explicación de nuestras observaciones.

Observaciones que a su vez son y serán siempre modelos de verdadera realidad que existe fuera de nosotros, ya que:

- Estos han sido percibidos por nuestros sentidos.
- Han sido inmediatamente “congelados”.
- Han adquirido “vida propia” en un mundo diferente al objeto percibido.
- Y a su vez esos modelos son o representan nuestro grado de evolución biológica y mental limitado por el tiempo.

El dominio actual y en continuo desarrollo de la ciencia cognitiva, no puede someterse a una metodología rígida sin perder las enormes perspectivas que tiene como la observación del ser humano pensante, en su proceso interpretativo sobre la realidad y sus argumentos cognitivos. No se puede imponer un orden hegemónico a la diversidad en la que esta conformación científica se apoya. Los problemas o relaciones de compatibilidad y de incompatibilidad entre los contenidos de las disciplinas y el avance de las ciencias cognitivas, son, por el momento asuntos secundarios o de efecto, que podrán ajustarse adecuadamente las perspectivas no solamente de una ciencia de observación emergente, sino teniendo presente, los cambios en el ámbito de la ciencia enfrentada a sus problemas paradigmáticos. Los criterios de razonamiento y formulación serán siempre bienvenidos, ya que estos están constantemente en revisión, ya que la ciencia cognitiva más que acumular conocimientos, encuentran nuevos bajo su observación, reflexiva, intuitiva y trascendental en su trabajo negentrópico.

7. Literatura:

1. Andersson, Ch.; Ewald, L.; Holmgren, K. (1997). Handboken i tele och datakommunikation. Studet. Litteratur. Lund.
2. Avison, D. E.; Fitzgerald, G. (1990). Information system Development. Metodologies, tecniques and toolos. Blackwell Scientific Publications.
3. Beekman, G. (1997). Computer confluence. Exploring Tomorrow's Technology (second Edition) Benjamin/Cummings. Publishing, inc.
4. Bergström, L. Johansson, E. (1991) Partiklarnas värld. (1991).
5. Bohm, D. Peat, D. f.; (1990) Ordning Och Kretivitet i liv och vetenskap. Bokförlaget Korpen Göteborg.
6. Bruner, J. (2000) Realidad mental y mundos posibles. Barcelona, Gedisa.
7. Buzan, B. Segal, G. (1999) Anticipating the future. Simom & Sohuster. London.
8. Casti, J. L. (1997) Virtuella världar, hur datorsimulering förändrar vetenskapens frontlinjer Natur& Kultur.
9. Cooley, M. (1997) Arkitekeller bi. Carlson Bokförlag.
10. Dahlbom, Bo. Mathiassen, L. (1993) Computer in contex the pilosophy and Systems Design. NCC. Blackwell. Oxford.
11. Dawkin, R. (1995) Livets flod. Natur och Kultur.
12. Dennet, D. C. (1996) Att förstå medvetandet Natur och Kultur.
13. Dennet, D. C. (2000) La libertad de acción. Barcelona Gedisa.
14. Flera, F. (1995) Encyklopedia om människans historia. Del 1- Bra Böcker. AB.
15. Flera, F. (1995) Encyklopedia om människans historia. Del 2- Bra Böcker. AB.
16. Foley, R. (1998) Varför Människans Blev människans. Dualis Förlang AB.

17. Green, D. W. and others. (1996) Cognitive Science. An introduction. Blackwell. Publishers Lta Oxford.
18. Goldstein, Bruce, E. (1999) sensation & perception. (5th. Edition) Wadsworth Publishing Company ITP.
19. Hardy, L. Thomas, J. Richard (1997) Learning and cognition. Prentice All, Inc. Hertfordshire.
20. Hedelman, G. Fra°nkretsar till system. Página Förlags.
21. Ha°land, R. O, G. (1995) Várldens historia. I begynels en. Bra Böcker.
22. Jastrow, R. (1983) Underverket Hjärnan. Brombergs. Fakta serie.
23. Johnson-Laird Philip, N. (1988) The computer and the mind: An introcutio to cognitive science. Williams Collins Sons nad Co. Galsgow.
24. Jung, C. G. (1964) Man and his symbols. J. G. Fergoson Publishing Company.
25. Kandel, E. R. Jesell, T. M. Schwartz, J. H. (1999) Essencials og natural science and behavior. Prentice Hall International.
26. Lakatos, I. (1990) Bevis och motbevis. Matematiska upptäckters logik. Bokförlaget Thales Stockholm.
27. Mac-Kenzie, D. (1996) Knowing machines essays on technical change. The MIT Press Massachusetts.
28. Nörretranders, T. Märk värleden: (1993) En bok omvetenskap och intuition. Bonniers. Alba Stochholm.
29. Papalia, D. E., Wendkos, O. S. (1987) Psychology. USA. Mcgraw Hill.
30. Renard, K. (1995) Den moderna fysikens grunder från mikro- till makrokosmos. Student. Literature.
31. Robson, W. (1997) Strategic management & informatión system. (second edition). London. Pitman Publishing.
32. Rodríguez, J. A. (Sin/año de pub.) Cognición y sistemas de información. Universidad de Gotemburgo.
33. ----- (Sin/año de pub). Cognición información, tecnología. Universidad de Gotemburgo.
34. ----- (Sin/año de pub). Condiciones cognitivas para un desarrollo sostenible. Universidad de Gotemburgo.
35. ----- (Sin/año de pub). Páginas de supervivencia. Centro de investigación.
36. Rönnberg, J. R. (1994) Neuropsykologiska problems tällningar. Liköpings Universitet. LiU-PEK-R 176.
37. Silverbark, T. (1999) Fysikensfilosofi. Brutus Österlings Bokförlaget Symposium. Stockolm.
38. Sjöden, S. Hjärnan, (1995) Människan och Kulturen. Förfa ttarhset Västeras.
39. Sundgren, B. (1996) Databasorienterad systemutveckling. Student. Literatur Lund.

Decimoctava lectura: artículo “Desarrollo y cambio cognitivo”

F. Philip Rice

Se propone el artículo “Desarrollo y Cambio Cognitivo” del autor F. Philip Rice. **La razón por la que se propone incluirlo es la siguiente:** El artículo es totalmente pertinente por cuanto aborda la problemática cognitiva del adolescente, aun cuando desglosa brevemente las demás etapas cognitivas consideradas dentro de la teoría de Piaget. Establece criterios bien estructurados para discriminar dos subetapas por las que navegan los adolescentes dentro de la última etapa del desarrollo cognitivo establecida por Piaget, es decir la Etapa de las Operaciones Formales: una precaria llamada subetapa III-A en la que se desarrollan procesos de explicación de los fenómenos a partir de estructurar juicios parciales y poco informados, y una subetapa superior III-B donde los adolescentes son capaces de establecer juicios multicausales, porque han tenido acceso a un entrenamiento precursor para explorar el entorno a través del recurso de la metodología multiexplicativa. Allí es donde el profesor que lea el artículo pueda reflexionar y eventualmente ejercer propuestas que coadyuven a que sus alumnos alcancen o consoliden su razonamiento hacia la subetapa III-B que coincide con el perfil de egreso deseable del cecehachero. Contribuye a los aprendizajes que se refiere a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión cognitiva.

Ficha bibliográfica

RICE, F. PHILIP (1999) Cap. 6. Desarrollo y Cambio Cognitivo. Del libro Adolescencia, Desarrollo, Relaciones y Cultura. Editorial Prentice-Hall. Madrid.

Datos del autor:

F. Philip Rice: sin referencias

Breve resumen del contenido:

Siendo un tanto fiel a los procedimientos usados por Piaget para conceptualizar los niveles del desarrollo cognitivo, el autor Rice en el artículo va discerniendo la serie de errores por los que transita el adolescente, para poder arribar en el mejor de los casos a un desarrollo cada vez más complejo, o por el contrario establecer que de manera lamentable algunos individuos nunca alcanzan un tipo de pensamiento multicausal tipo III-B. Esta aproximación coincide en ciertos aspectos a la propuesta de zona de desarrollo próximo de Vygotsky, en la medida en que los dos autores coinciden en que factores como la urbanización, la alfabetización y la educación están todos relacionados con el desarrollo cognitivo, por ello los adolescentes de diferentes culturas muestran una considerable variabilidad en las capacidades de razonamiento abstracto. Las instituciones sociales como la familia y la escuela aceleran o retrasan el desarrollo de las operaciones formales.

Así menciona el autor que, en la etapa operacional formal, los adolescentes son capaces de usar conceptos lógicos y abstractos independientes de los objetos concretos, están capacitados para la introspección, pensar sobre el pensamiento, ir más allá de lo real hacia lo que es posible, ser capaces de considerar todos los hechos y las ideas importantes para sacar conclusiones correctas, y formular hipótesis y examinar la evidencia para ellas, considerando numerosas variables. Sin embargo, el porcentaje de adolescentes que alcanzan este pensamiento operacional formal depende parcialmente de qué tan capaces sean de trascender algunos obstáculos para su desarrollo. Tales como, que debido a la discrepancia entre lo que dicen y lo que hacen, los adolescentes muestran tendencia hacia la hipocresía; que algunas veces los adolescentes expresan pseudoestupidez, entendida como la tendencia a enfocar los problemas a un nivel demasiado complejo; que los adolescentes desarrollan un egocentrismo manifestado por la audiencia imaginaria y las fábulas personales. Se preocupan mucho por su apariencia y sienten que gran parte del tiempo están en el escenario. La fábula personal se refiere a la creencia de los adolescentes de que sus propias experiencias son únicas y que ellos son invulnerables.

Cuando los adolescentes comienzan a curarse a sí mismos de las crisis idealistas, comienza el proceso de descentramiento. Entran en el mundo ocupacional o comienzan un entrenamiento profesional serio para establecer un plan de vida y adoptar una función social. La escuela juega un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento operacional formal.

Desarrollo y cambio cognitivo

La palabra cognición significa literalmente “el acto de conocer o percibir”. Por ello, al abordar el desarrollo cognitivo de los adolescentes, buscamos tratar los procesos por los que van ganando en conocimiento. Más específicamente, nos centraremos en su habilidad para

comprender, pensar y percibir, y para utilizar estas habilidades para resolver problemas prácticos cotidianos.

Hay básicamente tres enfoques al estudio de la cognición. El primero es el enfoque piagetiano, que destaca los cambios cualitativos en la forma en que piensan los adolescentes. El segundo es el enfoque del procesamiento de la información, que examina los pasos progresivos, las acciones y las operaciones que tienen lugar cuando el adolescente recibe, percibe, recuerda, piensa y utiliza la información. El tercero es el enfoque psicométrico, que mide los cambios cuantitativos en la inteligencia adolescente. El enfoque piagetiano se abordará en este capítulo. El capítulo 7 discutirá los enfoques del procesamiento de la información y el psicométrico.

Etapas de Piaget sobre el desarrollo cognitivo

Tal como descubrimos en el Capítulo 3, Piaget dividió el desarrollo cognitivo en cuatro etapas fundamentales (Overton y Byrnes, 1991; Overton y Montangero, 1991; Piaget, 1950, 1967, 1971, 1972, 1980):

1. La etapa Sensomotora abarca desde el nacimiento hasta los dos años.
2. La etapa preoperacional abarca desde los 2 hasta los 7 años
3. La etapa operacional concreta abarca desde los 7 hasta los 11 ó 12 años.
4. La etapa operacional formal comienza a partir de los 11 ó 12 años.

Berzonsky (1978) aportó una de las mejores descripciones sobre las cuatro etapas de Piaget:

De acuerdo con la teoría de Piaget, el pensamiento es una acción interiorizada. Uno, inicialmente, actúa abiertamente; por ej., camina hasta el fregadero para obtener un vaso de agua: Cuando uno está pensando, sin embargo, la conducta se realiza en forma encubierta en la mente; el pensamiento es por tanto una acción interiorizada. En realidad, para Piaget, el pensamiento dirigido, son las operaciones que implican la acción interiorizada reversible; por ej., uno puede cancelar mentalmente acciones que han ocurrido en la realidad. El tipo de operación que un individuo es capaz de utilizar es la base para dar nombre a las cuatro etapas. Las operaciones sensoriomotoras son aquellas que se realizan con la acción, no mentalmente. Las preoperaciones manejan el proceso interiorizado; son rígidas en vez de reversibles. Las operaciones concretas son acciones interiorizadas que pueden ser invertidas, pero están referidas a la conducta actual. Las operaciones formales no están restringidas por las transformaciones actuales de la realidad; ellas manejan las abstracciones que son independientes de la realidad.

Estudiemos cada etapa con mayor profundidad.

Etapa Sensoriomotora

Durante la etapa sensoriomotora, el aprendizaje está relacionado con el dominio de secuencias sensoriomotoras. El niño pasa de un mundo centrado en sí mismo, centrado en su propio cuerpo a un mundo centrado en el objeto en la medida en que los sentidos de la visión, tacto, gusto, oído y olfato le ponen en contacto con cosas que tienen varias propiedades y relaciones con otros objetos. El niño tiene curiosidad por actividades simples, tales como agarrar objetos, dejarse caer sobre una almohada y soplar. El pensamiento, si existe, ocurre como un estímulo-respuesta en conexión con el mundo físico sin mediación, aunque la última parte de este periodo marca una transición hacia el juego simbólico, la imitación y la representación de objetos. Elkind (1976) denominó la tarea cognitiva fundamental de este periodo como la conquista del objeto.

Etapa preoperacional

La etapa preoperacional es un período donde ya se ha adquirido el lenguaje. Los niños comienzan a dominar el mundo aprendiendo y manipulando símbolos, así como a través de la actividad motora y las interacciones directas con el entorno. Aparece el juego simbólico, o imitación interiorizada. Elkind (1976) denominó la tarea preoperatoria fundamental como la conquista del símbolo. Durante este período, hay evidencia de razonamiento transductivo más que razonamiento inductivo o deductivo. El razonamiento transductivo ocurre cuando el niño procede de lo particular a lo particular, sin generalización, en vez de ir de lo particular a lo general (razonamiento inductivo) o de lo general a lo particular (razonamiento deductivo). Por ejemplo, el perro Fido salta sobre ti porque lo ha hecho antes; Brownie saltará sobre ti porque es juguetón como Fido. Blackie, sin embargo, no saltará porque es demasiado grande (pero de hecho sí puede). Se produce un error de juicio porque el concepto general de que los perros saltan sobre uno no se ha desarrollado. A esta edad, los niños, en ocasiones, cometen errores de sincretismo, intentando unir ideas que no están siempre relacionadas. Por ejemplo, la madre tenía un bebé la última vez que fue al hospital, por ello la siguiente vez que ella va al hospital, erróneamente pensará que su madre traerá otro bebé. El pensamiento preoperacional es también egocéntrico, esto es, los niños tienen dificultad para comprender por qué alguien no puede ver algo de la misma forma que ellos. Por ejemplo, se enfada cuando no puede convencer a sus padres de no lavar la muñeca de trapo sucia. Obtiene seguridad con ella, y esto es importante para uno mismo, pero para los padres, lo importante es que la muñeca está sucia. Relacionado con todas las características anteriores, está el centramiento, que se refiere a las tendencias de los niños a centrar su atención en un detalle, y su incapacidad para cambiar su atención a otros aspectos de una misma situación (Muuss, 1988b). Por ejemplo, los niños en este período pueden llegar a la conclusión de que hay más agua en un plato llano que en un vaso porque el vaso es más profundo, incluso aunque hayan visto verter el agua del vaso al plato. Ignoran la mayor altura del vaso y la demostración de verter el agua.

Como resultado de su incapacidad para mantener más de una relación en su pensamiento al mismo tiempo, los niños cometen errores de juicio, dan explicaciones inadecuadas o inconsistentes, muestran una falta de secuencia lógica en sus argumentos, y una falta de comprensión de las constantes. Hay evidencia de pensamiento, pero todavía hay una ausencia de pensamiento operacional.

Etapa operacional concreta

Durante la etapa operacional concreta, los niños muestran una mayor capacidad para el razonamiento lógico, aunque a un nivel concreto todavía. Una de las razones por las que pueden pensar lógicamente es que son capaces de ordenar objetos en clasificaciones jerárquicas y comprender las relaciones de inclusión de clase (la inclusión de objetos en diferentes niveles de la jerarquía al mismo tiempo). Esto da a los niños la capacidad para comprender las relaciones de las partes con el todo, el todo con las partes, y las partes con las partes. Por ejemplo, suponga que se le da a alguien un conjunto de cuadrados azules y rojos, y de círculos blancos y negros, organizados en forma aleatoria. Si comprende las relaciones de inclusión, descubrirá que hay dos colecciones fundamentales (cuadrados y círculos) y dos subtipos en cada uno (cuadrados azules frente a rojos y círculos blancos frente a negros). Hay una jerarquía en la que el nivel más alto ha sido definido por la forma, y el nivel más bajo por el color. Esto le permite establecer que todos los cuadrados son, bien azules, bien rojos; que hay más cuadrados que cuadrados rojos; que si quitamos los cuadrados rojos, dejamos los azules; y así sucesivamente.

Los niños en la etapa operacional concreta son capaces también de la seriación u ordenamiento serial. Por ejemplo, a la hora de ordenar animales tales como perros y gatos, y los gatos a su vez en una jerarquía de clases, se podría ordenar a los perros y a los gatos en clases separadas, y después dividir los perros en subdivisiones posteriores, como en “bulldogs” y “setters” o quizás de acuerdo con el color o el tamaño.

Etapa sensoriomotora es la primera etapa del desarrollo cognitivo, según Piaget, que abarca del nacimiento hasta los 2 años de edad.

Etapa preoperacional de acuerdo con Piaget, la segunda etapa del desarrollo cognitivo, que abarca desde los 2 hasta los 7 años de edad.

Razonamiento transductivo proceder en el pensamiento de lo particular a lo particular, sin hacer generalizaciones.

Razonamiento inductivo recoger ejemplos individuales de información y ponerlos juntos para formar hipótesis o conclusiones. Razonamiento deductivo comenzar con una hipótesis o premisa e ir parcelándola hacia niveles más específicos para ver si es cierta.

Sincretismo el acto de intentar vincular ideas.

Centramiento la tendencia de los niños a poner su atención sobre un detalle y su incapacidad para cambiar la atención a otros aspectos de la situación.

Etapa operacional concreta la tercera etapa del desarrollo cognitivo de Piaget, que abarca desde los 7 hasta los 12 años de edad.

Etapa operacional formal la cuarta etapa de desarrollo cognitivo de la teoría de Piaget, durante la cual se desarrolla el pensamiento abstracto de forma independiente de los objetos concretos. Los niños en esta etapa aprenden que diferentes objetos se pueden agrupar por el tamaño, el orden alfabético, o por edad, o que un objeto puede pertenecer simultáneamente a más de una clase. Un niño puede ser chico o chica; un estudiante, un atleta y un pelirrojo al mismo tiempo. Aprenden que algunas relaciones son simétricas o recíprocas, como por ejemplo, dos hermanos son hermanos el uno para el otro. En el manejo de los números, los niños aprenden que diferentes combinaciones de números hacen el mismo total, y que las sustituciones pueden llevar al mismo resultado. En el manejo de líquidos y sustancia, aprenden que un cambio en la forma no cambia necesariamente el volumen o la masa; la cantidad se conserva.

Piaget denomina a esta etapa como etapa operacional concreta del desarrollo cognitivo, porque implica elementos concretos (objetos, relaciones, o dimensiones) y operaciones (tales como adición o sustracción), así como reglas o propiedades que determinan la forma en que se han de realizar las operaciones. Elkind (1967) denominó la tarea cognitiva fundamental de este período como dominio de las clases, las relaciones y las cantidades.

Muuss 1988b) resume cuatro operaciones concretas que pueden realizar los niños:

1. Inclusividad. Dos o más clases pueden ser combinadas en una más grande, más comprensiva. Por ejemplo, hombres y mujeres es igual a adultos.
2. Reversibilidad. Cada operación tiene una operación opuesta que la invierte. Las supraclases se pueden tomar aparte, de forma que el efecto de combinar las subclases se invierte. Todos los adultos, excepto las mujeres, es igual a todos los hombres...
3. Asociatividad. El niño, cuyas operaciones son asociativas, puede alcanzar una meta de varias formas...pero los resultados obtenidos...permanecen iguales. Por ejemplo: $(3 \text{ más } 6) \text{ más } 4$ es igual a 13, y $6 \text{ más } (3 \text{ más } 4)$ es igual a 13.
4. Identidad y anulabilidad. Una operación que está combinada con su opuesta se anula. Por ejemplo: añadir 3 y quitar 3 resulta nulo.

La conservación se refiere al reconocimiento de que las propiedades de las cosas como el peso o el volumen no se alteran, ya cambien su recipiente o su forma. La tarea de conservación implica una manipulación de la forma de la materia que no altera la masa o el

volumen de la misma. (Piaget e Inhelder, 1969). Un problema de conservación típico está representado por las bolsas de arcilla. En este ejemplo, al niño se le pide que confirme que A y B tienen el mismo tamaño. Después B es transformado en B1, después a B2, y posteriormente a B3. Al niño se le pide que compare A con B1, después con B2, y con B3, estableciendo en cada momento si A y B son todavía los mismos. Los niños en la etapa preoperacional se guían por las formas que ven. Los niños en la etapa operacional concreta mantienen un reconocimiento de la igualdad entre A y B a pesar de su transformación física.

Es importante recordar que el pensamiento del niño está aún ligado a la realidad empírica (Piaget, 1967). Los niños han hecho algún progreso hacia la extensión de sus pensamientos desde lo actual hacia lo potencial (Elkind, 1970), pero el punto de partida debe ser aún real porque los niños operacionales concretos pueden razonar sólo sobre aquellas cosas con las que tienen una experiencia directa, personal. Cuando los niños tienen que razonar a partir de hipótesis o proposiciones contrarias a los hechos, tienen dificultades. Elkind (1967) también destacó que una de las dificultades de esta etapa es que el niño puede manejar dos clases, relaciones o dimensiones cuantitativas al mismo tiempo. Cuando están presentes más variables, los niños avanzan torpemente: Esta capacidad para considerar más de dos variables a la vez se consigue sólo durante la etapa de las operaciones formales, que vemos a continuación.

Etapa operacional formal

La última etapa del desarrollo cognitivo, la etapa operacional formal, comienza durante la adolescencia temprana. Piaget subdividió la etapa de las operaciones formales en: III-A, casi una función formal completa (11 a 12 hasta 14 o 15 años), y III-B, función formal completa (14 o 15 años). La división del periodo adolescente a los 14 o 15 años implica otra reestructuración y desequilibrio, que conduce a un nivel de equilibrio y a una estructura intelectual de más alto nivel durante la adolescencia tardía.

La subetapa III-A —la más temprana, se corresponde con la adolescencia temprana— parece ser la etapa preparatoria en la que los adolescentes hacen descubrimientos correctos y manejan ciertas operaciones formales. Sin embargo, su enfoque es todavía rudimentario. Todavía no son capaces de proporcionar demostraciones sistemáticas y rigurosas para sus afirmaciones. Esta subetapa ha sido denominada como pensamiento operatorio formal emergente. En este momento, los adolescentes pueden demostrar operaciones formales en algunas situaciones, y no en otras.

Cuando los adolescentes alcanzan la subetapa III-B, se hacen más capaces de formular generalizaciones más elegantes y de adelantar incluso más leyes. La mayoría de ellos pueden ahora proporcionar de forma espontánea demostraciones más sistemáticas para sus afirmaciones debido a que comprenden la importancia del método en el pensamiento

(Muuss, 1988b). Esta segunda subetapa es la verdadera o consolidada etapa del pensamiento operacional formal, donde el adolescente o el adulto demuestran tal pensamiento en una variedad de situaciones. Muchos adolescentes y adultos nunca alcanzan realmente esta segunda subetapa. La mayoría parece permanecer un tanto fijados a la subetapa III-A, a menudo pensando formalmente sólo en situaciones que les resultan familiares (Flavell, Miller y Miller, 1993).

Alcanzar las operaciones formales no es una cuestión de todo o nada. Entre los 11 o 12 y los 14 o 15, se puede observar una considerable modificación, sistematización y formalización de los procesos de pensamiento. La complejidad de los problemas que los individuos pueden manejar aumenta sustancialmente durante estos años y llega a un equilibrio después de que se haya alcanzado la subetapa III-B (Muuss., 1988b). Algunos adolescentes y adultos nunca alcanzan esta etapa de las operaciones formales, bien por su limitada inteligencia, o bien por una escasa cultura.

Elkind (1967) denominó a esta etapa final la conquista del pensamiento. Entonces, el pensamiento del adolescente comienza a diferir radicalmente del infantil (Piaget, 1972). El niño ha desarrollado las operaciones concretas y las ha aplicado a las clases, las relaciones y los números, pero su estructura nunca ha ido más allá del nivel elemental de los “agrupamientos” lógicos o grupos numéricos aditivos y multiplicativos. El individuo nunca los ha integrado dentro de un único sistema, con una lógica formal. Los adolescentes, sin embargo, son capaces de imponer una lógica proposicional sobre la lógica de las clases y las relaciones. En otras palabras, los adolescentes con operaciones formales son capaces, por medio del razonamiento inductivo, de sistematizar sus ideas y manejar críticamente su propio pensamiento para construir teorías acerca de él. Además, pueden examinar sus teorías tanto lógicas como científicamente, considerando varias variables, y son capaces de hacer descubrimientos verdaderos, científicos, por medio del razonamiento deductivo (Inhelder y Piaget, 1958). En este sentido, los adolescentes son capaces de asumir el papel de científicos porque tienen la capacidad para construir y contrastar las teorías.

La diferencia entre la forma en que los niños enfocan los problemas y el enfoque lógico, sistemático, de los adolescentes se da en el siguiente ejemplo: E. A. Peel...preguntó a los niños qué pensaban sobre el siguiente suceso: “sólo a los pilotos valientes se les permite volar por encima de las altas montañas. Un piloto de guerra volaba sobre los Alpes y colisionó con la ruta de un teleférico, rompiendo un cable principal y ocasionando que algunas cabinas cayeran al glaciar que había debajo. Algunas personas murieron”. Un niño con un nivel operacional concreto respondería: “Yo pienso que el piloto no era muy bueno volando”. Un chaval operacional formal respondería: “O bien no le informaron de que el cable de la montaña estaba en su ruta, o estaba volando demasiado bajo. También su sistema de navegación puede haberse visto afectado por algo antes o después de despegar, llevándole a salirse de la ruta y ocasionando la colisión con el cable”. El niño operacional concreto asume que si hubo una colisión, el piloto era un mal piloto; el niño

operacional formal considera todas las posibilidades que podrían haber ocasionado la colisión. El niño operacional concreto adopta la hipótesis más probable para él. El niño operacional formal construye todas las posibilidades y las examina una a una (Kohlberg y Gilligan, 1971).

Uno de los experimentos que Piaget desarrolló con la finalidad de descubrir el uso de estrategias por parte de los adolescentes en la resolución de problemas, implicaba un péndulo. A los sujetos seleccionados se les mostraba un péndulo suspendido de una cuerda. El problema consistía en descubrir qué factores afectarían a la velocidad de oscilación del péndulo. Los sujetos tenían que investigar cuatro posibles efectos: el cambio en la longitud del péndulo, el cambio en su peso, dejar caer el péndulo desde diferentes alturas, e impulsar el péndulo con varios grados de fuerza. A los sujetos se les permitió resolver el problema a su manera.

Los adolescentes mostraron tres características básicas en su resolución de problemas. Primera: planeaban sus investigaciones sistemáticamente. Aprendieron a examinar todas las posibles causas para la variación en el balanceo del péndulo: cuerda corta o larga, peso ligero o pesado, alturas bajas o altas, y varios grados de fuerza con la que empujar el péndulo. Segunda: recordaron los resultados adecuadamente con pocos sesgos bajo las diferentes condiciones experimentales. Tercera: fueron capaces de realizar conclusiones lógicas.

Por ejemplo, observaron que la altura desde la que se dejaba caer el péndulo y la fuerza con la que se impulsaba no tenían un efecto sobre la velocidad de oscilación. Creyendo que el peso del péndulo y la longitud de la cuerda podrían estar implicados, intentaron diferentes combinaciones de longitud de cuerda para encontrar que, independientemente del peso, la velocidad de oscilación seguía siendo la misma. Descubrieron, sin embargo, que cambiar la longitud de la cadena alteraba la velocidad de la oscilación. Fueron capaces de concluir que sólo la longitud del péndulo determinaba la velocidad de oscilación. Desde el experimento original, los métodos y los resultados han sido replicados por muchos otros investigadores.

Ante el mismo problema en el caso de sujetos más jóvenes, puede que lleguen a la respuesta correcta por medio del ensayo y el error, pero no usarán procedimientos sistemáticos y científicos, ni serán capaces de dar una explicación lógica a su solución. Los niños tienden a formar conclusiones que parecen garantizadas por los hechos. Pero, con frecuencia, estas conclusiones son prematuras y falsas porque los niños no han considerado todos los hechos importantes y no son capaces de pensar lógicamente sobre ellos. Incluso cuando se les presentan pruebas contradictorias, los niños más pequeños tienden a mantener tenazmente la hipótesis inicial e intentar que las circunstancias se ajusten a esas nociones preconcebidas.

Una característica del pensamiento de los adolescentes que sugieren estas ideas es la capacidad en ser flexible. Los adolescentes pueden ser bastante versátiles en sus pensamientos y a la hora de enfrentarse a los problemas. También pueden realizar diferentes interpretaciones de un resultado observado. Debido a que pueden anticipar muchas posibilidades antes de un estímulo actual, no se sorprenden por resultados inusuales. No están limitados por las preconcepciones. En cambio, los niños más pequeños se muestran confusos por resultados atípicos inconsistentes con sus simples percepciones sobre los eventos.

Ya se ha comentado que el niño preoperacional comienza a utilizar los símbolos. El adolescente operacional formal, sin embargo, comienza a utilizar un segundo sistema de símbolos: un conjunto de símbolos para los símbolos, como por ejemplo el habla metafórica o los símbolos algebraicos u otras palabras o números. La capacidad para simbolizar los símbolos hace que el pensamiento del adolescente sea mucho más flexible que el del niño. Las palabras ahora pueden contener un doble o un triple significado. Los comics pueden representar una historia completa, que de otra forma tendría que ser explicada con muchas palabras. No es una casualidad que el álgebra no se enseñe a los niños de primaria o que los niños tengan dificultad para comprender viñetas cómicas políticas o símbolos religiosos hasta aproximadamente el primer ciclo de secundaria (Elkind, 1970).

Otra diferencia importante entre los niños de pensamiento operacional concreto y los adolescentes en las operaciones formales reside en que estos últimos pueden orientarse hacia lo abstracto y no inmediatamente presente. Son capaces de escapar al presente concreto y pensar en lo abstracto y lo posible. Esta capacidad permite a los adolescentes proyectarse en el futuro para distinguir la realidad presente de la posibilidad, y para reflexionar acerca de lo que debería ser. Debido a que pueden construir ideas, tienen la capacidad de elaborar lo que reciben, generando ideas y pensamientos nuevos o diferentes. Se vuelven inventivos, imaginativos y originales en su pensamiento. La posibilidad domina la realidad. "El adolescente es una persona que se entrega a las posibilidades... que comienza a construir 'sistemas' o 'teorías' en el más amplio sentido del término" (Baker, 1982). Esta capacidad para proyectarse en el futuro tiene muchas consecuencias importantes para sus vidas.

En resumen, el pensamiento formal, de acuerdo con Piaget, implica cuatro aspectos fundamentales: la introspección (pensar acerca del pensamiento), el pensamiento abstracto (ir más allá de lo real hacia lo que es posible), el pensamiento lógico (ser capaz de considerar todos los hechos e ideas importantes y formar conclusiones correctas, tales como la capacidad para determinar causa y efecto), y el razonamiento hipotético (formular hipótesis y examinar la evidencia para ello, considerando numerosas variables).

Efectos del pensamiento adolescente sobre la personalidad y la conducta

¿Cuáles son los efectos del pensamiento adolescente sobre la personalidad y la conducta? Abordemos esta importante cuestión.

Idealismo

A medida que se van orientando hacia el mundo adulto, las capacidades de los adolescentes por el pensamiento reflexivo les permiten evaluar lo que aprenden (Schmidt y Davison, 1983). Se hacen más capaces del razonamiento moral. Además, su capacidad para diferenciar lo posible de lo real les permite distinguir no sólo cómo es el mundo adulto, sino también cómo debiera ser, especialmente bajo circunstancias ideales. Esta capacidad de los adolescentes para captar lo que es y lo que debiera ser, les hace idealistas. Comparan lo posible con lo actual, descubren que lo actual es peor que lo ideal, se hacen observadores críticos de las cosas y se comportan de forma ultracrítica con los adultos.

Por un tiempo, algunos adolescentes desarrollan el equivalente a un complejo mesiánico. Con toda modestia, se atribuyen funciones esenciales en la salvación de la humanidad. Puede que hagan un pacto con Dios, prometiendo servirle siempre, pero planeando para ellos un papel decisivo en la causa que defienden (Piaget, 1967). Se ven a sí mismos desplegando un gran esfuerzo por reformar el mundo, generalmente en discusiones verbales y, para algunos en movimientos de grupo. Algunos adolescentes quedan presa de un idealismo político y se preocupan por la reconstrucción utópica de la sociedad. En torno a la adolescencia tardía, su atención generalmente cambia desde el egocentrismo a la fundación de un nuevo sociocentrismo.

Al mismo tiempo que los adolescentes se hacen idealistas políticamente, también se hacen defensores de los desvalidos. Es la propia lucha interior de los adolescentes la que explica sus capacidades empáticas para el sufrimiento de los otros. Debido a sus posiciones psicológicas inseguras, se pueden identificar fácilmente con la debilidad, la pobreza y las víctimas oprimidas de la sociedad egoísta. Así, las injusticias sociales que perciben reflejan en un espejo sus propias batallas individuales internas. Elkind (1967) ha afirmado que los adolescentes jóvenes se rebelan fundamentalmente a un nivel verbal, haciendo poco en realidad por las causas humanitarias que defienden. Sólo posteriormente en la adolescencia, la gente joven comienza a vincular sus ideales con acciones apropiadas y a ser más comprensivos, más tolerantes y a ayudar más.

Valores a largo plazo

La característica fundamental observable en la adolescencia es que el individuo comienza a asumir funciones de los adultos. Esto incluye la tendencia de los adolescentes a verse a sí mismos como iguales a los adultos, a desarrollar un 7 programa para su vida, o están

ocupados por el futuro y a tener ideas sobre cómo cambiar la sociedad. Antes que nada, la personalidad adolescente es altamente egocéntrica, pero el egocentrismo se viene abajo gradualmente por medio del proceso de descentramiento. Junto con el desarrollo del razonamiento formal también se produce el desarrollo de valores con implicaciones a largo plazo en vez de la búsqueda de la gratificación y la satisfacción inmediata.

Hipocresía

Debido a la discrepancia entre lo que dicen y lo que hacen, a los adolescentes se les acusa en ocasiones de hipocresía. Elkind (1978) dio dos ejemplos para ilustrar la tendencia. En primer lugar, un chico adolescente se queja mucho de que su hermana va a su habitación y coge sus cosas. Regaña con su padre por no castigar al culpable. El mismo adolescente no siente ninguna culpa al ir al estudio de su padre y utilizar su computadora, su calculadora, y poner música rock sin pedir permiso a su padre. En segundo lugar, un grupo de gente joven está implicada en una “marcha por el agua”, en la que los patrocinadores les pagan por cada milla andada. El dinero es para examinar el agua del lago Ontario y para controlar la polución. Elkind describió que se sentía complacido de que los jóvenes no fueran tan materialistas y carentes de valores como en ocasiones se les describe. Al día siguiente, sin embargo, un examen de la ruta por la que los jóvenes habían caminado sacó a la luz un camino plagado de envoltorios de comida rápida y latas de bebidas refrescantes y cervezas. Hubo que contratar a trabajadores para limpiar aquello. La cuestión era: ¿supuso más dinero limpiar que lo que se había recogido? Este es un ejemplo de hipocresía en su más alto nivel. Por un lado los jóvenes se quejaban de la contaminación, pero eran los primeros en maltratar el medio ambiente ensuciándolo (Elkind, 1978)

La conducta de éstos adolescentes fue hipócrita hasta el grado de revelar una discrepancia entre el idealismo y la conducta. Pero esto indica que tenían la capacidad de relacionar la teoría general con la práctica específica, lo cual los adolescentes más jóvenes no son capaces de hacer necesariamente. Los adolescentes en la etapa temprana tienen la capacidad para formular principios generales, tales como “no debes contaminar”, pero no carecen de la experiencia para ver la aplicación de estas reglas generales en la práctica específica. Esto es debido a una inmadurez intelectual más que a un problema de carácter. Los jóvenes creen que si pueden concebir y expresar altos principios morales, entonces ya lo han conseguido y nada concreto tienen que hacerse. Esta actitud confunde y enfada a los adultos, que insisten en que los ideales hay que trabajarlos, y no se pueden conseguir instantáneamente. Esta actitud es, a su vez, considerada cínica e hipócrita por los jóvenes (Elkind, 1978)

La capacidad de los adolescentes para pensar sobre ellos mismos, sus propios pensamientos y la sociedad, también les conduce a otra manifestación de hipocresía: pretender ser lo que no son. Se espera de ellos que les guste la escuela, a pesar de que raramente así sea. Se espera de ellos que se conformen con los puntos de vista de los

padres, aunque no estén de acuerdo con ellos. Se espera de ellos que no se dañen a sí mismos o que no desplieguen su ira contra sí mismos por lo que realmente son. Se espera que no realicen conductas que podrían causar daño o desagradar a los padres; por ello, no deben tratar de hablar de ello. Se les presiona para que no sean, no sientan, no deseen. Se espera que se nieguen a sí mismos y por ello se comportan de una forma hipócrita. Esta capacidad lograda recientemente para ver lo que debería ser les permite ir más allá del sí mismo real y pretender ser lo que otros esperan de ellos.

Creatividad

¿Espera usted que los adolescentes capaces de procesos de razonamiento lógico también sean creativos? La creatividad es un proceso para hacerse sensible a los problemas (deficiencias, lagunas en el conocimiento, pérdida de elementos y disonancias), identificando la dificultad (búsqueda de soluciones, hacerse conjeturas o formular hipótesis acerca de las deficiencias), examinando y volviendo a examinar (posiblemente modificando) estas hipótesis, para finalmente comunicar los resultados.

Sin embargo, las investigaciones sobre la asociación de los procesos de pensamiento adolescente con la conducta creativa sugiere una relación negativa: algunos adolescentes se vuelven menos creativos, y no más. La razón no es que estén menos capacitados para ser creativos; tienen mayor potencial que antes. En realidad, son menos creativos debido a las presiones sobre ellos -por parte de sus iguales y de la sociedad en general- para conformarse. Como resultado, suprimen su individualidad y comienzan a vestirse, a actuar y a pensar como otros grupos a los que desean pertenecer. Un estudio destacaba que los adolescentes que muestran gran autoconfianza (quienes creen en sí mismos) están más dispuestos a arriesgarse haciendo cosas imaginativas y creativas (Earl, 1987).

Pseudoestupidez

Elkind (1978) señaló que los adolescentes más jóvenes a menudo demuestran también lo que denominó pseudoestupidez, la tendencia a enfocar los problemas a un nivel demasiado complejo y fracasar, no porque las tareas sean demasiado difíciles, sino por ser demasiado simples. Por ejemplo, un adolescente se va de compras buscando un par de zapatos y calcetines, pero mira en los lugares menos obvios. Otro ejemplo es cómo los jóvenes intentan resolver un problema manteniendo un número de variables en mente toda vez que carecen de la capacidad para asignar prioridades y para decidirse por una opción más apropiada. En otras palabras, la capacidad para realizar operaciones formales proporciona a los adolescentes más jóvenes la posibilidad para considerar alternativas, pero esta habilidad recientemente lograda no está completamente dominada. Así los adolescentes parecen estúpidos debido a que son, de hecho, inteligentes pero no experimentados.

Egocentrismo

Otro efecto de la transformación intelectual de los adolescentes es el desarrollo de una forma de egocentrismo (Vartanian y Pwlisha, 1996; Hudson y Gay; 1986; deRosenroll, 1987). Este egocentrismo se manifiesta de dos formas: por medio del desarrollo de lo que se ha denominado audiencia imaginaria y fábulas personales (Lapley, FitzGerald, Rice y Jackson, 1989).

A medida que los adolescentes desarrollan la capacidad para pensar sobre sus propios pensamientos, se percatan más agudamente de sí mismos, de su persona y de sus ideas. Como resultado, se hacen egocéntricos, vergonzosos e introspectivos. Dirigen sus pensamientos hacia sí mismos más que hacia otros (Goznes, Seiffge-Krenke y Marchen, 1992). Se preocupan por ellos mismos, lo que les puede llevar a pensar que los demás también estén preocupados por su apariencia y su conducta. “Esta creencia de que los otros están preocupados por su apariencia y su conducta constituye el egocentrismo adolescente” (Elkind, 1967). Como resultado, los adolescentes piensan que están “en el escenario” gran parte del tiempo. Así, una gran cantidad de energía se dedica a una audiencia imaginaria (Buis y Thompson, 1989).

La necesidad de reaccionar a una audiencia imaginaria ayuda a explicar la extrema preocupación de los adolescentes (Peterson y Roscoe, 1991). Bien en el comedor, o en el autobús camino a casa, la mayoría de los jóvenes piensa que se es el centro de atención. En ocasiones, los grupos de adolescentes reaccionan a esta audiencia con una conducta ruidosa y provocadora porque ellos creen que todo el mundo les está observando.

Elkind (1967) también discutió lo que él denominó fábula personal, la creencia de los adolescentes de que son únicos en sus propias experiencias. Debido a sus audiencias imaginarias y a la creencia de que importan a tanta gente, los adolescentes comienzan a contemplarse a sí mismos como especiales y únicos. Algunos tienen un sentido de su propia inmortalidad e invulnerabilidad hacia el daño (Dolcini et al., 1989) Ésta puede ser la razón de que muchos adolescentes creen que los embarazos no deseados ocurren sólo a otros, y nunca a ellos.

Hipocresía discrepancia entre lo que la gente dice y lo que hace.

Pseudoestupidez la tendencia a enfocar los problemas a un nivel mucho más complejo y fracasar, no debido a la dificultad de las tareas, sino porque eran demasiado simples. Los adolescentes parecen estúpidos aunque no lo son, de hecho, son inteligentes, aunque no experimentados.

Egocentrismo la incapacidad para tomar la perspectiva de otro y para imaginar el punto de vista de otra persona.

Audiencia imaginaria la creencia de los adolescentes de que otros están fijándose en ellos constantemente.

Fábula personal la creencia de los adolescentes de que ellos son invulnerables y de que sus sentimientos son especiales y únicos.

El egocentrismo también puede estar unido a los deseos de los adolescentes de reforma social y a sus esfuerzos por asumir funciones adultas (White, 1980). No sólo intentan adaptar su yo al entorno social, sino que intentan ajustar el entorno a su yo. Comienzan a pensar cómo podrían transformar la sociedad. Inhelder y Piaget (1958) escribían:

“El adolescente atraviesa una fase en la que atribuye un poder ilimitado a sus propios pensamientos, de forma que el sueño de un futuro glorioso o la transformación del mundo por medio de las ideas (incluso si ese idealismo adopta una forma materialista) parece no ser sólo fantasía sino una acción efectiva que modifica en sí misma el mundo empírico. Esto es obviamente una forma de egocentrismo cognitivo”.

Soñar despierto

Una de las consecuencias de la capacidad de los adolescentes para pensar acerca de sus propios pensamientos e ir más allá de la realidad, es el aumento en la tendencia de soñar despierto. Gold y Henderson (1990) midieron las frecuencias de soñar despierto de adolescentes intelectualmente aventajados en la etapa temprana, entre los 10 y los 16 años, en dos programas de verano consecutivos, y observaron un aumento pequeño pero significativo en la tendencia de soñar despierto y a imaginar visualmente durante este periodo. Este resultado está en consonancia con otros que han mostrado que los niños superdotados mayores informan de un uso más positivo, más constructivo, de la actividad de soñar despierto, mostrando una mayor imaginación visual y mayores niveles de curiosidad (Henderson y Gold, 1983).

Al mismo tiempo que aumenta la tendencia a soñar despierto y la imaginación visual, el contenido de lo que se imagina se hace más positivo y constructivo. Un menor sentimiento de culpa y un menor miedo al fracaso en los sueños indican que los adolescentes desarrollan una capacidad cognitiva en aumento para enfrentarse a las experiencias negativas (Gold y Henderson, 1990). Soñar despierto puede servir al propósito práctico de examinar la conducta alternativa y las soluciones a los problemas por medio de la imaginación.

Autoconcepto

La capacidad de los adolescentes para pensar en sí mismos es también necesaria en el proceso de desarrollo de los autoconceptos y las identidades. Al hacerlo, los adolescentes tienen que formular un número de postulados acerca de sí mismos, tales como “soy físicamente atractivo”, “soy bueno en la escuela”, o “soy popular”. Estos postulados se basan en un número de específicos, tales como “soy atractivo porque tengo un pelo bonito”. Debido al pensamiento operacional formal, son capaces de manejar numerosas ideas simultáneamente y examinar cada una, por ejemplo, preguntando a un amigo: “¿qué te parece mi pelo?”, o “¿piensas que tengo un pelo feo?”. Gradualmente, comienzan a seleccionar lo que ellos creen que es cierto sobre sí mismos de lo que no lo es y formulan conceptos globales sobre sí mismos.

Descentramiento y plan de vida

El proceso de adopción de las reglas de los adultos, directamente relacionado con el desarrollo cognitivo, no frena el egocentrismo. Los adolescentes conciben proyectos fantasiosos cuyas metas son la autoafirmación, la imitación de modelos adultos y la participación en círculos que son realmente cerrados. Siguen caminos que les satisfacen por un tiempo, pero los abandonan pronto en cuanto desarrollan una mayor objetividad y perspectiva cognitiva. En otras palabras, los adolescentes comienzan a curarse a sí mismos de las crisis idealistas, y vuelven a la realidad, que es el principio de la edad adulta. Inhelder y Piaget (1958) resaltaron que “el punto central del proceso de decentramiento es la entrada en el mundo ocupacional o el comienzo de un entrenamiento profesional serio. El adolescente se convierte en adulto cuando consigue un trabajo. Es entonces cuando pasa a transformarse de un reformador idealista en una persona capaz de realizar su potencial”.

Piaget también se refirió a la importancia del trabajo adolescente en la comunidad como facilitador del crecimiento humano. Afirmó que el trabajo ayuda al adolescente a encontrarse con la tormenta y el estrés de este periodo, al igual que estimula el desarrollo de la comprensión social y la conducta socialmente competente. La verdadera integración dentro de la sociedad viene cuando el adolescente reformador intenta poner sus ideas en el trabajo. En este proceso, el yo se descentra gradualmente a medida que la personalidad se desarrolla y comienza a afirmar un plan de vida y a adoptar una función social.

Interesante

Autoconciencia bajo presión

En un inteligente experimento, se midieron las actuaciones de niños, adolescentes y adultos durante un juego de computadora mientras no sabían que estaban siendo observados por un experimentador que permaneció mirándoles por detrás de sus hombros durante toda la

ejecución. Mientras observaba, el experimentador de forma significativa exhortó a los sujetos a que intentaran obtener la puntuación más alta posible, recordándoles que sólo tendrían una oportunidad.

Los niños por debajo de 12 años mejoraron su actuación bajo la presión de ser observados; los adolescentes entre los 14 y 19 años mostraron un sustancial empeoramiento en la actuación; y los adultos de más de 20 años un moderado empeoramiento en la actuación. Este experimento sugiere que la preocupación por la opinión de los demás es baja en los niños, más alta en la adolescencia e intermedia o variable después (Tice, Buder y Baumeister, 1985).

Interesante

Diferencias de género en las operaciones formales Piaget se interesó por las cuestiones de la secuencia y el orden de los cambios cognitivos y por las variables que han preocupado siempre a los psicólogos educativos y evolutivos: las diferencias individuales, el sexo, el nivel socioeconómico, el CI, el nivel de adquisición de lectura, etc. La teoría de Piaget ha estimulado una considerable investigación en relación con las diferencias de sexo en la capacidad para resolver problemas piagetianos, especialmente en las tareas de procesamiento espacial (Jamison y Signorella, 1980; Liben y Goldbeck, 1980; Ray, Georgiou y Ravizza, 1979). Desde la niñez hasta la edad adulta temprana, los hombres realizan mejor que las mujeres las tareas piagetanas de tipo espacial horizontal y vertical (juzgar la posición de un líquido dentro de un recipiente de forma irregular y juzgar la posición de la plomada en un contexto oblicuo) Liben y Goldbeck (1980) concluyeron que las diferencias sexuales persistían (Plake, Kaplan y Steinbrunn, 1986), pero que estas diferencias se debían a las influencias sociales y educativas diferenciales en nuestra sociedad.

Crítica a la etapa operacional formal de Piaget

Desde que Piaget formuló su concepto de etapa operacional formal del desarrollo cognitivo, los investigadores han examinado varios componentes de su formulación.

Edad y porcentajes Una pregunta que se han hecho los investigadores se refiere a la edad en que el pensamiento operacional sustituye a la etapa operacional concreta. Piaget (1972) avanzó ya la posibilidad de que en algunas circunstancias, la aparición de las operaciones formales pudiera retrasarse hasta los 15-20 años de edad y que “quizás en condiciones extremadamente desventajosas, este tipo de pensamiento nunca tuviera lugar realmente”. Piaget (1971) conocía que el ambiente social puede acelerar o retrasar el comienzo de las operaciones formales. De hecho, menos adolescentes con carencias económicas logran el pensamiento formal, comparados con sus iguales más privilegiados, y hay una completa ausencia de operaciones formales en los retrasados mentales. El porcentaje absoluto de

adolescentes que demuestran un pensamiento operacional formal está por debajo del 50 por ciento; cuando se ha encontrado una proporción mayor (en torno al 60 por ciento) ha sido en muestras de superdotados o de adolescentes mayores con un nivel académico más alto, universitarios.

Es importante para los adultos, especialmente para los padres y profesores, darse cuenta de que no todos los adolescentes de la misma edad están en el mismo estadio del desarrollo (Flavell, 1992). Muchos de ellos no han logrado las operaciones formales. Estos jóvenes no pueden todavía comprender el razonamiento porque está por encima de su nivel de comprensión; pedirles que tomen decisiones entre numerosas alternativas o variables que no pueden ser captadas al mismo tiempo, es pedirles que hagan lo imposible. Puede que muy pocos jóvenes realicen la transición a las operaciones formales en torno a los 10 u 11 años, pero sólo cerca del 40 por ciento ha progresado más allá de las operaciones concretas en el momento de terminar los estudios secundarios (Bauman, 1978; Lapsley, 1990).

Criterios en las pruebas

Los porcentajes medidos de los que alcanzan el pensamiento operacional formal dependen en parte de los criterios de pensamiento formal que se utilicen y del nivel de las pruebas empleadas. Piaget distingue entre el nivel fácil (III-A) y un nivel más avanzado (III-B). Un investigador, que utilizó el nivel III-A de Piaget para medir el porcentaje de mujeres que llegan al pensamiento operacional formal, demostró que el 32 por ciento de las chicas de 11 años, el 67 por ciento de las chicas universitarias y el 54 por ciento de las mujeres adultas habían alcanzado tal nivel. Pero cuando se utilizaron las medidas con el criterio III-B más avanzado, los porcentajes fueron 4 por ciento para las chicas, 23 por ciento para las universitarias, y 17 por ciento para las adultas (Tomlinson Keasey, 1972).

Al revisar la investigación, Kuhn (1979) observó que aproximadamente el 50 por ciento de la población adulta, en realidad, lograba completamente el estadio del pensamiento operacional formal (III-B). La etapa operacional formal de forma contraria a niveles previos de la teoría de Piaget, puede que nunca se alcance por una porción significativa de la población adolescente general. Piaget (1980) admitió que los sujetos de su estudio eran “de las mejores escuelas de Ginebra” y que sus conclusiones se basaban en una “población privilegiada”. A pesar de la evidencia crítica en contra de sus asunciones, mantenía que “todos los individuos normales son capaces de alcanzar el nivel de operación formal” (Piaget, 1980) siempre y cuando el entorno proporcionara la estimulación cognitiva necesaria. Aunque no todos los adolescentes o adultos alcanzan el nivel formal, hay todavía un aumento significativo en el uso del pensamiento operacional formal durante la adolescencia, especialmente entre los 11 y los 15 años.

Más allá de las operaciones formales

Las investigaciones sobre la etapa piagetiana de las operaciones formales sugieren que los cambios progresivos en las estructuras de pensamiento pueden extenderse más allá del nivel de las operaciones formales. La conclusión es que el crecimiento cognitivo es continuo; no hay un punto final más allá en el que puedan aparecer nuevas estructuras. Los investigadores continúan buscando estas nuevas estructuras (Commons, Richards y Kuhn, 1982).

Aunque los resultados de las investigaciones no son concluyentes, existen pruebas de que puede diferenciarse una quinta etapa del desarrollo. Ha sido denominada como etapa de detección de problemas (Arlin, 1975). Esta nueva etapa caracteriza el pensamiento creativo, la visualización de nuevas preguntas, el descubrimiento de nuevos métodos de resolución de problemas en el pensamiento. Representa la capacidad para descubrir problemas aún sin delinear, para formular esos problemas, o para hacerse preguntas generales de problemas pobremente definidos.

No se puede establecer que todos los individuos en la etapa de resolución de problemas han alcanzado la de detección de problemas. En su investigación con universitarios en su último año académico Arlin (1975) observó que todos los sujetos aptos en detección de problemas habían alcanzado el pensamiento operacional formal, pero no todos los sujetos que habían alcanzado el pensamiento formal eran aptos en detección de problemas. Este hecho demuestra que la secuencia era evidente. En otras palabras, las operaciones formales tenían que haberse logrado antes de que los individuos pudieran acceder a la etapa siguiente.

Maduración e inteligencia

¿Hasta qué punto la maduración del sistema nervioso juega un papel en el desarrollo cognitivo? Es cierto que la maduración tiene una parte del funcionamiento: el sistema nervioso debe estar suficientemente desarrollado para que tenga lugar cualquier pensamiento real. Esta es una de las razones por las que un porcentaje de adolescentes mayores muestran un pensamiento formal más alto que los adolescentes más jóvenes.

Para determinar la relación entre maduración, inteligencia y cognición, Webb (1974) examinó a niños muy brillantes (CI por encima de 160) entre los 6 y los 11 años para determinar sus niveles de pensamiento. Todos los sujetos realizaron tareas operacionales concretas de forma fácil, lo que indicaba que eran habilidosos en su pensamiento en su nivel de desarrollo, pero sólo cuatro chicos de diez años o más, resolvieron problemas de pensamiento formal, indicando que, independientemente de una alta inteligencia, es

necesario un grado de maduración que interactúe con la experiencia para el cambio hacia la siguiente etapa de desarrollo cognitivo.

Siendo otras condiciones iguales, los individuos con un alto CI tienen más tendencia a desarrollar el pensamiento formal antes que los que tienen un bajo CI, pero es la interacción de la edad y la inteligencia la que contribuye a la capacidad cognitiva. El desarrollo cognitivo está influido tanto por la maduración del sistema nervioso (edad) como por el nivel de inteligencia. No todos los adolescentes alcanzan las operaciones formales, y entre quienes lo consiguen, no todos lo hacen en la misma edad o al mismo nivel para todas las tareas.

Cultura y entorno

Los estudios transculturales han mostrado que el pensamiento formal es más dependiente de la experiencia social que el pensamiento sensoriomotor o el operacional concreto. La adquisición de las primeras tres etapas de Piaget parece ser más o menos universal, pero el acceso completo a las operaciones formales, incluso en estudiantes universitarios y en adultos, no está garantizado. Los adolescentes de diferentes culturas muestran una considerable variabilidad en las capacidades de razonamiento abstracto. Algunas culturas ofrecen más oportunidades para que los adolescentes desarrollen un pensamiento abstracto que otras, proporcionando un entorno verbal rico y experiencias que facilitan el desarrollo por medio de la exposición a situaciones de resolución de problemas. Las culturas que proporcionan entornos estimulantes facilitan la adquisición de habilidades cognitivas necesarias para manejar el mundo abstracto.

Las instituciones sociales, tales como la familia y la escuela, aceleran o retrasan el desarrollo de las operaciones formales. Factores tales como la inteligencia de la madre, el estatus sociodemográfico y la calidad del ambiente en el hogar se han relacionado con el desarrollo cognitivo de los niños.

Etapa de detección de problemas la quinta etapa del desarrollo cognitivo caracterizada por la capacidad para ser creativo, descubrir y formular problemas.

Maduración los componentes biológicos o genéticos del desarrollo.

Los padres que fomentan el intercambio de pensamientos, las exploraciones ideacionales, la importancia académica y el logro de metas educativas y ocupaciones ambiciosas, están fomentando el desarrollo cognitivo. Las escuelas que animan a los estudiantes a producir razonamiento abstracto y a desarrollar habilidades en resolución de problemas mejoran el desarrollo cognitivo.

Aptitud

Las personas tienen actitudes diferentes para la resolución de varios tipos de problemas. Por ejemplo, los chicos hacen significativamente mejor que las chicas las tareas de conservación del volumen (Elkind, 1975). Esto se debe interpretar como una cuestión de socialización diferencial y de aplicación de capacidades mentales, no como evidencia de una diferencia en la capacidad para el pensamiento formal. Las chicas, por otro lado, tienen una mejor puntuación en las pruebas de pensamiento creativo (Milgram, 1979). El pensamiento formal, entonces, no se aplica con igual facilidad a unas tareas que otras. Un estudiante puede ser capaz de aplicar el razonamiento formal a una tarea científica, otro a un problema con contenido semántico, y otro a un problema que implique el procesamiento de información personal. Los alumnos que han estudiado ciencias pueden hacer excepcionalmente bien algunas de las tareas de la etapa formal de Piaget (el experimento del péndulo se utiliza a menudo en las clases de física). Gallagher y Noppe (1976) escribían:

“De acuerdo con Piaget, un abogado puede estar en el periodo operacional formal con respecto a la ley, mientras que los carpinteros, mecánicos y cerrajeros pueden actuar deductivamente sobre aspectos de sus negocios particulares. Con esta hipótesis en mente, es posible que las personas más capaces de razonamiento lógico-matemático en las tareas tradicionales diseñadas por Inhelder y Piaget sean individuos asociados con las ciencias. Desafortunadamente, hasta la fecha, hay pocas tareas diseñadas para captar el pensamiento formal en un área de contenido específico”.

Piaget admitió la diferenciación en la aptitud cognitiva con la edad, dependiendo del interés, la motivación y la estimulación ambiental. Así, algunos adolescentes pueden exhibir sus habilidades operacionales en lógica, matemáticas o física; otros las pueden mostrar en literatura, lingüística o ámbitos artísticos; y otros las mostrarán en habilidades prácticas tales como las realizadas por el carpintero, el cerrajero o el mecánico. Sin embargo, a pesar de este asunto, es importante mantener en la mente que la teoría de Piaget ha estudiado, examinado y desarrollado fundamentalmente el nivel de edad adolescente con contenidos en materias que provienen de la ciencia y las matemáticas. Piaget muestra poco interés por la cuestión de cómo se deberían manifestar las operaciones formales en los ámbitos artísticos y literarios (Muuss, 1988b). Gardner (1973) sugirió que las operaciones formales podrían en realidad interferir con el desarrollo artístico.

Asumiendo que las operaciones formales se manifiestan dentro del contexto de una aptitud particular, para conseguir una adecuada medida es necesario aislar la aptitud superior de cada individuo y después presentar una tarea formal congruente con esa aptitud. Tal enfoque individualizado aún no se ha realizado.

Motivación y respuesta

Se debería tener precaución a la hora de utilizar los resultados de las pruebas de operaciones formales para predecir la conducta académica de los adolescentes. Los modelos describen lo que los adolescentes son capaces de hacer intelectualmente -no necesariamente lo que ellos harán en una situación específica. El cansancio, el aburrimiento y otros factores que afectan a la motivación pueden evitar que los adolescentes desplieguen una ejecución cognitiva completa en una situación dada. También los modelos de Piaget implican medidas cualitativas, no cuantitativas. Éstas se utilizan para describir problemas de pensamiento, y no necesariamente para duplicar o predecir en profundidad la ejecución de los adolescentes.

El papel de la escuela y la educación

Demos un repaso al número de vías por las que se puede fomentar el desarrollo del pensamiento abstracto y solución de problemas de operaciones formales. Se pueden presentar situaciones experimentales o problemáticas que permitan a los estudiantes observar, analizar posibilidades y realizar inferencias sobre las relaciones percibidas.

Los profesores que utilizan estilos autoritarios en vez de intercambio social suprimen el pensamiento real. La discusión en grupos, las sesiones de resolución de problemas y los experimentos de la ciencia son enfoques que fomentan el desarrollo del pensamiento formal y las habilidades de resolución de problemas. Los profesores deben estar preparados para manejar discusiones en grupo y para estimular el intercambio y el “feedback”. También deben estar dispuestos a prestar ayuda explícita y ánimo, y permitir el tiempo necesario para que se desarrollen las capacidades de razonamiento. Algunos estudiantes desarrollan estas habilidades a un paso relativamente lento. Piaget (1972) estableció cuatro metas en la educación que incorpora esta filosofía:

“La principal meta de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho –hombres creativos, inventivos, descubridores. La segunda meta de la educación es formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar, y no aceptar cualquier cosa que se les ofrezca...Necesitamos alumnos activos que aprendan pronto a encontrarse a sí mismos, en parte por su propia actividad espontánea y en parte por medio del material que preparamos para ellos; necesitamos alumnos que aprendan pronto a decir lo que es verificable y lo que es simplemente una primera idea que surge en ellos”.

Resumen

1. Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro períodos fundamentales: la etapa sensoriomotora, la etapa preoperacional, la etapa operacional concreta, y la etapa operacional formal.
2. Durante la etapa sensoriomotora, los niños aprenden a dominar las secuencias sensoriomotoras.
3. La etapa preoperacional es el periodo durante la cual se adquiere el lenguaje, de forma que los niños pueden manejar el mundo manipulando los símbolos.
4. Durante la etapa operacional concreta, los niños muestran una mayor capacidad de razonamiento lógico, pero a un nivel concreto. Mejoran su dominio sobre las clases, las relaciones y las cantidades.
5. Durante la etapa operacional formal, los niños son capaces de usar conceptos lógicos y abstractos independientes de los objetos concretos. Están capacitados para la introspección (pensar sobre el pensamiento), el pensamiento abstracto (ir más allá de lo real hacia lo que es posible), el pensamiento lógico (ser capaz de considerar todos los hechos y las ideas importantes para sacar conclusiones correctas), y el razonamiento hipotético (formular hipótesis y examinar la evidencia para ellas, considerando numerosas variables).
6. La capacidad para realizar el pensamiento formal tiene varios efectos sobre los pensamientos y la conducta de los adolescentes. La capacidad para captar lo que es y proyectar lo que debería ser les hace rebeldes idealistas.
7. Los individuos con la capacidad para razonamiento formal tienen más tendencia a formar valores a largo plazo que los que no han alcanzado tal estadio.
8. Debido a la discrepancia entre lo que dicen y lo que hacen, a los adolescentes se les acusa en ocasiones de hipocresía.
9. Los adolescentes son capaces de ser creativos, pero debido a las presiones que tienen que soportar, se vuelven menos creativos.
10. Algunas veces los adolescentes muestran pseudoestupidez –la tendencia a enfocar los problemas a un nivel demasiado complejo.
11. Los adolescentes desarrollan un egocentrismo manifestado por la audiencia imaginaria y las fábulas personales. Se preocupan mucho por su apariencia y sienten que gran parte del tiempo están en el escenario. La fábula personal se refiere a la creencia de los adolescentes de que sus propias experiencias son únicas y que ellos son invulnerables.
12. Una de las consecuencias de la capacidad de los adolescentes para pensar en sus propios pensamientos es el aumento en soñar despierto y la imaginación visual. Al mismo tiempo, el contenido de los sueños se hace más positivo y constructivo, con un menor sentimiento de culpa y de miedo al fracaso.
13. Debido a que han alcanzado el pensamiento operacional formal, los adolescentes comienzan a pensar sobre ellos mismos y a formarse una identidad.

14. Las chicas dotadas intelectualmente creen que los estudiantes brillantes son los que tienen éxito sin poner mucho esfuerzo. También creen que el éxito futuro depende más de gustar que de tener talento.
15. Cuando los adolescentes comienzan a curarse a sí mismos de las crisis idealistas, comienza el proceso de descentramiento. Entran en el mundo ocupacional o comienzan un entrenamiento profesional serio para establecer un plan de vida y adoptar una función social.
16. No todos los adolescentes alcanzan el pensamiento operacional formal, y no todos los adolescentes de la misma edad están en el mismo nivel de desarrollo.
17. El porcentaje de adolescentes que alcanzan el pensamiento operacional formal depende parcialmente de los criterios que se utilicen para medir el nivel de pensamiento.
18. Existen algunas pruebas de que se puede diferenciar una quinta etapa del desarrollo: el de detección de problemas. Esta etapa representa la capacidad para descubrir problemas aún no delimitados.
19. El desarrollo cognitivo está influido tanto por la maduración del sistema nervioso como por el nivel de inteligencia.
20. Existen diferencias debidas al sexo en la ejecución de los problemas de Piaget, especialmente en las tareas de procesamiento espacial.
21. Los adolescentes de diferentes culturas muestran una considerable variabilidad en las capacidades de razonamiento abstracto. Las instituciones sociales como la familia y la escuela aceleran o retrasan el desarrollo de las operaciones formales.
22. Factores como la urbanización, la alfabetización y la educación están todos relacionados con el desarrollo del pensamiento formal.
23. Las personas tienen diferentes aptitudes para resolver varios tipos de problemas.
24. Las pruebas de Piaget constituyen medidas cualitativas y no cuantitativas. Se utilizan para describir procesos de pensamiento y no necesariamente para duplicar o predecir la ejecución.
25. La escuela juega un importante papel en el desarrollo del pensamiento operacional formal

Conceptos clave:

- audiencia imaginaria
- centramiento
- egocentrismo
- etapa de detección de problemas
- etapa operacional concreta
- etapa operacional formal
- etapa preoperacional
- etapa sensoriomotora
- fábula personal
- hipocresía

- pseudoestupidez
- maduración
- razonamiento deductivo
- razonamiento inductivo
- razonamiento transductivo
- sincretismo

Bibliografía

- ELKIND, D. (1981) Children and Adolescents: Interpretive Essays on Jean Piaget. 3 rd ed. New York: Oxford University Press.
- FLAVELL, J. H. (1997) Cognitive Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Decimonovena lectura: artículo “Vygotsky: la escuela y la subjetividad”

Edgardo Ruiz Carrillo y Luis Benjamín Estrevel Rivera

Se propone el Capítulo 1 “Vygotsky: la escuela y la subjetividad” de Edgardo Ruiz Carrillo y Luis Estrevel Rivera. **La razón por la que se propone es la siguiente:** el artículo permite conocer uno de los usos que tiene actualmente el término **SUBJETIVIDAD** en el campo de la psicología. Esta vez en la dimensión cognitiva: su uso en la psicología histórico-cultural de Vygotsky ya que el propósito de los autores del artículo es revisar el proceso de desarrollo y constitución subjetiva de las personas y el papel de la escuela en estos procesos. Por ello consideramos que puede apoyar en las actividades que diseñe, el profesor, para que los alumnos consigan los aprendizajes que se refiere a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión conductual.

Ficha bibliográfica:

Ruiz, C. E. y Estrevel, R. L. (2010) Vygotsky: la escuela y la subjetividad. Revista Pensamiento Psicológico, Volumen 8, No. 15, pp. 135-146. Recuperado de Redalyc.org/pdf/801/80115648012.pdf

Datos del autor.

Edgardo Ruiz Carrillo es Profesor titular «C», Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Licenciado en Psicología por Universidad Nacional Autónoma de México, Maestro en Psicobiología por UNAM, Doctor en Psicología por Universidad Iberoamericana. El doctor Ruíz ha impartido en la licenciatura de psicología, 12 cursos, y en posgrado, en el doctorado en Psicología 5 cursos. Ha sido director de diversas tesis de licenciatura. Tutor del doctorado de Psicología en la UNAM. Ha publicado 6 artículos en revistas nacionales arbitradas e indexadas; 9 artículos en revistas internacionales arbitradas e indexadas, compilador y autor de 2 libros de texto especializados y 9 capítulos en libros especializados. Ha sido ponente en 8 eventos especializados nacionales y 8 ponencias en eventos especializados internacionalmente.

Luis Benjamín Estrevel Rivera, Maestro en Psicología Educativa por la Facultad de Psicología de la UNAM. Catedrático en el área de Psicología Experimental Humana de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM.

Breve resumen del contenido

Los autores indican que la intención del artículo es revisar los procesos de desarrollo y **constitución subjetivos** en las prácticas educativas. Para hacerlo exponen, inicialmente, algunas características básicas de la teoría sociocultural de Vygotsky: los seres humanos no se hacen de dentro hacia afuera, son resultado de la relación entre las personas (las funciones superiores son resultado de la relación entre ellas). El ser humano es capaz de crear sistemas simbólicos que mediatizan su relación con el mundo a través de la representación. Por medio del razonamiento el ser humano se relaciona con el mundo físico y social. Toda actividad colectiva culmina por afectar la constitución de las funciones superiores y la educación tiene un papel esencial en ello. La psicología de Vygotsky, dicen, busca encontrar los fundamentos de la cultura humana, asignándole un papel principal a los símbolos y las prácticas culturales. Así, el desarrollo consiste en la apropiación de objetos, saberes, normas e instituciones elaboradas por la cultura dentro de contextos de actividad conjunta socialmente definidos.

Posteriormente, exponen la definición de interiorización que emplea Vygotsky en su teoría (reconstrucción interna de una operación exterior), y describe el procesos externalidad – procesos de interiorización – vida interna (SUBJETIVIDAD) y lo que esto implica para el ser humano. Parte del procesos de internalización es lo que se conoce como Zona de Desarrollo Próximo (lo autores prefieren traducirlo del ruso al español como Zona de Desarrollo Inmediato), en el proceso de internalización es muy importante la relación entre las personas (en la educación la interacción maestro – alumno) y describen la forma como funciona la relación entre quien posibilita que se alcancen nuevas potencialidades (el más capacitado) y quien está por alcanzar nuevas potencialidades (está en la Zona de Desarrollo Inmediata). Por ello, resalta el papel de los otros en el impulso del desarrollo de las personas (de la relación social en la creación de la subjetividad). Por último, exponen el significado del término “andamiaje” (la función de los otros) y el papel que juega en la interiorización (en la creación de la subjetividad).

**LECTURA: ARTÍCULO “VYGOTSKY: LA ESCUELA Y LA SUBJETIVIDAD”
POR
EDGARDO RUIZ CARRILLO Y LUIS BENJAMÍN ESTREVEL RIVERA**

Resumen

Este artículo presenta la revisión Vigotskyana de los procesos de desarrollo y constitución subjetiva en las prácticas educativas. A su vez, rescata el carácter moderno del programa psicológico Vigotskyano, desde la particular perspectiva del peso que otorga a los procesos educativos ponderando su impacto sobre el desarrollo subjetivo. Tal desarrollo implica ver las formas superiores de autorregulación y control creciente consciente y voluntario, como formas de gobernar de sí. Se presentan los puntos de confluencia relativa que se observan entre el enfoque del desarrollo psicológico derivado de la obra Vigotskyana con algunas perspectivas acerca de los dispositivos escolares.

Palabras clave. Educación, desarrollo, subjetividad, proceso psicológico, autorregulación.

Abstract

This article presents the Vigotskyan review of development and subjective constitution in educational practices. At the same time it retains the modern nature of the Vigotskyan psychological program, from the particular point of view of the influence that it bestows on educational processes, taking into account its impact on subjective development. Such development implies that superior forms should be seen as those forms of selfregulation and growing, conscious and voluntary control as forms of government in themselves. Presented here are the points of relative confluence which are observed between the focus of psychological development derived from Vigotsky's work and some perspectives on educational mechanisms. Keywords. Education; development; subjectivity; psychological process; self-regulation.

Resumo

Este artigo apresenta a revisão Vigotskyana dos processos de desenvolvimento e constituição subjetiva nas práticas educativas. Também resgata o caráter moderno do programa psicológico Vigotskiano, desde a particular perspectiva do peso que dá aos processos educativos ponderando seu impacto sobre o desenvolvimento subjetivo. Este desenvolvimento implica ver as formas superiores como as formas de auto- regulação e controle crescente, consciente e voluntario, como formas de se gobernar. Foram apresentados os pontos de confluencia relativa que foram observados entre o enfoque do

desenvolvimento psicológico derivado da obra vigotskiana com algumas perspectivas sobre os dispositivos escolares.

Palavras chave. Educação, desenvolvimento, subjetividade, Processo psicológico, auto-regulação.

Introducción

La intensión de una revisión Vigotskyana de los procesos de desarrollo y constitución subjetiva en las prácticas educativas permite analizar, desde una perspectiva psicológica abierta, otras miradas disciplinares, es decir, comprender la constitución de modalidades subjetivas (funcionamiento psicológico e interpsicológico) situadas. Así, es rescatar el carácter moderno del programa psicológico Vigotskyano, desde la particular perspectiva del peso que otorga a los procesos educativos ponderando su impacto sobre el desarrollo subjetivo. Tal desarrollo identifica, ver las formas superiores, aquellas formas de autorregulación y control creciente consciente y voluntario, como formas de gobernar de sí. Presentar los puntos de confluencia relativa que observamos entre el enfoque del desarrollo psicológico derivado de la obra vigotskyana con algunas perspectivas acerca de los dispositivos escolares (Siguán, 2001; Vásquez y Martínez, 1996).

Es un hecho, que el sujeto no se hace de dentro hacia afuera. No es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas. Por el contrario, es un resultado de la relación. Y la conciencia no es, por así decirlo, un manantial originante de los signos, sino que es un resultado de los propios signos. Las funciones superiores no son solamente un requisito de la comunicación, sino que son un resultado de la comunicación misma.” (Rivière, 2002, p.41-42).

El ser humano es capaz de crear sistemas simbólicos elaborados que mediatizan la relación de la persona con el mundo por medio de la representación. El hombre puede no solamente percibir las cosas, sino que puede reflexionar, hacer deducciones de sus impresiones inmediatas; a veces es capaz de sacar conclusiones aun cuando no disponga de la correspondiente experiencia personal inmediata. En consecuencia, el hombre no sólo puede captar las cosas más profundamente de lo que le permite la percepción sensible inmediata, sino que tiene la posibilidad de sacar conclusiones, no sobre la base de la experiencia inmediata, sino sobre la base del razonamiento (Luria, 1995, p.11- 12)

Es precisamente por medio del razonamiento que el hombre se relaciona tanto con un mundo físico como con un mundo concebido de una cierta manera, por ello, se puede afirmar que actuamos a la luz de ciertas lecturas de la realidad, lecturas que hacen de nuestra conducta una respuesta adecuada a la situación percibida. Desde este punto de vista, nuestras acciones son más conclusiones de argumentos que efectos de causas

físicas. "... el mundo es un entorno dotado de significación y la trayectoria de la conducta del sujeto se determina por el significado que le da al mundo" (Bakhurst, 1992, p. 226).

Toda actividad, originada al interior de un colectivo, culminará por incidir sobre la construcción de las funciones superiores y algunos procesos sólo pueden ser generados en actividades y procesos de socialización específicos. De entre todas las actividades que ofrece la cultura occidental, la educación tiene un papel esencial en la constitución de los procesos psicológicos superiores ya que por su intermedio la persona es culturizada y humanizada. De esta manera, la psicología que propone Vygotsky busca encontrar los fundamentos de la cultura humana, asignándole un papel importante a los símbolos y las prácticas culturales. Eso es debido a que lo propio de la escuela es el impulso, desarrollo y complejización de los procesos psicológicos superiores (Baquero, 1996).

En este mismo sentido, la escolaridad debe privilegiar, por lo señalado, el acceso al dominio de los instrumentos de mediación con un carácter acentuadamente descontextualizado y permitir el acceso a las formas de conceptualización de la ciencia. El acceso a la lengua escrita y a las formas de conceptualización propias de la ciencia no se advierten sólo como la apropiación de un cuerpo de saberes externo, con los que puede establecerse una relación de 'información', sino que su apropiación se concibe como una reestructuración de las funciones psicológicas del sujeto que permiten su desarrollo según el vector de un creciente control sobre las propias operaciones intelectuales (Baquero, 1996, p.104).

En palabras de Vygotsky:

"La educación, por su parte, puede ser definida como el desarrollo artificial del niño. La educación es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo. La educación no sólo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta" (Vygotsky, año citado en Baquero, 1996, p. 105).

De esta manera, se puede decir que el desarrollo consiste en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos elaborados por la cultura dentro de contextos de actividad conjunta socialmente definidos (por ejemplo la familia, la escuela, el trabajo), lo que hace que la educación tenga un rol inherente con el desarrollo (Baquero, 1996; Bruner, 1988; Wertsch, 1988,1993).

Así, la educación no sólo impacta, sino que crea un cierto tipo de desarrollo al permitir la generación y complejización de los procesos superiores avanzados y, con ellos, se crean desarrollos subjetivos específicos. Este efecto se ejerce sobre las actividades perceptivas, la organización de los estímulos recibidos que, de inconexos, se les proponen formas de organización y esto redundará en la facilitación de su recuerdo. Las clasificaciones son categoriales no sólo funcionales, el conocimiento puede ser usado desligándolo de las

experiencias concretas y directas de las personas (Baquero, 1996, Middleton y Edwards, 1992)

De esta manera, el trabajar con las reglas que la escuela impone implica, de acuerdo a Vygotsky: ajustarse a demandas cognoscitivas y volitivas particulares, al dominio gradual de los instrumentos de mediación crecientemente descontextualizados así como que la apropiación se hace de los instrumentos en aislado ya que ellos forman parte de sistemas conceptuales que también son internalizados por la persona. La escuela implica un género discursivo particular y una organización de materiales, actividades, jerarquización y tiempos propios, así el aprendizaje implica tanto dominar los instrumentos descontextualizados como llevarlos a la contextualización en situaciones reales. En la escuela se aprende a dominar instrumentos de mediación específicos, se les va tornando cada vez más descontextualizados, se deben obedecer sus reglas tanto intrínsecas como extrínsecas, se debe aprehender los motivos que regulan el uso de los instrumentos mediacionales, y el sujeto debe sujetarse a las reglas, pero debe actuar para apropiárselas (Baquero, 1996, Mercer, 2000).

La internalización

Vygotsky (1979c) define la internalización de la siguiente manera: “Llamamos internalización a la reconstrucción interna de una operación externa.” (p.92), lo que implica que no consiste en una mera traducción de una habilidad externa a una interna sino que, y he aquí lo importante, de una verdadera y completa transformación que va creando y transformando el plano interno. De esta manera, la internalización debe ser entendida en una doble vertiente. Por un lado, la transformación de lo interpersonal en intrapersonal, es decir, se trata del proceso a través del cual la persona, por medio de su participación en la interacción interpersonal en la que se demuestran en la acción las formas culturales de pensamiento, es capaz de apropiarse de ellas, transformándolas de un fenómeno social que llega a ser parte de su funcionamiento mental intrapersonal propio. Por el otro lado, estaría la transformación del proceso sobre el que reposa la estructura y función modificándolos. Lo que significa que: a) este proceso implica la construcción más que la copia de una función; b) depende del dominio del sistema cultural apropiado de representación simbólica; y c) se lleva a cabo por medio de la interacción social (Castorina, 1996; Chang-Wells y Wells, 1993; Rivière, 2002; Vygotsky, 1979c). Por lo tanto, “la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana.” (Vygotsky, 1979c, p. 94).

Por medio de la internalización, los materiales creados por la cultura dejan de ser externos y ajenos a la persona. Con ello, la gente llega a interpretar sus acciones propias a partir de los significados y códigos establecidos. Por lo tanto, es la cultura la que proporciona a los individuos los sistemas simbólicos de representación y sus significaciones que culminan

por ser transformados en organizadores del pensamiento. El otro adquiere así una mayor injerencia en la construcción del yo (Castorina, 1996; Rivière, 2002,1987).

Este proceso se ve evidenciado e impulsado por las distintas funciones que aparecen en el lenguaje. Sobre todo, con el lenguaje egocéntrico e interno- momentos en que la persona se habla a sí misma como los demás lo hacen con ella- se modifica toda la estructura cognitiva y la estructura psicosocial o personalidad. Así, si el habla interna es el habla del otro internalizada, nuestro sí mismo es constituido por la internalización de los otros con quienes hablamos. Esto es, nosotros mismos somos creados a partir de la identificación con los otros, con grupos sociales y sus deseos (Baquero, 1996; Litowitz, 1993).

La zona de desarrollo

Iniciemos con el nombre mismo que la traducción ha asignado al término “zona blizaishevo razvitiya” (Newman, Griffin y Cole, 1991) utilizado por Vygotsky. Tradicionalmente ha sido traducido como “Zona de desarrollo próximo” o “Zona de desarrollo proximal”. Sin embargo, estos autores especifican que la traducción que reflejaría mejor la idea vigotskyana sería la de zona de desarrollo inmediato. ¿Lo anterior es tan sólo una diferencia de términos que no modifica la idea? Veamos. De acuerdo con el Diccionario Enciclopédico Ilustrado, (1980) “próximo” es definido como “cercano, que dista poco en el tiempo o en el espacio”, mientras que “inmediato” es considerado como “contiguo o muy cercano a otra cosa. Que sucede enseguida, sin tardanza”. Para el Pequeño Larousse ilustrado (1985), “Próximo” significa “que dista poco”, mientras que “inmediato” es “contiguo, muy cercano... instantáneo”, Newman, Griffin y Cole (1991, p. 78), en la nota de pie de página indican que “... en donde “inmediato” se utiliza en sentido coloquial en expresiones como: “te llamaré inmediatamente”.

Al parecer, la diferencia puede ser concebida como muy sutil, pues uno implica que algo está cercano y el otro que es contiguo o muy cercano. Sin embargo, para término de lo aquí tratado, la diferencia implicada es abismal en el sentido de que si la zona es considerada como próxima implica por lo menos que el efecto o cambio está un tanto en el futuro, que va a llegar; mientras que, si la zona es considerada como de desarrollo inmediato los efectos se presentan en este mismo momento, así la consideraremos aquí. Lo anterior conduce a, en el primer caso, introducir un impasse entre la acción y sus consecuencias sobre el desarrollo, y en el segundo, la acción y su efecto se siguen sin intermediario alguno.

Ahora bien, el término inmediato está relacionado con el de *obuchenie* descrito por Vygotsky a quién no solamente le interesaba quién aprende y quién enseña, sino también la relación entre ambos. Al introducir lo inmediato en la zona, esto implica, entre otras cosas, que la *obuchenie* tiene consecuencias instantáneas y mediatas. Así se justifica el nivel de cambio microgenético y llevaría a la conclusión de que cualquier relación interpersonal en la que se genere *obuchenie* podrá incidir necesariamente en la zona de desarrollo. De esta

manera, la relación entre enseñanza y aprendizaje que implica la zona no hará referencia exclusivamente al aprendizaje formal o escolar, sino a toda situación en la que se confronten dos formas de hacer o saber. Así, el desarrollo se posibilita en casi cualquier acción humana, lo que lo hace más dinámico y vital.

De esta manera y aceptando la traducción de zona de desarrollo inmediato, en forma breve se puede decir que está formada por dos componentes: en primer lugar, por el nivel evolutivo real, esto es, todo aquello que el niño ya ha incorporado a su persona, habilidades y funciones que maneja y domina independientemente del entorno, ciclos evolutivos que han sido llevados a cabo, funciones que han madurado, productos finales del desarrollo, y que es el obtenido en toda evaluación psicológica, que lo único que logra hacer es dar el perfil de lo ya logrado por el niño, es decir, de su historia. En otras palabras, indica el desarrollo mental retrospectivamente. En segundo término, por el nivel evolutivo potencial que, a diferencia del anterior, serían los procesos que el niño está en vías de dominar e incorporar y que, para ser llevados a cabo, requiere de la asistencia o ayuda de un adulto o de un niño más capaz. La relación entre ambos genera lo que el autor denominó zona de desarrollo inmediato y que definió así: “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979b, p. 133).

Con esto, la zona de desarrollo inmediato define las funciones que aún no han madurado pero que están en proceso de hacerlo, ergo, caracteriza al desarrollo mental prospectivamente. Esto permite trazar el futuro inmediato del desarrollo detectando aquello que se encuentra en proceso de internalización, e implica que la persona logra primero el desempeño y sólo posteriormente la competencia (Edwards y Mercer, 1988; Litowitz, 1993; Moll, 1993; Vygotsky, 1979a, 1996b).

Al introducir el concepto de la zona de desarrollo lo que Vygotsky plantea es la interdependencia del proceso de desarrollo y los recursos sociales existentes que se engarzan con ese proceso. De esta manera, se puede decir que la zona de desarrollo inmediato tan sólo se puede generar cuando el niño se involucra en una actividad colaborativa dentro de medios sociales (o discursivos) específicos (Moll, 1993; Moll y Whitmore, 1993).

Al igual que el resto de las funciones psicológicas superiores, la zona de desarrollo inmediato únicamente puede emerger en la relación social de la persona. Esto es, en el contacto socialmente organizado el ser humano puede crear espacios y formas de actividad completamente nuevos que, posteriormente, podrá aplicar y ajustar en situaciones cotidianas. Los mecanismos a los que se hace referencia son el juego y la imitación, respectivamente.

Ante todo, hay que aceptar que el juego se vincula al desarrollo y que su papel se deriva de la relación de oposición entre la conducta cotidiana y la realizada en el juego (Vygotsky, 1979a). ¿Qué es lo que sucede entonces en el juego? Vygotsky (1979a) responde:

“El niño ve una cosa pero actúa prescindiendo de lo que ve. Así, alcanza una condición en la que el niño empieza a actuar independientemente de lo que ve... La acción en una situación imaginaria enseña al niño a guiar su conducta no sólo a través de la percepción inmediata de objetos o por la situación que le afecta de modo inmediato, sino también por el significado de dicha situación. ... para los niños muy pequeños resulta del todo imposible separar el campo del significado del campo visual, porque existe una íntima fusión entre el significado y lo que perciben visualmente... En el juego el pensamiento está separado de los objetos y la acción surge a partir de las ideas más que de las cosas... La acción, de acuerdo con las reglas está determinada por las ideas, no por los objetos en sí mismos” (p. 148-149).

Esto es, el juego genera un estadio transicional en este proceso de disociación entre el significado de la palabra y el objeto real. Este estadio transicional parte del momento en el que la percepción se construye sobre una proporción en la que el objeto es el numerador y el significado es el denominador. Aquí la percepción se construye sobre percepciones más bien generales que aisladas y en las que lo importante es que el objeto domine la relación objeto/significado. Sin embargo, en el juego, con la capacidad de representar un objeto por otro, la relación entre objeto y significado se invierte y será ahora el significado el que predominará invirtiendo la relación a significado/objeto. ¿Cómo es que se da este cambio? Al lograr que un objeto influya semánticamente a otro, el niño desglosa el significado del objeto a través de insertar otro objeto y, ya que para el niño la palabra es una propiedad del objeto, el transferirla a otro se facilita porque el niño no capta a la palabra, sino lo que designa, esto es, sólo cambia el referente y esto lo hace de forma espontánea (Vygotsky, 1979a, 1996, Kozulin, 2000).

Por esto, es que el niño crea una situación imaginaria, es el indicador de que se está liberando de las situaciones concretas, y que opera sobre él un cambio al exigirle respetar reglas, lo que le permitirá desarrollar un mayor autocontrol para mantener el juego. Esto se logra porque el juego reduce los riesgos de realizar una acción aún no desarrollada por completo en una situación real, posibilita intentar crear combinaciones, formatos idealizados que admiten variación pero que se sujetan a una especie de patrón que permite predecir lo que va a pasar y la intercambiabilidad de los roles desempeñados en él. De esta manera, el juego permite distribuir la atención sobre una secuencia de acontecimientos porque “aquello que en la vida real pasa inadvertido para el niño, se convierte en una regla de conducta en el juego.” (Vygotsky, 1979a, p. 145). Esto se debe a que en todo juego existen reglas pero no son arbitrarias y preestablecidas, sino que son aquéllas que se desprenden

de la misma situación imaginaria, en la que el niño debe sujetarse a las impuestas por el papel que juega; como ejemplo si es un “padre” en el juego, debe comportarse como él (Vygotsky, 1979a, 1996, Lerner, 2001).

Con esto, se da un doble y contradictorio desarrollo pues, si es cierto que toda situación imaginaria cuenta con reglas, todo tipo de juego con reglas contiene una situación imaginaria. Y es, precisamente, en el cambio de las reglas que de ser tácitas se van transformando paulatinamente en manifiestas, y de situaciones imaginarias muy evidentes, a otras más sutiles es que se observa el desarrollo del juego en el niño y la inversión en la relación objeto/significado. De esta manera, se explica que al principio el juego tiende a representar situaciones muy apegadas a la realidad, esto no significa que no esté presente lo imaginario, pero, en este momento depende mucho de los sucesos reales, “es más bien memoria en acción que una situación nueva e imaginaria” (Vygotsky, 1979a, p. 156). Con lo cual, se logra que el niño juegue, pero aún es incapaz de simbolizar ya que el significado que el niño maneja retiene aún las propiedades de las cosas, esto es, aún requiere de las situaciones reales para significar, es decir, debe existir cierta relación entre el objeto real y el que lo representa. Con todo, el juego puede ser considerado como un espacio privilegiado para poder hacer observaciones sobre el saber de los niños, pero, conforme el juego avanza se hace presente la realización consciente de un propósito que termina por decidirlo y orientarlo (Dunn, 1990; Vygotsky, 1979a, 1996).

En un segundo momento, surgen las reglas que se van tornando cada vez más y más exigentes haciendo del juego una actividad cada vez más sutil y generando una aparente contradicción:

"En cierto sentido, un niño cuando juega es totalmente libre de determinar sus propias acciones. Sin embargo, en otro sentido, esta libertad no es más que ilusoria, ya que sus acciones se hallan subordinadas al significado de las cosas, y el pequeño se ve obligado a actuar en consecuencia" (Vygotsky, 1979a, p.157).

Ante lo cual, crear una situación imaginaria es una forma de desarrollar el pensamiento abstracto y, con ello, se logrará romper la fusión percepción-acción. Asimismo, es por medio del juego que se abren espacios de posibilidad de acción y representación, por su intermedio la persona en general y el niño en particular postulan formas de un “poder hacer” que los libera del hacer de una manera ya manejada y dominada por ellos. Y es en este espacio que los otros pueden incidir partiendo de todo aquello que el juego ha posibilitado y que, en pocas palabras, sería lo potencial. Así, por su intermedio se generaría la zona de desarrollo próximo (Bruner, 1990; Vygotsky, 1979a). Sin embargo, si la situación quedara ahí todos crearíamos de forma casi infinita y correríamos el riesgo de perder contacto con lo que los demás hacen, y la vida en común y la creación de una cultura y una comunidad terminarían por ser del todo imposibles. De ahí el papel tanto innovador como restrictor de la imitación.

Este doble papel es evidenciado porque, por un lado, la imitación nos indicará aquello que el niño puede o no hacer auxiliado ya que “Para imitar es necesario tener alguna posibilidad de pasar de lo que sé a lo que no sé” (Vygotsky, 1993, p. 239). Pero, esta posibilidad no es infinita pues está supeditada a lo que el juego ha creado. Por el otro lado, la imitación implica y conduce a la posibilidad de colaborar con los otros, de trabar contacto, de otra manera, con la vida social en general y posibilita el papel tan importante de la educación, pues por intermedio de la imitación el niño se hace sujeto del trabajo de los otros. Este trabajo permitirá, por una parte, que el niño reproduzca lo que su comunidad valida, y también, que vaya más allá de lo que por sí mismo hace: por medio de la instrucción el otro jalona al niño para hacer las cosas en un nivel superior. En esto se basa toda la importancia de la instrucción en el desarrollo y eso es lo que constituye en realidad el contenido del concepto de zona de desarrollo inmediato. La imitación, si la interpretamos en el sentido amplio, es la forma principal en que se lleva a cabo la influencia de la instrucción sobre el desarrollo (Vygotsky, 1993, p. 241).

Lo anterior, reformula el papel que la imitación tiene en el desarrollo y de las condiciones que éste debe cumplir para que aquélla se posibilite: la limita en un cierto sentido a que sólo se presente dentro de un rango, pero a la vez, amplía su aplicación considerando que la más valiosa es aquella que excede las realidades actuales del niño pero que requieren del apoyo y asesoramiento del otro para llevarse a cabo, lo cual da su sentido particular al aprendizaje en el hombre: “... el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean.” (Vygotsky, 1979b, p.136). Además, considera que el “buen aprendizaje” es aquel que antecede al desarrollo, de ahí que considere a este aprendizaje como el formador de la zona de desarrollo inmediato:

“Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo inmediato es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado esos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño” (Vygotsky, 1979b, p. 138-139).

Es así como, lo que el juego posibilita la imitación, lo cristaliza dando pauta a nuevas actividades y funciones que, eventualmente se serán la plataforma de nuevas y futuras creaciones tanto individuales como sociales (Vygotsky, 1996).

Algunas modificaciones en el concepto de zona de desarrollo inmediato

Como suele suceder, un concepto no puede permanecer inerte y opuesto al cambio y, de hacerlo, queda fuera del flujo del pensamiento de una sociedad. Así, la idea de la zona de desarrollo inmediato ha conocido algunas propuestas para su modificación como las que hacen Tudge (1993) y Gallimore y Tharp (1993).

Tudge (1993) considera que la zona no sólo antecede al niño, sino a cuantos le rodean y que esto implicaría pensar que se facilitaría el desarrollo de los niños menos capaces pero que, a la vez, se dificultaría el de los más. Los experimentos efectuados por este autor confirman tal predicción, e incluso, se extiende la afirmación al encontrar que tales efectos no sólo se presentan durante las relaciones de la pareja, sino que se mantienen cuando los miembros trabajan en lo individual. En pocas palabras, el efecto es poderoso y persistente

Se podría concluir que la zona de desarrollo próximo, por intermedio de la internalización, sería el mecanismo por el que se van a constituir los procesos psicológicos superiores y, si bien se habla que la asistencia de alguien con mayor dominio o control de la situación, es lo que propicia el desarrollo, también es de vital importancia considerar que esto sólo se puede dar en el proceso de enseñanza/aprendizaje u *obuchenie*.

El uso de la medición de la zona permitiría predecir el curso inmediato del desarrollo de una persona, pues trabajar en ella implicaría incidir en funciones aún en formación y no terminadas, lo que conduce a la afirmación fundamental de este autor: "lo importante aquí es recordar que la ZDP obliga a pensar más que en una capacidad o característica de un sujeto, en las características de un sistema de interacción socialmente definido" (Baquero, 1996, p. 141-142). El hablar de un sistema socialmente definido implica considerar que la situación es definida de acuerdo con las representaciones que de ella tengan los participantes, esto es, en la intersubjetividad de la situación, en el grado en que es o no compartida. De esta manera, la zona de desarrollo inmediato permitiría analizar sistemas de interacción definidos socialmente y observar sus cambios, tanto de los sistemas como de las subjetividades (Baquero, 1996).

Lo anterior, se integra perfectamente con el hecho de que Vygotsky enfatiza la importancia e inseparabilidad de las condiciones socioculturales para poder comprender el pensamiento y su desarrollo. De aquí, el pensamiento es constituido en las actividades sociales del niño con los otros. En el caso de un ambiente tan específico como lo es la escuela, conduce a hablar de la relación entre el pensamiento y la organización social de la instrucción e indica el sentido de la relación entre la enseñanza y el desarrollo, la primera debe precederlo (Moll y Whitmore, 1993; Vygotsky, 1979b).

La zona y los otros

El que los otros tengan un papel tan importante en la formación de la persona llega a su clímax al retomar las dos actividades fundamentales que Vygotsky propone para identificar la zona: uno, es el ya mencionado de la imitación cuya función básica sería la de transformar lo potencial en real, mientras que el otro, sería el juego que es el que abre la perspectiva de la zona. El primero, cumple con las posibilidades generadas por la zona; el segundo, las crea. Y es así como en este proceso el niño se socializa de forma acorde con la cultura dominante. Siendo el lenguaje la forma más poderosa de lograrlo, pues asegura compartir significados lingüísticos, conocimientos y comprensiones (Mercer, 2000; Rivière, 2002; Tudge, 1993).

La zona y la educación

Teniendo como base lo anterior, se puede afirmar que la zona de desarrollo relaciona lo psicológico con lo pedagógico y lo social. Esto se debe a que, en primer lugar, la zona de desarrollo inmediato es generada por la enseñanza y, en segundo, se parte de la noción de que tanto el desarrollo como la enseñanza se encuentran socialmente implantados, lo que implica que esta última está culturalmente orientada; por ejemplo, en la escuela se busca una serie de conceptos particular en demérito de otros conceptos (Hedegaard, 1993).

De igual modo, en el salón de clase se da un proceso de mediación social que va conformando una zona de desarrollo inmediato colectiva en la que se interrelacionan las diversas zonas individuales como parte de un sistema negociador de enseñanza. Es un proceso mediado en dos sentidos: en el primero, porque es controlado estratégicamente por el maestro para involucrar a los estudiantes en diferentes aspectos de la lectura y escritura; en el segundo, es mediado en el sentido que el profesor crea contextos futuros en los que los niños pueden aplicar conscientemente las nuevas modalidades que han aprendido (Moll y Whitmore, 1993).

Lo anterior, es realizado preferentemente por medio del lenguaje, por todo ello se puede afirmar que la mediación implica tanto interacciones sociales como mediaciones semióticas. Lo que implica reconceptualizar la zona de desarrollo inmediato no viéndola tan sólo como la transmisión de habilidades de una persona más capaz a una que lo es menos, sino también como una transacción por cuyo intermedio la co-construcción de significados es facilitada por la variedad de actividades que toman lugar en el interior del salón de clase y tienden a que el conocimiento validado socialmente sea compartido por los participantes con el objetivo de poder construir una comprensión del mismo también compartida (Mercer, 2000; Moll y Whitmore, 1993).

Andamiaje

Al interior de la zona se trabaja de una cierta manera, que, de acuerdo con algunos permite el rescate de la noción de andamiaje. El concepto de andamiaje propone que en una situación social cooperativa la persona más hábil apoya y ayuda a la menos hábil para llevar a término la situación, conforme la persona menos hábil da muestras de ir logrando realizar segmentos cada vez mayores de la labor, el experto va retirando su apoyo, aunque, se debe aceptar que existen otras formas en que la actividad del que aprende es mínima e incluso nula, por ejemplo, ver una demostración, leerla, escucharla. Así, el andamiaje se encuentra en toda actividad humana que implicase enseñanza-aprendizaje, es ajustable, temporal, pero sobre todo explícito. Si bien usualmente se le piensa como un acontecimiento privado, que puede ser efectuado entre dos personas, puede ser pensado como que elimina o reduce drásticamente la participación creativa del niño cuyo papel se vería reducido a la mera reproducción de lo que el otro hace, pues se supone que el adulto reduce la libertad del niño al dirigir su atención a algún aspecto particular de la tarea. Este problema se ve salvado si se piensa que lo que se le enseña al niño es la comprensión conceptual de un acontecimiento y no el mero hacerlo de una manera dada (Baquero, 1996; Bruner, 1990; Cazden, 2002, 1993; Chang-Wells y Wells, 1993; Mercer, 2000).

Sin embargo, no toda asistencia que se dé a la persona menos capaz puede ser considerada como andamiaje, pues éste requiere de la intervención sensible al nivel de la persona para auxiliarla, si sólo se le proporciona instrucciones o se le resuelve el problema se le estará ayudando pero jamás estableciendo un andamio (Mercer, 1997, 2000).

De una manera más profunda y para que el andamiaje no conduzca a una mera reproducción o imitación de lo que el otro sabe hacer, debe implicar forzosamente un cambio en la comprensión del evento o situación que la persona enfrenta (Mercer, 1997, 2000).

Si bien, como ya se mencionó, el andamiaje que estaría en toda actividad humana que implique el proceso de enseñanza-aprendizaje y además que produzca nuevas comprensiones en cada esfera de actividad humana, presentará rasgos particulares. Por ejemplo, en la escuela se basa en la conversación pues por su intermedio se aprenden formas de hablar y pensar que dan nuevos campos teóricos para recontextualizar las experiencias que, con base en ellos, son reinterpretadas. En segundo lugar, si bien el proceso en otras actividades puede no ser consciente en la escuela, es necesariamente explícito (Cazden 2002; Mercer, 1997, 2000).

Todo lo anterior, nos remite a poder recontextualizar esta misma noción. Para que un proceso de andamiaje incida en el desarrollo del individuo, que forme parte de una vivencia y, por su intermedio afecte a una edad, debe forzosamente crearse y contemplar la zona de desarrollo inmediato (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995).

Conclusiones

Lo anterior explicaría la gran importancia que la escuela tiene para el desarrollo: Baquero (1996, p. 171) dice “dicho de otra forma, la escuela puede considerarse un dispositivo cultural orientado a producir ciertos tipos de desarrollo, a generar Zonas de Desarrollo Próximo, en los sujetos que se incorporan a su régimen de prácticas...” (Baquero, 1996, p. 171). Esto implicaría la síntesis de las nociones de zona y andamiaje pues, “la ZDP y la asistencia andamiada en actividades compartidas, constituiría el escenario donde se produce el progresivo acuerdo sobre los ‘significados’ a partir de un acuerdo primitivo sobre las referencias.” (Baquero, 1996, p. 182).

En este proceso de interiorización la relación con el medio exterior adquiere una importancia relevante pues es por medio de la acción entre personas que el desarrollo tiene lugar. No es un proceso de enseñanza-aprendizaje, ni aquel en el que un experto enseña a un novato o solo la ayuda graduada que es el andamiaje. Se trata de un proceso que Vygotsky llamó *obuchenie*, con ella intenta reflejar la importancia tripartita del papel de quien enseña, del rol del que aprende pero sobre todo de la relación o proceso que en su interacción tiene lugar. Así, la “educación” no es evento ajeno, externo a la persona por cuyo intermedio se la introduce a una cultura y comunidad de sentido, como tampoco es tan sólo el conjunto de actividades reglamentadas que tienen lugar en el espacio cerrado de la escuela (Bajtin, 1993a, 1993b). Esas son visiones un tanto cerradas y restringidas de la situación, pues la *obuchenie* tiene lugar en toda actividad socialmente organizada en la que por definición se van a encontrar por lo menos dos visiones y formas de hacer y pensar las cosas que permiten que quien las realice las haga, quien les observe no sólo se vuelva capaz de imitarlas, sino de relativizar su propia postura. Esto es lo que le permite a Vygotsky (1995b) afirmar que:

"El educador empieza a comprender ahora que cuando el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia conducta reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo. La diferencia entre los dos planos de desarrollo del comportamiento –el natural y el cultural- se convierte en el punto de partida para la nueva teoría de la educación" (p.305).

Con esto, la educación pasa de hablar de cooperación a luchar para resolver los conflictos ante los que se encontrarán el niño y quienes le rodean (Rivière, 2002; Vigotsky, 1995a).

De esta manera, la educación posibilita la construcción del desarrollo con la condición básica de que le anteceda pero, dentro de las posibilidades de la persona. Esto es, la enseñanza debe instalarse más allá del límite de aquello que la persona puede hacer por

sí misma, simultáneamente, debe evitar llegar al extremo de poner a la gente en la situación de enfrentar problemas que ni con la ayuda de los demás puede resolver. Así, “en esto no hace falta insistir: el aprendizaje sólo se produce cuando los utensilios, signos, símbolos y pautas del compañero en interacción son incorporables por el niño en función de su grado de desarrollo previo” (Rivière, 2002, p. 60).

Para lograr lo anterior se requiere poder determinar el nivel de desarrollo mental del niño y que es evidenciado por lo que la persona es capaz de imitar en el plano intelectual.

"Aquello que hoy puede realizar en colaboración con el adulto y bajo su dirección, podrá realizarlo por sí mismo el día de mañana. Eso quiere decir que cuando esclarecemos las posibilidades del niño para realizar la prueba en colaboración, establecemos al mismo tiempo el área de sus funciones intelectuales en el proceso de maduración que darán sus frutos en el próximo estadio de desarrollo" (Vigotsky, 1996, p. 268).

Y, por ende, se revela la importancia fundamental de abordar el desarrollo y no las formas terminadas, lo que importa es trabar contacto con las posibilidades de desarrollo por medio de la construcción de instrumentos adecuados. Por ello, las unidades a analizar serían la actividad instrumental y la interacción (Baquero, 1996; García, 1993).

Referencias

- AA.VV (1980). Diccionario Enciclopédico Ilustrado. Barcelona: Sopena
- Bakhurst, D. (1992). La memoria social en el pensamiento soviético. En D. Middleton y D. Edwards (Comp.), Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido (pp. 221-243). Barcelona: Paidós.
- Baquero, R. (1996). Vygotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.
- Bajtín, M. (1993a). La construcción de la enunciación. En A. Silvestri y G. Blanck (Eds.), Bajtín y Vygotsky: la Organización Semiótica de la Conciencia (pp. 245-276). Barcelona: Anthropos.
- Bajtín, M. (1993b). ¿Qué es el lenguaje?. En A. Silvestri y G. Blanck (Eds.), Bajtín y Vygotsky: la Organización Semiótica de la Conciencia (pp. 217-243). Barcelona: Anthropos.
- Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990). El habla del niño. Cognición y desarrollo humano 3. Barcelona: Paidós.
- Castorina, J. (1996). El debate Piaget-Vygotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Col de Olivera y D. Lerner (Eds), Piaget-Vygotsky: Contribuciones para replantear el debate (pp. 9-44). México, D.F.: Paidós.
- Cazden, C. (1993). Vygotsky, Hymes and Bakhtin: From word to utterance and voice. En: N. Minick y E. Forman (Eds.), Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development (pp. 197-212). New York: Oxford University Press.
- Cazden, C. (2002). A descriptive study of six high school Puente classrooms. Educational Policy, 16, 496-521.

- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández y M.A Melero (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Chang-Wells G. y Wells, G. (1993). Dynamics of discourse: Literacy and the construction of knowledge. En: E. A. Forman, N. Minick, y C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 58- 90). New York: Oxford University Press.
- Dunn, J. (1990). La comprensión de los sentimientos: las primeras etapas. En: J. Bruner y H. Haste (Eds.), *La elaboración del sentido. Cognición y desarrollo humano* (pp. 31-43). Barcelona: Paidós.
- Edwards, D. (1992). Discurso y aprendizaje en el aula. En C. Rogers y P. Kutnick (Eds.), *Psicología Social de la escuela primaria* (pp. 63-82). Barcelona: Paidós.
- Edwards, V. (1995). Las Formas de conocimiento en el aula. En: E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 145-172). México: Fondo de Cultura Económica.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós.
- Gallimore, R. y Tharp, R. (1993). Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización. En: L. Moll, (Comp.), *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la educación* (pp. 211-224). Buenos Aires: Aique.
- García, L. (1993). Historia de la Psicología. III. La Psicología rusa: Reflexología y Psicología soviética. Madrid: Siglo XXI.
- Hedegard, M. (1993). La zona de desarrollo próximo como base para la enseñanza. En: L. Moll (Ed.), *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la educación* (pp. 403-426). Argentina: Aique,
- Kozulin, A. (2000). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérico.
- Larousse (1985). *Pequeño Larousse Ilustrado*. Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela lo real, lo imposible y lo necesario*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económico.
- Litowitz, B. (1993). Deconstruction in the zone of proximal development. En: E. Forman, N. Minick, y C. Stone (Eds.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 184-196). New York: Oxford University Press.
- Luria, A. R. (1995). *Conciencia y Lenguaje*. Barcelona: Aprendizaje Visor.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Middleton, D. Y Edwards, D. (1992b) *Recuerdo conversacional: un enfoque sociopsicológico*. En: D. Middleton y D. Edwards (Eds.), *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido* (pp. 39-62) Barcelona: Paidós.
- Moll, L. (1993). Introducción. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la educación* (pp. 13-42). Buenos Aires: Aique.
- Moll, L. y Whitmore, K. (1993) *Vygotsky in classroom practice: moving from individual transmisión to social transaction*. En E. Forman, N. Minick y C. Stone (Eds.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 19- 42). New York: Oxford University Press.
- Newman, D., Griffin, P. y Colé, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.

- Riviére, A. (1987). El concepto de conciencia en Vygotsky y el origen de la Psicología Histórico-cultural. En M. Siguen (coord.), Actualidad de Lev S. Vygotsky (pp. 128-135). Barcelona: Anthropos Editorial del Hombre.
- Riviére, A. (2002). La psicología de Vygotsky. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Siguán, M. (2001). Reflexiones sobre el futuro de la educación. XXIV Jornadas de Colegios Mayores.
- Tudge, J. (1993). Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula. En L. Moll (Comp.), Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la educación (pp. 187-207). Buenos Aires: Aique.
- Vázquez, A. y Martínez I. (1996). La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. S. (1995a). Educación de las formas superiores de conducta. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. S. (1995b). El problema de la edad cultural. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. S. (1996). El problema de la edad. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. S. (1979a). El papel del juego en el desarrollo del niño. En L. Vygotsky (Ed.), El desarrollo de los procesos psíquicos superiores (pp. 141-158). Barcelona: Editorial Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1979b). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En L. Vygotsky (Ed.), El desarrollo de los procesos psíquicos superiores (pp. 123- 140). Barcelona: Editorial Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1979c). Internalización de las funciones psicológicas superiores. En L. Vygotsky (Ed.), El desarrollo de los procesos psíquicos superiores (pp. 92-133). Barcelona: Editorial Crítica.
- Wertsch, J. (1993). Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano. Madrid: Paidós

**Vigésima lectura: Capítulo 2 “Métodos en el estudio del desarrollo cognitivo”
Del libro Psicología Evolutiva II: Desarrollo cognitivo y lingüístico**

Francisco Gutiérrez Martínez y Nuria Carriedo López

Se propone el Capítulo 2 “Métodos en el estudio del desarrollo cognitivo” de Francisco Gutiérrez, Juan Antonio García Madruga y Nuria Carriedo López. **Las razones de por las que se propone incluirlo son las siguientes:** exponen con detalle diferentes métodos y técnicas utilizados en la psicología cognitiva, particularmente en los estudios del desarrollo cognitivo. Consideramos, así, que contribuye a los aprendizajes que se refiere a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión cognitiva

Ficha bibliográfica:

Gutiérrez, F. y Carriedo, L. N. (2006) Métodos en el estudio del desarrollo cognitivo. En el libro Psicología evolutiva II: Desarrollo cognitivo y lingüístico. Ed. Universidad Nacional de Educación a distancia. Madrid, España

Datos de los autores.

Francisco Gutiérrez Martínez docente del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Nuria Carriedo López es actualmente profesora titular del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Se licenció en Psicología en 1987 en la Universidad Autónoma de Madrid. Para la realización de su tesis doctoral obtuvo una Beca de Formación de Personal Investigador de la Comunidad de Madrid en el año 1988. Se doctoró en la Universidad Autónoma de Madrid en el año 1992, obteniendo la máxima calificación por la tesis titulada “Enseñar a comprender: diseño y valoración de un programa de instrucción para formar a los profesores en la enseñanza de estrategias de comprensión de las ideas principales en el aula”. Esta tesis doctoral fue Premio Nacional de Investigación e Innovación Educativa (MEC, 1992). La profesora Carriedo ha realizado su actividad docente en diversas universidades públicas y privadas –

Universidad Pontificia de Comillas, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Salamanca y UNED-. Desde 1997, ejerce su actividad docente e investigadora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Nacional a Distancia.

Breve resumen del contenido

En el artículo se pueden encontrar una amplia exposición de los métodos usados en la psicología cognitiva (el experimental, cuasi experimental, correlacional y descriptivo). Se menciona las dificultades que enfrenta la metodología usada en la psicología cognitiva debido a que su objeto de estudio son procesos no susceptibles de observación directa. Indica que la exposición se organiza en tres apartados: a) la observación directa, la experimentación y la descripción de diversas técnicas tales como los psicofisiológicos, la simulación computacional y el análisis microgenético.

Respecto a la observación, menciona la observación directa, cuestionarios y test, la entrevista, el método clínico piagetiano y los métodos introspectivos. Respecto a los experimentales refiere algunas de las técnicas usadas en los estudios del desarrollo cognitivo (técnicas basadas en los estudios sobre aprendizaje, métodos cronométricos, tasa de aciertos - errores y análisis de tareas, etc.). Técnicas fisiológicas (potenciales evocados y neuroimagen), técnicas de simulación (simulación computacional, simulación de los procesos de cambio cognitivo), los métodos microgenéticos El método microgenético consiste en investigar los cambios de pequeña magnitud que se producen en los procesos psicológicos de interés durante una única sesión de observación o experimental.

**“MÉTODOS EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO COGNITIVO”
DEL LIBRO PSICOLOGÍA EVOLUTIVA II: DESARROLLO COGNITIVO Y LINGÜÍSTICO
POR
FRANCISCO GUTIÉRREZ MARTÍNEZ Y NURIA CARRIEDO LÓPEZ**

1. Introducción: el estudio de la cognición desde la perspectiva evolutiva.

La investigación evolutiva hace uso de las diferentes posibilidades metodológicas que nos brinda el método científico (descriptiva, correlacional, cuasi-experimental y experimental).

Nos interesa centrarnos en las técnicas que se han desarrollado para el estudio del desarrollo cognitivo en particular.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio de la cognición se enfrenta con dificultades especiales debido a su carácter interno y por tanto no susceptible de observación directa.

El problema es principalmente de índole metodológica; se trata de encontrar procedimientos y técnicas que empíricamente permitan un acercamiento a lo mental de acuerdo con los planteamientos racionales previos que proporcione la perspectiva teórica adoptada sobre este particular objeto de estudio.

Este acercamiento a lo mental es particularmente problemático en el caso de la investigación evolutiva, dadas las peculiares características que presentan los niños como población objeto de estudio; y es que, a los problemas de expresión y comprensión lingüística que suelen manifestar los niños, habría que añadir el hecho de que habitualmente son menos conscientes de sus procesos de pensamiento y tienen dificultades para seguir el juego interactivo que suele requerir cualquier indagación.

Todos estos problemas limitan ampliamente el rango de los procedimientos metodológicos que pueden utilizarse y obligan a los investigadores a realizar adaptaciones de mayor o menor magnitud en los procedimientos disponibles.

Nuestra exposición de los métodos y técnicas metodológicas se distribuirá en tres apartados principales. En los dos primeros se presentan las técnicas basadas en la observación y en la experimentación, respectivamente. No debemos olvidarnos que no se trata de opciones contrapuestas sino complementarias y que, ambos acercamientos son necesarios para avanzar en la comprensión del desarrollo cognitivo. En el tercer apartado, abordaremos otras técnicas que han adquirido singular importancia en el estudio del cambio cognitivo: las técnicas psicofisiológicas, las técnicas de simulación computacional y el análisis microgenético.

2. Técnicas observacionales.

Podría pensarse que los métodos basados en la observación carecen de interés y utilidad en el estudio del desarrollo cognitivo. Esto no es en absoluto cierto ya que, los datos de observación siempre supondrán una base sobre la que realizar inferencias acerca de los fenómenos en estudio.

Además, las técnicas de observación pueden arrojar datos de muy diferentes tipos y suelen ofrecer información de enorme utilidad en las primeras fases de cualquier investigación.

2.1 La observación directa

La observación es un método de recogida de información relativamente directo y natural: normalmente un observador se desplaza a un entorno natural para observar y registrar las conductas de interés de acuerdo con sus objetivos de investigación.

Es pues, directa y natural.

En este sentido, la observación no implica necesariamente ni la cuantificación estricta de los observado, ni la manipulación de variables, ambos aspectos pueden formar parte del proceso observacional y complementarlo.

La observación, además de cómo método en sí mismo, puede utilizarse como una técnica que permite contrastar hipótesis en situaciones metodológicamente más contrastadas.

Así, la observación como método habitualmente supone el registro de conductas en ambientes naturales, también puede utilizarse como una técnica de recogida de información en el laboratorio y en el contexto de una aproximación experimental. La observación ha sido un método habitual en el estudio del desarrollo evolutivo, especialmente desde la aproximación descriptiva.

De hecho, en los inicios de la disciplina fue casi la única metodología utilizada. Este tipo de trabajos iniciales, consistentes fundamentalmente en registros autobiográficos (diarios), proporcionaron una gran cantidad de información acerca del comportamiento infantil Sin embargo, el hecho de que se realizaran usualmente en ausencia de teorías interpretativas previas hizo que su utilidad fuera limitada. Asimismo, la observación puede ser infructuosa si no se producen espontáneamente las conductas esperadas o buscadas. Algo que resulta especialmente problemático en el caso de los niños pequeños ante la dificultad de diferenciar entre las conductas objeto de interés y lo que puede ser mero juego por parte del niño.

Si bien esta técnica puede resultar muy útil en las primeras etapas de la investigación, su uso no es aconsejable como metodología única y principal. Asimismo, y dado que se observan las conductas tal y como ocurren, la información que se puede extraer nos podría permitir describir el desarrollo, pero no explicarlo.

La observación frecuentemente se ha combinado o complementado con alguna forma de intervención por parte del investigador.

La observación ha jugado un papel realmente importante en el estudio del desarrollo cognitivo, ya que ha permitido una eficaz recogida de información en diversos ámbitos, cuya interpretación ha proporcionado la aparición de teorías sólidas sobre el desarrollo cognitivo.

No obstante, la observación corre riesgo de no ser todo lo objetiva y válida que la metodología científica demanda, ya que todo está condicionado por las creencias y expectativas del observador.

Por ello, es necesario aplicar ciertos controles tanto en el registro como en la categorización e interpretación de los datos.

Así, se han desarrollado diversos instrumentos que permiten cuantificar los datos obtenidos, como son las escalas de observación, o que posibilitan un registro más riguroso y exhaustivo de los datos, como son los sistemas de categorías.

En esta misma línea, la aparición de nuevas tecnologías ha supuesto también un gran avance.

Así, por ejemplo es aconsejable que la observación sea realizada por varios observadores entrenados; o la elaboración de sistemas de categorización de la conducta objeto de estudio suficientemente exhaustivos.

Con ello se trata de asegurar, en la medida de lo posible, que un mismo comportamiento pueda ser registrado por distintos observadores de la misma manera, aunque, en todo caso, finalmente, también es necesario calcular el grado en que ello efectivamente ocurre, es decir, la fiabilidad interjueces.

En resumen, puede decirse que la aparición de teorías sólidas sobre el desarrollo cognitivo, junto con los avances metodológicos y tecnológicos acontecidos en los últimos años, hacen de la observación una técnica apropiada y muy útil de recogida de datos, siempre que se realice con suficientes garantías de fiabilidad y validez.

Validez: En psicometría se entiende por validez el grado en que un instrumento o procedimiento mide lo que pretende medir. La validez junto con la fiabilidad constituye las propiedades

fundamentales de las técnicas psicométricas. También se aplica a los procedimientos experimentales en los que se distingue entre validez interna y validez externa. Fiabilidad: En psicometría se entiende por fiabilidad el grado en que un instrumento o procedimiento de medida resulta estable

2.2 Cuestiones y test.

Con la finalidad de lograr mayores garantías de objetividad, el estudio del pensamiento infantil también ha sido abordado mediante la elaboración de cuestionarios y pruebas estandarizadas, los test.

Estos procedimientos podrían considerarse simplemente como un tipo de observación: una observación en situaciones artificiales, en las que se pide al niño que responda a un conjunto organizado de preguntas o que realice determinadas tareas mientras el experimentador registra sus respuestas.

Los test han sido muy utilizados en la Psicología Evolutiva para determinar el nivel de desarrollo de los niños, especialmente a través de las llamadas “escalas de desarrollo”. Este diagnóstico individual puede realizarse en distintas áreas a partir de la comparación de las respuestas del niño con un grupo de edad y características socioculturales similares. Sin embargo, cuando el objetivo no es la mera clasificación y diagnóstico de los sujetos, sino la explicación, los test presentan algunas limitaciones importantes.

La información obtenida a partir de ellos puede resultar insuficiente. Si a esto añadimos que la información que se obtiene es sólo relativa al registro de aciertos y errores en las tareas, se hace evidente su escaso valor.

Normalización: en el campo de la psicometría, se refiere a la aplicación generalizada de una prueba o procedimiento de evaluación con el fin de obtener datos empíricos sobre los aspectos medidos dentro de la población general para la que se está elaborando la prueba. Tipificación: la normalización de una prueba conlleva un proceso de tipificación, esto es, la conversión de una puntuación directa en una puntuación típica según la siguiente fórmula: $P. \text{ Típica } z = (p. \text{ Directa} - \text{media de las puntuaciones}) / 100$. Esto permite comparar puntuaciones obtenidas en escalas de medidas diferentes.

En segundo lugar, al tratarse de preguntas y respuestas estereotipadas, no siempre se corresponden con las representaciones o procesos de pensamiento que el niño pueda estar teniendo en el momento en que está siendo evaluado.

Finalmente, tanto las preguntas como las opciones de respuesta pueden plantear problemas de comprensión para los niños.

Algunos ejemplos de test son las escalas de desarrollo de Gesell, de Brunet-Lèzine o de Bayley. También se han desarrollado escalas para evaluar aspectos concretos del desarrollo cognitivo, como las Escalas de Reynell, para la evaluación del desarrollo lenguaje o el Test de habilidades psicolingüísticas de Illinois para la evaluación del lenguaje hablado.

Asimismo, también se han estandarizado procedimientos que permiten la evaluación de las etapas del desarrollo cognitivo propuestas por Piaget, como la Escala de Casati y Lèzine para la exploración del pensamiento operatorio, o la Escala de Piaget y Longeot para la medición del pensamiento lógico.

Aspectos que contribuyen a la fiabilidad de los test.

- Plantear las mismas preguntas o tareas a todos los sujetos, en el mismo orden y con opciones de respuesta cerradas.
- Administrar las pruebas en idénticas condiciones para todos los niños, tanto si se aplican de manera colectiva como individual.
- Interpretar los datos mediante la comparación con los resultados obtenidos por una muestra de personas de similares características al niño que está siendo estudiado, lo cual implica una previa normalización y tipificación de las respuestas

2.3 La entrevista.

Otra forma de investigar los procesos cognitivos y su desarrollo es entrevistar directamente a los individuos. El experimentador hace una serie de preguntas y a partir de las respuestas de los sujetos, trata de evaluar los procesos de pensamiento subyacentes.

Al igual que los cuestionarios, esta técnica, podría también considerarse como un tipo de observación (de auto-observación) guiada o inducida por las preguntas de investigador.

Como en el caso de la observación directa, el grado en que esta técnica puede proporcionar información válida y fiable depende de los controles metodológicos que se apliquen.

Se ha de tener en cuenta que los datos proporcionados por la entrevista son verbalizaciones del propio sujeto sobre sus procesos cognitivos. Por consiguiente, la utilización de la entrevista en este contexto debe tener en cuenta las dificultades que tiene el niño pequeño para comunicar su pensamiento.

Piaget hizo de la entrevista un método sistemático para indagar las representaciones, los conocimientos y los procesos de pensamiento que siguen los niños al enfrentarse con tareas de diverso tipo.

Recomendaciones para la realización de una entrevista

- Que el entrevistador sea fiable, es decir, que esté bien entrenado en la técnica y familiarizado con la teoría.
- Que las respuestas de los sujetos sean consistentes.
- Que la entrevista refleje, en la medida de lo posible, la conducta, o los procesos cognitivos tal y como ocurrirían naturalmente.

2.4 El método clínico piagetiano.

Cuando Piaget empezó a trabajar con niños encontró que los métodos al uso resultaban deficientes: la observación y los test. Esta insatisfacción la que le llevaría a desarrollar el método clínico, posteriormente denominado crítico. Se trata de una variación de la entrevista clínica en la que a través de un diálogo abierto y flexible con el niño, se indaga en las explicaciones que éste va dando sobre el mundo que le rodea, sobre sus ideas y creencias y sobre las representaciones que construye.

Piaget consideraba este tipo de aproximación como una alternativa metodológica que reunía las ventajas de la observación directa, de los test y de los experimentos, superando sus limitaciones.

Así, frente al tipo de datos obtenidos con la observación y mediante test, este método pone el énfasis en el estudio intensivo del caso individual y en el análisis cualitativo de las respuestas infantiles.

Su objetivo es el de realizar un seguimiento del pensamiento que el niño va teniendo durante la realización de una tarea sin interferirlo.

Como consecuencia, el buen experimentador debe reunir dos cualidades: saber observar dejando hablar al niño sin dirigirle ni interferirle, pero al mismo tiempo, tener en todo instante una hipótesis de trabajo que haga del interrogatorio algo activo y motivado.

Este doble componente (activo y pasivo a la vez) es lo fundamental del método clínico para conseguir un adecuado equilibrio entre ambas actitudes, el investigador debe seguir varias reglas. En primer lugar, debe partir de las preguntas espontáneas que se hacen los niños sobre los fenómenos que les rodean. A partir de las respuestas a estas preguntas, el

investigador podrá inferir el tipo de representación que el niño va construyendo en los distintos momentos evolutivos.

Pero el investigador no debe concentrarse con las respuestas de los niños a este tipo de preguntas, sino que debe realizar contrasugerencias, preguntar el porqué de las respuestas y enfrentar al niño ante sus propias contradicciones.

Es decir, se trata de controlar que las respuestas dadas por el niño se relacionen con sus creencias espontáneas y no hayan sido inducidas por el propio investigador.

Para algunos investigadores el hecho de que la propia entrevista pueda inducir las creencias de los niños es un problema importante que atañe a la validez de los datos obtenidos en la misma. Para resolver este problema es necesario, buscar la consistencia en las respuestas de los niños, pero también es importante considerar estas respuestas sólo como indicios o síntomas de ciertos tipos de creencias o representaciones y no como realidades en sí mismas.

Es conveniente subrayar que el investigador sólo puede estar seguro del tipo de representación que tiene el niño cuando contrasta las respuestas que el niño da a determinadas preguntas, con las emitidas por otros niños en similares situaciones.

Hemos de destacar que el método clínico ha tenido una extensa utilización en el estudio del desarrollo cognitivo, debido sin duda, a que ha sido el procedimiento por excelencia utilizado para el desarrollo y la contrastación de la teoría piagetiana.

Su clasificación como técnica metodológica es difícil dadas sus características. Es una técnica que incluye componentes de ambas aproximaciones con matices peculiares y propios.

2.5 Los métodos introspectivos.

Las técnicas introspectivas pueden considerarse como un tipo de observación (auto-observación), aunque la moderna Psicología Cognitiva las haya incorporado dentro de los diseños de carácter experimental.

La introspección consiste simplemente en pedir a la persona que vaya verbalizando el proceso de pensamiento que sigue al realizar una determinada tarea.

La introspección constituye un procedimiento relativamente simple que, sin embargo, permite obtener indicios del proceso de pensamiento que tiene lugar antes, durante y después de la realización de la tarea, y no sólo de su producto final.

Resulta útil la diferenciación:

- auto-observación introspectiva (informe objetivo una vez que la tarea ha finalizado) ,
- auto-observación retrospectiva (descripción de la experiencia pasada más o menos remota y en término más o menos subjetivos)
- y pensamiento en voz alta (el sujeto expresa todo lo que va pensando y haciendo mientras resuelve la tarea.

El método de investigación cognitiva presenta serias limitaciones, la primera se refiere a la exactitud de los datos que puede proporcionar, sobre todo si el investigador no dispone de otras fuentes de información para contrastarlos. La segunda alude a la dificultad que tienen los propios sujetos para informar de los procesos cognitivos que median su comportamiento.

Estos problemas metodológicos se agudizan especialmente en el estudio con niños.

La cuestión fundamental que se plantea en todo caso puede formularse así ¿puede verdaderamente una persona describir sus procesos de pensamiento antes, durante o después de que ocurran? Esto ha sido ampliamente criticado y discutido el valor de los informes verbales introspectivos, especialmente en los niños.

La esencia del problema estriba en que, si bien existen procesos cognitivos voluntarios, conscientes y controlados, y por tanto, accesibles y verbalizables, otros indudablemente son inconscientes y automáticos y, por lo tanto, no susceptibles de auto observación y auto informe.

La introspección, por lo tanto, podría proporcionarnos información válida acerca de los primeros, pero nada acerca de los segundos.

Este análisis de la validez de los métodos introspectivos en función del tipo de procesos sobre los que se esté informando es quizá especialmente relevante para el estudio del desarrollo cognitivo, y se ha llegado a argumentar que gran parte de la evolución que se produce con la edad y la experiencia podría ser el resultado de la automatización de procesos que previamente han requerido esfuerzo y control conscientes.

Si esto es así, resulta claro que los problemas metodológicos de la introspección no disminuirán necesariamente con la edad. No es de extrañar que algunos consideren los autoinformes introspectivos simplemente como irrelevantes para comprender los procesos complejos. La introspección debería ser rechazada en la investigación del desarrollo cognitivo. Sin embargo, esto no es en absoluto cierto, ya que el procedimiento sí se ha mostrado válido como fuente de información en algunos casos y bajo ciertas condiciones.

Hemos de destacar la gran utilidad que han demostrado las técnicas introspectivas en la investigación sobre solución de problemas, donde el análisis de los protocolos obtenidos a partir del denominado pensamiento en voz alta ha permitido una conceptualización plausible y útil sobre los tipos de procesos implicados. Habría de añadirse al hecho de que esta verbalización concurrente de los pasos seguidos en una tarea facilita notablemente la ejecución de esta.

Para Ericsson y Simón lo que parece indicado no es rechazar sin más la introspección, sino identificar a una teoría sobre el tipo de procesos implicados en la realización de una tarea, teoría que debe especificar las relaciones entre la tarea, las representaciones del sujeto y los informes verbales que de hecho puede ofrecer. Así, Ericsson destaca la necesidad de que la información obtenida a partir de los informes verbales de los sujetos sea consistente con un análisis previo de la tarea y la utilización de los informes verbales sólo como uno de los indicadores del proceso de pensamiento y no como el único.

El tiempo transcurrido entre la realización de la tarea y el informe verbal, y el grado de inferencia que se requiere por parte del sujeto son otros dos factores que se han destacado como condiciones de la validez de la introspección. Con respecto al intervalo de tiempo, en general puede afirmarse que cuanto más tiempo transcurra entre la realización de la tarea y el informe verbal, menos válido es el informe; y con respecto al grado de inferencia, la validez decrece cuando los investigadores intentan obtener más información que la que proporcionan espontáneamente los sujetos.

En conclusión, a pesar de la ausencia de criterios objetivos, parece fuera de toda duda la utilidad empírica de los procedimientos introspectivos cuando se realizan con las debidas precauciones y cuando los datos recogidos se interpretan con cautela y de manera convergente con otras fuentes.

Resulta claro que las técnicas introspectivas constituyen el método de elección cuando, por sus peculiares características, los procesos o los contenidos estudiados sean inaccesibles por otros procedimientos

3. Técnicas experimentales.

Acabamos de ver que, si bien es posible observar lo que hacen los niños, resulta mucho más difícil saber lo que piensan.

En este sentido, aun reconociendo su gran utilidad, incluso la aproximación piagetiana presenta limitaciones evidentes.

Durante los primeros años, los niños no pueden hablar ni seguir deliberadamente ningún juego interactivo; y en estas condiciones, la importancia de la observación como fuente de información es tan obvia como insuficiente. Parece conveniente ir más allá de la mera observación, planteando situaciones experimentales que permitan acceso al funcionamiento cognitivo de los niños. Es necesario cuando lo que interesa no es solo describir una realidad sino también explicarla, estableciendo los factores en juego y las relaciones causales entre los mismos. Se han desarrollado técnicas experimentales ingeniosas, tanto dentro de la Psicología Evolutiva como dentro de la psicología cognitiva en general, que nos permiten abordar y acceder con suficientes garantías de validez (interna y externa) a los procesos cognitivos, incluso de los niños más pequeños.

Estas técnicas son muy diferentes tanto en cuanto al tipo de información que proporcionan, como al grado de inferencia que supone su interpretación por parte del investigador. Asimismo, difieren en cuanto a los supuestos teóricos de los que parten y que sirven precisamente para guiar esa interpretación. Describiremos las características de cada uno de los procedimientos teniendo en cuenta estos aspectos diferenciales, y subrayando sus aportaciones y limitaciones en relación con nuestro objeto de estudio.

La información que ofrecen los distintos procedimientos debe considerarse como complementaria. Es de gran importancia tanto teórica como metodológica la obtención de información convergente, sobre todo teniendo en cuenta el carácter interno e inaccesible de nuestro objeto de estudio.

El orden elegido para la presentación sigue una secuencia cronológica. Comenzaremos exponiendo las técnicas basadas en el aprendizaje que fueron creadas a partir de los planteamientos conductistas y a continuación se describirán los procedimientos que han surgido desde el enfoque cognitivo del procesamiento de la información.

3.1 Técnicas basadas en el aprendizaje.

El estudio del desarrollo cognitivo en las primeras edades es especialmente difícil puesto que los bebés no pueden informarnos de sus procesos de pensamiento, ni realizar una tarea a partir de la cual hacer inferencias sobre sus capacidades. Así, la Psicología Evolutiva ha aprovechado técnicas desarrolladas por la psicología del aprendizaje, basadas en los reflejos y en las respuestas asociativas que se desencadenan en los animales y en los humanos ante la presencia de determinados estímulos. El hecho de que sean mecanismos de aprendizaje compartidos también por los animales sugiere que se trata de respuestas del repertorio básico de conductas del organismo y probablemente presentes ya en el momento del nacimiento.

El uso de estos mecanismos ha permitido la obtención de datos muy valiosos sobre el desarrollo cognitivo en las primeras edades y obtener información sobre las capacidades

cognitivas de los recién nacidos y de los bebés. Vamos a ver ahora los paradigmas más utilizados, el de la habituación, preferencia y condicionamiento.

- **Paradigma de habituación**

La habituación es una forma de aprendizaje que consiste en dejar de reaccionar ante estímulos que se repiten de forma sistemática. Se trata de una respuesta de adaptación que supone omitir la respuesta ante los estímulos que son predecibles, de ahí que se la denomine habituación. Sin embargo, basta una pequeña variación en la intensidad o en la magnitud del estímulo para que la respuesta vuelva a aparecer (deshabituación). La ventaja adaptativa de este tipo de mecanismo es indudable, ya que permite al organismo ignorar los estímulos que considera irrelevantes.

Dado que estas respuestas de habituación/deshabituación son formas de aprendizaje simples, se han utilizado para diseñar un paradigma metodológico que permite el estudio del desarrollo cognitivo temprano. Se presenta un estímulo hasta que el niño muestra una respuesta de habituación, una vez habituado al estímulo inicial se van presentando otros nuevos cuyo grado de similitud perceptiva con el primero va disminuyendo, lo que permite determinar en qué grado de diferencia el niño discrimina entre ellos. Mientras se mantiene la respuesta de habituación frente al nuevo estímulo, puede concluirse que para el niño es idéntico al estímulo inicial; pero cuando muestra una respuesta de orientación hacia el nuevo estímulo, se puede inferir que el niño ha percibido las diferencias entre ambos.

El método de habituación ha sido muy utilizado para estudiar distintos aspectos del desarrollo cognitivo, especialmente en el desarrollo de la percepción visual, pero también se ha aplicado con éxito en el estudio de otras competencias más elaboradas, como la adquisición del lenguaje. Por ejemplo, el método de la percepción categórica

- **Paradigma de preferencia de estímulos.**

Otro paradigma que se ha empleado para el estudio del desarrollo de la percepción es el de la "preferencia de estímulos". Hay que presentar al bebé dos estímulos en un mismo ensayo y se registra la atención que prestan los niños a cada uno de los estímulos. Si a lo largo de varios ensayos el niño mira sistemáticamente durante más tiempo a uno de los dos, se puede inferir: 1) que ha discriminado entre los estímulos, 2) que las características del estímulo al que mira preferentemente captan más su atención.

A partir de esta técnica puede estudiarse de manera muy fina la discriminación perceptiva de los bebés y también las características de los estímulos que les resultan más llamativas. Pero además de la percepción también ha mostrado una gran utilidad para la investigación de otro tipo de competencias más complejas, como por ejemplo, el desarrollo conceptual temprano.

- **Condicionamiento.**

Las técnicas de condicionamiento se basan en el aprendizaje que realizan los organismos a partir de una asociación entre un estímulo y una señal, y en el caso del condicionamiento operante, entre una respuesta y sus consecuencias.

La psicología del desarrollo también ha utilizado directamente estos procesos básicos de aprendizaje a fin de estudiar las capacidades de los bebés. Así es necesario elegir una conducta a condicionar que esté dentro del repertorio de conductas del bebé y asociarla a un determinado estímulo.

La lógica de la interpretación es la misma que en los paradigmas anteriores y la forma de proceder es similar en el caso del condicionamiento operante, salvo que en este paradigma se condiciona la respuesta que da el niño a una consecuencia normalmente positiva para él.

3.2 Métodos cronométricos, tasa de aciertos-errores y análisis de tareas.

Uno de los méritos por los que se conoce al astrónomo F.W. Bessel es la formulación de lo que denominó “ecuaciones personales”, con las que pretendía corregir matemáticamente las diferencias encontradas en los registros de diferentes observadores y los subsiguientes errores en los cálculos.

El procedimiento no funcionó, y venía a poner de manifiesto el hecho de que los observadores responden con distinta rapidez frente a los mismos estímulos. EL fisiólogo Herman von Helmholtz demostraba en 1850 que la transmisión del impulso nervioso no se produce instantáneamente sino que requiere mucho más tiempo: 26 metros por segundo. Así, a partir de una serie de experimentos en los que medía el tiempo entre una estimulación y la respuesta comienza a hablarse de tiempo de reacción (tiempo que transcurre entre la presentación de un estímulo y la emisión de una respuesta) como una variable medible, y como indicador de los procesos que ocurren en ese intervalo de tiempo.

Finalmente, Donders haría la síntesis psicológica de este tipo de observaciones, al proponer que los tiempos de reacción podían servir para estimar objetivamente la duración de los procesos mentales complejos.

Así es como nace la llamada “cronometría mental”, o medición de la duración de los procesos psicológicos.

Con el desarrollo de la moderna Psicología Cognitiva estos métodos se han reactivado como un camino útil de aproximación a los procesos mentales, asumiendo que la cognición

lleva tiempo y que este tiempo puede ser un índice de dificultad o complejidad del procesamiento requerido.

La aparición de estos métodos de medida ha potenciado el estudio cronométrico de los procesos mentales en distintas tareas, bajo el supuesto generalmente aceptado de que la dificultad de la tarea guarda una relación inversamente proporcional con el tiempo (latencia de respuesta) empleado para su realización. Sin embargo es necesario tomar ciertas precauciones que atañen tanto al procedimiento de medida utilizado como a los análisis estadísticos. Los tiempos de reacción constituyen un recurso metodológico muy útil, pero también hay que tener en cuenta sus evidentes limitaciones y quizá complementarse con otras medidas y recursos, como la tasa de aciertos y el análisis de tareas.

Junto a la medida de tiempos de reacción, la tasa de aciertos se ha considerado como una de las variables dependientes más genuinas de psicología cognitiva, aunque su origen se encuentre en la tradición psicométrica basada en los test mentales.

Lo que caracteriza el método de la tasa de aciertos dentro de la investigación cognitiva es que se ha utilizado para contrastar modelos precisos de comprensión de los procesos, basados en el paradigma del procesamiento de la información. El objetivo es averiguar empíricamente cuáles son los componentes cognitivos que subyacen a la ejecución en una determinada tarea.

Por ilustrar podemos citar los trabajos de Siegler, quien emplea lo que denomina enfoque de evaluación de reglas, basado en dos supuestos teóricos: a) que los sujetos resuelven los problemas mediante la aplicación de reglas progresivamente más complejas y b) que esta evolución puede estudiarse elaborando conjuntos de problemas que generen distintos patrones de aciertos y errores en función del tipo de reglas aplicadas.

Siegler utilizó este tipo de aproximación para estudiar los cambios evolutivos en las estrategias de resolución de muy diversas tareas. Su concepción sirve para ilustrar cómo el análisis de los aciertos y errores de la ejecución puede servir para evaluar un determinado modelo teórico de solución de problemas en el que se especifican los componentes de la tarea y los procesos implicados.

3.3 Análisis de movimientos oculares.

La técnica de los movimientos oculares consiste en colocar a un sujeto un dispositivo, similar a unas gafas, conectado a un ordenador, que permite ir registrando los movimientos que realizan los ojos cuando están explorando un estímulo visual.

El análisis de los movimientos oculares se ha utilizado bajo el supuesto básico de que lo que el ojo mira es también lo que la mente atiende. Esta asunción requiere una teoría psicológica para realizar inferencias e interpretaciones, pero también se apoya en el conocimiento empírico de las bases biológicas de la propia visión; no se trata de un proceso continuo, sino que funciona en ciclo de dos estadios: uno de fijaciones estables en el que se obtiene la información visual y otro de movimientos rápidos (sacádicos) encaminados a orientar y focalizar el ojo sobre los objetos de interés.

Así, en relación con este mecanismo, se han desarrollado complejos dispositivos que permiten un rastreo muy preciso de tales ciclos, suele recogerse dos tipos de datos: sobre la secuencia de localizaciones exploradas y sobre el tiempo de fijación en cada una de ellas.

En el ámbito de la psicología cognitiva, este tipo de datos ha servido para precisar y sustentar complejas teorías de procesamiento, pero también han resultado muy útiles en el estudio del desarrollo cognitivo: han servido para averiguar cómo evoluciona la exploración visual que le niño hace de su ambiente y cómo se va desarrollando su percepción visual.

El registro de los movimientos oculares se ha utilizado para estudiar procesos de muy distinta naturaleza en el campo del desarrollo, aplicándose como un procedimiento de medida dentro de un paradigma más general, el de preferencia. Pollatsek y Rayner han señalado dos problemas con relación a la utilización de esta técnica. En primer lugar, se carece aún de teorías suficientemente sólidas que permitan predecir la dirección de los resultados y su interpretación.

En segundo lugar, la técnica tampoco ofrece información sobre qué rasgos concretos son los que el niño utiliza como base de la supuesta discriminación.

Los dispositivos para el registro de los movimientos oculares han proporcionado estimaciones conductuales muy precisas sobre qué es lo que capta la atención de los niños, cuanto tiempo la mantienen, lo que permite también hacer inferencias sobre cuáles con sus pensamientos. Sin embargo, con el fin de obtener información convergente, no es infrecuente que estos datos conductuales se complementen con registros de algunos cambios psicofisiológicos paralelos.

4. Otras técnicas en el estudio del desarrollo cognitivo.

Las técnicas experimentales y de recogida de datos que hemos visto nos permiten hacer inferencias sobre las competencias cognitivas de los niños y, en cierto modo, sobre sus niveles comparados de desarrollo. Poco hemos apuntado acerca de la manera en que esta metodología pueda aportar datos también sobre cómo se alcanzan tales competencias o cómo se produce ese desarrollo. La razón está en los problemas añadidos que entraña este particular tipo de investigación.

Las esenciales dificultades que plantea el estudio del cambio evolutivo radican en algo muy sencillo: el objeto de estudio no es un estado sino un proceso. En este sentido en el que tradicionalmente se ha enfatizado en nuestro campo la necesidad de aproximaciones auténticamente genéticas al estudio del desarrollo. No interesa tanto lo que se va formando sino sobre todo cómo se va formando, esto es, el proceso de transformación.

Pese a sus dificultades, este objetivo de investigación no es una misión imposible. Disponemos de recursos metodológicos eficaces, basados en nuevas concepciones sobre el cambio que reconocen y enfatizan ese carácter complejo y dinámico que caracteriza a los procesos evolutivos. Las preocupaciones auténticamente genéticas, evolutivas, están ya presentes en el método clínico piagetiano pues son de hecho las que lo originan.

Aunque este método da cabida a una cierta forma de experimentar con las preguntas del entrevistador y las respuestas del niño, sus características y sus objetivos son más bien de carácter observacional. Así, en lo que atañe a la investigación del cambio como tal, hay que desatacar la aportación metodológica del otro as de nuestra disciplina, Vygotsky, como padre de la aproximación conocida actualmente como microgenética.

Ésta es la primera aproximación experimentalmente relevante al estudio del cambio cognitivo, expresamente trata de superar la tradición de los estudios centrados en cambios de gran magnitud (macrométricos) para realizar un enfoque más fino de los procesos de desarrollo, así en lugar de inferir el cambio a partir de la simple comparación entre estados sucesivos, trata de establecer un nuevo tipo de análisis centrado en el propio proceso de cambio.

También hemos de destacar los nuevos recursos metodológicos que han surgido en la moderna Ciencia Cognitiva, principalmente en torno a las posibilidades de la simulación por ordenador.

Queremos destacar en particular la idea de que la comprobación experimental y empírica puede estar precedida o acompañarse de una comprobación de carácter racional, es decir, la que proviene de demostrar la coherencia lógica de la teoría, su consistencia interna. A este respecto, la principal herramienta metodológica reside en la posibilidad de traducir los principios teóricos en la forma de un programa de ordenador, esto es, en la posibilidad de simular computacionalmente la teoría.

4.1 Técnicas psicofisiológicas.

Las bases neurobiológicas de la cognición constituye uno de los temas de mayor interés dentro de la moderna Ciencia Cognitiva, hasta el punto de que se ha concretado ya como una subdisciplina (la neurociencia cognitiva) en creciente expansión.

Se debe en gran parte al desarrollo de nuevos métodos basados a su vez en tecnologías de reciente aparición, que han permitido recoger distintos tipos de información sobre la actividad neuronal que se supone subyace al funcionamiento cognitivo implicado en la realización de distintas tareas.

La idea general de base es que todo proceso cognitivo depende de la actividad combinada de ciertas zonas del cerebro y que, por tanto, la medida de los cambios locales que se producen en la actividad neuronal, puede emplearse para determinar las áreas cerebrales que están implicadas en la realización de una tarea cognitiva determinada o de una clase de ellas.

Así, a través de este tipo de análisis se cree que es posible identificar las funciones de procesamiento que asumen las distintas partes del cerebro para distintos tipos de tareas y precisar los niveles de demanda que requieren en su activación.

Requisito de los potenciales evocados

Un potencial evocado es la respuesta eléctrica que da una neurona o un conjunto de ellas ante una estimulación. Es posible pensar que las neuronas responderán eléctricamente de forma diferencial (cambiarán el potencial) dependiendo del tipo de procesamiento cognitivo que requiera el estímulo presentado.

Se ha diseñado una técnica que registra los potenciales evocados, consiste en registrar la actividad eléctrica de ciertas áreas cerebrales mediante un conjunto de electrodos que se colocan en la cabeza. El objetivo es tratar de establecer la relación entre la realización de ciertas operaciones cognitivas y la activación cerebral.

Técnicas de neuroimagen.

Estas técnicas proporcionan distintos tipos de imágenes neuroanatómicas en función de la actividad cerebral que está teniendo lugar en un momento determinado en las zonas examinadas. Dos son las técnicas: la tomografía de emisión de positrones (PET) y la resonancia magnética (RM).

Las dos miden los cambios que se producen como consecuencia del aumento en la actividad cerebral local, pero lo hacen sobre la base de manifestaciones fisiológicas diferentes.

La primera refleja los incrementos del flujo sanguíneo y la segunda los cambios que se producen en la oxigenación de la sangre. Por sí mismas estas técnicas psicofisiológicas poco pueden decir acerca de las relaciones entre el cerebro y la cognición, pero bajo la guía

de hipótesis y planteamientos teóricos elaborados y en combinación con otras técnicas, estas son muy productivas.

4.2 Técnicas de simulación.

Una vez que se han recogido suficientes datos empíricos en torno a la realización de determinadas tareas, cabe la posibilidad de elaborar modelos teóricos precisos de la ejecución en las mismas, que pueden ser implementados como un programa de ordenador. Así, el ordenador se convierte en una herramienta metodológica de primer orden en la medida en que efectivamente, pueda simular la conducta inteligente humana.

Simulación computacional y validación racional de las teorías.

La utilidad de la simulación desde el punto de vista metodológico tiene un fundamento muy claro: en la medida en que la ejecución del programa (procedimiento eficaz), diseñado a partir de la teoría explicativa, se ajuste a las pautas empíricas, entonces existe un índice claro y objetivo sobre la validez de la teoría.

La simulación constituye un criterio de suficiencia de la teoría, que posibilitará la realización de nuevas predicciones que puedan ser contrastadas experimentalmente de nuevo con sujetos humanos. En caso contrario, o falla la teoría o la simulación.

Así, la simulación computacional supera el rango de una simple técnica, es un método de validación racional de las teorías, que además posibilita una mejor comprensión de la lógica de los procesos cognitivos humanos.

Conviene distinguir la simulación propiamente dicha de la Inteligencia Artificial, ambas son programas de ordenador que tratan de simular procesos cognitivos, pero mientras que la simulación trata de emular el funcionamiento cognitivo tal y como se da en el ser humano, para la IA un modelo computacional eficaz no tiene por qué reflejar la conducta humana.

Como dice Johnson-Laird, no debería confundirse la teoría que se tiene de la mente con la mente misma, ni el programa computacional con esta teoría en la que se basa. Éste puede ser finalmente falsa por muchas razones. Pero, en la medida en que el modelo computacional funcione, supone una dependencia mínima de la intuición, pues obliga a una formulación explícita, completa y no ambigua, asegurando así un alto grado de coherencia interna de la teoría. El mérito de la simulación no está en su infalibilidad sino en el grado de restricciones que introduce propiciando la construcción de teorías claras y consistentes.

Es en este sentido en el que Johnson-Laird propugna un uso preferentemente metodológico de la simulación y de los programas computacionales, separados de la teoría al igual que la comprobación experimental. El valor de la simulación a este respecto no está solo en que

promueva la formulación de modelos coherentes y precisos, sino también en el hecho de que, es ese esfuerzo se generarán nuevas ideas sobre la propia teoría. Así la simulación servirá para ir modificando y depurando la teoría base en un proceso de mejora esencialmente dialéctico.

Al lado de la experimentación, la simulación con ordenador es una de las más útiles herramientas con la que cuenta el investigador cognitivo. La adecuación y plausibilidad psicológica de los modelos propuestos dependerá de lo adecuado y plausible que sea nuestro conocimiento de los procesos cognitivos simulados, y siempre será necesario contrastar empíricamente el modelo de simulación a través de experimentos.

Simulación de los procesos de cambio cognitivo.

Todo lo que hemos dicho vale también para el psicólogo evolutivo, a quien no sólo le interesa poder simular el funcionamiento cognitivo en un momento dado sino particularmente su evolución con la edad. La posibilidad de simular los cambios debidos al aprendizaje se planteó desde el principio, simplemente se trataba de añadir a los programas algún mecanismo automodificador que diera cuenta del cambio.

En las nuevas tendencias de conceptualización, representación y análisis del cambio evolutivo, las técnicas de simulación parecen una herramienta imprescindible en orden a plantear y depurar las complejas funciones con las que se trata de captar las curvas del desarrollo en toda su variabilidad. El aparato metodológico que acompaña a los modelos conexionistas y a la teoría de los sistemas dinámicos parece particularmente potente.

Las ventajas de la simulación del desarrollo, a través de modelos computacionales, son evidentes. Una vez que un modelo está suficientemente depurado y se pone a trabajar con diferentes parámetros y condiciones de partida, las inconsistencias se revelan de inmediato, y esto puede sugerir incluso nuevas predicciones y experimentos de comprobación. Por otro lado, a la ventaja general de propiciar una mayor precisión y rigor en los planteamientos teóricos y una prueba sobre las inconsistencias lógicas de los modelos propuestos, ha de añadirse la de poder explorar, en un espacio de tiempo significativamente más breve, las largas evoluciones normalmente implicadas en los procesos psicológicos.

Se pueden utilizar otras formas de simulación del proceso evolutivo. Sin embargo, en la medida en resulten eficaces, las simulaciones de carácter computacional son particularmente interesantes, por su economía y porque frecuentemente permiten un análisis de los modelos y sus implicaciones con mucho más detalle y profundidad que el que es posible realizar con las personas en las situaciones reales. El propio proceso de crear y poner a prueba los modelos puede ser una fuente de nuevas hipótesis e ideas. El valor de las simulaciones es también enorme en el ámbito evolutivo.

4.3 Análisis microgenético.

El método microgenético consiste en investigar los cambios de pequeña magnitud que se producen en los procesos psicológicos de interés durante una única sesión de observación o experimental. El objetivo es poder estudiar el cambio mientras éste se produce. Vygotsky propone este tipo de metodología ante su insatisfacción con los métodos al uso que consideraba poco útiles para dar cuenta de los procesos propiamente evolutivos. Él buscaba un método verdaderamente genético guiado por tres asunciones básicas:

- que lo que debe estudiarse es la dinámica de los procesos de cambio y no la estática de los resultados que producen,
- la posibilidad de explicar causalmente tales procesos en lugar de simplemente describirlos, y
- considera que sólo a través de esta aproximación sería posible analizar y comprender cómo se han ido formando las funciones psíquicas superiores

Vygotsky critica los experimentos comunes en los que sólo existe una preocupación por el resultado final, cuando lo verdaderamente interesante son los datos que pueden irse generando en la propia situación experimental. Más que obtener simplemente un dato final, de lo que se trata es de crear las condiciones para que el proceso psicológico investigado se forme naturalmente en el corto plazo de la sesión o de provocarlo artificialmente en la medida de lo posible. Es en este sentido en el que Vygotsky se refiere a su propuesta como método genético-experimental.

El tipo de metodología que hoy conocemos como microgenética y que Vygotsky empezó a utilizar al estudiar procesos individuales se ha desarrollado posteriormente para incorporar el análisis de las propias interacciones entre el adulto y el niño, aunque no todos admiten esa denominación genérica para todos los casos. Siegler y Crowley señalan tres características definitorias de esta aproximación metodológica:

- el periodo temporal de la observación se extiende desde el principio del cambio hasta que alcanza cierta estabilidad,
- el número de observaciones por unidad de tiempo es alta con respecto a la rapidez con que se producen los cambios, y
- las observaciones se analizan intensivamente, ensayo por ensayo, con el fin de inferir los procesos que ha dado lugar a los cambios.

Entre estas características, destacan la segunda como la más importante.

Más recientemente Siegler ha vuelto a defender la idoneidad de la aproximación microgenética para desentrañar cómo se producen los cambios evolutivos en el desarrollo cognitivo. Señala que la virtud de los métodos microgenéticos reside sobre todo en que

ayudan a comprender los mecanismos del cambio en la medida en que las detalladas descripciones que proporcionan restringen ampliamente las interpretaciones teóricas que pueden hacerse. Así, la aproximación microgenética es sustancialmente genética, y por consiguiente, no sólo parece recomendable sino necesaria para obtener una medida adecuada del cambio evolutivo, pero éste no deja de ser un aspecto tan problemático como esencial dentro de la Psicología Evolutiva, en relación con el cual se han elaborado nuevas propuestas metodológicas desde las perspectivas teóricas más recientes, como son el enfoque de los sistemas evolutivos dinámicos.

Vigésima primera Lectura: artículo “El ABC de la terapia Cognitiva”

Javier Martin Camacho

Se propone la lectura “El ABC de la terapia Cognitiva” de Javier Martin Camacho. **Las razones de la propuesta son las siguientes:** porque considera el desarrollo y aplicación de la terapia Cognitiva, se plantea la diferencia con la Psicología Cognitiva, y hace énfasis en los tratamientos a desarrollar, así como sus implicaciones en los individuos, en relación a los resultados particularmente del psicoanálisis y del conductismo. El artículo es adecuado para tener un panorama general de la Psicología Cognitiva y sus aplicaciones, así como para establecer las características propias; se plantean las características de la terapia cognitiva, y de esta manera plantea un panorama favorable para manejar cada una de ellas sin considerarlas sinónimos. La lectura apoya los aprendizajes que se refieren a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión cognitiva

Ficha bibliográfica:

Martín, Camacho, J. (2003) El ABC de la terapia Cognitiva. Fundación Foro. Buenos Aires, argentina. Recuperado de fundacionfiri.com/pdfs/archivo23.pdf

Datos del autor:

Javier Martin Camacho es director de la fundación Foro en Buenos Aires (fundación de formación, asistencia, prevención e investigación en salud mental), es Licenciado en Psicología por la Universidad John F. Kennedy en Argentina; es Licenciado en Filosofía por la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, Argentina; es Doctor en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires (UBA), argentina; es profesor universitario en la Universidad del Museo Social Argentino (UMSA).

Breve resumen del contenido

La lectura “El ABC de la terapia Cognitiva” presenta un breve desarrollo de la Escuela de la Psicoterapia Cognitiva presentando sus características, herramientas, ventajas y desventajas, estableciendo la diferencia entre la Psicología Cognitiva y la Psicoterapia Cognitiva. Empieza describiendo algunos antecedentes históricos de la Psicoterapia Cognitiva en la que se destaca su surgimiento, autores que realizaron los primeros planteamientos; se menciona que la Psicoterapia Cognitiva surge a partir de dos planteamientos: uno fue el Simposio de Hixson en 1948 y el surgimiento de las Ciencias Cognitivas que centra su atención en el procesamiento de la información, y el otro fue los escasos resultados terapéuticos que obtenían las terapias hegemónicas, tanto el psicoanálisis como el conductismo, particularmente en trastornos depresivos. Se presenta el surgimiento del Cognoscitivismo como reacción a los modelos conductuales. Una vez desarrollados los puntos que destacan el surgimiento de la psicoterapia Cognitiva, se hace mención de los conceptos fundamentales que la componen, entre los que se mencionan: estructuras, procesos y resultados cognitivos, de éstos se mencionan los esquemas, las creencias y la realidad; desarrolla cada una de ellas, mencionando que hay dos tipos de creencias, las nucleares y las periféricas. Otro elemento son los pensamientos automáticos que establecen la relación con el flujo de la consciencia presentando tres elementos: la direccionalidad, el curso y el contenido. Se describe el método terapéutico considerándolo como un método activo, directivo, estructurado y con tiempos limitados. En el artículo se presentan las características que el terapeuta cognitivo debe presentar: aceptación, autenticidad y empatía; se describe el modelo de la terapia cognitiva para la depresión con sus diferentes elementos; finalmente se presentan los diferentes modelos de intervención dentro de la terapia cognitiva, así como los recursos y técnicas utilizadas.

**VIGÉSIMA LECTURA: ARTÍCULO “EL ABC DE LA TERAPIA COGNITIVA”
POR
JAVIER MARTIN CAMACHO**

Introducción

El presente artículo hará un breve recorrido por los principales lineamientos de la Escuela de Psicoterapia Cognitiva. En los últimos años el auge, desarrollo y expansión de los modelos cognitivos le ha dado a esta orientación un lugar central dentro de las psicoterapias. Es importante establecer una diferencia entre Psicología Cognitiva y Psicoterapia Cognitiva, si bien ambas están relacionadas, los autores más destacados de la Psicología Cognitiva hicieron sus principales desarrollos lejos de los consultorios de clínica psicoterapéutica en la mayoría de los casos, marcando una clara diferencia con otros modelos.

Los modelos cognitivos ponen especial atención a las cogniciones, entendiendo por estas en un sentido amplio a las ideas, los constructos personales, las creencias, las imágenes, las atribuciones de sentido o significado, las expectativas, etc. La importancia que tienen las cogniciones es central en los procesos humanos en general y en la génesis de los trastornos mentales en particular.

Los desarrollos cognitivos se extendieron a muchos ámbitos que exceden la práctica de la psicoterapia, como por ejemplo la educación, la inteligencia artificial, las organizaciones, etc.

Un aspecto relevante de los modelos cognitivos es la sistematización de sus tratamientos y el especial cuidado en cuanto a las validaciones empíricas; esto hizo que la psicología científica se acercara a la práctica psicoterapéutica.

Diferencias entre la Psicología Cognitiva y la Psicoterapia Cognitiva.

La palabra Psicología deriva del griego, psique (ψυχή): alma, mente, espíritu, vida y logos (λόγος): palabra, razón, inteligencia, pensamiento. Entonces entendemos etimológicamente a la psicología como la razón o la palabra conpalabra consentido que puede dar cuenta de la mente humana o del espíritu.

Por otra parte, la palabra Psicoterapia, también deriva del griego psique (ψυχή): alma, mente, espíritu, vida y terapeuo (θεραπεύω) que significa cuidar, cultivar, tratar, curar, podríamos traducirla como el cuidado del alma o de la vida. Ya Sócrates proponía que la

gente hiciera psicoterapia en el sentido etimológico del término, que cuidara y cultivara su espíritu. El sentido griego de la palabra era más amplio que el de nuestra palabra alma o espíritu actual.

Por otra parte, etimológicamente Cognitiva deriva de otra palabra griega que es gnome (γνώμη) que significa facultad de conocer, entendimiento, razón, juicio. La misma palabra se utiliza para aquella famosa y célebre sentencia que sintetiza el espíritu griego, la muy conocida “Conócete a ti mismo”

Podemos decir entonces haciendo un análisis etimológico y conservando la significación original, que la Psicología Cognitiva será el estudio y comprensión de las facultades del entendimiento humano, y abarcará los diferentes procesos de la adquisición de conocimiento. En cambio, la Psicoterapia Cognitiva será el cuidado y cura del espíritu mediante la razón. Podríamos traducir esto a un lenguaje más fluido diciendo que es un procedimiento mediante el cual se puede conocer, mejorar, curar y cultivar el alma humana.

La Psicología Cognitiva estudia procesos básicos tales como la memoria, la concentración, la formación de conceptos, el procesamiento de la información, etc. En cambio, la Psicoterapia Cognitiva, diseñó métodos específicos (tratamientos) a partir de algunos desarrollos de la Psicología Cognitiva, que permiten ser aplicados

a distintas personas con distintas problemáticas para mejorar su calidad de vida, solucionar problemas humanos y tratar trastornos mentales. También es importante señalar que la Psicoterapia Cognitiva no se basa exclusivamente ni es un desarrollo tecnológico de la Psicología Cognitiva (Ingram, 1986; Ibañez, 1988; Tous, 1989). En este trabajo pondremos especial énfasis en la Psicoterapia Cognitiva, ya que como dijimos si bien sus desarrollos son paralelos y existen algunos elementos que se relacionan, la práctica clínica no se sustenta ni encuentra su fundamentación exclusiva en los principios básicos de la Psicología Cognitiva.

Los antecedentes de la Psicoterapia Cognitiva

El principal antecedente histórico de la Terapia Cognitiva que se suele citar es el de Epícteto quien, en el Enchiridion, en el Siglo I, dice: “No son las cosas mismas las que nos perturban, sino las opiniones que tenemos de las cosas”. En esta frase se pone de manifiesto uno de los preceptos básicos de la cognitiva, lo importante no es lo que pasó, sino la significación que se le da a eso que pasó, el sentido o la atribución de significación, en síntesis, la construcción particular de la realidad. El estoicismo es el referente filosófico más importante, desde Cicerón hasta Marco Aurelio se destacó el lado subjetivo de la realidad y el papel estrecho que los pensamientos juegan en las pasiones, elementos centrales que serán retomados y desarrollados por la Cognitiva. El Cognitivismo también toma aportes de

autores como Kant y más actualmente de filósofos existencialistas, aunque es importante señalar que existen muchas líneas y escuelas dentro de la Psicoterapia.

Cognitiva y cada una de ellas toma algún referente particular.

En el campo de la Psicología uno de los principales exponentes fue Piaget que realizó importantes estudios, fundamentalmente en el desarrollo, maduración y adquisición de las capacidades cognitivas de los niños.

Particularmente la Psicoterapia Cognitiva surgió a partir de dos fenómenos:

- El Simposio de Hixson y el surgimiento de las Ciencias Cognitivas: en este famoso Simposio, celebrado en 1948, se sientan las bases de un nuevo paradigma que centra su atención en el procesamiento de la información.
- Los escasos resultados terapéuticos que obtenían las psicoterapias hegemónicas, tanto el psicoanálisis como el conductismo, particularmente en los trastornos depresivos.

El Cognitivismo surgió fundamentalmente como una reacción a los modelos y desarrollos conductuales, ya que para estos últimos la persona respondía sólo a partir de condicionamientos o aprendizajes ambientales, para la Cognitiva no sólo importará el estímulo, sino principalmente la particular configuración que la persona haga de esos estímulos, lo que se dio en llamar el Paradigma del Procesamiento de la Información.

El conductismo fue el paradigma imperante, desde principios del siglo XX hasta la década del 40', sobre todo en el campo de la psicología académica experimental, y el psicoanálisis ejercía su fuerte influencia en la práctica clínica, pero como genialmente señala Gardner (1996) en la Nueva Ciencia de la Mente: "Entre el 'credo duro' de los conductistas y las conjeturas desenfundadas de los freudianos, era difícil entrar de una manera científicamente respetable en el territorio de los procesos del pensamiento humano".

El surgimiento de la psicoterapia cognitiva

La Psicoterapia Cognitiva surgió desde dos sectores, por un lado, autores que venían del Psicoanálisis y por otro representante del sector conductista, pero más allá de estas dos corrientes, se destaca Kelly (1955), como el primer teórico cognitivo, ya que presenta un enfoque de la persona y la terapia desde un planteo claramente cognitivo (Weishaar y Beck, 1987).

Kelly le daba una especial atención al fenómeno de la anticipación (Feedforward), que ya se esbozara en el Simposio de Hixson por psicólogos como Lashley (1948). La teoría de este autor se basa en el estudio de la organización particular de las estructuras que permiten darle significación a la realidad y su terapia en la comprensión y modificación de las estructuras disfuncionales para el individuo. Los principales exponentes de la

Psicoterapia Cognitiva originalmente venían del Psicoanálisis, entre ellos Ellis (1962) y Beck (1967), ambos se alejaron de esa escuela por considerar que la misma no aportaba evidencia empírica relevante ni resultados favorables en el trabajo clínico. Por esta razón la Psicoterapia Cognitiva puso un acento especial en la comprobación, validación e investigación de sus teorías y fundamentalmente de su práctica.

Ellis desarrolló lo que se conoce como la Terapia Racional Emotiva Conductual o TREC, en donde todos los componentes eran tomados en cuenta, lo revolucionario de su aporte fue la actitud del terapeuta que para él debía ser activa y directiva, sustituyó la clásica escucha pasiva por un diálogo con el paciente, en donde se debatía y se cuestionaba sus pensamientos distorsionados que se creía eran los determinantes de sus síntomas.

Beck en su ya clásico libro “Terapia Cognitiva de la Depresión” (1979), cuenta como comenzó a cuestionar primeramente algunos aspectos teóricos del Psicoanálisis, hasta que sus propias investigaciones con pacientes deprimidos, los pocos éxitos que encontraba entre sus colegas que estaban siendo sometidos a largos e ineficaces tratamientos y las inconsistencias que fue encontrando en el trabajo con pacientes depresivos, según sus propias palabras: “Me llevaron a evaluar de un modo crítico la teoría psicoanalítica de la depresión y, finalmente toda la estructura del psicoanálisis”. Es así que comienza a desarrollar lo que posteriormente se transformaría en una de las psicoterapias más eficaces para el tratamiento de la Depresión.

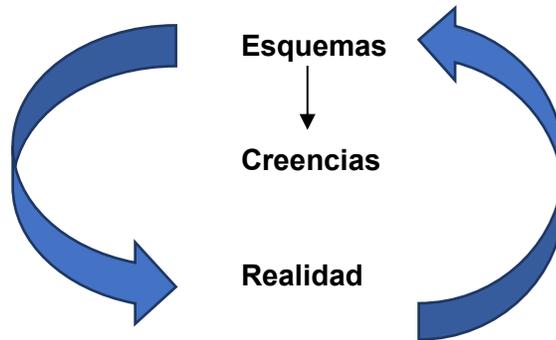
La otra línea de desarrollos que conformó los orígenes de la Terapia Cognitiva corresponde a los autores que provenían del Conductismo y viendo las limitaciones de este comenzaron a incorporar y ampliar sus concepciones, entre ellos los más destacados fueron Bandura (1969), Meichenbaum (1969) y Lazarus (1971). Es por eso por lo que a veces se habla de la Terapia Cognitivo-conductual, para mostrar este carácter integrador de dos modelos que en aquel entonces comenzaban a confluir. El aporte fundamental de estos autores fue la inclusión del determinismo bidireccional entre el individuo y el medio y en el aspecto práctico la inclusión de probadas técnicas de intervención clínica, tales como la desensibilización sistemática.

Conceptos fundamentales de la terapia cognitiva

En la Psicoterapia Cognitiva no existe como en otras escuelas un corpus teórico unificado o un autor centralizador, por eso a veces resulta difícil plantear los conceptos centrales sin tomar partido por uno u otro autor. En general existe cierto consenso respecto de los lineamientos básicos, pero pueden encontrarse distintas conceptualizaciones o incluso términos diversos que hacen referencia al mismo proceso. Trataré de dar una conceptualización general de los principales aspectos relevantes para la Terapia Cognitiva.

Estructuras, procesos y resultados cognitivos

Las estructuras cognitivas pueden relacionarse con los esquemas, los procesos cognitivos con la atribución de sentido que se da a partir de los esquemas. Los resultados cognitivos se relacionan con las creencias, que son el resultado del proceso que se da entre los esquemas y la realidad, dichas creencias a su vez influyen en el mismo proceso.



Esquemas

El concepto de esquema es clave para todas las líneas cognitivas, fue utilizado originalmente por Barlett (1932) para referirse a procesos relacionados con la memoria, también fue mencionado posteriormente por Piaget (1951), también Neisser (1967) lo definió como la estructura responsable de los mecanismos que guían la atención selectiva y la percepción; luego fue reformulado y ampliamente utilizado por Beck (1979).

Para Beck, los esquemas son patrones cognitivos relativamente estables que constituyen la base de la regularidad de las interpretaciones de la realidad. Las personas utilizan sus esquemas para localizar, codificar, diferenciar y atribuir significaciones a los datos del mundo. Los esquemas también fueron definidos como estructuras más o menos estables que seleccionan y sintetizan los datos que ingresan.

Todas las personas contamos con una serie de esquemas que nos permiten seleccionar, organizar y categorizar los estímulos de tal forma que sean accesibles y tengan un sentido para nosotros, a su vez también posibilita identificar y seleccionar las estrategias de afrontamiento que llevaremos a la acción. Los esquemas podemos pensarlos en un continuo que va en cada persona de lo activo a lo inactivo y de lo modificable a lo inmodificable. En función de la valencia decimos que los esquemas que están siempre activos son hipervalentes y aquellos que lo hacen en situaciones particulares son latentes.

Los esquemas son adaptativos y van tomando su forma mediante las relaciones que las personas van estableciendo con el medio, a partir de allí y de los determinantes genéticos se van constituyendo las pautas propias de los mismos.

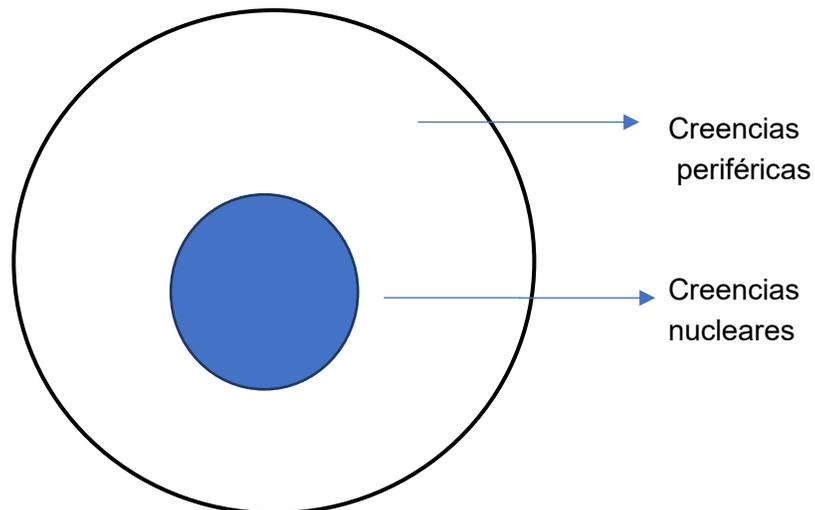
Primeramente, tuvieron un fuerte sentido adaptativo intentando la supervivencia tanto psicológica como física de la persona, pero en algunos casos las formas que se utilizaron para sobrevivir en una época son utilizadas de manera automática, rígida y desadaptativa en cualquier situación, lo que puede llegar a ocasionar trastornos psicológicos severos.

Creencias

Las creencias son los contenidos de los esquemas, las creencias son el resultado directo de la relación entre la realidad y nuestros esquemas. Podemos definir a las creencias como todo aquello en lo que uno cree, son como mapas internos que nos permiten dar sentido al mundo, se construyen y generalizan a través de la experiencia.

Existen diferentes tipos de creencias, clásicamente hablamos de:

- Creencias nucleares: son aquellas que constituyen el self de la persona, son difíciles de cambiar, dan el sentido de identidad y son idiosincráticas. Ejemplo: Yo soy varón.
- Creencias periféricas: se relacionan con aspectos más secundarios, son más fáciles de cambiar y tienen una menor relevancia que las creencias nucleares. Ejemplo: la vida siempre le da una segunda oportunidad,



Las creencias nucleares constituyen el núcleo de lo que nosotros somos, nuestros valores, nuestras creencias más firmes e inmovibles, justamente por eso es por lo que nos dan estabilidad y nos permiten saber quiénes somos. En cambio, las periféricas o secundarias son más satelitales y no involucran a los aspectos centrales de la personalidad, por lo tanto, pueden modificarse con más facilidad. Obviamente entre estas dos posibilidades existirá una escala amplia, en cuanto a la importancia o centralidad que cada persona les atribuya a las creencias.

Las creencias nucleares nos permiten decir quiénes somos, por ejemplo, al decir “soy varón” aunque parezca una verdad obvia, es una creencia fundamental, más que una verdad se trata simplemente de una creencia, ya que hay personas que siendo varones biológicamente hablando, creen que son mujeres y viven como tales, por lo tanto, la afirmación sobre nuestro género es una creencia. Al ser una creencia nuclear no la cuestionamos y la damos por supuesta, nos da estabilidad como personas y nos permite a partir de allí construir y proyectarnos como seres humanos. Sobre esta afirmación y creencia básica es que se asientan otras creencias centrales tal como la de “soy varón y me gustan las mujeres” o “soy varón y me gustan los varones”, estas dos opciones marcarán dos caminos distintos, pero la identidad de género no entra en juego, en los dos casos la afirmación central sobre el género ya está hecha. En el primer caso un varón se dirá “soy heterosexual” y en el segundo caso se dirá “soy gay” y a partir de allí se irán constituyendo otras creencias que dirán quiero que mi vida sea de esta manera o de esta otra. En este ejemplo vemos como las creencias se van consolidando a partir de ciertas afirmaciones nucleares, primero las creencias de género, luego las de orientación sexual, etc. Podemos ver como las creencias comienzan a constituir un entramado de significaciones que van dando densidad a nuestra personalidad.

Si las creencias nucleares son puestas en duda se genera una sensación profunda de inestabilidad y angustia, porque todo lo conocido pasa a ser cuestionado, es como si se movieran los cimientos de un edificio, toda la estructura se mueve. Por eso cuando una persona se cuestiona sobre su orientación sexual es frecuente que se angustie, mucho más aún cuando se cuestiona su género.

Recordemos que uno de los factores que genera más estrés es la incertidumbre, por eso no saber algo central respecto de nosotros mismos puede ser tan angustiante. Habitualmente las personas van a terapia porque alguna de las creencias básicas que le daban sustento, estabilidad y tranquilidad es puesta en duda. Si una persona tiene la creencia: “Soy feliz con mi pareja”, puede sentirse muy contenta, tranquila y satisfecha, pero si a esa misma creencia le agrega un simple signo de pregunta, las cosas cambiarían drásticamente: “Soy feliz con mi pareja?” ya no suena tan lindo como antes. La duda y la incertidumbre respecto de alguna o varias creencias suele ser uno de los motivos por los cuales las personas comienzan terapia. Es común que las personas se angustien y estresen mucho cuando no saben cuáles son las reglas de juego o no sepan aspectos importantes

de su vida o su self, cuanto más relevante y nuclear sea lo incierto más angustia generará. En las relaciones afectivas, por ejemplo, es importante para reducir la incertidumbre y hacer predecible dicha relación, establecer ciertos parámetros y reglas de funcionamiento, por eso necesitamos ponerle un nombre a la relación, ya sea decir somos novios, amantes, amigovios, etc., habitualmente cuando no sabemos bien qué tipo de relación tenemos el nivel de incertidumbre aumenta y puede transformarse en un foco estrésogénico. Si no se sabe bien quien es el otro para nosotros y que tipo de relación tenemos, tampoco queda claro que tenemos que esperar del otro o que se espera de nosotros mismos respecto de dicha relación.

La dinámica entre las creencias y los esquemas son la base de sustento de los síntomas según la Terapia Cognitiva, por lo tanto, el trabajo sobre las creencias es una labor central en este tipo de abordaje.

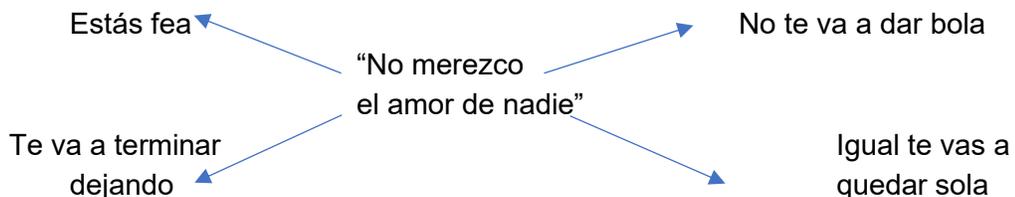
Pensamientos automáticos.

En general se dice que el pensamiento se relaciona con el flujo de la conciencia y que tiene tres elementos:

- La direccionalidad: hacia donde está dirigido dicho pensamiento.
- El curso: o la velocidad del pensamiento.
- El contenido: es lo que se piensa concretamente.

En el caso de los pensamientos automáticos, estos se definen por su carácter impuesto, son pensamientos que aparecen en el flujo del pensamiento normal y condicionan su dirección o curso; se les atribuye una certeza absoluta, por eso no son cuestionados y condicionan la conducta y el afecto. En general son breves, telegramáticos, pueden ser verbales o aparecer en forma de imágenes, a la persona se le imponen, por eso son automáticos.

Los pensamientos automáticos son fugaces, conscientes, pueden entenderse como la expresión o manifestación clínica de las creencias. Ya que en general las personas no son plenamente conscientes de sus creencias, pero sí lo son o lo pueden llegar a ser de sus pensamientos automáticos. Un ejemplo de pensamiento automático podría ser el de una mujer que estando en una fiesta mira a un hombre que le gusta y se dice: “Estás fea”, “No te va a dar bola”, “Igual te vas a quedar sola” o “Te va terminar dejando”. Estos pensamientos automáticos podrían corresponder a una creencia nuclear del tipo: “No merezco el amor de nadie”.



La Psicoterapia Cognitiva trabaja con esos diálogos internos que todos tenemos, gran parte de nuestra vida la pasamos hablándonos a nosotros mismos, este fenómeno que ya sorprendió a los griegos es responsable de muchas de las cosas que nos pasan tanto las buenas como las malas. Al repetirnos tantas veces los mismos contenidos, terminamos creyendo con un nivel muy alto de certeza, lo que ellos afirman, sin someterlos a un juicio crítico. En el siguiente chiste¹³ queda clara la importancia de los pensamientos automáticos y las creencias.



Tomado del libro Terapia Gestalt (1988) de Castanedo Secadas, Editorial Herder, Barcelona.

El método terapéutico

La Psicoterapia Cognitiva se caracteriza por ser un tratamiento:

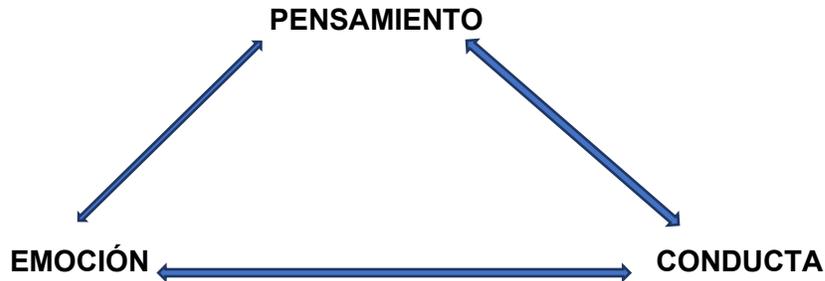
- Activo: ya que terapeuta y paciente cumplen ambos roles activos en la terapia.
- Directivo: el terapeuta es el que dirige mediante sus intervenciones dicho tratamiento.
- Estructurado: existen ciertos pasos a seguir para la realización del mismo.
- Con tiempos limitados: se planifica el trabajo terapéutico acotando el mismo a cierto período de tiempo.

La Psicoterapia Cognitiva es un procedimiento que se desarrolló originalmente para tratar la depresión, pero actualmente se desarrollaron diseños que permitieron tratar otros trastornos y otras diversas problemáticas humanas.

¹³ Tomado del libro Terapia Gestalt (1988) de Castanedo Secadas, Editorial Herder, Barcelona.

El tratamiento se basa fundamentalmente en el supuesto teórico de que la conducta y los afectos de una persona se encuentran determinados por su forma de estructurar el mundo (Beck, 1976).

El esquema básico de la Terapia Cognitiva puede ser graficado como un triángulo en donde en cada vértice podemos ubicar a los pensamientos o cogniciones, la conducta y la emoción



Los pensamientos se relacionan estrechamente con las emociones y las conductas, entre todas existe una influencia recíproca, pero ésta no debe ser entendida como una causación. Analicemos un ejemplo: un paciente depresivo que se dice (pensamiento): “No sirvo para nada”, esto probablemente lo haga sentirse angustiado (emoción) y seguramente esto hará que llore, se tire en la cama, intente suicidarse (conductas), al verse así corroborará su creencia inicial: “No sirvo para nada”.

Cuando el circuito está establecido basta que aparezca un leve pensamiento o emoción para que todo se active.

Recordemos que las creencias las personas las construyeron a partir de experiencias y procesos cognitivos particulares, por eso la Terapia Cognitiva se valdrá de estos mismos elementos para el trabajo clínico. El terapeuta junto con el paciente tratará de crear experiencias para contrastar sus creencias.

El vínculo o relación terapéutica

La relación terapéutica que se da entre el paciente y el terapeuta se describe por lo que se conoce como “empirismo colaborativo”. Se habla de empirismo porque se buscará evidencia que refute o confirme los supuestos o creencias en cuestión, no se trata simplemente de debatir sobre el tema, sino que el paciente junto al terapeuta construirá

experimentos que permitan encontrar datos empíricos en la realidad. Es colaborativo porque ambos se comprometen a trabajar juntos para mejorar los problemas del paciente, la actitud de ambos es de colaboración activa.

Este vínculo terapéutico se dio en llamar la “metáfora de los dos científicos”, terapeuta y paciente trabajan como dos científicos que colaboran para encontrar las mejores alternativas para uno de ellos, el paciente, que sabe de su padecer y en donde el otro, el terapeuta aporta su saber y experiencia para guiar el proceso. Esta caracterización tiene su origen en la comparación que hiciera Kelly (1955) del hombre entendiéndolo como a un científico.

La metáfora de los dos científicos es la mejor síntesis de lo que la Terapia Cognitiva ofrece, porque el tratamiento consiste básicamente en identificar las creencias disfuncionales del paciente, que tal como hacen dos investigadores transforman en hipótesis a contrastar, todavía no se sabe de su certeza por eso se las someterá a contrastación para ver si dichas creencias son falsas o verdaderas.

El terapeuta debe mantener una actitud abierta, curiosa, desprejuiciada en la medida de lo posible, tal como se espera de un científico. Luego de identificadas las creencias (ahora transformadas en hipótesis) deben ser contrastadas con la realidad y para ello se necesitan construir experiencias o experimentos que permitan comprobar su grado de veracidad o su falsedad. Esta comparación entre la labor del científico con el trabajo clínico también remarca uno de los pilares de la Terapia Cognitiva, que es la investigación empírica.

El terapeuta cognitivo

El terapeuta según Beck (1979) debe tener tres características básicas que son:

- Aceptación: el terapeuta debe aceptar plenamente al paciente, su mundo y sus problemas, aunque no comparta su cosmovisión o filosofía de vida.
- Autenticidad: el terapeuta debe ser genuino, sincero y auténtico, la falta de honestidad por parte del mismo dificulta el establecimiento de un buen vínculo terapéutico. Si uno como terapeuta va a decir algo agradable sólo para hacer sentir bien al paciente, pero sin creerlo y sentirlo verdaderamente, será preferible no decirlo, la franqueza y la autenticidad deben ser valores fundamentales del terapeuta.
- Empatía: con este término se hace referencia a la capacidad de poder ponerse en el lugar del otro, si bien esto puede ser difícil en muchos casos, se trata de ser receptivo con el sufrimiento del otro, tampoco es algo mimético que hace que uno esté en el lugar del otro realmente, sino simplemente que pueda resonar internamente, comprender y acompañar en el padecimiento al paciente.

El modelo de la Terapia Cognitiva para la depresión

La Psicoterapia Cognitiva como mencionamos anteriormente surgió fundamentalmente en el campo de los problemas afectivos, en particular como tratamiento para la depresión unipolar sin síntomas psicóticos. El modelo se basa en tres conceptos centrales que son los esquemas, la Tríada Cognitiva y las distorsiones cognitivas. Nos ocuparemos de las dos últimos, ya que de los esquemas nos hemos referido anteriormente.

Debido al carácter introductorio de este artículo, el mismo se centrará en el trabajo típico para la depresión, se eligió este cuadro ya que fue el que inicialmente motivó los principales trabajos de investigación clínica, aunque el abordaje cognitivo también fue validado y mostró altos niveles de eficacia en muchos otros trastornos y problemáticas.

La Tríada Cognitiva

El paciente depresivo tiene una alteración en los patrones cognitivos que lo inducen a tener una:

- Visión negativa¹⁴ de sí mismo: se considera un inútil, un perdedor, se ve desgraciado, torpe, enfermo, tiende a subestimarse constantemente. Piensa que le faltan las cualidades o atributos que lo harían ser feliz, alegre o bueno.
- Visión negativa de sus experiencias: considera las relaciones con el medio en términos de derrotas o frustraciones, tiende a sentir que no puede enfrentar las exigencias de la vida. Cada pequeña actividad se transforma en un esfuerzo terrible, tienden a ver los obstáculos constantemente.
- Visión negativa del futuro: tiende a ver el porvenir como negro, sólo vendrán cosas peores, les cuesta mucho proyectarse con un sentido realista u optimista. En los pacientes depresivos el síntoma principal es la desesperanza por eso el futuro se ve como algo tan sombrío.

Las distorsiones cognitivas

Durante el procesamiento de la información pueden ocurrir ciertas alteraciones que lleven a los pacientes a sacar conclusiones arbitrarias, se han descrito varias distorsiones o errores cognitivos para los pacientes depresivos, aunque también pueden encontrarse en muchas otras patologías y en personas sin trastornos psicológicos.

¹⁴ El canal privilegiado en la terapia cognitiva, al menos en las posturas clásicas, parece ocuparlo el sentido de la vista, este giro marca una distinción respecto del psicoanálisis, en donde el canal sobre el que se focaliza es la escucha. Este acceso al conocimiento mediante el canal de la vista acerca a esta postura con la tradición médica, que privilegia lo observable poniendo énfasis en el “ojo clínico”.

Las principales distorsiones cognitivas son:

- Inferencia arbitraria: es el proceso por el cual se adelanta una conclusión sin evidencia a favor que la sustente o cuando se sostienen ciertas afirmaciones incluso con evidencia contraria. Por ejemplo, pensar que van a dar mal un examen, incluso habiendo estudiado mucho y teniendo aprobados todos los exámenes anteriores con buenas calificaciones.
- Maximización: consiste en agrandar ciertos aspectos o cualidades; en el caso de los pacientes depresivos maximizan los errores, las carencias, las faltas, las pérdidas.
- Minimización: se da cuando se subestiman o empequeñecen ciertos aspectos o cualidades; los pacientes depresivos minimizan los logros, los éxitos, las buenas cualidades, los aciertos.
- Abstracción selectiva: consiste en centrarse en un aspecto, atributo o detalle sacándolo del contexto, dejando de lado características relevantes de la situación y a partir de allí elaborar ciertas conclusiones. Los pacientes depresivos tienden a recortar los aspectos negativos y mediante ellos sacar conclusiones que comprueben su inutilidad, su poca valía personal o sus defectos.
- Generalización excesiva: se da cuando a partir de uno o varios hechos o situaciones aisladas se sacan reglas que se generalizan para otras situaciones. En el caso de los pacientes depresivos, por ejemplo, pueden a partir de un fracaso sentimental concluir que nunca van a poder estar en pareja.
- Personalización: es la tendencia a autoatribuirse hechos y fenómenos externos que no tienen que ver con ellos mismos y sin evidencia que establezca dicha relación. Un paciente decía: “Yo maté a mi
- hermano”, al investigar esta creencia descubrí que el hermano se había suicidado, en la familia el único confidente y apoyo era mi paciente, quien evitó que varias veces se suicidara, de hecho, casi el único
- motivo que su hermano tenía para vivir era el afecto que sentía por él, a la muerte de este mi paciente cargó con toda la culpa y se atribuyó la muerte de su hermano.
- Pensamiento dicotómico: también llamado pensamiento absolutista, todo o nada, o blanco o negro. Consiste en la utilización de categorías polares para clasificar a situaciones o personas, sin poder ver matices o grados, todo se evalúa en extremos. Por ejemplo: bueno/malo, santo/pecador, fiel/infiel, justo/injusto. Los pacientes depresivos tienden a atribuirse las categorías del extremo negativo.

Estas distorsiones cognitivas se dan como dijimos en distintas personas no sólo en los pacientes depresivos, pondremos algunos ejemplos para mostrar cómo se da en otras ocasiones; en el caso de las personas que le tienen fobia a las cucarachas que suelen mirar más los zócalos y rincones, obviamente quien abstraer selectivamente este aspecto tiene más oportunidades de ver cucarachas que quien no lo hace. En el caso de los trastornos de la alimentación existe una marcada dicotomización del pensamiento en donde se les atribuye a las personas flacas una serie de características tales como: ser feliz, exitosa, etc.

y en el otro polo se ubican a aquellas personas que tienen problemas con el peso, sin pensar grados intermedios, o se está absolutamente gorda o flaca, a las cuales se les atribuye: infelicidad, fracasos, etc. En los pacientes con ataques de pánico suelen estar maximizados las sensaciones corporales, en particular las respuestas fisiológicas tales como zumbidos, taquicardias, disneas, etc., la misma maximización se da en las personas hipocondríacas en donde las enfermedades ocupan su pensamiento constantemente y escudriñan su cuerpo constantemente en la búsqueda de esa enfermedad fatal. Habitualmente digo que si miramos a una hormiga es un bichito insignificante, pero si la miramos con una lupa se transforma en un monstruo, lo mismo les ocurre a las personas que distorsionan en este sentido.

Los modelos de intervención

La Psicoterapia Cognitiva tiene un grado de especialización muy alta; se han creado tratamientos específicos para trastornos específicos, lo que puede llegar a dificultar la generalización del modelo. Si bien todos los tratamientos cognitivos guardan un especial cuidado sobre los pensamientos automáticos y las creencias, los modelos de intervención para cada cuadro tienen diferencias significativas. Incluso las diferentes escuelas dentro del movimiento Cognitivo tienen una diversidad muy amplia.

A modo de panorama general simplemente señalaré los principales modelos de la Escuela Cognitiva, los mismos clásicamente fueron englobados en dos grandes grupos que son llamados: Racionalistas y Posracionalistas o Constructivistas, seguiré la clasificación que proponen Feixas y Miró (1993).

Los modelos racionalistas:

- Entrenamiento en habilidades:
 - De autocontrol: (Kanfer, 1970; Thoresen y Mahoney, 1974, Rehm, 1977; Rehm y Rokke, 1988).
 - De resolución de problemas: (D´Zurilla, 1976; D´Zurrilla y Goldfried, 1971; Spivack y Shure, 1974).
 - De afrontamiento: (Meichenbaum, 1977; Meichenbaum y Jaremko, 1983; Suinn y Richardson, 1971; Turk, Meichenbaum y Genest, 1983).
 - Reestructuración cognitiva (modelos clásicos): (Beck, 1976; Beck y col. 1979; Beck y Emery, 1985; Dryden, 1984; Ellis, 1962; Ellis y Grieger, 1977; Maultsby, 1984; Wessler 1980).

- Los modelos posracionalistas o constructivistas:
 - Terapia de constructos personales: (Epting, 1984; Kelly, 1955; Neimeyer y Neimeyer, 1987; Winter, 1992; Feixas y Procter, 1997).
 - Enfoques evolutivos:
 - Estructurales: (Guidano, 1987, 1990; Guidano y Liotti, 1983; Reda, 1986)

- Procesos de cambio: (Mahoney, 1990)
- Piagetianos: (Ivey, 1986; Rosen, 1985; Weiner 1975).

Los modelos racionalistas ponen el énfasis en cierto objetivismo, al plantear ciertos errores o distorsiones en el procesamiento de la información, como asimismo al proponer ciertas creencias erróneas, obviamente estas posturas fueron ampliamente cuestionadas por autores que adhieren a líneas constructivistas, en las cuales se pone el acento en el carácter subjetivista y activo de las personas en la construcción de la realidad. Estas líneas señalan lo ilusorio del planteo racionalista, por ejemplo, al hablar de errores cognitivos se presupone una forma correcta de pensar (la del terapeuta), que debe enseñarle al paciente la correcta y verdadera forma de pensar. Esta diferencia gnoseológica y epistemológica es la principal discrepancia entre ambas corrientes, pero a partir de la misma surgen muchas otras diferencias tanto en aspectos técnicos como vinculares, etc. Igualmente, la mayoría de los terapeutas racionalistas han aceptado las críticas posracionalistas y han hecho algunos ajustes a sus concepciones y modelos clínicos.

Los recursos técnicos

La Psicoterapia Cognitiva es una modalidad que desarrolló una variedad muy extensa de recursos técnicos y asimismo utiliza muchos otros que surgieron o fueron desarrolladas por otras escuelas. En general se utilizan técnicas de todo tipo tanto cognitivas como afectivas y conductuales. Lazarus (1971) concibió lo que él denominó el eclecticismo técnico con consistencia teórica que le permitió a muchos terapeutas cierta flexibilidad técnica en el trabajo clínico. La propuesta innovadora de Lazarus sería uno de los primeros pasos hacia la integración en psicoterapia, ya que su planteo permite manteniendo una mirada teórica particular (consistencia teórica), en este caso la Cognitiva, utilizar herramientas y técnicas de cualquier otra escuela, por eso él habla de eclecticismo técnico, se trata de seleccionar la mejor herramienta técnica independientemente de su origen teórico y utilizarla dentro de mi concepción teórica específica.

El excesivo acento puesto en las técnicas durante muchos años hizo que algunos terapeutas y teóricos cognitivos señalaran el olvido que la Cognitiva estaba haciendo del vínculo terapéutico y sus manifestaciones clínicas, alertando de las limitaciones que puede tener un tratamiento basado sólo en las técnicas (Safran y Segal, 1994). Recordemos que la mayoría de las investigaciones en psicoterapia señalan que uno de los principales factores de mejoría clínica se encuentra relacionado con el vínculo y la relación terapéutica.

Listaré las técnicas más utilizadas en la Terapia Cognitiva

- Técnicas de relajación
- Técnicas de respiración
- Asignación de tareas
- Técnicas de distracción

- Dominio y agrado
- Desensibilización sistemática
- Autoafirmaciones
- Autoobservación o monitoreo
- Role Playing
- Ensayos conductuales
- Ensayos cognitivos
- Entrenamiento en habilidades sociales
- Técnicas de escalamiento
- Registro de pensamientos automáticos
- Identificación de distorsiones cognitivas
- Disputa racional
- Trabajo con el niño interior
- Búsqueda de soluciones alternativas
- Ventajas y desventajas
- Trabajo con imaginaria
- Juegos
- Ejercicios gestálticos
- Ordenamiento en escalas

Psicoeducación

La Terapia Cognitiva utiliza frecuentemente la Psicoeducación que consiste en la explicación en forma breve del modelo teórico de trabajo, dándole al paciente información sobre sus problemas y padecimientos. Esto resulta muy importante y útil en muchas ocasiones, la psicoeducación merecería un desarrollo bastante más extenso que excede este artículo, pero podemos decir que el principal efecto que tiene este tipo de trabajo es el aumento de la adherencia al tratamiento, factor crucial para el éxito terapéutico. Esto se debe a que el paciente al entender lo que le pasa y notar que el terapeuta también logra comprenderlo en su padecer, se da frecuentemente un aumento en la motivación que logra incrementar lo que llamamos adherencia. La misma consiste en una colaboración activa por parte del paciente en el tratamiento animándose a revisar creencias disfuncionales, cumplir ciertas tareas o estar abierto a las sugerencias o indicaciones terapéuticas.

En el campo de la medicina la psicoeducación está mucho mejor establecida, esto se va ampliando cada vez más a otras áreas de la salud. Todos nosotros tenemos la experiencia de lo que implica la educación y la adherencia, basta un ejemplo sencillo para entenderlo, si el médico nos receta un antibiótico y nos dice que tenemos que tomarlo durante una semana completa, lo más probable es que si los síntomas se van al segundo día suspendamos la toma o discontinuemos el tratamiento, tal vez lo tomemos por las dudas hasta el cuarto día. Sólo cumplimos con la indicación terapéutica o al menos lo hacemos

más cuando nos explican por qué es importante tomar el medicamento tal como nos lo prescribieron, tal vez baste decir que el ciclo de la bacteria hace que sea necesario tomar la medicación una semana completa, porque si no podemos sufrir una recaída, incluso que debemos tomarlo, aunque ya no tengamos síntomas o nos sintamos bien. El conocimiento aumenta el compromiso con el tratamiento, por eso en las enfermedades crónicas esto es fundamental tal es el caso de los pacientes HIV positivos, cardíacos, diabéticos, bipolares, esquizofrénicos, etc.

La psicoeducación o la educación respecto del trastorno o enfermedad no sólo es importante por sus efectos clínicos, sino que es una obligación ética con el paciente, nosotros no somos los dueños de la verdad, las personas tienen derecho a saber lo que les pasa, no debemos ponernos en una actitud paternalista, esto tampoco implica dar cualquier tipo de diagnóstico a cualquier paciente. Como toda herramienta puede ser bien usada o mal usada, el problema no es de la intervención sino de la pericia del profesional que hace uso de ella.

La correcta utilización de la psicoeducación es un tópico necesario en muchas situaciones y para ello es importante que el clínico tenga un profundo conocimiento del cuadro que está tratando como asimismo conozca las bases teóricas del tratamiento y sepa explicarlo en forma sencilla y clara. También es importante tener un modelo simple que permita ser transmitido al paciente, porque si se le dan explicaciones ambiguas, oscuras o abstrusas probablemente se logre el efecto contrario al buscado.

Biblioterapia

Esta modalidad técnica pone el énfasis en darle información precisa al paciente sobre su situación, para eso se le sugiere o se le dan ciertos libros sobre sus problemas para que el paciente lea, esta es una forma efectiva de reforzar ciertos aspectos trabajados en el tratamiento, en ciertos casos también logra aumentar el compromiso y disminuir las ansiedades. Debe ser evaluado en qué casos utilizarlo ya que para algunos pacientes esto puede ser iatrogénico generando miedos o preocupaciones desmedidas. Obviamente se debe averiguar si al paciente le gusta leer y seleccionar el material adecuado a su nivel de comprensión. A veces algunos pacientes ya vienen con ciertas lecturas hechas respecto de su padecer o sobre una modalidad terapéutica particular, también fomentados por los medios de comunicación, especialmente la televisión e internet.

El caso más conocido es el de “Coping with depression” (Cómo hacer frente a la depresión) de Geenberg y Beck, 1974, que los autores sugieren como parte de su tratamiento para la depresión.

Considero que el terapeuta debe tener la flexibilidad para sugerir no sólo libros, artículos, sino películas o actividades que puedan resultar de utilidad clínica para el trabajo que se

está realizando con los pacientes. Es útil tener una serie de películas y libros que traten ciertos temas que luego pueden ser retomados en el tratamiento. Por ejemplo, una película actual pero que para mí ya se transformó en una obra de culto es “El último beso” la cual sugiero habitualmente a todos aquellos pacientes que están tratando en terapia el tema de los vínculos afectivos y las relaciones de pareja.

Investigación en Psicoterapia Cognitiva.

Esta escuela tiene una fuerte tradición investigadora, que se ve reflejada tanto en sus orígenes, como en todo su desarrollo posterior, es una terapia que tiene una fuerte validación experimental lo que le permitió catapultarse en un período relativamente breve a todo el mundo como una de las terapias más reconocidas y eficaces, fundamentalmente para los trastornos mentales.

Existen tres tipos básicos de desarrollos en investigación que son:

- Los instrumentos de evaluación cognitiva: en particular escalas, cuestionarios e inventarios.
- Las investigaciones de resultados: en este campo se trata de medir la eficacia de un tratamiento para un trastorno o problema determinado.
- Las investigaciones de proceso: en ellas se intenta evaluar principalmente los procesos de cambio.

Las investigaciones lograron mostrar buenos niveles de eficacia y efectividad en muchos de los trastornos estudiados, por esa razón es una de las terapias de primera elección en varios cuadros, lo que la transformó en una de las predilectas de los sistemas privados de salud, que priorizan la eficiencia de los tratamientos, esto es lograr la mejoría clínica con la menor cantidad de recursos.

Modalidades de aplicación

La Terapia Cognitiva originalmente surgió como una terapia individual pero pronto comenzaron a hacerse investigaciones y desarrollo que permitieron utilizarla en grupos, mostrando también buenos niveles de eficacia. En la modalidad grupal se utilizan los mismos conceptos teóricos y técnicos, aunque pueden agregarse algunos otros propios del dispositivo grupal. Los objetivos son los mismos, tanto para la terapia individual como grupal, básicamente lograr cambios de las creencias disfuncionales que sostienen los síntomas, restitución sintomática y prevención de recaídas.

La Cognitiva en otros campos

Los desarrollos y avances del Paradigma Cognitivo llegaron a campos tan diversos como la Inteligencia artificial, la Filosofía, la Psicología, la Neurología, la Educación, el Marketing, etc.

Entre los campos que mayores aportes hicieron en los últimos tiempos cabe destacar los desarrollos de las investigaciones básicas llevadas a cabo por neurólogos, psicólogos y filósofos de la mente. También la educación fundamentó gran parte de sus desarrollos y tecnologías en los avances cognitivos, en particular con los aportes de las líneas constructivistas.

Bibliografía:

1. Bandura, A. (1982). Teoría del aprendizaje social. Espasa Calpe. Madrid.
2. Botella, C. (1986). Introducción a los tratamientos psicológicos. Promolibro. Valencia.
3. Beck, A., Rush, J., Shaw, B. y Emery, G. (1979). Terapia cognitiva de la depresión. Editorial Desclée de Brouwer. Bilbao.
4. Beck, A., Freeman, A. y otros. (1995). Terapia cognitiva de los trastornos de la personalidad. Editorial Paidós. Barcelona.
5. Caro, I. (comp.). (1997). Manual de psicoterapias cognitivas. Paidós. Barcelona.
6. Ellis, A. y Grieger, R. (comp.). (1977). Manual de terapia racional emotiva. Desclée de Brouwer. Bilbao.
7. Feixas, G. y Miró, M. (1993). Aproximaciones a la psicoterapia. Paidós. Barcelona.
8. Gardner, H. (1996). La nueva ciencia de la mente. Paidós. Buenos Aires.
9. Guidano, V. (1991). El sí mismo en proceso: hacia una terapia posracionalista. Paidós. Barcelona.
10. Kaplan, H., Saddock, B. y Grebb, J. (1996). Sinopsis de Psiquiatría. Ciencias de la conducta Psiquiatría clínica. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires.
11. Mahoney, J. (1998). Cognición y Psicoterapia. Editorial Paidós. Barcelona.
12. Safran, J. y Segal, Z. (1994). El proceso interpersonal en la terapia cognitiva. Paidós. Buenos Aires

Vigésimosegunda lectura: artículo “La evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación”

Cáceres Zoraya y Munévar Olga

Se propone el artículo “Evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación” de Cáceres Zoraya y Munévar Olga. **Las razones de por las que se propone incluirlo son las siguientes:** las autoras hacen una breve síntesis de las aportaciones de algunos autores y de propuestas del enfoque cognoscitivo que pueden considerarse representativas del mismo y destacan las aportaciones de cada una a la educación actual. Esta lectura aporta elementos al profesor para mostrar a sus alumnos la diversidad que puede existir en una propuesta teórica y las aplicaciones que puede tener en un área específica como la educativa. Por lo que puede apoyar al conocimiento y comprensión de la dimensión cognitiva, así como al conocimiento de algunos ámbitos de aplicación de la psicología contemporánea. Contribuye a los aprendizajes que se refiere a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión cognitiva

Ficha bibliográfica

Cáceres Z. y Munévar O. (2016) Evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación. Revista Actividad Física y Desarrollo Humano. Vol. 2016. Recuperado el 22 de febrero de 2020 de: https://www.academia.edu/39830161/revista_actividad_fisica_y_desarrollo_humano_evolucion_de_las_teorias_cognitivas_y_sus_aportes_a_la_educación

Datos de los autores:

Cáceres Zoraya. Fisioterapeuta, Candidata a Doctor en Educación, Magíster en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Especialista en Pedagogía Universitaria. Docente de la Universidad de Pamplona Colombia. Correo electrónico: zcaceres@unipamplona.edu.co

Munévar Olga. Fisioterapeuta, Candidata a Doctor en Educación, Magíster en Educación. Especialista en Gerencia en Salud Ocupacional. Docente de la Universidad de Pamplona Colombia.

Breve resumen del contenido:

Las autoras denominan el cognitivismo como una corriente teórica también conocida como psicología cognitiva, que surge en la década de los sesenta y que estudia el proceso de aprendizaje desde la lógica de los procesos de información. De acuerdo a ellas, la psicología cognitiva centra su atención en los procesos mentales relacionados con el conocimiento y se ha de situar el cognitivismo entre el conductismo, ante el que reacciona, y el constructivismo, del que es precursor. Dos de sus aportes más relevantes al desarrollo de la psicología en cuanto a ciencia, es el rechazo de la introspección como método de investigación, abrazando el método científico, y la asunción de la existencia de estados mentales internos: creencias, deseos, motivaciones.

Mencionan los aportes de diversos psicólogos e investigadores como Tolman del que menciona los mapas mentales y el aprendizaje intencionado, las propuestas de Piaget sobre la forma como ocurre el aprendizaje en las personas y su impacto en la educación, las de Ausubel y el aprendizaje significativo, de Jerome Bruner y el aprendizaje por descubrimiento. Continúan con la mención a Vygotsky con sus propuestas de la relación entre el pensamiento y el lenguaje, las herramientas mediadoras y las zonas de desarrollo próximo, de Feuerstein y la teoría de la modificabilidad humana, La posición de Robert Gagné se basa en un modelo de procesamiento de información, donde sistematiza un enfoque integrador en el cual se consideran aspectos de las teorías de estímulos-respuesta y de los modelos de procesamiento de información, la teoría de la inteligencia emocional de Goleman se refiere a la capacidad del individuo para identificar su propio estado emocional y gestionarlo de forma adecuada. En la última parte citan a las neurociencias que, dicen, están contribuyendo a una mayor comprensión de los procesos cognitivos y en ocasiones a dar respuestas a cuestiones de gran interés para los educadores, incluyen las propuestas de Gardner que plantea la existencia de ocho inteligencias y afirma que todas las personas son dueñas de cada una de las ocho clases de inteligencia.

Se concluye con la importancia de las Teorías Cognitivas con relación a los objetivos educativos y se reconoce la necesidad de cambiar el estado de conocimiento del estudiante estimulando la utilización de estrategias de aprendizaje apropiadas para favorecer en él la comprensión, organización y elaboración de la información que recibe. Interviniendo en las distintas fases del aprendizaje cognitivo: la de exploración, la de comprensión y la de retención de la información. Así como cambios en distintos elementos del proceso educativo como el rol del estudiante y del docente, la interacción entre estudiantes y los criterios e instrumentos de evaluación.

EVOLUCIÓN DE LAS TEORÍAS COGNITIVAS Y SUS APORTES A LA EDUCACIÓN POR CÁCERES ZORAYA Y MUNÉVAR OLGA

Resumen

Las Teorías Cognitivas determinan que los diferentes procesos del aprendizaje pueden ser explicados, por medio del análisis de los procesos mentales, los intervinientes del medio ambiente y las posturas actitudinales de docentes y estudiantes. Presupone que, por medio de procesos cognitivos efectivos, el aprendizaje resulta más fácil y la nueva información puede ser almacenada en la memoria por mucho tiempo. Por el contrario, los procesos cognitivos ineficaces producen dificultades en el aprendizaje que pueden ser observadas a lo largo de la vida de un individuo. Pareciese que el estudio del proceso enseñanza aprendizaje atañe exclusivamente a los pedagogos; pero hoy la gran variedad de investigaciones desmiente tal apreciación y afirman que se debe involucrar toda persona que ejerce la docencia; independiente de su profesión; su conocimiento en el desarrollo de la cognición y cómo se aprende, se verá reflejado en su quehacer docente y por ende en la calidad de sus estudiantes. Como respaldo a la anterior premisa, se realizó una revisión de los postulados de Tolman, Gestalt, Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotsky, Feuerstein, Gagné, Goleman, Gardner y la Neurociencia, de donde se derivaron los aportes a la educación actual de cada uno de ellos.

Palabras clave: teorías, aprendizaje, enseñanza, inteligencia, neurociencia.

EVOLUTION OF COGNITIVE THEORIES AND THEIR CONTRIBUTIONS TO EDUCATION

Abstrac

Cognitive Theories determine that different learning processes can be explained through analysis of mental processes, environmental involved and attitudinal stances of teachers and students. It presupposes that, through effective cognitive processes, learning becomes easier and the new information can be stores in memory longer. Conversely, ineffective cognitive processes generate learning difficulties that can be observed throughout an individual's life. It seems that the study of the teaching process-learning relates exclusively to educators; but nowadays most of researches contradicts that assesment and argue that it should involve everyone who has been teaching; regardless of their profession; their knowledge in the development of cognition and how to learn, will be reflected in their teaching work and therefore in the quality of its students. In support of this premise, a review of the principles of Tolman, Gestalt, Piaget, Ausbel, Bruner, Vigotsky, Feuerstein, Gagné,

Goleman, Gardner and Neuroscience was held, where current contributions to education stemmed each one of them.

KEYWORDS: theories; learning; teaching; intelligence; neuroscience.

Introducción

El cognitivismo es una corriente teórica también conocida como psicología cognitiva, que surge en la década de los sesenta y que estudia el proceso de aprendizaje desde la lógica de los procesos de información (Mayer, 1985). El enfoque Cognoscitivo como tendencia pedagógica moderna se fundamenta en el análisis de los aspectos psicológicos existentes, de manera obligada, en los procesos que conducen al conocimiento de la realidad objetiva, natural y propia, del hombre. Sustentada en la teoría del conocimiento desde el punto de vista filosófico, considera al mismo como el resultado y la consecuencia de la búsqueda, consciente y consecuente, que unida a la acción real del sujeto sobre su entorno le permiten su reflejo en lo interno. Esta tendencia pedagógica contemporánea se plantea la concepción y desarrollo de modelos de aprendizaje como formas de expresión de una relación concreta entre el sujeto cognitivo, activo y el objeto cuyas esencialidades habrán de ser aprendidas y niega que todo conocimiento humano consista o sea una mera construcción personal por parte del sujeto, a punto de partida de la imprescindible información sensorial.

Su definición es compleja dado que hace referencia a un conjunto heterogéneo de teorías que incluye desde los postulados de Piaget a las teorías cognitivas del aprendizaje pasando por las teorías del procesamiento de la información o por las teorías cognitivas de la personalidad. La psicología cognitiva centra su atención en los procesos mentales relacionados con el conocimiento. Según el cognitivismo, el aprendizaje es un proceso de modificación de significados, intencional y que resulta de la interacción entre la nueva información y el sujeto. Según esta corriente, el individuo tiene estructuras cognitivas pre-existentes (esquemas) con los que interactúa la nueva información y en las cuales encaja modificando dichos esquemas.

Históricamente se ha de situar el cognitivismo entre el conductismo, ante el que reacciona, y el constructivismo, del que es precursor. Su desarrollo se produce entre 1950 y 1960, pero su influencia es muy significativa en los años setenta. Dos de sus aportes más relevantes al desarrollo de la psicología en cuanto a ciencia, es el rechazo de la introspección como método de investigación, abrazando el método científico, y la asunción de la existencia de estados mentales internos: creencias, deseos, motivaciones; que habían negado las corrientes conductistas. A los anteriores aportes (Ormrod, 2008), resalta algunos trabajos con una evidente fuerza cognitiva, como son las publicaciones de Noam Chomsky en el ámbito psicolingüístico, y los manuscritos de Bruner, Goodnow y Austin (1956) sobre el aprendizaje conceptual.

Postulados de Tolman: Conducta Propositiva

Para (Pedraja, 2001) algunas de las más tempranas apreciaciones de la teoría cognitiva estaban en las propuestas del Tolman (1932 – 1959) psicólogo conductista que criticó los postulados absolutistas de Skinner y demostró desde la psicología comportamientos que no se tenían en cuenta en el conductismo de la época. Valoraba la objetividad en la investigación y también utilizó especies no humanas en sus estudios. Tolman estadounidense que planteó que el objeto de estudio más apropiado son las conductas más globales y no solo el estímulo - respuesta, que el aprendizaje puede darse en ausencia del reforzamiento, incorporó el término aprendizaje no latente; que es el aprendizaje no observable pero si establecido, expone que existen variables internas como conocimientos previos o estados fisiológicos que intervienen en el aprendizaje, que las conductas son intencionadas y que están mediadas por las expectativas porque cuando no se cumplen las expectativas de un organismo; su conducta puede resultar afectada de manera muy adversa.

Tolman demuestra igualmente, que el aprendizaje da lugar a un conjunto organizado de información, desarrollando mapas cognitivos del entorno, es decir, el conocimiento de cómo se organizan las cosas en el espacio permite al organismo ajustarse al medio. Esto lo denominó mapas mentales; estructuras organizadas que se modifican con cada nuevo aprendizaje.

Aportes a la Educación Actual: Los principales aportes de Tolman a la educación es la defensa de que el aprendizaje no tiene lugar por reforzamiento, sino por significación. Cuando un estímulo (signo) va seguido de un segundo estímulo (significado), el sujeto adquirirá una asociación entre estos estímulos. Otro gran aporte, se refiere al aspecto motivacional, como punto de partida a lo que suponga cognición- motivación. Las expectativas, para él, son variables motivacionales donde el sujeto relaciona sus creencias-valores, necesidades, su propia imagen, constituyendo un espacio o campo conductual inmediato. Finalmente, la contribución de Tolman que marca la educación está en el uso de mapas cognitivos y el concepto de que el aprendizaje no es solamente la adquisición de un hábito, sino la creación de una representación interna o mental de un camino que conduce al éxito.

Postulados de la Gestalt: Aprendizaje por Insight

Esta teoría fue concebida por Max Wertheimer (1880-1943) y se desarrolla en Alemania a partir de 1924. Este psicólogo alemán sostenía que la conciencia debía ser estudiada como una totalidad organizada. Los pensamientos son percepciones significativas totales y no un simple conjunto asociado de imágenes o de eslabones estímulo-respuesta (E-R). Para los psicólogos gestaltistas según (Pozo, 2006) en el proceso de aprendizaje la experiencia y la percepción son más importantes que las respuestas específicas dadas a cada estímulo.

Cuando un individuo comienza un aprendizaje dispone de un conjunto de actitudes, habilidades, expectativas sobre su propia capacidad de aprender conocimientos, y percibe la situación de aprendizaje de una forma particular, distinta de la percepción de otros. De allí que el éxito en el aprendizaje depende de experiencias anteriores.

Cada persona selecciona y organiza los estímulos de acuerdo con sus propias experiencias y no responde a ellos de manera -aislada, sino en relación con la situación como un todo y a sus elementos más significativos. Una persona percibe una forma, una estructura, una configuración u organización, esto es, en idioma alemán, una Gestalt, de lo que deriva la teoría su denominación. Por eso es que la teoría gestáltica formula el principio: El todo es algo más que la simple suma de sus partes. El aprendizaje, ocurre por Insight, esto es, por una especie de comprensión repentina a la que se llega después de tentativas infructuosas en busca de una solución. Por ejemplo, en los casos en que estamos tratando de resolver un problema matemático y no damos con la solución, o en otro en el que buscamos un objeto y no recordamos el lugar en que lo dejamos. Después de haber abandonado la tarea o la búsqueda, de manera repentina e inesperada encontramos la solución o recordamos el lugar donde dejamos el objeto. Es decir el aprendizaje por Insight o aparición repentina de la solución, señala que el aprendizaje ocurre como la consecuencia de una comprensión global de la situación y una percepción de sus elementos más significativos.

Aportes a la Educación Actual: Uno de los principales aportes de la teoría de la Gestalt en el campo educativo es proponer un pensamiento productivo, en el cual se debe dar una comprensión estructural, mediante la percepción significativa y una organización de las relaciones. Con esta teoría se presenta una orientación educativa en pro de las capacidades propias y adquiridas de cada ser humano, relacionadas con su creatividad, sus actitudes, valores y con su compromiso consigo mismo y con la sociedad. Para poder llevar a cabo el cometido anterior, el docente debe conocer las características particulares de sus estudiantes y de esta manera ayudarlo para que se produzca la verdadera comprensión de los aprendizajes, es fundamental que el docente esté convencido de la importancia que tiene tratar de atender las particularidades de sus estudiantes respecto a aquello que interesa que aprendan; para lo cual se necesita motivarlo para que forme parte activa de las experiencias de aprendizaje que se presenten.

Postulados de Jean Piaget: Teoría Psicogenética o Epistemología Genética.

El proyecto teórico de Piaget fue a lo largo de toda su vida un proyecto epistemológico. Buscó afanosamente fundar los análisis epistemológicos en observaciones empíricas y dar una explicación biológica del conocimiento. Planteó poner fin a la tradición puramente especulativa de la epistemología. Definió por eso a la epistemología como el estudio de la constitución de conocimientos válidos y subraya que el conocimiento es un proceso y que como tal debe ser descrito de manera histórica. Esta epistemología genética necesitaba dos tipos de método para su constitución. Para el aspecto de la validez formal de los

conocimientos Piaget recurre a las técnicas de la lógica y para las cuestiones de hecho demanda el control de tipo experimental aportado por la psicología genética y por el análisis histórico, y cultural (sociogénesis).

En términos genéticos, la psicología de J. Piaget según (García, 2001) consiste en un conjunto de estudios que analizan la evolución del intelecto desde el periodo sensoriomotriz del pequeño, hasta el surgimiento del pensamiento conceptual en el adolescente. El punto de vista psicogenético considera los diversos estadios desde dos perspectivas fundamentales: la continua, a través de la asimilación y la acomodación y la discontinua llamada estructuras.

La asimilación consiste en la interiorización o internalización de un objeto o un evento a una estructura comportamental y cognitiva preestablecida. Mientras la acomodación es el proceso mediante el cual el sujeto modifica sus esquemas (estructuras cognitivas) para poder incorporar a esa estructura cognoscitiva nuevos objetos. Sobre la base de estas premisas Piaget construye una teoría del Desarrollo Psicológico que posteriormente será aplicado al aprendizaje escolar. En ese sentido identifica tres períodos de desarrollo: (a) el periodo sensoriomotriz, (b) el período de preparación y organización de las operaciones concretas y (c) el período de las operaciones formales; periodos que son diferentes en la edad infantil y en la adultez.

Aportes a la Educación Actual: Esta teoría involucra al educador como un orientador o facilitador, que permite mediante el cuestionamiento de las diversas situaciones el aprendizaje de sus estudiantes, para lo cual se hace necesario considerarlo como constructor de sus propias adquisiciones educativas y en las que la motivación hace parte esencial de propio proceso de construcción. Para que el educador pueda orientar el proceso debe a su vez, conocer el nivel de organización de conocimientos que presentan sus estudiantes y de acuerdo a ello presentar alternativas y situaciones problemáticas que conduzcan a sus estudiantes a la resolución de estas, a seguir planteándose preguntas y de ésta manera reorganizar sus conocimientos al mismo tiempo que avanza en los mismos. Piaget le da un valor importante al lenguaje como instrumento de operaciones intelectuales superiores, para lo cual, el conocimiento y el comportamiento resultan del proceso de construcción del sujeto en los intercambios culturales con el medio que lo rodea.

Postulados de David Ausubel: Aprendizaje Significativo

La propuesta de Ausubel “está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción” (Pozo, 2006, p.209). Ausubel desarrolló una teoría sobre la interiorización o asimilación, a través de la instrucción, de los conceptos verdaderos, que se construyen a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por la persona en su entorno. Como aspectos distintivos de la teoría está la organización del conocimiento en estructuras

y las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información. Ausubel considera que para que esa reestructuración se produzca se requiere de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y preciso la información que debe desequilibrar las estructuras existentes. La teoría toma como punto de partida la diferenciación entre el aprendizaje y la enseñanza.

La teoría pone el énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación. Ausubel (1976, p.18) sostuvo que “la psicología educativa debe concentrarse en la naturaleza y la facilitación del aprendizaje de la materia de estudio” y eso significa prestar atención, por una parte, a aquellos conocimientos provenientes de la psicología que hacen falta para dar cuenta de dichos procesos; y, por otra, a aquellos principios y premisas procedentes de las teorías de aprendizaje que pueden garantizar la significatividad de lo aprendido, sin que ni unos ni otros se constituyan en fines en sí mismos, ya que lo que realmente interesa es que se logre un aprendizaje significativo en el entorno escolar.

La característica más importante del aprendizaje significativo es que produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunores o conceptos pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva.

Aportes a la Educación Actual: Dentro de sus postulaciones, Ausubel destaca que el conocimiento transmitido en el aprendizaje debe estructurarse teniendo en cuenta los conocimientos que posee el estudiante, ya que los nuevos conocimientos que el mismo adquiere, se sientan sobre las bases de los conocimientos adquiridos con anterioridad. En cualquier nivel educativo se precisa una organización y secuenciación de los contenidos educativos ya que dependen de los conocimientos precedentes en los alumnos. Para Ausubel el aprendizaje debe ser una actividad significativa, relacionando los aprendizajes anteriores con los que se adquieren. Propone un aprendizaje progresivo y comprensivo, en tanto lo que se comprende se puede aprender y recordar con mayor facilidad ya que se integra en la estructura de conocimientos; igualmente, la disposición positiva del sujeto que aprende está íntimamente relacionada con el material de aprendizaje que se presenta para el logro de un aprendizaje significativo.

Postulados de Jerome Bruner: Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento.

La evolución del pensamiento de Jerome Bruner respecto de lo que se entiende por conocimiento y aprendizaje es representativa del debate teórico que la Psicología Cognitiva ha experimentado durante la segunda mitad del siglo XX. Bruner definiría la representación como “un conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos” (Camargo & Hederich, 2010, p.330). Representar consistiría entonces en guardar en la memoria aspectos de la experiencia, utilizando para ello algún código regido por reglas. En ese momento, Bruner realiza una de sus mayores contribuciones al tema, al proponer la existencia de tres sistemas básicos de representación presentes en la cognición humana: (a) la representación enactiva, o de esquemas motores; (b) la representación icónica, mediante imágenes de objetos o eventos, y (c) la representación simbólica, usando sistemas formales como el lenguaje. Estas representaciones son concebidas por Bruner como herramientas que pueden ser manipuladas con propósitos definidos, como la solución a un problema o la toma de una decisión. Se trata, eso sí, de herramientas mentales que permiten la realización de acciones u operaciones mentales.

La nueva perspectiva bruniana propone a un aprendiz inmerso en un mundo social- cultural y es por la vía de interacción con el otro, en especial la interacción comunicativa con el otro, que es posible construir un mundo con sentido, es decir, aprender (Bruner, 1986). Por tanto, la propuesta elaborada por Bruner expone que el aprendizaje no debe limitarse a una memorización mecánica de información o de procedimientos, sino que debe conducir al educando al desarrollo de su capacidad para resolver problemas y pensar sobre la situación a la que se le enfrenta.

Aportes a la Educación Actual: Jerome Bruner representa la perspectiva con mayor vínculo social y cultural, la cual constituye una de las ideas poderosas en que se originó el paradigma cognitivo. El desarrollo del pensamiento humano se fundamenta en la percepción, la cual se construye en las estructuras mentales. Hay tres niveles de representaciones mentales que son independientes: 1) correspondiente a las acciones habituales del alumno; 2) representa la imagen; 3) vinculado al simbolismo propio del lenguaje. Cuando el alumno se encuentra en una situación desconocida, una de las formas de representación entra en conflicto con las otras, buscando solución al problema las estructuras mentales se potencian a un nivel más elevado del que se dio el conflicto inicialmente. El docente es un facilitador para llevar al alumno a un conocimiento potencial más elevado, mediante el ofrecimiento de tareas prácticas en las que se aplique la información que después será recordada y mediante la selección de los contenidos conectados e integrados en la estructura de conocimiento alcanzada.

Postulados de Lev Vygotsky: Aprendizaje Sociocultural.

La perspectiva evolutiva de Vygotsky es el método principal de su trabajo, señala que un comportamiento sólo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio, es decir; su historia (Vygotsky, 1979). Uno de los aportes más significativos de la obra de Vygotsky lo constituye la relación que establece entre el pensamiento y el lenguaje. Señala que en el desarrollo ontogenético ambos provienen de distintas raíces genéticas, en el desarrollo del habla del niño se puede establecer con certeza una etapa preintelectual y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística; hasta un cierto punto en el tiempo, las dos siguen líneas separadas, independientemente una de la otra. En un momento determinado estas líneas se encuentran y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional.

Otro de los aportes de Vygotsky se relaciona con el uso de instrumentos mediadores (herramientas y signos) para entender los procesos sociales. La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado es un proceso análogo a la creación y utilización de herramientas. Vygotsky (1979), señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.

La capacidad de los niños, de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, e igualmente el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia es la que denominó Zona de Desarrollo Próximo: “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” (Vygotsky, 1979, p.133).

Aportes a la Educación Actual: Vygotsky realiza aportes fundamentales a la educación con su teoría de zona de desarrollo próximo, en la cual según el autor se da una relación íntima entre el desarrollo y el aprendizaje, permitiendo demostrar la raíz social atribuida al conocimiento humano. Según Vygotsky, los procesos culturales y sociales van a guiar el desarrollo cognitivo en los niños, los cuales realizan una participación activa con el ambiente que los rodea, ya sea para resolver problemas de forma individual o potenciando su nivel de desarrollo en la resolución de problemas con la guía de un adulto o de alguien más capacitado. Lo anterior hace que el estudiante sea más autónomo e independiente en sus aprendizajes, esto a su vez se traduce en la evaluación de sus propios logros; se fundamenta la teoría psicológica que relaciona el comportamiento y la mente.

Postulados de Reuven Feuerstein: Teoría de la Modificabilidad Estructural.

La Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, consiste en favorecer el desarrollo de los procesos y estrategias del pensamiento que no sólo están implícitos en las actividades escolares sino también en las situaciones de la vida social y familiar del niño. La modificabilidad de un individuo se define como la capacidad de partir desde un punto de su desarrollo, en un sentido más o menos diferente de lo predecible hasta ese momento, según su desarrollo mental. Feuerstein considera además los sistemas de necesidades y creencias ya que en toda teoría por muy científica que sea, debe existir la creencia, es decir: *que el ser humano puede modificarse*.

La teoría de la modificabilidad humana es posible gracias a la intervención de un mediador, el cual se preocupa de dirigir y optimizar el desarrollo de la capacidad intelectual. Los Principios básicos de Feuerstein son: (a) los seres humanos son modificables, rompe con las costumbres genéticas internas y externas; (b) el individuo específico con el que estoy trabajando es modificable; (c) yo soy capaz de cambiar al individuo; (d) yo mismo soy una persona que puede y tiene que ser modificada; (e) la sociedad también tiene y debe ser modificada. El concepto de inteligencia como matriz invariable fijada por factores genéticos o ambientales, se hace incompatible con el concepto de inteligencia considerada como capacidad de modificación. El primero parte del organismo como sistema cerrado y pasivo y el segundo lo considera como sistema abierto, receptivo al cambio y a la modificación, y la inteligencia sería como un proceso de autoregulación dinámica, capaz de responder a la intervención del medio exterior. [1] Feuerstein (1980) pone su énfasis en el papel del lenguaje y en el condicionamiento del acto mental en todas sus fases. Para que haya cambios de estructura se debe dar estas características: *cohesión entre parte y todo* ya que mientras se ejecuta una parte, el organismo actúa en forma distinta produciendo estimulación. *El transformismo* se refiere a que un individuo puede enfrentar la misma realidad facilitando los procesos. *La autopropetucción- autorregulación* significa todo lo que interviene en los pre-requisitos del pensamiento.

Aportes a la Educación Actual: Feuerstein, realiza una propuesta innovadora centrada en los actuales enfoques cognitivos los cuales permitirán llevar al sujeto hacia el desarrollo de estructuras afectivas, sociales y cognitivas que se sustenten en la utilización de operaciones mentales básicas, las mismas que harán posible la potenciación de la Inteligencia y el aprender a pensar aprendiendo a aprender. El autor propone estrategias mentales eficaces que permitan saber buscar información, saber cómo usarla, saber cómo elaborarla, saber inferir de esa información y saber aplicar y transferir esa información a nuevas situaciones. Lo anterior se puede dar en cualquier momento de la vida sin importar la edad que tenga el individuo, teniendo presente los desafíos a nivel personal, familiar, social y profesional, de acuerdo a la concepción del ser humano como sistema abierto.

Postulados de Robert Gagné: Teoría Sistémica.

La posición de Gagné se basa en un modelo de procesamiento de información, donde sistematiza un enfoque integrador en el cual se consideran aspectos de las teorías de estímulos-respuesta y de los modelos de procesamiento de información. Es un modelo acumulativo de aprendizaje que plantea ocho tipos de aprendizaje. (a) Aprendizaje de Signos y Señales; (b) Aprendizaje de Respuestas Operantes; (c) Aprendizaje en Cadena; (d) Aprendizaje de Asociaciones Verbales; (e) Aprendizaje de Discriminaciones Múltiples; (f) Aprendizaje de Conceptos; (g) Aprendizaje de Principios; (h) Aprendizaje de Resolución de Problemas.

A la luz de esta teoría, el aprendizaje se define como un cambio en la capacidad o disposición humana, relativamente duradero y además no puede ser explicado por procesos de maduración. Este cambio es conductual, lo que permite inferir que se logra sólo a través del aprendizaje. Se encuentra también alteraciones de disposición, que tienen implicancias con respecto de los cambios conductuales, pero de manera diferente. Estas alteraciones se denominan actitud, interés o valor (Gagné, 1993).

Gagné señala cinco variedades de capacidades que pueden ser aprendidas: (a) destrezas motoras, importante en ciertas áreas del aprendizaje; (b) información verbal, la cual aparece desde que nacemos; (c) destrezas intelectuales, comienza al adquirir discriminaciones y cadenas simples, hasta llegar a conceptos y reglas. (d) actitudes, estas son las capacidades que influyen sobre las acciones individuales de las personas. (e) estrategias cognoscitivas, son destrezas de organización interna, que rigen el comportamiento del individuo con relación a su atención, lectura, memoria, pensamiento, entre otros.

Aportes a la Educación Actual: Gagné plantea la existencia de procesos cognitivos, los cuales son métodos de la persona, para percibir, asimilar y almacenar conocimientos. Habla de *destreza mental*, cuando uno o más de estos procesos internos ha sido desarrollado a un nivel de eficiencia relativamente alta. Cuando se aplica una destreza mental a una tarea, ya sea por voluntad propia u orden externa, podemos decir que esta destreza funciona como una estrategia cognitiva. Este punto puede ser ejemplificado así: el uso de imágenes es un proceso cognitivo básico. En algunas personas que son eficientes en la creación y manejo de imágenes, esto sería una destreza mental. Cuando estas personas usan las imágenes para aprender algo, estas imágenes funcionan como estrategias cognitivas.

Postulados de Daniel Goleman: Teoría de la Inteligencia Emocional

Cuando se habla de inteligencia emocional, se habla de la **capacidad del individuo para identificar su propio estado emocional y gestionarlo de forma adecuada**. Esta habilidad repercute de forma muy positiva sobre las personas que la poseen, pues les permite entender y controlar sus impulsos, facilitando las relaciones comunicativas con los

demás. En esencia, toda emoción constituye un impulso que nos moviliza a la acción. La propia raíz etimológica de la palabra da cuenta de ello, pues el latín *movere* significa moverse y el prefijo *e* denota un objetivo (Goleman, 1996).

Alrededor del tallo encefálico, que constituye la región más primitiva de nuestro cerebro y que regula las funciones básicas como la respiración o el metabolismo, se fue configurando el sistema límbico, que aporta las emociones al repertorio de respuestas cerebrales. En esta región cerebral se ubica la amígdala en la que se depositan nuestros recuerdos emocionales y que, por ello mismo, nos permite otorgarle significado a la vida. El pensamiento, la reflexión sobre los sentimientos, la comprensión de símbolos, el arte, la cultura y la civilización encuentran su origen en este esponjoso reducto de tejidos neuronales.

Su tesis defiende que, con mucha frecuencia, la diferencia radica en ese conjunto de habilidades que ha llamado inteligencia emocional (Goleman, 1996), entre las que destacan: (a) El autocontrol, el arte de contenerse, de dominar los arrebatos emocionales y de calmarse a sí mismo son habilidades que se pueden aprender y desarrollar. (b) El entusiasmo, es el gusto por lo que se hace o el optimismo que representan unos estímulos ideales para el éxito. (c) La empatía, denota la capacidad de percibir la experiencia subjetiva de otra persona, esta capacidad para comprender lo que sienten los demás afecta un espectro muy amplio de actividades. (d) La perseverancia, como la habilidad de persistir y nunca desistir hasta que se haya logrado los objetivos propuestos, depende fundamentalmente de factores emocionales, como el entusiasmo y la tenacidad frente a todo tipo de contratiempos. (e) La capacidad para motivarse a uno mismo, es decir, de sentirse lo suficientemente diestros como para encontrar la forma de alcanzar sus objetivos.

Si bien una parte de estas habilidades pueden venir configuradas en el equipaje genético de todo ser humano, y otras tantas se moldean durante los primeros años de vida, la evidencia respaldada por abundantes investigaciones demuestra que las habilidades emocionales son susceptibles de aprenderse y perfeccionarse a lo largo de la vida, si para ello se utilizan los métodos adecuados.

Aportes a la Educación Actual: Gracias a la neuroplasticidad, que permite moldear el cerebro de una persona hasta los 20 años, los educadores pueden ayudar a niños y jóvenes a alcanzar una mejor madurez. Los avances en la neurociencia muestran cómo si un individuo es emocionalmente inteligente, puede ser capaz de controlar sus impulsos para actuar de acuerdo con la parte más racional de su cerebro. Si se aprende a trabajar la autoconciencia emocional y nuestra propia autogestión, seremos capaces de reaccionar de forma adecuada en momentos de crisis y controlar los impulsos para tomar la mejor decisión.

El profesor debe ayudar a sus estudiantes a mantenerse en el estado denominado como el

fluir, el cual es la mejor situación para el cerebro y su rendimiento. Se sitúa en la posición intermedia entre la desmotivación y el estrés. La inteligencia social puede tener una gran influencia en la educación y el liderazgo si el líder (el profesor) es capaz de impulsar el cerebro de sus estudiantes y les contagia su actitud y estado emocional. Es fundamental para un profesor que su clase se sienta relajada y disfrute el aprendizaje. En síntesis, canalizar las emociones hacia un fin más productivo constituye una verdadera aptitud maestra.

Postulados de la Neurociencia:

La neurociencia tiene sus inicios con Hipócrates cuando planteó que del cerebro vienen las alegrías, las delicias, el placer, la risa, también el dolor y los sufrimientos. En 1791 Luigi Galvani descubrió la existencia de actividad eléctrica en los animales. Desde entonces, el estudio de la conducción nerviosa y las consecuencias que lleva, logrando los complejos procesos cognitivos, han sido objeto de arduo estudio. En 1956 se funda la neurociencia cognitiva con el fin de entender cómo las funciones psicológicas son generadas a partir de las neuronas y los circuitos que generan. “La Neurociencia no sólo no debe ser considerada como una disciplina, sino que es el conjunto de ciencias cuyo sujeto de investigación es el sistema nervioso con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje” (Salas, 2003, p. 156).

La tarea central de las llamadas neurociencias es la de intentar explicar cómo es que actúan millones de células nerviosas individuales en el encéfalo para producir la conducta y cómo, a su vez, estas células están influidas por el medio ambiente, incluyendo la conducta de otros individuos (Jessel, Kandel, & Schwartz, 1997). Precisamente, las neurociencias están contribuyendo a una mayor comprensión, y en ocasiones a dar respuestas a cuestiones de gran interés para los educadores; por ejemplo, hay evidencias según lo muestran las investigaciones de que tanto un cerebro en desarrollo como uno ya maduro se alteran estructuralmente cuando ocurren los aprendizajes.

Con la Neurociencia se ha demostrado que la práctica incrementa el aprendizaje en el cerebro, hay una relación similar entre la cantidad de experiencia en un ambiente complejo y el monto de cambio estructural. Los procesos de aprendizaje y la experiencia propiamente dicha van modelando el cerebro que se mantiene a través de incontables sinapsis; estos procesos son los encargados de que vayan desapareciendo las conexiones poco utilizadas y que tomen fuerza las que son más activas.

Aportes a la Educación Actual: Con los aportes de la neurociencia, hay coincidencia para sostener que patrones o modelos de actividad neural están en correspondencia con estados o representaciones mentales particulares. El aprendizaje esencialmente comprende cambios y conexiones: la liberación de neurotransmisores en la sinapsis puede alterarse, o las conexiones entre neuronas pueden reforzarse o debilitarse. El éxito de la enseñanza

afecta directamente las funciones del cerebro modificando las conexiones. Se podría decir entonces que el ambiente afecta tanto la estructura del cerebro como su funcionalidad; un ambiente apropiado es esencial para conformar partes sustanciales del mismo. Y esta afirmación se podría trasladar con total confianza al ambiente de una clase y, aun, a una situación de aprendizaje más amplia.

La mayor parte del tiempo el cerebro lleva a cabo sus conexiones de una manera que se puede llamar aceptable o satisfactoria, pero cuando las conexiones cambian, la personalidad también puede cambiar; si el yo puede desarmarse por las experiencias que modifican las conexiones, también puede volver a armarse por las experiencias que establece, o cambiar o renovar las conexiones. La plasticidad del cerebro habilita aprendizajes a lo largo de la vida. Si bien es cierto que en los jóvenes y sobre todo en la adultez el desarrollo de nuevas neuronas no es tan común, ciertas investigaciones han demostrado que el desarrollo de nuevas vías neurales es más factible de lo que se piensa; nuestras sinapsis cambian todo el tiempo y es así como recordamos una experiencia, otra y otra. Cualquier conjunto de estímulos ambientales específicos causan en el cerebro nuevas conexiones y esta habilidad se conserva en el transcurso de la vida. Por ello, es tan importante que los procesos de aprendizaje estén vigentes en ese transcurso; ya que son los desafíos y retos los que movilizan las conexiones.

Postulados de Howard Gardner: Teoría de las Inteligencias Múltiples

Gardner plantea la existencia de ocho inteligencias, a saber: (a) Lingüística, es la capacidad de dominar el lenguaje y poder comunicarnos con los demás es transversal a todas las culturas. (b) Lógico matemática, se vincula a **la capacidad para el razonamiento lógico y la resolución de problemas matemáticos**. (c) Espacial, es la habilidad para poder observar el mundo y los objetos desde diferentes perspectivas. (d) Musical, donde algunas zonas del cerebro ejecutan funciones vinculadas con la interpretación y composición de música. (e) Corporal y cenestésica, son **las habilidades corporales y motrices que se requieren para manejar herramientas o para expresar ciertas emociones**. (f) Intrapersonal, **inteligencia que faculta para comprender y controlar el ámbito interno de uno mismo**. (g) Interpersonal, faculta para poder advertir cosas de las otras personas más allá de lo que nuestros sentidos logran captar. (h) Naturalista, **permite detectar, diferenciar y categorizar los aspectos vinculados a la naturaleza**. (Gardner, 2005).

Gardner afirma que todas las personas son dueñas de cada una de las **ocho clases de inteligencia**, aunque cada cual destaca más en unas que en otras, no siendo ninguna de las ocho más importantes o valiosas que las demás. Generalmente, se requiere dominar gran parte de ellas para enfrentarnos a la vida, independientemente de la profesión que se ejerza. A fin de cuentas, la mayoría de los trabajos precisan del uso de la mayoría de los tipos de inteligencia.

Aportes a la Educación Actual: La educación que se da en las aulas se empeña en ofrecer contenidos y procedimientos enfocados a evaluar los dos primeros tipos de inteligencia: **lingüística y lógico-matemática**. No obstante, esto resulta insuficiente en el proyecto de educar a los alumnos en plenitud de sus potencialidades. La necesidad de un cambio en el paradigma educativo fue llevada a debate gracias a la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Identificar las fortalezas de los estudiantes en lugar de las carencias, que es lo que se ha hecho normalmente, debería permitir una planificación educativa adecuada. Lo cierto es que, aunque todos somos diferentes, con cerebros únicos y singulares, la escuela ha considerado tradicionalmente una única forma de aprendizaje y ha clasificado a los alumnos en función de una capacidad general. En la práctica, no todos los seres humanos aprenden de la misma forma ni tienen los mismos intereses y en un mundo cambiante como el actual, en el que la diversidad de información es una realidad, la elección resulta inevitable.

Las implicaciones educativas de la teoría de las inteligencias múltiples son enormes. Sugiere a los docentes la necesidad de aplicar estrategias pedagógicas más allá de las lingüísticas y lógicas que predominan en el aula y de adoptar enfoques creativos que se alejen de las tradicionales distribuciones de mesas en filas y columnas con el profesor delante (y en muchas ocasiones por encima), de las pizarras o de la dependencia excesiva de los libros de texto. Los nuevos tiempos requieren entornos que fomenten la creatividad y la colaboración.

Conclusiones

Las Teorías Cognitivas con relación a los *objetivos educativos* reconocen la necesidad de cambiar el estado de conocimiento del estudiante estimulando la utilización de estrategias de aprendizaje apropiadas. De esta manera se intenta favorecer en el estudiante la comprensión, organización y elaboración de la información que recibe. Así, el aprendizaje cognitivo incluye diferentes fases: la de exploración, la de comprensión y la de retención de la información. Esto implica que el estudiante debe pasar de una fase de aprendizaje inductivo (exploración de conceptos) a una de aprendizaje deductivo (aplicación de la información).

El *rol del estudiante* pasa de pasivo a un estado activo de relaciones entre el material nuevo y sus conocimientos previos. Es un participante activo del proceso de aprendizaje. Algunas estrategias de aprendizaje incluirían el uso de ayudas mnemónicas y visuales, la elaboración de mapas mentales y el uso de metáforas y analogías.

La interacción entre estudiantes se analiza como la producción en masa de conocimiento, descubrimiento y aportes continuos al aprendizaje. Debe ser de apoyo, respeto por la diferencia ya que todos aprendemos de diferente manera y de juicio crítico frente a la percepción de nuevos conocimientos.

El *rol del docente* debe entender las diferentes experiencias y conocimientos previos de los estudiantes. Así como organizar y estructurar de la manera más efectiva la información según el desempeño y el estilo de aprendizaje de los estudiantes. El docente debe proponer prácticas con retroalimentación para que la nueva información se asimile y se ajuste la estructura cognitiva del estudiante. Es importante también que el docente comprenda si se encuentra ante un estudiante de cerebro izquierdo (más analítico y orientado a la interpretación de textos) o de cerebro derecho (más creativos y orientados a las imágenes), con la finalidad de que el proceso de aprendizaje sea más eficaz. Igualmente explorar los intereses, motivaciones, y emociones que mueven al estudiante en el aula.

En la *relación docente alumno* la actitud del profesor y su efecto sobre el aprendizaje han sido investigados ampliamente. Independientemente de la edad del estudiante, un profesor amable, considerado y atento propiciará en los estudiantes una mejor actitud para conseguir un nivel alto de aprendizaje cognitivo.

Con relación a los *criterios e instrumentos de evaluación* esta se centra en el proceso. Aun considerando muy deseable la evaluación en contextos reales o realistas, admite y valora la evaluación fuera de tales contextos, al basar en la abstracción una parte fundamental del aprendizaje. Son posibles, por tanto, instrumentos de evaluación basados en la aplicación de conocimientos a la resolución de problemas, aún en situaciones aisladas del contexto real.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Camargo, A. Hederich, C. (2010, Octubre). Jerome Bruner: dos Teorías Cognitivas, dos Formas de Significar, dos Enfoques para la Enseñanza de la Ciencia. *Revista Psicogente*.
- Feuerstein, R. (1980). *Learning Potential Assesment Device*. Glenview. Illinois: Scott. Foresman and Company.
- García, E. (2001). *Piaget: la formación de la inteligencia*.
- Gagné, R. M. (1993). *Diseño de la enseñanza para un aprendizaje eficaz*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. [Versión electrónica]. Editorial Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos
- Jessel, T., Kandel, E. & Schwartz, J. (1997). *Neurociencia y conducta*. Madrid: Prentice Hall.
- Mayer, R. (1985). *El futuro de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza
- Ormrod, J.E. (2008). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Educación SA.
- Pedraja, M.J. (2001, Noviembre). El conductismo de Edward C. Tolman: Un cordero con piel de lobo. *Revista de Historia de la Psicología.*, Vol. 22.

- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- Pozo, J.I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. [Versión electrónica]. Ediciones Morata.
- Rodríguez, M. (2010). *Teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. [Versión electrónica]. Editorial Octaedro.
- Salas R. (2003, Julio). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios Pedagógicos. Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 29.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Actividades de aprendizaje para las lecturas: a) Introducción a la historia y a los métodos en psicología cognitiva, b) Psicología cognitiva, c) Cognición y ciencia cognitiva d) Desarrollo y cambio cognitivo, e) Vygotsky: la escuela y la subjetividad, f) Métodos en el estudio del desarrollo cognitivo, g) El ABC de la terapia cognitiva y h) La evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación.

1. Utilizando la información de las lecturas Introducción a la historia y los métodos en Psicología cognitiva, Psicología cognitiva y Cognición y ciencias cognitivas, completa el cuadro anotando las características más importantes de la cognición, la Psicología cognitiva y las ciencias cognitivas.

| Cognición | Psicología cognitiva | Ciencias cognitivas |
|-----------|----------------------|---------------------|
| | | |

2. En el artículo Introducción a la historia y los métodos en Psicología cognitiva se menciona que la corriente historiográfica postula dos opciones para explicar el surgimiento y desarrollo de la Psicología cognitiva: la opción restrictiva y la opción amplia. Explica en que consiste cada una de estas dos opciones y menciona con cuál estarías de acuerdo. Argumenta tu decisión.
3. Con base en la opción que consideras más adecuada elabora una línea de tiempo que muestre el origen y desarrollo de la Psicología cognitiva
4. Describe brevemente en que consiste la terapia cognitiva y algunos métodos utilizados en la Psicología cognitiva.
5. Menciona algunos aportes de las psicologías cognitivas a la educación

6. Con el apoyo de la información contenida en los artículos Desarrollo y cambio cognitiva y Vygotsky: la escuela y la subjetividad, completa el siguiente cuadro anotando

| Concepción del desarrollo de Piaget | Descripción del proceso de desarrollo y constitución subjetiva |
|--|---|
| | |

7. Elabora una lectura breve, para los alumnos, sobre las características de la dimensión cognitiva, que incluya lo siguiente: en que consiste, los temas y/o problemas que atiende, los métodos y procedimientos que se utilizan en la dimensión, los lugares o escenarios donde se aplican sus conocimientos y su utilidad social.

Vigesimotercera lectura: artículo “La vida afectiva: Motivación, sentimientos y emoción”.

Jesús Espigares Navarro

Se propone la lectura “La vida afectiva: Motivación, sentimientos y emoción” de Jesús María Espigares Navarro. Las razones por las que la proponemos son las siguientes: describe los componentes de la dimensión afectiva en la explicación del comportamiento y la subjetividad; en esta lectura se describen los diferentes conceptos: afectividad, motivación y emoción; la descripción va desde el origen del concepto hasta la conceptualización actual, nos da un panorama de las diferentes teorías que explican cada uno de los conceptos, así como las características y sus componentes. La lectura es útil para apoyar el logro del aprendizaje referente a la explicación del comportamiento y la subjetividad en la dimensión afectiva.

Ficha bibliográfica

Espigares Navarro, J. M., (2009), La vida afectiva: Motivación, sentimientos y emoción Temas para la educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza, # 4, septiembre de 2009, Federación de enseñanza de CC. OO. Andalucía, España. Recuperado de [eva.fcs.edu.uy/content/2.1filosofia y emociones](http://eva.fcs.edu.uy/content/2.1filosofia-y-emociones).

Breve resumen del contenido

En el artículo “La vida afectiva: motivación, sentimientos y emoción” se describen las características de cada uno de estos elementos; empieza describiendo la afectividad desde el punto de vista histórico, la definición del concepto desde el punto de vista de la Filosofía griega con Aristóteles, refiriéndose a las pasiones como movimiento del apetito sensitivo, incluyendo a las emociones, las motivaciones y otras manifestaciones afectivas; destaca que en la actualidad el término afectividad se establece en relación con las vivencias o experiencias internas y externas, considerándolo como parte de lo psíquico.

En el artículo se mencionan como características de la afectividad a: la subjetividad, la bipolaridad y la teleología, considerando su intensidad, su duración y las bases fisiológicas

o formas de expresión; se describe la evolución de la afectividad en tres momentos: el movimiento afectivo hacia los objetos, adhesión con tal objeto y la plena realización; consideran que para esta evolución hay que considerar: la maduración y el aprendizaje.

La lectura describe la motivación como base de la vida afectiva; establece la diferencia entre necesidad, motivos, impulso e instintos; presentan la definición del concepto de motivación entendiéndolo como el principal activador de la conducta mediante impulsos; más adelante se describen las tres tendencias de la teoría de la motivación: teorías en el campo del instinto, teorías en el campo del aprendizaje, teorías en el campo de la personalidad, teoría sobre las necesidades humanas. Posteriormente se menciona las características de la motivación social o la motivación del logro y la motivación cognoscitiva.

Finalmente hace referencia a los sentimientos y las emociones, destacándolos como los más importantes de la afectividad; describen los diferentes conceptos estableciendo las diferencias entre cada uno de ellos, así como sus componentes, y los tipos de emociones; destacan las teorías que explican a las emociones: las teorías fisiológicas y las psicológicas, presentan las características de cada una de ellas y su relación.

“LA VIDA AFECTIVA: MOTIVACIÓN, SENTIMIENTOS Y EMOCIÓN”.
POR
JESÚS ESPIGARES NAVARRO

1.- La afectividad

1.1 Historia del concepto de Afectividad

Literalmente por Afectividad se entiende la capacidad de ser influido por algo interno como externo. El término "Afectividad" encuentra su origen en la Filosofía griega con Aristóteles, quien se refiere a las pasiones como movimiento del apetito sensitivo, incluyendo a las emociones, las motivaciones y otras manifestaciones afectivas.

En el siglo XVIII se establece una clara distinción entre el mundo intelectual y el mundo anímico, así se advierte que la Afectividad se caracteriza por el placer o el dolor suscitados en una serie de centros cerebrales, encargados de provocar tales vivencias. Esta tesis se confirmó en 1954 gracias a los estudios de Olds y Miner, quienes por accidente encontraron en el sistema límbico unos centros desencadenadores de las sensaciones de placer y de dolor. En general, en el mundo moderno se pensaba que las emociones manifestaban lo más bajo del ser humano.

En el mundo Contemporáneo, el vitalismo filosófico comenzó a exaltar el mundo de lo afectivo e identificándolo con lo irracional del ser humano, de tal modo que el principio cartesiano "pienso luego existo" se sustituye por el principio vitalista "siento luego existo", así gracias a la Afectividad la vida no es un simple estar en el mundo sino un compromiso esencial por parte del sujeto. En consecuencia, la afectividad pasa a ser lo más genuinamente humano.

En la Actualidad la Psicología ve la Afectividad en relación con las vivencias o experiencias interna y con la realidad exterior, así son cualidades pertenecientes a nuestro ser psíquico y las experimentamos en nuestra intimidad.

En consecuencia, la Psicología actual concibe al ser humano como una unidad psicofísica, psicosomática y psicosocial.

- unidad psicofísica: vida sensible y psíquica.
- unidad psicosomática: cuerpo y mente.
- unidad psicosocial: vida individual y social.

1.2 Características de la Afectividad

La vida afectiva mantiene una serie de características, que a su vez deben de tener en cuenta su intensidad, su duración y las bases fisiológicas o formas de expresión (gestos, tensión muscular...).

Las principales características de la Afectividad son:

- La Subjetividad: Aunque haya manifestaciones somáticas, la experiencia de la afectividad es subjetiva al ser un cambio que se opera en el sujeto y no se refiere a un objeto exterior. Por ello el problema de la afectividad es como salir de la subjetividad, es decir cómo se comunica.
- La Bipolaridad: Toda afectividad se mueve entre dos polos contrarios (placer-dolor, excitación reposo), lo cual nos revela la continua transformación a la que está sometida la vida afectiva y su carácter oscilante y contradictorio.
- La Teleología: Los estados anímicos siempre tienen una orientación, a través de las relaciones intencionales, hacia lo Real, al igual que la inteligencia y la voluntad

1.3 Evolución de la Afectividad y sus causas

La vida afectiva en su evolución pasa por tres momentos:

- 1- El movimiento afectivo hacia los objetos.
- 2- Adhesión con tal objeto.
- 3- La plena realización.

1. El movimiento afectivo hacia los objetos: El espíritu toma al objeto para unirse con él mediante el sentimiento, y es causado por cuatro elementos positivos y negativos:

| ELEMENTOS POSITIVOS | ELEMENTOS NEGATIVOS: Son lo contrarios de los anteriores |
|---|--|
| APETITO: Movimiento hacia los objetos sensibles | Repugnancia |
| DESEO: Inclinação hacia los objetos estimados como un bien. | el Disgusto |
| ASPIRACIÓN: Tendencia a la realización de lo que nos proponemos | la Aversión |
| AMOR: Movimiento afectivo hacia los seres. | el Odio |

2. La Adhesión: El alma se une al objeto, pues sin tal adhesión lo afectivo no queda asentado y el sujeto se mueve en la esfera de lo superficial.
3. La plena Realización: Se trata de conseguir la compenetración mayor posible entre el sujeto y el objeto para alcanzar el disfrute.

Esta evolución de la afectividad se produce por dos causas.

- La Maduración: Es la capacidad de respuesta emotiva dependiente del desarrollo neurológico y endocrino.
- El Aprendizaje: El desarrollo de la vida afectiva se basa en el aprendizaje conseguido de acuerdo con los condicionamientos respondiente y operante, y por el aprendizaje por imitación ya que las expresiones afectivas pueden ser contagiosas.

2. La motivación como base de la vida afectiva

Para que surja la vida afectiva es necesario la existencia de alguna motivación. Entre los psicólogos actuales hay que hacer una distinción entre:

- Necesidad: Son deficiencias que pueden basarse en requerimientos corporales específicos, el aprendizaje o en alguna combinación entre los dos.
- Motivo o Motivación: Es un estado interno que puede ser el resultado de una necesidad y cuya característica principal es excitar una conducta, que normalmente se dirige a la satisfacción del requerimiento instigador.
- Impulso: Son aquellos que surgen para satisfacer necesidades básicas relacionadas con la supervivencia y están arraigados en la fisiología y pueden ser moldeados por la experiencia.
- Instintos: Son patrones conductuales complicados que se piensa están determinados por la herencia. En la actualidad este concepto se ha sustituido por el constructo de patrón de acción fija, que consiste en una respuesta particular a claves particulares, específicos a hembras o machos de una especie determinada, estereotipados (que se completa una vez iniciado), resistentes a la modificación y no aprendidos.

2.1 El concepto de Motivación

Tradicionalmente por Motivación se entiende la raíz dinámica interna del comportamiento, o sea es un principio activador de la conducta mediante impulsos, patrones de acción fija o tendencias. Según Young son todos los determinantes de la conducta.

2.2 Teorías sobre la Motivación

Según, Hadsen se pueden distinguir tres tendencias en la Psicología de la Motivación:

2.2.1 Teorías en el campo del Instinto

2.2.1.1 Darwin: Su teoría de la evolución biológica hizo posible la explicación de la conducta humana a través de los mismos principios de la conducta animal, cuyo concepto clave es el instinto como las fuerzas impulsoras y rectoras de la conducta animal.

2.2.1.2 W. James: El instinto es la facultad de actuar que produce ciertos fines sin entrenamiento ni previsión previa. Dicha facultad se rige por dos leyes:

- La ley de inhibición: Los instintos se pierden mediante los hábitos.
- La ley de transitoriedad o maduración: Los instintos son transitorios, pues el sujeto madura.

El concepto de Instinto al fracasar fue sustituido por el constructo de patrón de acción fija, que son respuestas particulares a claves particulares, específicas a hembras o machos de una especie determinada, estereotipados o que se completan

2.2.2 Teorías en el campo del Aprendizaje

2.2.2.1 Teoría Homeostática: Supone que el cuerpo tiene patrones de referencia para cada una de sus necesidades, que indican el estado óptimo o de equilibrio. Cuando el cuerpo se aparta por cualquier circunstancia de ese estado de equilibrio surge un requerimiento o necesidad, y esta necesidad activa un motivo, el cual desencadena una conducta dirigida a restablecer el estado de equilibrio.

Este proceso pasa por las siguientes fases: 1.-Estado de equilibrio; 2.-Sed; 3.-Tensión (impulso); 4.- Conducta apetitiva (abrir el grifo); 5.-Conducta consumatoria (beber); 6.-Regreso al estado 1.

2.2.2.2 Teoría de los Incentivos: Esta teoría indica que las experiencias y los incentivos alteran las cogniciones y las emociones, llevando a la motivación, la cual excita la conducta, y esta puede cambiar otra vez las cogniciones y las emociones, incrementando o decrementando el nivel de motivación.

Los incentivos, las emociones y las cogniciones suelen combinarse con los mecanismos homeostáticos para moldear los impulsos básicos. En psicología se suele dividir los incentivos en:

Externos: Estimulo que se encuentra externo a la actividad; o **Internos:** estímulos que se encuentran incluidos en la misma actividad. El ofrecimiento de incentivos externos o recompensas para que se realice una conducta mata los incentivos internos, y la motivación intrínseca parece desarrollar la curiosidad, el aprendizaje conceptual y la creatividad.

Esta teoría se basa en la teoría hedonista de la búsqueda del placer y la evitación del dolor, asimismo las expectativas explican la conducta, ya que el esperar una reacción afectiva determinada en el otro justifica la apertura o cerrazón al manifestar libremente nuestros sentimientos y emociones.

En esta teoría hay que destacar a:

- Young: Los principales determinantes de la activación afectiva y de la conducta son los alimentos (teoría hedonista de la motivación).
- Teoría de la Excitación: Algunas conductas carentes de utilidad (alpinismo, montar en noria etc.) se explican por la excitación. Según esta teoría se tiende en mantener en todo organismo ciertos niveles de excitación y actividad, lo cual explica el fenómeno de la curiosidad
- Teoría de la Tensión corporal: Todos los impulsos se originan en algún malestar corporal.
- Teoría de la Autonomía funcional: Afirma que un impulso se crea únicamente si se hace algo que vaya recompensado una y otra vez, así los hábitos se convierten en impulsos.

2.2.3 Teorías en el campo de la Personalidad

En esta línea destacan las teorías psicoanalíticas de Freud, Jung, Adler y otros, donde las emociones resultan ser los factores esenciales de la motivación.

Para la teoría de la motivación inconsciente de Freud los seres humanos al igual que a veces no son conscientes de lo que percibe ni de su comportamiento, tampoco son conscientes de las fuerzas que lo motivan. Esta teoría ha encontrado confirmación en las investigaciones acerca de los centros de placer del cerebro. Para Freud toda conducta humana queda explicada por un instinto o pulsión que la moviliza queriendo encontrar su satisfacción. La Pulsión es un estímulo que necesita ser satisfecho, por lo que representa un reto constantemente nuevo para el aparato anímico, y es un concepto dualista y reelaborado constantemente y analizado en base al modelo de sexualidad:

- dualidad pulsión sexual - pulsión del yo
 - Pulsión del yo: se dirigen a la autoconservación.
 - Pulsión sexual: se dirige a la conservación de la especie.
- dualidad pulsión de la vida - pulsión de la muerte
 - Pulsión de vida: unión de las pulsiones del yo y sexual cuya tendencia es continuar la vida.
 - Pulsión de muerte: Tendencia a regresar a un estado inorgánico.

2.2.4 La Teoría de Maslow sobre Las Necesidades Humanas

Las investigaciones más recientes en Psicología han puesto de manifiesto la imposibilidad de especificar un número determinado de necesidades humanas, aunque sí la existencia de dos grandes grupos de necesidades:

- Primarias: Son de carácter biológicas o no aprendidas. Ej. hambre, sed, sexo...
- Secundarias: Son aquellas inculcadas por la educación recibidas y los valores sociales y culturales. Ej. autonomía, orden...

En 1938, Abraham H. Maslow expuso que el ser humano son animales de querencias, es decir que nacen y mueren con ciertas necesidades organizadas jerárquicamente en la siguiente pirámide:

| |
|--|
| Transcendencia: La persona orienta su propia vida fuera de sí, orientándose hacia aquellos valores que se encuentran por encima de sí mismos, valores tales como: amor, verdad, belleza, etc... |
| Autorrealización: Una persona se realiza como tal cuando desarrolla plenamente sus propias capacidades sin tener en cuenta el éxito o la fama. |
| Estima: Necesidad de asegurarse de la propia valía y del reconocimiento de los demás |
| Afecto y pertenencia: Necesidad de querer y ser querido y de colaborar en un grupo |
| Seguridad: Necesidad de sentirnos seguros en el medio que nos rodea y ante nuestro propio futuro |
| Necesidades primarias: Son aquellas de carácter biológico |

Para ascender al último grado de la pirámide es necesario haber satisfecho el escalón anterior, pues conforme se satisfacen un conjunto es sustituido por otro de manera ordenada.

Cuando las necesidades no son satisfechas, por algún tipo de obstáculos, se puede producir un estado de frustración, la cual a su vez suele impulsar hacia una conducta agresiva, que puede ser: verbal (insulto), o física (golpe).

Los obstáculos que pueden impedir la satisfacción de alguna necesidad en el hombre se pueden clasificar en tres grupos:

- Obstáculos situacionales, debidos a circunstancias externas (apagón durante una retransmisión deportiva)
- Obstáculos interpersonales, debidas a la actuación o influencia de otras personas (padres, profesores...)
- Obstáculos intrapersonales: Se originan en la propia persona, bien por algo físico (una lesión) bien por algo psicológico (conflicto entre estudiar o salir a la calle)

3. La motivación social: la motivación del logro.

Aunque toda motivación humana puede considerarse social puesto que todos los impulsos humanos están determinados por la cultura, el termino motivación social se reserva para los motivos cuya satisfacción depende del contacto con otros seres humanos, de esta manera surge para satisfacer las necesidades de afiliación (sentirse amado, aceptado, aprobado y estimado) y de logro. En esta línea hay que destacar dos posturas:

- existe una base innata para algunos motivos sociales, pues el contacto entre seres humanos contribuye a satisfacer necesidades fisiológicas.
- subrayar los aspectos aprendidos de la motivación social, así la necesidad de afiliación con otros se adquiere a través de principios respondientes (Skinner en su obra Walden 2).

La motivación de logro surge de la necesidad de alcanzar una meta, tener éxito en una tarea difícil e implica una competencia con otro o contra algún criterio externo o interno.

La motivación de logro encaja en el modelo incentival al afirmar que los impulsos provocan emociones y cogniciones, y que los pensamientos sobre la experiencia pasada llevarán a expectativas (agradables o desagradables) relacionadas con lo que pasará si se acepta el reto. Por tanto, los recuerdos y las expectativas con tintes emocionales de un sujeto pueden provocar motivación leve, moderada o fuerte.

Además, la motivación y la ansiedad determinan conductas de logro como establecimiento de metas, la diligencia y la persistencia.

A parte de un nivel óptimo de motivación y la ansiedad, en la situación de aprovechamiento escolar existen otros factores:

- La autoevaluación: Las personas que se sienten bien consigo mismas tienden a trabajar duro.
- La habilidad de la instrucción.
- La cantidad de la instrucción.
- La calidad de la instrucción.

- El ambiente en el aula.
- La estimulación educativa en el hogar.

Las diferencias en la motivación de logro entre mujeres y hombres o entre grupos minoritarios y mayoritarios tienen varios factores:

- la desigualdad de oportunidades.
- Las expectativas de fracaso y los sentimientos de desamparo
- Motivos para evitar el éxito o rechazo: Matina Horner afirmó que las mujeres presentan más ansiedad que los hombres en situaciones de logro por miedo a triunfar al considerarse poco femenino. Otros estudios afirman que no es el éxito lo que temen sino el rechazo masculino.
- Las orientaciones en valores de los distintos sexos originan metas vitales y profesionales distintas, así mientras las mujeres tienden hacia lo social y la automejoría, los hombres se concentran en las tareas. Estas diferencias entre sexos están cambiando bruscamente de sentido

4. La motivación cognoscitiva

Aunque hay pocas investigaciones sobre el asunto, observaciones informales sugieren que las ideas pueden motivar de forma intensa e incluso sobreponerse a los impulsos fundamentales, principalmente la noción de que es bueno ser especial, diferente de otro de forma positiva. Ejemplo: "fumo porque soy distinto y a mí no me dará cáncer".

Se llama disonancia cognoscitiva al estado de tensión o de ansiedad en el que se encuentra una persona cuando sus percepciones, su información o ideas entran en conflicto. El ser humano intenta salir de esa situación a través de varias estrategias: a) buscar nueva información, b) Actuar de forma diferente, c) Cambiar de actitudes, d) Poner atención a tal situación y reducirla.

El psicólogo L. Festinger describió tres dilemas comunes:

- 1- Cogniciones personales incongruentes con las normas sociales: el problema de la honestidad con el copiar en los exámenes.
- 2- Las personas esperan que pase algo y sucede otra cosa: celia queda con uno a las 4 y no se presenta.
- 3- La conducta contradice las actitudes: alguien que le disgusta la política conservadora se descubre a si mismo opinando igual que un miembro de la derecha radical.

Otros estudios advierten que cuando las personas sienten que cierta libertad se encuentra amenazada, se ven motivadas por sobrecompensación psicológica a intentar lograrla con más ahínco.

5. Los sentimientos y las emociones

Entre las modalidades de la afectividad, como conjunto de relaciones innatas o adquiridas que unen al ser vivo con su medio, las más importantes son los Sentimientos y las Emociones.

A la manifestación de la reacción afectiva frente a un estímulo exterior o interior se llama emoción o estado emotivo, pero si el motivo es una idea, dicha reacción se llama sentimiento.

Las principales diferencias entre las Emociones y los Sentimientos son:

- Los sentimientos se relacionan con necesidades culturales o sociales, es decir con necesidades que aparecen con el desarrollo histórico de la humanidad, mientras las emociones se relacionan con necesidades orgánicas.
- Mientras las emociones tienen un carácter circunstancial, los sentimientos son actitudes afectivas permanentes.

Como procesos psíquicos los sentimientos y las emociones son funciones cerebrales, y en sus mecanismos fisiológicos ocupa un papel central los procesos nerviosos de la subcorteza, pero en los sentimientos se depende más de la actividad cortical.

5.1 Los sentimientos

Son estados de ánimo cualitativamente impregnados por formas superiores de placer y de dolor, cuya especificación remite a contenidos y valores culturales.

Carecen de situaciones corporales agudas específicas al ser más suaves y duraderas. Se asocian poco con la conducta motora, pero si con el pensamiento y la imaginación.

En el siglo XVIII existen dos tendencias respecto a la relación entre la Sensación y los Sentimientos:

- Se sostiene que el sentimiento se puede reducir a la sensación, sobre todo a la esfera orgánica.
- Sensación y Sentimiento son Independientes, pues los sentimientos son actividades intencionales distintas a la inteligencia y la voluntad.

Respecto a cómo se clasifican los sentimientos nos podemos encontrar con varias clasificaciones:

Según M. Scheller se clasifican en:

- Sensibles: Se localizan en todo el cuerpo con referencia al Yo, y son los más próximos a las emociones. (placer, dolor...)
- Vitales: Pertenecen al organismo como un todo y como centro vital. Son difíciles de localizar al relacionarse con la sociabilidad. (bienestar, salud, calma, tensión...)
- Psíquicos o Anímicos: Son partes integrantes del Yo, por lo que son intencionales y reveladores del valor del Yo.
- Espirituales: La persona no se entrega a nada ajeno, sino que constituye su valor y fundamento, y se encuentra consigo mismo en cada una de estas manifestaciones.

Según Young se clasifican en:

- Simples: Se relacionan con el agrado, el desagrado olores y sabores.
- Orgánicos negativos o positivos: Hambre, sed, alivio....
- de Actividad: Aburrimiento, enojo, entusiasmo....
- de Actividades Sociales: Estéticos, morales, educativos....

5.2 Las emociones

El concepto de emoción ha sido objeto de controversia, postulándose diversas definiciones:

- Pinillos: Agitación del ánimo acompañada de fuerte conmoción somática.
- Las vivencias afectivas más simples relacionadas con la satisfacción o insatisfacción de las necesidades orgánicas, siendo la reacción afectiva correspondiente al tono emocional de las sensaciones.
- Darwin: Mecanismos innatos de adaptación al entorno.

Los comportamientos ante las emociones aparecen como una respuesta a una situación y varían en su naturaleza y estructura de acuerdo con la situación y con el individuo, así las más conocidas son aquellas que se corresponden a emociones desagradables, pues son reacciones de urgencia que movilizan al organismo para hacer frente a una situación amenazadora.

Desde el punto de vista fisiológico-neurológico cada emoción está regulada por un centro regulador en la subcorteza cerebral:

- actividad cardíaca y vascular.

- la respiración.
- el trefismo muscular.
- Músculos expresivos de la cara.

Cannon y Bard al extirpar el córtex cerebral de un gato, concluyeron que este centro regulador tenía un poder integrador e inhibidor de las emociones. Asimismo, Olds, Miner y otros psicólogos concluyeron que el Hipotálamo es crucial para la expresión de las emociones, al igual que las amígdalas.

Dentro de la fundamentación fisiológica de las emociones hay dos corrientes:

- 1-** Sostiene que primero es la emoción y como consecuencia de ella se producen ciertas alteraciones fisiológicas.
- 2-** Sostiene que primero se dan ciertas alteraciones fisiológicas y luego se tiene la emoción (W. James).

El mecanismo fisiológico de las emociones es:

- 1-** Aparece un foco de excitación dominante en la corteza cerebral, el cual inhibe otras zonas.
- 2-** Esta excitación o inhibición dan lugar al fenómeno de la contracción de la conciencia.
- 3-** Esta contracción da lugar a que se fije única y exclusivamente en lo que ha motivado el efecto.
- 4-** Se producen ciertas manifestaciones fisiológicas gobernadas por el sistema nervioso autónomo.
- 5-** Devienen actos irracionales, que obran en desacuerdo con la conducta habitual, acompañados de cambios en los órganos internos y movimientos expresivos.

Los aspectos fisiológicos de la emoción humana se pueden estudiar gracias al método poligráfico al registrar simultáneamente diversas modificaciones funcionales como: - la tensión arterial. - el ritmo respiratorio. - el diámetro pupilar. - el reflejo psicogalvánico o resistencia eléctrica de la piel. - el contenido de glucosa en la sangre.- modificaciones del trazado electroencefalográfico.

Tras el proceso primario emocional, el organismo tiende a desarrollar hábitos dirigidos a prolongar o producir efectos secundarios agradables o eliminar los negativos, los cuales constituyen los efectos persistentes de las emociones.

En relación a los tipos de emociones podemos distinguir:

- Personales: Se refieren y se centran en el Yo, y su núcleo es el bienestar personal del individuo.
- Sociales: Se centran en los aspectos altruistas y bondadosos de la naturaleza humana. La emoción principal es la Simpatía o compenetración con los placeres y dolores ajenos, y adopta la forma de amistad.
- Espirituales y Estéticos: Se basan en las necesidades más elevadas y dependen del grado de educación obtenido al apoyarse en el amor a la verdad, a lo sublime, a lo bello.

Las diferentes teorías sobre las emociones tratan de responder a la pregunta de cómo se forman y cuál es su origen. Entre estas teorías podemos destacar a las psicológicas y fisiológicas.

5.2.1 Teorías Psicológicas: Las emociones se explican desde aspectos conscientes y respuestas abiertas.

- Para Wundt la emoción es el resultado de un flujo de sentimientos que se manifiestan a nivel fisiológico.
- Para James primero son ciertas alteraciones fisiológicas, y su conciencia es lo que provoca la emoción.
- Para Watson las emociones pueden ser condicionadas y extinguidas en determinadas situaciones, pues proceden del medio.
- Para Freud son descargas instintivas del ello (id).

5.2.2 Teorías Fisiológicas: Se apoyan y fundamentan en la base somática de las emociones.

Bibliografía:

- Bowlby, J. (1986) Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida, Madrid, Morata.
- Davidoff, L.L. (1985), Introducción a la Psicología, Madrid, McGraw-Hill.
- Fernández Trespalacios, J. L. (1994), ¿Qué es la psicología? Una visión actual desus puntos de vista teóricos y de sus aplicaciones, Madrid, Gráficas Maravillas.
- Gurméndez, C. (1994), Sentimientos básicos de la vida humana, Madrid, Eds.Libertarias/Prodhufi.
- McClelland, D. C. (1989) Estudio de la motivación humana, Madrid, Narcea.
- Ortony, A., Clore, G. L., Collins, A. (1988), La estructura cognitiva de las emociones, Madrid, SigloXXI.
- Pinillos, J. L. (1994), Principios de Psicología, Madrid, Alianza.
- Reeve, J. (1996), Motivación y emoción, Madrid, McGrawHill.

Vigesimocuarta lectura: artículo “Procesos emocionales y afectivos”

Mónica Ventura de Chapaval

Se propone la lectura “Procesos emocionales y afectivos de Mónica Ventura de Chapaval.
Las razones de la propuesta son las siguientes:

Ficha bibliográfica:

Ventura, Ch. M. (2002) Procesos emocionales y afectivos. Revista Pensamiento Psicológico, Núm. 1. Universidad Pontificia Javeriana. Cali, Colombia. Recuperado de Dialnet.uniroja.es/servelet/articulo?codigo=4800693

Datos de la autora:

Mónica Ventura de Chapaval, docente de la Universidad Pontificia Javeriana de Colombia

Breve resumen del contenido

En la primera parte del artículo se expone que las primeras reflexiones que se hicieron sobre las emociones las contraponían a la “razón” (lo que hoy conocemos como cognición). A partir de este planteamiento la autora inicia una presentación de las ideas generales de diversos filósofos sobre las emociones: Aristóteles que suponía que las emociones afectan el juicio (idea que ha influido de forma importante en diversos ámbitos de la vida social y las ciencias), los estoicos que las entendían como errores conceptuales, en la edad media se las equipararon con los pecados, y, por último, Descartes que propuso que las emociones envuelven percepciones, deseos y pensamiento.

En el siguiente apartado menciona las ideas que sobre las emociones surgieron en el siglo XX, en éste expone que se encuentran diferentes perspectivas: la psicología clínica que ha concentrado sus estudios, dice, en la ansiedad, se ha creado diversas teorías, algunas afirman que las emociones son reacciones provocadas por el sistema periférico, otras las atribuyen al sistema nervioso central, existen otras aproximaciones como la teoría del control emocional, la conductista que hace énfasis en el aprendizaje emocional a través del condicionamiento aversivo, la psicología cognitiva y las relaciones entre los procesos

cognitivos y emocionales (más generalmente los procesos afectivos). Menciona, también, la importancia de las terapias racionales emotivas que ha propiciado ver a las emociones no contrapuestas a la cognición, finalmente las ideas de las neurociencias sobre las emociones, el papel del sistema límbico y de la neocorteza, para culminar con las definiciones de estados emocionales, experiencias emocionales y expresiones emocionales.

En el último apartado, expone las características de la afectividad (incluidas sus diferencias con las emociones), la importancia del apego, el aislamiento social y las relaciones de la afectividad con los procesos cognitivos.

“PROCESOS EMOCIONALES Y AFECTIVOS”

POR

MÓNICA VENTURA DE CHAPAVAL¹⁵

Resumen

En este ensayo se realiza un recorrido por las diferentes aproximaciones conceptuales al estudio de la Emoción desde la perspectiva histórica, considerando las postulaciones más recientes y los hallazgos fundamentales, incluyendo la perspectiva de las neurociencias. En función de estos hallazgos se enfatiza en la conceptualización del proceso emocional diferenciado, aunque relacionado, con procesos cognitivos y motivacionales. Finalmente se hace una aproximación a los procesos afectivos, que en ocasiones han sido manejados de manera indistinta con los emocionales, postulando algunos elementos diferenciales y relevantes para su conceptualización.

EMOTIONAL and AFFECTIVE PROCESSES

Abstract

This article examines different conceptual approaches and historical perspectives on the study of Emotion. It considers the most recent hypotheses and basic findings including those from neuroscience. According to these findings, the concept of the differentiated emotional process is emphasized even though it is connected to cognitive and motivational processes. Finally, it makes an approach to affective processes which have occasionally been treated indistinctly from emotional ones, hypothesizing some differential and relevant elements for its conceptualization.

Introducción

Tradicionalmente, hablar de emoción ha significado ingresar a niveles intangibles, indiscifrables y especulativos, ajenos a la lógica que en supuesta contraposición presentarían los procesos cognitivos. Razón y emoción, aparentemente, serían instancias diametralmente opuestas de la naturaleza del ser humano.

Diferentes modelos explicativos han surgido a lo largo del desarrollo del estudio del

¹⁵ Psicóloga de la Universidad del Valle. Especialista en Psicología Clínica de la Universidad del Norte, Profesora de la Carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Colombia.

comportamiento humano, incluso siglos antes de la aparición de la Psicología como ciencia.

Aunque la Filosofía es por definición el estudio del desarrollo del pensamiento (la razón), fueron muchos los filósofos que abordaron de alguna manera las emociones (pasión). Platón, a través del alma tripartita: razón, espíritu y apetito, apuntó hacia el concepto en cuestión, aunque no directamente.

Aristóteles definió emoción como "aquello que conduce al sujeto en cierta condición a transformarse tanto que se afecta su juicio acompañándolo de placer y dolor" (en Lewis y Haviland, 1993). Incluso al descubrir la naturaleza de la ira incluyó componentes cognitivos, un contexto social específico, una tendencia de comportamiento y el reconocimiento de la activación fisiológica. Aristóteles estudió la ira principalmente en el marco de la ética. Desde ese punto de vista, la ira es la reacción natural a una ofensa y es una fuerza moral que puede ser cultivada y provocada por la razón y la retórica.

En la época de los romanos, los estoicos asumieron las emociones como errores conceptuales conducentes a la miseria, en otras palabras, supeditaron la emoción a la razón tal como los modelos cognitivos actuales.

En la Edad Media, el estudio de la emoción estuvo ligado a la Teología cristiana que condujo a la asimilación de las emociones con el pecado. Eran entonces, tentaciones que debían ser controladas a través de la razón y la fuerza de voluntad, de manera que el alma lograra entrar posteriormente al reino divino (LeDoux, 1998). Aún en la actualidad, varios sistemas legales tratan los "crímenes de pasión" con condiciones diferentes a los demás.

Descartes, padre de la Filosofía moderna, presentó una tendencia vigente en algunas postulaciones actuales, correspondientes a la separación mente - cuerpo; asumiendo, sin embargo, que las emociones requieren de la interacción entre ambas partes. Plantea que las emociones envuelven no sólo sensaciones sino también percepciones, deseos y pensamientos.

Las aproximaciones del último siglo han presentado diferentes perspectivas de la emoción. La Psicología Clínica ha orientado una gran parte de sus esfuerzos investigativos al estudio de la ansiedad. En efecto, son varias las teorías sobre la emoción consideradas como un hito en el desarrollo de la Psicología. James y Lange (1890, en Santiago de Torres y cols, 1999), propusieron una controvertida postura al afirmar que la emoción depende, o es la consecuencia, de reacciones fisiológicas periféricas; esto es, en sus palabras: que nos ponemos tristes porque lloramos, nos enfadamos porque temblamos... (p. 216). Estudios posteriores han apoyado en parte esta teoría al encontrar una correlación entre las expresiones emocionales y la intensidad percibida de la emoción; lo cual conduce a considerar que en la medida en que se exacerbe una expresión emocional determinada, por ejemplo, el llanto, se incrementaría la probabilidad de percibir más intensamente el

estado emocional, para este caso, la tristeza. (Santiago de Torres y cols, 1999; Strongman, 1996; Lewis y Haviland, 1993)

Otros autores relacionaron la emoción con la actividad del sistema nervioso central al asociarla con el concepto de activación (arousal). Este es un concepto motivacional, un estado general de alerta que estimula al individuo a actuar de manera rápida y eficiente. La Ley de Yerkes - Dodson representa a su vez, la relación entre los niveles de activación y la eficacia del comportamiento; con forma de campana de Gauss se evidencia que la eficacia disminuye en estados de muy baja o muy alta activación emocional (Santiago de Torres y cols, 1999). Aún más, estudios posteriores condujeron a concluir que la activación fisiológica general no depende de la personalidad sino de la situación específica (Katkin, 1975, en Santiago de Torres y cols., 1999).

A través de esta propuesta teórica también es posible aproximarse al concepto de reacción emocional en función de la percepción de la intensidad del estímulo. Desde esta perspectiva se plantea la existencia de un umbral emocional, dentro del cual se presenta la respuesta emocional; estímulos cuya intensidad percibida sea menor al límite inferior del umbral o bien aquellos que superen el límite superior, no eliciarían una respuesta emocional. Esto ayudaría a entender los estados de anestesia emocional percibidos ante eventos extremadamente intensos. En ambos casos la ausencia de respuesta tiene un valor importante de supervivencia; en el primero, dado que el estímulo no alcanza el límite inferior del umbral, es considerado como irrelevante de modo que no ameritaría la inversión de energía involucrada en la respuesta. Para el segundo caso, dada la intensidad del estímulo, el estado de anestesia emocional posibilita la actuación temporal o bien, evita una descarga severa de energía que afectaría negativamente al organismo.

Aquí, sin embargo, vale la pena detenerse sobre el concepto de Control Emocional, que hace referencia a la reacción emocional acorde con la situación asociada. Este concepto ha sido popularmente distorsionado, de manera que se ha llegado a considerar que aquella persona que presenta reacciones emocionales intensas necesariamente se encuentra fuera de control, lo cual en principio puede ser rebatible a la luz de las condiciones o circunstancias específicas. En definitiva, la ausencia de respuesta emocional puede ser considerada tanto problema de control emocional como la expresión desmedida.

La teoría de los Procesos Opuestos (Solomon 1980, en Santiago de Torres y cols, 1999) afirma que cuando se produce una emoción se desencadena un proceso de homeóstasis (búsqueda de equilibrio) que incluye dos tipos de reacciones:

La derivada de la situación y la generada por el propio organismo, que intenta contrarrestar la primera. En esta postulación se prevé el efecto del aprendizaje sobre las variaciones emocionales.

El Conductismo en sus inicios hizo más énfasis en el aprendizaje emocional por

condicionamiento aversivo, fortaleciendo la hipótesis de las emociones adquiridas versus las innatas, apoyando las posibilidades de control y cambio.

Más adelante, con el auge de los modelos cognitivos, se continuó con la larga tradición de separación entre razón y emoción. Desde esta perspectiva, el comportamiento emocional estaría íntimamente relacionado al proceso cognitivo, en general en calidad de producto o consecuencia. Siguiendo el modelo gráfico del A- B - C de Ellis (1962), las consecuencias emocionales y de conducta serían el resultado de un proceso interpretativo-evaluativo (esto es, de procesamiento cognitivo) de las situaciones o hechos que se están experimentando.

Postulaciones actuales dentro de esta misma línea (ahora denominada Terapia Racional Emotivo Conductual) pasan del modelo lineal Hecho - Apreciación Cognitiva - Emoción / Comportamiento, a uno de retroalimentación que, sin embargo, no alcanza a abordar en su total magnitud los procesos emocionales.

Sin duda, una de las investigaciones más conocidas en Psicología es la de Schachter y Singer (1967, en Strongman, 1996), que aborda la relación entre procesos cognitivos superiores y reacciones fisiológicas. A través de ella se concluyó que en la medida en que los sujetos conocen la causa de su activación fisiológica resulta más difícil inducirles estados emocionales, de modo que el estado emocional depende de la conjugación de los dos factores: activación fisiológica e interpretación; las emociones pueden activarse tanto por estímulos fisiológicos como por cogniciones (Santiago de Torres y cols. 1999, p.225)

Aún más, estudios sobre la influencia de la emoción sobre la cognición han logrado establecer que los estados emocionales afectan la memoria, percepción, el pensamiento, las expectativas sobre eventos futuros y la valoración de conductas sociales (Bower, 1981, en Santiago de Torres y cols. 1999). Así es como en Psicología Clínica se aborda el proceso problemático de Razonamiento Emocional, con el cual se define aquella interpretación y/o comportamiento validado por el sentimiento ("Si me duele dejarle, debe ser porque debo seguir con él, a pesar de las circunstancias en contra"). Para el caso de la memoria, se reconoce que las redes de almacenamiento incluyen información de todo tipo (verbal, somática, de imágenes, espacial...) y que resulta más fácil acceder a información almacenada en la medida en que el estado emocional coincida con el del momento del almacenamiento.

A su vez, la cognición influye sobre la emoción, como se evidencia en las propuestas arriba descritas de la Terapia Racional Emotiva, en las postulaciones de Lang a partir del estudio de la Desensibilización Sistemática, revisando el papel de las imágenes mentales como evocadoras de estados emocionales (Santiago de Torres y cols. 1999) y en las de Lazarus al analizar la emoción como respuesta, en donde la distinción causal estaría determinada por la evaluación personal del estímulo en términos de amenaza o no - amenaza (Lazarus, Opton y Averill, 1969).

Avances recientes en el área de las neurociencias y de las aproximaciones biológicas al estudio de las emociones, han logrado establecer caminos para dilucidar interrogantes de larga data, que serán abordados a lo largo de esta presentación.

En general, los hallazgos a este nivel no desconocen la interacción entre procesos cognitivos y emocionales más sí amplían la perspectiva, determinando la naturaleza precognitiva (esto es, sin evidente involucramiento del pensamiento) de algunas respuestas emocionales. Más aún, algunas postulaciones ponen en tela de juicio la dicotómica asociación:

Proceso Cognitivo - Racional
Proceso Emocional - Irracional

"La toma de decisiones con frecuencia no es del todo un acto racional: muchas acciones realizadas con el total conocimiento de sus consecuencias SON irracionales. Si la persona no la ejecutara, estaría mejor y ella lo sabe... Si la cognición no es solo lógica y en ocasiones es ilógica, entonces la emoción puede no estar tan lejos de ella como inicialmente se pensó... ¿Qué es lo irracional de responder al peligro con reacciones evolutivas perfeccionadas?" (LeDoux, 1998, p.36).

Cerebro y emoción

Las reacciones emocionales no son privativas de los seres humanos. Múltiples investigaciones en el área de la Psicología Experimental y las neurociencias apoyan claramente esta condición (Marks, 1991; LeDoux, 1998; Lewis y Haviland, 1993, entre otros).

Elementos del desarrollo filogenético y ontogenético se conjugan entonces para explicar el complejo funcionamiento del proceso emocional, sin necesariamente descartar el papel relevante del aprendizaje (Ver Marks, 1991, Vol. 1, p. 22 - 33). A partir de esto se puede concluir, entre otras muchas cosas, que una parte importante de la respuesta emocional aparentemente hace parte del "armamento" con el cual el sujeto inicia su existencia; esto es, que parece ser que las bases de la respuesta emocional estarían predeterminadas como parte del proceso evolutivo del individuo y, en general, se considera un elemento base de supervivencia de especie, en la medida en que determinan la acción precisa a tomar - aproximación, lucha, escape, inmovilización - sin necesaria anticipación del conocimiento previo ni aprendizaje acertado. Para complementar lo anterior, vale la pena profundizar en los fundamentos biológicos de la respuesta emocional (ver Goleman, 1996, cap. 2 y apéndice C).

Muchas de las teorías apuntan a considerar el sistema límbico y sus estructuras, amígdala e hipocampo, como el principal responsable de la respuesta emocional. En efecto, se ha llegado a considerar que existen dos grandes grupos de respuestas emocionales:

Aquellas automáticas, rápidas y precisas que en general determinan reacciones de supervivencia y no incluyen procesamiento cognitivo; aparentemente el circuito no pasa por la corteza cerebral, sino que está comandado íntegramente por el sistema límbico, como puede ser el caso de las reacciones ante una situación de amenaza inminente a la vida.

El segundo grupo corresponde a aquellas reacciones mediadas por la razón que, por ende, implican acciones meditadas, aunque moduladas por la emoción (ej: responder a una ofensa por parte de un superior). Aquí el sistema límbico, interviene, pero en interacción con estructuras como la corteza cerebral que permite la mediación de procesos cognitivos superiores, encargados de hacer consciente la experiencia emocional (sentimientos) y determinan una respuesta voluntaria (lo cual no significa necesariamente racional).

El sistema límbico entonces, es el encargado de generar una primera aproximación evaluativa al estímulo, ya que tiene la capacidad de establecer el tono afectivo en categorías "gruesas" (placer - displacer; agradable - desagradable; amenazante - inofensivo), pero la neocorteza genera evaluaciones más finas que inciden en la complejidad de la respuesta final.

Hallazgos más recientes a nivel del funcionamiento del sistema límbico y un análisis más exhaustivo de las teorías previas han conducido a pensar que no hay un sistema único y unificado en el cerebro encargado de las emociones, como lo había planteado McLean en un inicio (1949, en LeDoux, 1998). Las emociones sin duda están involucradas en la función de supervivencia, pero si se tiene en cuenta que existen diferentes funciones de supervivencia y diferentes emociones asociadas a ellas (defenderse del peligro, conseguir alimento, compañía, afecto, satisfacción sexual), resulta coherente considerar que existen diferentes sistemas cerebrales involucrados en cada una (LeDoux, 1998).

Todo lo anterior desmontaría aquellas hipótesis de amplia aceptación que postulan que no hay estados emocionales específicos sino una activación general que requiere de la interpretación de los estímulos circundantes para la determinación de la categoría o el tipo de emoción y, por ende, la selección del comportamiento "adecuado" (Schachter y Singer, 1962; Mandler, 1975; Ortony, Clore y Collins, 1998; en Lewis y Haviland, 1993).

La existencia de un sistema emocional evolucionado y orientado a la supervivencia de la especie conduce a considerar la posibilidad de que en la base de problemáticas emocionales no se presente una falla en el sistema de respuesta, sino más bien en la evaluación del estímulo desencadenante sustentada en aprendizaje previo que incluye a su vez fallas en generalización o discriminación.

Otro elemento sobre el cual vale la pena hacer referencia es la naturaleza inconsciente de las emociones. No se requiere estar consciente del estado emocional y activamente

involucrado para que se elicite. Atender al estímulo puede ser un acto automático y no necesariamente consciente, de modo que la experiencia emocional puede llegar a darse incluso después y no paralela al estado emocional generado en función de un evento (ej: situación de peligro mientras se conduce un automóvil en una carretera). Para que se dé un estado de consciencia debe haber una conjugación entre los dos hemisferios cerebrales, de tal manera que se logre interpretar dicho estado y esto no siempre llega a ocurrir (en especies inferiores se puede deducir la existencia de estados emocionales mas no la de experiencia emocional).

Como describe LeDoux (1998): "las emociones son cosas que nos ocurren más que cosas que hacemos ocurrir... Mientras que el control consciente sobre las emociones es débil, las emociones en cambio pueden inundar la consciencia" (p. 19). Esto ocurre puesto que las conexiones cerebrales de los sistemas emocionales a los cognitivos son más fuertes que en sentido contrario.

Definiciones y componentes

Son múltiples las aproximaciones a definiciones de emoción. Algunos las definen como estados mentales resultado de respuestas corporales sentidas en el cerebro. Para otros, respuestas corporales que evolucionaron como parte de la lucha por sobrevivir. En otros casos, las emociones son entendidas como pensamientos acerca de situaciones que generan reacciones físicas y de comportamientos y otros hacen referencia a una clase de estímulos, comportamientos, estados y experiencias. Dentro del modelo de formulación clínica del Análisis Conductual, Castro y Ángel (en Caballo, 1998) afirman que los procesos emocionales "son de naturaleza heterogénea y corresponden a diferentes formas de interacción entre procesos primarios biológicos, neurobiológicos y neuroendocrinos, con los procesos de aprendizaje, transformando la información y dando lugar a distintos tipos de respuesta emocional; por consiguiente, no se puede hablar de un modelo unitario de las emociones". (p.35).

Resulta importante, sin embargo, diferenciar entre tres conceptos relacionados entre sí: Estados, experiencias y expresiones emocionales.

Los Estados Emocionales son constructos inferidos y se definen como "constelaciones particulares de cambios en la actividad somática y/o neurofisiológica" (Lewis y Havilland, 1993, p. 223). Pueden darse con o sin la percepción por parte del sujeto y se vinculan también con cambios comportamentales.

Los estados emocionales se asocian a condiciones elicitanes externas al individuo (ej: ruidos fuertes que producen miedo), o propias, como es el caso de aquellos elicitados por procesamiento cognitivo. En efecto, existen ciertas emociones como la culpa, el orgullo o la vergüenza, que solo tienen lugar a partir de la evaluación de sí mismo en función de las

condiciones.

En todo caso, los estados emocionales son inferidos y no existe necesariamente correspondencia con la experiencia y expresión emocional, lo cual de ninguna manera quiere decir que no afectan el comportamiento.

La Experiencia Emocional hace referencia a la interpretación y evaluación por parte del sujeto de su estado emocional percibido y de su expresión (Lewis y Haviland, 1993). Eso significa que para que exista experiencia emocional es indispensable que el individuo atienda algunos aspectos de su estado emocional, los cambios ocurridos, las condiciones situacionales y el comportamiento de otros. Aun así, la experiencia emocional puede darse de manera automática y no necesariamente consciente. La experiencia emocional requiere que el organismo posea ciertas habilidades cognitivas fundamentales, pues envuelve un proceso evaluativo que involucra una relación entre sí mismo (percepción de los propios cambios psicofisiológicos) y la experiencia vivida (contexto y comportamiento de otros).

Por último, vale la pena mencionar que la experiencia emocional es modulada por diferentes variables como las reglas de socialización que llegan a determinar cómo se vive la emoción. En este caso, aunque todos los seres humanos tienen la posibilidad abierta de experimentar una amplia gama de emociones, culturalmente se llega a favorecer unas sobre otras e incluso, a castigar algunas de ellas (ej: la cultura japonesa no tolera la agresión interpersonal, de modo que experimentar ira es culturalmente inapropiado).

Las Expresiones Emocionales son aquellos cambios potencialmente observables a nivel de expresión facial, gestos, posturas, elementos paraverbales y comportamiento en general que comúnmente se asocian con la manifestación de estados emocionales, aunque no siempre son coherentes con éstos, puesto que son fácilmente enmascarables y controlables por el individuo y están sujetos a variables socioculturales. Esto significa que poseen una base importante en el aprendizaje y aunque algunas expresiones emocionales discretas pueden ser vistas en niños de muy corta edad, persiste el cuestionamiento acerca de si realmente corresponden a un estado emocional específico (Lewis y Haviland, 1993).

La Respuesta Emocional se presenta a través de diferentes canales: fisiológico, cognitivo (subjetivo) y motor, que, aunque pueden llegar a presentarse simultáneamente son, por definición, independientes; de modo que resulta común encontrarse a sí mismo en momentos en los cuales, por ejemplo, se percibe una sobreactivación fisiológica interpretada como ansiedad y aun así, el comportamiento puede incluir sonrisas, mirada apacible y volumen de voz moderado.

Existe una múltiple variedad de emociones con sus matices y combinaciones. En efecto, ha resultado difícil definir cuáles de ellas podrían considerarse primarias, cobijando a otras. Goleman (1996) presenta un listado de categorías y sus matices (ver p. 331 - 332):

| | |
|------------|---|
| Ira: | desde el fastidio hasta la violencia y el odio patológico |
| Tristeza: | de congoja a depresión grave |
| Temor: | de aprensión a fobia y pánico |
| Placer: | de alegría a éxtasis y, en extremo, manía |
| Amor: | de aceptación a adoración y ágape (amor espiritual) |
| Disgusto: | de desdén a repulsión |
| Vergüenza: | culpabilidad, remordimiento, mortificación. |

Esta categorización incluye de manera indiferenciada estados emocionales y afectivos, evidenciando la posición de muchas postulaciones teóricas acerca de la naturaleza de ambos procesos. Hay, sin embargo, unas consideraciones especiales en referencia a la distinción entre procesos emocionales y afectivos que van a ser abordadas más adelante.

Las emociones son, sin duda, potentes motivadores del comportamiento y pueden conducir a alcanzar metas a largo plazo. Aun así, también pueden ser la fuente de grandes dificultades. Cuando el miedo se convierte en ansiedad, la tristeza pasa a depresión, el amor a la envidia o el placer a la adicción, las consecuencias serían patológicas.

Procesos afectivos

Procesos afectivos y emocionales comparten elementos significativos dadas sus características de procesos resultantes de la interacción de aquellos considerados como básicos (biológico, aprendizaje y motivación); al punto de encontrar comúnmente en la bibliografía la utilización indistinta de ambos términos. En efecto, como lo afirma Opazo (1984, p. 220) "en el ámbito de la terapia conductual el concepto de afectividad y emoción se ha venido haciendo más integrativo en forma progresiva". Aun así, resulta válida su diferenciación en varios aspectos:

- Elementos filogenéticos juegan un papel fundamental en los procesos emocionales, destacando la función básica (primaria) de supervivencia y determinando la importancia de procesos biológicos conjugados con los de aprendizaje.
- A diferencia de lo anterior, el afecto es construido en la interacción y por ende, el proceso de socialización juega un papel fundamental en donde se conjugan variables motivacionales y de aprendizaje.
- Sin intención de realizar una diferenciación dicotómica, en general las respuestas emocionales tienden a ser de manifestación episódica mientras que las de afecto se muestran más estables en el tiempo. Esta es en realidad, parte de la conceptualización menos científica de la afectividad. Desde esta perspectiva se considera como "una reacción vivencial interna que ocurre en relación con las experiencias que va teniendo el

sujeto" (Opazo, 1984, p. 219) y, a diferencia de las emociones, es relativamente persistente en el tiempo.

- El concepto de afectividad ha sido estudiado de manera más amplia al interior de las relaciones interpersonales, haciendo referencia al sentimiento, tono y nivel de intimidad, así como a la forma en que se ejerce el poder al interior de ellas (Molina, B.M., 1986). El poder mediado por la afectividad conduciría a acoplar las consecuencias, por ejemplo, castigantes, a los hechos y necesidades de quien comete la falta más que adaptarlo a las reacciones emocionales negativas (ira, frustración) de quien ejerce el control. El afecto se constituye, sin duda, en una importante fuente de cohesión de las relaciones interpersonales.

El afecto se construye en la interacción, en función de las necesidades del individuo, los recursos que ponga en marcha para llenarlas y las oportunidades que el contexto provea para ello; de allí la importancia del análisis de las características de todos aquellos elementos relacionados con la socialización, pues desde que el niño nace se inicia el proceso de construcción.

En efecto, múltiples estudios de la década de los cincuenta confirman la importancia de la relación de apego por la madre (o cuidador primario) en el desarrollo del vínculo afectivo. El apego es un componente básico de la naturaleza humana, así como de otras especies y hace referencia a una serie de pautas de conducta que indican un fuerte vínculo afectivo entre el niño y su madre. Entre los signos más significativos de apego se encuentran el reconocimiento de la madre, la tendencia a sonreírle más que a otros y el intento por buscarla cuando se ausenta (Baron y cols, 1980). El apego posee la función biológica de generación de lazos afectivos entre individuos. Harlow (1950, en Baron y cols, 1980) en una serie de estudios con monos rhesus, concluye que el apego hacia sus madres se debe a la capacidad de satisfacer la necesidad de contacto confortable. Por supuesto, en seres humanos la necesidad del contacto físico no se constituye en el único determinante del apego.

A través de estos estudios también se hace evidente el efecto del aislamiento social, incluso para especies inferiores, en el normal desarrollo afectivo. Descubrimientos a este nivel indica que, además del contacto físico, es imprescindible mantener una muy buena interacción con los miembros de la misma especie y que la falta de oportunidades para relacionarse con otros puede generar también retardo en el desarrollo intelectual y social.

Por otro lado, Afecto y Cognición son variables usualmente relacionadas entre sí y es indiscutible su rol sobre la conducta. Zajonc (1980, p. 154) afirma que "en tanto que sentimientos y pensamientos ambos involucran energía e información, la primera clase de experiencia es más pesada en energía en tanto que la segunda es más pesada en información".

En realidad, resulta difícil encontrar conceptos puros en la vivencia cotidiana, de modo que el sujeto se mueve en un continuo entre cognición y afecto, con variaciones en las ponderaciones de ambos componentes; de ahí los conceptos de *cogniciones calientes*, o cargadas de reacciones afectivas y *cogniciones frías*, por supuesto, menos cargadas de afecto (Zajonc, 1980).

Esta relación entre afecto y cognición, sin embargo, no puede considerarse una condición indispensable para la explicación de cada una de estas variables por separado. En efecto, Zajonc (1980, 1984) presenta de manera explícita puntos controvertibles frente a posiciones más cognitivistas del afecto (Lazarus, 1969, 1982), en las cuales la cognición, entendida como alguna forma de procesamiento de información, se constituye en una *precondición necesaria* para la activación afectiva.

Para Lazarus, dado que la apreciación cognitiva puede darse de manera involuntaria e inconsciente, al detectarse una respuesta afectiva o emocional puede deducirse la existencia de previo procesamiento cognitivo; *se reacciona ante el significado*.

Zajonc, por su parte, diferencia entre un input sensorial puro y la cognición, argumentando que, aunque el primero pueda estar en algunos casos en la base de la respuesta afectiva, no puede llegar a considerarse real procesamiento cognitivo, sustentándose en estudios que verifican la existencia de estructuras neuroanatómicas separadas para emoción/afecto y cognición.

Citando a Petty y Cacioppo (1981, en Zajonc, 1984):

"Si la apreciación cognitiva es un determinante necesario del afecto, entonces el cambio de apreciación debía dar como resultado un cambio en el afecto. Esto frecuentemente no ocurre y la persuasión es uno de los métodos más débiles para el cambio de actitud" (p. 120).

En suma, los procesos afectivos se generan a partir de la interacción de procesos biológicos, de aprendizaje, motivación y emoción. Retomando a Castro y Angel (en Caballo, 1998), "en la medida en que se activen procesos de inhibición o activación conductual se presentan conductas de aproximación o evitación en función de la interacción de procesos de satisfacción de necesidades con experiencias previas de aprendizaje y cognición" (p. 37). Entonces, procesos afectivos, emocionales y cognitivos, en conjunto con aquellos básicos, interactúan magistralmente conjugándose en la vivencia cotidiana; más esto no implica una necesaria dependencia o relación indispensable de uno frente a otros.

Referencias bibliográficas

– BARON, R., BYRNE, D. Y KANTOWITZ, B. Psicología: comprensión de la conducta. México, Interamericana,

1980.

- CABALLO, V. Manual para el Tratamiento Cognitivo Conductual de los Trastornos Psicológicos. Vol. 2. Madrid, Siglo XXI, 1998.
- ELLIS, A. Reason and emotion in Psychotherapy. New York, Lyle Stuart, 1962.
- GOLEMAN, D. La Inteligencia Emocional. Buenos Aires. Javier Vergara Ed. 1996.
- LAZARUS, R.S., Opton, E.M. y Averill, J. Adaptación Psicológica y emociones. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 1, Nos. 2 - 3, 105- 160, 1969.
- LAZARUS, R.S. Thoughts on the relations between emotion and cognition. American Psychologist, 37, 1019 - 1024, 1982.
- LEDOUX, J. The Emotional Brain. New York, Touchtone Ed. 1998.
- LEWIS, M. & Haviland, J. Handbook of Emotions. New York, Guilford Press, 1993.
- MARKS, I. Miedos, Fobias YRituales. Vol. 1. Barcelona, Martínez Roca, 1991.
- MOLINA, B. M. Familia. Fundamentos de Medicina: Psiquiatría, Medellín, Corporación para Investigaciones Biológicas, 138 - 155, 1986.
- OPAZO, R. Cognición y Afecto en Terapia Conductual. Revista de Análisis del Comportamiento, Vol. 2. 1984.
- SANTIAGO DE TORRES, J. y cols. Procesos Psicológicos Básicos. Madrid, McGraw Hill, 1999.
- STROGMAN, K. T. The Psychology of Emotion: Theories of Emotion in Perspective. England, John Wiley and Sons Ltd, 1996.
- ZAJONC, R. B. Feeling and Thinking: Preferences need no inferences. American Psychologist, 35, 151 - 175, 1980.
- ZAJONC, R.B. On the Primacy of Affect.

Vigesimoquinta lectura: Capítulo 8 “Dinámica de los sentimientos”

Nelson Moreno Ceballos y Ángela Martín Roca

Se propone el Capítulo 8 “la dinámica de los sentimientos” dentro del Manual para niños, elaborado por Nelson Moreno Ceballos y Ángela Martín Roca del Centro de Información sobre Desastres y la Salud. **Las razones de la propuesta son las siguientes:** el capítulo incluye una caracterización general de varios términos tales como los sentimientos, emociones y pasiones, así como una clasificación de los primeros. Contribuye a conseguir el aprendizaje que se refiere a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión afectiva

Ficha bibliográfica:

Centro de información sobre desastres y salud (S/F) Dinámica de los sentimientos. Recuperado de cidbimena.desastres.hm/docum/crid/volcanes/pdf/spa/doc13101/doc13101-8.pdf.

Datos de los autores:

Nelson Moreno Ceballos, es Doctor en Medicina graduado en la Universidad Autónoma de Santo Domingo en 1975, con una Especialidad en Psiquiatría en la UASD en 1980. Posee una fuerte actividad docente como Profesor en Cursos de Posgrado en Psicología de la Muerte y del Enfermo Terminal en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Profesor del Posgrado en Psicología Social, Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), autor del entrenamiento sobre “Cómo prestar Asistencia Psicológica a las personas Víctimas de Desastre”, impartido en varios países, del Seminario dictado a la Comunidad Psiquiátrica de su país sobre Redefinición y reclasificación del suicidio.

Ángela Martín Roca Psicopedagoga, responsables de proyectos educativos en República Dominicana.

Centro de información sobre desastres y salud gestiona información sobre el tema de **salud y desastres** en la red de **centros de información** de ciencias médicas, que ha desarrollado productos y brinda servicios de valor agregado a directivos, profesionales y técnicos del sector.

Breve resumen del contenido

Este breve capítulo incluye una caracterización general de varios términos: sentimientos, emociones y pasiones. Los sentimientos son estados de ánimo que se producen en nuestra mente, a nivel consciente, como reacción a ciertos hechos o circunstancias de la vida. Las emociones son sentimientos bruscos y leves que pueden tener expresiones somáticas y las pasiones, que son sentimientos vividos con mucha intensidad, pueden perturbar la tranquilidad y la felicidad de los seres humanos, pues pueden impedirnos que nos ocupemos de otros aspectos de nuestra vida. Incluye también una clasificación de los sentimientos, citando a los filósofos griegos conocidos como estoicos, la de Santo Tomas de Aquino, Osgood, Plutchik y Kemper.

CAPÍTULO 8 “DINÁMICA DE LOS SENTIMIENTOS” POR CENTRO DE INFORMACIÓN SOBRE DESASTRES Y SALUD

Dinámica de los sentimientos

Los sentimientos son estados de ánimo que se producen en nuestra mente, a nivel consciente, como reacción a ciertos hechos o circunstancias de la vida, como expresión de conflictos intrapsíquicos inconscientes, o como fruto de alteraciones neurobiológicas.

Los hechos o situaciones que estimulan un determinado estado de ánimo son aquellos que nos afectan a nosotros mismos, a nuestros intereses, a los familiares y amigos, y que pueden entrar en armonía o conflicto con nuestro sistema de valores. No todo lo que sentimos, es pues, en sentido estricto un sentimiento.

Y es que los sentimientos se distinguen de las sensaciones. Las Sensaciones son percepciones físicas, es decir, que se vivencian en el cuerpo; como, por ejemplo: calor, dolor, frío, calambres, hormigueos, suavidad, etc. Los sentimientos, sin embargo, se viven como una reacción psíquica o mental y se distinguen, además, porque estos no pueden ser localizados en ninguna parte específica del cuerpo.

A los sentimientos se les llama también afectos, humor, ánimo, emociones y pasiones. Sentimientos son, por ejemplo: el miedo, la tristeza, la alegría, la rabia, el amor, el odio, el temor, la envidia, los celos, la ira, la culpa, la esperanza, etc.

Las emociones son sentimientos bruscos y leves que pueden tener expresiones somáticas (taquicardia, sobresaltos corporales, etc.) como, por ejemplo, el susto.

Cuando los sentimientos se viven con mucha fuerza, de un modo exagerado, o cuando estos ocupan gran parte de nuestra vida emocional, las llamamos pasiones.

Hay pasiones que pueden vivirse como emociones agradables, por ejemplo, algunas formas del amor erótico o el entusiasmo; pero otras pueden ser desagradables o destructivas, como la furia, el odio o la envidia.

Hay sentimientos positivos como el amor, la amistad y la solidaridad, y otros negativos como el odio, la envidia, el rencor, y los celos.

Algunos sentimientos son adecuados y están en proporción al hecho que los provoca. Otros no. A veces reaccionamos con sentimientos exagerados o generamos sentimientos inadecuados. Esta última situación se presenta cuando el sentimiento no corresponde al estímulo: por ejemplo, si nos reímos de una tragedia, propia o ajena.

Las pasiones, o sentimientos vividos con mucha intensidad, pueden perturbar la tranquilidad y la felicidad de los seres humanos, pues pueden impedirnos que nos ocupemos de otros aspectos de nuestra vida, y a veces nos dificultan pensar con claridad, nublando la inteligencia y la razón. También las pasiones pueden impedir que nos comportemos adecuadamente, trastornando o desordenando las respuestas que damos y las reacciones que producimos ante los hechos que están vinculados a los sentimientos que experimentamos.

Clasificación de los Sentimientos

La gama de sentimientos que puede experimentar un ser humano es ilimitada. Y es que los sentimientos se superponen, se combinan o se suceden, a menudo con brusquedad. Para su estudio, diversos investigadores han intentado, a través del tiempo, proponer sistemas para clasificar y correlacionar los sentimientos, tratando de facilitar su comprensión, explicación y conocimiento.

Las clasificaciones de los sentimientos cambian conforme avanza el conocimiento y se incrementa la reflexión sobre el tema. Por otro lado, el conjunto de sentimientos es susceptible de ser clasificado de varias maneras dependiendo de cuál sea el «objeto de conocimiento» de los sentimientos que se persiga y de los diferentes paradigmas teóricos-metodológicos que asuma el investigador al estudiarlos.

Por eso existen diferentes clasificaciones. Las posiciones al respecto van, desde las que tratan de identificar un grupo reducido de sentimientos que ellos consideran «básicos», por razones distintas; hasta los que establecen un cuadro detallado y abarcador, casi descriptivo, de la gama sentimental. Así, autores como Plutchik y Silvon Tomkins, establecen 8 sentimientos básicos, mientras que, tras un complejo sistema de combinaciones y variables, Kemper establece que los sentimientos pueden llegar a constituir 1,701.

Naturalmente que esta última clasificación es poco práctica, pues no presenta un esquema de fácil manejo para entender los sentimientos.

Algunas de las clasificaciones propuestas, en orden histórico, se pueden ver en el cuadro siguiente:

| CLASIFICACION DE LOS SENTIMIENTOS | | |
|--|---------------------------|--|
| AUTOR | | CLASIFICACIÓN |
| Los Estoicos | Deseo: | Inclinación hacia algo bueno esperado. |
| | Miedo | Apartarse de algo nocivo esperado. |
| | Alegría | Exaltación de la mente producida por algo bueno presente. |
| Santo Tomas de Aquino | Amor | Pena |
| | Deseo | Esperanza |
| | alegría | Coraje |
| | Odio | Miedo |
| | Aversión | Ira |
| Osgood | Placer | |
| | Activación | |
| | Control sobre situaciones | |
| Plutchik | EMOCION | FUNCIONES BIOLÓGICAS |
| | Miedo | Protección |
| | Odio | Destrucción |
| | Tristeza | Reintegración |
| | alegría | Reproducción |
| | Aprobación | Afiliación |
| | Disgusto | Rechazo |
| | Expectación | Exploración |
| | Sorpresa | Orientación |
| | Kemper | La clasificación de Kemper en 1978 es complicada. Depende de la interacción de un grupo complejo de variables. |
| 1. Dimensiones interpersonales: Posición y poder. | | |
| 2. El Medio: El yo del individuo y el estímulo | | |
| 3. La Dirección orientada hacia uno mismo. Orientada al exterior | | |
| 4. dimensión temporal anticipatoria y consciente. | | |
| La interacción entre estas dimensiones y sus subdimensiones, dan lugar, conforme a Kemper a 1,701 posibles emociones. | | |

La tendencia actual es simplificar las clasificaciones de los sentimientos a un número lo más reducido y significativo posible, y considerar los demás estados sentimentales como combinaciones o variaciones de los primeros.

Como hemos visto, pues, algunos estados de ánimo nos producen satisfacción y alegría; y otros nos provocan malestares. A los sentimientos que provocan satisfacción, a los que son adecuados y se acompañan de valores nobles, solidarios y buenos, los llamamos positivos. Algunos autores los consideran «elevados». Y a los sentimientos que nos inducen a

observar conductas agresivas y destructivas o nos provocan malestar, se les pueden catalogar de negativos.

Pero no hay sentimientos ni buenos ni malos. Los sentimientos solo son eso: sentimientos.

Todos los seres humanos tenemos sentimientos. Pero un mismo hecho puede provocar sentimientos diferentes, en distintas personas.

El modo como sentimos depende de cómo valoramos los hechos o las situaciones que nos provocan el sentimiento. Esto significa que la concepción del mundo y de la vida, nuestra ideología y la cultura van a incidir en lo que sentimos y en la forma en que lo sentimos.

Por eso cuando alguien nos habla de algo que le ha pasado y de cómo se siente no debemos juzgar como se siente. Debemos aprender a escucharle y aceptar su estado de ánimo. No es conveniente decirle, por ejemplo: «Ay hija, no te sientas así, que eso no es para tanto». Los sentimientos son en gran medida espontaneo y no se deben negar. Cada cual siente las cosas de un modo distinto y debemos recordar que un mismo hecho puede provocar distintas reacciones sentimentales.

Vigesimosexta lectura: artículo “Naturaleza del estado de ánimo”

René Gallardo Vergara

Proponemos el artículo “Naturaleza del estado de ánimo” de René Gallardo Vergara. **Las razones de la propuesta son las siguientes:** el autor plantea diversos escenarios de investigación que se están realizando para la explicación y la comprensión de los estados de ánimo, que en lo particular son interesantes ya que ofrecen explicaciones de las diferentes dimensiones desde las cuales se da cuenta del origen, desarrollo y afectación de los estados de ánimo.

El contenido del artículo representa una oportunidad de encontrar respuestas al porqué, la emoción se transforma en sentimientos y/o estados de ánimo, y la influencia de estados endógenos y exógenos decisivos en la gestación de esos estado de ánimo, que pueden ser de una influencia importante tanto en lo cognitivo, lo conductual, y en general en el tipo de personalidad que caracteriza a mujeres y hombres.

También señala como algunas experiencias de ánimo vividas en el pasado van prefigurando rasgos de personalidad en la adultez.

Tomando en cuenta que alumnos y profesores necesitamos actualizarnos en el tema de los estados de ánimo y la afectividad es recomendable el estudio de este artículo.

Ficha bibliográfica.

Gallardo. R. (2006) “Naturaleza del estado de ánimo”.
Universidad de la Frontera Temuco Chile.
Revista Chilena de Neuropsicología. Vol. 1 Núm. 1 pp. 24-
40-

Datos del autor.

René Gallardo Vergara es doctor en Personalidad Desarrollo y Comportamiento Anormal (Universidad de Barcelona, España). Magister en psicología clínica con la mención Constructivismo en Psicoterapia (Universidad Mayor). Ha realizado pos-títulos como Avances en test Miokinético de la personalidad (Universidad de Barcelona). Actualización

en Terapia Conductual Racional Emotiva (Instituto RET, Terapia Cognitiva Barcelona). Sus intereses y experiencia profesionales se desarrollan en el ámbito de la psicopatología y psicología de la personalidad.

Breve resumen del contenido

En la parte introductoria del artículo el autor menciona que desde los inicios de las investigaciones sobre las emociones, gran parte del interés ha sido conocer el sustrato biológico de éstas (inclusive se ha creado una subdisciplina llamada neurociencia afectiva). No obstante, dice, no ha sido el caso con el estudio de los Estados de Ánimo (EA) y que quizá ello se deba a la elusividad del propio fenómeno. Sin embargo, existen esfuerzos por investigar las bases biológicas de los EA, pero también desde el lado psicológico se intenta comprender como los EA influyen en diversos procesos psicológicos, tales como la organización cognitiva de la información, la toma de decisiones y los juicios sociales entre otros. Menciona que en estos estudios se han utilizado diferentes procedimientos experimentales a través de los cuales se pretende vencer las dificultades que presenta la elusividad de los EA. Cierra este apartado indicando que las investigaciones sobre los EA presentan un panorama disperso, pero que ello se debe a que sólo recientemente se han iniciado los trabajos.

En el siguiente apartado se expone la **naturaleza psicológica de los EA**. En éste se presentan las diferencias entre las emociones y los EA (mayor duración de estos últimos, inespecíficos, sin objeto preciso hacia cual dirigirse, etc.). Pero sobre todo expone con detalle las relaciones entre emociones y EA de ánimo. Menciona que se ha encontrado que emociones muy intensas y repetitivas pueden generar estados de ánimo, el modelo a través del cual se ha estudiado esta relación es el modelo de regulación emocional. Pero también se trata de conocer la influencia de los EA hacia las emociones. Diversas investigaciones muestran que los EA influyen en el componente experiencial de la respuesta emocional posterior a ellos. En este mismo apartado se exponen algunos estudios que han mostrado el efecto de los EA sobre la memoria y la organización cognitiva de la información y, en la última parte del apartado, presenta los factores que influyen en los ánimos y los sentimientos: (1) Los rasgos afectivos y temperamentos; (2) los factores exógenos; (3) los ritmos endógenos y socioculturales y; (4) las diferencias individuales en la variación de las características afectivas.

Culmina el artículo con la exposición de los estudios biológicos de los estados de ánimo. Particularmente lo que se conoce de la relación entre EA y el Sistema Nervioso Central: parece ser que los EA están influidos por los cambios endógenos del organismo, tales como sueño-vigilia, temperatura, etc. Menciona también los efectos de los diferentes momentos del día e inclusive de las estaciones del año. También se ha investigado la relación entre el cerebro y los estados de ánimo. Se hace por medio de diversas formas: estudio de personas

que han tenido lesiones en el cerebro y los cambios que ocurren en los EA, la segunda forma son los estudios de localización cerebral y los EA.

**“NATURALEZA DEL ESTADO DE ÁNIMO”. UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
POR
RENÉ GALLARDO VERGARA**

Resumen.

Se presenta una revisión de diversas facetas del estado de ánimo, destacando algunas propiedades psicológicas y principalmente biológicas de su naturaleza. De esta forma se aborda su relación con las emociones, caracterizándose como una propiedad afectiva de penetrante influencia en la memoria, las evaluaciones y en la reacción emocional propiamente tal. Se identifican factores externos, ambientales que afectan nuestro estado de ánimo de forma variable, así como factores endógenos e internos que le confieren un patrón relativamente estable y cíclico de variación en el curso de un día, y meses (estacional) al mismo. Se destaca su participación en dos amplios sistemas afectivos, de aproximación (BAS) y evitación (BIS), y la presencia de la corteza prefrontal y la amígdala como estructuras cerebrales decisivas en la generación y/o mantención de estados de ánimo.

Abstract

A review of different facets of the mood state, emphasizing certain psychological and mainly biological properties of its nature is presented. Thus, its relationship with emotion is analyzed, describing the mood state as an affective property with a pervasive influence on memory, appraisal and emotional reaction itself. External and environmental factors that modulate in a variable way our mood state are identified, as well as endogenous factors responsible for the presence of a relatively stable and cyclical variation, both during the course of a day and through the months (seasonal pattern). Its involvement with two broad affective systems (approximation and avoidance) is underlined, as well as the participation of the prefrontal cortex and the amygdale nuclei as decisive brain structures to both the generation and/or the maintenance of the mood state.

Introducción.

Tradicionalmente la dilucidación de la naturaleza de respuesta emocional humana, en especial de su sustrato biológico, ha constituido un interés mancomunado en Psicología de la Emoción. En gran parte esta tentativa tiene sus primeros antecedentes en el trabajo pionero de William James (1884), quien en su teoría periférica sugirió que la retroalimentación al cerebro de los cambios corporales, asociados a una reacción emocional, determina la vivencia subjetiva de ella. Con esta conceptualización se inició una larga historia de debate en torno a la composición de la respuesta afectiva, así como de su

representación central (cerebral) y/o periférica. En este contexto, producto del trabajo sostenido por muchos investigadores interesados en las bases biológicas del comportamiento se han formulado algunos principios que rigen a la respuesta emocional (Ekman, 2000; Davidson, 2000; Le Doux, 1999). De hecho, en las últimas décadas ha surgido una disciplina independiente llamada Neurociencia Afectiva, cuyo principal propósito es esclarecer los sustratos cerebrales de la afectividad, valiéndose de técnicas y procedimientos de diversas disciplinas (Silva, 2003).

El esfuerzo realizado en torno al fenómeno emocional no ha tenido su contraparte en los estados de ánimo (EA) propiamente tales. En efecto, la delimitación cerebral de este elemento de la afectividad humana ha sido como mínimo elusiva. Por ejemplo, Las bases biológicas y fisiológicas del ánimo han sido destacada en muchas investigaciones referidas a la salud, pero no obstante se carece de un acabado entendimiento del mecanismo a través del cual actuaría (Mason, 1984; McNeal & Cimboric, 1986 en Thayer, 1989).

Probablemente esta dificultad se origina en las propias características del fenómeno en cuestión: A diferencia de la emoción, el EA o afectivo (EA) consisten en una respuesta de mayor duración, más global y que cursa con ausencia de objeto o causa clara (Isen, 1989). Así mismo, presentarían una activación fisiológica más tónica (Panksepp, 1994) y por ende menos delimitable. De este modo, a raíz de ser fenómenos afectivos más atenuados e indiferenciados, se presenta una mayor dificultad a la hora de su manipulación experimental, y por ende, en el estudio de los fundamentos biológicos que los gobiernan.

Aun cuando los EA presentan un considerable nivel de impenetrabilidad para los investigadores, existen intentos un tanto aislados por abordar la base biológica de ellos. Por ejemplo, Clark & Watson (1989) han indagado en la biología del ánimo centrándose en el aspecto cíclico de estos, mientras que otros autores han abordado las estructuras y mecanismos específicos que se vinculan a la afectividad (Borod, 2000; Panksepp, 1989; Davidson, 1998; Damasio, 2000; Le Doux, 1999; Rolls, 1999).

Desde otro ángulo diversos autores han tenido como principal interés el comprender algunos principios psicológicos que rigen el EA (Neumann, & Strack, 2000). Ellos han consagrado su esfuerzos en entender como los EA influyen en una serie de procesos psicológicos tales como; la organización cognitiva de la información (Bower, 1994; Isen, 2000), la toma de decisiones (Isen, 2000; Loewenstein & Lerner, 2000), los juicios sociales (Forgas & Vargas, 2000), las evaluaciones (Fridja, 1999), regulación de la interacción social (Kivetz, & Kivetz; Erver, Therriault, & Wegner, 1996) etc. Para llevar a cabo estos estudios se han valido de diversos métodos de manipulación experimental los que incluyen; manipulación por medio de autosugestión e hipnosis, inducción a través de música y películas (Neumann et al, 2000; Gross, 1998), manipulaciones utilizando drogas, estrés o ejercicio (Thayer, 1989), manipulaciones enmascaradas en contextos naturales,

procedimientos de correlación basada en información obtenida por cuestionarios de autorreporte, entrevistas, juicio clínico, entre otros.

El estudio del EA tiene una historia no muy extensa. Los psicólogos experimentales le han prestado poca atención hasta las pasadas dos décadas (Thayer, 1989). A pesar de esta tendencia mantenida en el pasado, en la actualidad se cuentan con importantes avances. Análisis médicos han identificado algunas de las bases biológicas de algunos EA patológicos (Green & Nutt, 1983; Post & Ballenger, 1984 en Thayer, 1989). Estudios de medición han mostrado que el ánimo puede ser confiablemente medido (Watson, Clark, & Tellegen, 1988; Carver & White, 1994). Y un análisis psicológico ha desentrañado un amplio rango de antecedentes y consecuencia del EA (Gable, Reis, & Elliot, 2000; Schwarz & Clore, 1994; Isen, 2000).

Como es posible observar el campo de estudio del EA ofrece un panorama rico y diverso, ya sea en términos de las temáticas presentes y sus posibles derivaciones, como así también por la aplicabilidad de diversos procedimientos de investigación. Sin embargo, es posible también constatar lo disperso de este panorama, lo cual por cierto no es privativo de este campo, sino que más bien denota la juventud de un área de investigación. Es en este sentido que el siguiente artículo tiene por principal objetivo revisar de forma amplia las principales aproximaciones que se han referido al fundamento biológico y psicológico de tales procesos afectivos.

I. Naturaleza Psicológica del EA

a. Ánimos y emociones.

Una manera adecuada para comenzar a entender la naturaleza psicológica del EA consiste en primer lugar, en delimitar el EA de la emoción, por sobre todo considerando su uso indistinto, y en segundo lugar, referirse a como se relacionarían ambos fenómenos. Los EA tienen características que los diferencian de las emociones (Fridja, 1999; Gendolla, 2000; Davidson, 1994; Ekman, 1994). En la reacción emocional se observa la participación de ciertos estímulos inductores que activan un sistema de respuesta y que le otorgan su punto de partida (Palmero et al, 2002). En cambio, los EA, no tienen un evento o estímulo claro que los ocasione, o de existir, no es claramente identificable por quien lo experimenta (Goldsmith, 1994; Gendolla, 2000). Así mismo, los EA carecen de objeto hacia el cual referirse, de ahí también su carácter de no intencionalidad. De este modo, constituyen estados afectivos difusos y de mayor duración que no tienen orientación específica hacia un objeto (Morris, 1992; Gendolla, 2000; Fridja, 1998). Al realizar una comparación en un ejemplo tenemos lo siguiente: cuando uno está en una emoción como la rabia, este estado de negatividad, se refiere a, movilizar hacia, o se acerca de algo específico y concreto en el medio o en la imaginación, como por ejemplo, una persona que no te saluda, o da una mala calificación, un cambio de planes, etc.; no obstante en los EA, como en el abatimiento

por lo general, no existe un aspecto concreto en el medio hacia el cual se refiera, sino que más bien un sinnúmero de cosas que se pueden vivenciar en esta tonalidad afectiva, el tener que levantarse por la mañana, el trabajar, estudiar, etc. En definitiva, muchos aspectos se pueden vivenciar indiferenciadamente de acuerdo a la tonalidad afectiva de dicho ánimo. Y en este sentido carecen de objeto, pudiendo ser la única excepción cuando el mundo en su “totalidad” se transforma en objeto de nuestro estado (Fridja, 1998).

Pero además de establecer diferencias entre estos dos fenómenos afectivos, queda la tarea de comprender la posible relación de estos.

Diversos autores han destacado que la experimentación de emociones muy intensas y repetitivas puede generar estados de ánimo (Davidson, 1994; Fernández – Abascal, Palmero, Martínez-Sánchez, 2002). En este sentido para Ekman (1994) los ánimos pueden surgir por una experiencia emocional densa, entendiendo a esta como aquella en la cual una emoción se activa con mucha intensidad, repetidamente, con un pequeño intervalo de tiempo entre cada evocación. Al presentarse de manera repetida esta emoción, fundamentalmente negativa, la expresión emocional tiende a ser inhibida o suprimida, incrementando la probabilidad de generar un ánimo congruente. Por otro lado, diversa evidencia ha ilustrado el impacto que tiene la activación emocional intensa ante un episodio significativo, sobre el EA posterior. Por ejemplo, las pérdidas personales tienden a disminuir el interés en el trabajo, y en la condición personal, por largos periodos de tiempo, y a reducir la respuesta a estímulos hedónicamente positivos, además de inducir sentimientos de depresión (Parkes, 1972).

Este posible nexo entre activación emocional y EA sería corroborado por el conjunto de evidencia que se desprende de los estudios en regulación emocional, en especial los realizados bajo el alero del modelo procesal de la regulación emocional propuesto por Gross (1998).

Dentro de este modelo, se han destacado diversas estrategias de regulación emocional considerando el momento de aparición de estas en el proceso emocional, diferenciando entre estrategias centradas en los antecedentes, y aquellas centradas en la respuesta emocional. El estudio empírico no obstante se ha focalizado principalmente en dos de estas: la supresión (Gross & Levenson, 1993) y la reevaluación (Gross, 1998b). Como se señaló la supresión emocional consiste en que el individuo inhibe su conducta emocional expresiva (Ej.: expresión facial) una vez que se encuentra afectivamente activo. La reevaluación, por su parte, implica un proceso evaluativo de cambio de significado de una situación o evento para disminuir su impacto emocional. Cuando se comparan los efectos que estas dos estrategias tienen en diversos aspectos de la emoción, encontramos que los individuos que utilizan preferentemente la supresión no son exitosos en la reducción del componente subjetivo y fisiológico de la emoción que experimentan. Por otro lado, al comparar los costos cognitivos que estas dos estrategias de regulación tendrían, se ha encontrado que la

supresión disminuye la memoria de distintos aspectos de la situación u objeto de emoción. Como veremos a continuación estos hallazgos tienen importantes implicancias para la relación emoción – EA.

Si consideramos que experiencias emocionales *densas* (Ekman, 1994) al ser recurrentes se acompañan típicamente por una inhibición vía supresión, tendríamos una experiencia afectiva en curso con una fuerte carga subjetiva y fisiológica que pudiera perdurar en el tiempo más allá del evento o situación concreta que la originó. Si además consideramos que una supresión reiterada obstaculiza la atención de aspectos fundamentales de las situaciones generadoras de emoción, influyendo en la memorización de estas (Gross y Richards, 2000), podríamos estar frente a un eventual mecanismo de “disolución” de objeto de emoción (Bollnow, 1956 en Gendolla, 2000).

Este proceso de experimentación repetida y discreta de una fuerte sobrecarga emocional resultaría en una afectividad residual de fondo, que por decremento mnémico de la supresión, no sería referible o identificable por el sujeto a una causa u objeto claro. Por tal motivo resulta apropiado suponer dos efectos del proceso de supresión dentro de una experiencia emocional densa: (a) en virtud de que el individuo se centra fundamentalmente en aspectos conductuales o expresivos de la respuesta emocional, una intensificación o mantención de la cualidad subjetiva y fisiológica de dicha respuesta por un tiempo determinado y (b) como consecuencia de la “disolución” de un objeto o antecedente de emoción, la generación de estados afectivos globales e indiferenciados sostenidos en el tiempo propios de un ánimo.

De este modo una emoción puede convertirse en ánimo cuando deja de focalizarse la atención en el objeto o causa emocional, quedándose sin objeto o siendo este inespecífico (Fridja, 2000). Este último punto resulta interesante considerando el relativo nexo establecido entre diferenciación emocional e intensidad de la respuesta emocional, en donde a mayor diferenciación de una emoción mayor capacidad de regular la intensidad y duración de esta (Silva, 2003).

Lo anterior nos arroja luces acerca de cómo las emociones nos predisponen a ciertos EA. Ahora veamos como los EA pueden influir de cierta forma en la emoción.

Un conjunto de evidencia nos permite responder esta interrogante al destacar la existencia de un mecanismo “directo” de influencia del EA en la respuesta emocional posterior.

Esta posición se desprende de la línea de estudio de los psicólogos de la Universidad de Watzburgo, Alemania, Neumann, Seibt y Strack (2000; 2001), quienes han demostrado que el EA previo influye en el componente experiencial de la respuesta emocional posterior. Para ellos el EA sería un telón de fondo que intensifica las respuestas emocionales posteriores en la medida que tengan una valencia congruente, y tienden a decrementar o

anular la intensidad de emociones posteriores cuando estas tiene valencia incongruente con el EA previo.

Para entender a cabalidad este planteamiento se hace necesario detenerse en la siguiente consideración: En primer lugar, asumen que la respuesta emocional consta de dos componentes: el subjetivo y el de conocimiento o noético.

El primero subjetivo, referido a los sentimientos, compartido por los EA y el segundo a las cogniciones, privativas de las emociones. Ambos componentes serían parcialmente independientes entre sí y por tanto posiblemente influidos por procesos distintos (Zajonc, 1980 citado en Le Doux, 1999). El componente experiencial, ya sea experimentado como emoción o ánimo tendería a fusionarse entre sí. Esto se refiere a que en el devenir de nuestra experiencia cotidiana, los sentimientos emergen de múltiples eventos que pueden ocurrir juntos en una rápida sucesión. Los sentimientos activados perdurarían por algún tiempo y los sentimientos posteriormente elicitados no reemplazarían completamente a estos sentimientos preexistentes. Por tal motivo, es razonable asumir que sentimientos posteriores se pueden fusionar con los preexistentes en tales situaciones (Neumann, Seibt y Strack, 2000). Pero esta propiedad de “aditividad” o fusionamiento de los sentimientos (Zajonc, Murphy & Monahan, 1995), seguiría un cierto principio en donde los EA previos intensificarían la respuesta emocional posteriormente elicitada, en tanto sea congruente en la valencia de estos, y atenuaría la intensidad de aquellas incongruentes.

Esto fue demostrado en un estudio realizado con 40 estudiantes en el cual previa inducción de ánimo positivo o negativo, a través del procedimiento descrito de la voz triste o alegre (discurso filosófico), expusieron a los participantes de ambas condiciones (ánimo alegre-ánimo triste) a una experiencia generadora de orgullo. Posterior a esta experiencia de orgullo se evaluó a través de autorreporte su estado emocional, encontrando que los individuos en la condición ánimo alegre previa reportaban consistentemente mayor afecto positivo (orgullo), que las personas en ánimo previo negativo, quienes en algunos casos no relataban la existencia de orgullo (Neumann, Seibt y Strack, 2001). Y este mismo efecto en la observación cotidiana es fácilmente constatable. Por ejemplo, un individuo que tiene una alta tendencia a presentar un rasgo de irritabilidad es proclive a experimentar con más frecuencia y mayor intensidad episodios de rabia, al encontrarse con situaciones o estímulos acordes con esta respuesta. Es en este sentido que nuestros EA actuarían como un telón de fondo que nos predispone automáticamente, a tener una respuesta emocional de mayor o menor intensidad, dependiendo de la congruencia hedónica de la respuesta posterior.

b. Los EA en la cognición.

En la moderna investigación de los EA se ha superado el antiguo legado que concebía a los afectos y a las cogniciones como fenómenos separados, o como procesos opuestos (Isen, 2003).

En la actualidad existen numerosas aproximaciones y estudios acerca de cómo el ánimo influye en los procesos cognitivos (Gendolla, 2000). Dentro de estas aproximaciones cabe destacar los estudios en la memoria y organización cognitiva de la información (Isen, 1999; Bower, 1994; Parrot & Spackman, 2000), en los juicios sociales (Forgas & Vargas, 2000), en la toma de decisiones, (Loewenstein & Lerner, 2000; Isen, 1999) entre otros.

Considerando la diversidad de estudios en esta área, es posible arribar a la existencia de dos mecanismos que subyacerían a los efectos de los EA en las distintas facetas de la cognición: el punto de vista del *afecto como priming* (Bower, 1994) y la aproximación del *afecto como información* (Scharz & Clore, 1994). En este trabajo discutiremos las implicancias de la primera propuesta.

La perspectiva del *afecto como priming* se basa en la asunción de que las emociones representan unidades o nodos de información en la red de la memoria semántica del individuo. (Bower, 1994). Las emociones estarían vinculadas en la memoria con otras unidades de información como eventos pasados que han gatillado la emoción o representaciones de la conducta expresiva. Esta noción se hace extensiva también para los EA refiriéndolos como “nodos de ánimo” (Bower, 1994; Guenther, 1988; Lewis & Critchley, 2003). La principal implicancia del ánimo como priming es que los ánimos influyen en los juicios, exigencias de apreciación o evaluación, a través de hacer altamente accesible la información congruente con el EA y de esta manera “modular” en cierta medida la dirección de estos. Es como si los EA fueran umbrales disminuidos de apreciación, en el sentido de que estos influyen en la evaluación o apreciación de eventos, particularmente los que son congruentes (Fridja, 1999). Una amplia cantidad de investigación ha demostrado que los ánimos negativos tienden a sesgar los juicios de satisfacción de vida, o la probabilidad de estimación de eventos negativos (Morris, 1989; Parrott & Spackman, 2000; Schwarz & Clore, en prensa). En concordancia con lo anterior, también pueden ser conceptualizados como propensiones de evaluación, en tanto son estados en los cuales los individuos tienden a ver los eventos de la vida de una manera particular.

Por otro lado, también se ha indagado sobre la influencia que los afectos tendrían en la memoria. Dentro de este contexto se ha encontrado una asimetría en la influencia que el afecto positivo y negativo tienen en la memoria para material compatible (Parrot & Spackman, 2000; Isen, 2000; Guenther, 1988). Se ha constatado que el afecto positivo es un efectivo recuperador de material positivo en la memoria, en cambio el afecto negativo no lo es para el material negativo (Nasby & Yando, 1982; Teasdale & Forgy, 1979; Isen,

2003). En este mismo sentido se plantea un aprendizaje de memorización dependiente de estado, siendo en este caso los ánimos importantes variables (Lewis & Critchley, 2003). En conformidad con aquello, la información almacenada durante un EA positivo debiera ser recordada con mayor facilidad si la recuperación ocurre nuevamente en un EA positivo, pero no si en cambio ocurre durante un ánimo negativo o neutral (Gendolla, 2000; Isen, 2000; Bower, 1994). De este modo los hallazgos indican un mayor recuerdo para palabras aprendidas en el mismo EA que para aquellas aprendidas en el EA opuesto (Thayer, 1988).

Un creciente cuerpo de evidencia ha demostrado que los afectos positivos parecen influir en la forma en la cual se organiza el material cognitivo (Isen, 2000; Guenther, 1988). Algunos estudios han demostrado que en personas a las cuales se les ha inducido afecto positivo de moderada intensidad a través de diversos procedimientos, tienen un rango más amplio de asociaciones y categorizaciones más flexibles frente a un estímulo neutro (Federmeier, et al 2001). Esto en gran medida se desprende de los estudios con asociaciones de palabras, encontrándose que las personas en un ánimo positivo son más capaces de hacer asociaciones entre ideas y ver diferentes y múltiples relaciones (diferencias o similitudes) entre estímulos, que personas en un ánimo neutro (Isen et al, 2000).

Un posible mecanismo psicológico subyacente a este último fenómeno, podría ser un procesamiento diferencial de la información dependiente del EA (Schwarz, 1990 en Gendolla, 2000). Así, alguna evidencia indicaría que las personas que experimentan afecto positivo podrían comprometerse mayormente en la elaboración del material. De esta manera el contenido mental es procesado y almacenado dentro de un contexto mucho más complejo y rico. Cabe señalar que este fenómeno se ha constatado fundamentalmente para el material de valencia positiva, no así para el material negativo (Isen, 2000).

En relación a los mecanismos neurobiológicos posibles de mediar estas influencias del ánimo en la organización cognitiva, se pueden mencionar algunos trabajos como los de Fedemeier et al (2001), quienes estudiaron los efectos de los EA transitorios en la organización y uso de la memoria semántica usando medidas de EEG de Potenciales evocados. Los participantes del estudio previa inducción (Sistema internacional de figuras afectivas) de EA (neutro o positivo) tuvieron que leer pares de afirmaciones con una a) palabra más esperada y b) una palabra no esperada de una categoría semántica afín (esperada) o c) una palabra no esperada de una categoría semántica distinta. Como se mencionó utilizaron potenciales cerebrales evocados (PREs) para examinar cuando y como los ánimos influyen en la recuperación de recuerdos en el contexto del procesamiento de lenguaje. En particular, tales cambios en la organización de la memoria semántica como función del ánimo se debieran ver reflejado electrofisiológicamente en cambios en la amplitud de la medida N400, la cual es una medida altamente sensible a las relaciones semánticas, tanto dentro de un contexto inmediato (local) como en la memoria semántica a largo plazo (Fedemeier et al, 2001). Las respuestas de PREs al mismo material en los

mismos sujetos vario como función del estado de ánimo previamente inducido antes de la lectura de las afirmaciones. En la condición de EA neutral, las amplitudes de N400 fueron más pequeñas para ítems esperados y menos pequeñas para ítems no esperados cuando estos provenían de la categoría esperada. En cambio, con ánimo positivo, las amplitudes N400 no difirieron frente a los dos tipos de ítems no esperados. Los resultados obtenidos corroboran lo anteriormente señalado en el sentido que el EA positivo parece facilitar el procesamiento de información distante o no esperada (discrepante).

Este y otros efectos del EA positivo en la utilización de la memoria semántica podrían surgir de acuerdo a lo planteado por Ashby (En Dreisbach & Goschke, 2004) en virtud de los cambios de niveles de liberación de dopamina desde el área del tegmento ventral en la corteza prefrontal y el córtex cingulado anterior. La proyección de dopamina en la corteza prefrontal se asume que facilita la memoria operativa, a la proyección en el cíngulo anterior se le atribuye la flexibilidad cognitiva y la facilitación en el cambio de material cognitivo (Dreisbach & Goschke, 2004). Una hipótesis alternativa a la de Ashby acerca del mecanismo neuropsicológico presente en la influencia del ánimo positivo en la organización cognitiva lo constituye el planteamiento de Braver y Cohen, (En Dreisbach & Goschke, 2004) de acuerdo al cual, los estímulos que anticipan recompensa elevan los niveles de dopamina prefrontal incrementando transitoriamente el input aferente a la memoria operativa, y de este modo, permitiendo que la nueva información acceda a la memoria operativa y promueva el cambio y actualización del material cognitivo (Phillips, Bull, Adams & Fraser, 2002). No obstante constituir planteamientos que están recibiendo un apoyo creciente, se requiere mayor investigación para comprender con más claridad la relación entre afecto positivo, dopamina y una serie de facultades cognitivas (**Phillips, Bull, Adams & Fraser, 2002**).

c. Modelo Esquemático.

Clark y Watson (1994) han aportado importante información al entendimiento de la naturaleza del EA, proponiendo un modelo esquemático de clasificación de los factores que influyen los ánimos y sentimientos. Este modelo clasifica los factores potencialmente importantes en cuatro tipos amplios: (1) Los rasgos afectivos y temperamentos; (2) los factores exógenos; (3) los ritmos endógenos y socioculturales y; (4) las diferencias individuales en la variación de las características afectivas. De cara a la siguiente discusión, nos detendremos en los dos primeros factores mencionados, para volver más tarde con los ritmos endógenos cuando abordemos a las bases biológicas del EA.

1.- Una primera clase de factores están referidos a los *temperamentos y rasgos afectivos*, los cuales proveen una línea de base estable característica para cada individuo y que lo diferencia del resto. El concepto de *rasgo de afecto* representa diferencias individuales estables en la tendencia a experimentar un EA correspondiente (Watson & Clarck, 1994). Por ejemplo, se observan personas que tienen una marcada tendencia a experimentar

ánimos de preocupación y ansiedad en el curso de su vida. En este sentido, habría importantes diferencias individuales en la experiencia afectiva negativa y positiva, que persiste sobre el tiempo, y se generaliza a través de diferentes situaciones 34 (Goldmith, 1994). Por su parte, el concepto de *temperamento* implica que aquellas diferencias individuales son parcialmente heredables y que en alguna medida ya están presentes desde el nacimiento (Buss & Plomin, 1984; ver Carver y Scheier, 1987). El temperamento corresponde a un constructo disposicional general que además de incluir varios rasgos de afecto, incluye distintas características cognitivas y conductuales (Bates, 2000).

2.- Un segundo grupo de influencias corresponde a factores Exógenos, variables situacionales o medioambientales de corta duración que producen significativa fluctuación transitoria en los ánimos. Dentro de este grupo nos encontramos con eventos y actividades, ingestión de sustancias y aspectos físicos del medio ambiente (temperatura, humedad). Por ejemplo, se ha encontrado que la temperatura puede afectar el ánimo. Un día nublado y lluvioso puede producir un ánimo depresivo, mientras un día brillante y cálido podría generar un ánimo positivo (Schawartz & Clore, 1993). Ciertos olores parecen elevar o deprimir el ánimo, incluso al no ser conscientemente detectados, pueden influir en los juicios personales. De igual forma existe evidencia que sugiere los efectos de la temperatura del aire inhalado en el ánimo: el aire helado parece elevar el ánimo y el aire cálido parece deprimirlo (Zajonc, Murphy, & Inglehart, 1989; ver Fridja, 2000). Por otro lado, se ha encontrado que varios índices de conducta social tales como; frecuencia de contacto y satisfacción con amigos y parientes, el iniciar nuevas amistades, y involucramiento en organizaciones sociales, se relacionan consistentemente con diferencias individuales en afecto positivo – pero no en afecto negativo (Watson, 2000).

II. Biología del EA.

a. Ciclicidad del EA

Como se ha mencionado los ánimos se ven afectados por eventos objetivos o exógenos de la vida (Fridja, 1999; Thayer, 1989; Gable, Reis, & Elliot, 2000). No obstante, existe evidencia que afirma que una parte importante de su variación se debe a causas biológicas endógenas, que responden a una lógica interna del organismo humano parcialmente independiente de la contingencia externa, y con una clara funcionalidad evolutiva (Thayer, 1989; Wehr & Rosental; Clark, Watson & Leeka, 1989 citado en Fridja, 2000). Esta última fuente de variación de los ánimos corresponde a los ritmos biológicos endógenos los cuales reflejan la operación de dos sistemas o relojes internos, que dan lugar a una serie de ritmos circadianos, entendiendo a estos, como una serie de funciones que en todo sistema vivo tiene un ritmo de aproximadamente 24 horas (Rosenzweig, Leiman & Breedlove, 1999).

En 1972, dos grupos de investigadores demostraron que en una pequeña región del hipotálamo llamada núcleo supraquiasmático óptico estaba localizada la fuente de

oscilación circadiana. Esta región recibe ese nombre debido a que se ubica sobre el quiasma óptico (Rosenzweig, Leiman & Breedlove, 1999).

Tales sistemas o relojes internos representan procesos de adaptación biológica que se han desarrollado en el curso de la evolución humana, y que producen un patrón cíclico consistente a través de los individuos, culturas y periodos históricos (Wehr & Rosenthal, 1989; Watson, 2000). Uno de esos sistemas es el llamado “oscilador fuerte”, el cual regula la temperatura corporal, el sueño de movimientos oculares rápidos (MOR), ciertas secreciones hormonales, entre otros. El otro sistema corresponde al “oscilador débil” el cual influye fundamentalmente en el ciclo vigilia – sueño y las funciones asociada a este.

Todo parece indicar que estos ritmos endógenos tendrían una mayor influencia en el ánimo positivo que en el negativo (Watson, 2000). Por ejemplo, algunos estudios han destacado el ciclo similar exhibido por el ánimo positivo y la temperatura corporal, encontrando que ambos tienden a ser consistentemente más bajos durante la mañana y al finalizar la noche, con elevados niveles durante el día, particularmente al mediodía (Aschoff, Giedke, Poppel y Wever, 1972). Estos hallazgos podrían sugerir un vínculo entre el afecto positivo y el oscilador fuerte, no obstante, existe evidencia que indica que el afecto positivo también varía como una función de la proximidad con el sueño, función regulada por el oscilador débil. De este modo, se ha encontrado que los niveles de ánimo positivo fueron más altos cuando los individuos estuvieron lo más alejado temporalmente del sueño (mediodía) y fueron más bajos cuando el individuo estuvo más cerca del dormir (en la mañana y medianoche) (Clarck, 1998). Es, por tanto, posible identificar un patrón de variación cíclica del ánimo que varía de acuerdo al curso del día, que se vincula estrechamente con ciertos ritmos biológicos como el de la temperatura corporal y del ciclo vigilia – sueño que influyen básicamente en el ánimo positivo.

Otra fuente de variación, que refleja los procesos de factores biológicos endógenos, es la creencia compartida de los cambios de ánimo en las mujeres que se acompañan en el ciclo menstrual. La evidencia científica, no obstante, no es suficientemente contundente como para corroborar tajantemente esta creencia (Almagor & Ben-Porath, 1991). Sin embargo, no solo se presenta variación del ánimo dentro del curso de un día o del mes, sino que también como lo señala Watson (2000), habría otro patrón de variación que tendría un carácter estacional sobre el curso del año.

En este aspecto Watson (1999) sugiere que debería haber un patrón estacional, con un mayor afecto positivo reportado durante primavera y verano, que al final del otoño y el invierno. Esta observación se ve confirmada en cierta medida por la existencia de un desorden afectivo estacional (DAE), caracterizado por un episodio de depresión durante el fin del otoño y el invierno, a menudo acompañado por una fase hipomaniaca durante la primavera y verano (Rusak, 2000). Esta forma de depresión de invierno sería gatillada por

varias claves asociadas al tiempo tales como, la disminución 35 del periodo de luz del día y la caída de la temperatura.

Otra línea de estudio que corrobora este patrón estacional del EA proviene de las mediciones en afecto de individuos en diferentes momentos del año. Por ejemplo, Smith (1979) comparo mediciones de ánimo tomadas en 12 diferentes momentos del año, encontrando que los niveles de ánimo positivo fueron más altos en la primavera y que declinaron sutilmente en el verano y otoño, alcanzando su punto más bajo en el invierno. Este relativo patrón de variación estacional se encontró fundamentalmente en el ánimo positivo, no así en el ánimo negativo. Esto último es congruente con el patrón de ciclicidad encontrado en el transcurso del día, en donde también, solamente se vio un patrón de variación para el ánimo positivo.

En una arista un tanto distinta Robert Thayer, Profesor de Psicología de la Universidad del Estado de California, Long Beach, en su modelo Psicobiológico del ánimo nos entrega evidencia consistente con lo antes señalado. En 1917, Thayer condujo un estudio seminal acerca de la dimensionalidad de la experiencia de activación en las personas, fruto del cual arribo a la conceptualización de la activación como constituida por dos sistemas, el arousal tenso y el arousal energético. Para este investigador, los EA serian el componente subjetivo de estos dos sistemas relacionados de arousal biológico.

Veamos en que consiste cada uno de ellos. El arousal energético seria identificable por sentimientos que van desde la energía, vigor, y vitalidad, a estados de fatiga y cansancio. Se han encontrado variaciones en este sistema vinculadas a ciclos diurnos (circadianos), ejercicio y al sueño (Thayer, 1999; Schimmack & Reizenzein, 2002).

El arousal tenso, tendría por manifestación inmediata sentimientos que van de la tensión, ansiedad o temerosidad, en un extremo, a la calma y quietud, en el otro. A diferencia del anterior en este tipo de arousal no se ha encontrado un ritmo circadiano similar. Este sistema dependería de un vínculo entre el estímulo aversivo (peligroso) y la reacción psicobiológica. De este modo más bien consiste en un sistema preparatorio de emergencia.

Guardando las distancias es posible afirmar en consecuencia, una la equivalencia entre la dimensión de ánimo positivo y el arousal de energía, y entre, el ánimo negativo y el arousal de tensión (Thayer, 1999). De esta manera se corrobora lo antes señalado, en virtud de lo cual solo se presentaría una clara ciclicidad para el ánimo positivo o arousal de energía.

Pero ¿cuál es la explicación para esta diferencia en entre los ánimos? Para responder a esta pregunta resulta esencial señalar que la experiencia subjetiva que acompaña a los ánimos no existe en un completo aislamiento de Sistemas Cerebrales que subyacen a la motivación y emoción.

En particular, se plantea que el ánimo positivo depende de un Sistema de Activación Conductual (BAS), mientras el ánimo negativo lo sería de un Sistema de Inhibición Conductual (BIS). Para una postura divergente revisar Carver (2004). Refiriéndonos a las funciones de estos dos sistemas conductuales, en primer lugar, tenemos que el BAS es un sistema apetitivo de aproximación conductual, que dirige al organismo a situaciones, y experiencias que potencialmente podrían generar placer y recompensa. En esencia, su rol es el de asegurar que el organismo obtenga recursos que son necesarios para la supervivencia de tanto el individuo y la especie. A diferencia el BIS tiene como propósito esencial mantener al organismo fuera de peligro, ya que busca inhibir conductas que podrían llevar al dolor, al castigo, o alguna otra consecuencia displacentera. En definitiva, ayuda al organismo a evitar varios tipos de estímulos aversivos. Cada uno de estos sistemas tiene una base biológica distinta, la que se discutirá más adelante.

Como se puede apreciar ambos sistemas tienen funciones y comportamientos claramente diferentes. Los procesos a través de los cuales estos dos sistemas influyen en el ánimo pueden ser entendidos por medio de la hipótesis de Zuckermann & Bolger (1995) acerca de dos procesos que podrían mediar el efecto de las disposiciones motivacionales en la experiencia afectiva diaria; un proceso denominado de reactividad diferencial y otro de exposición diferencial. La hipótesis de reactividad diferencial propone que el afecto es ampliamente basado en reacciones a eventos que el medioambiente ofrece y por ende a una respuesta afectiva determinada. La hipótesis de exposición diferencial implica procesos en los cuales la acción de la persona determina lo que el medioambiente ofrece.

En un estudio en donde se evaluó los efectos conjuntos de los eventos diarios y las sensibilidades disposicionales a las claves de recompensa y castigo, Gable, Reis y Elliot (2000) encontraron que la hipótesis de reactividad diferencial recibió más apoyo para el Afecto Negativo (NA), implicando que las personas con una mayor sensibilidad BIS tendieron a ser más reactivos a los eventos negativos. En otras palabras, tendían a reaccionar con mayor intensidad frente a eventos displacenteros. En relación a la hipótesis de exposición diferencial, se encontró que las personas con mayor sensibilidad BAS reportaron más eventos diarios positivos. Es decir, un BAS más alto podría predisponer a las personas a promedios más altos de Afecto Positivo (PA), debido a que estas personas experimentan eventos positivos más frecuentemente, fundamentalmente producto de que activamente se comprometen en la búsqueda de situaciones recompensantes.

Visto desde un punto de vista evolutivo estos sistemas que regulan los afectos se han desarrollado a través de un proceso que destaca el importante valor de adaptación y supervivencia que tiene para la especie. De esta manera se entiende el que los ánimos negativos sean fundamentalmente reactivos, ya que es ineficiente y desadaptativo, para el individuo experimentar fuertes sentimientos de miedo, angustia o disgusto en ausencia de algún claro estímulo precipitante o evento. No obstante, al verse confrontado con el estímulo adecuado de amenaza, el individuo debiera experimentar un incremento en el ánimo negativo para reaccionar en concordancia con la crisis (defensa).

Sin embargo, después de que la situación crítica haya cesado, el ánimo negativo debiera regresar a su nivel de base. Es de este modo, que se puede afirmar que el ánimo negativo no supedita el curso de su variación a factores endógenos, más bien, su curso de variación depende fundamentalmente de la presencia de estímulos y o eventos adecuados frente a los cuales reaccionar.

En cambio, como se verá el BAS opera de acuerdo a una lógica distinta. Como se señaló la principal función del sistema BAS es asegurar que el organismo obtenga los recursos necesarios. Sin embargo, aunque las conductas que son propiciadas por este sistema son vitales para la supervivencia no tendrían el fuerte carácter reactivo que si tendrían aquellas guiadas por el BIS.

En este punto es importante consignar que de acuerdo a diversos estudios nuestra experiencia cotidiana consciente se experimenta como un flujo de afecto (Watson, 2000), tal que las personas están siempre experimentando algún tipo de afecto. Esta experiencia continua, más que estar cargada de fuertes reacciones emocionales, esta provista de estados más atenuados o menos intensos de ánimos. Esta característica tendría una clara ventaja adaptativa, ya que estados de baja activación en comparación a los de alta; a) consumen menos energía y b) ponen en menor tensión a los recursos corporales. Otro punto que se ha señalado pertinente con la discusión anterior en torno al sistema BAS, es que este flujo de afecto es típicamente placentero o positivo. Cacioppo (2000) denomina a esta penetrante tendencia como “Compensación positiva”. Esto se refiere a que la mayoría de las personas experimentan placer o un ánimo positivo la mayor parte del tiempo, claramente esto es efectivo en personas sin algún desorden psicológico.

Como consecuencia de esta compensación, en niveles bajos de activación la motivación a aproximarse es más fuerte que la motivación a la evitación (Cacioppo, 2000). Por lo tanto, habría por así llamarlo un “telón de fondo” de ánimo positivo que no tiene el mismo carácter eminentemente reactivo del sistema BIS vinculado al ánimo negativo, sino que más bien tendría una regularidad que depende de una manera muy importante de factores endógenos. Es así como las conductas relacionadas con el sistema BAS desde este prisma evolutivo debieran estar más presentes en momentos del día cuando la comida y otros recursos son más fáciles de ser conseguidos, teniendo poco riesgo vital. Por contrapartida estos mismos comportamientos debieran ser atenuados o desactivados en otros momentos en donde los recursos son menos disponibles o el peligro vital es más probable. Sin esta compensación positiva, un organismo en un ambiente neutral podría carecer de motivación a aproximarse a estímulos o contextos nuevos (Cacioppo, 2000). En tal sentido resultan comprensibles los hallazgos presentados por Watson (2000) y otros, respecto a la variación rítmica del sistema BAS o el ánimo positivo sobre la base de ritmos endógenos como la temperatura corporal y el ciclo vigilia – sueño.

b. Cerebro y Afecto.

El principal supuesto de la Neurociencia y disciplinas afines es que la conducta y los estados experienciales son físicamente mediados por el sistema nervioso. Por consiguiente, la conducta emocional y el afecto son también mediados por éste, y, en consecuencia, cualquier perturbación de este podría influir en la experiencia del afecto y la conducta emocional (Heilman & Bowers, 1990). Diversos procedimientos se han seguido para indagar como el cerebro está involucrado en las emociones y los afectos.

La primera fuente de información respecto al rol del cerebro en las emociones y los afectos en general surge de los estudios con pacientes que hubieron sufrido algún tipo de daño o trastorno cerebral.

La primera descripción de un desorden del ánimo atribuido únicamente a una alteración del cerebro fue realizada por Goldstein en 1939, quien lo llamo reacción catastrófica. Esta reacción consistía en un estallido emocional que involucraba varios grados de rabia, frustración, tristeza, llanto, gritos y a veces conducta agresiva (Robinson & Manes, 2000). Otra anomalía del ánimo relacionada con daño en el cerebro corresponde a la “reacción de indiferencia”, asociada con lesiones del hemisferio derecho consistente en síntomas de indiferencia hacia los errores, carencia de interés en la familia y amigos, un gusto por juegos absurdos y minimización de dificultades físicas (Hécaen, Ajuriaguerra & Massonet, 1951 citado en Robinson & Manes, 2000).

Una tercera anomalía del ánimo atribuida a lesiones del cerebro corresponde a lo que Ironside (1956) describió en los pacientes como “risa o llanto patológico”, caracterizada por expresiones emocionales que no guardaban relación con el propio estado emocional interno. Este fenómeno ha sido llamado labilidad e incontinencia emocional y emocionalidad patológica (Robinson & Manes, 2000).

Todas estas descripciones corresponden a valiosas observaciones que establecieron los primeros nexos entre el cerebro y los afectos. En la actualidad diversos estudios se han llevado a cabo para comparar los efectos de lesiones corticales y subcorticales en el EA. Un terreno fértil en este sentido ha surgido de la comparación de los efectos de lesiones en el hemisferio izquierdo versus lesiones en el hemisferio derecho. Un primer estudio con el objeto de contrastar estos efectos fue llevado cabo por Gainotti (2000) quien reportó que la reacción catastrófica depresiva fue más frecuente entre pacientes con daño en el hemisferio izquierdo, particularmente en la corteza prefrontal (CPF), que entre pacientes con daño cerebral del hemisferio derecho. La interpretación general dada a este y otros hallazgos es que los síntomas depresivos se incrementan tras una lesión en la CPF anterior izquierda, debido a que esa zona del cerebro participa en un circuito que subyace al afecto positivo, de tal modo que al estar dañada se perturba la capacidad de experimentar afecto positivo (Davidson, 2000). Por su parte, diversos autores han establecido cierta relación entre daño

en el hemisferio derecho y manía. Por ejemplo Robinson (1988) en un estudio reportó una frecuencia mayor de lesiones del hemisferio derecho en 17 pacientes con manía secundaria, al compararlos con 31 pacientes con depresión mayor y 28 sujetos del grupo control sin desorden del ánimo. Aquellas lesiones involucraron las áreas polares y basales del lóbulo temporal derecho, así como también áreas subcorticales del mismo hemisferio, tal como la cabeza del caudado y el tálamo derecho. No obstante, no todos los pacientes con una lesión basotemporal u orbitofrontal derecha desarrollaron un síndrome maniaco. Los pacientes con manía secundaria a la lesión tuvieron una mayor frecuencia significativa de historia familiar de desórdenes psiquiátricos, así como también un daño subcortical significativamente mayor que en pacientes con similar lesión del cerebro pero sin manía.

En este sentido la mayoría de las lesiones asociadas con manía secundaria comprometieron un área límbica del cerebro o relacionada a ésta. Todas esas lesiones se localizaron en el hemisferio derecho (Robinson y Manes, 2000).

En este sentido la mayoría de las lesiones asociadas con manía secundaria comprometieron un área límbica del cerebro o relacionada a ésta. Todas esas lesiones se localizaron en el hemisferio derecho (Robinson y Manes, 2000). En relación a los mecanismos presentes en la manía secundaria a una lesión en estas zonas, es importante consignar que muchos estudios han demostrado que la amígdala, estructura localizada en la porción límbica del lóbulo temporal, juega un importante rol en la producción de reacciones automáticas, y la asociación entre estímulo y respuesta emocional (Le Doux, 1999; Rolls, 1999).

Por otro lado, el córtex orbitofrontal, en su parte posterior se restringe a funciones del sistema límbico, y en su parte anterior, ejerce un control inhibitorio tónico sobre la amígdala por medio de sus conexiones a través del fascículo uncinado con el córtex basotemporal (Nauta, 1971). Por tal motivo resulta comprensible que lesiones o disfunciones en esas áreas podrían resultar en manifestaciones típicas de la manía tales como; desinhibición motora, desinhibición intelectual y desinhibición en la impulsividad. Más adelante se señala con más detalle el claro papel regulador afectivo que en su conjunto cumple el córtex prefrontal.

Otra serie de evidencia se refiere a los hallazgos de relación entre el desorden bipolar y los T.E.C o traumas. En este caso se ha encontrado que pacientes con desorden bipolar tuvieron lesiones restringidas al hemisferio derecho, las cuales comprometieron estructuras subcorticales incluyendo la cabeza del caudado o el tálamo. Sin embargo las causas de este desorden son aún desconocidas. La manía podría desarrollarse en una etapa posterior, cuando los cambios se restringen a las cortezas orbitofrontal y basotemporal del hemisferio derecho. Por otro lado, se sostiene que lesiones subcorticales podrían inducir cambios metabólicos en las regiones frontocorticales izquierdas, las cuales son asociadas con la depresión.

La depresión es el desorden del ánimo más comúnmente asociado con un golpe. La depresión ocurre en alrededor a un 40% en los pacientes con T.E.C. (Robinson y Manes, 2000). Los datos disponibles indican que la depresión post-T.E.C no es un desorden transitorio, sino más bien uno de larga duración, con un usual curso de duración de cerca de 1 año para la depresión mayor y un curso más variable para la depresión menor.

En relación a la localización de la lesión Robinson (1983) y Starkstein, Robinson, y Price (1987) encontraron que entre pacientes con T.E.C agudo, la depresión mayor fue significativamente asociada con lesiones en las áreas anteriores del hemisferio izquierdo, incluyendo el córtex lateral frontal izquierdo y el ganglio basal izquierdo. Sin embargo, quizá los hallazgos más consistentes en depresión post-golpe, han sido la asociación de síntomas depresivos con localización intrahemisférica de la lesión. En este caso, se ha encontrado que lesiones más cercanas al lóbulo frontal se relacionan con más síntomas depresivos. Por ejemplo, en estudios longitudinales se ha constatado que la proximidad de la lesión al polo frontal se ha vinculado significativamente con severidad de la depresión durante los primeros 6 meses post-T.E.C. Se ha sugerido que este tipo de depresión podría ser consecuencia de una marcada disminución de norepinefrina y serotonina, o ambas, producida por lesiones frontales o del ganglio basal (Robinson, 1983).

Estos hallazgos demuestran la importancia de la localización de las lesiones corticales en los desórdenes del ánimo y sugieren que las estructuras subcorticales anteriores podrían jugar un importante rol lateralizado en la producción o regulación del EA. Otra línea de investigación situada dentro del estudio de la respuesta emocional y los afectos, se encuentra en los estudios sobre asimetrías cerebrales funcionales enmarcada dentro de la conceptualización de los ya mencionados sistemas de Aproximación Conductual (BAS) y de Evitación Conductual (BIS).

Numerosos científicos han propuesto la existencia de estos dos sistemas mediando diferentes formas de motivación y emoción (Gray, 1994; Lang et al, 1990 citado en Lane y Nadel, 2000). De acuerdo a Davidson (1998, 1999, 2001) ciertas áreas de la corteza prefrontal estarían implicadas como base anatómica para ambos sistemas. Contingente con el sistema BAS, la representación del estado de satisfacción de una meta se hipotetiza implementada en la corteza prefrontal dorsolateral. Por su parte, las cortezas prefrontales orbital y medial, al parecer juegan un importante rol en mantener las representaciones de las contingencias de refuerzo conductual en la memoria operativa (Thorpe et al, 1983 citado en Davidson, 2000). Por otro lado, los outputs de la corteza frontal medial a las neuronas del núcleo accumbens (NA) modulan la transferencia de información motivacional relevante. El que el sistema accumbens esté involucrado en la respuesta BAS es consistente con su participación en el arousal apetitivo, la facilitación de procesos de recompensa, y la secuencia de respuestas flexibles presentes en el acercamiento a señales de seguridad (McNaughton & Corr, 2004). También se ha destacado al sistema mesolímbico que incluye

la conexión dopaminérgica entre el área tegmental ventral y el cerebro anterior basal, como un activo participe de las respuestas de recompensa y por ende del sistema BAS (McNaughton & Corr, 2004). De igual forma, el ganglio basal se piensa que está involucrado en la expresión de las metas abstractas en planes de acción y en la anticipación de recompensa (Schultz et al, 1995, citado en Lane y Nadel, 2000).

El sistema BIS, en cambio, facilita la retirada de un individuo de fuentes de estimulación aversivas y genera ciertas formas de afecto negativo que se relacionan a la evitación. La evidencia anatómica de este sistema en gran parte proviene de estudios invasivos en animales, apareciendo la amígdala como una importante estructura involucrada en este sistema (Le Doux, 1999), así como el sistema septohipocampal (McNaughton & Corr, 2004). Adicionalmente, la región temporal polar parece activarse también durante emociones relacionadas a la evitación, siendo estos efectos en humanos más pronunciados en el lado derecho del cerebro. En la actualidad existe una contundente evidencia de la participación de regiones corticales en estos sistemas. De acuerdo a Davidson (1994) las regiones anteriores del hemisferio izquierdo y derecho están especializadas para los procesos de aproximación y retirada respectivamente.

En relación al hemisferio derecho se dispone de evidencia indicando que durante la activación experimental de estados emocionales relacionados a la evitación (Ej.: Miedo), se activan selectivamente regiones prefrontales y anteriores derechas, y frente a la activación de estados emocionales de aproximación (Ej.: alegría) se activan regiones izquierdas.

Un punto importante de consignar aquí es la existencia de diferencias estables en los niveles de activación de ambos hemisferios, así como también de otras estructuras, que subyacerían a diferencias en el estilo afectivo, término que engloba el rango de diferencias individuales en múltiples componentes del ánimo disposicional y la reactividad afectiva (Davidson, 2000). Aquí reviste especial importancia el ánimo disposicional referido a un predominio estable en la experimentación de ciertos estados de ánimo por sobre otros.

Se han llevado a cabo estudios de diferencias individuales en la asimetría funcional anterior comparando sujetos que difieren en un ánimo disposicional depresivo. Es así como en un estudio realizado por Davidson (1998), se seleccionó a sujetos sobre la base de sus puntajes en el inventario de Depresión de Beck, y se comparó a un grupo con puntajes altos y estables, con un grupo de puntajes bajos y estables en relación a la asimetría frontal de base. Como resultado se encontró que los sujetos depresivos tuvieron menos activación frontal izquierda comparados con los sujetos no depresivos. Lo curioso en este punto es que este patrón de activación anterior izquierda disminuida permanece incluso cuando la depresión ha remitido, sugiriendo que este patrón de activación estable puede constituirse en un marcador que indique riesgo de depresión.

En otro aspecto se han realizado estudios en adultos, buscando examinar la relación entre diferencias individuales en la asimetría anterior y la reactividad a películas emocionales en sujetos normales. Se encontró que los sujetos con mayor activación frontal derecha de base reportaron un afecto negativo más intenso en respuesta a los clips de películas diseñados para elicitarse miedo y asco. Pero no solo se ha encontrado vinculación entre el patrón de activación asimétrica de base y reactividad emocional, sino que también estas formas de asimetría anterior se han relacionado a medidas de ánimo disposicional o estilo afectivo. Se ha usado la escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS), encontrando que sujetos que muestran una activación frontal izquierda más extrema reportan más afecto positivo y menos afecto disposicional negativo que aquellos con una mayor activación frontal derecha. Estos estudios y muchos otros de acuerdo a Davidson (1992, 1998) proveen validez a la sugerencia de que las diferencias individuales en la asimetría frontal reflejan importantes características del estilo afectivo.

Estos resultados ciertamente arrojan preguntas acerca del rol que cumple la corteza prefrontal en la afectividad humana. Para diversos autores esta área cumple un importante rol regulador en la respuesta emocional (Bradley, 2000), particularmente modulando el periodo de recuperación de esta, o en otras palabras, el tiempo de duración de una reacción emocional (Davidson, 2000). Se dispone de importantes indicios que apoyan este planteamiento. En primer lugar existen extensas conexiones recíprocas entre la amígdala y el córtex prefrontal, particularmente las zonas de la corteza prefrontal medial y orbital. Las entradas de glutamato del córtex prefrontal proveerían de un importante input inhibitorio a la amígdala (Ochsner & Feldman, 2001). Así por ejemplo, LeDoux (1999) ha demostrado en ratas que lesiones en el córtex prefrontal medial prolongan dramáticamente la duración de la respuesta aversiva condicionada. Esto implicaría que el córtex prefrontal medial normalmente actúa inhibiendo a la amígdala y en ausencia de esta inhibición normal, la amígdala permanece activada y continúa manteniendo la respuesta aversiva aprendida. Esto es consistente con hallazgos usando PET, que indican que en sujetos normales, el metabolismo de glucosa en el córtex prefrontal medial y lateral esta recíprocamente asociado con la proporción metabólica de glucosa en la amígdala. Esta medida metabólica refleja un complejo conjunto de eventos neuroquímicos relacionados con la actividad neuronal, y que son gobernados por la utilización de energía en la transmisión sináptica local (Drevets, 2000). De esta forma se ha encontrado que pacientes con un nivel elevado de actividad metabólica prefrontal izquierda presentan una tasa metabólica disminuida en la amígdala (Davidson, 2000).

Al parecer la corteza prefrontal izquierda facilita dos procesos simultáneamente. Por un lado, la corteza prefrontal orbitofrontal mantiene representaciones de contingencia de reforzamiento conductual en la memoria operativa (Rolls, 1999). Por otro lado, el córtex prefrontal medial inhibe a la amígdala. De esta manera el curso del afecto negativo podría ser disminuido, mientras el curso del afecto positivo podría ser acentuado (Davidson, 1998).

{Como se ha destacado el déficit regulatorio del córtex prefrontal sobre la amígdala pueda dar lugar a reacciones emocionales más intensas, con mayor frecuencia y de mayor duración. Esto pudiera contribuir a la generación de estados de ánimo, en virtud de la experimentación de emociones más densas (Ekman, 1994), de mayor intensidad y duración, las cuales activan una serie de circuitos subcorticales, destacándose la amígdala como principal estructura implicada en este proceso.

Conclusión.

El estudio del EA constituye un fenómeno afectivo que en la actualidad acapara gran interés de investigadores de diversas áreas (Watson, 2000; Thayer, 1989; Fridja, 1999; Davidson, 2000; Forgas y Vargas, 2000). Desde sus respectivas líneas de indagación se ha aportado evidencia que nos permite progresivamente ir constituyendo un panorama más completo de las distintas facetas incluidas en estos. De este modo tenemos que dentro de los antecedentes de los EA nos podríamos encontrar con la participación de experiencias emocionales intensa, emociones densas (Ekman, 1994); cambios fisiológicos – endocrinos (Thayer, 1989); perturbación del sistema nervioso (Le Doux, 1999). La evidencia disponible nos hace entender a su vez que el ánimo tiene un comportamiento, un grado de variación que es parcialmente independiente de la contingencia inmediata (Watson, 2000) y que tiene su arraigo en el operar de factores endógenos, como lo son los sistemas de osciladores presentes en el hipotálamo. Estos le confieren una ciclicidad de acuerdo a los ritmos vigilia – sueño, temperatura corporal, y una variación de acuerdo a las estaciones del año (Watson, 2000; Thayer, 1989).

Por otro lado, los EA conforman un foco de influencia para variados aspectos tanto en lo cognitivo, evaluaciones (Fridja, 1999), la organización de la información (Isen, 1999), memorización (Bower, 1994), así como también en lo afectivo, como es la intensificación o atenuación de la respuesta emocional posterior (Neumann, Seibt, y Strack, 2001).

Se destaca su participación en dos amplios sistemas afectivos, de aproximación (BAS) y evitación (BIS), y la presencia de la corteza prefrontal y la amígdala como estructuras cerebrales decisivas en la gestación de estados de ánimo. Diversa evidencia ha establecido un mecanismo inhibitorio de la CPF hacia la actividad de la amígdala (2000) que podría ser responsable en un plano psicobiológico de una regulación efectiva de aquellos afectos negativos y eventualmente facilitando la mantención del afecto positivo relacionado a la aproximación (Davidson, 2000).

Todo este marco antes presentado desafía a emprender investigaciones sobre el EA cada vez más completas de cara a un modelo general integrativo del EA. Si consideramos que en nuestra vida cotidiana experimentamos predominantemente sentimientos de baja o leve intensidad típicos del EA, más que sentimientos intensos, propios de emociones (Watson,

2000), la importancia de tal tentativa reside a nuestro juicio en la posibilidad de entendimiento más profundo de la riqueza de la vida afectiva cotidiana.

Referencias

- Bates, J. (1999). Temperament as an Emotion Construct: Theoretical and Practical Issues. En M. Lewis y Havilan-Jones (editors) *Handbook of Emotions*. The Guilford Press: New York.
- Borod, J. (2000). *The Neuropsychology of Emotion*. Oxford University Press.
- Bower, G. (1994). Some Relations Between Emotions and Memory. En P. Ekman, P y R. J. Davidson, editors, *The Nature of Emotion*. Oxford University Press: New York.
- Bradley, S. (2000). Affect regulation and the development of psychopathology. Guilford Press, New York.
- Carver, C.S (2004). Negative Affects deriving from the Behavioral Approach System. *Emotion*. Vol. 4, No. 1, 3-22.
- Carver, C. y White, T. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impeding reward and punishment: the BIS/BAS scales. *Journal of personality and Social Psychology*, 67, 319-333.
- Clore, G. (1994). Why Emotions Are Felt. En P. Ekman, P y R. J. Davidson, editors, *The Nature of Emotion*. Oxford University Press: New York.
- Davidson, R. J. y Hugdahl, K. (1995). *Brain Asymetry*. Massachusetts Institute of Technology.
- Davidson, R. J. (1998). Affective style and affective disorders: perspectives from affective neuroscience. *Cognition and Emotion*, 12, 307 – 330.
- Davidson, R. J. (1994). On Emotion, Mood, and Related Affective Construct. En P. Ekman, y R. J. Davidson, editors, *The Nature of Emotion*. Oxford University Press: New York.
- Davidson, R. J. (1992). Anterior Cerebral Asymmetry and the Nature of Emotion. *Brain and Cognition* 20, 125-151.
- Davidson, R. J, Jackson, D., & Kalin, N. (2000). Emotion, Plasticity, Context, and Regulation: Perspective from Affective Neuroscience. *Psychological Bulletin* Vol. 126, Nº. 6, 890-909.
- Davidson, R. J. (2000). Affective style, mood, anxiety disorders; An affective neuroscience approach. En R. J. Davidson., editor, *Anxiety, Depression, and Emotion*. Oxford University Press: New York.
- Davidson, R. J. (2000). The Funcional Neuroanatomy of Affective Style. En Lane (Ed.) *Cognitive Neuroscience of Emotion*.Oxford University Press, Inc.
- Davidson, R. J. (2004). what does the prefrontal cortex “do” in affect: perspectives on frontal EEG asymmetry research. *Biological Psychology* 67 (2004) 219-233.
- Dreisbach, G., Goschke, T. (2004). How Positive Affect Modulates Cognitive Control: Reduced Perseveration at the Cost of Increased Distractibility. *Journal of Experimental Psychology: the American Psychological Association, Inc.Learning, Memory, and Cognition* 2004, Vol. 30, No. 2, 343–353.
- Drevets, W. (2000). Functional anatomical abnormalities in limbic and prefrontal cortical structures in major depression. *Progress in Brain Research*, Vol 126.
- Ekman, P. (1994). Mood, Emotions, and Traits. En P. Ekman, y R. J. Davidson, editors, *The Nature of Emotion*. Oxford University Press: New York.
- Erver, E., Therriault, N., & Wegner, D. (1996). On Being Cool Collected: Mood Regulation in Anticipation of Social Interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 70, No. 4, 757-766.

- Federmeier, K., Kirson, D., Moreno, E., Kutas, M. (2001). Effects of transient, mild mood states on semantic memory organization and use: 40 an event – related potential investigation in humans. *Neuroscience Letters* 305 (2001) 149-152.
- Forgas, J. y Vargas, P. (2000). The Effects of Mood on Social judgment and Reasoning. En M. Lewis, y Havilan-Jones (editors) *Handbook of Emotions*. The Guilford Press: New York.
- Fridja, N. (1999). Moods, Emotion Episodes, and Emotions. En P. Ekman, y R. J. Davidson. (editors). *The Nature of Emotion*. Oxford University Press: New York.
- Fridja, N. (1994). Varieties of Affect: Emotions and Episodes, Moods, and Sentiments. En P. Ekman, y R. J. Davidson. (editors). *The Nature of Emotion*. Oxford University Press: New York.
- Gainotti, G. (2000). Neuropsychological Theories of Emotion. En Borod, J. *The Neuropsychology of Emotion*. Oxford University Press.
- Gable, L., Reis, H. y Elliot, A. (2000) Behavioral Activation and Inhibition in Everyday Life. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 78, No 6, 1135 -1149.
- Gendolla, G. (2000). On the Impact of Mood on Behavior: An integrative Theory and a Review. *Review of General Psychology*. Vol. 4, No. 4. 378-408.
- Goldsmith, H. (1994). Parking the Emotional Domain from a Developmental Perspective. En P. Ekman, y R. J. Davidson (editors). *The Nature of Emotion*. Oxford University Press: New York.
- Gross, J. & Levenson, W. (1998). Emotional Suppression: Physiology, Self – Report, and Expressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 64, No. 6, 970 – 986.
- Gross, J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*. Vol. 2, No. 3, 271 – 299.
- Gross, J. (1998). Antecedent – and Response- Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 74, No 1, 224 – 237.
- Gross, J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition And Emotion*, 13 (5), 551- 573.
- Guenther, R.(1988). Mood and Memory. En G. M. Davies & D.M Thomson (Edit). *Context in Memory*. John Wiley & Sons Ltd.
- Heilman, K., & Bower, D.(1990). Neuropsychological studies of Emotional changes Induced by Right and Left Hemispheric Lesions. En N.Stein (Ed.) *Psychological and biological Approaches to emotion*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Isen, A. (1999). Positive Affect and Decision Making. En M. Lewis, y Havilan-Jones (editors) *Handbook of Emotions*. The Guilford Press: New York.
- Isen, A. (1990). The influence of Positive and Negative Affect on Cognitive Organization: Some implications for Development. En N. Stein, B. Leventhal. y T. Trabasso.(editors). *Psychological and biological Approaches to Emotion*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Isen, A. (1990).Affect as a Source of Human Strength.In L. Aspinwall & U. Staudinger (Eds.), *A Psychology of Human Strengths* (pp. 179-195). Washington, D.C.: The American Psychological Association, 2003.
- Lazarus, R. (1994). The Past and the Present in Emotion. En P. Ekman. y R. J. Davidson (editors) *The Nature of Emotion*. Oxford University Press: New York.
- Le Doux, J. (1999). El cerebro emocional. Editorial Planeta Argentina, S.A.I.C.
- Le Doux, J. y Phelps, E. (1999). Emotional Networks in the Brain. En M. Lewis. y Havilan-Jones. (editors) *Handbook of Emotions*. The Guilford Press: New York.
- Lewis, P. & Critchley, D. (2003) Mood-dependent memory. *Trends in Cognitive Sciences* Vol. 7 No.10 October 2003.

- Loewenstein, G., & Lerner, J. (2000). The Role of Affect in decision Making. En R. Davidson, H. Goldsmith, and K. Scherer (Edits.) *Handbook of Affective Science* (pp. 619-642). Oxford: Oxford University Press.
- McNaughton, N. y Corr, P. (2004). A two-dimensional neuropsychology of defense: fear/anxiety and defensive distance. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 28 (2004) 285-3005.
- Morris, W. N. (1992). A functional analysis of the role of mood in affective systems. In M.S. Clark (Ed), *Review of personality and social psychology* (Vol. 13, pp.265 – 293). Newbury Park, CA: Sage.
- Neumann, R. y Strack, F. (2000). “Mood Contagion”: The Autonomic Transfer of Mood Between Persons. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 79, No. 2, 211-223.
- Neumann, R., Seibt, B. y Strack, F. (2001). The Influence of mood on the intensity of emotional responses: Disentangling feeling and knowing. *Cognition and Emotion*, 15 (6), 725-747.
- Neumann, R., Strack, S. (2000). Approach and Avoidance: The Influence of Proprioceptive and Exteroceptive Cues on Encoding of Affective Information. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 79, No. 1, 39-48.
- Ochsner, K., & Feldman, L. (2001). A Multiprocess Perspective on the Neuroscience of Emotion. En T. Mayne. y G. Bonanno. (editors). *Emotions*. The Guilford Press New York.
- Palmero, F., Fernandez – Abascal, E., Martinez., y E., Choliz, M. (2002). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. McGraw- Hill/ Interamericana de España.
- Panksepp, J. (1998). *The Foundations of Human and Animal Emotions*. Oxford University Press.
- Parrot, G. & Spackman, M. (2000). Emotion and Memory. In: M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (eds), *Handbook of Emotions*. The Guilford Press, New York.
- Phillips, H., Bull, R., Adams, E., Fraser, L. (2002). Positive Mood and Executive Function: Evidence From Stroop and Fluency Task. *American Psychological Association, Inc. 2002, Vol. 2, No. 1, 12–22* 1528-3542/02.
- Plutchik, R. (1989). *Las Emociones*. Editorial Diana México.
- Reeve. J. (1996). *Motivación y Emoción*. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.
- Richards, J. & Gross, J. (2000). Emotion Regulation and Memory: The Cognitive Cost of Keeping One`s Cool. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol .79, No. 3, 410 – 424.
- Rolls, E. (1999). *The Brain and Emotion*. Oxford University Press, New York.
- Schwarz, N. (2002). Situated Cognition and the Wisdom of Feelings: Cognitive Tuning. En L. Feldman Barret., y P. Salovey, P. (editores) *The Wisdom in Feeling* (pp. 144 – 166). New York, Guilford Press.
- Silva, J. (2003). *Biología de la regulación emocional: Su impacto en la psicología del afecto y la psicoterapia*. *Terapia Psicológica*, 21, 163-172.
- Stegen, K., Van Diest, I., Van de Woestijne, K., Van den Bergh, O. (2001). Do persons with negative affect have an attentional bias to bodily sensations ?. *Cognition and Emotion*, 15 (6), 813-829.
- Thayer, R. (1989). *The Psychobiology of Mood and Arousal*. New York: Oxford University Press.
- Watson, D. (2000). *Mood and Temperament*. The Guilford Press. New York.
- Watson, D., Clarck, 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, 1063 – 1070.
- Schwarz, N & Clore, G. (en prensa) *Mood as Information: Twenty Years Later*. University of Michigan.

Agradecimiento a Jaime Silva, Mauricio Moro y José Silva.

Vigésimoséptima lectura: artículo “El afecto. “Un enigma perturbador”

Luciana Chairó

Proponemos el artículo “El afecto. “Un enigma perturbador” de Luciana Chairó. **Las razones de la propuesta son:** expone brevemente las ideas centrales que el psicoanálisis tiene sobre los afectos, es decir, el lugar que ocupa el concepto en la teoría psicoanalítica. Lo hace exponiendo la conceptualización de la afectividad en Sigmund Freud, Jacques Lacan y André Green. En el primero el afecto se relaciona con la pulsión y la angustia, en Lacan ligado siempre a nuestra relación con el otro y a la angustia. En Green ligado a la angustia y menos a la representación.

Ficha bibliográfica

Chairó, L. (2010) El afecto. “Un enigma perturbador”. Revista “el psicoanalítico”, Número 3, octubre 2010. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de elpsicoanalitico.com.ar/num3/index.php el 5 de abril de 2020.

Datos de la autora

Luciana Chairó Profesora de Psicología Institucional, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

Breve resumen del contenido

El artículo que proponemos tiene como propósito exponer sucintamente dos formas de conceptualizar el afecto, dentro de la teoría psicoanalítica: Green y Lacan. Comienza afirmando que la dimensión afectiva de la subjetividad se encuentra en el difuso terreno establecido entre lo biológico y lo cultural. La afectividad puede pensarse como el piso de toda subjetividad, base sobre la cual se apuntalan todas aquellas significaciones sociales que constituirán la cultura y que el otro juega un papel fundamental.

Expone, seguidamente, algunas referencias relacionadas con la afectividad en los escritos de Freud: afirma que el término es contemporáneo al propio nacimiento de la teoría freudiana y que Freud concebía que la pulsión se manifiesta en los dos registros: el del

afecto y el de la representación. El afecto entonces sería la expresión cualitativa o la traducción subjetiva de la cantidad de energía pulsional y sus variaciones. Menciona que desde sus primeros escritos Freud asocia los síntomas histéricos con afecto que no encuentran una descarga adecuada, así los afectos estarían relacionados estrechamente con la pulsión y la angustia.

Distingue tres momentos en la elaboración de la teoría freudiana y en cada uno de ellos hace notar que Freud concibe los afectos de manera diferente: en el primero ligado a la pulsión y a la angustia, en el segundo como procesos de descarga cuyas manifestaciones finales son percibidas como sensaciones y en el tercero lo relaciona con la castración en tanto se impone como centro y motor del drama de la angustia.

Respecto de Lacan, asevera, que éste entiende a la angustia como un afecto y la diferencia de todos los demás. La angustia, entonces, es presentada por el autor como una señal, el único afecto que no engaña, único afecto que no se presenta disfrazado, desplazado o invertido. Para Lacan, el afecto está ligado siempre a nuestra relación con el Otro, es decir a aquello que nos constituye como sujetos deseantes. La angustia aparece frente al deseo del Otro. El Otro, como lugar del significante y, por ello, de la representación.

Por último expone las ideas de André Green quien se opone a las ideas de Lacan: dice que Green denuncia la ausencia de una satisfactoria teoría sobre el tema, **observa como se ha priorizado en el estudio del afecto, el sesgo significante, la vía representativa**, dirá que la clínica y la teoría psicoanalítica nos obligan a considerar como afectos una multitud de estados, en el abanico que va del placer al displacer, y se pregunta si de todos ellos puede realmente darse una concepción unitaria y define al afecto como uno de los componentes de la representación psíquica de la pulsión, representante-afecto, dotado de cantidad y cualidad, que junto al representante-representación, integran el inconsciente, y mantienen la distinción entre afecto y representación, y también la de la heterogeneidad de los materiales del inconsciente, cuestión que marca una gran diferencia entre nuestro autor citado y Lacan.

**“EL AFECTO. “UN ENIGMA PERTURBADOR”
POR
LUCIANA CHAIRO**

*“Estaríamos muy agradecidos con una teoría filosófica o psicológica capaz de decirnos cuál es el significado de las sensaciones tan imperativas para nosotros de placer o displacer. Desgraciadamente, con respecto a este tema no se nos ofrece nada útil”
(Freud 1920)*

Me preguntaba por qué escribir acerca del afecto. ¿Acaso es posible recortar dicha noción de otros conceptos psicoanalíticos e intentar pensarla de manera singular?; ¿De qué modo ha sido concebida la dimensión afectiva en el psicoanálisis a lo largo de los años y desde diferentes perspectivas?; ¿Qué consecuencias clínicas y teóricas tiene cada una de dichas posiciones?

Realizando un rastreo de lo que se ha escrito en referencia a este tema, encuentro que existen diversas teorizaciones, distintos modos de concebir el afecto.

Con este escrito me propongo dar cuenta, sucintamente, de dos maneras de conceptualizar y recortar dicho concepto como tema de investigación psicoanalítica. Una es la de Green y otra la de Lacan, que a su modo y tomando como referencia las ideas freudianas, teorizan sobre el tema delineando cuál es el lugar del afecto en la clínica que cada uno ha llevado adelante.

Quiero aclarar que no es mi intención, al menos en este primer análisis, profundizar pormenorizadamente en los fundamentos con los que ambos autores han desarrollado el tema, sino, más bien rescatar los puntos de divergencia de dichos planteos.

Podemos comenzar afirmando que la dimensión afectiva de la subjetividad se encuentra en el difuso terreno establecido entre lo biológico y lo cultural. La afectividad puede pensarse como el piso de toda subjetividad, base sobre la cual se apuntalan todas aquellas significaciones sociales que constituirán la cultura. En este sentido, la afectividad del otro enfrenta al sujeto a un trabajo psíquico que define los avatares metapsicológicos de las condiciones de las que dependerán los desarrollos de afecto. Así decimos que el niño, antes de devenir sujeto, es objeto de la afectividad del otro (Laplanche, 1984). El infans irá metabolizando la “seducción originaria” propiciada por sus otros significativos, en especial promovida por la sexualidad materna. Finalmente esta “pulsación originaria” (S. Bleichmar),

permite trenzar las complejidades afectivas más determinantes de todo vínculo humano y de este modo produce psiquismo.

Algunas referencias freudianas

La manera en que un sujeto se comporta con relación a sus afectos es lo que permitió a Freud formular su primera clasificación de las neurosis. En este sentido podemos afirmar que la noción de afecto es contemporánea del nacimiento mismo del psicoanálisis.

El diccionario Psicoanalítico de Laplanche y Pontalis define al afecto como un “estado afectivo, penoso o agradable, vago o preciso, ya se presente en forma de una descarga masiva, ya como una tonalidad general...”. Refiere que según Freud toda pulsión se manifiesta en los dos registros: el del afecto y el de la representación. El afecto entonces sería la expresión cualitativa o la traducción subjetiva de la cantidad de energía pulsional y sus variaciones.

La noción de afecto en Freud ha tenido a lo largo de su obra una gran relevancia. Ya desde sus primeros trabajos dedicados al tratamiento de la histeria y al descubrimiento del valor terapéutico de la abreacción, asocia el síntoma histérico con un afecto que, producto de un acontecimiento traumático, no habría encontrado una adecuada descarga.

Freud refiere que el afecto puede transformarse ya que no se halla necesariamente ligado a una representación. Conversión, desplazamiento y transformación constituyen operaciones posibles del afecto, que dan lugar a diversas presentaciones clínicas.

Freud nos permite visualizar lo fuertemente intrincado que se encuentra el concepto de afecto con el de pulsión y angustia. De hecho, podríamos decir que la angustia es un afecto a través del cual la pulsión sexual se manifiesta.

En los primeros Manuscritos, observamos que Freud tiene un objetivo: desentrañar la fuente de la angustia. En ellos refiere que lo que produce angustia es un factor físico de la vida sexual. La angustia, entonces, se presentaría como un fenómeno físico, producto de una acumulación de tensión sexual por una descarga perturbada. En 1894/95 en su texto de “Sobre la justificación de separar de la neurastenia un determinado síndrome en calidad de neurosis de angustia” diferenciará la excitación sexual somática de la libido sexual, placer psíquico. Señalará que la excitación en la Neurosis de angustia es somática y en la histeria es psíquica.

La neurosis de angustia carecería de mecanismo psíquico y se conjugaría con el aminoramiento de la libido sexual. Es a partir de la angustia que se pueden diferenciar condiciones etiológicas opuestas a las que rigen en la neurastenia.

Durante el primer período Freud considera la angustia como núcleo esencial para organizar las neurosis llamando a este grupo neurosis de angustia. Divide las neurosis en neurastenia y neurosis de angustia. La diferencia entre una y otra se expresa como acumulación de la excitación o como empobrecimiento de la misma.

En 1915 y focalizando en la dimensión metapsicológica, Freud escribe “Lo inconsciente”. Allí define el afecto y a los sentimientos como “...procesos de descarga cuyas manifestaciones finales son percibidas como sensaciones”.

Freud intenta dar cuenta de la dimensión cuantitativa del afecto, y en este sentido definirá tres destinos pulsionales ante la represión: que el afecto subsista tal cual; que sufra una transformación en un quantum de afecto cualitativamente diferente (angustia); o que el afecto sea reprimido, es decir, que su desarrollo sea francamente impedido.

Como decíamos, Freud reconoce que una pulsión no puede devenir objeto de la conciencia. Lo que nos daría una idea de los avatares de esa pulsión es la representación, que sí es consciente. De la misma manera, el destino de nuestros investimentos pulsionales no podría sernos totalmente inconsciente, puesto que nos ponen al tanto de ello las manifestaciones afectivas que acarrea dicha satisfacción pulsional.

En “Tratamiento psíquico, tratamiento del alma” Freud dirá “En ciertos estados anímicos denominados «afectos», la coparticipación del cuerpo es tan llamativa y tan grande que muchos investigadores del alma dieron en pensar que la naturaleza de los afectos consistiría sólo en estas exteriorizaciones corporales suyas (...) Estados afectivos persistentes de naturaleza penosa o, como suele decirse, “depresiva”, como la cuita, la preocupación y el duelo, rebajan la nutrición del cuerpo en su conjunto, hacen que los cabellos encanezcan, que desaparezcan los tejidos adiposos y las paredes de los vasos sanguíneos se alteren patológicamente. A la inversa, bajo la influencia de excitaciones jubilosas, de la «dicha», vemos que todo el cuerpo florece y la persona recupera muchos de los rasgos de la juventud.”

Para Freud, entonces, los afectos en sentido estricto se singularizan por una relación muy particular con los procesos corporales. En rigor, todos los estados anímicos, aun los que solemos considerar “procesos de pensamiento”, son en cierta medida “afectivos”, y de ninguno están ausentes las exteriorizaciones corporales y la capacidad de alterar procesos físicos. Aun la tranquila actividad de pensar en “representaciones” provoca, según sea el contenido de estas, permanentes excitaciones.

El tercer y último período de Freud se relaciona con la castración en tanto se impone como centro y motor del drama de la angustia. En la 32ª Conferencia: Angustia y vida pulsional (1926), Freud define a la angustia como un estado afectivo, algo que sentimos (lo que

también dice Freud en *Inhibición, síntoma y angustia*; 1926), la reunión de sensaciones de la serie placer-displacer con las inervaciones de descarga y su percepción. Aquí el nacimiento es la huella afectiva de toda angustia.

El engaño del afecto

¿Por qué priorizar la angustia como único afecto que no engaña? O mejor ¿por qué uno debería pensar que en realidad lo que se siente como amor, odio, ternura, entre otros, son solo inversiones de una verdad inscrita en otro lado? Estas quizá son algunas de las preguntas que retornan a la hora de aproximarse a la lectura de Lacan acerca del afecto en psicoanálisis. Coinciden en alguna medida, con las críticas prodigadas por muchos de sus colegas contemporáneos.

Ya en los comienzos de su obra, Lacan señala que el inconsciente está estructurado como un lenguaje, y con esto pone su sello, marca la diferencia. Esta afirmación ha resultado polémica para muchos analistas, entre ellos Green, quienes coinciden en que representa una intelectualización del psicoanálisis que evita la cuestión del afecto y la emoción. Se le cuestiona el excesivo acento puesto en lo simbólico en detrimento de lo emocional. Y en cierto punto, por lo menos en lo que respecta a sus primeros pasos en el campo psicoanalítico, es cierto que Lacan acentuaba mucho lo simbólico, con el objetivo de señalar la confusión existente entre el yo y el sujeto, entre la psicología y el psicoanálisis.

Lacan llama “método de catálogo” a la concepción que se tiene en su época acerca de los afectos, considerando que se basaba en una perspectiva descriptiva y fenomenológica, en la que solo se hacía una descripción de los mismos.

Entre los años 62-63 elige como tema de sus seminarios el de la angustia, quizá como respuesta a las críticas que se le dirigían. Define a la angustia como un afecto y la diferencia de todos los demás. Se trataría de un afecto del sujeto, sujeto como categoría producto de lo simbólico. Por el contrario, cuando se trata del amor o el odio, por ejemplo, estaríamos más bien frente a afectos del yo, que circulan como eslabones de la cadena significativa. La angustia, no se ubicaría en dicha cadena, sino que ancla en lo que se dará en llamar el objeto a. En este sentido, la frase tantas veces mencionada “la angustia no es sin objeto”, marca una de las diferencias importantes que el autor delimita respecto a Freud, para quien la angustia se produce ante la pérdida del mismo. Al igual que Freud, Lacan dirá que son los significantes los afectados por la represión, y que por el contrario, el quantum de afecto queda liberado para unirse con otro significante.

La angustia, entonces, es presentada por el autor como una señal, el único afecto que no engaña, único afecto que no se presenta disfrazado, desplazado o invertido.

Para Lacan, el afecto está ligado siempre a nuestra relación con el Otro, es decir a aquello que nos constituye como sujetos deseantes. La angustia aparece frente al deseo del Otro. El Otro, como lugar del significante y, por ello, de la representación. Es en el campo del Otro que el sujeto se funda. Siguiendo a Lacan, podemos sostener que somos, en lo que nos afecta y en tanto sujetos, siempre dependientes de ese deseo que nos liga con el Otro y que nos obliga a no ser más que ese objeto siempre desconocido y faltante. Para Lacan la angustia está asociada al deseo. Se origina cuando el sujeto es confrontado a la falta de la falta.

Vemos que Lacan no concibe al afecto por el lado de la emoción, más bien lo empuja hacia la pasión, pasión del alma. En este sentido, la pasión como punto nodal del afecto, es concebida como efecto del significante, efecto de estructura, entre lo que se configura como campo del Otro y campo del sujeto.

Pues bien, luego de este breve recorrido cabría preguntarnos ¿Qué efectos psíquicos o subjetivos tiene la clara sinonimia entre afecto y angustia? ¿Qué implicancias clínicas y teóricas conlleva el predominio absoluto y unificante de la angustia como único afecto certero?

Son varios los autores que han confrontado dichas afirmaciones, entre ellos tomamos a André Green, que si bien ha realizado su formación analítica con una fuerte impronta lacaniana, también ha sabido marcar sus diferencias y hasta contraponerse a sus tesis más centrales.

“El psicoanalista del afecto...”

Así fue llamado André Green, quien motivado por avanzar en la extensión del psicoanálisis, teoriza acerca de los afectos retomando las ideas de Freud y señalando sus impasses teóricos. Si bien su teorización se basa en toda la obra freudiana, se enmarca fundamentalmente en la segunda tópica, en el giro de los años 20, y desde allí denota las insuficiencias clínicas y teóricas del “padre del psicoanálisis”.

Green, teórico absolutamente comprometido con la clínica, se preocupa por teorizar puntualmente acerca de los afectos, a partir de que a su consulta llegaban pacientes llamados “difíciles”, pacientes que no se avenían al dispositivo tradicional del psicoanálisis por presentar aspectos escindidos, fronterizos, o lo que conocemos como “locuras privadas”. Freud ya había detectado estas presentaciones, pero no avanza. Aquí entonces la hazaña que se propone Green.

Para comenzar, podemos decir que resulta casi imposible estudiar el afecto en psicoanálisis sin remitirse a la noción de representación. De hecho Green es uno de los autores que se ha ocupado de un análisis pormenorizado de ambas categorías, señalando

“discriminaciones e indiscriminaciones” entre ellas. ¿Por qué trabajar dichas nociones? Pienso que discutir acerca de ellas es debatir acerca de cómo concebimos al inconsciente y la clínica que nos proponemos a partir de ello.

¿Qué nos dice Green? Más que de representación, nos habla de la actividad representativa, como genuino trabajo psíquico que da cuenta del pensamiento, la representación cosa, la representación palabra, las fantasías, los afectos, ciertos estados del cuerpo, los gestos, los silencios, es decir todo lo que se incluye en el discurso. En este sentido vemos como prima la dimensión metapsicológica sobre otras, apuntando a dar cuenta de los avatares de la constitución psíquica.

En 1973 André Green escribe sus ideas acerca de la concepción psicoanalítica del afecto. Denuncia la ausencia de una satisfactoria teoría sobre el tema y se lanza a su cometido. Refiere que ningún autor, dedicado al tema, aclaró el punto de aquella descarga, aspecto cuantitativo, señalado por Freud. De hecho observa como se ha priorizado en el estudio del afecto, el sesgo signifiante, la vía representativa. Esta cuestión la vemos claramente en Lacan.

Green dirá que la clínica y la teoría psicoanalítica nos obligan a considerar como afectos una multitud de estados, en el abanico que va del placer al displacer, y se pregunta si de todos ellos puede realmente darse una concepción unitaria.

Este autor define al afecto como uno de los componentes de la representación psíquica de la pulsión, representante-afecto, dotado de cantidad y cualidad, que junto al representante-representación, integran el inconsciente, pero pueden estar allí disociados. Agrega que es “...un término categorial que agrupa todos los aspectos subjetivos calificativos de la vida emocional en sentido amplio...”. Lo comprende como un término metapsicológico más que descriptivo.

Dirá que en Freud, la noción de afecto ha estado fuertemente ligada a la de descarga, es decir a una noción de acción y movimiento.

El autor francés dirá que es por la descarga que el afecto se hace consciente. Es la representación la que convoca al afecto y éste en movimiento, busca a la representación. Esto acontece según Green siempre y cuando se juegue un efecto de simbolización, es decir, un trabajo elaborativo del yo, que el autor denomina afecto señal.

Green menciona los planteos freudianos que involucran al afecto en el “Yo y el Ello”. Allí Freud definiría a los afectos como este “algo” precursor de lo que se convertirá en consciente bajo el aspecto cualitativo del placer y el displacer. Ahora bien, cuando la represión, la defensa o la inhibición operan sobre estas sensaciones o sentimientos, no les es atribuida la cualidad de la conciencia. Green dirá que ante este “algo” y las dificultades

que plantea la concientización necesaria o no del afecto, los autores psicoanalíticos han tomado dos caminos: algunos se han decidido por hablar de cargas de objeto más que de huellas mnémicas y afectos. Otros, entre los que se cuenta Green, mantienen la distinción entre afecto y representación, y también la de la heterogeneidad de los materiales del inconsciente, cuestión que marca una gran diferencia entre nuestro autor citado y Lacan, punto señalado una y otra vez por Green.

Palabras finales

En el trabajo “Acerca de la discriminación e indiscriminación afecto-representación” Green dice “...el afecto, incluso abordado desde el punto de vista de la conciencia, continúa siendo un perturbador enigma que se extiende más allá de los psicoanalistas, a los filósofos, los psicólogos, en los que no encontramos mucha más unanimidad, más bien menos”. (A. Green. 1999).

Luego del recorrido, que solo ha intentado ser una aproximación al tema de los afectos, esta frase sigue resonando. Quedan aún muchos interrogantes.

Considero importante recuperar el valor del afecto como “concepto fundamental” del psicoanálisis, reubicarlo en nuestra clínica y en la teoría metapsicológica como elemento prioritario.

Estamos en una época en la que poco espacio se le otorga al afecto para circular con cierta regulación. Nos encontramos muchas veces en el consultorio con la necesidad de nombrar dichos afectos, de construir su enunciado y correlativa enunciación; en otras circunstancias, se nos presentan pacientes desbastados de afecto... no puedo dejar de remitirme a las neurosis actuales freudianas (aún tan actuales).

Como vimos, se ha priorizado dentro del psicoanálisis la vertiente representativa del afecto y se ha reducido su existencia a la angustia, como único afecto que habla de la verdad del sujeto. Creo importante elucidar críticamente dichos enunciados para salir de la mortífera repetición a la que la lectura bíblica y no reflexiva irremediablemente nos lleva.

Bibliografía

- Freud, S., “Manuscrito E. ¿Cómo se genera la angustia?” (sin fecha, ¿junio de 1894?), en: Obras completas, tomo I, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1988.
- Freud, S., Cartas a Wilhelm Fliess (1887-1904), Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Freud, S., Conferencias de Introducción al Psicoanálisis. Conferencia 1 (1917). Tomo XV. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Freud, S., Lo Inconsciente (1915) en Obras Completas, Vol. XIV, Amorrortu editores, Buenos Aires.

- Freud, S., Tratamiento psíquico (Tratamiento del alma) (1890) en Obras Completas, Amorrortu Editores, Tomo 1, Buenos Aires.
- Freud S.: Inhibición, síntoma y angustia Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Freud, S., Sobre la justificación de separar de la neurastenia un determinado síndrome en calidad de neurosis de angustia (1895 [1894]), en: Obras completas, tomo III, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Freud S.: 32ª Conferencia Angustia y vida pulsional 1933 [1932]); en Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis; en Obras Completas, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Green, A. (1999). Acerca de la discriminación e indiscriminación afecto-representación. En "Trabajos prepublicados del 41º Congreso Psicoanalítico Internacional. Santiago de Chile – Julio de 1999". Revista de A.P.deB.A. Volumen XX Nº 3. Bs. As.
- Green André: "La concepción Psicoanalítica del afecto" Siglo XXI Editores- Méjico –Enero 1975.-
- Lacan, J., El seminario 10: La angustia, clase del 13/3/63, Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Laplanche, J. (1984). La pulsión de muerte en la teoría de la pulsión sexual. En "La pulsión de muerte". Green, Ikonen, y otros. Amorrortu. Bs. As. 1991.
- Laplanche, J y J-B Potalis. (1967). Diccionario de Psicoanálisis. Ed. Paidós. Bs. As. 1999.
- Lucioni Isabel, "La concepción psicoanalítica del afecto: sus problemas según los plantean diferentes autores". Disponible en www.adolescenza.org/afecto

Vigésimoctava lectura: artículo “Estado actual de la teoría del apego”

Alfredo Oliva Delgado

Se propone la lectura “Estado actual de la teoría del apego” de Alfredo Oliva Delgado porque en el artículo se describe en que consiste la teoría del apego de John Bowlby considerándola como uno de los modelos más sólidos de la explicación del desarrollo socio-afectivo del niño, describe las diferentes investigaciones recientes en este campo que solidifica los postulados de la teoría , tales como la transmisión intergeneracional de la seguridad en el apego, las diferencias entre el tipo de apego establecido con el padre y con la madre, el apego múltiple a más de una figura, las relaciones entre la seguridad en el apego y los cuidados alternativos (day-care), las relaciones entre temperamento y apego, y la validez cultural de la teoría del apego. La información de la lectura apoya los diferentes contenidos del aprendizaje sobre las dimensiones del comportamiento y la subjetividad, particularmente sobre la dimensión afectiva.

Ficha bibliográfica

Oliva Delgado A. (2004) “ESTADO ACTUAL DE LA TEORÍA DEL APEGO”

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Básica y Metodología. Universidad de Sevilla, Revista de Psiquiatría y Psicología del niño y del adolescente Numero 4, pág. 65 -81. Sevilla, España

Datos del autor

Alfredo Oliva Delgado pertenece al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Básica y Metodología, de la Universidad de Sevilla, ubicada en Avenida San Francisco Javier, s.n., 41005, Sevilla, España. Es Licenciado y doctor en Psicología por la Universidad de Sevilla, y profesor titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de dicha universidad. Sus intereses como investigador están centrados en el estudio de los procesos de desarrollo socio-emocional que tienen lugar durante la adolescencia: relaciones familiares, relaciones con iguales, sexualidad. Ha trabajado en proyectos de intervención relacionados con la parentalidad durante la adolescencia y con la promoción del desarrollo positivo adolescente. En la actualidad está encargado de la

docencia de la asignatura Psicología Evolutiva II, que se imparte en el primer cuatrimestre del tercer curso, durante este curso también imparte un curso de doctorado sobre desarrollo social durante la adolescencia.

Breve resumen del contenido

La lectura presenta la Teoría del apego formulada por John Bowlby (1907-1991) y Mary Ainsworth sobre el apego o vínculo afectivo que se establece entre madre e hijo; describe sus postulados destacando el desarrollo socio-emocional del niño y del adolescente; presenta los antecedentes históricos de la teoría como fundamento del surgimiento y su evolución. El surgimiento de la teoría del apego se considera a finales de los años 50, y a la fecha ha sufrido varias modificaciones hasta la actualidad considerándola como una teoría sólida de la psicología contemporánea; a diferencia de las teorías psicoanalíticas, John Bowlby elaboró su teoría en el marco de la etología considerando el apego entre la madre y el hijo como una conducta instintiva con valor adaptativo, planteó que la conducta instintiva no es un pauta fija de comportamiento que se reproduce siempre de la misma forma ante una determinada estimulación, sino un plan programado con corrección de objetivos en función de la retroalimentación, que se adapta, modificándose a las condiciones ambientales actuales.

El modelo de la teoría del apego propuesto por Bowlby se basa en la existencia de cuatro sistemas de conducta relacionados entre sí: a) el sistema de conductas de apego, b) el sistema de exploración, c) el sistema de miedo a los extraños y d) el sistema afiliativo; en la lectura se describen cada uno de estos sistemas y como se relacionan entre sí.

En una investigación realizada por Mary Ainsworth sobre las diferentes interacciones entre madre-hijo encontró tres patrones (tipos) de apego. a) niños de apego seguro: lloraban poco y se mostraban contentos cuando exploraban en presencia de la madre, b) niños de apego inseguro-evitativo: lloraban frecuentemente, y c) niños de apego inseguro-ambivalente: que parecía no mostrar apego aparentemente mostrando irritación o resistencia al contacto.

Posteriormente se explica el modelo representacional de la relación de apego que se refiere a una representación mental de sí mismo y de las relaciones con los otros, se considera que no se trata de evaluar las experiencias objetivas del sujeto sino la interpretación y elaboración que hace de las mismas, de esta manera presenta tres tipos de modelos internos activos: a) padres seguros o autónomos, 2) padres preocupados y 3) padres rechazados.

Partiendo de estos tres tipos de modelos, se explica como sucede la transmisión intergeneracional de la seguridad en el apego, los vínculos afectivos con distintas figuras de apego múltiple (apego hacia el padre – apego hacia la madre, apego hacia extraños). Finalmente se establece la relación entre el temperamento y el apego; y presenta cuidados

alternativos (day-care) en relación al apego, cerrando la lectura con la explicación de la influencia de factores culturales entre la responsividad materna y el tipo de apego establecido por el niño.

**ESTADO ACTUAL DE LA TEORÍA DEL APEGO
CURRENT STATE OF THE ATTACHMENT THEORY
POR
ALFREDO OLIVA DELGADO**

Resumen

La teoría formulada por John Bowlby y Mary Ainsworth sobre el apego o vínculo afectivo que se establece entre madre e hijo constituye uno de los planteamientos teóricos más sólidos en el campo del desarrollo socio-emocional. Lejos de verse debilitada con el paso del tiempo, dicha teoría se ha visto afianzada y enriquecida por una gran cantidad de investigaciones realizadas en los últimos años que la han convertido en una de las principales áreas de investigación evolutiva.

En el presente artículo se presentan, partiendo de los planteamientos iniciales, las aportaciones más recientes en este campo, tales como la transmisión intergeneracional de la seguridad en el apego, las diferencias entre el tipo de apego establecido con el padre y con la madre, el apego múltiple a más de una figura, las relaciones entre la seguridad en el apego y los cuidados alternativos (day-care), las relaciones entre temperamento y apego, y la validez cultural de la teoría del apego.

Palabras clave: Apego, procedimiento de la "Situación del Extraño", modelo representacional, validez transcultural

Abstract

The theory formulated by John Bowlby and Mary Ainsworth on the attachment or affective link that is established between mother and son constitutes one of the most solid theoretical approaches in the field of the socio-emotional development. Far from being debilitated with the passage of time, the above mentioned theory has met guaranteed and enriched by a great quantity of researches realized in the last years that have turned her into one of the principal areas of evolutive investigations.

In the present article they appear, departing from the initial approaches, the most recent contributions in this field, such as the intergenerational transmission of the security in the attachment, the differences between the type of attachment established with the father and with the mother, the multiple attachment to more than one figure, the relations between the security in the attachment and the day-care, the relations between temperament and attachment, and the cultural validity of the theory of the attachment.

Key words: Attachment, "Strange Situation" procedure, internal working model, crossculturalvalidity

Antecedentes históricos

La teoría del apego constituye una de las construcciones teóricas más sólidas dentro del campo del desarrollo socioemocional. Desde sus planteamientos iniciales, a finales de los 50, esta teoría ha experimentado importantes modificaciones y ha ido recogiendo las críticas y las aportaciones de distintos investigadores que, lejos de debilitarla, la han dotado de un vigor y una solidez considerable.

El surgimiento de la teoría del apego puede considerarse sin ninguna duda uno de los hitos fundamentales de la psicología contemporánea. Alejándose de los planteamientos teóricos psicoanalíticos, que habían considerado que el estrecho vínculo afectivo que se establecía entre el bebé y su madre era un amor interesado que surgía a partir de las experiencias de alimentación con la madre, John Bowlby (1907-1991) supo elaborar una elegante teoría en el marco de la etología. No obstante, a pesar de mostrar una indudable orientación etológica al considerar el apego entre madre e hijo como una conducta instintiva con un claro valor adaptativo, su concepción de la conducta instintiva iba más allá de las explicaciones que habían ofrecido etólogos como Lorenz, con un modelo energético-hidráulico muy en consonancia con los antiguos postulados de la física mecánica. Basándose en la teoría de los sistemas de control, Bowlby (1969) planteó que la conducta instintiva no es una pauta fija de comportamiento que se reproduce siempre de la misma forma ante una determinada estimulación, sino un plan programado con corrección de objetivos en función de la retroalimentación, que se adapta, modificándose, a las condiciones ambientales.

El modelo de Bowlby

El modelo propuesto por Bowlby se basaba en la existencia de cuatro sistemas de conductas relacionados entre sí: el sistema de conductas de apego, el sistema de exploración, el sistema de miedo a los extraños y el sistema afiliativo. El sistema de conductas de apego se refiere a todas aquellas conductas que están al servicio del mantenimiento de la proximidad y el contacto con las figuras de apego (sonrisas, lloros, contactos táctiles, etc.). Se trata de conductas que se activan cuando aumenta la distancia con la figura de apego o cuando se perciben señales de amenazas, poniéndose en marcha para restablecer la proximidad. El sistema de exploración está en estrecha relación con el anterior, ya que muestra una cierta incompatibilidad con él: cuando se activan las conductas de apego disminuye la exploración del entorno. El sistema de miedo a los extraños muestra también su relación con los anteriores, ya que su aparición supone la disminución de las conductas exploratorias y el aumento de las conductas de apego. Por último, y en cierta contradicción con el miedo a los extraños, el sistema afiliativo se refiere al interés que

muestran los individuos, no sólo de la especie humana, por mantener proximidad e interactuar con otros sujetos, incluso con aquellos con quienes no se han establecido vínculos afectivos.

Por lo tanto, lejos de encontrarnos ante una simple conducta instintiva que aparece siempre de forma semejante ante la presencia de un determinado estímulo o señal, el apego hace referencia a una serie de conductas diversas, cuya activación y desactivación, así como la intensidad y morfología de sus manifestaciones, va a depender de diversos factores contextuales e individuales.

Tipos de apego.

Durante los años sesenta, Schaffer y Emerson (1964) realizaron en Escocia una serie de observaciones sobre sesenta bebés y sus familias durante los dos primeros años de vida. Este estudio puso de manifiesto que el tipo de vínculo que los niños establecían con sus padres dependía fundamentalmente de la sensibilidad y capacidad de respuesta del adulto con respecto a las necesidades del bebé. Mary Ainsworth, en el análisis de los datos que había recogido en sus observaciones de los Ganda en Uganda, encontró una información muy rica para el estudio de las diferencias en la calidad de la interacción madre-hijo y su influencia sobre la formación del apego.

Estos datos también revelaron la importancia de la sensibilidad de la madre a las peticiones del niño. Ainsworth encontró tres patrones principales de apego: niños de apego seguro que lloraban poco y se mostraban contentos cuando exploraban en presencia de la madre; niños de apego inseguro, que lloraban frecuentemente, incluso cuando estaban en brazos de sus madres; y niños que parecían no mostrar apego ni conductas diferenciales hacia sus madres. Otro trabajo realizado posteriormente en Baltimore (Bell y Ainsworth, 1972) confirmó estos datos.

Ainsworth diseñó una situación experimental, la Situación del Extraño (Ainsworth y Bell, 1970), para examinar el equilibrio entre las conductas de apego y de exploración, bajo condiciones de alto estrés. La Situación del Extraño es una situación de laboratorio de unos veinte minutos de duración con ocho episodios. La madre y el niño son introducidos en una sala de juego en la que se incorpora una desconocida. Mientras esta persona juega con el niño, la madre sale de la habitación dejando al niño con la persona extraña. La madre regresa y vuelve a salir, esta vez con la desconocida, dejando al niño completamente solo. Finalmente regresan la madre y la extraña. Como esperaba, Ainsworth encontró que los niños exploraban y jugaban más en presencia de su madre, y que esta conducta disminuía cuando entraba la desconocida y, sobre todo, cuando salía la madre. A partir, de estos datos, quedaba claro que el niño utiliza a la madre como una base segura para la exploración, y que la percepción de cualquier amenaza activaba las conductas de apego y hacía desaparecer las conductas exploratorias.

Ainsworth encontró claras diferencias individuales en el comportamiento de los niños en esta situación. Estas diferencias le permitieron describir tres patrones conductuales que eran representativos de los distintos tipos de apego establecidos:

1. Niños de apego seguro (B). Inmediatamente después de entrar en la sala de juego, estos niños usaban a su madre como una base a partir de la que comenzaban a explorar. Cuando la madre salía de la habitación, su conducta exploratoria disminuía y se mostraban claramente afectados. Su regreso les alegraba claramente y se acercaban a ella buscando el contacto físico durante unos instantes para luego continuar su conducta exploratoria.

Cuando Ainsworth examinó las observaciones que había realizado en los hogares de estos niños, encontró que sus madres habían sido calificadas como muy sensibles y responsivas a las llamadas del bebé, mostrándose disponibles cuando sus hijos las necesitaban. En cuanto a los niños, lloraban poco en casa y usaban a su madre como una base segura para explorar.

Ainsworth creía que estos niños mostraban un patrón saludable en sus conductas de apego. La responsividad diaria de sus madres les había dado confianza en ellas como protección, por lo que su simple presencia en la Situación del Extraño los animaba a explorar los alrededores. Al mismo tiempo, sus respuestas a su partida y regreso revelaban la fuerte necesidad que tenían de su proximidad. Este modelo ha sido encontrado en un 65-70% de los niños observados en distintas investigaciones realizadas en EE.UU.

2. Niños de apego inseguro-avoidante (A). Se trataba de niños que se mostraban bastante independientes en la Situación del Extraño. Desde el primer momento comenzaban a explorar e inspeccionar los juguetes, aunque sin utilizar a su madre como base segura, ya que no la miraban para comprobar su presencia, sino que la ignoraban. Cuando la madre abandonaba la habitación no parecían verse afectados y tampoco buscaban acercarse y contactar físicamente con ella a su regreso. Incluso si su madre buscaba el contacto, ellos rechazaban el acercamiento.

Debido a su conducta independiente en la Situación del Extraño en principio su conducta podría interpretarse como saludable. Sin embargo, Ainsworth intuyó que se trataba de niños con dificultades emocionales; su desapego era semejante al mostrado por los niños que habían experimentado separaciones dolorosas.

Las observaciones en el hogar apoyaban esta interpretación, ya que las madres de estos niños se habían mostrado relativamente insensibles a las peticiones del niño y rechazantes. Los niños se mostraban inseguros, y en algunos casos muy preocupados por la proximidad de la madre, llorando intensamente cuando abandonaba la habitación.

La interpretación global de Ainsworth era que cuando estos niños entraban en la Situación del Extraño comprendían que no podían contar con el apoyo de su madre y reaccionaban de forma defensiva, adoptando una postura de indiferencia. Habiendo sufrido muchos rechazos en el pasado, intentaban negar la necesidad que tenían de su madre para evitar frustraciones. Así, cuando la madre regresaba a la habitación, ellos renunciaban a mirarla, negando cualquier tipo de sentimientos hacia ella. Estos niños suponen el 20% del total de niños estudiados en EE.UU.

3. Niños de apego inseguro-ambivalente (C). Estos niños se mostraban tan preocupados por el paradero de sus madres que apenas exploraban en la Situación del Extraño. Pasaban un mal rato cuando ésta salía de la habitación, y ante su regreso se mostraban ambivalentes. Estos niños vacilaban entre la irritación, la resistencia al contacto, el acercamiento y las conductas de mantenimiento de contacto.

En el hogar, las madres de estos niños habían procedido de forma inconsistente, se habían mostrado sensibles y cálidas en algunas ocasiones y frías e insensibles en otras. Estas pautas de comportamiento habían llevado al niño a la inseguridad sobre la disponibilidad de su madre cuando la necesitase. El porcentaje que los estudios realizados en EE.UU. encuentran de este tipo de apego ronda el 10%. Sin embargo, en estudios realizados en Israel y Japón se encuentran porcentajes más altos.

Además de los datos de Ainsworth, diversos estudios realizados en distintas culturas han encontrado relación entre el apego inseguro-ambivalente y la escasa disponibilidad de la madre. Frente a las madres de los niños de apego seguro que se muestran disponibles y responsivas, y las de apego inseguro-evitativo que se muestran rechazantes, el rasgo que mejor define a estas madres es el no estar siempre disponibles para atender las llamadas del niño. Son poco sensibles y atienden menos al niño, iniciando menos interacciones. Sin embargo, el hecho de que en algunos estudios (Isabella, 1993; Stevenson-Hinde y Shouldice, 1995) se haya encontrado que en algunas circunstancias estas madres se muestran responsivas y sensibles, podría indicar que son capaces de interactuar positivamente con el niño cuando se encuentran de buen humor y poco estresadas.

Un aspecto muy destacado del comportamiento de estas madres tiene que ver con su actitud ante la conducta exploratoria del niño, ya que los estudios que han considerado este aspecto han hallado que tienden a intervenir cuando el niño explora, interfiriendo con esta conducta. Este aspecto, unido al anterior, aumenta la dependencia y falta de autonomía del niño, y sirve para explicar la percepción que el niño puede llegar a tener sobre el comportamiento contradictorio de la madre.

Algunos autores (Cassidy y Berlin, 1994) consideran el comportamiento de estas madres como fruto de una estrategia, no necesariamente consciente, dirigida a aumentar la dependencia del niño, asegurando su cercanía y utilizándole como figura de apego. Así, la

no responsividad materna puede verse como una estrategia para aumentar la petición de atención del niño. Al igual que la inmadurez del niño aumenta la conducta de cuidados de la madre, la incompetencia de la madre aumenta la atención del niño a la madre, en una reversibilidad de roles.

En cuanto al comportamiento del niño, puede explicarse como una respuesta a un padre o una madre mínima o inestablemente disponible; el niño puede desarrollar una estrategia para conseguir su atención: exhibir mucha dependencia. Esta estrategia consistente en acentuar la inmadurez y la dependencia puede resultar adaptativa a nivel biológico, ya que sirve para mantener la proximidad de la figura de apego. No obstante, a nivel psicológico no resulta tan adaptativa, ya que impide al niño desarrollar sus tareas evolutivas. Esta misma estrategia de acentuación de la inmadurez se observa en otras situaciones, por ejemplo, ante el nacimiento de un hermanito.

Los tres tipos de apego descritos por Ainsworth han sido los considerados en la mayoría de las investigaciones sobre apego. Sin embargo, más recientemente se ha propuesto la existencia de un cuarto tipo denominado inseguro desorganizado/desorientado (D) que recoge muchas de las características de los dos grupos de apego inseguro ya descritos, y que inicialmente eran considerados como inclasificables (Main y Solomon, 1986). Se trata de los niños que muestran la mayor inseguridad. Cuando se reúnen con su madre tras la separación, estos niños muestran una variedad de conductas confusas y contradictorias. Por ejemplo, pueden mirar hacia otro lado mientras son sostenidos por la madre, o se aproximan a ella con una expresión monótona y triste. La mayoría de ellos comunican su desorientación con una expresión de ofuscación. Algunos lloran de forma inesperada tras mostrarse tranquilos o adoptan posturas rígidas y extrañas o movimientos estereotipados.

El modelo representacional de la relación de apego

Para Bowlby (1980), el modelo interno activo o modelo representacional (internal working model) es una representación mental de sí mismo y de las relaciones con los otros. Este modelo se va a construir a partir de las relaciones con las figuras de apego y va a servir al sujeto para percibir e interpretar las acciones e intenciones de los demás y para dirigir su conducta. Un aspecto clave de estos modelos, que incluyen componentes afectivos y cognitivos, es la noción de quiénes son las figuras de apego, dónde han de encontrarse y qué se espera de ellas. También incluyen información sobre uno mismo; por ejemplo, si se es una persona valorada y capaz de ser querida por las figuras de apego. En este sentido constituyen la base de la propia identidad y de la autoestima.

El hecho de que estos modelos deriven de las experiencias de interacción con los cuidadores supone que distintas experiencias llevarán a distintas representaciones mentales. Desde este punto de vista sería posible la existencia de infinitos modelos, no

obstante, estos autores consideran que el aspecto determinante de la relación con el cuidador es su reacción ante los intentos del niño de buscar su proximidad. Las posibles respuestas del cuidador pueden clasificarse en tres tipos: mostrarse sensible a las llamadas del niño y permitir su acceso, que llevaría a un modelo de apego seguro; mostrarse insensible e impedir el acceso del niño que supondría un modelo de apego inseguro evitativo; y atender y permitir el acceso del niño de forma imprevisible, sólo en algunas ocasiones, lo que generaría un modelo inseguro-ambivalente. Los modelos representacionales pueden construirse también en ausencia de interacción con la figura de apego, ya que si el niño llora y pide la proximidad del adulto y éste no está presente, lo importante será la falta de respuesta del cuidador.

El modelo representacional va a tener una profunda influencia sobre las relaciones sociales del sujeto. Si una persona, durante su infancia, tuvo un apego seguro con sus padres u otras personas significativas que se mostraron sensibles, responsivos y consistentes, en su vida posterior tendrá una actitud básica de confianza en las personas con las que establezca sus relaciones. Por el contrario, si un sujeto ha tenido experiencias negativas con sus figuras de apego, tenderá a no esperar nada positivo, estable o gratificante de las relaciones que pueda establecer en su vida adulta. Como siempre, esperará rechazos o falta de respuesta empática.

Algunos autores (Feeney y Noller, 1990) han comprobado la importancia del apego para el establecimiento de relaciones amorosas en la vida adulta. Según los estudios realizados por estos autores, aquellos sujetos que tienen una mejor historia de apego es más probable que tengan relaciones amorosas más satisfactorias y estables y confíen más en la pareja. Esta influencia es justificable, ya que es en la relación con la figura de apego cuando se aprende a tocar y ser tocados, mirar y ser mirados, etc. Es decir, se aprende a comunicar de manera íntima y lúdica, algo que será esencial en las relaciones sexual-amorosas (López, 1993).

George, Kaplan y Main (1985) diseñaron un cuestionario, el Adult Attachment Inventory (AAI), que sirve para evaluar el modelo interno activo de las personas adultas. En este cuestionario se pregunta al sujeto por el recuerdo de las experiencias de apego durante su infancia, así como por la valoración de estas experiencias. No se trata de evaluar las experiencias objetivas del sujeto sino la interpretación y elaboración que hace de las mismas. A través de este procedimiento se obtienen tres tipos distintos de modelos internos activos:

1. Padres seguros o autónomos que muestran coherencia y equilibrio en su idealizan a sus padres ni recuerdan el pasado con ira. Sus explicaciones son coherentes y creíbles. Estos modelos se corresponderían con el tipo de apego seguro encontrado en niños. Estos padres suelen mostrarse sensibles y afectuosos en sus relaciones con sus hijos, que suelen ser clasificados como seguros en la Situación del Extraño.

2. Padres preocupados. Muestran mucha emoción al recordar sus experiencias infantiles, expresando frecuentemente ira hacia sus padres. Parecen agobiados y confundidos acerca de la relación con sus padres, mostrando muchas incoherencias y siendo incapaces de ofrecer una imagen consistente y sin contradicciones. Estos padres se muestran preocupados por su competencia social. En su relación con sus hijos muestran unas interacciones confusas y caóticas, son poco responsivos e interfieren frecuentemente con la conducta exploratoria del niño. No es extraño que sus hijos suelen ser considerados como inseguros-ambivalentes.

3. Padres rechazados. Estos padres quitan importancia a sus relaciones infantiles de apego y tienden a idealizar a sus padres, sin ser capaces de recordar experiencias concretas. Lo poco que recuerdan lo hacen de una forma muy fría e intelectual, con poca emoción. El comportamiento de estos padres con sus hijos, que son generalmente considerados como inseguros-evitativos, suele ser frío y, a veces, rechazante.

Algunos estudios encuentran una cuarta categoría: padres no resueltos, que serían el equivalente del apego inseguro desorganizado/desorientado. Se trata de sujetos que presentan características de los tres grupos anteriores y que muestran lapsus significativos y desorientación y confusión en sus procesos de razonamiento a la hora de interpretar distintas experiencias de pérdidas y traumas (Main y Hesse, 1990).

La transmisión intergeneracional de la seguridad en el apego

El hecho de que los padres seguros tengan hijos con apego seguro, los padres preocupados niños con apego inseguro-ambivalente, y los padres rechazados niños de apego inseguro-evitativo, ha sido constatado en distintas investigaciones (Benoit y Parker, 1994; Fonagy, Steele y Steele, 1991) que han encontrado que la capacidad predictiva que las representaciones maternas tienen sobre el tipo de apego que establecen sus hijos ronda el 80%. Estos datos ponen de relieve la transmisión intergeneracional del tipo de apego entre padres e hijos, que tendría lugar a través de los modelos internos activos construidos durante la infancia y reelaborados posteriormente.

Este aspecto es muy importante, ya que como señala Bretherton (1985) lo importante no es el tipo de relación que el adulto sostuvo durante su infancia con las figuras de apego, sino la posterior elaboración e interpretación de estas experiencias, que es lo que en realidad evalúa el Adult Attachment Inventory. En este sentido, Bretherton destaca el papel del proceso de contraidentificación, por el que el sujeto se resiste a identificarse con el modelo que ha interiorizado de la figura paterna.

En algunos casos (Benoit y Parker, 1994), la transmisión se ha detectado a lo largo de tres generaciones. Esta transmisión parece más clara en el caso de las madres que en el de los

padres, probablemente porque los padres suelen pasar menos tiempo interactuando con sus hijos y no suelen representar la figura principal de apego (vanIjzendoorn, 1990).

El hecho de que la transmisión generacional sea bastante frecuente no debe llevarnos a pensar que se trata de un hecho inevitable. Aunque los modelos representacionales del tipo de apego parecen mostrar bastante estabilidad, ciertos acontecimientos pueden provocar su cambio. Por ejemplo, el establecimiento de una relación de pareja satisfactoria, o la experiencia de la maternidad, podrían llevar a una reelaboración de este modelo. En este sentido, nos gustaría resaltar algunos datos procedentes de la investigación sobre la transmisión de padres a hijos del maltrato infantil que indican la capacidad que determinadas experiencias, como el establecimiento de una relación de pareja satisfactoria, tienen para romper este ciclo de maltrato en madres que fueron maltratadas cuando pequeñas (Egeland, Jacobvitz y Sroufe, 1988).

Distintas figuras de apego múltiple

Aunque Bowlby (1969) admitió que el niño puede llegar a establecer vínculos afectivos con distintas personas, pensaba que los niños estaban predispuestos a vincularse especialmente con una figura principal, y que el apego con esta figura sería diferente cualitativamente del establecido con otras figuras secundarias. Esta monotropía o monotropismo le llevó a considerar que la situación más favorable para el niño era la de establecer un vínculo afectivo principal con la madre, por lo que las situaciones en las que los niños eran criados y atendidos por varias personas no eran las más convenientes. Esta primera postura no fue sostenida por Bowlby en escritos posteriores que incluso afirmó haber sido malinterpretado (Bowlby, 1980).

No resulta extraño que Bowlby planteará la existencia de la monotropía, ya que la tradición psicoanalítica en la que se había formado daba una importancia muy especial a la relación con la madre. Además, las observaciones de los etólogos parecían confirmarlo.

No parece que existan datos empíricos en favor de esta teoría. Kotelchuck (1976) diseñó una situación de laboratorio similar a la Situación del Extraño, pero en la que dos adultos participaban con el niño. Sus datos parecían apoyar la tesis del monotropismo, ya que el niño solía dirigir más conductas de apego y exploratorias hacia sus madres que hacia sus padres. Sin embargo, cuando este procedimiento se ha utilizado con otros grupos culturales en los que hay una mayor implicación paterna en tareas de crianza, estas preferencias desaparecen (Jackson, 1993).

Aunque cuando un niño se encuentra triste o enfermo suele buscar consuelo en la madre, en muchas otras situaciones puede preferir la compañía del padre o de otras figuras de apego. Los padres varones son figuras muy importantes en la vida del bebé, y desde el principio empiezan a construir una relación estrecha con sus hijos. Algunas observaciones

realizadas en el mismo momento del nacimiento han detectado que los padres responden de la misma forma que las madres a las llamadas del bebé, mostrándose igual de sensibles y responsivos. No obstante, cuando el niño tiene algunos meses sí se aprecian diferencias entre ambos padres, con una mayor responsividad en las madres. Esta mayor sensibilidad parece ser fruto del mayor tiempo que en la mayoría de las culturas las madres pasan con sus hijos (Lamb, 1987; Roopnerine, Talukder, Jain, Joshi y Srivastave, 1990). Además, el tiempo que madre y padre pasan con sus hijos suelen dedicarlo a tareas bien distintas. Así, las madres dedican más tiempo a cuidados físicos y a manifestarle cariño, mientras que los padres se implican más en actividades de interacción lúdica. Incluso padre y madre suelen jugar con el niño de forma diferente. Ellas tienden a proporcionarle juguetes, hablarle más e iniciar juegos convencionales como el "cu-cu-trás", y ellos a participar en juegos físicos de más actividad. No es extraño que los niños prefieran ser consolados por sus madres y jugar con sus padres.

Sin embargo, este panorama de la madre cuidadora y el padre compañero de juegos está cambiando en muchas familias como resultado del cambio de papeles tradicionales. Así, las madres que trabajan fuera de casa tienden a implicarse más en la interacción lúdica con sus hijos que las madres no trabajadoras, mientras que sus esposos participan más en tareas de cuidados, aunque retienen su rol de compañeros de juegos (Cox, Owen, Henderson, y Margand, 1992).

En cuanto a la relación con los hermanos, como señala Ainsworth (1989), hay pocos estudios sobre la relación de apego entre hermanos, aunque numerosas observaciones infantiles confirman que normalmente se crean entre ellos verdaderas relaciones de apego. Es frecuente que los hermanos mayores ofrezcan a los pequeños cuidados similares a los de la madre. O que los hermanos, en situaciones de ambiente desconocido o en momentos de aflicción, se usen unos a otros como base de seguridad o consuelo. Incluso la ansiedad ante las separaciones de las figuras de apego disminuye ante la presencia de un hermano. Existen muchas razones para que se creen estos vínculos entre hermanos, ya que viven en una presencia casi continua, comparten numerosas experiencias emocionales y son educados para que se quieran y apoyen.

Parece incuestionable que los niños son capaces de establecer vínculos de apego con distintas figuras, siempre que éstas se muestren sensibles y cariñosas con el bebé. Además, la existencia de varias figuras de apego puede resultar muy conveniente para el niño, facilitando la elaboración de los celos, el aprendizaje por imitación, la estimulación rica y variada. Incluso es una garantía para los casos de accidente, enfermedad o muerte de alguna de las figuras de apego (López, 1990).

Apego hacia el padre-apego hacia la madre

En cuanto a la concordancia entre el tipo de apego que el niño establece con distintas figuras, los datos más completos proceden de un meta-análisis realizado por Fox, Kimmerly y Schafer (1991) sobre 11 investigaciones que han evaluado el tipo de apego mostrado por el niño hacia el padre y hacia la madre mediante la utilización de la Situación del Extraño. Los resultados de este meta-análisis son bastante concluyentes y contradicen hallazgos anteriores (ver Bretherton, 1985), ya que indican que hay una clara concordancia entre el tipo de apego que el niño establece con ambos progenitores. Cuando el niño muestra un tipo de apego seguro en la Situación del Extraño con la madre, es muy probable que también sea clasificado como de apego seguro cuando es el padre quien acompaña al niño en esta situación. También hay una clara similitud en cuanto al tipo concreto de apego inseguro mostrado hacia ambos padres.

Una posible explicación de esta concordancia es que la Situación del Extraño evalúa el modelo interno activo que el niño ha elaborado a partir de su interacción con la madre o con la figura principal de apego. Este modelo sería generalizado a otras figuras, por lo que es razonable esperar una alta concordancia entre el tipo de apego manifestado por el niño hacia distintas personas. Esta hipótesis contradice en cierto sentido la tesis de que el comportamiento del niño en la Situación del Extraño muestra la relación entre el niño y la persona que participa en la situación, y no sólo el modelo interno que el niño ha formado con la principal figura de apego.

Si esta hipótesis sobre la generalización del modelo interno construido con la madre fuera cierta, cabría esperar que existiese también concordancia con el tipo de apego establecido con otras figuras además del padre. Aunque los datos disponibles proceden de escasos estudios realizados sobre muestras pequeñas, parecen indicar una escasa concordancia entre apego a la figura principal y apego a otras figuras ajenas a la familia, como maestros o cuidadores (Fox et al, 1991).

Una segunda explicación, acorde con todos estos datos, es que cabe esperar mucha semejanza en los estilos interactivos que padre y madre sostienen con el niño. Los padres pueden tener valores e ideas semejantes en cuanto a aspectos tan relevantes para la formación del apego como la responsividad y sensibilidad hacia las peticiones del niño. Además, es indudable que un padre puede servir de modelo de conducta para el otro padre, que tenderá a actuar de forma semejante. Según esta tesis, la similitud entre el tipo de apego establecido con ambos padres reflejaría el hecho de que madres y padres responden de forma parecida al niño y comparten ideas sobre las pautas de crianza. Por lo tanto, estilos similares de interacción llevarían a tipos de apego también similares. Sin embargo, el apoyo empírico a esta explicación no es grande, ya que diversos estudios han encontrado diferencias entre ideas y pautas interactivas de padres y madres (Parke y Sawin, 1980; Belsky, Gilstrap y Rovine, 1984).

Una tercera, y última, hipótesis se refiere a la influencia que las características temperamentales del niño pueden tener sobre el establecimiento del tipo de apego (Kagan, 1982). Así, si el temperamento resulta determinante, cabría esperar que el niño estableciese tipos de apego semejantes hacia distintas figuras. Desarrollaremos más extensamente esta hipótesis en el siguiente apartado, aunque podemos adelantar que no recibe un apoyo demasiado importante.

¿Cuál de las tres explicaciones es la correcta? Probablemente ninguna de ellas, aunque todas tengan algo de razón. Tal vez, el comportamiento del niño en la Situación del Extraño con distintas personas refleje hasta cierto punto el modelo interno construido en su interacción con la figura principal. Pero, también es posible que exista cierta semejanza entre los patrones interactivos que ambos padres tienen hacia el niño. Igualmente, cabe esperar que el temperamento, o cualquiera otra característica del bebé, influya sobre las reacciones de los adultos hacia las peticiones del niño.

Temperamento y apego

Habida cuenta que el apego es el resultado de una relación que se establece entre los dos miembros de una díada, las características del niño pueden influir en la seguridad del apego que se ha establecido. Hay evidencia de que algunas características como el bajo peso al nacer, ser prematuro, y ciertas enfermedades del recién nacido, exigen más cuidados de los padres, y en familias de riesgo pueden llevar a un tipo de apego inseguro.

Desde este punto de vista, es razonable pensar que el temperamento del niño puede influir en el tipo de apego que llegue a establecer. La existencia de esta relación ha suscitado un acalorado debate en los últimos años, sin que se haya llegado a un acuerdo absoluto.

Una primera postura con respecto a esta cuestión es la de considerar que algunas características temperamentales del niño pueden afectar a su comportamiento y sus reacciones en la Situación del Extraño, y por lo tanto a su clasificación en un tipo de apego. Por ejemplo, un niño irritable es probable que experimente más malestar ante la separación, y que busque más contacto cuando vuelva la madre, aunque sin llegar a calmarse. Esta reacción sería independiente de las características de responsividad y sensibilidad de su madre. Este niño tendrá más posibilidades de ser considerado de apego inseguro-ambivalente. Sin embargo, los datos disponibles indican, como señalan Belsky y Rovine (1987), que el temperamento del niño parece influir sobre el comportamiento del niño en la Situación del Extraño, pero sin afectar a aspectos que tienen que ver con la clasificación que recibe el niño. En concreto, lo que se ve afectado es la expresión emocional de la seguridad o inseguridad del niño en esta situación.

Entre los argumentos expuestos por quienes consideran que temperamento y apego son factores independientes, hay que destacar la alusión a las diferencias entre los tipos de apego que el niño establece con distintas figuras como padre y madre, padres y cuidador, etc. Los datos no son del todo concluyentes, ya que, como hemos apuntado más arriba, en la mayoría de los casos existe concordancia entre el tipo de apego establecido con el padre y con la madre. Sin embargo, ello no quiere decir que sea debido a la influencia de las características temperamentales del niño sobre las interacciones que los adultos sostienen con él y que determinan la seguridad del apego establecido, ya que, como ya hemos indicado, esta concordancia puede deberse a que los padres compartan valores e ideas en cuanto a aspectos tan relevantes para la formación del apego como la responsividad y sensibilidad hacia las peticiones del niño. En cuanto a la concordancia entre apego a padres y a otros cuidadores, los datos son muy escasos como para poder sacar conclusiones sólidas.

A nuestro juicio, la mejor hipótesis sobre las relaciones entre temperamento y apego es la que plantea el modelo de bondad de ajuste (Thomas y Chess, 1977), referida a la interacción entre las características temperamentales del niño y las características de los padres. Es decir, ciertos rasgos del niño pueden influir en el tipo de interacción adulto-niño y, por tanto, en la seguridad del apego, pero en función de la personalidad y circunstancias del adulto. Por ejemplo, la irritabilidad en el niño puede suscitar respuestas completamente diferentes en dos personas de distintas características de personalidad, o con distinto apoyo social, etc. Los hallazgos de un estudio realizado por Mangerlsdorf, Gunnar, Kestenbaum, Lang y Andreas (1990) apuntan en esta dirección. Era más probable que un niño estableciera un apego inseguro con su madre cuando éste tenía un temperamento difícil y, además, su madre mostraba una alta compulsión. Crockenberg (1981) fue capaz de predecir la inseguridad en el apego a los doce meses a partir de la irritabilidad del recién nacido, pero sólo para bebés cuyas madres eran poco responsivas al llanto de su hijo cuando éste tenía tres meses, y que además carecían de apoyo social. Es decir, aunque el temperamento difícil del niño no lleva directamente a la formación de un vínculo afectivo inseguro, sí limita las posibilidades de que desarrolle un apego seguro.

Apego y cuidados alternativos (day-care)

Los cambios sociales acontecidos durante las últimas décadas que han supuesto una importante incorporación de la mujer al mundo del trabajo han aumentado el interés social por la influencia que puede tener para el desarrollo emocional del niño el ser cuidado por otras personas. Se trata de un problema que ha generado muchas investigaciones y un intenso y acalorado debate durante los últimos años, sobre todo por sus implicaciones prácticas y por su trasfondo ideológico.

Belsky y Rovine (1988) realizaron un meta-análisis sobre cuatro investigaciones que habían estudiado la relación entre los cuidados alternativos y el tipo de apego que los niños

establecían con sus madres. Los estudios revisados por estos autores encuentran relación entre apego y day-care, ya que aquellos niños que no eran cuidados exclusivamente por sus madres tenían más posibilidades de mostrar apegos inseguros, por lo que podrían ser considerados como población de riesgo. En concreto, eran aquellos niños que durante el primer año de vida recibían más de 20 horas semanales de cuidados alternativos quienes tenían más posibilidades de ver alterado su desarrollo (el 35% de estos niños, y el 47% cuando los cuidados alternativos superaban las 35 horas, desarrollaban apegos inseguros con sus madres). Los cuidados alternativos que más parecían perjudicar la formación del vínculo con la madre, además de los que suponían más tiempo, eran los que tenían lugar fuera de casa.

Otra revisión realizada un año después (Hoffman, 1989) encontró una relación débil entre los cuidados alternativos durante el primer año y el tipo de apego establecido por el bebé, apuntando la posibilidad de que no sea el hecho de ser cuidado por otras personas, sino algunas de las tensiones familiares que estas situaciones pueden generarlas responsables de la inseguridad en el vínculo creado.

Roggman, Langlois, Hubbs-Tait y Rieser-Danner (1994) han criticado el metaanálisis de Belsky y Rovine aludiendo al problema del file drawer. Según estos autores los meta-análisis como el de Belsky suelen realizarse sobre resultados de investigaciones que han sido publicados en revistas, olvidando que la mayoría de los estudios que se publican son aquellos que han encontrado relación entre las variables estudiadas, ya que hay una tendencia entre autores y editores a no publicar los resultados de investigaciones que no detectan esta relación. Así, Roggman et al. (1994) hacen referencia a un importante número de estudios que no encontraron relación entre day-care y tipo de apego, y que por no haber sido publicados no fueron incluidos en el estudio de Belsky y Rovine. En un estudio que estos mismos autores llevan a cabo sobre 105 niños para replicar los analizados por Belsky, utilizando las mismas categorías de day-care a tiempo completo y a tiempo parcial (Roggman et al., 1994), encontraron unos resultados bien diferentes. En concreto, el apego inseguro era más frecuente en los niños que recibían cuidados alternativos a tiempo parcial (10-20 horas/semana) que entre los niños cuidados a tiempo total o que los que no recibían ningún tipo de cuidados alternativos. Estos datos parecen indicar que el day-care parcial está relacionado con una mayor ansiedad en las madres, probablemente por las tensiones suscitadas por el conflicto de roles profesional-maternal. Igualmente saca a relucir la importancia de no considerar todos los cuidados alternativos como una única categoría, sino que resulta muy conveniente diferenciar entre distintos tipos de provisión de cuidados.

En este sentido hay que destacar los resultados de estudios realizados en países como Suecia en los que hay una gran calidad en los cuidados alternativos que se ofrecen a los niños. En este país, Andersson (1992) encontró que aquellos niños que durante el primer año experimentaron estos cuidados fueron considerados por sus maestros como más

competentes social, emocional y cognitivamente que los niños que fueron criados por sus madres.

También se han realizado estudios en Israel que han revelado la existencia de un elevado porcentaje de niños de apego inseguro, principalmente ambivalente, entre aquellos niños que acuden a kibbutz (Sagi, 1990). Sin embargo, en un estudio reciente (Sagi, Van Ijzendoorn, Aviezer, Donnell y Mayselless, 1994) se diferenciaron entre niños que acudían a kibbutz tradicionales en los que, salvo unas horas que pasaban en el domicilio familiar, los niños estaban día y noche, y otros kibbutz en los que los niños iban a dormir a sus casas. En este segundo caso, era mucho más frecuente que los niños desarrollasen apegos seguros con sus madres (80% frente a un 48% de los niños que dormían en el kibbutz). Como señalan los autores, parece que, a pesar de la indudable calidad de los cuidados ofrecidos en estos centros, las condiciones de cuidados nocturnos pueden favorecer la formación de apegos inseguros-ambivalentes: muchos cambios en los turnos de las cuidadoras nocturnas que impiden que los niños lleguen a formar vínculos con ellas, por lo que es muy probable que la intervención de las cuidadoras ante el llanto del niño llegase incluso a provocar ansiedad ante el extraño. También parece probable que existan algunos momentos privilegiados de cara a la formación del vínculo afectivo entre el niño y sus padres. El momento en el que el niño va a dormir parece que puede suscitar una serie de interacciones desformalizadas y cargadas de afecto muy adecuadas para la formación del apego.

Uno de los hallazgos más recientes de la investigación sobre este tema tiene que ver con el efecto mediador que ejercen los cuidados alternativos entre el tipo de apego que establece el niño y su adaptación emocional posterior. Vaughan, Deane y Waters (1985) no encontraron relación entre el apego en la infancia y el ajuste a los dos años de aquellos niños que habían experimentado day-care durante los doce primeros meses de vida. Sin embargo, cuando se trataba de niños cuidados por sus padres sí hubo relación. Como ha indicado Howes (1990), para los niños que experimentan day-care desde muy temprano, es la calidad de éste, más que los factores familiares, lo que predice su adaptación posterior. Egeland y Hiester (1995) encuentran que el tipo de apego manifestado por los niños a los doce meses estuvo relacionado con la adaptación emocional del niño a los 42 meses y en los años preescolares, ya que los niños de apego seguro se adaptaron mejor. No obstante, esta relación sólo se dio entre aquellos niños que habían sido cuidados por su familia. En el caso de los niños que habían sido cuidados por otras personas no se halló esta relación entre el apego inseguro y la desadaptación posterior. El hecho de que los niños de apego inseguro que experimentaban day-care no presentasen problemas emocionales durante los años preescolares puede deberse a que el day-care había liberado a sus madres de algunas de sus responsabilidades de cuidado. Ello podría haber supuesto un cierto alivio que influiría positivamente en su bienestar emocional y en su relación con el niño, mostrándose más responsivas y atentas, con lo que mejoraría la calidad de la vinculación entre madre e hijo. Otra posibilidad apuntada por los autores es que estos niños

podían haber establecido con sus cuidadores una relación positiva que compensase la pobre relación que sostenían con sus madres. Los datos obtenidos por Sagi (1990) revelan que el mejor predictor del desarrollo socio-emocional de niños que asisten a un kibbutz es el tipo de apego establecido con su cuidadora. Otros autores (Clark-Stewart, 1989; Thompson, 1988) han apuntado la posibilidad de que la Situación del Extraño no sea un buen procedimiento para evaluar el tipo de apego de aquellos niños que han experimentado day-care, ya que la conducta evitativa de estos niños reflejaría una historia de separaciones y de contactos con personas extrañas, antes que una historia de cuidados maternos inadecuados. Por ello, podrían ser clasificados como niños de apego inseguro en base a su conducta en la Situación del Extraño, cuando en realidad podrían haber establecido un apego seguro. En este aspecto insistiremos en el próximo apartado.

Los datos que hemos expuesto ponen de relieve la complejidad de este problema, que hacen difícil generalizar acerca de las influencias de los cuidados alternativos sobre el vínculo que el niño establece con sus padres. No obstante, no parece que pueda decirse que estos cuidados necesariamente supongan una mayor probabilidad de inseguridad en este vínculo. Es la calidad de los cuidados que se ofrecen al niño como alternativa de los cuidados de los padres lo que parece que determinará la seguridad del apego. Cuando los cuidados son adecuados, y cuando permiten que el niño disponga de tiempo para interactuar con unos padres que viven esta situación sin ansiedad, es muy probable que no surjan problemas emocionales.

La validez transcultural de la teoría del apego

La teoría del apego formulada por Bowlby y Ainsworth tenía una supuesta validez universal como consecuencia de sus raíces biológicas: las conductas de apego manifestadas por el bebé, y las correspondientes conductas maternas de cuidados tienen la función de garantizar la supervivencia del bebé. Sin embargo, esta supuesta validez universal de la teoría estaba fundamentada en un modelo teórico más que en resultados de investigaciones. Este modelo no tenía en cuenta el factor cultural, y se basaba en estudios etológicos y primatológicos, según los cuales el apego tiene un claro valor adaptativo, ya que los sujetos que manifiestan estas conductas tienen más posibilidades de sobrevivir.

Desde un punto de vista antropológico es razonable pensar que, en distintas culturas, que representan distintos ambientes de adaptación, habrá diferencias entre las prácticas de crianza consideradas más adecuadas, por lo que variarán los comportamientos y reacciones de los padres ante las llamadas y señales de sus hijos. Estas prácticas y las interacciones establecidas con los niños, que se considerarán correctas desde el punto de vista de la cultura de pertenencia, no tienen por qué ser compatibles con los principios de adaptación filogenética o individual (Hinde y Stevenson-Hinde, 1990).

Con excepción de las primeras observaciones que Ainsworth había realizado en Uganda, la mayoría de las observaciones sobre conductas de apego habían tenido lugar sobre niños pertenecientes a la cultura occidental. Ello hacía que las investigaciones en las que se empleaba la Situación del Extraño revelasen unos comportamientos semejantes en los niños estudiados, con un claro predominio de los patrones denominados de apego seguro. Sin embargo, en la última década se han realizado estudios en otros países y en otras culturas que han empezado a cuestionar la validez universal de la Situación del Extraño como procedimiento para evaluar el apego, y, en consecuencia, de la misma teoría del apego.

Los estudios realizados por Sagi y colegas en Israel (Sagi, Lamb, Lewkowicz, Shoham, Dvir y Estes, 1985; Sagi, 1990; Sagi et al., 1994) han encontrado un elevado número de niños que muestran apego inseguro-ambivalente (C) en la Situación del Extraño, en comparación con los datos de Ainsworth. Los estudios realizados en Japón (Mikaye, Chen y Campos, 1985; Takahashi, 1990)) también apuntan a una elevada incidencia de este tipo de apego, con una ausencia total de apegos inseguros-evitativos. En cambio, en Alemania (Grossman y Grossman, 1990) es el tipo de apego inseguro Evitativo(A) el que sobresale con respecto a los datos procedentes de EE.UU. Incluso dentro de EE.UU. se han encontrado distintas distribuciones en el tipo de apego manifestado en la Situación del Extraño cuando los sujetos pertenecen a un distinto grupo étnico-cultural. Así, Jackson (1993) indica una mayor incidencia del apego inseguro entre sujetos afro-americanos. Estas diferencias pueden tener justificaciones de carácter cultural, ya que la Situación del Extraño se basa en los supuestos de que el sistema exploratorio será activado en una sala de juegos, mientras que el sistema de conductas de apego se activará ante el moderado estrés causado por la separación. Sin embargo, podemos pensar que las variables culturales influirán en el grado de estrés generado.

Así, en el caso del Japón, hay que destacar que una de las características de la cultura japonesa es proteger al niño de situaciones difíciles, evitándoles circunstancias estresantes y estimulando su dependencia del adulto (Takahashi, 1990). No es extraño que estos niños muestren mucho estrés en la Situación del Extraño y tiendan a ser clasificados como inseguros-ambivalentes. Así, parece que la proporción de niños así clasificados disminuye cuando se familiariza al niño con la situación experimental. En cambio, en Alemania, los padres estimulan muy precozmente la autonomía y la implicación del niño en situaciones estresantes, por lo que es probable que la Situación del Extraño les genere poca ansiedad y muestren una conducta muy independiente. Por otra parte, en las familias afro-americanas es muy frecuente que los niños tengan varios cuidadores, y que las responsabilidades de crianza estén repartidas entre varios adultos, por lo que la Situación del Extraño puede generar escaso estrés en estos niños acostumbrados a distintos adultos y distintas situaciones. En el caso de Israel, las condiciones de crianza de los kibutz en que los niños son cuidados en grupos por varios cuidadores profesionales, con una atención inconsistente, fundamentalmente durante la noche, podría explicar el apego inseguro-

ambivalente. Aunque podría existir otro tipo de explicación cultural, ya que en algunos estudios realizados sobre niños cuidados en familia también aparece una elevada incidencia de este tipo de apego.

Estas diferencias culturales apreciadas en el comportamiento de los niños en la Situación del Extraño cuestionan claramente la validez de este procedimiento. Si asumieramos su validez universal, tendríamos que pensar que, en Japón, Israel, Alemania, y en la cultura afro-americana, habría un mayor porcentaje de niños en situación de riesgo de sufrir trastornos socio-emocionales. Tal vez, este sea el aspecto más relevante de cara a la validación de la teoría del apego (Van Ijzendoorn, 1990). Se trataría de estudiar si los niños clasificados como de apego seguro muestran una mejor adaptación socio-emocional, independientemente de la cultura de procedencia. No existen demasiadas investigaciones transculturales, pero los datos de que disponemos no permiten concluir que la relación entre el tipo de apego mostrado en la Situación del Extraño y el posterior ajuste del niño sea independiente de factores culturales.

En Japón, los resultados ofrecidos por Takahashi muestran que los niños inseguros-ambivalentes no tuvieron un peor desempeño cuando tenían 32 meses, por lo que lo que la Situación del Extraño parece evaluar entre los niños japoneses no es el tipo de apego establecido con sus cuidadores, sino su habilidad para afrontar el estrés. En cambio, en Alemania los niños clasificados como B si mostraron un comportamiento menos conflictivo durante los años preescolares (Grossman y Grossman, 1990). No obstante, hay que señalar que este estudio sólo incluía a 35 niños. Los datos de Sagi(1990) sobre Israel, indican que sólo el tipo de apego que el niño establecía con sus cuidadoras resultaba predictor de su ajuste posterior.

Otro aspecto que podría apoyar la validez universal de la teoría del apego es la existencia de una relación, también independiente de factores culturales, entre la responsividad materna y el tipo de apego establecido por el niño. Tampoco sobre este punto se disponen de datos transculturales. Sin embargo, nos atrevemos a pensar que hay que definir mejor la sensibilidad o responsividad materna/paterna, teniendo en cuenta los factores culturales. Pensamos que, aunque puede haber un cuerpo o núcleo común de respuestas o conductas del adulto cuya relación con un desarrollo favorable en el niño sea ajena a la cultura, también habrá otras muchas que adquirirán su sentido en un determinado contexto cultural, de forma que su influencia positiva o negativa sobre el desarrollo socio-emocional del niño estará claramente mediada culturalmente.

Bibliografía

- AINSWORTH, M.D. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- AINSWORTH, M.D. y BELL, S.M. (1970). Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño*, Vol. 1, 1978. Madrid: Alianza.
- ANDERSSON, B.E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, 20-36.
- BELL, S.M. y AINSWORTH, M.D. (1972). Infant crying and maternal responsiveness. *Child Development*, 43, 1171-1190.
- BELSKY, J. y ROVINE, M. (1987). Temperament and attachment security in the Strange Situation: An empirical reappraisal. *Child Development*, 58, 787-795.
- BELSKY, J. y ROVINE, M. (1988). Nonmaternal care in the first year of life and infant-parent attachment security. *Child Development*, 59, 157-167.
- BELSKY, J., GILSTRAP, B. y ROVINE, M. (1984). The Pennsylvania Infant and Family Development Project: I. Stability and change in mother-infant interaction in a family setting at one, three, and nine months. *Child Development*, 55, 692-705.
- BENOIT, D. y PARKER, K. (1994). Stability and transmission of attachment across three generations. *Child Development*, 65, 1444-1456.
- BOWLBY, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- BOWLBY, J. (1980). *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*. Buenos Aires: Paidós, 1984.
- BRETHERTON, I. (1985). Attachment theory: retrospect and prospect. En I. Bretherton y E. Waters (Eds.). *Growing points of attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, 209, 1-22.
- BRETHERTON, I. (1987). New perspectives on attachment relations: Security, communication, and internal working models. En J. Osofsky (Ed.) *Handbook of infant development*, 2ª ed., Nueva York: Wiley.
- CASSIDY, J. y BERLIN, L.J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. *Child Development*, 65, 971-994.
- CLARK-STEWART, K. (1989). Infant day care: Malignant or benign. *American Psychologist*, 44, 266-273.
- COX, M.J., OWEN M.T., HENDERSON, V.K. y MARGAND, N.A. (1992). Prediction of infant-father and infant-mother attachment. *Development Psychology*, 28, 474-483.
- CROCKENBERG, S.B. (1981). Infant irritability, mother responsiveness and social support influences on the security of infant-mother attachment. *Child Development*, 52, 857-865.
- EGELAND, B. y HIESTER, M. (1995). The long-term consequences of infant day-care and mother-infant attachment. *Child Development*, 66, 474-485.
- EGELAND, B., JACOBVITZ, D. y SROUFE, L.A. (1988). Breaking the cycle of abuse. *Child Development*, 59, 1080-1088.
- FEENEY, J.A. y NOLLER, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 281-291.
- FONAGY, P., STEELE, H. y STEELE, M. (1991). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age. *Child Development*, 62, 891-905.
- FOX, N.A., KIMMERLY, N.L. y SCHAFER, W.D. (1991). Attachment to mother/attachment to father: A meta-analysis. *Child Development*, 62, 210-225.

- FRODY, A. y THOMPSON, R. (1985). Infants' affective responses in the Strange Situation: effects of prematurity and of quality of attachment. *Child Development*, 56, 1280-1290.
- GEORGE, C., KAPLAN, N. y MAIN, M. (1985). An adult attachment interview. Manuscrito no publicado.
- GROSSMAN, K.E. y GROSSMAN, K. (1990). The wider concept of attachment in cross-cultural research. *Human Development*, 33, 31-47.
- HINDE, R.A. y STEVENSON-HINDE, J. (1990). Attachment: Biological, cultural and individual desired data. *Human Development*, 33, 62-72.
- HOFFMAN, L.W. (1989). Effects of maternal employment in the two-parent family. *American Psychologist*, 44, 283-292.
- HOWES, C. (1990). ¿Can the age of entry and the quality of infant child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*, 26, 292, 303.
- ISABELLA, R.A. (1993). Origins of attachments: Maternal interactive behavior across the first year. *Child Development*, 64, 605-621.
- JACKSON, J.F. (1993). Multiple caregiving among African Americans and infant attachment: the need for an emic approach. *Human Development*, 36, 87-102.
- KAGAN, J. (1982). Psychological research on the human infant: An evaluative summary. Nueva York: W.T. Grant Foundation.
- KOTELCHUCK, M. (1976). The infant's relationship to the father: Experimental evidence. En M.E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development*. Nueva York: Wiley.
- LAMB, M.E. (1987). *The father's role: Cross-cultural perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- LÓPEZ, F. (1993). El apego a lo largo del ciclo vital. En M.J. Ortiz y S. Yarnoz (Eds.) *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- LOPEZ, F. (1990). Desarrollo social y de la personalidad. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. I. Madrid: Alianza.
- MAIN, M. y CASSIDY, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age six: predictable from infant attachment classification and stable over a one-month period. *Developmental Psychology*, 24, 415-426.
- MAIN, M. y HESSE, E. (1990). Parent's unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? En M.T. Greenberg, D. Cicchetti y E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years*. Chicago: University of Chicago Press.
- MAIN, M. y SOLOMON, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. En T.B. Brazelton y M. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy*. Norwood, NJ: Ablex.
- MAIN, M., KAPLAN, N. y CASSIDY, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. En I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, Nº209.
- MANGELSDORF, S., GUNNAR, M., KESTENBAUM, R., LANG, S. y ANDREAS, D. (1990). Infant proneness-to-distress temperament, maternal personality, and infant-mother attachment: associations and goodness of fit. *Child Development*, 61, 820-831.
- MIKAYE, K. CHEN, S.J. y CAMPOS, J.J. (1985). Infant temperament, mother's mode of interaction, and attachment in Japan. An interim report. En I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, Nº209.

- PARKE, R.D. y SAWIN, D.B. (1980). The family in early infancy: Social-interactional and attitudinal analyses. En F.A. Pedersen (Ed.), *The father-infant relationship*. Nueva York: Praeger.
- ROGGMAN, L.A., LANGLOIS, J.H., HUBBS-TAIT, L. y RIESER DANNER, L.A. (1994). Infant day-care, attachment, and the "File Drawer Problem". *Child Development*, 65, 1429-1443.
- ROOPNARINE, J.L., TALUKDER, E., JAIN, D., JOSHI, P. y SRIVASTAVE, P. (1990). Characteristics of holding, patterns of play, and social behaviors between parents and infants in New Delhi, India. *Developmental Psychology*, 26, 667-673.
- SAGI, A. (1990). Attachment theory and research from a cross-cultural perspective. *Human Development*, 33, 10-22.
- SAGI, A. LAMB, M.E., LEWKOWICZ, K.S., SHOHAM, R., DVIR, R. y ESTES, D. (1985). Security of infant-mother, -father, -metapelet attachments among kibbutz reared Israeli children. En I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, Nº 209.
- SAGI, A., VAN IJZENDOORN, M.H., AVIEZER, O., DONNELL, F. y MAYSELESS, O. (1994). Sleeping out of home in a Kibbutz communal arrangement: it makes a difference for infant-mother attachment. *Child Development*, 65, 992-1004.
- SCHAFFER, H.R. y EMERSON, P.E. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29.
- STEVENSON-HINDE, J. y SHOULDICE, A. (1995). Maternal interactions and self-reports related to attachment classifications at 4.5 years. *Child Development*, 66, 583-596.
- TAKAHASHI, K. (1990). ¿Are the key assumptions of the "Strange Situation" procedure universal? A view from Japanese research. *Human Development*, 33, 23-30.
- THOMAS, A. y CHESS, S. (1977). *Temperament and development*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- THOMPSON, R.A. (1988). The effects of infant day care through the prism of attachment theory: a critical appraisal. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 273-282.
- THOMPSON, R.A. (1993). Socioemotional development: enduring issues and new challenges. *Developmental Review*, 13, 372-402.
- VAN IJZENDOORN, M.H. (1990). Developments in cross-cultural research on attachment: some methodological notes. *Human Development*, 33, 3-9.
- VAUGHAN, B.E., DEANE, K.E. y WATERS, E. (1985). The impact of day-care on child-mother attachment quality: another look at some enduring questions. En I. Bretherton y E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, Nº 209.

Vigesimonovena lectura: artículo “La afectividad desde una perspectiva de la Subjetividad”

Fernando Luis González Rey

Se propone el artículo “La Afectividad desde una Perspectiva de la Subjetividad” del Doctor Fernando Luis González Rey. El cual corresponde a una reflexión que hace el autor sobre el concepto de subjetividad, definido por él, como los procesos de significación y sentido subjetivo que caracterizan al sujeto, la personalidad y las diferentes instancias sociales en las cuales el sujeto actúa. **La razón por la que dicho material debe incluirse en la presente antología**, es la claridad con las que el autor aborda este tema tan complejo de manera más sencilla, esta lectura es recomendada para los docentes, que tenemos dificultad de encontrar este tipo de materiales en la bibliografía psicológica disponible, adicionalmente, dicho material nos proporciona información relevante de la dimensión afectiva de una manera sencilla y comprensible, ya que tiene una estructura que nos permite una fácil comprensión del contenido, presentado de la siguiente manera: emoción, necesidad, motivo, sujeto, subjetividad. Consideramos, que este material nos puede apoyar en las actividades académicas para conseguir los aprendizajes que se refieren a comprender como la Psicología estudia el **comportamiento y la subjetividad**, en lo relativo a las dimensiones consideradas por la Psicología (Biológica, Conductual, Cognitiva, **Afectiva** y Social y cultural).

Ficha bibliográfica

González Rey, L, F.(1999). La Afectividad desde una Perspectiva de la Subjetividad. En Psicología: Teoría e Pesquisa Mai-Ago 1999, Vol. 15 n. 2, pp. 127-134. Universidad de La Habana/Universidad de Brasilia.

Datos del Autor:

Fernando Luis González Rey: (1949 – 2019) obtuvo su Doctorado en Psicología por el Instituto de Psicología General Y Pedagogía de Moscú (1979) y alcanzo el grado de Doctor

en Ciencias por el Instituto de Psicología de la Academia de Ciencias de la Unión Soviética (1987). Fue presidente de la Sociedad de Psicólogos de Cuba (1986-1995), Director de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana (1985-1990) y vice-rector de la misma Universidad (1990-1995). En el momento de su fallecimiento era Profesor Titular del Centro Universitario de Brasilia, Universidad de São Paulo (Ribeirão Preto, Brasil), Universidade de Brasília (Brasília, Brasil), entre otras. Su obra abarca más de 35 libros, 82 capítulos de libros, así como también 135 artículos científicos publicados en 5 idiomas (español, portugués, inglés, ruso y francés)-

Breve resumen del contenido:

El material recomendado se titula **“La Afectividad desde una Perspectiva de la Subjetividad”**, Según el autor, el tema de la subjetividad ha encontrado en los últimos años una revitalización y una reconceptualización dentro de la Psicología, a partir de su comprensión como sistema complejo que se constituye de forma histórica en la vida cultural del ser humano, nos habla que a través de la historia, en la Sociología, la Antropología y la Filosofía, el término subjetividad se desarrolló antes que en la Psicología, pero la variedad de acepciones de su uso han dejado innumerables interrogantes que deben ser puntualizados para su uso en la Psicología.

La subjetividad no representa una categoría más a ser aplicada dentro del escenario de la producción del conocimiento, no es una categoría lista para abarcar un universo estable de cuestiones y desde allí relacionarse con otras ya establecidos.

González Rey, señala que el objetivo del presente artículo tiene que ver con el rescate de una visión de los procesos afectivos, congruente con nuestra representación actual sobre la subjetividad. Las emociones y los procesos afectivos, de forma general, han sido trabajados desde su filosofía, su carácter racional y semiótico, entre otros.

En la lectura del presente artículo, se entiende que se trata de reconceptualizar algunas de las categorías sobre las que se ha desarrollado la construcción teórica de estos temas, así como presentar el alcance y la significación de las mismas para el desarrollo del tema de la subjetividad, en el recorrido de la lectura pudimos ver que la temática a desarrollar inicia con las emociones y las necesidades en la Psicología, continúa con los motivos y la personalidad y finaliza con el sujeto y subjetividad. En esta perspectiva se entiende a las emociones, como estados dinámicos que comprometen simultáneamente la fisiología, las vivencias subjetivas y los comportamientos del sujeto y las necesidades se conciben como estados emocionales que acompañan y/o se desarrollan en los diferentes espacios de actividad y relación del sujeto. Por otro lado, los motivos son comprendidos, como la constitución subjetiva de estados de necesidad y González Rey los define, como la configuración de diferentes estados emocionales que terminan definiendo un sentido subjetivo relativamente estable para ciertas zonas de la experiencia del sujeto. El autor,

también nos habla de la personalidad desde la perspectiva de su constitución subjetiva. En este sentido, la personalidad es una instancia comprometida de forma permanente con la generación de emociones, las cuales, unas veces serán producidas dentro de procesos de significación, mientras que en otras, se producirán como consecuencia del proceso permanente de producción de necesidades que acompaña la expresión del sujeto.

En conclusión: las emociones que el individuo produce en cada uno de los momentos de su actividad vital no solo dependen de su personalidad, sino que son una expresión de la compleja interrelación de sus acciones, su personalidad, y el conjunto de los elementos subjetivos que aparecen el contexto de su actividad social.

LA AFECTIVIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA SUBJETIVIDAD

POR

FERNANDO L. GONZÁLEZ REY

Resumen

La reflexión presentada por el autor tiene como punto de partida el concepto de subjetividad, el cual retoma desde una perspectiva compleja, dialógica y dialéctica, en la cual la subjetividad se define por los procesos de significación y sentido subjetivo que caracterizan al sujeto, la personalidad y las diferentes instancias sociales en las cuales el sujeto actúa. La necesidad se presenta en una relación recursiva con las emociones, en la cual ambas aparecen, en momentos diferentes, como causas y productos de las relaciones que establecen entre sí. El motivo es definido como configuración constituyente de la personalidad y, simultáneamente, como sistema constituido por ella.

Palabras-clave: emoción; necesidad; motivo; sujeto; subjetividad.

Abstract

The theoretical elaborations presented by the author are drawn upon the concept of subjectivity, here used within a dialogical, dialectic and complex framework. Subjectivity is defined by processes of meaning and subjective senses that configure the subject and the personality, and the different social dimensions in which the subject acts. The concept of need is understood in a recurring relationship with emotions, i.e, both of them are simultaneously the "cause" and the "result", along their reciprocal relationship. Motive is here defined as a subjective configuration which is constituted by, and at the same time constitutes, the personality.

Key words: emotion; need; motive; subject; subjectivity.

Resumo

A reflexão apresentada pelo autor tem como ponto de partida o conceito de subjetividade, o qual retoma desde uma perspectiva complexa, dialógica e dialética, na qual a subjetividade se define pelos processos de significação e sentido subjetivo que caracterizam ao sujeito, a personalidade e as diferentes instâncias sociais nas quais o sujeito atua. A necessidade se apresenta em um relacionamento recorrente com as emoções, no qual ambas aparecem em momentos diferentes como causas e produtos das relações que

estabelecem entre si. O motivo é definido como configuração constituinte da personalidade e, simultaneamente, como sistema por ela constituído.

Palavras-chave: emoção; necessidade; motivo; sujeito; subjetividade.

El tema de la subjetividad ha encontrado en los últimos años una revitalización y una reconceptualización dentro de la psicología, a partir de su comprensión como sistema complejo que se constituye de forma histórica en la vida cultural del hombre, y que es simultáneamente constituyente y constituido de la cultura humana. El desarrollo de la cultura nos ha ido separando cada vez más de la comprensión del hombre apoyada en una naturaleza humana universal y única, y nos ha colocado frente al desarrollo subjetivo diferenciado, tanto del sujeto individual, como de las diferentes instancias sociales dentro de las cuales aquel desarrolla sus diferentes formas de vida social.

El concepto de subjetividad se ha ido presentando desde perspectivas nuevas en la literatura psicológica (Guattari, 1992; Guattari & Rolnik, 1996; Castoriadis, 1975/1982; González Rey, 1997/1999), a través de orígenes teóricos diferentes, lo que habla a favor de la necesidad heurística del concepto en la medida en que profundizamos en los complejos vínculos entre el sujeto y la cultura, y nos planteamos estos en su real complejidad, superando todo intento de encajar esa procesualidad compleja y contradictoria en categorías estáticas previas a nuestra producción de conocimiento. En la historia de la sociología, la antropología y la filosofía, el término subjetividad se desarrolló antes que en la psicología, pero la variedad de acepciones de su uso han dejado innumerables interrogantes que deben ser puntualizadas para su uso en la psicología.

En la psicología el término o los problemas estrechamente vinculados con él, se han presentado desde categorías diferentes, las cuales podrían tener importantes puntos de convergencia a través del desarrollo del tema de la subjetividad. Así, por ejemplo, los temas de las representaciones sociales, del si mismo (en la forma en que lo presentan autores como Guidano, 1991/1994 y Mahoney, 1991), de la identidad y del imaginario social, como es usado por Castoriadis (1975/1982), presentan construcciones teóricas que los hacen compatibles entre sí, y susceptibles de integración dentro de un nivel macroteórico como el representado por la subjetividad.

Lo anterior, de forma alguna significa que esta sea una simple tarea de identificación y de reorganización inmediata en el plano conceptual. Por el contrario, pensamos que sería el objeto de importantes investigaciones desde las cuales se iría desarrollando la construcción teórica del tema de la subjetividad dentro de la historia del pensamiento psicológico, pues en este proceso no se podrían obviar los diferentes aportes provenientes de los diferentes psicoanálisis, del humanismo, la Gestalt y otros.

En parte, pensamos que algunas de las resistencias que se presentan en relación al uso de la macrocategoría subjetividad, proviene de la dificultad para colocar esta de forma acabada en los contextos teóricos dentro de los cuales tendría sentido su uso. El uso del término subjetividad exige una reconceptualización, o al menos una ampliación, de los referenciales teóricos que han servido de base al desarrollo de la psicología desde sus diferentes perspectivas, pero no solo una reconceptualización de categorías puntuales, sino de la propia representación general que sustenta el uso de aquellas.

La subjetividad no representa una categoría más a ser aplicada dentro del escenario de la producción de conocimiento, no es una categoría lista para abarcar un universo estable de cuestiones y desde allí relacionarse con otras ya establecidas. El uso del término subjetividad nos coloca en una perspectiva diferente: ella representa una categoría en proceso, que va dando cuenta de ciertos procesos en la misma medida en que aparecen otros que desafían la continuidad de la elaboración teórica. La subjetividad va produciendo conocimiento en su procesualidad y no se agota en ninguna definición particular concreta.

Así, por ejemplo, existen muchos aspectos de la categoría de representaciones sociales que no han sido usados en el desarrollo de la teoría psicológica, como la forma en que las representaciones sociales mediatizan la constitución subjetiva de los trastornos psicológicos, lo cual no ha respondido a la intención concreta de alguien, sino a la falta de articulación de la teoría psicológica en torno a construcciones que permitan integraciones más amplias y complejas que transiten la producción teórica básica de la psicología. Es en esta dirección que la categoría de subjetividad se orienta. Es una categoría facilitadora de la integración de planos del conocimiento que han permanecidos excluidos hasta hoy en las divisiones rígidas que han caracterizado la producción del conocimiento psicológico.

La producción de las categorías psicológicas aparece con gran frecuencia asociada a la presentación de entidades estáticas universales, capaces de dar cuenta a priori de la rica y compleja procesualidad de lo estudiado. La dimensión procesual de la subjetividad es precisamente uno de los aspectos que cuestionaría la tan extendida tendencia de representarse los procesos psicológicos complejos como entidades, lo cual lleva a una redefinición de las propias categorías que durante años han estado comprometidas en la construcción teórica de los procesos psíquicos.

El objetivo del presente artículo tiene que ver con el rescate de una visión de los procesos afectivos, congruente con nuestra representación actual sobre la subjetividad. Las emociones, y los procesos afectivos, de forma general, han sido trabajados desde su fisiología, su carácter relacional, semiótico, etc, pero su especificidad como procesos subjetivos ha sido poco atendida. En general los procesos emocionales han sido presentados como epifenómenos de otros sistemas, y no en su condición esencial de constituyentes de la subjetividad humana.

El principal objetivo de este artículo es reconceptualizar algunas de las categorías sobre las que se ha desarrollado la construcción teórica de estos temas, así como presentar el alcance y la significación de las mismas para el desarrollo del tema de la subjetividad.

La Cuestión de las Emociones y de las Necesidades en la Psicología

El tema de las emociones y de las necesidades padece del mismo mal de muchos de los conceptos usados por la ciencia dentro de los marcos positivistas; ellos son conceptos operacionalizados de diferentes formas, pero no existe una presentación teórica clara sobre los mismos. Prefiero usar el término presentación al de definición, pues definición está más asociado al sentido de versión final de algo, y en realidad los conceptos los vemos mucho más en su dinámica procesual, que designando construcciones finales sobre lo estudiado. Las categorías son recursos del pensamiento para acompañar la construcción teórica en la compleja madeja de los fenómenos estudiados y en este sentido son siempre históricas y, por tanto, coyunturales.

Las emociones son estados dinámicos que comprometen simultáneamente la fisiología, las vivencias subjetivas y los comportamientos del sujeto. Las emociones aparecen como expresión del nivel de compromiso de las necesidades del sujeto con las diferentes actividades y formas de relación en que aquel expresa su vida cotidiana. Las necesidades son los estados emocionales que acompañan y/o se desarrollan en los diferentes espacios de actividad y relación del sujeto. El sujeto puede llegar a cualquiera de los espacios sociales en los que actúa con necesidades definidas, lo cual no evitará la transformación de estas necesidades en el curso de su acción, ni la aparición de otras nuevas.

Originalmente, en los períodos más tempranos de la ontogénesis, las emociones responden esencialmente a necesidades biológicas, pero rápidamente, con la aparición de los procesos de significación comprometidos con la socialización del niño, las emociones comienzan a expresarse en relación a necesidades constituidas en la vida social del niño, necesidades específicamente humanas.

El proceso de desarrollo de las necesidades superiores humanas fue objeto de atención de la psicología histórico cultural, particularmente en los trabajos de Bozhovich (1968), Vygotsky (1965), Yakobson (1969), sin embargo, el rezago teórico del tema de las emociones y el racionalismo dominante en el desarrollo ulterior de este enfoque, no permitieron seguir profundizando en la construcción teórica de tan complejo problema. Bozhovich, a diferencia de Vygotsky, sostenía que el desarrollo de las necesidades superiores, específicamente humanas, se apoyaba en una necesidad inherente a la complejidad del cerebro humano; la necesidad de nuevas impresiones, mientras que Vygotsky sostenía que las necesidades superiores se desarrollaban a partir de la necesidad de comunicación, la cual, según él, aparecía como una expresión de la mediatización del adulto en la satisfacción de las necesidades primarias del niño.

La necesidad de comunicación aparece muy temprano en la vida del niño, y ella ya se asocia a la producción de un nuevo tipo de emociones, que no son directamente dependientes de la gratificación de necesidades biológicas. Los diferentes procesos comprometidos en la comunicación temprana entre el niño y los adultos son fuente de emociones que, en sus interrelaciones, definen nuevos estados dinámicos que califican las relaciones del niño con quienes le rodean. Este nuevo tipo de necesidades no responden a un mecanismo homeostático de reducción de tensión, ni están orientadas por un acto de satisfacción: ellas tienen una naturaleza procesual comprometida con la producción permanente de nuevas emociones, gracias a las cuales se garantiza la tensión emocional necesaria para el desempeño de las formas más complejas de actividad humana.

La durabilidad de los estados emocionales del hombre es uno de los elementos esenciales en el desarrollo de las complejas capacidades asociadas a la creación humana, las cuales presuponen la concentración y la creación por largos periodos de tiempo. El hombre produce de forma permanente emociones asociadas a las necesidades que caracterizan su implicación en las diferentes formas de actividad y, a su vez, esa presencia estable de emociones diversas es constituyente de nuevas necesidades.

Las emociones humanas son frecuentemente confundidas con las vivencias, lo que hace que sean definidas en términos de positivas y negativas, sin embargo, lejos de lo que ha sido expresado frecuentemente en la literatura (Leontiev 1978; Murray, 1964/1967) existe un número infinito de emociones que caracterizan de forma diferenciada la actividad humana, muchas de las cuales no tienen una significación consciente para el sujeto que las produce, y tampoco han encontrado una conceptualización en la teoría psicológica, ni en los sistemas de representaciones sociales. Las vivencias son las emociones conscientemente significadas y reconocidas por el sujeto. La confusión entre emoción y vivencia ha llevado a una comprensión errónea y racionalista de las categorías usadas para dar cuenta del lugar de la emoción en los procesos de salud y enfermedad, como por ejemplo, la categoría de estrés.

En ocasiones aparece una identidad entre el estrés y las emociones negativas, sin embargo, el tipo de emociones generadora de los estados del organismo asociados al aumento de su sensibilidad para las enfermedades somáticas es, en nuestra opinión, uno de los problemas más complejos que tienen por delante las ciencias del hombre. En nuestra opinión, existen diferentes emociones y estados emocionales que afectan el funcionamiento somático del hombre y no son conscientemente identificados por el sujeto.

Como hemos expresado en publicaciones anteriores, el hecho de que las emociones puedan tener una función semiótica, no significa que ellas aparezcan a través de significados que las preceden, es decir, no significa que su origen sea semiótico, pues los estados de necesidad son procesos sumamente complejos, que responden a la

organización particular de múltiples procesos emocionales asociados a la relación entre las necesidades del sujeto y la forma en que este se expresa en sus diferentes actividades y relaciones. La configuración de una necesidad está comprometida con múltiples elementos de diferente naturaleza que convergen en el desarrollo de cualquier actividad del sujeto.

Si tomamos como ejemplo la necesidad temprana de comunicación, a la que nos referimos antes, la misma, además de estar asociada con las emociones que el niño experimenta al entrar en contacto con el rostro o la conversación del adulto, tiene que ver también con las reacciones del adulto ante sus expresiones significadas, con la forma en que el adulto entra en contacto con él, con las emociones dominantes que el adulto les trasmite, etc. Todos estos elementos no son parte orgánica de una realidad que aparece significada de forma integral para el niño: ellos son aspectos diferentes que adquieren una cualidad única en el estado de necesidad, la que aparece como cualidad inherente a los procesos emocionales implicados. Sin embargo, esta definición es difícil de aceptar dentro de la tradición epistemológica racionalista, en la que los procesos aparecen como entidades holísticas, donde las partes están desde un principio organizadas en el todo siguiendo las pautas de una organización racional.

El concepto de necesidad en que nos apoyamos comprende estas como procesos en permanente desarrollo que aparecen como resultado de la convergencia de innumerables emociones vinculadas a necesidades y estados anteriores del sujeto que, en su interrelación dentro del contexto actual de su acción, definen la aparición de nuevos estados dinámicos, es decir, producen nuevas necesidades. Las necesidades son estados dinámicos generadores de emociones que acompañan toda actividad o forma de relación humana.

El hombre, en su condición de sujeto está permanentemente generando emociones, las cuales son una expresión cualitativa de las diferentes instancias que caracterizan su vida social. Por definición, el sujeto es un sujeto emocional, es decir, que produce emociones en las diferentes actividades en que se implica y anticipa con sus emociones su implicación en ellas. El sujeto en ningún momento es neutro desde el punto de vista emocional. En este sentido, por ejemplo, al salir de una actividad y entrar en otra, él / ella aparece con frecuencia conectado emocionalmente a la actividad anterior, lo cual le crea grandes dificultades para entrar en contacto con la nueva actividad.

Cuando se comienza cualquier actividad, la persona aparece en un estado emocional particular, el cual es definitorio de su estado psicológico actual, en el que intervienen tanto las emociones anticipatorias relacionadas con el sentido subjetivo de la nueva actividad, como las emociones definidas en actividades precedentes. Las necesidades son, entonces, una expresión cualitativa del sujeto en el momento en que se compromete con cualquier relación o forma de actividad. Sin embargo, las emociones generadas por un sistema de necesidades aparecen como la fuente para la aparición de nuevas necesidades en cada

uno de los nuevos espacios en que el sujeto interviene. Las emociones están constituidas por los estados de necesidad y, simultáneamente, son constituyentes de la necesidad.

Entre emoción y necesidad se produce la recursividad característica de los procesos complejos, donde los productos son necesarios para producir el proceso. Así, por ejemplo, las emociones son necesarias para la producción de las necesidades y, simultáneamente, las necesidades producen emociones, proceso que va a caracterizar toda la historia del desarrollo humano, y que permite explicar el compromiso permanente del sujeto con nuevas necesidades, pues las emociones desarrolladas a partir de un sistema de necesidades están, de hecho, implicadas con la aparición de otras necesidades.

El sistema generador de un fenómeno está comprometido con un conjunto de elementos, e inmediatamente que el nuevo fenómeno es producido, se implica en la definición de un nivel cualitativo diferente de aquellos mismos elementos que lo generaron. Lo que se produce, en realidad, en las relaciones entre las necesidades y las emociones son complejos procesos de plurideterminación, en los que el nuevo fenómeno engendrado, sea una necesidad o una emoción, aparece como un momento esencial para el desarrollo de los fenómenos que lo engendraron.

En esta forma de comprender las necesidades, ellas no aparecen como entidades estáticas universales, como con frecuencia han sido tratadas en muchas de las taxonomías más generalizadas dentro de la psicología, las cuales han pretendido dar cuenta de las necesidades humanas a través de contenidos invariables, lo que ha conducido a una confusión que se extiende hasta hoy entre los conceptos de necesidad y motivo.

Las necesidades son en realidad estados dinámicos que participan en el sentido subjetivo que cualquier actividad adquiere para el sujeto. Las necesidades no se pueden asociar de forma rígida con los contenidos explícitos del lenguaje utilizado para clasificarlas, como si fueran elementos concretos definidos de forma universal. Las necesidades no designan solo lo que el sujeto "necesita", sino que ellas también representan la configuración de sistemas de emociones que, lejos de facilitar la vida del sujeto, la dificultan extraordinariamente. Así, por ejemplo, la inseguridad puede representar un estado de necesidad en el desarrollo de una determinada actividad del sujeto. Las emociones generadas por esta necesidad pueden ser facilitadoras para ciertas formas de expresión de aquel, pero profundamente perturbadoras para otras.

Las necesidades no representan contenidos fijos asociados de forma regular a la acción del sujeto, por el contrario, representan estados dinámicos profundamente cambiantes que están implicados con los procesos de significación y sentido que se generan en la actividad de aquel. Los estados dinámicos más estables asociados con la constitución de las configuraciones subjetivas son los motivos, los que se constituyen a través de la compleja

mediatización de las necesidades por el sujeto y por la personalidad, mediatización que conduce a la aparición de un estado cualitativo diferente de la necesidad: el motivo.

El Concepto de Motivo. Su Articulación en la Reconstrucción del Tema de la Afectividad

El concepto de motivo está asociado a la constitución subjetiva de estados de necesidad. El motivo es, desde nuestro punto de vista, la configuración de diferentes estados emocionales que terminan definiendo un sentido subjetivo relativamente estable para ciertas zonas de la experiencia del sujeto. El motivo es una expresión de la configuración subjetiva de la realidad cultural humana, toda vez que en el motivo las necesidades adquieren sentido, no solo por sus contenidos específicos, sino a través de otras necesidades y motivos, en cuya integración aparece el motivo en el que la necesidad se va a expresar.

En el motivo la naturaleza de una o varias necesidades aparece mediatizada por otras necesidades y motivos, que terminan teniendo un papel fundamental en la constitución de aquel. El sujeto al actuar es generador de emociones comprometidas tanto con su acción, como con sus consecuencias. Así, la acción del sujeto genera un conjunto de consecuencias a nivel emocional, que pueden llegar a ser elementos constituyentes de sus motivos. El desarrollo de los motivos está siempre comprometido con complejos procesos de mediación de las necesidades por el sujeto y la personalidad.

Para ejemplificar la relación entre la necesidad y el motivo utilizaremos el siguiente ejemplo: cuando un alumno está en el aula, puede desarrollar la necesidad de entrar en contacto con el contenido que se está trabajando dentro de un determinado contexto interactivo y dentro de un determinado clima en la sala de aula. Esta necesidad surge por las emociones que el sujeto experimenta durante la actividad, así como por las emociones que se producen a partir de motivos anteriores, que adquieren sentido ante la nueva situación. Sin embargo, una vez que el sujeto sale de aquel clima, su interés por el tema desaparece, y no ocupa ningún momento de su tiempo personal autodeterminado. En este caso, la necesidad, o las necesidades que aparecieron en el contexto del aula, no se convirtieron aun en un motivo de la personalidad.

En la constitución del motivo intervienen necesidades que no están directamente asociadas al contenido de las necesidades centrales comprometidas con la naturaleza de aquel, por ejemplo: la necesidad sexual tiene un lugar central en la constitución del motivo sexual, sin embargo, no lo definirá, pues la motivación sexual integra en el ser humano un conjunto de elementos dinámicos diferentes, de procedencia también diferentes, como pueden ser, la moralidad, las representaciones y creencias desarrolladas en relación al propio cuerpo, el concepto de género, la forma en que la persona recibió y dio afecto, su historia personal en

relación al tema de la sexualidad, etc. Todos estos elementos se convierten en estados de necesidad que, en su interrelación, definen el sentido subjetivo de la motivación sexual.

El sentido subjetivo de la motivación sexual estaría definido por el conjunto de emociones asociados al ejercicio de la sexualidad, así como a las emociones generadas ante las condiciones en las que el sujeto se dispone a ejercer su sexualidad. En realidad, todas las formas de organización compleja de la subjetividad humana en la personalidad son motivos, pues todas están asociadas con la producción de sentidos subjetivos vinculados a diferentes dimensiones del individuo concreto. En este sentido, cada vez nos inclinamos más a considerar los motivos como configuraciones subjetivas, categoría que hemos desarrollado para definir las unidades psicológicas constitutivas de la personalidad.

Todo motivo presupone la integración de un conjunto de estados dinámicos de diferente procedencia, que adquieren un sentido subjetivo específico en su interrelación. En este sentido formas complejas de organización de la personalidad, como el sentido de la vida, los proyectos, la identidad, actúan como motivos de aquella, pues son instancias estables de producción de sentido subjetivo. El motivo representa una nueva cualidad de los estados emocionales que definen la necesidad.

El motivo en esta definición no aparece como una entidad concreta, que actúa en una relación de causalidad con un tipo de comportamiento concreto, lo cual ha representado una tendencia muy extendida en relación a la definición de los motivos en la historia de la psicología (por ejemplo, Leontiev, 1978; Murray, 1951; Murray, 1964/1967), sino que ellos serían los elementos de sentido a través de los cuales la personalidad se compromete en la producción de los sentidos subjetivos que acompaña toda actividad humana.

La personalidad como organización motivada no representa un conjunto de elementos con una organización invariante y universal, sino una organización de configuraciones susceptible de integrarse de forma diferenciada en las diferentes situaciones en las que el sujeto se va implicando a lo largo de su vida. En estas situaciones la personalidad representa el momento subjetivo del sujeto, es decir, representa la organización de sentidos y significados que, configurada en la historia individual, se integrará de forma activa al momento actual de expresión de aquel. Es en este proceso que se expresa de forma simultánea su carácter estable y dinámico como sistema en desarrollo.

La superación de esta dicotomía entre los aspectos dinámicos y estables de la personalidad es una de las cuestiones más difíciles de entender cuando nos situamos desde la perspectiva de comprender la personalidad como entidad invariable y universal, lo cual es precisamente una de las limitaciones que pretende superar la comprensión de la personalidad desde el marco de la subjetividad.

La personalidad es estable en tanto aporta a la expresión actual del sujeto un sentido subjetivo definido a priori, o sea, que es generado de forma anticipada en relación con la actividad en que aquel se va a implicar, pero es dinámica en la medida en que ella no actúa como determinante de la actividad en una relación de externalidad al sujeto, sino que pasa a ser un elemento constituyente del sentido subjetivo de la actividad. En este proceso se integra en un complejo juego de fuerzas con otros elementos de sentidos procedentes de otras "zonas" de la acción del sujeto. En este sentido, la propia configuración de la personalidad se expresa como proceso dentro del que se pueden producir múltiples reconfiguraciones. Esto no quiere decir que la personalidad cambió, sino que ella tiene una forma flexible y variable de integrarse en la producción de sentidos que acompaña la actividad del sujeto.

Lo que está en juego para comprender el carácter simultáneamente dinámico y estable de la personalidad, es la propia representación sobre la forma en que la personalidad se constituye y reconstituye como momento de expresión del sujeto. Ella no está "allí", fuera del escenario de la acción, definida por una naturaleza única e invariable: ella entra en la acción a partir de su especificidad constitutiva y, en este sentido, tiene un papel activo en el curso de la acción, y participa activamente en la producción de los sentidos subjetivos generados en aquella acción.

La personalidad es, por definición, un sistema en desarrollo constituyente del sujeto, pero que, a su vez, la acción del sujeto, en lo que ella representa como praxis generadora de sentido, actúa como elemento constituyente del propio desarrollo de la personalidad. La praxis expresa la acción permanente del sujeto dentro de sus diversos escenarios sociales, dentro de los cuales se reafirma (proceso de identidad) y simultáneamente se transforma (desarrollo). El sujeto es desarrollo y procesualidad permanente, el/ella nunca se mantiene estático en su condición subjetiva actual, lo cual solo ocurre cuando entra en proceso de enfermedad.

En nuestra definición de praxis nos identificamos con la forma en que Castoriadis (1975/1982) nos presenta el término cuando afirma:

"La praxis, al contrario, (está definiendo la diferencia entre praxis y teoría especulativa) solo puede existir si su objeto, por su propia naturaleza, trasciende todo acabamiento y es relación perpetuamente transformada con ese objeto. La praxis parte del reconocimiento explícito de la apertura de su objeto, solo existe en la medida en que la reconoce; su "visión parcial" de este no es un déficit que lastime, sino que es positivamente afirmada y deseada como tal. Para la teoría especulativa solo vale aquello que ella puede de una manera u otra consignar y garantizar en los cofres de sus "demostraciones". Su sueño - su fantasma - es la acumulación de un tesoro de verdades inutilizables. (p. 110)".

Este lugar que Castoriadis atribuye a la praxis como procesualidad constituyente del objeto estudiado, resulta esencial para comprender la relación entre necesidad y motivo en el contexto relacional del sujeto psicológico, es esencial también para trascender la tan arraigada tradición epistemológica de la psicología de presentar sus categorías como entidades olvidando la dimensión procesual de aquellas. Solo dentro de este contexto podremos comprender la propuesta de la personalidad como constituyente del sujeto en la misma medida en que este es constituyente de aquella. La personalidad entra como constituyente del sujeto en un espacio de sentido subjetivo comprometido con la acción de aquel, el cual siempre se produce dentro de diferentes instancias de la subjetividad social, las que generan procesos de subjetivación simultáneos en el sujeto que forman una unidad funcional con los procesos generadores de la personalidad.

El concepto de configuración subjetiva: su significación para una comprensión diferente de la personalidad desde la perspectiva de su constitución subjetiva

El proceso de reconceptualización que implica el desarrollo de una psicología apoyada en el macroconcepto de subjetividad nos ha llevado a desarrollar no solo categorías diferentes, sino también a integrar de forma diferente categorías ya existentes. En este esfuerzo, la reconceptualización de la categoría personalidad, término que hemos conservado para designar aquellos procesos comprometidos con la constitución de la subjetividad individual, pasó a ser comprendida en una relación inseparable con la categoría sujeto (González Rey, 1985; 1991; 1994; 1995; 1997; González Rey & Mitjans, 1989), pero a su vez, el propio concepto de personalidad sufrió modificaciones esenciales, pues las categorías usadas para su estudio se caracterizaban, de forma general, por representar invariantes estructurales de carácter universal, lo que resulta totalmente congruente con la representación general de la personalidad que estaba en la base de aquellos estudios.

En nuestros trabajos hemos ido desarrollando una visión diferente del término, lo cual ha representado un esfuerzo emprendido por diferentes autores dentro del escenario socio-cultural en los últimos tiempos, entre los cuales se han destacado de forma particular los trabajos de Valsiner (1998). Sin embargo, desde esta perspectiva se ha enfatizado el carácter semiótico de los procesos de la personalidad, mientras que en mi concepción hago particular énfasis en la diferencia relativa entre los conceptos de significación y sentido subjetivo (González Rey, 1997; 1999), y enfatizo el carácter esencialmente emocional de este último término.

Entiendo el sentido subjetivo como la producción emocional relativamente estable asociada a los motivos constitutivos de la personalidad. En este sentido, la personalidad es una instancia comprometida de forma permanente con la generación de emociones, las cuales, unas veces serán producidas dentro de procesos de significación, mientras que en otras, se producirán como consecuencia del proceso permanente de producción de necesidades que acompaña la expresión del sujeto. Tanto en uno, como en otro caso, las emociones

son el resultado de las necesidades generadas dentro de la actividad actual del sujeto. El concepto de necesidad es constituyente de la subjetividad, pues su desarrollo está implicado con la aparición de nuevas emociones que expresan otra forma de relación del sujeto con el mundo.

La personalidad es el sistema conceptual donde se integran emoción, necesidad y motivo, términos que integran de forma permanente la procesualidad personalidad -sujeto, la cual, a su vez, se integra en la procesualidad sujeto - subjetividad social. En este complejo proceso, donde la personalidad y la subjetividad social son momentos constituyentes recíprocos, e inseparables de la acción del sujeto, la experiencia de aquel se constituye de forma permanente en la personalidad. Este proceso de constitución se define dentro de la organización motivada de la personalidad en un tipo de unidad subjetiva que hemos denominado “configuración subjetiva”.

A diferencia de las categorías utilizadas por la mayor parte de las teorías de la personalidad, las configuraciones no están definidas por contenidos invariables ni universales. En esta concepción de la personalidad, que enfatiza su naturaleza subjetiva, los contenidos son inseparables de su sentido subjetivo, el cual se constituye en la historia de la persona en cada uno de los diferentes “territorios” de su experiencia, por tanto, la categoría de configuración nos expresa la integración particular de estados dinámicos o necesidades del sujeto, que definen el sentido subjetivo de sus experiencias particulares. Por tanto, ni el sexo, ni el padre, ni el futuro, ni ningún otro aspecto experiencial concreto de la vida, serán dimensiones portadoras de un sentido único para la personalidad.

Los sentidos subjetivos asociados a toda actividad o relación del sujeto se definirán en el curso de su propia acción, es en la praxis donde se integran todos los procesos de subjetivización asociados a las diferentes instancias de la vida cotidiana, con los procesos desarrollados por el sujeto como momentos de esta praxis, los cuales actuarán en la reconstitución de las formas más estables de subjetivación desarrolladas en ella. El concepto de personalidad nos permite integrar a nivel teórico un conjunto de conceptos que circulan de forma aislada en la literatura psicológica, como los conceptos de identidad, sentido de la vida, representación y otros, los cuales, en nuestra opinión, representan momentos del proceso de subjetivación individual y social, que se interpenetran estrechamente entre sí en cada sujeto concreto. El proceso de constitución recíproca de estas diferentes categorías forma parte del campo de significación que le atribuimos a la categoría personalidad.

Todas las formas de organización subjetiva que hoy son definidas por microcategorías concretas, son parte de un proceso integral que no aparece en ninguna de estas categorías tomadas por separado, el cual intentamos construir en el espacio conceptual más abarcador de la personalidad. La personalidad está en desarrollo constante, a pesar de que su constitución subjetiva en cada uno de los momentos concretos de la experiencia del sujeto

presenta una estabilidad relativa, que se expresa en las formas de resistencia y contradicción del sujeto ante nuevas experiencias que no puede organizar en el marco de sus recursos subjetivos actuales. Este es un proceso complejo que exige todavía de mucha más elaboración y construcción teórica.

La categoría de configuración subjetiva nos permite comprender la naturaleza de los motivos, y a su vez comprender como motivos formas diferentes de organización de la personalidad que históricamente han aparecido en la literatura como momentos puntuales de taxonomías de categorías universales y estáticas. La configuración representa un tipo de concepto que nos permite integrar el carácter procesual y estable de la organización de la personalidad, y las diferentes significaciones y emociones que se producen en el curso de las experiencias del sujeto.

Las experiencias concretas del sujeto aparecen subjetivadas en las diferentes configuraciones de la personalidad, así como en las emociones, reflexiones y significaciones que aquel produce en el curso de estas experiencias. Todas ellas entran en un mismo proceso de subjetivación que tiene repercusiones simultáneas para la personalidad, así como para las necesidades y representaciones que aparecen en el curso de toda acción, aspectos estos que, aunque interrelacionados, no representan una organización fija definida a priori, sino momentos de un proceso que alcanza formas diferentes de organización en el curso de las propias acciones del sujeto, y que, una vez producidas, afectan tanto el curso de aquellas, como la personalidad.

Las configuraciones de la personalidad son un momento constituyente de la producción subjetiva y de la acción del sujeto, sin embargo, no actúan como un determinante lineal de aquellas, como se planteaba a partir de la representación individualista e intrapsíquica que durante mucho tiempo monopolizó la utilización de aquella categoría en la psicología.

La personalidad es una instancia productora de sentidos subjetivos y significaciones en cada uno de los momentos de la acción del sujeto, quien está subjetivamente constituido por su personalidad. Este esquema de constitución subjetiva, sin embargo, no representa una relación determinista unilateral de la personalidad sobre el sujeto, sino una organización configuracional, en la cual los sentidos y significados generados por la personalidad, se integran en el campo subjetivo de la acción del sujeto. Esta integración tiene lugar en espacios también subjetivados de la realidad social.

Las configuraciones subjetivas no representan unidades independientes, portadoras de un sentido subjetivo universal, sino sistemas de elementos dinámicos que se reorganizan entre sí dentro del conjunto de configuraciones que aparecen en cada una de las expresiones concretas del sujeto. El sentido de una configuración no es único, ni estable: esta constituido de formas diferentes sobre la base del rejuego de configuraciones que se integran en las diferentes actividades y relaciones del sujeto. Las emociones y significaciones producidas

en este proceso, en el curso de la acción del sujeto, pasan a ser un momento constituyente de la personalidad, y no una simple expresión de aquella.

Las emociones que el sujeto produce en cada uno de los momentos de su actividad vital no solo dependen de su personalidad, sino que son una expresión de la compleja interrelación de sus acciones, su personalidad, y el conjunto de los elementos subjetivos que aparecen en el contexto de su actividad social.

Las configuraciones son motivos de la personalidad, pero motivos que adquieren significación y sentido integrados en el proceso de actividad del sujeto mediatizado por su personalidad, cuyas consecuencias, como hemos afirmado antes, se revierten en el propio desarrollo de la personalidad. En este proceso complejo el sujeto pasa a ser constituyente activo del propio proceso en que se constituye.

Desde la perspectiva que estamos presentando la personalidad se convierte en un sistema teórico que articula e integra los procesos y formas de organización de la subjetividad individual, y representa un macrosistema dentro del cual circulan y se constituyen las configuraciones subjetivas que expresan las diferentes formas en que la experiencia humana aparece constituida a nivel subjetivo. Estas formas de constitución subjetiva de la experiencia, sin embargo, aparecen en una dimensión procesual en los diferentes momentos de la acción del sujeto dentro de los diferentes espacios de la subjetividad social.

La personalidad es una organización subjetiva que aparece siempre de forma parcial e inacabada, que nunca representa un todo holístico, organizado y determinista, sino un nuevo tipo de sistema, con las características propias de los sistemas subjetivos, que se reafirma en su propia procesualidad y que se modifica en su reafirmación. Esta procesualidad de la producción subjetiva no significa ausencia de organización, sino otra forma de organización que no es estática, ni fija, tendencias que todavía acompañan la herencia del pensamiento mecanicista en psicología. En esta red de producción teórica, aparecen diferentes conceptos, que históricamente fueron presentados como entidades, los que son organizados en otra forma, dentro de una representación procesual, holística y en desarrollo permanente. Estos representan, desde esta perspectiva, momentos de la complicada trama de la subjetividad individual organizada en los ejes contradictorios, y necesariamente complementarios, de personalidad -sujeto y sujeto -subjetividad social.

Referencias

- Bozhovich, L.I. (1985). La Personalidad y su formación en la edad infantil. (C.T. Muñiz, Trad.) Habana: Editorial Pueblo y Educación. (Trabalho original publicado em 1968)
- Castoriadis, C. (1982). A instituição imaginária da sociedade (3ª ed.). (G. Reynaud, Trad.) São Paulo: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1975)
- 134 Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Mai-Ago 1999, Vol. 15 n. 2, pp. 127-134

- F. L. González Rey
- González Rey, F. (1985). *Psicología de la Personalidad*. Habana: Editora Pueblo y Educación.
- González Rey, F. & Mitjans, A. (1989). *La personalidad: su educación y desarrollo*. Habana: Editora Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (1991). *Personalidad, sujeto y psicología social*. En Sociedad Interamericana de Psicología (Org.), *Libro de Conferencias Magistrales, XXIII Congreso Interamericano de Psicología*. San José. Costa Rica.
- González Rey, F. (1994). *Personalidad salud y modo de vida*. México DF: Editora de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- González Rey, F. (1995). *Personalidad, comunicación y desarrollo*. Habana: Editora Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- González Rey, F. (1999). *Personality, subject and human development: The subjective character of human activity*. En S. Chaiklin, M. Hedegaard & J. Jensen (Orgs.), *Activity theory and social practice* (pp. 253-275). Aarhus: Aarhus University Press.
- Guattari, F. (1992). *Caosmose - Um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Guattari, F. & Rolnik, S.B. (1996). *Micro política. Cartografias do Guattari, F. & Rolnik, S.B. (1996). Micro política. Cartografias do desejo (4ª ed.)*. Petrópolis: Vozes. (Originalmente publicado em 1986)
- Guidano, V. (1994). *El sí – Mismo en proceso: hacia una terapia cognitiva posracionalista*. (J. Piatigorki, Trad.) Barcelona: Paidós. (Trabalho original publicado em 1991)
- Leontiev, A.N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. (M.J. Hall, Trad.) Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. (Trabalho original publicado em 1975)
- Mahoney, M. (1991). *Human changes processes*. New York: Basic Books.
- Murray, H.A. (1951). *Thematic apperception test*. *Military Clinical Psychology*, 45, 54-71.
- Murray, E. (1967). *Motivação e emoção*. (A. Cabral, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Trabalho original publicado em 1964)
- Yakobson, P.M. (1969). *Psikhologicheskie problemy motivatsii povedeniia*. Moscú: Prosvechenie.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach to personality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1965). *Psikhologiiia iskusstva*. Moscú: Iskusstva.

Trigesima lectura: artículo “Los trastornos del Estado de Ánimo”

**Alma Baena Zúñiga, Maurilia Araceli Sandoval Villegas, Celia C. Urbina Torres,
Norma Helen Juárez y Sergio J. Villaseñor Bayardo**

Se propone el artículo “Los Trastornos del Estado de Ánimo” de Alma Baena Zúñiga, Maurilia Araceli Sandoval Villegas, Celia C. Urbina Torres, Norma Helen Juárez y Sergio J. Villaseñor Bayardo. Que corresponde a un trabajo realizado por un grupo multidisciplinario compuesto por psiquiatras, antropólogos y psicólogos, que abordan una problemática que ha sido vigente durante toda la historia de la humanidad, desde los griegos hasta la actualidad. **La razón porque dicho material debe incluirse en la presente antología**, es su lectura bastante accesible y que puede ser útil para que profesores y alumnos transiten fácilmente en la comprensión de dicho material, también nos proporciona información relevante de la dimensión afectiva de una manera sencilla y básica, ya que este artículo, tiene una estructura que nos permite una fácil comprensión de los contenidos, Abordando dos problemáticas importantes en nuestros días como lo es la depresión y el suicidio, desde su definición, diagnóstico, síntomas, pasando por los diversos tratamientos, desde farmacológicos, psicológicos, de reinserción social, entre otros. Consideramos, que este material nos puede apoyar en las actividades académicas para conseguir los aprendizajes que se refieren a comprender como la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, en lo relativo a las dimensiones consideradas por la Psicología (Biológica, Conductual, Cognitiva, **Afectiva** y Social y cultural).

Ficha bibliográfica

Baena, Z. A., Sandoval, V. M. A., Urbina, T. C. C., Juárez, N. H. y Villaseñor, B. S. J. (2005). Los Trastornos del Estado de Ánimo. En Revista Digital Universitaria 10 de noviembre 2005 • Volumen 6 Número 11 • ISSN: 1067-6079

Datos de los autores:

Alma R. Baena Zúñiga: Psiquiatra egresada del Hospital Civil “Fray Antonio Alcalde” en Guadalajara, Jalisco.

Maurilia A. Sandoval Villegas: Licenciada en psicología de la Universidad de Guadalajara.

Celia C. Urbina Torres: Licenciada en psicología, Universidad de Guadalajara.

Norma Helen Juárez: Licenciada en psicología de la Universidad de Guadalajara. Profesora Investigadora titular "A" Departamento de Ciencias Sociales/ Centro Universitario del Sur Miembro del SIN nivel I vigente.

Sergio J. Villaseñor Bayardo: Psiquiatra, Antropólogo e investigador, Es Profesor Investigador titular "B" de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Investigador Nacional Titular I. Editor fundador de la revista científica indizada INVESTIGACIÓN EN SALUD, órgano oficial del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara y del O. P. D. Hospital Civil de Guadalajara. Psiquiatra Re-certificado por el Consejo Mexicano de Psiquiatría. Jefe de hospitalizados del servicio de Psiquiatría del Hospital Civil "Fray Antonio Alcalde". Especialista en Psiquiatría por la Universidad Nacional Autónoma de México y por el Hospital "Fray Bernardino Álvarez" de la Secretaría de Salud. Especialista en Alcoholismo y Toxicomanías. Universidad de París V. Maestría y Doctorado en Antropología Social y Etnología (ETNOPSQUIATRIA). E.H.E.S.S. de París. Fundador de la secciones de Etnopsiquiatría de la Asociación Psiquiátrica Mexicana (APM) y de la Asociación Psiquiátrica de América Latina (APAL).

Breve resumen del contenido:

En este artículo se habla que el estado de ánimo puede ser: **Normal, Elevado o Deprimido**, quitando el estado normal los trastornos se dividen en **bipolares y depresivos**, dichos trastornos hacen que las personas pierdan la sensación de control y experimenten un malestar general.

En primer lugar los autores, hablan de la **depresión** y la definen: Como un desorden que afecta el estado de ánimo, los pensamientos y por lo tanto a la persona en general. Es un sentimiento persistente de inutilidad, de pérdida del interés por el mundo y de falta de esperanza en el futuro, que modifica negativamente la funcionalidad del sujeto.

En la estructura de este artículo, vamos a encontrar, como los autores nos llevan a revisar de manera muy sencilla y comprensible, los diferentes elementos que están presentes en el estudio de este tipo de trastornos, para poder comprenderlos mejor, citaré los que se abordan en este artículo: 1) La definición; 2) La etiología; 3) El papel de la herencia; 4) Los aspectos bioquímicos, como la teoría de las catecolaminas y la hipótesis de la desensibilización; 5) Estudios hormonales; 6) Factores psicosociales como la familia; 7) Factores de personalidad premorbidos; 8) Epidemiología; 9) El diagnóstico; 10) Los síntomas, entre otros.

En este material, también se menciona adicionalmente, algunos mitos y errores cometidos acerca de la depresión.

Otro aspecto importante que se aborda es la relación de la depresión con el suicidio y como este, es considerado por diferentes culturas, dándole a esta problemática un trato similar al de la depresión multidisciplinaria (médico, psiquiátrico, antropológico y psicológico) con relación a los posibles tratamientos van desde los farmacológicos hasta las intervenciones psicológicas.

Ya para finalizar este breve resumen, Considero que este material es útil para comprender de una manera más amplia, como estos trastornos están presentes, en nuestros jóvenes estudiantes, como se originan, entender el porqué de su comportamiento en el aula, y sus posibles tratamientos, aparte de que también nos apoyan en nuestro curso de Psicología II, en la revisión de los aprendizajes y contenidos relacionados con el estudio de la Psicología “desde el comportamiento a la subjetividad” y muy especialmente en la **Dimensión Afectiva.**

**LOS TRASTORNOS DEL ESTADO DE ÁNIMO
POR**

**ALMA BAENA ZÚÑIGA, MAURILIA ARACELI SANDOVAL VILLEGAS, CELIA C.
URBINA TORRES, NORMA HELEN JUÁREZ Y SERGIO J. VILLASEÑOR BAYARDO**

Resumen

El estado de ánimo puede ser normal, elevado o deprimido. Cuando hay un trastorno del estado de ánimo, el paciente pierde la sensación de control sobre su ánimo y experimenta malestar general. Estos trastornos se dividen en bipolares y depresivos. La depresión es un sentimiento persistente de inutilidad, pérdida de interés por el mundo y falta de esperanza en el futuro, que modifica negativamente la funcionalidad del sujeto. La distimia es un trastorno crónico que se caracteriza por un estado de ánimo deprimido (o irritable en niños y adolescentes) que se mantiene la mayor parte del día y la mayoría de los días; no es lo suficientemente grave como para considerarse como episodio depresivo. El trastorno ciclotímico se caracteriza por oscilaciones bruscas de una fase a otra (hipomanía o depresión), en la que cada fase dura días, con ánimo normal poco frecuente.

Palabras clave: estado de ánimo, depresión, distimia, ciclotimia, suicidio.

MOOD DISORDERS

Abstract

A person's mood can be normal, high or depressed. When there is a mood disorder, the patient loses the sense of control upon his/her mood and experiences a general bad state. These disorders are divided in bipolar and depressive. Depression implies a persistent feeling of unusefulness, loss of interest about the world and lack of hope on the future that modifies the person's functioning negatively. Disthymia is a chronic disease which is characterized by depressive mood (or irritable in children or adolescents) that persists during most of the day, and on most of the days; it doesn't meet all of the criteria to be considered a depressive episode. Cyclothymic disorder is characterized by abrupt oscillations from a phase to another (hypomaniac or depressive), in which each phase persists for days, with no frequent normal mood.

Key words: mood, depression, disthymia, cyclothymia, suicide.

Inicio

Los trastornos del estado de ánimo no son contemporáneos, por el contrario, numerosos textos antiguos los narran; tal es el caso de la historia del rey Saúl en el viejo testamento y la del suicidio de Ajax en la Ilíada de Homero que describen síndromes depresivos. Aproximadamente en el 400 A.C. Hipócrates utilizó los términos de manía y de melancolía para describir los trastornos mentales. Cerca del año 30 D.C. el médico romano Aulus Cornelius Celsus en su texto *De re medicina*, describió el concepto de la melancolía utilizado por los griegos (Melan-negra y Cholé-bilis) como una depresión causada por la bilis negra. En 1686 Bonet describió una enfermedad mental a la que llamó maniaco-melancholicus. En 1854 Jules Falret llamó folie circulaire, a una patología en la que el paciente experimentaba de forma cíclica estados depresivos y maníacos.

¿Qué son los trastornos del estado de ánimo?

El estado de ánimo puede ser normal, elevado o deprimido. Habitualmente las personas experimentan un amplio abanico de estados de ánimo y de expresiones afectivas. La gente siente que tiene cierto control sobre su estado de ánimo. En los trastornos del estado de ánimo se pierde esta sensación de control y se experimenta un malestar general.

El rasgo esencial de los trastornos de esta categoría es que todos ellos reflejan un desequilibrio en la reacción emocional o del estado de ánimo que no se debe a ningún otro trastorno físico o mental. Estos se dividen en dos grupos, trastornos bipolares y trastornos depresivos.

La depresión

Sentirse abatido y triste es una experiencia común en la mayoría de los seres humanos; sin embargo hay una diferencia significativa entre esta circunstancia y los síntomas que caracterizan a la depresión clínica. A pesar de que hay una relación entre la tristeza humana normal y los trastornos depresivos, no todas las personas que están tristes, tienen un trastorno depresivo.

Como el estado de ánimo deprimido se encuentra en varios trastornos, su presencia no significa que la persona padece un trastorno del estado de ánimo, ya que el término "depresión" se puede referir a un síntoma o a un trastorno.

Definición. La depresión es una enfermedad que afecta el estado de ánimo, los pensamientos y por lo tanto al organismo total. Es un sentimiento persistente de inutilidad, de pérdida de interés por el mundo y de falta de esperanza en el futuro que modifica negativamente la funcionalidad del sujeto.

Etiología. La mayoría de los investigadores cree que la depresión es el resultado de la interacción entre las características biológicas y las vulnerabilidades fisiológicas de una persona y la frecuencia de sucesos estresantes o situaciones difíciles de superar en su vida. Entre las perspectivas para tratar de comprender las causas de la depresión están: Las teorías biológicas que suponen que la causa de la depresión se encuentra en los genes o en un mal funcionamiento fisiológico que puede tener o no una base en la herencia.

El papel de la herencia. Algunas formas de la depresión son genéticas, lo que indica que alguna vulnerabilidad biológica puede heredarse. Los estudios de gemelos y de familias sugieren con claridad un componente genético tanto en la depresión grave como en los trastornos bipolares. Hay estudios que revelan que existe un riesgo mucho mayor de desarrollar una depresión grave si el gemelo idéntico de la persona padece este trastorno (54%) que si la padece el padre, el hermano o la hermana (16.6%). También mencionan que aquellas personas que tienen parientes con un diagnóstico bipolar, tienen de 1.5 a 3 veces más probabilidad para desarrollar una depresión grave, que aquellas que no tienen ningún familiar con este diagnóstico. Los estudios de las familias también demuestran que mientras más joven sea la persona cuando ocurre la primera depresión, más probable es que sus parientes también experimenten periodos de depresión.

Aspectos bioquímicos. Cada una de las miles de millones de neuronas en el cerebro interactúa con las demás por medios electroquímicos. Cuando la neurona es estimulada, libera neurotransmisores, sustancias químicas, de las vesículas o áreas de almacenamiento en la terminación nerviosa. Es probable que la depresión sea el resultado de una falta de ciertos neurotransmisores químicos en lugares particulares del cerebro. Una de las primeras hipótesis sobre el papel de los neurotransmisores en los trastornos del estado del ánimo fue:

La Teoría de las catecolaminas. Esta teoría propone que la depresión puede ser el resultado de una deficiencia de catecolaminas, en especial norepinefrina en algunas sinapsis importantes en el cerebro y que la manía quizá se debe a un exceso de catecolamina en esas sinapsis.

Hipótesis de la desensibilización. Esta supone que ciertos receptores de catecolaminas son supersensibles en las personas deprimidas y que el papel de las drogas antidepresivas consiste en reducir esta sensibilidad a los niveles normales. Sin embargo, los estudios clínicos para demostrar la presencia de estos receptores supersensibles todavía no producen resultados que apoyen esta hipótesis.

Estudios hormonales. Las relaciones estrechas de los trastornos del estado de ánimo con el sistema endócrino apenas se empiezan a comprender. Los avances en la comprensión de la química cerebral, en especial la forma en que el cerebro libera hormonas

de la glándula pituitaria y el hipotálamo en la depresión permite creer que un nivel elevado de cortisol, una hormona que se produce en la corteza suprarrenal, que se ha encontrado de forma consistente en los pacientes con depresión podría tener acción en el escenario clínico de este padecimiento. Sin embargo, hasta el momento estos esfuerzos sólo han contribuido al conocimiento general de dichos trastornos.

Factores psicosociales. Existen factores adicionales como podría ser la tensión en el medio ambiente en que se mueven las personas, tal tensión puede llegar a ocasionar el principio de este mal. Los acontecimientos estresantes por ejemplo la pérdida del cónyuge, o de un progenitor preceden con frecuencia a los primeros episodios del trastorno depresivo mayor. Una de las teorías propuestas para explicar esta observación es que el estrés que acompaña al primer episodio produce cambios a largo plazo en la biología cerebral. Estos cambios de larga duración pueden producir variaciones en el funcionamiento de diferentes neurotransmisores y sistemas de señales intra neuronales, variaciones que implican pérdidas neuronales y una disminución exagerada de conexiones sinápticas. Como consecuencia, la persona resulta más vulnerable para sufrir episodios posteriores de trastornos del estado de ánimo.

La familia. Algunos trabajos indican que las malas relaciones en la familia, cuando un paciente diagnosticado es sometido a tratamiento, tienden a permanecer tras la recuperación del mismo; y además, este grado de psicopatología en la familia puede afectar a la tasa de mejoría, las recaídas y la adaptación tras la recuperación del paciente. Los datos clínicos recalcan la importancia de evaluar la vida familiar del enfermo e identificar los posibles factores estresantes relacionados con el entorno familiar.

Factores de la personalidad premórbidos. Todos los seres humanos, sea cual sea su perfil de personalidad, pueden deprimirse, y de hecho, lo hacen en determinadas circunstancias. No obstante, ciertos tipos de personalidad: oral, dependiente, obsesivo-compulsiva o histérica, presentan un mayor riesgo de depresión que las personalidades antisociales, paranoides u otros grupos que utilizan la proyección y otros mecanismos de defensa para protegerse de su ira interna. Las personas que tienen una pobre opinión de sí mismas, o que consistentemente se juzgan a ellas mismas o al mundo con pesimismo, o bien que se dejan embargar por las presiones están más propensas a la depresión.

Epidemiología. El trastorno depresivo mayor presenta una prevalencia estimada del 15%, y en las mujeres puede alcanzar el 25%. Una observación casi universal, independientemente del país o la cultura, es que este trastorno tiene una prevalencia dos veces mayor en las mujeres que en los hombres. Algunas hipótesis que se han planteado para explicar estas diferencias son los factores hormonales, los efectos del parto, y los diferentes factores de estrés psicosocial para las mujeres respecto a los hombres.

Diagnóstico. Según el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV) un trastorno depresivo mayor se diagnostica por la presencia de uno o más episodios depresivos mayores sin historia de episodios maníacos, mixtos o hipomaníacos. Un episodio depresivo mayor debe durar al menos dos semanas, lapso en el que la persona experimenta al menos cuatro síntomas de una lista que incluye cambios en el apetito y peso, descenso en su estado de ánimo, cambios en el sueño y nivel de actividad, pérdida de energía, sentimientos de culpa, disminución de la capacidad para pensar y tomar decisiones e ideas recurrentes de suicidio o muerte así como dificultad para experimentar placer en cualquier situación de vida (trabajo, diversión o sexualidad). El episodio depresivo mayor se acompaña de síntomas biológicos como el retardo motor, la pérdida de peso y de estima de sí mismo, de ideas de culpabilidad, pecado y desastre inminente que pueden llegar a ser delirantes y acompañarse de alucinaciones en casos graves.

Síntomas. La aparición de síntomas depresivos suele ser lenta e insidiosa. A menudo estas manifestaciones no son consideradas importantes por el propio paciente o sus familiares, por lo que no acuden al médico y piensan que sólo pasan por una mala época, sin darle mayor importancia, estas se van gestando en días o semanas. Incluso en los meses anteriores puede presentar síntomas prodrómicos como ansiedad generalizada, crisis de angustia o fobias.

Algunos de los síntomas del trastorno depresivo mayor incluyen sensaciones de desesperanza, insatisfacción o ansiedad, disminución o aumento del apetito, dificultad para dormir y múltiples despertares durante la noche, durante los cuales recuerdan sus problemas, o pueden dormir más de lo habitual, tener cansancio exagerado, inquietud, irritabilidad, cambios en las funciones psicomotrices, pérdida del interés, de energía y de la capacidad para el placer (incluyendo el sexo), sentimientos de culpabilidad, pensamientos de muerte y disminución en la concentración, encuentran difícil finalizar algunas tareas, empeora su rendimiento escolar y laboral, y disminuye su motivación para emprender nuevos proyectos.

Pueden comentar que se sienten tristes, desesperanzados, sumidos en la melancolía o inútiles. Los pacientes describen el síntoma de la depresión como un dolor emocional muy agudo y a veces se quejan de ser incapaces de llorar; sin embargo, algunas veces parecen no ser conscientes de su estado de ánimo, aunque es notorio que se aíslan de la familia y de los amigos y abandonan actividades con las que antes disfrutaban. Sus pensamientos contienen tres elementos claves: se consideran insignificantes o que se merecen que se les culpe por lo que suceda, piensan que son incapaces de cambiar su situación y no creen que las cosas mejoren en el futuro.

Detección y diagnóstico de los estados depresivos según Alonso Fernández

Es común encontrar que muchos de los pacientes con depresión suelen acudir a consultorios generales o de atención primaria. Estos pacientes se clasifican en tres sectores con síntomas depresivos más comunes; por una parte, los pacientes con depresiones de escasa sintomatología de tipo somático; por otra el sector de las depresiones ligeras o subdepresiones las cuales se dividen en psicofomas y somatoformas; y por último el grupo mayoritario que es el de las depresiones asociadas a una patología médica y a menudo causadas por ella, como resultado de un inadecuado diagnóstico del enfermo depresivo por parte de los médicos generales o internistas. Mientras tanto el paciente con depresión es un continuo usuario de servicios médicos que no le ofrece beneficio alguno, debido a una carente detección de la enfermedad.

Comúnmente el psiquiatra es el último profesional que se consulta, pero es quien puede aclarar en su mayoría las dudas en torno a esta enfermedad, además de ser el indicado para la detección y tratamiento de la depresión. Lo cual se lleva a cabo a través de una entrevista con el paciente. En lo posible esta entrevista deberá de estar acompañada de los antecedentes personales, familiares y de los informes transmitidos por alguna persona de su confianza.

El diagnóstico y subdiagnóstico psiquiátrico será respaldado o complementado por pruebas clínicas psicométricas, que en muchos de los casos son imprescindibles. Estas pruebas se distribuyen en cuestionarios y escalas, basados en la evaluación cuantitativa de la sintomatología depresiva. Los cuestionarios son procedimientos utilizados para la detección y diagnóstico de la depresión, así como para la elaboración de un perfil clínico, mientras que en las escalas sirven para el seguimiento de la evolución y constatar la mejoría del enfermo durante el tratamiento. Ambas pruebas requieren para su aplicación de un personal con experiencia sanitaria, ya que la autoadministración de estas pruebas puede ofrecer datos poco confiables.

Para la detección de la depresión el Dr. D. Francisco Alonso Fernández propone como base cuatro vías simultáneas, cada una de ellas indica un trastorno que es desglosado en sus síntomas más frecuentes y estos, a su vez, están encuadrados en la dimensión depresiva. Las 4 dimensiones y sus síntomas son:

Humor depresivo

1. Amargura o desesperanza, con tendencia al llanto, con lágrimas o sin ellas.
2. Incapacidad para expresar placer o alegría.
3. Desvalorización o subestimación propia en forma de ideas de indignidad o inferioridad; sensación de incapacidad somática, psíquica o sentimiento de culpa.
4. Disminución del apego a la vida o ideas suicidas.

5. Opresión precordial.
6. Dolores localizados en la cabeza, la espalda o en otro sector.

Anergia

1. Apatía o aburrimiento.
2. Cavilación sobre la misma idea o presencia de indecisiones.
3. Falta de concentración.
4. Disminución de la actividad habitual en el trabajo y/o en las distracciones.
5. Fatiga general o cansancio precoz.
6. Disfunción sexual o trastornos digestivos.

Discomunicación

1. Brotes de mal humor o enervamiento.
2. Tendencia a afligirse por todo.
3. Retraimiento social.
4. Abandono de las lecturas, la radio y la televisión.
5. Sensación de soledad o desconfianza.
6. Descuido en el arreglo corporal y en el vestuario.

Ritmopatía

1. Gran fluctuación de los síntomas a lo largo del día notables diferencias entre la mañana y la tarde.
2. Pérdida de apetito y peso.
3. Crisis de hambre voraz.
4. Dificultad para conciliar el sueño.
5. Pesadillas nocturnas, sueños sombríos o despertar temprano.
6. Hipersomnia durante el día.

La presencia de dos rasgos en la misma dimensión o a tres dispersos entre dos o más dimensiones, en un mínimo lapso de 14 días, es considerado suficiente para sospechar la existencia de un estado depresivo y un buen momento para buscar apoyo profesional, ya que se puede sospechar de la existencia de una depresión.

Mitos y errores acerca de la depresión

Los familiares con el afán de “ayudar” al enfermo de depresión ocasionalmente comenten errores por desconocimiento de lo que es la enfermedad por lo que con frecuencia se le escucha decir:

“DEBES PONER DE TU PARTE”, en alusión a las quejas y lamentos suscitados por el dolor moral anímico.

“ERES UN VAGO QUE NO ORDENAS LAS COSAS NI HACES LA CAMA” comentario dedicado a condenar la inactividad del depresivo.

“ERES TAN DESCONSIDERADO QUE APENAS HABLAS”, con lo que se le propina un ataque insultante a su aislamiento.

“TE HAS VUELTO UN LUNÁTICO” comentario irritante dedicado a su abandono de los ritmos habituales.

El enfermo recibe estos comentarios y otros semejantes como muestras de un trato poco cariñoso o de una actitud de incompreensión hacia su estado y se pregunta: ¿COMO ME RECLAMAN QUE PONGA DE MI PARTE SI PRECISAMENTE LO QUE ME PASA ES QUE NO PUEDO HACERLO ?

Evolución. En el 50% de los pacientes dicho trastorno inicia entre los 20 y los 50 años por lo que la media de edad de inicio se sitúa alrededor de los 40 años. Actualmente, la cantidad de personas deprimidas en cualquier momento (frecuencia) y la cantidad de casos nuevos durante un periodo determinado (incidencia) parecen aumentar entre los jóvenes y disminuir entre las personas mayores. Por otra parte, es observable más frecuentemente en personas que no tienen relaciones interpersonales íntimas, o que están separadas o divorciadas; y parece ser más frecuente en áreas rurales que en las urbanas. Cerca del 50% de los pacientes que sufren un primer episodio depresivo mayor presentaban síntomas depresivos significativos antes de que pudiese identificarse el primer episodio. De ello se desprende que la identificación precoz y el tratamiento de estos síntomas iniciales pueden prevenir el desarrollo de un episodio depresivo completo.

En cuanto a recurrencia internacionalmente se ha observado que hay posibilidad del 50% después del primer episodio, 70% después del segundo y 90% después del tercer episodio.

Tratamiento con base en las teorías biológicas

Medicamentos antidepresivos: Los medicamentos que más frecuentemente se usan para trastornos depresivos son: los inhibidores selectivos de la recaptura de serotonina, (ISRS), como la fluoxetina, la paroxetina, los inhibidores de la MAO (monoaminooxidasa), y a veces los medicamentos tricíclicos como la imipramina.

Los antidepresivos son sustancias que actúan a nivel del sistema nervioso, gracias a una formulación química, cuya función es controlar la ansiedad, la depresión, la agresividad y la impulsividad, dependiendo de la sustancia que predomine en el antidepresivo. Cuyo efecto será observado por el propio paciente después de 2 a 3 semanas aproximadamente de iniciado el tratamiento por lo que se explicara esto al paciente y su familia, además de hacer hincapié en el hecho de que se tomara por varios meses que pueden ser de 6 meses hasta 2 años y que el efecto de estos se verán gracias a la constancia en la toma, también

se hace de su conocimiento los efectos secundarios que pueden provocar, que por lo general son menos molestos que la enfermedad en sí.

Terapia electroconvulsiva.(TEC) Una de las molestias al dar tratamiento con medicamentos, es el tiempo que pasa entre el inicio de su uso y los primeros signos de mejoría en el estado de ánimo del paciente, en ocasiones pueden pasar varias semanas antes de que se note un avance. En caso de que los medicamentos no sean efectivos, la terapia electroconvulsiva (TEC) puede ser el tratamiento adecuado porque produce un efecto más rápido, con lo que disminuye el tiempo de hospitalización y, por lo tanto, los costos médicos. La TEC generalmente es un tratamiento muy seguro, comprende el paso de una corriente eléctrica de entre 70 y 130 voltios por la cabeza del paciente. De todas las modalidades de tratamiento antidepresivo la TEC es la intervención que provoca mayor tasa de respuesta. Primero, se administran un anestésico y un relajante muscular. (El relajante muscular se utiliza para prevenir el daño por la convulsión que provoca la descarga eléctrica). Después, se administra una corriente eléctrica controlada a través de electrodos que se colocan en un lado de la cabeza o en ambos.

La **TEC** se emplea en la depresión severa en la cual existen muchos pensamientos delirantes; depresiones que no responden al tratamiento farmacológico, o que tienen alto riesgo suicida.

Tratamiento psicológico. A pesar de que cada teoría psicológica (psicodinámica, conductual, cognitiva, humanista-existencial), difieren en su planteamiento de la depresión, no presentan gran diferencia en su efectividad. Algunos investigadores sugieren que la combinación de tratamiento antidepresivo y la terapia que emplea elementos cognoscitivos y conductuales pueden producir mejores efectos.

Pronóstico. El trastorno depresivo mayor tiende a cronificarse y los pacientes suelen recaer. Los pacientes que han sido hospitalizados por un primer episodio depresivo tienen un 50% de posibilidades de recuperarse durante el primer año. El porcentaje de individuos que se recuperan tras la hospitalización disminuye con el paso del tiempo y, a los 5 años de esta hospitalización un 10 o 15% de los pacientes no se han recuperado. La recurrencia de los episodios depresivos mayores es frecuente; aproximadamente un 25% de los pacientes la experimentan en los primeros 6 meses siguientes a la alta hospitalaria, de un 30 a un 50% en los primeros dos años, y entre un 50 y un 75% antes de cinco años. En general, a medida que el paciente sufre más episodios depresivos, el tiempo entre estos se reduce y la levedad se incrementa. La depresión mayor se vuelve crónica en un 30% de los pacientes.

La depresión y el suicidio en la historia

Lincoln, Abraham. (1809-1865), 16º presidente de Estados Unidos (1861-1865), que condujo a la Unión a la victoria en la Guerra Civil estadounidense y abolió la esclavitud. Lincoln no sólo experimentó problemas que se relacionaban con la guerra, también su vida personal estaba llena de sucesos cotidianos negativos. Creció en extrema pobreza, su madre murió cuando era joven y su padre lo trataba con dureza; a pesar de ello, Lincoln se las arregló para educarse por sí mismo, se convirtió en un exitoso abogado y político, hasta ser electo para el congreso y por último para la presidencia. Su matrimonio con Mary Todd fue infeliz, con escenas explosivas frecuentes; la sociedad de Washington criticaba a su esposa y dos de sus hijos murieron durante la niñez. A pesar de los periodos de depresión que invadieron gran parte de su vida en los que prácticamente estaba inmóvil Lincoln se convirtió en uno de los presidentes más admirados de Estados Unidos.

Ernest Hemingway: Uno de los escritores más importantes entre las dos guerras mundiales, Hemingway describe en sus primeros libros la vida de dos tipos de personas. Por un lado, hombres y mujeres despojados por la II Guerra Mundial de su fe en los valores morales en los que antes creían, y que viven despreciando todo de forma cínica, excepto sus propias necesidades afectivas. Y por otro, hombres de carácter simple y emociones primitivas, como los boxeadores profesionales y los toreros, de los que describe sus valientes y a menudo inútiles batallas contra las circunstancias.

En 1952 publicó *El viejo y el mar*, una novela corta, convincente y heroica sobre un viejo pescador cubano, por la que ganó el Premio Pulitzer de Literatura en 1953. En 1954 le fue concedido el Premio Nobel de Literatura. Su última obra publicada en vida fue *Poemas completos* (1960).

Su vida aventurera le llevó varias veces a las puertas de la muerte: en la Guerra Civil española cuando estallaron bombas en la habitación de su hotel, en la II Guerra Mundial al chocar con un taxi durante los apagones de guerra, y en 1954 cuando su avión se estrelló en África. Murió en Ketchum el 2 de julio de 1961, disparándose un tiro con una escopeta.

Trastornos

Trastorno distímico

El término *distimia* que proviene del griego “distimia” significa estado de ánimo defectuoso o enfermo y fue introducido en 1980.

Definición. Es un trastorno crónico caracterizado por un estado de ánimo deprimido (o irritable en niños y adolescentes) que se mantiene durante la mayor parte del día y la

mayoría de los días que no es lo suficientemente grave como para cumplir los criterios de otros episodios depresivos. Según el DSM-IV las características principales del trastorno son los sentimientos de inadecuación, culpa, irritabilidad e ira, aislamiento social, pérdida de interés y descenso de la actividad y productividad.

Epidemiología. Es frecuente en la población en general, oscila entre un 3 y un 5% de la misma. Se diagnostica en un tercio a la mitad de los pacientes de clínicas psiquiátricas. Es más común entre mujeres de menos de 64 años que entre los hombres de cualquier edad y se observa con más frecuencia entre personas solteras, jóvenes y con ingresos bajos. Además coexiste comúnmente con otros trastornos mentales, especialmente el trastorno depresivo mayor, los trastornos de ansiedad, el abuso de sustancias y, probablemente el trastorno límite de la personalidad.

Diagnóstico. Para diagnosticar este trastorno debe existir la presencia de un ánimo deprimido la mayoría del tiempo al menos durante dos años en adultos, y uno en niños y adolescentes. El paciente no debe presentar síntomas que permitan diagnosticar un trastorno depresivo mayor y no haber sufrido ningún episodio maníaco o hipomaníaco.

Síntomas. Los síntomas de este trastorno son estables aunque pueden experimentar variaciones temporales en la gravedad de los mismos. Los pacientes con trastorno distímico pueden ser a menudo sarcásticos, nihilistas, sórdidos, exigentes y quejarse constantemente; pueden mostrarse tensos, rígidos e incluso resistirse a la intervención terapéutica aunque acudan regularmente a las consultas; pueden quejarse del mundo y de que son maltratados por sus familiares, hijos, padres, amigos, y por el sistema. Existen síntomas de un ánimo deprimido caracterizado por sentimientos de tristeza y una disminución por el interés ante las actividades cotidianas, sólo que estos síntomas son menores a los del trastorno depresivo mayor. Se producen cambios en el apetito o en los patrones de sueño, presentan baja autoestima, pérdida de energía, sensación de cansancio constante, lentitud psicomotora, disminución del impulso sexual y preocupación obsesiva por

Evolución. Generalmente comienza al inicio de la vida adulta y evoluciona a lo largo de varios años, y puede llegar a ser de duración indefinida.

Tratamiento. La combinación de terapia cognoscitiva o conductual y farmacoterapia puede ser el tratamiento más efectivo para este trastorno.

Pronóstico. Es variable. Los antidepresivos y/o determinados tipos de psicoterapia tienen efectos positivos sobre el curso y pronóstico de este trastorno. Los datos sobre tratamientos anteriores indican que únicamente del 10 al 15% de estos pacientes han remitido al año del diagnóstico inicial, y un 25% de los pacientes nunca consigue una remisión completa.

Trastorno ciclotímico.

Definición. Trastorno bifásico caracterizado por oscilaciones bruscas de una fase a otra (hipomanía o depresión), donde cada fase dura días, con ánimo normal poco frecuente.

Etiología. Algunos investigadores han postulado que el trastorno ciclotímico está más relacionado con el trastorno límite de la personalidad que con los trastornos del estado de ánimo.

Factores biológicos. De acuerdo con los datos genéticos aproximadamente un 30% de los pacientes con este trastorno presentan historia familiar de trastorno bipolar I. La prevalencia del trastorno ciclotímico es frecuente en pacientes con un trastorno bipolar I. Un tercio de los pacientes con trastorno ciclotímico evolucionan hacia trastornos afectivos mayores, y son particularmente sensibles a la hipomanía inducida por los antidepresivos.

Epidemiología. Entre un 3 y un 10% de los pacientes psiquiátricos tratados ambulatoriamente pueden presentar un trastorno ciclotímico. En la población general, la prevalencia en la vida del trastorno se ha estimado en un 1%, igual que con el trastorno bipolar I, los pacientes pueden tener conciencia de un problema psiquiátrico. El trastorno psicológico coexiste con frecuencia con el trastorno límite de la personalidad. Se ha estimado que un 10% de pacientes ambulatorios y un 10% de pacientes ingresados por un trastorno límite de la personalidad presentan a la vez un trastorno ciclotímico. La proporción hombre-mujer en el trastorno ciclotímico es aproximadamente 3 a 2 y de un 50 a un 75% de los pacientes.

Diagnóstico. Los problemas matrimoniales y la inestabilidad en las relaciones son quejas comunes por las que los pacientes con este trastorno son con frecuencia promiscuos e irritables. Cuando pasan por estados hipomaníacos o mixtos existen casos de incremento de la productividad y la creatividad cuando los pacientes están hipomaníacos, pero la mayoría de los clínicos observan que sus pacientes se convierten en desorganizados e ineficaces en el trabajo y en la escuela cuando atraviesan estos periodos. Los criterios establecen la presencia más o menos constante de los síntomas durante 2 años o 1 año para niños y adolescentes.

Síntomas. Los síntomas del trastorno ciclotímico son similares a los del trastorno bipolar I, excepto en que generalmente resultan menos graves y menos disfuncionales. En ocasiones, no obstante, los síntomas pueden presentar la misma gravedad, pero menor duración, que la observada en el trastorno bipolar I. Aproximadamente la mitad de los pacientes con trastorno ciclotímico exhiben depresión como síntoma principal y es más probable que busquen tratamiento cuando están deprimidos. Los pacientes en quienes predominan los síntomas hipomaníacos es menos probable que consulten a un psiquiatra que quienes se muestran deprimidos. Casi todos los pacientes con un trastorno ciclotímico

presentan períodos con síntomas mixtos con marcada irritabilidad. La sintomatología se caracteriza por aumento del deseo por dormir alternando con reducción de la necesidad de dormir, aislamiento social alternado con búsqueda social desinhibida, hablar poco o hablar de más, llanto inexplicable alternado con bromas excesivas, poca actividad o aumento incluso agitación, malestar físico o sensación de plenitud, sentidos alterados o percepciones agudas, confusión mental alternado de pensamiento creativo, baja autoestima o confianza excesiva, pesimismo alternado de optimismo incluso despreocupación.

Evolución. El trastorno ciclotímico suele empezar en la adolescencia o el inicio de la edad adulta, con un inicio insidioso y un curso crónico. Hay un riesgo del entre el 15 y el 50% de que la persona llegue a presentar posteriormente un trastorno bipolar tipo I y II.

Tratamiento biológico. Los fármacos antimaníacos son la primera elección para el tratamiento para este trastorno. Los datos experimentales son limitados en estudios con litio aunque otras sustancias antimaníacas, por ejemplo carbamazepina también son eficaces. Las dosis y las concentraciones plasmáticas de estos fármacos deben ser las mismas que para el trastorno bipolar. El trastorno con antidepresivos con estos pacientes debe realizarse con precaución por su mayor susceptibilidad a los episodios maníacos o hipomaníacos precipitados por estos fármacos. Entre un 40 y 50% de los pacientes con un trastorno ciclotímicos tratados con antidepresivos experimentan estos episodios.

Tratamiento psicosocial. La psicoterapia se dirige a incrementar la conciencia de enfermedad de los pacientes y ayudarles a desarrollar estrategias de afrontamiento ante sus cambios de humor. Los terapeutas suelen ayudar también al paciente a reparar los perjuicios laborales y familiares producidos durante los episodios de hipomanía debido a la larga duración del trastorno ciclotímico, los pacientes pueden necesitar tratamiento durante toda la vida. Las terapias familiares y de grupo pueden proporcionar apoyo, educación y recursos terapéuticos a los pacientes y a las personas que le rodean.

Suicidio

Historia. En la antigüedad el suicidio era valorado en función de los sistemas religiosos y filosóficos, aunque también dependía de las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales de cada país. En Oriente el Suicidio era visto como un acto indiferente o elogiado, ya que la muerte solo era un cambio de forma. En China durante el gobierno del emperador Chi Koang - Ti, 500 filósofos de la escuela de Confucio se precipitaron al mar para no sobrevivir a la quema de los libros sagrados. En Japón se describe el suicidio-martirio, practicado por los devotos de la Divinidad Amidas, que se tiraban al mar o se enterraban vivos, posteriormente el Seppuku y el Hara Kiri fueron formas de Suicidio tradicional.

El Suicidio entre los Judíos (a.C.) se daba por causas de honor o bien como sinónimo de derrota política o militar. Tanto el pueblo Griego como el Romano tenían lugares públicos

como Leucade, Ceos y Marsella destinados para consumir la muerte, el Suicidio representaba una forma de evitar la captura, mantener el honor, así como evitar la humillación y la muerte infame. Con la llegada del Cristianismo, el suicidio fue aceptado durante los primeros siglos, era admisible en algunas circunstancias, siendo elegido como una forma de martirio voluntario, como vergüenza para sus opresores y para expirar sus culpas. San Agustín (354 - 430 d.C.) lo atacó tajantemente ya que violaba el 6o. mandamiento de La Ley de Dios.

En el Concilio de Arles, celebrado en 452 d.C. declararon que el suicidio estaba inspirado por el demonio y en el 533 d.C., en el concilio de Orleans, se determinaron penas eclesiásticas para prevenirlo y castigarlo. En el 562 d.C. en el Concilio de Braga se ampliaron los castigos, pero es hasta el 693 d.C. en el de Toledo en donde se impone la ex-comunión a quién lo realice. En la Edad Media se imponían tres castigos al cuerpo del suicida: 1. - arrastrar su cuerpo cabeza abajo por la ciudad, 2.- La inhumación del cuerpo se realizaba en tierra no consagrada y 3. - se clavaba una estaca en el corazón y una piedra en la cabeza a fin de que su alma no resucitara.

En el Renacimiento aunque persistían las condenas al suicida aparecen observaciones de tipo filosófico que disientían del suicidio como crimen y argumentaban determinadas situaciones como medio para mitigar el dolor y el sufrimiento. En 1838 Esquirol ofrece una teoría global del suicidio con una concepción clínica y patológica, según él todo suicidio es un síntoma de un trastorno mental, se refirió a este como una crisis de afección moral desencadenada por múltiples incidencias de la vida: ambición, orgullo, ira, temor, remordimiento, amores contrariados, problemas familiares y dificultades económicas. Por esta época se investigaron anomalías morfológicas y funcionales en las personas que intentaban suicidarse y se buscó en los suicidas las lesiones que podían condicionar el suicidio, la escuela frenológica buscaba la causa del suicidio en localizaciones cerebrales.

Emil Kraepelin argumentó que las ideas del suicidio son un trastorno mental o una enfermedad en donde existen correlaciones neuroanatomopatológicas y da mayor interés médico psiquiátrico a los factores individuales que a los de tipo psicosocial. El suicidio es un fenómeno que ha evolucionado rápidamente, no sólo en este país sino en el mundo entero; razón por la cual se ha convertido en un serio problema en el área de la Salud Pública, que está afectando de manera directa y muy en particular a la población juvenil de esta sociedad; independientemente del estrato socioeconómico en que ésta se desenvuelva.

Definición. Es un acto biológico, psicológico y social que da como resultado la muerte autoinflingida intencionalmente en cualquiera de sus formas.

Etiología. Dado que es un acto en parte biológico, se cree que es influenciado por factores genéticos ya que se ha notado la reincidencia entre familiares de quienes lo llevaron a cabo. Por otra parte puede existir deficiencia de la serotonina, ya que dicho neurotransmisor está presente en la conducta impulsiva que sería la que le lleve a consumir el acto. Hay muchas razones posibles para la ocurrencia de la conducta suicida, por ejemplo: desesperación e impotencia al hacer frente a los problemas de la vida, un final “razonado” al sufrimiento físico o emocional o el padecimiento de algún trastorno mental.

Epidemiología. En los pacientes psíquicamente perturbados el riesgo de suicidio es mayor. Un 80% de pacientes que padecen trastornos depresivos tienen probabilidad de consumir el suicidio; mientras que de los pacientes con esquizofrenia un 50% lo intentan y entre un 10 y un 15% logran suicidarse; un 5% de pacientes con demencia, con trastorno bipolar o con trastorno de ansiedad intentan suicidarse.

Entre la población, el suicidio es una de las principales causas de muerte para las personas entre 15 y 44 años. Las personas con carácter impulsivo, rígido, aislado, no sociable, con dificultad de expresión, son individuos con mayor riesgo suicida, mientras que cuando son sociables y adaptados, es decir, cuando tienen facilidad de palabra y de expresión de sus emociones tienen un riesgo menor. 12-14.

Por otra parte si las personas que quieren atentar contra su vida cuentan con el apoyo de amigos o familiares serán menos propensos a llevar a cabo el acto suicida. Cabe mencionar que las mujeres son más propensas que los hombres a intentarlo, mientras que los hombres son dos veces más propensos a consumir el suicidio.

Síntomas y evolución. La mayoría de la gente que se suicida no lo hace de manera impulsiva e inmediata, es más bien un proceso que ofrece advertencias o indicios de sus intenciones antes de consumir el acto. Entre las manifestaciones que puede presentar son: verbalizaciones constantes acerca del suicidio o la muerte, o de la próxima realización de un viaje largo; cambios en la conducta, suelen verse alterados, desesperanzados, deprimidos, confundidos respecto a qué hacer con su vida, retraídos, y en muchas ocasiones se preparan para su muerte por ejemplo: hacen testamento, regalan las cosas queridas, pagan su funeral, se despiden de las personas más significativas para ellos, etc. Hay que estar atentos cuando una persona que padece depresión refiere que no quiere seguir viviendo, cuando una persona alcohólica manifiesta que está perdido y que así no puede seguir viviendo, y cuando un individuo con trastorno bipolar dice que a pesar de las cosas lindas que tiene (como hijos, amigos, profesión, etc.), nada le causa placer.

Tratamiento. El tratamiento ante el suicidio está principalmente enfocado a la prevención, pretendiendo evitarlo en la medida de lo posible se busca evitar la planeación del suicidio y el brindar un tratamiento óptimo de los trastornos mentales que lo subyacen. En ocasiones se presenta la necesidad de hospitalizar a una persona que tuvo intentos de suicidio o que,

por algún motivo, el psiquiatra considera que presenta riesgos de suicidarse. Hay 3 tareas importantes que el profesional de la salud mental debe realizar para prevenir el suicidio:

1. Reducir la angustia del paciente.
2. Crear una fuente de apoyo real.
3. Ofrecerle alternativas al suicidio para resolver los problemas.

Mitos del suicidio: Las personas que manifiestan suicidarse no lo hacen nunca. El suicidio se produce sin un aviso previo. Todos los que se suicidan son enfermos mentales. El suicidio se hereda. Las personas suicidas están decididas a morir. La persona mejora luego de que intenta suicidarse.

Bibliografía

- Alonso-Fernández F. Cuestionario Estructural Tetradimensional para la Depresión (CET-DE). 4a Edición. Editorial Publicaciones de Psicología Aplicada. Madrid, España.1998.
- Kaplan, H.; Sadock, B.; Grebb, J. "Sinopsis de Psiquiatría". Baltimore, Maryland, William Wilkins; Argentina, Editorial Panamericana. 1997.
- Suárez Richards M. "Introducción a la psiquiatría". Editorial Salerno. Argentina. 1995.
- American Psychiatric Association, "Guía clínica para el tratamiento del trastorno bipolar" Segunda edición. Ars Medica, Psiquiatría editores. Barcelona, 2002.
- Consenso (Díaz Martínez A. director) "Guía práctica para el manejo del espectro depresión-ansiedad". México, UNAM. 2002.
- Sarason S. "Psicología Anormal", Editorial Prentice Hall.
- Asociación Psiquiátrica Americana, DSM-IV-TR, Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, Ed. Masson, Barcelona, 2003.
- Stahl S. M. Essential Psychopharmacology, Neuroscientific Basis and Practical Applications. Second Edition, Cambridge. 2002.
- Vieta E. Trastornos Bipolares. Avances clínicos y terapéuticos, Editorial Panamericana. Madrid, España. 2001.
- Alonso-Fernández F. Claves de la Depresión. Editorial Ars Vivendi, Madrid. 2001.
- Asociación Psiquiátrica Americana. Guía clínica para el tratamiento del trastorno depresivo mayor. 2da. Edición. Ars Médica. Barcelona, 2002.

Trigesima primera lectura: artículo “Trastornos afectivos: análisis de su comorbilidad en los trastornos psiquiátricos más frecuentes”
Affective disorders: analysis of their comorbidity in the more frequent psychiatric disorders

M.S. Campos¹⁶ , J.A. Martínez-Larrea¹⁷

Se propone el artículo “Los Trastornos afectivos: análisis de su comorbilidad en los trastornos psiquiátricos más frecuentes” de Jesús Alfredo Martínez Larrea y María S. Campos. **Las razones por las que proponemos su inclusión son las siguientes:** una parte importante de los estudios en la dimensión afectiva, se refieren a los trastornos en este ámbito. Por ello, creemos necesario que se tenga una muestra de la manera en que, en la actualidad, se intenta diagnosticar y tratar estos problemas. Creemos que contribuye a los aprendizajes que se refiere a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión afectiva.

Ficha bibliográfica

Campos, B. M. S. y Martínez L. J. A. (2002) Trastornos afectivos: análisis de su comorbilidad en los trastornos psiquiátricos más frecuentes. Revista ANALES Sis San Navarra; 25 (Supl. 3): 117-136. Recuperado de recyt.fecyt.es/index.php/ASSN/article/view/5564

Datos de los autores

Jesús Alfredo Martínez Larrea es licenciado en Medicina y Cirugía por la Universidad de Navarra. También ha realizado la formación especializada en psiquiatría como Médico

¹⁶ Residente de Psiquiatría. Unidad de Hospitalización Psiquiátrica. Hospital Virgen del Camino.

¹⁷ Médico Especialista en Psiquiatría. Unidad de Hospitalización Psiquiátrica. Hospital Virgen del Camino

Interno Residente entre 1992 y 1995 en el Hospital Psiquiátrico San Francisco Javier. Su actividad profesional comenzó en la Fundación Argibide, en 1996 y, posteriormente, formó parte del equipo de la Unidad de Hospitalización Psiquiátrica del Hospital Virgen del Camino del Navarra como Facultativo Especialista de Área, labor que desempeñó hasta 2010, Ha sido director gerente del Complejo Hospitalario de Navarra, Alfredo Martínez, director de Asistencia Sanitaria al Paciente, cuenta con una dilatada trayectoria en gestión, planificación y formación sanitaria. Licenciado en Medicina y Cirugía por la Universidad de Navarra (1984-1990), M

María Soledad Campos Burgui grado de Doctora en medicina y cirugía y médico residente de Psiquiatría. Unidad de Hospitalización Psiquiátrica. Hospital Virgen del Camino.

Breve resumen del contenido

Inicialmente los autores exponen una definición de comorbilidad (la presencia de un antecedente o síndrome psiquiátrico concurrente que se suma al diagnóstico principal) y resaltan la importancia de ésta que ha llevado a la necesidad del polidiagnóstico. Describen los trastornos de ansiedad afirmando que se ha reconocido que éstos están relacionados entre sí, es decir, se pueden considerar como dos estados de un mismo trastorno y por ello, se ha debatido si es más adecuado el concepto de espectro o continuum. Presentan datos de los trastornos de ansiedad para demostrar que, de forma frecuente, se presentan asociados con la depresión (comorbilidad).

En otra parte del artículo se refieren a la comorbilidad entre esquizofrenia y depresión y aun cuando en algunos pacientes existen cuadros sintomatológicos de depresión, no se ha podido establecer con claridad la comorbilidad entre esquizofrenia y depresión. Establecen que entre el consumo de sustancias adictivas (principalmente el alcohol) y los trastornos afectivos frecuentemente están asociados, aun cuando en muchas ocasiones se realizan diagnósticos independientes (por los que se llaman diagnósticos duales), los datos muestran una comorbilidad entre ingestión de sustancias adictivas y trastornos afectivos.

También muestran datos para evidencias que, particularmente, dos trastornos alimenticios están relacionados con diversos trastornos afectivos, particularmente con la depresión, la anorexia nerviosa y la bulimia nerviosa, pero también están asociadas con sentimientos de culpa, baja autoestima, alteraciones del sueño e ideación autolítica. Además, exponen las ideas y datos que se poseen respecto a la comorbilidad entre trastornos de la personalidad y trastornos afectivos, particularmente la depresión, concluyendo que no existe suficiente evidencia de comorbilidad entre ambos tipos de trastornos. Por último se refieren a los trastornos obsesivos que de manera parecida a los trastornos de la personalidad, los datos no sin inciertos lo que no permite concluir respecto a la comorbilidad entre trastornos obsesivos y afectivos.

**“TRASTORNOS AFECTIVOS: ANÁLISIS DE SU COMORBILIDAD EN LOS TRASTORNOS
PSIQUIÁTRICOS MÁS FRECUENTES”**
**AFFECTIVE DISORDERS: ANALYSIS OF THEIR COMORBILITY IN THE MORE FREQUENT
PSYCHIATRIC DISORDERS**
POR
M.S. CAMPOS, J.A. MARTÍNEZ-LARREA

Resumen

La comorbilidad se define por la presencia de dos o más enfermedades independientes en un mismo sujeto. En este trabajo se revisa la comorbilidad de los trastornos afectivos con otros trastornos mentales y se centra en los trastornos de ansiedad, esquizofrenia, dependencia de sustancias psicoactivas, trastornos de alimentación, trastornos de personalidad y trastornos obsesivo-compulsivos. Para ello hemos realizado una extensa revisión teniendo en cuenta numerosos estudios, así como diferentes orientaciones diagnósticas (categorial o dimensional). En general, la presencia de síntomas y/o trastornos afectivos en el contexto de otras patologías mentales es alta. Además la comorbilidad tiene una alta transcendencia en cuanto al pronóstico clínico (peor respuesta a los tratamientos, mayor persistencia sintomática, mayor tendencia a la cronicidad y mayor riesgo de mortalidad) y las consecuencias sociales (disminución del rendimiento laboral y mayor uso de recursos). No obstante, debemos tener en cuenta que el análisis de la comorbilidad de los trastornos afectivos en otros trastornos mentales es complejo y controvertido, no sólo por su alta frecuencia sino por la existencia de un solapamiento sintomático, la escasez de signos y síntomas patognomónicos, la variabilidad de los criterios diagnósticos, las diferencias metodológicas aplicadas así como la escasez de estudios longitudinales y prospectivos.

Palabras clave. Comorbilidad. Depresión. Trastornos mentales.

Abstract

Comorbidity is defined as the presence of two or more independent diseases in the same subject. This paper reviews the comorbidity of affective disorders with other mental disorders. We focus on the disorders of anxiety, schizophrenia, dependence on psychoactive substances, eating disorders, personality disorders and obsessive-compulsive disorder. To this end, we have carried out an extensive review that has taken account of numerous studies, as well as of different diagnostic orientations (categorial or dimensional). In general the presence of affective symptoms and/or disorders in the context of other mental pathologies is high. Moreover, comorbidity has a high transcendence with respect to clinical prognosis (worse response to treatments, greater symptomatic persistence, greater

tendency to chronicity and greater risk of mortality) and the social consequences (decline in work performance and greater use of resources). Nonetheless, we must bear in mind that the analysis of the comorbidity of affective disorders in other mental disorders is complex and controversial, not only because of its high frequency, but also because of the existence of symptomatic overlap, scarcity of signs and pathognomonic symptoms, variability of diagnostic criteria, applied methodological differences, as well as a scarcity of longitudinal and prospective studies.

Key words: Comorbidity. Depression. Mental disorders

Introducción

En la década de los setenta se introdujo el término comorbilidad en el ámbito médico y sobre todo en la epidemiología, planteándose la posibilidad de que otras entidades clínicas se superpongan o se desarrollen en el curso de una enfermedad.

Aunque en términos generales se considera que la comorbilidad es la presencia de dos (o más) enfermedades, de etiopatogenia y fisiopatología distintas, en un mismo sujeto, se ha aceptado en el ámbito de la Psiquiatría que la comorbilidad psiquiátrica es “la presencia de un antecedente o síndrome psiquiátrico concurrente que se suma al diagnóstico principal”, según citan Maser y Cloninger¹. No obstante, para considerar que los trastornos son comórbidos, ambos deben estar presentes como episodios con expresión completa.

Para entender la importancia de la comorbilidad en Psiquiatría hay que tener en cuenta varios factores como son: la evolución histórica del modelo de enfermedad, la precariedad de síntomas y signos patognomónicos, la confusión entre la coexistencia de síntomas y coexistencia de enfermedades, la ausencia de marcadores biológicos válidos y específicos, y el abandono del diagnóstico como entidad unitaria e incorporación del concepto de espectro, que indica la existencia de trastornos con una continuidad clínica y etiopatogénica.

Actualmente, existe una tendencia al polidiagnóstico derivada del sistema multiaxial establecido por los criterios diagnósticos de la DSM². Este polidiagnóstico es defendido por investigadores en el ámbito de la genética con la finalidad de obtener nuevas categorías o dimensiones de los diferentes trastornos mentales.

En el ámbito de la Psiquiatría, es bien conocida la alta prevalencia de los trastornos afectivos tanto en población general como en población psiquiátrica. Se sabe que algunos de los síntomas o trastornos afectivos aparecen con una alta frecuencia en muchas de las patologías psiquiátricas, como son los trastornos de ansiedad, los trastornos obsesivo-compulsivos, los trastornos de alimentación, los trastornos esquizofrénicos y el abuso de sustancias, sobre todo el alcoholismo.

En los estudios revisados se observa que existe un incremento, aparentemente imparable de la comorbilidad, y puede ser debido a que se tiende, cada vez más, a una inespecificidad nosológica, etiopatogénica y, probablemente, terapéutica.

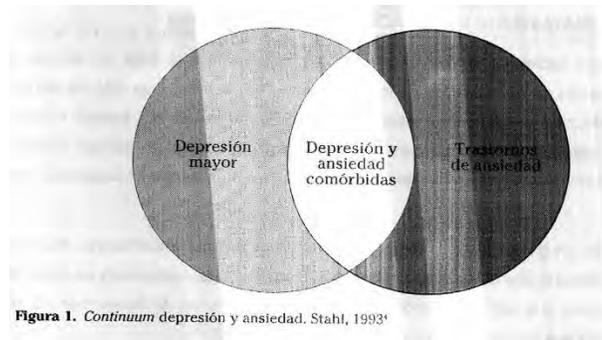
Trastornos de ansiedad

Bajo el epígrafe de trastornos de ansiedad se engloban, en el DSM-IV², numerosos trastornos.

Se sabe que la depresión y la ansiedad son los trastornos psiquiátricos más prevalentes en la población general, calculándose que más del 20% de ésta sufrirá alguno de ellos en algún momento de su vida. Además, hay que tener en cuenta que un 30% de los pacientes que inicialmente presentan ansiedad desarrollan una depresión secundaria siendo diagnosticada en muchas ocasiones al mismo tiempo.

Habitualmente se considera que la depresión y la ansiedad son entidades clínicas independientes, aunque suele ser raro encontrarlas en estado puro, ya que lo más frecuente es que aparezcan de manera conjunta, en mayor o menor medida, en un mismo paciente. Según las encuestas norteamericanas, la comorbilidad llega a alcanzar una prevalencia del 60% y uno de cada cuatro pacientes que tienen un diagnóstico de ansiedad generalizada tienen diagnosticado un trastorno depresivo de forma comórbida. Por ello, la coexistencia de la depresión y la ansiedad es ahora entendida más como la norma que como la excepción.

Este solapamiento entre los síntomas de ansiedad y depresión tan alto ha generado desde hace más de 20 años, cambios en las clasificaciones internacionales, así como modificaciones en la conceptualización del trastorno de ansiedad generalizada y del trastorno depresivo mayor. Se ha reconocido que éstos están relacionados entre sí, es decir, se pueden considerar como dos estados de un mismo trastorno. Por ello, se ha debatido si es más adecuado el concepto de espectro o continuum depresión y ansiedad desde un punto de vista dimensional (Fig. 1) como una entidad unitaria, o si es preferible considerarlos como categorías distintas.



Dada la superposición sintomática de ambos trastornos, en numerosas ocasiones su distinción clínica es difícil y controvertida. Estas dificultades diagnósticas han llevado a que en la CIE-10 en el año 1992⁵ se considere la categoría de trastorno mixto ansioso-depresivo y sea incluida en el grupo de otros trastornos de ansiedad. Por lo tanto, este trastorno se debería excluir en los estudios sobre comorbilidad entre ansiedad y depresión.

Epidemiología

National Comorbidity Study)⁶ y ECA (Epidemiologic Catchment Area)⁷, se ponían de manifiesto cifras altas de comorbilidad. Entre un 40 y un 80% de los pacientes con trastorno de pánico presentan depresión mayor y un 49% de pacientes con trastorno de ansiedad generalizada presentan una depresión⁸

El NCS⁶ detectó una fuerte asociación entre los diversos trastornos de ansiedad y la depresión mayor (Fig. 2)⁹, de tal modo que los índices de comorbilidad más consistentes se encuentran entre el trastorno depresivo mayor y los trastornos de angustia y de ansiedad generalizada. Se hallaron tasas de prevalencia de comorbilidad entre el TAG (trastorno de ansiedad generalizada) y la depresión mayor del 33%, con el trastorno distímico ascendía al 40%, y si consideráramos ambos diagnósticos era próxima al 50%, siendo ésta la comorbilidad más frecuente en Psiquiatría

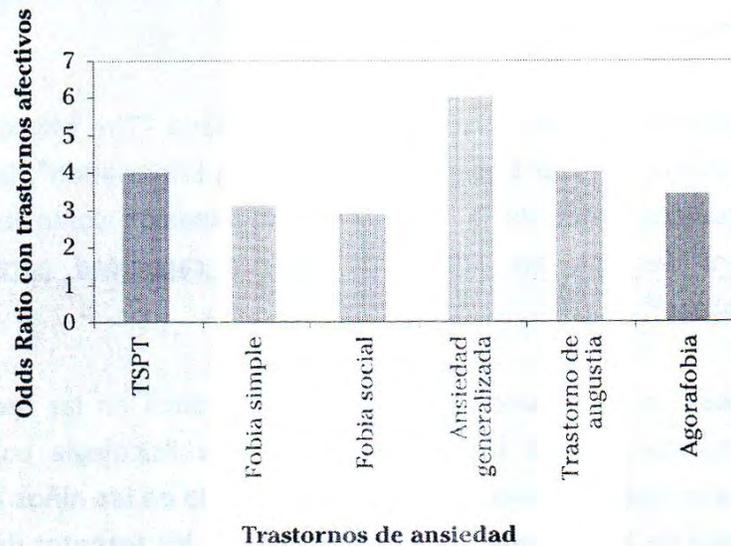


Figura 2. Comorbilidad (índice de probabilidad) de los trastornos de ansiedad y del humor.

(Adaptado de Kessler et al, 1996)⁶. TSPT: Trastorno de estrés post-traumático

Sin embargo, si tenemos en cuenta los trastornos de angustia, en el estudio ECA7 se observa que el 2,1% de la población estudiada había sido diagnosticada, en algún momento de su vida, de trastorno afectivo y de trastorno de angustia, sugiriendo que la probabilidad de que ambos trastornos se presenten de forma comórbida es 11 veces mayor de la esperada por azar. Otros estudios sugieren cifras más altas de comorbilidad, ya que el 25% de los pacientes depresivos, tienen antecedentes de trastorno de angustia durante algún periodo de su vida, y además sugieren que entre el 40 y el 80% de los pacientes con este trastorno han experimentado un episodio depresivo mayor¹⁰. En general, se acepta que en un tercio de los pacientes el trastorno de angustia es anterior a la depresión, en otro tercio la depresión antecede al trastorno de angustia y en el tercio restante ocurren simultáneamente.

Se ha observado un patrón de relación temporal entre ansiedad y depresión. Es más frecuente que en un episodio aislado aparezca la ansiedad antes de los síntomas depresivos. También se ha visto que el 60% de los pacientes presenta un trastorno de ansiedad previo a un trastorno depresivo.

Los pacientes que presentan una comorbilidad trastorno de angustia-trastorno depresivo presentan síntomas más intensos y frecuentes que los pacientes con trastorno aislado. Además las crisis de angustia eran el principal predictor de suicidio consumado en el primer año de seguimiento.

Clínica, diagnóstico y evolución

Diferenciar entre ansiedad y depresión no siempre es fácil, entre otras cosas porque existe un importante solapamiento entre ambas entidades al encontrar síntomas comunes como pueden ser los trastornos del sueño, las alteraciones del apetito, las molestias somáticas inespecíficas, el cansancio, la pérdida de energía, la irritabilidad y los déficits de atención y concentración.

No obstante además de los signos comunes mencionados, se deben tener en cuenta otros signos o síntomas que son más específicos de alguna de las dos enfermedades (Tabla 1). El tono expectante, la inquietud o el agobio del paciente ansioso, puede favorecer la diferenciación entre ambos ya que en el depresivo es más característico el tono hipovital y las cogniciones pesimistas

Tabla 1. Síntomas específicos de la ansiedad y la depresión.

| Ansiedad | Depresión |
|----------------------|----------------------------|
| Hipervigilancia | Enlentecimiento psicomotor |
| Tensión muscular | Humor deprimido |
| Sensación de peligro | Anhedonia |
| Incertidumbre | Arreactividad ambiental |
| Conducta evitativa | Despertar precoz |
| Inquietud | Pérdida de peso |
| | Ideación de muerte |
| | Cogniciones depresivas |

Las formas comórbidas son de peor pronóstico. Se sabe que no sólo se incrementa la posibilidad de aparición de un episodio depresivo mayor, sino que además, presentan mayor gravedad y duración de la sintomatología, peor respuesta al tratamiento y persistencia sintomática y una mayor tendencia a la cronicidad del trastorno afectivo. Además tienen un mayor aislamiento social, una disminución del rendimiento laboral y una mayor utilización de recursos sanitarios con un mayor número de hospitalizaciones. En general, presentan una mayor tasa de la mortalidad en relación con enfermedades vasculares, mayor tasa de suicidios, mayor deterioro funcional, y una mayor incidencia de alcoholismo y abuso de otras sustancias.

Esquizofrenia

Aunque la esquizofrenia y la depresión a lo largo de la historia se han considerado dos entidades diferenciadas, se ha observado reiteradamente, desde una perspectiva sintomática, que una fenomenología depresiva o similar se presenta con relativa frecuencia en la esquizofrenia. Por lo tanto, se ha mantenido siempre candente la discusión sobre los límites descriptivos entre ambos trastornos.

Este tema adquiere gran importancia al comprobarse en numerosos estudios que la presencia de depresión comórbida en la esquizofrenia se acompaña a menudo de una peor evolución, incrementa el deterioro del funcionamiento general del individuo, el sufrimiento personal, el índice de recaídas o de hospitalizaciones y la incidencia de suicidios¹¹.

Los factores etiológicos que pueden originar síntomas afectivos en el curso de la esquizofrenia son muy variados, por lo tanto, estamos obligados a ser cautelosos a la hora de abordar este tema ya que muchos autores consideran a la esquizofrenia como un espectro amplio de alteraciones que abarca desde los trastornos esquizoides hasta la normalidad, incluyendo ciertas formas de trastornos afectivos, sobre todo, bipolares¹².

Podemos considerar como un factor de confusión, los hallazgos recientes en genética sobre posibles mecanismos etiopatogénicos comunes, ya que estudios sobre gemelos y familiares, así como el hallazgo reciente de *loci* de susceptibilidad, sugieren un origen genético común para la esquizofrenia y ciertas formas de psicosis afectivas¹³. Además, se ha visto que el riesgo de sufrir esquizofrenia es muy elevado si el sujeto tiene parientes con psicosis afectiva (8,2%) y que, los parientes de pacientes esquizofrénicos presentan un mayor riesgo de esquizofrenia, trastorno esquizoafectivo y depresión unipolar recurrente¹³. Por lo tanto, el solapamiento del riesgo familiar para ambos trastornos (esquizofrenia y trastornos afectivos) parece confirmar una difusa y extensa susceptibilidad genética¹⁴. Sin embargo, otros estudios¹⁵ han sugerido que no se puede establecer una relación entre los antecedentes familiares de depresión y la presencia de síntomas depresivos en pacientes esquizofrénicos adultos, aunque este hallazgo no se ha confirmado en los pacientes jóvenes.

Otros factores de confusión en el análisis de comorbilidad en la esquizofrenia y los trastornos afectivos son la evolución “deteriorante” de ciertas psicosis afectivas y el uso actual de los nuevos fármacos antipsicóticos, ya que éstos parecen actuar sobre sistemas de neurotransmisión implicados tanto en síntomas afectivos como en síntomas psicóticos.

La tendencia actual al polidiagnóstico ocasiona que distintas categorías diagnósticas muestren un enorme solapamiento entre la esquizofrenia y los trastornos afectivos en relación con síntomas, duración y respuesta terapéutica, como el encontrado en los trastornos esquizoafectivos, los trastornos psicóticos breves, sobre todo la psicosis puerperal, y los trastornos delirantes¹.

Síntomas afectivos en el curso de la esquizofrenia

La mayoría de lo que se ha publicado sobre la depresión en la esquizofrenia es impreciso debido a que, habitualmente se han usado indistintamente la presencia de síntomas o síndromes en el curso de la enfermedad¹¹. Esto, junto con una dificultad diagnóstica, podría

explicar las discrepancias existentes en los índices de prevalencia, ya que tanto en el clásico estudio de la Organización Mundial de la Salud (OMS) de los años setenta como en estudios recientes, se señalan porcentajes del 15 al 81% y del 7 al 75%¹¹. Sin embargo, como muy bien han destacado numerosos estudios, el diagnóstico preciso de estos estados es fundamental en el pronóstico de la enfermedad, ya que el riesgo de suicidio y la evolución deteriorante de la enfermedad suelen estar asociados a los mismos¹.

En el curso de la esquizofrenia, con independencia de los subtipos, se han descrito síntomas y síndromes donde los trastornos del estado de ánimo, sobre todo la depresión, tienen una importancia clínica relevante. La depresión, como parte integrante de la enfermedad puede darse al inicio, en el curso de un episodio, al finalizar el mismo o tiempo después, pudiendo aparecer en cualquier otro momento de la enfermedad. De modo que aunque la mayoría de los pacientes padecen como mínimo síntomas subsindrómicos, aproximadamente la mitad de los pacientes con esquizofrenia, independientemente de la edad, pueden experimentar un episodio depresivo significativo, con mayor intensidad de sentimientos de desesperanza e indefensión y un mayor enlentecimiento psicomotor, durante la enfermedad¹⁶.

La depresión en la fase aguda de la enfermedad puede estar relacionada con un curso favorable y un buen desenlace de la misma; pero diversos estudios han sugerido que la depresión durante la fase crónica se acompaña de mayor disfunción social, discapacidad e intentos autolíticos¹⁵.

Diagnóstico diferencial de la depresión en el curso de la esquizofrenia

En el diagnóstico diferencial de la esquizofrenia y los trastornos afectivos se han de tener en cuenta diversos factores que suelen ser motivo de confusión para poder realizar un adecuado diagnóstico (Tabla 2)^{1, 11, 15, 17, 18}

Tabla 2. Factores o síndromes de confusión en el diagnóstico diferencial.

| | |
|--------------------|--|
| | |
| Médicos-orgánicos | Es preciso descartar: enfermedades del sistema inmune, cardiovascular, respiratorio, metabólicos, etc.; uso habitual (betabloqueantes, antiinflamatorios) o suspensión de tratamientos (corticoides); drogas de uso y abuso (consumo circunstancial o crónico, cannabis) o suspensión de estimulantes (nicotina, café). Clave diagnóstica: recogida historia clínica y exploración. |
| Síntomas negativos | Los síntomas comunes son: disminución de interés, de capacidad del placer, de la energía o motivación, alteraciones motoras y dificultades de concentración. Sugiere síntomas negativos: el embotamiento afectivo. Sugieren síntomas depresivos: estado de ánimo triste o rasgos cognitivos (sentimientos de culpa, ideación suicida). |

| | |
|------------------------------|---|
| | Clave diagnóstica: comunicación con el paciente o escalas clínicas específicas (Calgary, PANSS-D). |
| “Depresión neuroléptica” | Se cree que los neurolépticos atípicos mejoran la disforia y producen menos efectos secundarios extrapiramidales. Se confunde los síntomas extrapiramidales (sobre todo, acatisia, signos no-acinéticos del parkinsonismo) con los síntomas negativos y/o depresión. Clave diagnóstica: dosis y tipo de antipsicótico. |
| Reacciones al estrés | Aparece una reacción a conflictos o insight ante déficit psicológicos, que puede ocasionar confusión con la depresión o que contribuye a su aparición. Hay dos tipos de reacciones: aguda (breve, se puede establecer conexión entre conflicto y reacción psicológica) o crónica (“síndrome de desmoralización”). Clave diagnóstica: desmoralización |
| “Depresión postpsicótica” | Definida por la persistencia de síntomas negativos o síntomas de fase aguda atenuados, junto a un bajo estado de ánimo. Lo habitual es que sea un estado disfórico reactivo a una descompensación psicótica (9-13%), pudiendo aparecer en cualquier momento de la enfermedad (25%). Se acompaña de un mayor índice de recaídas o rehospitalizaciones e ideas suicidas. Clave diagnóstica: la soledad y la precariedad de apoyos sociales |
| Pródromo de una recaída | El “pródromo endógeno-depresivo”, es una situación de retraimiento, con sentimientos de culpa y de vergüenza junto a disforia. Tiene una breve duración ya que va seguida de síntomas psicóticos. Aparece en el 18% de los pacientes jóvenes. Se puede explicar por el modelo de vulnerabilidad al estrés (depresión) dentro de un continuum de vulnerabilidad, pudiendo establecer una relación con síntomas positivos y observando una menor tasa de recaídas si ante la existencia de antecedentes, se mantiene un tratamiento antidepressivo. Clave diagnóstica: la evolución sintomática. |

La llamada “depresión neuroléptica” ha generado confusión con los síntomas depresivos en los pacientes esquizofrénicos ya que la disforia en los pacientes que están en tratamiento con neurolépticos, teóricamente se relaciona con el bloqueo dopaminérgico, de tal modo que pueden producir anhedonia, y posiblemente depresión. En la década de los años setenta, éste fue un tema de discusión frecuente, encontrándose una relación de disforia, anhedonia y depresión con los niveles plasmáticos de neurolépticos típicos, los tratamientos depot y con los neurolépticos de mantenimiento en la fase de estabilidad. Sin embargo, en relación con esta idea, existen numerosas controversias, ya que estudios recientes indican que en muchas ocasiones los síntomas depresivos ya estaban presentes antes de iniciar el tratamiento con neurolépticos e incluso sugieren que estos síntomas afectivos tienden a disminuir tras el inicio del tratamiento¹⁹. Además, en algunos de los estudios comparativos realizados con pacientes con y sin tratamiento neuroléptico, no se ha encontrado una mayor prevalencia de síntomas depresivos o de trastornos depresivos mayores en los pacientes medicados²⁰.

En el momento actual y ante el uso de neurolépticos atípicos como una primera alternativa terapéutica, encontramos una situación clínica ligeramente diferente, ya que provocan menos efectos secundarios extrapiramidales y parecen más eficaces tanto en el tratamiento

de los síntomas negativos como en la disforia (mezcla de tristeza e irritabilidad) que aparece en ocasiones en los pacientes psicóticos, sean o no esquizofrénicos²¹. No obstante, en cuanto a los efectos extrapiramidales, se ha visto que el parkinsonismo acinético (acinesia y rigidez) no está relacionado con los neurolepticos, sin embargo el parkinsonismo no-acinético (reflejo glabellar, salivación y temblor) tiene una relación directa con éstos pudiendo ser un factor de confusión con los síntomas negativos y depresivos en estos pacientes¹⁹. Además, la acatisia, otro efecto secundario extrapiramidal, puede ser fácilmente confundida con la depresión, ya que los pacientes a menudo experimentan este síntoma como disforia, pudiendo acompañarse incluso de ideación suicida¹¹.

Recientemente, se ha visto que en ciertos pacientes existe una mayor vulnerabilidad biológica en cuanto a que puede existir una mayor fragilidad en el sistema de regulación dopaminérgica, y por lo tanto, mayor disposición a desarrollar o a exacerbar, ante una dosis mayor de la mínima necesaria, los síntomas negativos. Se crea así una posible confusión dando la impresión de que el paciente manifiesta una depresión inducida por neurolepticos.

Por último, teniendo en cuenta que los pacientes esquizofrénicos tienen dificultades para la comunicación interpersonal, es importante utilizar instrumentos como la escala de Calgary, la escala de Síndromes Positivos y Negativos en la dimensión Depresión (PANSS-D) así como la escala de Hamilton de la depresión (HAM-D), siendo este último el menos específico.

Consumo/dependencia de sustancias psicoactivas/alcohol

El abuso de sustancias se ha considerado uno de los problemas sociosanitarios de primera magnitud en los últimos veinte años.

La coexistencia de la dependencia de drogas con otros diagnósticos psiquiátricos se conoce como diagnóstico dual (DD). Este término tiene diversas connotaciones pudiendo significar en el sentido más puro que ambos diagnósticos son independientes y se producen de forma simultánea. Puede ocurrir que el síndrome psiquiátrico haya sido inducido por el alcohol o las drogas. También el consumo de drogas puede ser secundario a un proceso de automedicación de otros trastornos mentales primarios.

A pesar del aumento del DD, hay notables dificultades clínicas en el mismo. Aunque las clasificaciones actualmente en uso, DSM-IV² y CIE-10⁵, aceptan la existencia de los DD, sólo el DSM-IV² propone una serie de criterios diagnósticos y de recomendaciones para diferenciar los trastornos inducidos por drogas de los primarios o no relacionados con el consumo de sustancias. Las dificultades clínicas se basan en la existencia de confusión en los mecanismos etiopatogénicos, en las formas de presentación clínica (enmascaramiento y atipicidad), en la fiabilidad de los métodos y criterios diagnósticos y en la compleja coordinación de las intervenciones terapéuticas.

La relevancia del DD es debida a que éstos no se explican sólo por azar. Representan la patología de la mayoría de los pacientes drogodependientes (entre un 30- 50% de los pacientes psiquiátricos presentan trastornos relacionados con el alcohol o drogas) y se sabe que los trastornos relacionados con sustancias pueden inducir trastornos mentales. Los DD suelen presentar recaídas y pobre respuesta a los tratamientos, lo que conlleva a un empeoramiento del pronóstico de ambos trastornos además de que algunos DD presentan riesgos específicos sobreañadidos (depresión, alcoholismo, suicidio, etc.)¹.

Datos epidemiológicos

En la mayoría de los casos, el abuso de sustancias precede a la enfermedad psiquiátrica. Se ha visto que el 26,4% de sujetos con un trastorno relacionado con drogas padecían también un trastorno afectivo⁷. La comorbilidad se asocia a riesgo elevado de suicidio y una resistencia a los tratamientos farmacológicos. Entre los adolescentes con abuso de sustancias, el 76% sufren trastornos afectivos (ansiedad y depresión) y graves alteraciones de conducta, frente al 20% en la población juvenil no consumidora de sustancias²². Además, en la población americana los pacientes con patología dual constituyen del 30 al 50 % de la población psiquiátrica y más del 80% de la población toxicómana.

Hipótesis etiopatogénicas de comorbilidad

Se ha observado en la mayoría de los estudios clínicos, epidemiológicos y biológicos una fuerte asociación entre los trastornos afectivos y el abuso de sustancias, siendo los más frecuentes la ansiedad y la depresión. Diversos estudios sugieren que un fallo en el sistema serotoninérgico, que se considera uno de los responsables de la modulación de los síntomas depresivos y conducta violenta, puede propiciar, en sujetos vulnerables, un incremento de la sintomatología afectiva en el abuso de sustancias.

En los últimos años, se ha postulado la hipótesis de la automedicación en los trastornos duales, que concuerda con la idea de una predisposición genética compartida para los trastornos afectivos. Existen diversas variantes a esta hipótesis que básicamente consisten en que un individuo presenta síntomas subclínicos de una disfunción neurobiológica, y al entrar en contacto con sustancias psicoactivas, inicia un rápido proceso de dependencia, sobre todo si dichas sustancias actúan como una medicación altamente efectiva para el trastorno subclínico²³. Estas hipótesis se acompañan de la observación clínica de que muchos consumidores prefieren determinadas sustancias, por ejemplo estimulantes frente a depresores.

Clínica y diagnóstico

Parece que la interrelación de un trastorno mental y un trastorno por consumo de sustancias van más allá del simple diagnóstico. Por lo tanto, en la evaluación y el DD, debe plantearse en primer lugar, definir el origen actual de la psicopatología y determinar si constituye o no un trastorno mental y en segundo lugar, determinar las relaciones temporales de aparición, curso y remisión del trastorno mental y del trastorno por consumo de sustancias.

En las clasificaciones internacionales se establecen criterios generales y específicos para cada una de estas manifestaciones psicológicas. Así, los trastornos relacionados con sustancias se dividen en dos grupos: los trastornos por consumo (dependencia y abuso) y los trastornos inducidos por sustancias (intoxicación, abstinencia, delirium inducido, demencia persistente, trastorno mnésico inducido, trastorno psicótico inducido, trastorno del ánimo inducido, disfunción sexual inducida y trastorno del sueño inducido)²⁴.

Tanto los síntomas depresivos que pueden aparecer en la intoxicación como en la abstinencia son reversibles, y en ambos casos la psicopatología va disminuyendo a medida que se suspende el consumo o cede la abstinencia. Una fuente frecuente de confusión es el consumo de varias sustancias que originan síntomas mixtos o prolongación de síntomas en el tiempo, así como la existencia de síntomas depresivos o ansiosos que pueden desencadenar “craving” al confundirlos el paciente con síntomas de abstinencia, lo que determina que la aparición de psicopatología en los DD sea un problema recurrente. Además, es importante diferenciar los trastornos mentales inducidos de los trastornos mentales primarios y para ello el DSM-IV² considera como trastorno primario aquel que persiste más de 4 semanas desde la abstinencia aguda o la intoxicación, aunque hay que tener en cuenta los casos de dependencia a sustancias de vida media larga. Si los síntomas son más intensos, abigarrados y graves a los comúnmente observados, como para requerir una atención clínica independiente, se diagnosticará de trastornos inducidos por sustancias, considerando que se deben al efecto fisiológico directo de la sustancia consumida y no preceden al inicio del consumo.

Depresión y alcoholismo

La comorbilidad del abuso de alcohol y los trastornos afectivos son hechos bien establecidos y de elevada trascendencia y relevancia en el ámbito sociosanitario, por lo cual merece una mención aparte.

Tradicionalmente, se ha considerado que los síntomas depresivos llevan a los sujetos a beber alcohol en un intento de automedicación. Sin embargo, los alcohólicos pueden experimentar síntomas depresivos como consecuencia de su consumo. Los síntomas depresivos en el alcoholismo pueden estar en mayor o menor grado a lo largo de su

evolución y la presencia de estos síntomas habitualmente no implica un trastorno diferenciado.

La prevalencia del abuso de alcohol es del orden del 5% en la población masculina y del 2 al 5% en la femenina. El 40% de los jóvenes presentan en algún momento problemas relacionados con el alcohol. El 15% de mujeres alcohólicas y el 5% de varones presentan historia previa de episodios depresivos o maníacos.

Estudios norteamericanos, como el ECA⁷ y el CNS⁶, detectaron la existencia de un trastorno afectivo en el 13,4% de los pacientes alcohólicos y una tasa casi dos veces mayor a la prevalencia esperada.

En cuanto a la prevalencia de los síntomas depresivos en la dependencia de alcohol, las tasas oscilan del 30 al 89%, dependiendo de diversos factores: muestra, momento de evaluación y criterios diagnósticos²⁵

Son numerosos los estudios que demuestran, a través de complejas relaciones de comorbilidad, que el alcohol produce sintomatología depresiva más que su alivio, señalando que los síntomas depresivos que presentan los pacientes alcohólicos pueden ser debidos a numerosos factores etiopatogénicos que interactúan de forma multivariable (Tabla 3). Es posible que exista un subgrupo de pacientes donde la comorbilidad sea más intensa, relacionada con marcadores genéticos o con factores psicológicos. Se ha visto en numerosos estudios que existe una mayor prevalencia de depresión y alcoholismo en los familiares de primer grado de estos pacientes²⁶.

Tabla 3. Factores etiopatogénicos de los síndromes afectivos en el consumo de alcohol.

-
- Efecto tóxico directo sobre el cerebro.
 - Efecto indirecto sobre el cerebro.
 - Efectos de la abstinencia del alcohol.
 - Efectos sobre el SNC de los medicamentos o drogas tomadas para aumentar los efectos del alcohol o aliviar su abstinencia.
 - Efectos sobre el SNC de las lesiones y/o anoxia asociadas con los traumatismos por accidente, sobredosis de alcohol o medicamentos y/o tentativas de suicidio.
 - Pérdidas sociales (empleos, amigos, familiares, estatus social) a consecuencia de la conducta relacionada con el alcohol.
 - Trastornos afectivos relacionados con una vulnerabilidad genética común para ambos trastornos.
-

Se ha visto que el uso continuado del alcohol ocasiona un déficit en los sistemas serotoninérgico, dopaminérgico y opioide. Estos sistemas han sido implicados en el inicio, mantenimiento y cese de la conducta de consumo. Al ocasionar alteraciones en estos sistemas, se cree que aparece un estado similar al de la depresión, describiéndose que los efectos del consumo de alcohol a dosis moderadas junto a una vulnerabilidad biológica

pueden inducir, entre otros, efectos disfóricos, agresividad, depresión y, con frecuencia, conductas suicidas.

Aspectos clínicos y diagnósticos de los trastornos afectivos y el alcoholismo

Desde el punto de vista clínico, se cree que la distinción entre “depresión primaria” o “depresión secundaria” no es útil ya que da lugar con frecuencia a confusión y numerosas controversias²³. Los trastornos depresivos que pueden aparecer en el paciente que manifiesta una dependencia al alcohol se resumen en la tabla 4²⁵.

Tabla 4. Trastornos afectivos en el curso de una dependencia alcohólica.

| | |
|---|---|
| | |
| Trastorno depresivo inducido (intoxicación o abstinencia) | También llamados “Estados transitorios o evanescentes”, aparecen en estado de intoxicación o abstinencia. Características: Labilidad emocional, disforia, apatía, irritabilidad, anorexia y preocupaciones hipocondríacas. Constituyen un estado depresivo leve-moderado, con una duración breve. Desaparecen con la abstinencia del tóxico, aunque el craving y los síntomas de abstinencia son vividos como síntomas de ansiedad y depresión |
| Episodio depresivo mayor o distimia | Cumplen criterios típicos, aunque con menor variabilidad diaria en intensidad. Aparecen durante los meses de consumo o meses después de la abstinencia. Características: pérdida de energía, sensación de vacío interior, falta de interés y dificultad de concentración, sentimientos de culpa (a causa del deseo de consumo). Duración semanas o meses, con alta tendencia a la cronicidad. |
| “Síndrome dual depresión alcohol” | Esta es una entidad clínica que no se incluye en las clasificaciones internacionales. Características: síntomas ansiosos graves, insomnio, riesgo de abuso de benzodiacepinas, alto índice de recaídas, dificultades de control de la conducta, elevada impulsividad con alto riesgo de suicidio |

El primer paso en el DD es establecer la relación entre la sintomatología afectiva y el abuso o dependencia del alcohol. Si se constata que el sujeto presenta algún trastorno por el uso del alcohol debe investigarse si la sintomatología depresiva puede relacionarse con el síndrome de abstinencia o intoxicación o si su gravedad puede adquirir la categoría de trastorno inducido o comórbido. Hay que tener en cuenta que los trastornos inducidos aparecen en el contexto de intoxicaciones o de la abstinencia, mientras que los independientes aparecen antes de la dependencia y/o en momentos en los que el sujeto está abstinento o sin cambios importantes en su consumo.

Los factores que orientan a la independencia del trastorno afectivo pueden ser los antecedentes del trastorno afectivo previamente al abuso o dependencia del alcohol, la existencia de antecedentes familiares de trastornos afectivos, así como que la sintomatología no desaparezca durante las 2-4 semanas de abstinencia. La existencia de ambos trastornos se traduce en más complicaciones y los pacientes relacionan la presencia

de estos trastornos tanto con las recaídas como con la remisión de la ingesta ética, ya que los pacientes tienen el doble de posibilidad de acudir a tratamiento.

Trastornos de alimentación

Los trastornos de la conducta alimentaria (TCA), se caracterizan por alteraciones graves de la conducta alimentaria. En esta sección se incluyen dos trastornos específicos: la anorexia nerviosa (AN) y la bulimia nerviosa (BN). Aunque los criterios del DSM-IV2 permiten a los clínicos diagnosticar un TCA específico, los síntomas con frecuencia se presentan a lo largo de un continuum entre los extremos de la AN y la BN.

A menudo, las personas con AN están aisladas socialmente y presentan síntomas de depresión, ansiedad, rasgos perfeccionistas y estilos cognitivos rígidos en su personalidad. En la BN se observa con una alta frecuencia una dificultad para las relaciones interpersonales, problemas con el concepto de sí mismas, una alta impulsividad manifestada por descontrol en la conducta, robos, autolesiones e ideas suicidas, un elevado consumo de sustancias y promiscuidad sexual. Algunas de las características clínicas mencionadas, sobre todo depresión, irritabilidad y obsesividad, pueden ser el resultado de una marcada desnutrición, aunque estén dentro de los márgenes de peso normal, ya que la insuficiencia nutricional y los cambios frecuentes en el peso predisponen a los pacientes a mostrar aspectos psicológicos y biológicos relacionados con la desnutrición²⁷. Incluso en los casos que tienen una evolución positiva (recuperación del peso y de las menstruaciones), pueden persistir síntomas psiquiátricos: distimia, fobia social, consumo de sustancias y síntomas obsesivo-compulsivos.

Se han visto altas tasas de enfermedad psiquiátrica comórbida (TCA y depresión mayor o distimia) en pacientes que buscan tratamiento en centros psiquiátricos de atención terciaria (en el 50-75%), así como en las mujeres que tienen antecedentes de abusos sexuales (en el 20-50%)²⁷.

Algunas investigaciones consideran que los síntomas depresivos, con frecuencia constituyen un síndrome que cumple criterios de trastorno depresivo mayor y como hemos dicho, parecen surgir casi siempre como una consecuencia del TCA.

No obstante, hay que considerar que un porcentaje bajo de estos pacientes presentan un cuadro depresivo como una entidad independiente del TCA, siendo necesario, en estos casos, controlar el trastorno del estado de ánimo antes de abordar el tratamiento del TCA²⁸ ya que si no, se puede afectar la implicación del paciente en la terapia.

Anorexia nerviosa

Las pacientes anoréxicas presentan síntomas depresivos, con una frecuencia mayor que la población general. Estos trastornos se pueden manifestar con una rica sintomatología como puede ser: tristeza, aislamiento, desesperanza, trastornos del sueño, anhedonia, sentimientos de culpa, autodesprecio, fantasías de muerte e ideación autolítica; aunque estos últimos aparecen con menor frecuencia.

Dada la sintomatología, el diagnóstico es fácil, aunque el significado clínico es incierto. Estos trastornos se pueden considerar como secundarios a las conductas anoréxicas - respuesta frente a la presión social, o una respuesta a los temores a la comida, al aumento de peso y a la obesidad-; íntimamente ligados a los trastornos afectivos, como una manera diferente de manifestación o como parte del cortejo sintomatológico o secundarios a la malnutrición, siendo esta última la más citada en los diferentes estudios, ya que se ha visto que existe una mejoría del estado de ánimo cuando los pacientes recuperan peso²⁸ aunque todavía no se han definido los síntomas afectivos de la desnutrición.

Aspectos clínicos y epidemiológicos

Más del 60% de las pacientes anoréxicas cumplen criterios de depresión en algún momento de su evolución, aunque en muchas ocasiones, los síntomas depresivos aparecen durante el año que sigue al inicio del TCA. Aunque se ha visto que la gravedad de la depresión se asocia a la gravedad de los síntomas anoréxicos, la depresión mayor no se correlaciona con el pronóstico de la AN.

Se ha observado un mayor índice de episodios depresivos mayores en las pacientes que en alguna ocasión habían mostrado conductas de purga (96%) que en aquellas con un cuadro puramente restrictivo (66%)²⁹. Además los síntomas depresivos disminuyen en las pacientes que no tienen clínica activa. En estudios recientes, se ha visto que el 40% de las pacientes con AN que cumplen diagnóstico de depresión, se autoagreden y verbalizan ideas de suicidio, y el 20% las lleva a cabo³⁰. Estos antecedentes de riesgo autolítico corroboran de alguna manera que estas pacientes sufren, en algún momento de la enfermedad, graves trastornos del humor.

Aunque no siempre se han encontrado relaciones entre los antecedentes familiares de trastorno afectivo, sobre todo de depresión mayor, y la AN, en numerosos estudios se sugiere que la prevalencia a lo largo de la vida para la depresión en los familiares es de 10 a 15 veces mayor que en la población normal. Aunque existe una asociación entre los trastornos afectivos (depresión mayor y distimia) y la AN, no se ha podido establecer una correlación entre éstos y los marcadores neuroendocrinológicos. Recientemente, otros autores sugieren que los rasgos de personalidad obsesiva en los familiares de las pacientes con AN, podrían considerarse un factor de mayor vulnerabilidad a la enfermedad²⁸.

El curso y la aparición de los trastornos afectivos tienen una evolución distinta de la AN, además, se ha visto que pacientes recuperadas podrían desarrollar trastornos depresivos mayores con mayor frecuencia que la población normal.

Bulimia nerviosa

Se sabe que existe una fuerte asociación entre la BN y los síntomas depresivos, existiendo en los trastornos más graves una elevada frecuencia de tristeza, sentimientos de culpa, baja autoestima, alteraciones del sueño e ideación autolítica. Al igual que en la AN, una de las cuestiones que se plantea en esta asociación es si estos síntomas depresivos son o no específicos de un trastorno afectivo, o si, por el contrario, son secundarios al TCA. Para algunos autores existe una estrecha relación entre ambas entidades, de modo que, en muchos casos, los síntomas depresivos pueden preceder a la BN, aparecer simultáneamente como una entidad clínica en sí mismos o ser considerados formas atípicas de depresión. Los estudios de familiares, las similitudes neuroendocrinológicas entre ambos trastornos y los estudios de respuesta terapéutica a los antidepresivos sugieren que la BN es una variante del trastorno afectivo, es decir una entidad clínica independiente³¹.

Sin embargo, otros autores defienden la hipótesis de que los síntomas depresivos son secundarios al TCA y a todo su cortejo sintomático, como es el sentimiento de fracaso condicionado por la pérdida de control y los sentimientos de culpa, vergüenza y humillación provocados por la propia enfermedad, en pacientes muy preocupadas por su aspecto físico³². Se basan, para defender este planteamiento, en la edad de inicio de los síntomas afectivos, ya que éstos en la BN aparecen de forma muy precoz si los comparamos con los trastornos afectivos endógenos. También sugieren que la clínica depresiva de la BN tiene muy poca consistencia y aparentemente una fenomenología distinta (fluctuaciones anímicas, siendo frecuente la presencia de humor disfórico previo a los episodios de ingesta voraz)³¹. No obstante, se ha encontrado una correlación entre las oscilaciones del estado de ánimo y las conductas bulímicas, siendo los síntomas depresivos más intensos cuanto más graves son estas conductas y a la inversa²⁸.

Por otro lado, inicialmente, se sugirió que la BN podría asociarse a formas atípicas de depresión, con humor disfórico, hiperfagia y exacerbación de síntomas vegetativos, ya que el 35% de las bulímicas estudiadas presentaban depresión atípica³³.

Los estudios psicopatológicos en BN, los marcadores biológicos y los estudios familiares ponen de manifiesto la posible relación existente entre trastornos afectivos y la BN. La alta prevalencia de trastornos afectivos en los familiares de primer grado, de pacientes con BN oscila entre el 9 y el 65%. Sin embargo, aunque estos resultados parecen indicar una base biológica, esta variabilidad en las tasas puede deberse a que no se precisa con qué tipo de trastorno afectivo se establece la asociación³¹. Las alteraciones de la ingesta en las

pacientes con vulnerabilidad genética podrían interpretarse como maniobras defensivas encaminadas a mitigar un estado disfórico previo. No obstante, las pacientes diagnosticadas de BN con síntomas depresivos en comparación con población normal presentan puntuaciones más altas en síntomas de tipo obsesivo, ansiedad e hipomanía así como un mayor desajuste social. La similitud, por tanto, parece superficial y con un patrón de síntomas diferente, concluyéndose, que los síntomas de ansiedad y depresión asociados son secundarios a la BN.

Por otra parte, se ha mencionado la posible relación entre la BN y el trastorno afectivo estacional, debido a la observación de que en algunos pacientes los síntomas bulímicos empeoran durante el invierno²⁸.

Trastornos de la personalidad

El estudio de las relaciones entre personalidad y trastornos del humor es un tema abierto y polémico, con implicaciones importantes en el debate sobre etiología, curso y tratamiento de ambos. En los últimos veinte años hemos asistido a un cambio profundo en el enfoque dado a la definición y clasificación de estos trastornos, sobre todo debido a la introducción de un sistema de diagnóstico multiaxial que ha dado lugar a un renovado interés por el estudio de la personalidad y sus trastornos, así como de la asociación de ambos con el resto de los síndromes psiquiátricos. Sin embargo, los trabajos existentes en la literatura sobre este tema han contribuido con frecuencia a aumentar la confusión debido a la inconsistencia de muchos resultados, producto de diseños sobre bases teóricas muy dispares y con métodos difícilmente comparables.

La determinación de las asociaciones entre trastornos de la personalidad y los trastornos del humor plantea problemas a escala conceptual. Para aclarar este punto, se han descrito seis modelos explicativos de comorbilidad de los trastornos de personalidad y distintas patologías del Eje I (Tabla 5)³⁴.

Tabla 5. Modelos de comorbilidad en depresión y trastornos de personalidad.

| | |
|--------------------------|--|
| Modelo de vulnerabilidad | Ciertos rasgos de la personalidad (p. ej., inseguridad y dependencia) predisponen a la depresión. Existencia de una personalidad premórbida específica (tipus melancholicus) cuyos rasgos serían la tendencia al orden, la responsabilidad y la dependencia afectiva. |
| Modelo de continuidad | El trastorno de personalidad es una manifestación subclínica de la enfermedad primaria depresiva. Síntomas de la enfermedad muy atenuados que, clínicamente, sugerirían rasgos de personalidad. Teóricamente, bajo tratamiento antidepressivo, los síntomas subclínicos desaparecerían dejando la personalidad de base al descubierto. |
| Modelo de complicación | La propia enfermedad depresiva induce un cambio profundo en la personalidad del paciente que, en ocasiones, puede remitir bajo tratamiento. El trastorno de personalidad es una complicación de la enfermedad depresiva. |

| | |
|------------------------|--|
| Modelo de coocurrencia | Ambos trastornos obedecen a factores psicobiológicos independientes que coinciden temporalmente en un mismo paciente. |
| Modelo de atenuación | Al contrario que el anterior, presupone una base genética común para el trastorno de personalidad y la depresión, con manifestaciones clínicas distintas. |
| Modelo de modificación | Interacción entre ambos trastornos cuando éstos suceden al mismo tiempo. Esta interacción se manifiesta clínicamente con síntomas, curso y pronóstico específicos. |

La manera más común de abordar en la clínica la relación entre la personalidad y los trastornos del humor ha sido considerar a la primera como precursora, favorecedora o factor de riesgo para los segundos. No obstante, una cuestión que ha generado polémica es si existe la posibilidad de realizar una evaluación de la personalidad fiable en pacientes con un trastorno depresivo, ya que hay autores que consideran que los rasgos de personalidad podrían verse contaminados por la situación clínica. En este sentido, se ha debatido la adecuación de un sistema categorial en lugar de uno dimensional y viceversa³⁵.

Empleando sistemas categoriales, no existe evidencia de asociación específica entre los trastornos del humor y tipos concretos de trastorno de la personalidad. En una revisión realizada por Tyrer y col³⁶, parece existir una asociación moderada entre los trastornos afectivos y los grupos de personalidad B (histriónico, narcisista, límite y antisocial) y C (evitativo, dependiente y obsesivo-compulsivo), lo que supone una aparición entre dos y cinco veces más elevada a la esperable por azar.

Otro punto de vista diferente es el abordaje de la personalidad y sus trastornos, apoyándose en dimensiones o factores. Aplicando el modelo dimensional desarrollado por Cloninger y col³⁷, se ha encontrado una frecuente asociación entre la depresión y el factor “neuroticismo”, así como con la dimensión de evitación del daño. El neuroticismo se ha considerado estable y un factor de predisposición debido a su alta heredabilidad. Las variaciones en los resultados de este factor abren una nueva vía para considerar que el modelo de vulnerabilidad, a través de mecanismos neurobiológicos compartidos, ligaría ciertas anomalías de la personalidad con una mayor frecuencia de comorbilidad. A favor de esta idea también encontramos que estudios recientes han visto que tras iniciar un tratamiento antidepresivo, se modifican los rasgos de personalidad que aparecen en el contexto de un trastorno afectivo³⁸, sugiriendo, además, una falta de estabilidad diagnóstica.

Trastornos afectivos asociados a los trastornos de personalidad

La mayoría de los estudios clínicos y de revisión se han centrado en el análisis de la asociación temporal entre el trastorno depresivo mayor y los trastornos de la personalidad.

Los estudios clínicos han seguido dos direcciones: detectar trastornos de personalidad en muestras de pacientes afectados de trastorno depresivo mayor y observar qué porcentaje

de pacientes con trastornos de personalidad cumplen criterios de depresión mayor, bien en el curso de la enfermedad o en la historia previa. Hay una enorme disparidad de resultados³⁹. Se ha estimado entre los pacientes con trastorno depresivo mayor una asociación de trastorno de la personalidad del 20 al 85% siendo la prevalencia mayor en pacientes depresivos ambulatorios (50- 85%) que en hospitalizados (20-50%). Por otra parte, en los pacientes con algún trastorno de la personalidad, la prevalencia a lo largo de la vida de trastorno depresivo mayor es elevada (20-80%). Muy pocos pacientes (menos del 10%) con trastornos de personalidad no son, en algún momento, diagnosticados de depresión.

Según distintos estudios, la comorbilidad de los trastornos de personalidad con los trastornos depresivos crónicos, en concreto la distimia, oscila entre el 34 y el 85%. En cuanto al análisis por clusters o grupos de personalidad, es el grupo B el más prevalente, seguido del grupo C. Este fenómeno sugiere que en el grupo B existen factores de personalidad independientes del trastorno afectivo al que se asocia en comorbilidad⁴⁰. En efecto, así como el trastorno obsesivo de personalidad es bastante estable y relativamente infrecuente (< 20%), el grupo B parece determinar la enorme variabilidad encontrada en los estudios sobre comorbilidad con trastornos afectivos. Este efecto, sobre todo en el diagnóstico de distimia, puede ser explicado por la relativa similitud clínica del grupo B y los trastornos afectivos, encontrándose con una alta frecuencia (56 al 76%) un trastorno de personalidad límite en los pacientes distímicos⁴¹.

Como se ha reseñado anteriormente, en general se acepta la idea de que la personalidad premórbida es un predictor de evolución crónica de la depresión que está asociado con una pobre respuesta al tratamiento, una menor recuperación y una mayor probabilidad de continuar con sintomatología, y un peor, por tanto, funcionamiento social. Además, está asociada con una menor edad de aparición del primer episodio depresivo, con el riesgo subsiguiente de recurrencia.

Trastornos de personalidad: Grupo B

El grupo B (DSM-IV)² presenta características emocionales y comportamentales sugerentes de trastornos afectivos tales como una extrema vulnerabilidad al estrés, síntomas afectivos (ansiedad-disforia) fluctuantes y altamente reactivos a situaciones ambientales, problemas recurrentes en las relaciones interpersonales, y tendencia a la impulsividad. Por lo tanto, podríamos decir que se caracteriza por un afecto inestable e intenso, pudiendo experimentar depresión y ansiedad extremas. Este grupo se corresponde con el factor de temperamento de búsqueda de sensaciones de Cloninger y col, factor que se caracteriza por rasgos de excitabilidad, impulsividad, extravagancia y desorden y condiciona síntomas depresivos⁴². Estos síntomas raramente se expresan como una depresión endógena clásica, más bien se caracterizan por disforia-irritabilidad-ansiedad (y ocasionalmente intensa ideación suicida). Aunque estos pacientes pueden cumplir criterios

de depresión mayor durante algún período de tiempo, puede ser erróneo hablar de comorbilidad en estos casos, ya que los pacientes aunque inicialmente pueden responder al tratamiento antidepresivo³⁸, en general se ha visto en estudios longitudinales que son “refractarios” a los tratamientos.

Dadas estas características, si estas personalidades se exploran en períodos cortos de sus vidas es fácil que se confundan con pacientes afectados de depresión mayor, distimia, hipomanía o depresión atípica, entre otros trastornos del estado de ánimo⁴². Y quizás, por eso se ha llegado a postular incluso que éste es un trastorno del espectro depresivo. No obstante, los estados afectivos de estos pacientes son considerados en alguna ocasión como el reflejo de un trastorno afectivo comórbido⁴⁴ y en otras como diagnósticos independientes a causa de una vulnerabilidad compartida o a un error de clasificación diagnóstica.

Estudios recientes de Lecic-Tosevki⁴¹ sugieren que el nivel de funcionamiento límite puede ser inducido por la depresión en algunos trastornos de personalidad; es decir, algunas personas con trastornos afectivos funcionan en un nivel límite intermitentemente, sólo durante un episodio depresivo. La depresión conduciría a una descompensación límite o dispararía este funcionamiento en un trastorno de personalidad previamente compensado. Éste podría llegar a considerarse un tipo característico de depresión: depresión límite (borderline). Este trastorno se suele asociar con trastornos de personalidad severos, ya que es intermitente, caótica, impulsiva, dramática, tiene frecuentes acting outs e ideación suicida. En estos casos para realizar un diagnóstico adecuado es importante reconocer los rasgos anómalos de funcionamiento previos al trastorno depresivo y realizar un seguimiento hasta la resolución completa del mismo.

Por último, puede ser que los pacientes con trastorno límite experimenten una severa ansiedad y depresión a causa de una desregulación y vulnerabilidad emocional o por el contrario tiendan a exagerar su nivel de síntomas. Los clínicos pueden creer o no las expresiones de malestar de estos pacientes basándose en factores como manifestaciones “dramáticas” o “demostrativas”. En estos pacientes, es importante atender tanto a las experiencias objetivas como a las subjetivas de malestar, ya que estas últimas pueden predecir con más exactitud la intensidad depresiva. En ausencia de un diagnóstico de trastorno afectivo, estudios recientes⁴⁰ detectaron puntuaciones altas en instrumentos de medida de síntomas afectivos. No obstante, se necesitan más investigaciones para comprender las relaciones entre el malestar objetivo y subjetivo, la presencia o ausencia de patología afectiva, entre otras.

Una entidad de confusión: personalidad depresiva

La personalidad depresiva ha sido incluida por primera vez en el DSM-IV², en el apéndice B. Millon y Davis⁴⁵ refieren que esta categoría se engloba dentro del grupo de

personalidades con dificultades para el placer. Las características fundamentales son una edad de comienzo temprano, la existencia de creencias negativas y pesimistas sobre sí mismo y los demás, una mayor tendencia al abandono del tratamiento y un alto porcentaje de recuperación parcial junto a un peor funcionamiento social. En las escalas se observan puntuaciones altas en neuroticismo, asociadas con mayor duración de los episodios y mayor probabilidad de recurrencias, y puntuaciones bajas en extroversión que se relacionan con mayor persistencia de los síntomas.

En estudios familiares se ha visto que los parientes de pacientes con trastorno depresivo de la personalidad puro (o sea, sin otro trastorno afectivo añadido) muestran una incidencia de trastornos afectivos similar a los de aquéllos que tienen un trastorno depresivo mayor. Los autores sugieren que dicho trastorno de personalidad sería un trastorno del “espectro” depresivo, postulando una continuidad de relación decreciente entre los trastornos de la personalidad, la distimia de comienzo temprano, la de comienzo tardío y la depresión mayor episódica pura. Por lo tanto, quedaría por resolver si nos encontramos ante un trastorno de la personalidad en sentido estricto. Esto da lugar a que en los estudios de comorbilidad existan controversias y contradicciones, y a tener en cuenta este diagnóstico en la práctica clínica.

Trastornos obsesivos

La relación entre obsesión y depresión ha sido motivo de estudio en distintos trabajos de autores clásicos. A pesar de que la relación de las obsesiones con los trastornos depresivos es un hecho que se constata desde la perspectiva clínica, estos trastornos se suelen incluir en los trastornos de ansiedad en el DSM-IV2 o entre los trastornos neuróticos en la CIE-10⁵.

Epidemiología

En diversos estudios con pacientes obsesivos se detectó que el 85% presentaban un estado depresivo aunque sólo un 27% cumplían criterios diagnósticos de trastorno depresivo, observándose que en el momento del diagnóstico, la tercera parte de los pacientes presentaban depresión mayor. Si consideramos que los trastornos depresivos secundarios son más frecuentes que los primarios, las tasas de comorbilidad están próximas al 57%¹.

En cuanto a los estudios en los familiares de primer grado en los pacientes obsesivos, hay datos contradictorios⁴⁶ sobre la existencia o no de los trastornos de ansiedad, así como sobre la frecuencia de la prevalencia de los trastornos afectivos. A pesar de ello, en estudios de gemelos se ha visto la importancia de la transmisión genética, ya que se ha detectado un índice de concordancia en monocigotos del 65%⁴⁷ para los trastornos afectivos, tasa que aumenta cuando se incluyen rasgos obsesivos significativos. Aunque el modo de

transmisión todavía hoy es desconocido, se cree que puede ser debido a una malformación genética o debilidad estructural. Se ha sugerido, a través de estudios biológicos, que la obsesión puede estar relacionada con una hipofunción del SNC así como con un mundo creencial rígido, quizá por ello, se ha visto que el 21% de pacientes con una depresión mayor “melancólica” presenta síntomas obsesivos.

Aspectos clínicos

Dependiendo del momento de aparición, se pueden establecer las siguientes relaciones entre los trastornos obsesivos y la patología afectiva: sintomatología depresiva que aparece en el curso del trastorno obsesivo; síntomas obsesivos que aparecen en el inicio o curso de un trastorno depresivo y episodios obsesivos periódicos, que se pueden interpretar como fases depresivas⁴⁸.

Habitualmente, en el paciente obsesivo la depresión, por importante que parezca, es secundaria a la idea obsesiva y mantiene una distancia respecto a ésta. Otras características clínicas establecen las diferencias entre ambas patologías (Tabla 6).

Si bien las relaciones clínicas entre los estados obsesivos y los trastornos depresivos son estrechas, es evidente que ambos trastornos tienen muchos puntos divergentes. Algunas obsesiones se desencadenan, aunque no siempre, en estados depresivos y pueden desarrollarse, posteriormente, al margen del núcleo afectivo primario. Frecuentemente, el trastorno afectivo es secundario al estado obsesivo primario. Existen depresiones sin clínica obsesiva y cuadros obsesivos sin trastorno afectivo. La evolución del trastorno obsesivo y afectivo no es siempre paralela, ya que únicamente las depresiones anancásticas siguen un desenlace idéntico y al resolverse el trastorno afectivo desaparecen las obsesiones⁸. Hay que tener en cuenta que, cuando en el curso de un trastorno obsesivo aparece una depresión, la resolución de ésta, no ocasiona la desaparición del cuadro obsesivo inicial.

Tabla 6. Diferencias clínicas entre trastornos obsesivos y depresiones endógenas.

| Trastorno obsesivo | Depresión endógena |
|---------------------------|---------------------------|
|---------------------------|---------------------------|

| | |
|---------------------------------|-----------------------------|
| Trastorno ideo-afectivo (duda). | Trastorno afectivo (culpa). |
|---------------------------------|-----------------------------|

| | |
|-------------------------------|------------------------------|
| Trastorno afectivo secundario | Adhesión trastorno afectivo. |
|-------------------------------|------------------------------|

| | |
|-------------------|---------------------------|
| Lucha permanente. | Claudicación existencial. |
|-------------------|---------------------------|

| | |
|-----------------------|---------------------|
| Suicidio excepcional. | Suicidio frecuente. |
|-----------------------|---------------------|

| | |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| Pensamiento rumiativo complejo. | Pensamiento rumiativo monotemático. |
|---------------------------------|-------------------------------------|

| | |
|--|-------------------------------------|
| Temas variados. | Ideas o delirios melancólicos. |
| Lenguaje circular- | Permanente. Lenguaje parco. |
| Tendencia al acto (rituales). | Tendencia a la inhibición |
| Fluctuaciones autoimagen. | Baja autoimagen |
| No toma de decisiones (duda). | No toma de decisiones (autoestima). |
| Tendencia a hiperclasificar. | Valoraciones de conjunto. |
| Agresividad extrapunitiva. | Agresividad intrapunitiva. |
| Posible normalidad del sueño y alimentación. | Trastornos del sueño y alimentación |
| Excepcionales episodios maníacos. | Posibles episodios maníacos. |
| No trastornos cronobiológicos. | Variaciones diurnas y estacionales. |

Por otra parte, además de la angustia, que es un síntoma frecuente, otros fenómenos, como la duda, la tristeza, la inseguridad y la culpa ocupan el primer plano. Estos últimos forman parte del círculo depresivo, aunque también se ha cuestionado la naturaleza primaria de estas emociones y su supeditación a un perfil afectivo de la obsesividad que estaría regulado por una orientación emocional específica.

A causa de la alta prevalencia de los síntomas depresivos, se ha teorizado, sobre si existe o no una relación entre la personalidad obsesiva, los trastornos obsesivos y la depresión. Aparentemente, no existe una superposición de rasgos de personalidad entre personalidades depresivas y obsesivas, ya que los rasgos de personalidad, así como el estilo cognitivo del obsesivo -necesidad de control y de que éste no va a perderse, intolerancia de la más mínima incertidumbre, atribuciones supersticiosas, delegación de control y temor al descontrol emocional-, no encajan con la personalidad depresiva. Sin embargo, los rasgos de la personalidad tipo melancólica, descrita por Tellembach, se centran en la necesidad de tener orden en todas las áreas de la vida. Estos pacientes quedan esclavizados a los aspectos formales del deber, de ahí la escrupulosidad moral, la tendencia a la culpa y la pulcritud de las relaciones sociales. Debido a esto se señaló la posibilidad de que la situación premelancólica descrita en torno al orden podía tener un origen común con la patología obsesiva.

No obstante, también existen diferencias significativas en cuanto al curso y pronóstico de estos trastornos, ya que la enfermedad obsesiva tiene, generalmente, un inicio infantil, un curso crónico y por tanto un pronóstico sombrío. Sin embargo, la depresión endógena comienza en la edad adulta, evoluciona por episodios o fases y, en general, tiene un pronóstico más favorable.

Por lo tanto, la existencia de episodios obsesivos así como su coexistencia, con alta frecuencia, con estados depresivos en el curso de una enfermedad obsesiva, plantea relaciones cuya interpretación todavía hoy es incierta. Se desconoce si se deben a una

predisposición natural, a la existencia de un trastorno con sustrato biológico común o a la presencia de síntomas afectivos como consecuencia de un sufrimiento crónico⁸.

Conclusiones

Como hemos reseñado, el análisis de la comorbilidad es complejo y controvertido debido a una alta variabilidad en los resultados de los diferentes estudios revisados.

No obstante, parece que se puede concluir que en algunas patologías, como la depresión y la ansiedad, el solapamiento sintomático es más la norma que la excepción puesto que llega a existir una prevalencia a lo largo de la vida de comorbilidad del 50% tanto en los trastornos de ansiedad generalizada como en los trastornos de angustia.

Se ha visto que es importante realizar un adecuado diagnóstico diferencial en el curso de las diferentes patologías, sobre todo en la esquizofrenia, ya que la depresión se manifiesta de manera heterogénea en ella, dando lugar a que exista una confusión con el síndrome negativo, los efectos de los antipsicóticos, la llamada depresión postpsicótica o con otras categorías o estados como hemos descrito.

En relación con los trastornos de alimentación, se ha visto una asociación más consistente entre la bulimia y la depresión que entre ésta y la anorexia. En estos trastornos existen controversias en relación con la naturaleza de los síntomas depresivos, ya que se plantea si éstos son formas atípicas de depresión, estados depresivos secundarios o si por el contrario, son trastornos afectivos que se desarrollan de forma enmascarada como un trastorno de la conducta alimentaria.

Respecto al resto de patologías estudiadas (dependencia de sustancias psicoactivas, trastornos de personalidad y trastorno obsesivo compulsivo), se puede concluir que la relación de éstos con los trastornos afectivos no son debidas al azar, ya que además de observar cifras altas de comorbilidad, se sugiere, de modo general, que existen marcadores genéticos en los trastornos por dependencia de sustancias psicoactivas, vulnerabilidad biológica en los trastornos de personalidad y mecanismos etiopatogénicos comunes en los trastornos obsesivos.

No obstante, hay que tener en cuenta que la alta variabilidad de los resultados en los estudios de comorbilidad, su escasa consistencia y la dificultad diagnóstica, dificulta extraer conclusiones.

Bibliografía

1. VALLEJO J, GASTÓ C, CARDONER N, CATALÁN R. Libro Comorbilidad de los trastornos afectivos. Barcelona: Ars Médica, 2002.
2. American Psychiatric Association. DSM-IV. Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales 4ª edición. Barcelona: Masson 1995.
3. VALLE FERNÁNDEZ J. Depresión con ansiedad. Salud Global. Salud Mental, Aten Prim 2002; 3: 1-8.
4. STAHL SM. Mixed anxiety and depression: Clinical implications. J Clin Psychiatry 1993; 54 (Suppl 1): 33-38.
5. Organización Mundial de la Salud. CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. Madrid: Meditor, 1992.
6. KESSLER RC, NELSON CB, MCGONAGLE KA, LIU J, SWARTZ M, BLAZER DG. Comorbidity of DSM-III-R major depressive disorder in the general population: results from the US National Comorbidity Survey. Br J Psychiatry 1996; 168 (Suppl 30): 17-30.
7. ANDRADE L, EATON WW, CHILCOAT H. Lifetime comorbidity of panic attacks and major depression in a population-based study: Symptom profiles. Br J Psychiatry 1994; 165: 363-369.
8. VALLEJO J, MENCHÓN JM. Distimia y otras depresiones no melancólicas. En: Vallejo J, Gastó C, editores. Trastornos afectivos: ansiedad y depresión. Barcelona: Masson 2000; 261-288.
9. PÉREZ V. Terapéutica de los cuadros depresivo-ansiosos. Actas del simposio interactivo: Depresión y ansiedad. Las oceánicas aguas de la comorbilidad. Ediciones Mayo. Praga 2002: 9-15.
10. STEIN MB, UHDE TW. Panic disorder and major depression: a tale of two syndroms. Psychiatr Clin North Am 1988; 11: 441-463.
11. SIRIS SG. Depression in schizophrenia: perspective in the era of "Atypical" antipsychotic agents. Am J Psychiatry 2000; 157: 1379-1389.
12. PLOMIN R, DE FRIES JC, MC CLEARN GE, MC GUFFIN P. autor. Behavioral Genetics 4ª edición. New York: Worth Pub, 2001.
13. BERRETTINI WH. Genetics of psychiatric disease. Ann Rev Med 2000; 51: 465-479.
14. KENDLER KS, KARKOWSKI LM, WALSH D. The structure of psychosis. Arch Gen Psychiatry 1998; 55: 508-509.
15. ZISOOK S, MCADAMS LA, KUCK J, HARRIS MJ, BAILEY A, PATTERSON et al. Depressive symptoms in schizophrenia. Am J Psychiatry 1999; 156: 1736-1743.
16. SZUTS R. Esquizofrenia y otros trastornos psicóticos. American Psychiatric Association, PSA-R, 2000.
17. PERALTA V, CUESTA MJ. Negative, parkinsonian, depressive and catatonic symptoms in schizophrenia: a conflict of paradigms revisited. Schizophr Res 1999; 40: 245-253.
18. KAPLAN H, SADOCK B. Sinopsis de Psiquiatría 8ª edición. Panamericana 2000.
19. PERALTA V, CUESTA MJ, MARTINEZ-LARREA A, SERRANO FJ. Differentiating primary from secondary negative symptoms in schizophrenia: a study of neuroleptic-naive patients before and after treatment. Am J Psychiatry 2000; 157: 1461-1466.
20. EL YAZAJI M, BATTAS O, AGOUB M, MOUSSAOUI D, GUTKNECHT C, DALERY J et al. Validity of the depressive dimension extracted from principal component analysis of the PANSS in drug-free patients with schizophrenia. Schizophr Res 2002; 56 (1-2): 121-127.
21. FENTON WS. Comorbidity conditions in schizophrenia. Curr Opin Psychiatry 2001; 14: 17-23.

22. KANDEL D, JOHNSON J, BIRD H, WEISSMAN MM, GOODMAN SH, LAHEY BB et al. Psychiatric comorbidity among adolescents with substance use disorders: findings from the MECA study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 1999; 38: 693-699.
23. CASAS M. Trastornos duales. En: Vallejo J, Gastó C, editores. *Trastornos afectivos: ansiedad y depresión 2ª edición*. Barcelona: Masson 2000; 890-900.
24. American Psychiatric Association. *DSM-IV-TR. Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales. Texto Revisado*. Barcelona: Masson 2002.
25. SANTODOMINGO J, RUBIO G. Depresión y alcoholismo. En: Vallejo J, Gastó C, editores. *Trastornos afectivos: ansiedad y depresión 2ª edición* Barcelona: Masson, 2000.
26. KASPEROWICZ-DABROWIECKA A, RYBAKOWSKI JK. Beyond the Winokur concept of depresión spectrum disease: which types of alcoholism are related to primary affective illness? *J Affect Disord* 2001; 63: 133-138.
27. HALMI K. *Trastornos de la conducta alimentaria: anorexia nerviosa, bulimia nerviosa y obesidad*. American Psychiatric Association, PSA-R 2001.
28. LÓPEZ GÓMEZ I. Comorbilidad de los trastornos de la conducta alimentaria. En: *Avances de la conducta alimentaria. Anorexia nerviosa, bulimia nerviosa y obesidad*. García-Camba E, editor. Barcelona: Masson, 2001: 157-169.
29. GEIST R, DAVIS R, HEINMAA M. Binge/purge symptoms and comorbidity in adolescents with eating disorders. *Can J Psychiatry* 1998; 43: 507-512.
30. FAVARO A, SANTOANASTASO P. Suicidality in eating disorders. Clinical Psychological correlates. *Acta Psychiatrica Scand* 1997; 95: 508-514.
31. THOMAS P. Depresión y bulimia nerviosa. En: Vallejo Ruiloba J, Gastó Ferrer C, editores. *Trastornos afectivos: Ansiedad y Depresión 2ª Edición*. Barcelona: Masson 2000; 857-867.
32. TURÓN GIL V. Clínica de la anorexia nerviosa. En: Turón V, editor. *Trastornos de la alimentación: anorexia nerviosa, bulimia y obesidad*. Barcelona: Salvat-Masson 1997; 63-68.
33. WALSH BT, HADIGAN CM, DEVLIN MJ, GLADIS M. Longterm outcome of antidepressant treatment for bulimia nervosa. *Am J Psychiatry* 1991; 148: 1206-1212.
34. Baca E, Cañas F, De Arce MR. La personalidad depresiva y sus relaciones con los trastornos afectivos. En: *Comorbilidad de la depresión en los trastornos psiquiátricos*. Barcelona: PTD Espaxs 1999; 13-24.
35. CAÑAS F. Instrumentos de evaluación. En: Bernardo M, Roca M, editores. *Trastornos de la personalidad. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Masson 1998.
36. TYRER P, GUNDERSON J, LYONS M, TOHEN M. Special feature: Extent of comorbidity between mental state and personality disorders. *J Personality Disord* 1997; 11: 242- 259.
37. CLONNINGER CR, PRZYBECK T, SVRAKIC D, WETZEL R. A psychobiological model of temperament and character. *Arch Gen Psychiatry* 1993; 50: 975-999.
38. FAVA M, FARABAUGH AH, SICKINGER AH, WRIGHT E, ALPERT JE, SONAWALLA S et al. Personality disorders and depression. *Psychol Med* 2002; 32: 1049-1057.
39. CORRUBLE E, GINESTET D, GUELFI JD. Comorbidity of personality disorders and unipolar major depression: A review. *J Affect Disord* 1996; 37: 157-170.
40. COMTOIS KA, COWLEY DS, DUNNER DL, ROY-BYRNE PP. Relationship between borderline personality disorder and axis I diagnosis in severity of depression and anxiety. *J Clin Psychiatry* 1999; 60: 752-758.
41. LECIC-TOSEVKI D, DIVAC-JOVANOVIC M, CALOVSKAHERTZOG N, LOPICIC-PERISIC Z. Borderline depression of personality disorders. *Eur Psychiatry* 1996; 11(Suppl 4): 369- 370.

42. JOYCE PR, MULDER RT, CLONNINGER CR. Temperament and the pharmacotherapy of depression. En: Clonninger CR, editor. Personality and psychopathology. Washington: American Psychiatric Press 1999; 457-473.
43. GASTÓ C. Antidepresivos en los trastornos de la personalidad. En: Vallejo J, Gastó C, editores. Antidepresivos en la clínica psiquiátrica. Barcelona: Mosby/Doyma 1996; 79-89.
44. AKISKAL HS. The prevalent clinical spectrum of bipolar disorders: beyond DSM-IV. J Clin Psychopharmacol 1996; 16 (2 Suppl): 4-14.
45. MILLON T, DAVIS RD. Trastornos de la personalidad. Más allá del DSM-IV. Barcelona: Masson 1999.
46. BLACK D, NOYES R, GOLDESTINE R, BLUM N. A family study of obsessive-compulsive disorder. Arch Gen Psychiatry 1992; 49: 362- 368.
47. PAULS D. The genetics of obsessivecompulsive disorder and Gilles de la Tourett's syndrome. Psychiatr Clin North Am 1992; 15 (4): 759-766.
48. BARCIA D. Comorbilidad, depresión y trastorno obsesivo-compulsivo. Actas Luso Esp Neurol Psiquiatr Cienc Afines 1996; 24: 91-96.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Actividad de aprendizaje para los siguientes materiales: a) La vida afectiva: motivación sentimientos y emoción, b) Procesos emocionales y afectivos, c) Dinámica de los sentimientos, d) Naturaleza de los estados de ánimo, e) El afecto: un enigma perturbador f) Estado actual de la teoría del apego, g) La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad, h) Trastornos del estado de ánimo, i) Trastornos afectivos: análisis de su comorbilidad en los trastornos psiquiátricos más frecuentes.

1. Con apoyo del contenido de las lecturas “La vida afectiva: motivación, sentimientos y emoción”, “Procesos emocionales y afectivos” y “Dinámica de los sentimientos” completa el cuadro siguiente anotando brevemente las características de cada uno de los procesos que aparecen en él.

| Procesos afectivos | | | |
|--------------------|--------------|-----------|------------|
| Afectividad | Sentimientos | Emociones | Motivación |
| | | | |

2. Elabora un breve resumen del estado actual de la Teoría del apego
3. Con apoyo de los contenidos presentados en los artículos “Trastornos del los estados de ánimo” y “Trastornos afectivos: análisis de su comorbilidad en los trastornos psiquiátricos más frecuentes” elabora un listado de los trastornos que te parezcan más importantes.

4. Con apoyo del contenido de la lectura “El afecto: un enigma perturbador” completa el cuadro siguiente, anotando brevemente las ideas que, sobre el afecto, se exponen en Freud, Lacan y Green

| IDEAS SOBRE EL AFECTO EN: | | |
|----------------------------------|----------------------|--------------------|
| Sigmund Freud | Jacques Lacan | André Green |
| | | |

5. En el artículo “La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad” se exponen las características de la categoría subjetividad resignificadas y se usa para caracterizar los términos emoción, motivo y personalidad. Con esa información anota, brevemente, las características de cada término.

| SUBJETIVIDAD Y AFECTIVIDAD | | | |
|-----------------------------------|------------------|----------------|---------------------|
| Subjetividad | Emociones | Motivos | Personalidad |
| | | | |

6. Elabora una lectura breve para los alumnos acerca de las características de la dimensión afectiva.

**Trigésima segunda lectura “Introducción: El campo de la psicología social”.
del libro Psicología social. Influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos,
Vol. 1**

Serge Moscovici (Coord.)

Se propone la lectura “Introducción: El campo de la Psicología Social” de Serge Moscovici. **Las razones de la propuesta son:** la lectura presenta un panorama general del Concepto de Psicología Social, así como el campo de acción y sus principios bajo los cuales se explica el comportamiento del sujeto en el entorno social en su relación con los otros; establece diferencia con otras áreas de la Psicología, especificando su objeto de estudio. Consideramos, que este material nos puede apoyar en las actividades académicas para conseguir los aprendizajes que se refieren a comprender como la Psicología estudia el **comportamiento y la subjetividad**, en lo relativo a las dimensiones consideradas por la Psicología (Biológica, Conductual, Cognitiva, Afectiva y **Social y cultural**).

Ficha bibliográfica:

Moscovici, S. (1988) Introducción: el campo de la Psicología social, en Serge Moscovici (coord.) Psicología social. Influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos, Vol. 1. Paidós, Barcelona. Recuperado el 12 de abril de 2020 de d1wqtxts1x2le7.cloudfront.net/46291240/MOSCOVICI_Serge_el_campo_de_la_psicologia_social_Control1.pdf

Datos del autor:

Serge Moscovici (1925-2014) Fue un psicólogo social francés, conocido por sus contribuciones a la teorización sobre las representaciones sociales. Su perspectiva y enfoque teórico han influido notoriamente en casi todas las disciplinas de las ciencias sociales, sobre todo en la antropología y la sociología. A lo largo de su vida recibió numerosas conmemoraciones y premios; fue miembro de la Academia Europea de Ciencias y Artes, así como miembro de la Academia de Ciencias Rusa y Miembro honorario de la Academia de Ciencias Húngara. Su tesis en psicología versó sobre la imagen que tenían

algunos miembros de la sociedad francesa sobre el psicoanálisis durante los años 50. Gracias a los resultados de su tesis en psicología, publicó su primer libro *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Texto en el que presento por primera vez su teoría sobre las representaciones sociales.

Breve resumen del contenido

En el artículo se describe el campo de acción de la Psicología Social, para ello inicia con la pregunta ¿qué es la Psicología social?, y la describe como una relación entre el individuo y sociedad; frecuentemente se acepta como algo indiscutible que los términos de individuo y sociedad existen independientes y separados, autónomos uno del otro, que por un lado lo individual es lo único y lo social es lo colectivo; esta concepción se expresa a través de forma más concreta como que el psicoanálisis se ocupa del individuo y el marxismo de la sociedad, presenta la importancia de reconocer que el individuo sólo existe dentro de la red social y que toda sociedad se compone de una multitud de individuos, que en cada individuo habita una sociedad con la que establece un diálogo interior (amigos, familiares, etc.), de esta manera se deja de lado la experiencia compartida entre lo personal y lo colectivo; el autor establece otra pregunta ¿Por qué se establece el conflicto entre individuo y sociedad?, se menciona que la explicación más cercana a esta pregunta la da la Psicología Social, pero que si se abordan por separado y en paralelo lo social de los individual, pierde su personalidad y se convierte en un apéndice inútil de otra ciencia.

En el artículo se explica a la Psicología Social como la ciencia del conflicto entre el individuo y la sociedad, de la sociedad externa y de la que el individuo lleva adentro. En 1970, el autor estableció como objeto central de la psicología social: “todos los fenómenos relacionados con la ideología y la comunicación ordenados según su génesis, su estructura y su función”, refiriéndose a los sistemas de representaciones y de actitudes, fenómenos familiares de prejuicios sociales o raciales, de estereotipos, de creencias, etc.; se explica que como rasgo en común es que expresan una representación social que individuos y grupos se forman para actuar y comunicar, formando la realidad social. Otra explicación que propone el autor es que la Psicología Social es la ciencia de los fenómenos de la ideología (cogniciones y representaciones sociales) y de los fenómenos de comunicación. Posteriormente se presenta un análisis histórico y lógico sobre las diferencias entre la Psicología Social y otras disciplinas, en ese análisis reemplaza la existencia de 2 objetos (sujeto-objeto) por tres términos: sujeto individual-sujeto social-objeto, lo que presupone una mediación constante, una “terceridad”. Finalmente afirma que la Psicología Social analiza y explica los fenómenos que son simultáneamente psicológicos y sociales.

**“INTRODUCCIÓN: EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL”.
DEL LIBRO PSICOLOGÍA SOCIAL. INFLUENCIA Y CAMBIO DE ACTITUDES,
INDIVIDUOS Y GRUPOS.
POR
SERGE MOSCOVICI (COORD.)**

EL campo de la Psicología social

Por Serge Moscovici

A. ¿Qué es la Psicología social?

a. Todo resultaría muy sencillo si pudiésemos decir sin dudar: existe el individuo y existe la sociedad. Evidentemente esto se nos repite innumerables veces y uno parece comprender e incluso verlo que indican estas palabras. Todos aceptamos como algo indiscutible que estos dos términos estén separados, que cada uno sea autónomo y posea una realidad propia. Esto significa que podemos conocer uno sin conocer el otro, como si se tratasen de dos mundos extraños entre sí. La fuerza de esta visión resulta incontestable, al igual que la división que mantiene: el individuo reducido a su organismo y la sociedad petrificada en sus instituciones y aparatos. O mejor aún. Por una parte, el uno, lo único, por otra parte, lo múltiple o colectivo. Y esta visión tiene un efecto al que nos hemos acostumbrado desde hace largo tiempo: el tratado de partición que concede el individuo a la psicología y la sociedad a la economía o a la sociología. Este resultado se expresa a menudo de una forma más concreta: el psicoanálisis se ocupa del individuo y el marxismo de la sociedad. Semejante convención clarifica las ideas y contribuye de manera eficaz a la coexistencia pacífica entre las diversas ciencias y entre las diversas teorías.

La partición que acabo de describir, y sobre la que no hace falta insistir por su familiaridad, obedece a una lógica determinada. Corresponde a la realidad en los casos extremos. Pero resulta banal reconocer que el individuo sólo existe dentro de la red social y que toda sociedad se compone de una multitud de individuos diversos, al igual que el más mínimo pedazo de materia está compuesto por una multitud de átomos. Además, tenemos derecho a observar que en cada individuo habita una sociedad: la de sus personajes imaginarios o reales, la de los héroes que admira, la de sus amigos y enemigos, la de los hermanos y padres con quienes nutre un diálogo interior permanente. Y con los cuales llega incluso a sostener relaciones sin saberlo. Así pues, cuando decimos: existe el individuo y existe la sociedad, dejamos de lado la experiencia compartida por casi todo el mundo.

Se dirá con justicia que esto no es demasiado grave. Todo análisis y toda explicación exigen una abstracción. Abstracciones como las que hacemos constantemente en economía al hablar del mercado separado del poder, o en psicología al describir el pensamiento separado de las emociones.

Si, no cabe la menor duda. Pero dicha partición tiene sentido. Oculta una realidad primera, la invariante de existencia cuyos rastros encontramos en todas partes. Es decir, la oposición entre individuo y sociedad, la feroz batalla que libran desde tiempos inmemoriales lo personal y lo colectivo. Este conflicto no excluye, evidentemente, las armonías momentáneas ni las pacificaciones duraderas.

Si la psicología social tiene una razón de ser en tanto que ciencia y un leitmotiv que le sea propio, es ahí donde lo encontraremos. Toda ciencia mayor intenta responder, a través de investigaciones efectuadas en campos concretos, a alguna de las lancinantes preguntas que se plantean a los hombres. La física, a la pregunta: ¿Qué es la materia o el movimiento? La biología, a la pregunta: ¿Qué es la herencia? O bien ¿Por qué existe la vida? La cosmología, a la pregunta ¿Cuál es el origen del universo? Y así sucesivamente. De manera similar, La psicología social -en mi opinión al menos- se ha ocupado y sigue haciéndolo de un solo y único problema: ¿por qué se produce el conflicto entre individuo y sociedad? Ninguna otra ciencia aborda este problema de forma tan directa, ninguna siente una atracción tan profunda por ese conflicto. Y aquellas ciencias que lo hacen se aproximan a la psicología social, como sucedió con el psicoanálisis interesarse éste por los fenómenos de masa. También es el caso de la historia cuando estudia los fenómenos de la mentalidad. Y la recíproca también es cierta. Siempre que la psicología social olvida este problema para estudiar en paralelo y con independencia uno de otro, ya sea lo social o lo individual, como sucede actualmente en los Estados Unidos, pierde su personalidad, convirtiéndose en un apéndice, inútil, de otra ciencia.

b. He aquí una primera fórmula: la psicología social es la ciencia del conflicto entre el individuo y la sociedad. Podríamos añadir: de la sociedad externa y de la sociedad que lleva adentro. No escasean los ejemplos de dicho conflicto. La resistencia a las presiones conformistas de la mayoría, la oposición entre un líder y su grupo, las desviaciones con respecto a la ortodoxia, las discusiones dentro de un grupo a fin de llegar a una decisión, la captación de un individuo por la masa, y otros muchos casos. Hasta aquí hemos considerado el espectro en toda su extensión. Ahora debemos acotarlo para captar mejor y con mayor precisión el campo de la psicología social. En pocas palabras, tras haber visto el problema al que responde consideremos los fenómenos de los que se ocupa. O, mejor dicho, los fenómenos de los que se ocupan los psicólogos al salir al terreno o al encerrarse en sus laboratorios. En una palabra, ¿Cuál es su objeto?

Como es fácil de imaginar, no existe unanimidad en este punto. Pero creo que, en la actualidad, tras el abandono del conductismo. El número de aquellos que estarían de

acuerdo con la definición que establecí en 1970 sería mucho más elevado: “Y yo formularía, escribía entonces, como objeto central, exclusivo de la psicociología, *todos los fenómenos relacionados con la ideología y la comunicación ordenados según su génesis, su estructura y su función*”¹⁸ Por lo que respecta a los primeros, sabemos que consisten en sistemas de representaciones y de actitudes. A ellos se refieren todos los fenómenos familiares de prejuicios sociales o raciales, de estereotipos, de creencias, etc. Su rasgo común es que expresan una representación social que individuos y grupos se forman para actuar y comunicar. Es evidente que son estas representaciones las que dan forma a esta realidad mitad física y mitad imaginaria que es la realidad social.

Por lo que hace a los fenómenos de comunicación social, éstos designan los intercambios de mensajes lingüísticos y no lingüísticos (imágenes, gestos, etc.) entre individuos y grupos. Se trata de medios empleados para transmitir una información determinada e influir sobre los demás. Empleo intencionadamente la noción global de “comunicación social” para indicar que incluye tanto los fenómenos de comunicación de masas de influencia colectiva (propaganda, publicidad, etc.) como los procesos puramente lingüísticos y los hechos semánticos. También se relaciona con los signos que circulan en la sociedad, con la semiología que, según el propio Saussure, forma “parte de la psicología social y, por consiguiente, de la psicología general”. Este acercamiento se impone, ya que como hacía” notar juiciosamente Mounin “la intención de comunicar” es “el criterio del mensaje semiológico”¹⁹

Ahora ya disponemos de una segunda fórmula: la psicología social es la ciencia de los fenómenos de la ideología (cogniciones y representaciones sociales) y de los fenómenos de comunicación. A los diversos niveles (Doise, 1982) de las relaciones humanas: relaciones entre individuos, entre individuos y grupos y entre grupos. Para cada uno de estos fenómenos disponemos de un conjunto más o menos desarrollado de conocimientos, teorías o experiencias, que aunadas nos permiten comprender las actividades mentales superiores y ciertos aspectos psíquicos de la vida social de los grupos.

B. La visión psicociológica

a. Una vez comprendido el contenido de una ciencia, también hay que reconocer su particularidad, saber lo que la distingue de las otras ciencias. Esta es una pregunta muy difícil a la que jamás se puede dar una respuesta satisfactoria. Y toda respuesta tiene, además, un carácter ligeramente artificial. Una cosa es cierta: ningún límite preciso separa a la psicociología social de otros campos de la psicociología, como la psicociología infantil, la psicociología clínica o incluso lo que se da en denominar psicociología general. Tampoco hay frontera precisa entre la psicociología social y la antropología. Todas estas disciplinas

¹⁸ D. Jodelet, J Viet, P. Besnard, *La psychologie sociale*, Paris-La Haya, Mouton, 1970.

¹⁹ Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris Payot

comparten en gran medida un mismo interés por las interacciones humanas y los grupos humanos. Además, tienen en común un buen número de conceptos como la representación, la influencia, el aprendizaje, etc. Entonces, ¿Cómo se distingue la psicología social de estas disciplinas? Para responder a esta pregunta podría hacer una serie de análisis históricos y lógicos. Todos ellos resultarían de gran interés, pero nos llevarían a adentrarnos demasiado en el cielo de la teoría de la ciencia. No obstante, yo creo que, una vez acotada la parte de la teoría, nos damos cuenta de que en realidad nuestra disciplina no se distingue tanto por su territorio como por el enfoque que le es propio. Esto es lo que practicantes, investigadores y estudiantes aprenden durante su trabajo. Es, antes que nada, una manera de observar los fenómenos y las relaciones. En este sentido podemos afirmar que existe una visión psicosocial. A continuación, intentaré ofrecer una idea de este enfoque.

Comencemos por la manera con que el psicólogo y, a menudo, el sociólogo, enfocan los hechos. Utilizan en general una clave de lectura binaria. Esta clave corresponde a la separación entre sujeto y objeto, que son dados y definidos independientemente uno del otro. El psicólogo pone de un lado el “ego” (el individuo, el organismo) y del otro el “objeto”, o bien, de una parte, un repertorio de respuestas y de la otra el estímulo: E- O, o R-S. Así cuando estudiamos la percepción visual consideramos el aparato visual y el color o la intensidad de un punto luminoso, por la manera en que el ojo reacciona ante la estimulación luminosa. De igual manera, al estudiar los procesos intelectuales nos interesamos por la manera en que el cerebro trata una información proveniente del mundo exterior. Y deseamos saber cómo la aprende, la organiza y la transforma en un comportamiento definido. El esquema de la relación queda así.

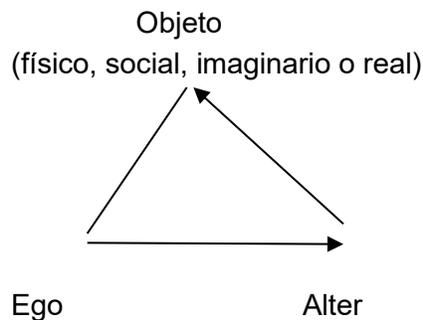
Sujeto individual (ego, organismo) - objeto (medio ambiente, estímulo).

En sociología encontramos un esquema muy similar. La diferencia radica en que el sujeto ya no es un individuo sino una colectividad (el grupo, la clase social, el Estado, etc.) O bien, podemos tomaren consideración una multitud de sujetos que cambian, negocian, comparten una misma visión del mundo, etc. Por lo que se refiere al objeto, éste también posee un valor social, representando un interés o una institución. Por otra parte, el objeto a veces está constituido por otras personas, por otros grupos, que forman lo que denominamos entorno humano. Evidentemente, en todos estos casos nos encontramos ante un sujeto y un objeto diferenciados según criterios económicos o políticos, éticos o históricos. Independientemente del tipo de diferenciación, lo que deseamos saber es cómo se comportan las diversas categorías de individuos en la sociedad, cómo reproducen la jerarquía existente, como distribuyen las riquezas o ejercen sus poderes. O bien, cómo la acción de cada individuo, provisto de sus propios intereses y metas, se transforma en una

acción colectiva. Pero en el fondo de la mayoría de las explicaciones y análisis presentimos una manera de observar que se guía por el siguiente esquema:

| | | |
|--|-------|--|
| Sujeto colectivo diferenciado según criterios económicos o históricos | ----- | Objeto diferenciado en social y no social |
|--|-------|--|

b. Sin dudas, simplifico mucho. Me haría falta un libro entero para justificar cada una de mis afirmaciones y mostrar hasta qué punto corresponden a la realidad. Me apresuro a agregar que un gran número de psicólogos sociales recurren a esquemas análogos, lo que conduce a una serie de errores y malentendidos (Moscovici, 1983). A pesar de su interés y de la importancia de los trabajos que inspiraron, siempre han estado marcados por un carácter parcial. Más grave aún: han reducido los fenómenos psicosociales a fenómenos psicológicos y los fenómenos sociales a fenómenos individuales. Y no obstante existe una visión psicosocial que se traduce por una lectura ternaria de los hechos y de las relaciones. Su particularidad consiste en sustituir la relación de dos términos, entre sujeto y objeto, heredada de la filosofía clásica, por una relación en clave de tres términos: Sujeto individual – Sujeto social - Objeto. Para expresarme de otra manera: **Ego-Alter-Objeto**, obviamente diferenciado. Y esto presupone una mediación constante, una “terceridad”, para utilizar el término del filósofo norteamericano Peirce



Pero esta relación de sujeto a sujeto en su relación con el objeto puede concebirse de manera estática o dinámica, es decir, puede corresponder a una simple “co-presencia” o a una interacción “que se traduce en modificaciones que afectan el pensamiento y el comportamiento de cada individuo. A este respecto podemos distinguir dos mecanismos que ilustran perfectamente esta distinción: la facilitación social de una parte y la influencia social, por la otra. La primera consiste en que la simple presencia de un individuo o de un grupo haga que un individuo prefiera o aprenda con mayor facilidad las repuestas más familiares y las menos originales. Como si se inhibiese, el individuo expresa o retiene las repuestas dominantes, comunes a todos. La influencia social consiste en que un individuo sometido a la presión de una autoridad o de un grupo adopte las opiniones y conductas de dicha autoridad o grupo. El caso más extremo es la obediencia a la autoridad estudiado por

Milgram: una persona es capaz de infligir descargas eléctricas dolorosas a un desconocido porque le han pedido que lo haga.

Esto nos lleva a definir con mayor precisión la manera en que se puede considerar el Alter (individuo o grupo) para analizar las relaciones con la realidad, con el objeto social o no social, real o simbólico. De hecho, nos encontramos ya sea frente a otro similar, un alter ego, ya sea ante otro diferente, un alter sin más. Dependiendo de que se trate del primero o del segundo, consideramos fenómenos distintos. Podríamos incluso decir que las corrientes teóricas y de investigación se oponen según su concepción de este “alter”. Así, la mayoría de las investigaciones sobre los grupos tienden a considerar a éste como un “alter ego” similar al “ego”. En el psicodrama o juego de roles se pide a los participantes que adopten la actitud del otro, que se metan, por decirlo así, en su piel. Y lo que sucede es analizado en función de la capacidad de interiorizar semejante actitud. De manera similar, en los estudios sobre la conformidad se manifiesta en los individuos una tendencia a compararse a alguien semejante o a alguien al que nos gustaría parecernos. Los desviados en especial, que en principio carecen de opiniones y posiciones propias, intentarían juzgar sus opiniones y conductas en función de la mayoría de los individuos que encarnan el poder. Y se conforman para parecerse a esos alter egos privilegiados.

Por el contrario, otras corrientes de investigación consideran un “alter” sin más, marcado por una diferencia precisa. Me refiero a las investigaciones sobre la innovación, por ejemplo, donde la minoría, el individuo, expresan una opinión y un juicio que le son propios. Están confrontados a una mayoría o a una autoridad que tiene sus propias opiniones y sus propios juicios, y que representa la norma u ortodoxia. Lo que intentan estas minorías o estos individuos es hacerse reconocer una identidad particular y una diferencia evidente. Observamos que los dos mecanismos psicosociales fundamentales, el de la comparación social y el del reconocimiento social (Moscovici y Paicheler, 1973) corresponden a dos maneras de percibir al otro en el campo social.

De estos contados ejemplos se desprende una óptica o enfoque que, trascendiendo la dicotomía “sujeto-objeto”, recorre una gama de mediaciones operadas por la relación fundamental con los demás. Reconozco que éste no es más que un pequeño desplazamiento con respecto a la clave habitual de lectura de la psicología, y en ocasiones, de la sociología. E incluso de la psicología social clásica marcada por el conductismo. Pero se trata de un desplazamiento que lo cambia todo. Antes que nada, concede su especificidad a la visión psicosocial, de la que Merleau-Ponty escribió: “Por el solo hecho de practicar la psicología social nos hallamos fuera de la ontología objetivista, en la que podríamos permanecer de no ejercer sobre el “objeto” dado una coacción que pondría en entredicho la investigación. Si la psicología social quiere realmente ver nuestra sociedad tal cual es, no puede partir de este postulado que en sí mismo forma parte de la psicología occidental, pues al adoptarlo presumiríamos nuestras conclusiones”. El desplazamiento

operado implica pasar de una concepción binaria de las relaciones humanas, tan extendida, a una concepción ternaria que, por ser compleja, no es menos rica.

Pero dejemos estas cuentas de boticario. Sea cual fuere el sentido de esta visión, puedo decir que antes que nada la encontramos concretada en las prácticas de psicología social. En la mayoría de los casos se trata de prácticas de observación directa de relaciones o gestos, de reacciones afectivas o simbólicas de los individuos entre ellos en una situación precisa. Ver es sin dudas más importante que escuchar. El observador, a veces visible, a menudo invisible, se oculta detrás de un espejo de doble visión, a fin de ver sin ser visto. El espejo de doble visión situado en nuestros laboratorios es el emblema de esta visión psicosocial. Pero he encontrado su modelo en el Narrador de Proust. Considérese este ojo agrimensur, irrigado por las nervaduras de miles de experiencias y abrigado por la retina de la memoria: memoria de las cosas leídas, vistas y escuchadas. Este ojo mantiene fijamente a cada uno de los personajes en el sitio que le es propio: Swann, Odette, Charlus, Albertine, de manera que sabemos quién es cada uno de ellos. Debería decir que los individualiza con gran precisión y sin piedad. Basta con parpadear, con un cambio de luz, para que, en el recodo de una frase recargada, una observación nos haga saber que el observador lo a visto todo y que su mirada no ha vacilado, invadida por la ternura, ni ha quedado envuelta en las brumas de la nostalgia. Emociones que nos hacen confundir los seres del presente con sus sombras en otros tiempos. Pero este ojo también mantiene fijamente los acontecimientos que tejen la historia dentro de la historia -el affaire Dreyfus, la Gran Guerra- con la escrupulosidad del cronista que conoce el peso de su testimonio. No obstante, personajes y acontecimientos -es decir, los sujetos individuales y las realidades- tan sólo adquieren su sentido a través de los sujetos sociales que son, en la obra de Proust, Du côté de chez Swann, le côté de Guermantes, Sodome et Gomorrhe.

Así vemos a cada personaje refractado y observado en un círculo de hombres y mujeres que revelan facetas sucesivas de un mismo rostro o las fibras de un mismo corazón. Lo seguimos, además, de un círculo a otro, de la calle al medio mundo, del mediomundo al mundo y cada uno descompone y recompone al individuo según sus convencionalismos. El Narrador lo observa según sus propios convencionalismos, pero lo ve como lo ven los demás y de la manera que estos últimos reaccionan respecto a él. Proust escribió: "Nuestra personalidad social es la creación del pensamiento de los demás". Al final de esta triangulación del campo social, el ojo vuelve a encontrar los rastros de una realidad, cuyo autor puede narrar la teoría. Que el hecho de que el enfoque psicosocial no sea la percepción inocente de la "comedia humana", que describe explica y denuncia simultáneamente con la buena conciencia de ver las cosas tal como son, resulta evidente. Se trata de la persecución del tiempo y de la persecución dentro del tiempo de una intriga entre individuos y acontecimientos que crean la sociedad a medida que la narran. No olvidemos que el proceso es la realidad. El psicólogo es el punto ciego de ese enfoque; quizá no vea, pero sin él es imposible ver.

c. El estudiante que, durante sus estudios, pasa de la psicología o de la sociología a la psicología social debe hacer un esfuerzo para interiorizar esta visión. Me atrevería a decir que esto es aún más importante que aprender esta o aquella teoría que, con frecuencia, olvidará más tarde, reteniendo únicamente lo que le es más necesario de ella. ¿Qué puede ser más necesario y permanente que una manera de ver las cosas? Esto me lleva a hablar de ciertos “prejuicios” muy extendidos y que, a mis ojos, constituyen verdaderos obstáculos epistemológicos, en la acepción de Bachelard, para alguien que desee dedicarse a la investigación y práctica de la psicología social. Debido a que los he encontrado en múltiples ocasiones en el curso de mi trabajo docente, me parece útil precisar la naturaleza de dichos obstáculos. Me gustaría destacar especialmente dos. El primero consiste en la opinión bastante difundida según la cual hay que agregar un suplemento espiritual a los fenómenos sociales. En términos claros, esto significa que se debe explorar el aspecto subjetivo de los acontecimientos de la realidad objetiva. Por realidad objetiva debemos comprender la realidad económica y social. En general, las cosas se presentan así. Se comienza por analizar los diversos aspectos del sujeto “colectivo”: el poder, las desigualdades económicas, la clase social, los intereses de los grupos y otros muchos aspectos. Una vez constituido el marco de esta manera, constatamos las diferencias con respecto a lo que debería pensar o hacer ese sujeto colectivo si obedeciera a amplios determinismos económicos o sociales: descuida sus intereses, no vota a la izquierda en períodos de crisis, no se rebela contra el poder, etc. Para dar cuenta de estas deferencias se invocan factores de tipo subjetivo: los sentimientos, los valores, el grado de conciencia social, la influencia de los medios de comunicación, la imagen simbólica y así sucesivamente. Entonces nos volvemos hacia la psicología social y le pedimos que comprenda lo que “la gente piensa y siente” -de ahí la moda de las encuestas- y que mida sus efectos.

El segundo obstáculo guarda una simetría perfecta con el primero. Es sabido que la psicología estudia una suma impresionante de fenómenos: la percepción, el razonamiento, la ansiedad, es desarrollo infantil, el aprendizaje para sólo mencionar unos cuantos. Pero los estudia en el individuo aislado, como si fuese autista. Así, encargamos a un niño que cumpla una tarea o que rellene un test. Más tarde, en vista de su diligencia y de sus resultados, concluimos en que su evolución intelectual sigue efectivamente la teoría de Piaget o de Bruner. Luego pedimos a un individuo adulto que aprenda una serie de frases de sentido negativo -Pedro no es hermano de Pablo- o en sentido afirmativo: Pedro es hermano de Pablo. Con ayuda de un cronómetro medimos el tiempo que necesita para aprenderlas. Con lo cual, siguiendo la hipótesis constatamos que, en general, las frases negativas son aprendidas con mayor lentitud que las frases negativas.

Todos estos procedimientos son perfectamente legítimos. Nos proponemos una importante cosecha de hechos, cuya solidez no es puesta en duda por nadie. Y yo sería el último en hacerlo. Pero también sabemos y nos damos cuenta todos los días en el laboratorio de que el individuo, por estar aislado, no deja de pertenecer al grupo, a una clase social. Y sus reacciones más anodinas son influenciadas por esta pertenencia. Haga lo que haga y tome

las precauciones que tome, la sociedad está ahí. Penetra en las habitaciones más aisladas del laboratorio y actúa sobre los aparatos más sofisticados. A pesar de todos sus esfuerzos, los psicólogos no han logrado inventar una jaula de Faraday para el campo social. Lo mismo que los psicólogos clínicos y los psiquiatras, quienes no han podido acondicionar habitaciones suficientemente acolchadas para amortiguar los ruidos del mundo. Al contrario, han arrojado luz sobre lo que hay de abstracto y surreal en esta situación del individuo.

Así pues, a fin de aportar un suplemento de materia, de realidad, en suma, el psicólogo se cree obligado a volver a estudiar los mismos fenómenos en el seno de la sociedad, después de haberlos estudiado en el vacío social. Naturalmente encarga a la psicología social que añada una dimensión objetiva a los fenómenos subjetivos, que vuelva a situar en el contexto de la sociedad aquello que ha sido analizado fuera de dicho contexto. De esta manera, se le pide que analice el juicio social, la percepción social, etc., que califique lo que aún no lo ha sido. Evidentemente estoy simplificando, pero no deformando. El hecho es que, para cada uno de ambos casos, vemos en la psicología social el medio de satisfacer una carencia: por una parte, llenar al sujeto social de un mundo interior, y por la otra, re-situar al sujeto individual en el mundo exterior, es decir, social. Así pues, su naturaleza sería psicológica para unos y sociológica para otros. Sería, al mismo tiempo, un híbrido y una ciencia de residuos de cada una de las ciencias vecinas.

Los obstáculos epistemológicos están ahí e impiden ver lo que esta ciencia tiene de propio. Pues considerándolo todo, su presente y su pasado, esta imagen de híbrido no es la suya. El carácter original e incluso subversivo de su enfoque consiste en cuestionar la separación entre lo individual y lo colectivo, en contestar la partición entre lo psíquico y social en los campos esenciales de la vida humana. Resulta absurdo decir que, mientras estamos solos, obedecemos a las leyes de la psicología, que nos conducimos movidos por emociones, valores o representaciones. Y que una vez en grupo cambiamos bruscamente para comportarnos siguiendo las leyes de la economía y de la sociología, movidos por intereses y condicionados por el poder. O viceversa. Desde hace mucho tiempo, Freud ha hecho justicia y revelado la inanidad de este absurdo: “La oposición entre la psicología individual y la psicología social o psicología de muchedumbres, escribía, que a primera vista puede parecernos importante, pierde mucho de su acuidad al ser examinada a fondo. No cabe duda de que la psicología individual tiene por objeto al hombre aislado y que intenta saber por qué vías éste trata de satisfacer sus influjos pulsionales, pero al hacerlo, raramente está en condiciones-tan sólo en circunstancias excepcionales- de hacer abstracción del individuo tomado aisladamente, pues el Otro interviene con gran frecuencia en tanto que modelo, apoyo y adversario, y por ello la psicología individual es ante todo y simultáneamente una psicología social en este sentido amplio pero plenamente justificado”.

En realidad, la psicología social analiza y explica los fenómenos que son simultáneamente psicológicos y sociales. Este es el caso de las comunicaciones de masas, del lenguaje, de

las influencias que ejercemos los unos sobre los otros, de las imágenes y los signos en general, de las representaciones sociales que compartimos y así sucesivamente. Si queremos movilizar a una masa de hombres, luchar contra los prejuicios, combatir la miseria psicológica provocada por el desempleo o la discriminación, sin duda alguna mayor que la miseria económica, siempre nos encontraremos ante lo individual y lo colectivo solidarios, incluso indiscernibles. La psicología social nos enseña a observarlos de esta manera, permaneciendo fiel a su vocación entre las ciencias.

Trigésima tercera lectura: artículo “Apuntes sobre una historia del paradigma dominante de la psicología social”

Julio Eduardo Cruz*

Proponemos el artículo “Apuntes sobre una historia del paradigma dominante de la psicología social” de Julio Eduardo Cruz Vásquez. **Las razones por la que se propone incluirlo son la siguiente:** En este artículo, el autor nos describe los diversos escenarios de investigación y aplicación que se realizan dentro de la psicología social, el contenido muestra, a través de ocho escenarios la evolución que he tenido la psicología social, hasta llegar al llamado: “paradigma dominante en la psicología social,” hasta nuestros días. Con la descripción de este desarrollo histórico el lector podrá tener una concepción más clara sobre cómo es que ocurren los avances de las ciencias; desde su inicio, considerando el concepto mismo, su definición objeto de estudio, el origen de los métodos, los autores, entre otros. Así, el contenido representa un buen documento para reflexionar en torno a como ocurre el devenir histórico en este caso de la psicología social; por lo mismo, es una buena guía para la continuar con nuestra tarea de actualización y, sobre todo, para aproximar al alumno al conocimiento de las acciones que realiza la psicología social en México.

Ficha bibliográfica

Cruz, J. E. (2017) Apuntes sobre una historia del paradigma dominante de la psicología social. Revista de Estudios Sociales, no. 18, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes, Chile.

Datos de los autores:

Julio Eduardo Cruz Vásquez Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid, Profesor Asociado en la Universidad de los Andes, realiza estudios experimentales del comportamiento social, económico y del consumidor, con énfasis en una perspectiva evolucionista.

* Profesor Asociado del Departamento de Psicología, Universidad de los Andes. Correo electrónico: jecruz@uniandes.edu.co

Breve resumen del contenido

En la primera parte del artículo, el autor menciona que no existe una fecha exacta que precise el nacimiento de la psicología social y que los intentos por precisar el momento de su surgimiento se han visto obstaculizados por los planteamientos de la psicología social norteamericana, tendencia dominante hasta finales del siglo XX. Afirma que es importante conocer sus orígenes y trazar la trayectoria de la psicología social ya que esto permitiría comprender su situación actual, pero también esto se ve obstaculizado porque la forma de reconstruir su historia está teñida por los puntos de vista e intereses diferentes de los psicólogos sociales. Finaliza esta parte citando algunos argumentos que hacen necesario y urgente realizar esta labor.

A continuación, el artículo versa sobre la primera definición de la psicología social: menciona que durante sus primeros años los trabajos de esta dimensión se encontraron entre dos grandes tendencias la sociológica y la psicológica. El dominio principal fue de la tendencia psicológica y esto propició que se entendiera como el estudio de la influencia de las personas sobre el individuo. Así. Se caracterizó por: hacer énfasis en el individuo y su visión experimentalista.

Esta forma de concebir a la psicología social, particularmente en Norteamérica, tuvo un amplio desarrollo que describe el autor década a década del siglo XX: en ésta se observa el refinamiento metodológico; el paso de lo conductual a lo cognitivo; el desplazamiento de teorías de “rango amplio” por unas más “restringidas” el carácter dinámico y, por decirlo así, expansionista del área -tanto en otras especialidades psicológicas como frente a otras disciplinas científicas. Menciona que en este trayecto se han construido teorías desde muy simples, pasando por las teorías amplias (psicoanálisis, conductistas, etc.), de “rango mediano” hasta el predominio cognitivo.

Finaliza el artículo haciendo un recuento de: la historia de los métodos utilizados en la psicología social, de los autores, las publicaciones y los temas que han sido objeto de investigación en la dimensión social de la psicología.

**“APUNTES SOBRE UNA HISTORIA DEL PARADIGMA DOMINANTE DE LA
PSICOLOGÍA SOCIAL”
POR
JULIO EDUARDO CRUZ***

Resumen

El artículo procura ofrecer una síntesis del desarrollo histórico del paradigma dominante de la psicología social. El texto trata sobre el origen del rótulo, la definición, los autores y los eventos que, tradicionalmente, son considerados como los fundadores de ésta especialidad psicológica; adicionalmente, señala los hechos, las teorías y obras, los métodos y los temas que resultan más significativos en el corto transcurso de ésta tradición empírico-analítica de la psicología social. Del mismo modo, ofrece una valoración de los manuales y publicaciones seriadas que resultan definitivas para el desarrollo del campo y, finalmente, muestra su singular impacto en la disciplina psicológica.

Palabras clave: Psicología social, historia de la psicología, teorías, métodos de investigación, psicología social experimenta

Abstract

This article tries to offer a synthesis of historical development of the dominant paradigm in social psychology. It approaches to the origin of the concept, definition, authors and events that traditionally are considered like the foundation of this psychological field; additionally, it indicates the facts, theories, works, methods, and issues that are more significant in the short course of the empirical-analytical tradition in social psychology. In the same way, it offers an assessment of handbooks and serial publications that are definitive ones for the development of the field, and, finally, the paper shows its unique impact in psychological science. Key words: Social psychology, history of psychology, theories, research methods, experimental social psychology

“Es necesario tener algún conocimiento de la historia si queremos comprender por qué los psicólogos sociales hacen lo que hacen y la forma en que lo hacen” (Grawman, 1992, p.21).

* Profesor Asociado del Departamento de Psicología, Universidad de los Andes. Correo electrónico: jecruz@uniandes.edu.co

El uso del término psicología social (en adelante PS) se remonta a finales del siglo XIX y comienzos del XX cuando dicho rótulo es utilizado por autores como Baldwin (Morawski, 2000); pero esa larga tradición no es exclusiva a la denominación; también, por la misma época, se reconocen las primeras aproximaciones a los fenómenos de éste particular campo de conocimiento.

Grawmann (1990), por ejemplo, presenta como los primeros desarrollos de la especialidad a aquellos estudios de Binet y Henri sobre sugestionabilidad que fueron publicados en 1894; por su parte, Jones (1998) y Haslam (2001) nos recuerdan el experimento de Triplett en 1898 y, finalmente, Brehm, Bassin y Fein (2002) nombran el trabajo de Max Ringlemann sobre Holgazanería Social en la década de 1880.

A pesar de que el reconocimiento de la PS como especialidad sólo suele establecerse con la aparición de dos textos, el del sociólogo Edward Ross y el escrito por el psicólogo William Mc Dougall en 1908, los historiadores que le otorgan una aparición más tardía prefieren citar el libro de F. H. Allport como el evento constituyente del área (Jones, 1998). Son muchos los argumentos emitidos para sustentar tal disparidad de conceptos respecto al momento en que surge la PS -debate que, por cierto, algunos autores denominan como el “mito de los orígenes” (Morawski, 2000)-; uno de ellos, por ejemplo, sostiene que la hegemonía ejercida durante un largo período por la PS norteamericana y su comunidad de especialistas en la delimitación de este particular campo del conocimiento humano ha impedido una aproximación más consensual al tema.

De acuerdo con este punto de vista, la interpretación norteamericana del área, producto del contexto e intereses específicos de su sociedad, jugó un papel definitivo en el desarrollo de la especialidad por varias décadas y condujo a una visión unilateral respecto a cuál es la definición constitutiva de la PS y, en consecuencia, a cuáles son los eventos que deberían ser considerados como más relevantes en su historia y consolidación.

Pero el dominante punto de vista de la PS americana fue prácticamente absoluto hasta finales del siglo pasado cuando los psicólogos sociales europeos emprendieron varios esfuerzos colectivos de construcción acerca de los orígenes y desarrollo de la especialidad en ese continente -sin que, por ello, se descuenta la fuerte influencia de la PS americana en el viejo continente y el papel definitivo que algunos emigrantes europeos jugaron en la americana (Jones, 1998)-. A la labor recientemente promovida por los psicólogos sociales europeos, se suma otra tendencia minoritaria pero igualmente constante en fijar su propia versión de la PS, la de los científicos sociales y, especialmente, los sociólogos (Jones, 1998). Sin embargo, conviene insistir al respecto, tanto en la interpretación principal o dominante -aquella correspondiente a la PS americana (Jones, 1998)- acerca de los orígenes y desarrollo de la PS, como en las producidas por otras visiones disidentes (como, por ejemplo, las planteadas por la PS sociológica) resulta fácil notar que dichas

aproximaciones son sesgadas en tanto que se encuentran supeditadas a una singular noción sobre la especialidad.

Adicionalmente, resulta oportuno recordar que las distintas iniciativas que se emprenden con el propósito de trazar la trayectoria de la PS hasta sus tendencias actuales son el resultado de un ejercicio de reconstrucción -y no de descripción- donde inevitablemente se otorga relevancia y significado a unos criterios y, a la vez, se descartan otros. Entre las diversas formas de reconstruir la historia y, por consiguiente, de fijar los parámetros para establecer los personajes y eventos que resultan definitivos se encuentran aquellas que, por ejemplo, se basan en zonas geográficas - PS Americana, PS Europea y PS Latinoamericana-, en los marcos disciplinares que dominan en su interior -PS psicológica y PS sociológica-, en los presupuestos -PS discursiva y PS experimental (Kroger y Wood, 1998). Las grandes diferencias entre los diversos modos de entender y hacer PS anteriormente señaladas junto con las distintas formas en que se establecen los criterios discursivos son responsables de que la tarea de proponer o formular una panorámica histórica de la especialidad resulte poco atractiva, dado el amplio margen de error y la ineludible polémica que conlleva dicha labor. El número de publicaciones realizadas y, en general, las iniciativas por lograr una visión histórica de la especialidad son tan escasas que, sin duda, es una asignatura que permanece pendiente (Allport, 1968).

No obstante, si se consideran los siguientes motivos que expone Grawmann (1990), la reconstrucción del curso histórico de una especialidad como la PS es una tarea necesaria y urgente:

- Identifica los autores y/o ideas que han determinado los rumbos del área y, en consecuencia, los antecedentes del quehacer del profesional e investigador de hoy.
- Establece los rasgos distintivos de los diferentes desarrollos de la PS, dada la diversidad de objetos, conceptos, métodos y teorías originadas en sus propios marcos o gracias a la utilización de modelos provenientes de otras especialidades psicológicas o, incluso, otras ramas del saber
- Muestra los nexos entre las formulaciones, los investigadores y los hallazgos más prominentes y, quizás, mejor conocidos de la PS; con ello, a su vez, se realzan los esfuerzos realizados por los diferentes estudiosos del área.
- Finalmente, además de indicar los logros obtenidos, señala los caminos y temas particularmente productivos, así como los errores y limitaciones de varias iniciativas emprendidas en la especialidad.

Junto a los motivos esgrimidos por Carl F. Grawmann existen argumentos adicionales que justifican cualquier esfuerzo en esta línea de pensamiento, entre ellos están:

- Identifica los vínculos existentes entre los desarrollos académicos de la especialidad y aquellos que provienen de las necesidades o propósitos de la sociedad que alberga a quienes investigan en éste singular campo de la psicología.
- Señala cuáles son las relaciones que ha establecido la PS con otras especialidades psicológicas y, del mismo modo, con otras disciplinas del saber humano.
- Evita la pérdida de esfuerzos al asegurar que las formulaciones, logros y errores de los investigadores no pasen inadvertidas por los nuevos especialistas; una forma expedita de prevenir la “re-invencción” de fenómenos, conceptos y procedimientos (Kruglanski, 2001).

Los siguientes párrafos contienen una propuesta para entender el desarrollo de lo que hoy se conoce como el paradigma dominante de la PS. Se procura con ello resaltar algunos de los autores, conceptos, métodos y eventos que resultan cruciales para lo que, evidentemente, es una forma de entender la especialidad y su curso histórico. Así mismo, como lo sostiene Allport (1954a), facilitar la comprensión de las tendencias contemporáneas que caracterizan a éste singular campo de conocimiento es otro de los objetivos.

El concepto de psicología social

Durante los primeros años de la especialidad, cuando apenas emprendía su paulatina consolidación como un rótulo que procura albergar a un conjunto de iniciativas, la PS se enfrentó a dos grandes tendencias de producción: la sociológica y la psicológica (Allport, 1954).

Sin embargo, la tendencia sociológica, que en los Estados Unidos se materializa con la obra de E. A. Ross, alcanza una más limitada difusión frente a la psicológica si se consideran criterios como el número de los primeros textos que se ocupaban de los logros de la especialidad (Allport, 1954), la cifra de publicaciones periódicas, la cantidad de manuales que desde dicha perspectiva se proponen para los cursos de la especialidad (Jones, 1998), etc.

El predominio temprano de la perspectiva psicológica de la PS conduce a que termine imperando la siguiente definición de la especialidad: “...un intento por entender y explicar cómo el pensamiento, sentimiento y la conducta de los individuos son influidos por la presencia actual, imaginada o implicada de otros seres humanos (Allport, 1954, p.5).

La vinculación de la PS como un campo específico de la psicología, en contra de otras perspectivas (Jones, 1998), implicó un paso definitivo en términos de fijar el objeto, los conceptos y métodos que resultan constitutivos de ésta singular forma de entender la especialidad y, con ello, permitió precisar aquellos elementos que son distintivos respecto a otras especialidades y disciplinas. Los elementos que suelen ser nombrados como más distintivos de esta forma de interpretar la PS son:

1. El énfasis en el individuo.
2. El carácter de especialidad psicológica.
3. El predominante papel de la investigación experimental.
4. La formulación de un conocimiento que permita la descripción, explicación y predicción del comportamiento.

Historia del paradigma dominante de la psicología social

De acuerdo con Allport (Grawmann, 1990), tres rasgos sobresalientes imperan durante el desarrollo de la PS en Norteamérica: el conductismo, el método experimental y el énfasis en el individuo.

No obstante, una adecuada descripción de la especialidad, a través de su curso en el tiempo, no puede dejar de lado eventos determinantes como: las críticas a la investigación en laboratorio (fuera de los contextos sociales reales); los aportes y/o la emigración de autores de origen distinto al norteamericano (con ello, la influencia de algunas escuelas provenientes de otras partes del mundo -Kart Lewin con su teoría del campo, para citar un caso europeo, y Jacobo Varela con la tecnología social para nombrar uno en el continente americano-); el refinamiento metodológico; el paso de lo conductual a lo cognitivo; el desplazamiento de teorías de “rango amplio” por unas más “restringidas” (Grawmann, 1990);²⁰ el carácter dinámico y, por decirlo así, expansionista del área -tanto en otras especialidades psicológicas como frente a otras disciplinas científicas- (Berscheid, 1992). A partir de los intentos por hacer una sinopsis de los eventos más sobresalientes de esta forma de entender la PS emprendidos en los capítulos introductorios de los manuales de PS escritos por Brehm, Kassin y Fein (2002), Worchel, Cooper, Goethals y Olson (2002) y Franzoi (2000), se puede presentar el siguiente resumen:

Tabla 1 Principales eventos del paradigma dominante de la psicología social.

| Momento | Eventos |
|------------------------|--|
| Finales del siglo XIX | Experimento de Triplett (1895-1898). |
| 1ª década del siglo XX | Los manuales de Edward Ross (1908) y William McDougall (1908). |
| 2ª década del siglo XX | |

²⁰ Una panorámica de la PS en los últimos tiempos es sugerida por Eiser (1989) de la siguiente manera: la PS de finales de los 70 enfatizó en “cognición”, procesamiento de la información y toma de decisiones; en los 80 retomó el concepto de cognición social con una mayor definición y adicionó en sus explicaciones: la motivación, la emoción, las capacidades limitadas del individuo, etc. Distinción que ha tomado fuerza a raíz de las aún recientes polémicas suscitadas entre la ciencia cognoscitiva y la psicología cognitiva.

| | |
|------------------------|--|
| 3ª década del siglo XX | Willy Hellpach funda en 1920 el primer instituto de psicología social en Alemania. Publicación del manual de Floyd Allport (1924). Emory S. Bogardus desarrolla la escala de distancia social (1925). Publicación de The measurement of attitudes por Thurstone y Chave (1929). |
| 4ª década del siglo XX | Rensis Likert presenta su propuesta para la medición de actitudes (1932). Fundación del primer instituto de sondeo de la opinión pública en 1934. Kurt Lewin desarrolla sus primeras propuestas. Gordon Allport y otros psicólogos sociales fundan la SPSSI -Sociedad para el estudio psicológico de temas sociales- en 1936. Muzafer Sherif presenta sus estudios experimentales sobre conformidad e influencia social en la obra The Psychology of Social Norms (1936). John Dollard y colaboradores presentan la hipótesis de la frustración-agresión (1939) |
| 5ª década del siglo XX | Solomon Asch (1946) divulga sus trabajos sobre formación de impresiones. Publicación de Resolving social conflicts de Lewin (1948). Carl Hovland y colegas (1949) y, posteriormente, en el programa de investigación de la comunicación de Yale realizan sus trabajos sobre persuasión. |
| 6ª década del siglo XX | Theodor Adorno y colegas (1950) publican The authoritarian personality. Gordon Allport (1954 b) publica The nature of prejudice. Solomon Asch (1956) divulga sus trabajos sobre conformidad. Leon Festinger (1957) presenta su obra A theory of cognitive dissonance -Teoría de la disonancia cognoscitiva-. Fritz Heider (1958) formula sus aproximaciones a la atribución y la teoría de la consistencia cognoscitiva en su publicación The psychology of interpersonal relations. John Thibaut y Harold Kelly (1959) publican The social psychology of groups donde presentan su teoría del intercambio. |
| 7ª década del siglo XX | Stanley Milgram (1963) presenta sus estudios sobre obediencia. Se funda The Society of Experimental Psychology en 1965. Aparición de las teorías de la atribución de Jones y Davis (1965) y Kelley (1967). Fundación de la Asociación Europea de Psicología Experimental en 1966. Se presentan los trabajos de Hatfield y colaboradores (1966) sobre atracción. John Darley y Bibb Latané (1968) presentan sus formulaciones sobre el “efecto del espectador”. |
| 8ª década del siglo XX | En 1972 aparece el libro Attribution: perceiving the causes of behavior. Robert Wicklund y Shelley Duvlan (1972) publican Objective self-awareness theory. En 1974 se funda la Society for Personality and Social Psychology (SPSP). |
| 9ª década del siglo XX | Alice Eagly y sus colaboradores comienzan sus estudios meta-analíticos sobre género y conducta social. Richard Petty y John Cacioppo publican, en 1986, Communication and persuasion: Central and Peripheral Routes (1986). |

La historia de las teorías en la psicología social

La PS, como cualquier especialidad psicológica, ha experimentado varios momentos teóricos a lo largo de su trayectoria histórica. Son escasos los intentos emprendidos con el propósito de describir esas distintas etapas y la secuencia en que sucedieron.

Una forma sencilla de presentar las épocas de la PS consiste en considerar el papel que juegan, en la especialidad, las grandes perspectivas teóricas de la psicología -un análisis

interesante del comportamiento de dichas tendencias en la disciplina puede encontrarse en el artículo de Robins, Grosling y Craik (1999)-.

De acuerdo con Allport (1954a), la PS en sus momentos previos y primeras décadas cursó una época en la que primaron “las teorías simples y soberanas” -llamadas así por tratarse de formulaciones que procuraban ofrecer la razón o clave fundamental de la conducta social-.

Posteriormente, la PS experimentó una segunda etapa donde las grandes perspectivas teóricas de la psicología se constituyeron en su materia prima -el psicoanálisis, la Gestalt y el conductismo temprano son las tendencias que más esfuerzos congregan-.

La tercera etapa teórica se caracterizó por el predominio de las postulaciones de rango medio -denominadas así por tratarse de formulaciones que procuran abarcar algunos y no todos los fenómenos psicosociales que ocupan la atención de sus especialistas-.

Finalmente, el cuarto y actual momento puede describirse como el de la hegemonía cognoscitiva y, en general, el del resurgimiento de las grandes formulaciones teóricas (Kruglanski, 2001). Por consiguiente, son claros sus vínculos con los grandes debates que ocurren en el interior de la disciplina.

Respecto a la última etapa propuesta por Allport, Kruglanski (2001) señala el renovado interés que están recibiendo las formulaciones teóricas de amplio rango - “high level”- en la especialidad y confía en que, dentro de unos años, la PS no esté exclusivamente orientada hacia los datos y profundice sobre los aspectos teóricos. En su esfuerzo por ofrecer un balance del desarrollo y, en particular, de las teorías que resultan definitivas en la constitución de la PS, Jones (1998) resalta: (1) la teoría de campo de Kart Lewin; (2) la teoría de los procesos de comparación social de Leon Festinger; (3) las teorías de la consistencia cognoscitiva -donde nuevamente Leon Festinger juega un papel definitivo con su teoría de la consistencia cognoscitiva-; (4) las teorías conductuales - incluyendo posturas neoconductistas como la de Bandura y Berkowitz-; (5) la teoría cognoscitivo-social, presentada como el marco de referencia dominante.

Sin embargo, la generación de “doctrinas” psicosociales es poco usual en la especialidad. Como lo señala Arie W. Kruglanski (2001), en varios momentos y durante largos periodos de la PS se le ha prestado muy poca atención a los asuntos teóricos.

La raíz de este “desapego” por los asuntos teóricos puede encontrarse tanto en cuestiones conceptuales y metodológicas, como en simples “preferencias” de sus especialistas (Kruglanski, 2001); pero, de igual forma, tiene sus consecuencias.

Algunas de las consecuencias que señala Kruglanski de esa particular “aversión” -un término empleado por el propio autor- por los aspectos teóricos son: (1) la carencia de una continuidad conceptual en la especialidad que conduce a prácticas tan cuestionables como “... la invención de nuevos nombres para viejos conceptos...” (Kruglanski, 2001, p.873); (2) una fragmentación de la PS que resulta de la dificultad para encontrar elementos en común; (3) la pérdida de impacto de aquellos desarrollos de la disciplina y, con ello, (4) el “aislamiento” y la “marginación” frente a los debates académicos y sociales tanto en la disciplina y otras ciencias, como en la sociedad en general.

La historia de los métodos en la psicología social

En el texto de Gordon W. Allport (1954a), *The historical background of modern social psychology*, se formula un apartado con el título “The Beginnings of Objective Method” donde señala el papel fundamental que ejerce la experimentación en la constitución de la psicología y, necesariamente, en la PS. La importancia que se le otorga a éste método en el desarrollo de la especialidad es un concepto compartido mayoritariamente por los autores - ver, por ejemplo, Kruglanski (2001)-.

Gordon Allport (1954a) presenta a Triplet como el primer autor que responde experimentalmente a una pregunta de carácter psicosocial -” Qué cambio ocurre en el desempeño normal solitario en un individuo cuando otras personas están presentes?” (Allport, 1954, p. 46)- y, a la vez, inaugura un tema de singular productividad para la PS en cuanto al número de esfuerzos que agrupa tanto en la investigación básica como aplicada: el de la facilitación social. Adicionalmente, Allport (1954a) sostiene que la observación controlada fue la segunda gran estrategia metodológica que resultó definitiva en la constitución de la PS; autores como Galton, G. Stanley Hall, Soon Starbuck, James, entre otros, son reseñados como pioneros. Entre las técnicas de esta categoría, el autor resalta las escalas sobre actitudes y la sociometría.

Jones (1998), por su parte, propone una descripción donde la medición de las actitudes se constituye en el método fundamental y distintivo de la PS en sus primeras décadas -en especial, nombra los esfuerzos de Thurstone, Chave y de Likert; igualmente, en la síntesis que presenta el autor, resalta la importancia de otros métodos como los estudios de opinión y la observación sistemática -sobresalen Dorothy Thomas y Bales-; la sociometría y, naturalmente, la experimentación. Sobre el método experimental en la PS, Jones (1998) señala dos grandes etapas: (1) la pre-experimental que empieza con los trabajos de Triplet y culmina con la aparición del *Handbook of Social Psychology* de Murchison en 1935 y (2) la propiamente experimental donde se constituyen como puntos clave los trabajos de Bartlett, Sherif y Lewin

La historia de los autores en la psicología social

Otra manera de conocer el desarrollo de la PS, sus conceptos, procedimientos, instrumentos y temas o problemas se puede obtener al identificar aquellos autores que sobresalen por su participación en la configuración del diario quehacer de la especialidad.

Una aproximación que para algunos puede ser bastante apropiada si se acepta que el desarrollo de este campo de conocimiento es el resultado de iniciativas personales -un momento de la producción en PS denominado por Jones (1998) como “subdisciplina personalizada”- que, sólo posteriormente, son acogidas por la comunidad. En la tarea de identificar aquellos investigadores que resultan definitivos en la configuración de la disciplina se puede recurrir a una estrategia que consiste en consultar publicaciones que procuran describir el campo y precisar aquellos autores que son citados por todas las fuentes confirmando sus aportes. El resultado parcial de dicho ejercicio en el caso de los manuales de PS de Brehm, Kassir y Fein, S. (2002), Kenrick, Neuberg y Cialdini (2002), Worchele, Cooper, Goethals y Olson (2002), Aronson, Wilson y Akert (2002), Franzoi (2000), Myers (2000, 2004), y Feldman (2001) es el que se presenta a continuación:

Tabla 2 Autores más citados en los manuales de psicología social.

| Autor | Posición | Autor | Posición |
|-------------------|----------|------------------|----------|
| Eagly, A. H. | 1 | Miller, N. | 27 |
| Petty, R. E. | 2 | Greenberg, J. | 28 |
| Fiske, S. T. | 3 | Gilbert, D. T. | 29 |
| Baumeister, R. F. | 4 | Dovidio, J. F. | 30 |
| Latané, B. | 5 | Fazio, R. H. | 31 |
| Cialdini, R. B. | 6 | Brewer, M. B. | 32 |
| Taylor, S. E. | 7 | Batson, C. D. | 3 |
| Jones, E. E. | 8 | Schachter, S. | 34 |
| Nisbett, R. E. | 9 | Bandura, A. | 35 |
| Berscheid, E. | 10 | Asch, S. E. | 36 |
| Zanna, M. P. | 11 | Kelley, H. H. | 37 |
| Snyder, M. | 12 | Zajonc, R. B. | 38 |
| Chaiken, S. | 13 | Kitayama, S. | 39 |
| Darley, J. M. | 14 | Bushman, B. J. | 40 |
| Cacioppo, J. T. | 15 | Triandis, H. C. | 41 |
| Festinger, L. | 16 | Swann, W. B. Jr. | 42 |
| Ross, L. | 17 | Markus, H. R. | 43 |
| Berkowitz, L. | 18 | Steele, C. M. | 44 |
| Aronson, E. | 19 | Diener, E. | 45 |
| Milgram, S. | 20 | Bargh, J. A. | 46 |
| Kenrick, D. T. | 21 | Tesser, A. | 47 |

| | | | |
|------------------------|----|------------------|----|
| Hatfield, (Walster) E. | 22 | Leary, M. R. | 48 |
| Anderson, C. A. | 23 | Sprecher, S. | 49 |
| Wood, W | 24 | Greenwald, A. G. | 50 |
| Mullen, B. | 25 | Allport, G. W. | 51 |
| Buss, D. M. | 26 | Olson, J. M. | 52 |

La historia de las publicaciones en la psicología social

Como señala Allport (1954a), los libros de texto son una fuente valiosa a la hora de estudiar el desarrollo de una especialidad como la PS. A partir de su revisión se puede configurar y, si se quiere, reconstruir los conceptos, métodos y autores que sobresalen en los distintos momentos de éste particular campo del conocimiento. Igualmente, los libros de texto o manuales de la especialidad tienen un gran impacto en los procesos de formación y, por consiguiente, en la noción que los estudiantes de psicología y con frecuencia de otras disciplinas llegan a registrar acerca de la PS, sus presupuestos, objetos, conceptos y métodos.

El impacto incuestionable de los manuales en la consolidación de visión de la disciplina se ve reflejado en el estudio que sobre ellos realizan aquellos autores interesados en lograr una visión histórica del desarrollo de la PS. En el temprano balance que publica Gordon W. Allport en 1954 aparece una contabilidad de esos textos y en ella se hace evidente una tendencia creciente de publicación de títulos - sólo interrumpida por la Segunda Guerra Mundial-.

Tabla 3 Número de manuales de acuerdo con Allport (1954a).

| Periodo | Número de publicaciones |
|--------------|-------------------------|
| | |
| 1908-1912 | 2 |
| 1913-1917 | 1 |
| 1918-1922 | 2 |
| 1923-1927 | 8 |
| 1928-1932 | 8 |
| 1933-1937 | 8 |
| 1938-1942 | 7 |
| 1943-1947 | 1 |
| 1948-1952 | 15 |
| Total | 52 |

En su análisis de los manuales publicados en inglés entre 1908 y 1952, Allport (1954a) encontró que los contenidos de los textos variaban entre dos grandes polos: los que procuraban consignar la investigación empírica realizada en los distintos temas de la especialidad y los que se proponían vincular los distintos desarrollos en formulaciones teóricas que les otorgaran una coherencia. Adicionalmente, en su artículo *The Historical Background of Modern Social Psychology*, Allport (1954a) observa otras dimensiones interesantes acerca de los textos mencionados: (1) los libros difieren en las consideraciones teóricas desde los que implican un solo enfoque hasta los de carácter pluralista; (2) los manuales pueden mostrar una perspectiva disciplinar en particular: psicológica, McDougall (1908) y Allport (1924), o sociológica, Ellwood (1925); así mismo, pueden procurar la integración de las dos ciencias, Newcomb (1950). Finalmente, (3) la producción en términos de número de publicaciones de carácter psicológico es mayor -dos terceras partes del total- que la de cualquier otra índole.

Es importante notar que la tendencia dominante en la producción de textos por parte de aquellos autores de la perspectiva psicológica de la PS que identificó Allport en 1954 se mantuvo en la posterior edición del *Handbook* (Allport, 1968) y, nuevamente, se vio ratificada en la obra de Jones (1998) con unos porcentajes que muestran una diferencia más marcada -75% psicólogos y 22% sociólogos (el 3% restante corresponde a trabajos conjuntos)-. En la PS, la perspectiva psicológica no sólo es predominante en los libros de texto o manuales, también lo es en el número de publicaciones periódicas de la disciplina. Jones (1998) señala que la mayoría de las revistas de la especialidad con alto impacto son editadas y soportadas por psicólogos (la lista de donde se sustenta tal afirmación se publica en la siguiente tabla).²¹

Tabla 4 Revistas de psicología social de mayor impacto.

| Título | Perspectiva |
|--|--------------|
| Basic and Applied Social Psychology | Psicológica |
| Journal of Applied Social Psychology | Psicológica |
| Journal of Experimental Social Psychology | Psicológica |
| Journal of Personality | Psicológica |
| Journal of Personality and Social Psychology | Psicológica |
| Journal of Social Psychology | Psicológica |
| Personality and Social Psychology Bulletin | Psicológica |
| Social Cognition | Psicológica |
| Social Psychology Quarterly (antes Sociometry) | Sociológicas |

²¹ Es importante notar que Franzoi (2000) también señala al *The Journal of Personality and Social Psychology* y al *Social Psychology Quarterly* como las revistas más influyentes de las aproximaciones psicológicas y sociológicas -respectivamente- a la psicología social.

Una lista de revistas de gran impacto que algunos autores aumentarían con los *Advances in Experimental Social Psychology* (Green, Wheeler, Hermann y Brock, 1998), *Personality and Social Psychology Review* (Kruglanski, 2001) y, finalmente, el *Journal for the Theory of Social Behavior* y el *Theory and Psychology* -para el caso de los aspectos teóricos- (Kruglanski, 2001).

Los títulos de estas publicaciones periódicas han recibido, incluso, una evaluación con el propósito de determinar su influencia a partir de la frecuencia con que se les cita. El estudio de Feingold (1989) que consideró el impacto en el *Social Science Citation Index -SSCI-* y las revistas de la *American Psychological Association -APA-* señala el siguiente orden: 1. *Journal of Personality and Social Psychology*; 2. *Journal of Experimental Social Psychology*; 3a²² . *Personality and Social Psychology Bulletin*; 3b. *Social Psychology Quarterly*; 5a. *European Journal of Social Psychology*; 5b. *Journal of Applied Social Psychology*; 7. *Journal of Social Psychology*; 8. *Basic and Applied Social Psychology*; 9. *Social Behavior and Personality*. Kruglanski (2001), por su parte, señala dos aspectos interesantes relacionados con las publicaciones periódicas: (1) la PS empieza a hacer patente su renovado interés por los aspectos teóricos de la especialidad con la relativamente reciente aparición de revistas como *Journal for the Theory of Social Psychology* y *Personality and Social Psychology Review*, e igualmente, (2) resulta interesante observar la incursión de los psicólogos sociales en publicaciones de alto impacto en toda la disciplina psicológica como *Psychological Review* y *Psychological Bulletin*

La historia de los temas en la psicología social

Esta sección procura identificar los temas que a través del tiempo ocupan la atención y los mayores esfuerzos de los psicólogos sociales. Este objetivo, como los anteriores, es una labor susceptible de cuestionamientos dada la ausencia de acuerdo que existe acerca del concepto y, por consiguiente, el desarrollo de la especialidad -cuestión que ya ha sido tratada en el presente texto-.

El trabajo que supone establecer aquellos temas que resultan claves en la PS es emprendido por todos los autores que procuran ofrecer una visión global de la especialidad. Entre ellas se encuentran las dos publicaciones de Allport (1954 y 1968) y la de Jones (1998) en el *Handbook of Social Psychology*. Edward Jones (1998) al introducir la sección que trata sobre los ejes temáticos que más esfuerzos de investigación han ocupado en la PS, señala algunos de los determinantes del por qué ciertos asuntos llegan a tomar preponderancia en la especialidad: el ambiente social y político de la sociedad, la “productividad” de las formulaciones teóricas dominantes, los avances técnico-

²² Las numeraciones a y b corresponden a los casos en que dos revistas alcanzaron los mismos puntajes.

instrumentales, el prestigio de los autores e instituciones, las políticas de apoyo económico, el “espíritu innovador y emprendedor” de determinados autores, son todos ejemplos en ese sentido.

Del mismo modo, Jones (1998) enuncia motivos por los que un asunto de la PS llega a declinar en la especialidad: la solución del problema que lo originó, la carencia de apoyo empírico a formulaciones, la identificación de debilidades metodológicas, y finalmente, cambios en los aspectos éticos o de soporte a temas o procedimientos de investigación.

En su artículo *The Historical Background of Modern Social Psychology*, Allport (1954a) señalaba un elemento para explicar la dificultad implícita en la dilucidación de los temas fundamentales en la PS: desde sus inicios, la especialidad muestra varias unidades de análisis como el instinto, el hábito, la actitud y los sentimientos. Sin embargo, en un esfuerzo por organizar las principales formulaciones de la especialidad, Allport (1954a) estableció que la producción en la PS se puede ubicar en dos polos: uno referido a los aspectos disposicionales y el otro vinculado a los situacionales.

Entre los asuntos que reseña Allport (1954a) como temas centrales de la PS están la facilitación social y el comportamiento en grupo -que incluye aspectos como el desempeño, la cooperación, etc.

Por su parte, Jones (1998) establece los siguientes ejes de investigación: comunicación, persuasión y cambio de actitudes; interdependencia y dinámica grupal -que incorpora temas como conformidad, influencia, solución de problemas, etc-.

Una forma de establecer los temas dominantes de la PS es identificando y ofreciendo una síntesis de los temas que aparecen en las publicaciones de mayor relevancia como, por ejemplo, a partir de las cuatro ediciones del *Handbook of Social Psychology* (Lindzey, 1954; Lindzey y Aronson, 1968; Lindzey y Aronson, 1985; Gilbert, Fiske y Lindzey, 1998) que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 5 Grandes áreas temáticas aparecidas en las cuatro ediciones del Handbook of Social Psychology.

| Área/tema (con títulos contenidos) | 1aEd. | 2aEd. | 3aEd. | 4aEd. |
|--|-------|-------|-------|-------|
| Historia de la psicología | | | | |
| Antecedentes históricos | * | * | * | |
| Mayores desarrollos | | | * | * |
| El ser social en la psicología social | | | | * |
| Teorías (posiciones sistemáticas) | | | | |
| Teorías comportamentales - aprendizaje | * | * | * | |
| Modelos matemáticos | | * | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|-----|
| Psicoanálisis y ciencias sociales | * | * | | |
| Teorías cognoscitivas | * | * | * | |
| Teoría de campo | * | * | | |
| Teoría del rol e interacción simbólica | * | * | * | |
| Organizaciones y teoría de la organización | | * | * | |
| Teoría de la decisión y toma de decisiones | | * | | |
| Métodos de investigación | | | | |
| Experimentación en PS | * | * | * | * |
| Técnicas cuantitativas en PS | * | * | * | * |
| Medición de actitudes y opinión | * | * | * | |
| Simulación de conducta social | | * | | |
| Observación sistemática | * | * | * | |
| Medidas de elección y atracción - sociometría | * | * | | |
| Entrevista | * | * | | |
| Análisis de contenido | * | * | | |
| Métodos transculturales | * | * | | |
| Métodos comparados | * | * | | |
| Métodos de encuesta | | | * | * |
| Evaluación de programas | | | * | |
| Medición | | | | * |
| El individuo en contextos sociales | | | | |
| Aproximaciones psicofisiológicas | | * | | |
| Motivación social | * | * | | * |
| Percepción de personas | * | * | * | |
| Percepción: factores sociales y culturales | | * | | |
| Socialización | * | * | * | |
| Psicolingüística, lenguaje y conducta social | * | * | * | * |
| Humor, risa y juego | * | * | | |
| Naturaleza de las actitudes y cambio | | * | * | **2 |
| Personalidad e interacción social | | * | * | * |
| Estética | | * | | |
| Roles sexuales y género | | | * | * |
| Representación mental y memoria | | | | * |
| Toma de decisiones y juicios | | | | * |
| Emoción | | | | * |
| Self | | | | * |
| Desarrollo psicosocial | | | | * |
| Personalidad y conducta social | | | | * |
| Psicología ordinaria | | | | * |
| Control y automaticidad | | | | * |
| Procesos interpersonales | | | | |
| Altruismo y agresión | | | * | **2 |

| | | | | |
|--|---|---|---|-----|
| Influencia social | | | * | * |
| Atracción interpersonal y relaciones | | | * | * |
| Comunicación no verbal | | | | * |
| Procesos grupales | | | | |
| Procesos y solución de problemas | * | * | | |
| Liderazgo y poder | * | * | * | |
| Estructura de grupo | | * | | |
| Grupos pequeños | | | | * |
| Procesos intergrupales | | | | |
| Estereotipo, prejuicio y discriminación | | | | * |
| Relaciones intergrupales | | | * | * |
| Procesos macro*sociales | | | | |
| Estructura social | * | * | | |
| Conducta colectiva: masas y movimientos | * | * | | |
| Cultura y conducta | * | * | * | |
| Carácter nacional | * | * | | |
| Conflicto social | | | | * |
| Estigma social | | | | * |
| Justicia social y movimientos sociales | | | | * |
| Psicología social aplicada | | | | |
| Prejuicio y relaciones étnicas | * | * | | |
| Efectos de los medios masivos | * | * | | |
| PS industrial / organizaciones | * | * | | * |
| Comportamiento político, opinión, acción, voto | * | * | + | **2 |
| Psicología Económica | | * | | |
| PS de la educación | | * | | |
| Relaciones internacionales / política mundial | | * | | * |
| Psicología de la religión | | * | | |
| PS de la salud | | * | | * |
| Psicología Ambiental | | | * | |
| Psicología y ley | | | | * |
| Temas emergentes | | | | |
| Conducta animal | | * | | |
| Perspectivas evolucionistas | | | | * |
| Matriz cultura | | | | * |

La historia de la psicología social, sus aplicaciones y los temas sociales

La historia de la PS está signada por las dinámicas sociales que enfrentan las sociedades que la cultivan (Allport, 1954; Jones, 1998). Por esta razón varios de los desarrollos más distintivos de la especialidad presentan un vínculo directo con la comprensión e intervención de “grandes problemas sociales”.

La manera como los psicólogos sociales abordan los “temas sociales” puede variar desde los que lo hacen con un afán conceptual o metodológico -por ejemplo probar una hipótesis derivada de la teoría- hasta aquellos cuya preocupación fundamental es el hecho mismo (Jones, 1998).

A continuación, ofrecemos una lista de los temas de “relevancia social” que han ocupado la atención de los investigadores (Jones, 1998):

Tabla 6 Temas de relevancia social de acuerdo con Jones (1998).

| Temas de Relevancia Social | |
|----------------------------|---|
| 1 | Prejuicio, estereotipo y relaciones grupales |
| 2 | Impacto de los medios masivos |
| 3 | Conducta de ayuda |
| 4 | Hacinamiento, densidad de población y sus efectos |
| 5 | Psicología social y salud |
| 6 | Psicología social y el sistema legal |

Una lista que, sin lugar a dudas, estaría más completa si se nombraran los esfuerzos realizados en las organizaciones - fundamentalmente, en las de carácter productivo-.

La revisión que se ha hecho del desarrollo de lo que comúnmente se conoce como el paradigma dominante de la PS muestra que, desde sus primeros momentos hasta nuestros días, esta perspectiva ha estado en permanente actividad y crecimiento -tanto en la profundización de los problemas que tradicionalmente le han ocupado como en la exploración de nuevos temas-.

La comunidad que acoge este particular paradigma de la PS sigue manteniendo un claro compromiso con la tradición empírico-analítica que la vio nacer y, del mismo modo, le permitió consolidarse desde sus más tempranas décadas como la aproximación más influyente; una afirmación que es constatada por distintos métodos de verificación como, por ejemplo, el número de publicaciones (manuales y publicaciones periódicas), citas, etc. Finalmente, el paradigma dominante de la PS no sólo se constituye en el principal polo de desarrollo de la especialidad, sino que en la actualidad es el punto de referencia para la justificación y configuración tanto de otras “viejas formas” de entender este particular campo como, también, para la emergencia de nuevas aproximaciones.

Bibliografía:

– Adorno, T. W.; Frenkel-Brunswik, E.; Levinson, D. J. y Sanford, R. N. (1950). The authoritarian personality. New York: Harper.

- Allport, F. H. (1924). *Social Psychology*. Boston, Estados Unidos: Houghton-Mifflin.
- Allport, G. W. (1954a). The historical background of modern social psychology. En G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology*, Vol 1, 3-56. Reading, Estados Unidos: Addison-Wesley.
- Allport, G. W. (1954b). The nature of prejudice. Cambridge, MA, Estados Unidos: Addison-Wesley. Allport, G. W. (1968). The historical background of modern social psychology. En G. Lindzey y E. Aronson (Ed.), *Handbook of Social Psychology*, Vol 1, 1-80. Reading, Estados Unidos: Addison-Wesley.
- Aronson, E.; Wilson, T. D. y Akert, R. M. (2002). *Social Psychology*. New York, Estados Unidos: Longman.
- Asch, S.E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 258-290.
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70, 9, 1 – 70
- Bogardus, E. S. (1925). Measuring Social Distance. *Journal of Applied Sociology*, 9, 299-308.
- Brehm, S. S.; Kassin, S. M. y Fein, S. (2002). *Social Psychology*. Boston, Estados Unidos: Houghton Mifflin.
- Darley, J. M. y Latane, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-383.
- Dollard, J.; Miller, N.; Doob, L.; Mower, O.; Sears, R.; Ford, C.; Hovland, C. y Sollenberger, R. (1939). *Frustration and Aggression*. London: H. Milford, Oxford University Press.
- Duval, T. S. y Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective selfawareness*. New York, Estados Unidos: Academic Press.
- Ellwood, C. A. (1925). *The Psychology of human society*. New York, Estados Unidos: Appleton.
- Feingold, A. (1989). Assessment of Journal in Social Science Psychology. *American Psychologist*, 44,6, 961-964.
- Feldman, R. S. (2001). *Social Psychology*. Upper Saddle River, N. J., Estados Unidos: Prentice Hall.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston, IL, Estados Unidos: Row, Perterson & Company.
- Franzoi, S. L. (2000). *Social Psychology*. Boston, Estados Unidos: McGraw Hill.
- Gilbert, D. T.; Fiske, S. T. y Lindzey, G. (1998). *The Handbook of Social Psychology*. Boston, Estados Unidos: McGraw Hill.
- Grawmann, C. F. (1990). Introducción a una historia de la psicología social. En *Introducción a la Psicología Social: una perspectiva europea*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Green, M. C.; Wheeler, S. C.; Hermann, A. D. y Brock, T. C. (1998). Social Psychology and changing technologies reality versus caricature. *American Psychologist*, 53, 1078-1079.
- Haslam, S. A. (2001). A 100 years of certitude? Social Psychology, the experimental method and the management of scientific uncertainty. *The British Journal of Social Psychology*, 40,1, 1-21.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York, Estados Unidos: Wiley.
- Hovland, C. I.; Lumsdaine, A. A. y Sheffield, F. D. (1949) *Experiments in Mass Communication*. Princeton, NJ, Estados Unidos: Princeton University Press.
- Jones, E. E. (1998). Major developments in five decades of social psychology. En D. T. Gilbert; S. T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*. Boston, Estados Unidos: McGraw Hill.
- Jones, E. E. (1998). Major developments in five decades of social psychology. En D. T. Gilbert; S. T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*. Boston, Estados Unidos: McGraw Hill.

- Jones, E. E. y Davis, K. E. (1965). From Acts to Dispositions: The Attribution Process in Person Perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 2. Orlando, FL, Estados Unidos: Academic Press.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation*, 15, 192-238.
- Kenrick, D. T.; Neuberg, S. L. y Cialdini, R. B. (2002). *Social Psychology. Unraveling the mystery*. Boston, Estados Unidos: Allyn & Bacon.
- Korger, y Wood. (1998). The turn to discourse in social psychology. *Canadian Psychology*, 39, 267-279.
- Kruglanski, A. W. (2001). That “Vision Thing”: The state of theory in social and personality psychology at the edge of the new millennium. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 871-875.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55. Lindzey, G. (1954). *Handbook of Social Psychology*. Reading, Estados Unidos: Addison-Wesley.
- Lindzey, G. y Aronson, E. (1968). *Handbook of Social Psychology*. Reading, Estados Unidos: Addison-Wesley.
- Lindzey, G. y Aronson, E. (1985). *Handbook of Social Psychology*. New York, Estados Unidos: Random House.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York, Estados Unidos: Harper and Row Publishers.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York, Estados Unidos: Harper and Row Publishers
- McDougall, W. (1908). *Introduction to Social Psychology*. Londres, Inglaterra: Methuen.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 371-378.
- Morawski, J. G. (2000). Social Psychology a century ago. *American Psychologist*, 55, 427-430.
- Myers, D. G. (2000). *Exploring Social Psychology*. Boston, Estados Unidos: McGraw Hill.
- Myers, D. G. (2004). *Exploring Social Psychology*. Boston, Estados Unidos: McGraw Hill.
- Newcomb, T. (1950). *Social Psychology*. New York: Dryden Press.
- Petty, R. E. y Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York, Estados Unidos: Springer-Verlag.
- Robins, R. W.; Grosling, S. D. y Craik, K. H. (1999). An empirical analysis of trends in psychology. *American Psychologist*, 54, 117-128.
- Ross, E. A. (1908). *Social Psychology: An outline and source book*. New York: Macmillan
- Sherif, M. (1936). *The Psychology of social Norms*. New York: Harper
- Thibaut, J. W. y Kelley, H. H. (1959). *The Social Psychology of Groups*. New York: John Wiley & Sons.
- Thurstone, L. L. y Chave, E. J. (1929). *The Measurement of Attitude*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Walster, E.; Aronson, V.; Abrahams, D. y Rottman, L. (1966). Importance of physical attractiveness in dating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 508-516.
- Worchel, S.; Cooper, J.; Goethals, G. R. y Olson, J. M. (2002). *Psicología Social*. México: Thompson.

Trigésima cuarta lectura: artículo “La Psicología Social Europea en la era posmoderna: paradigmas dominantes y diversificaciones”

María de la Villa Moral Jiménez

Se propone el artículo “La Psicología Social Europea en la era postmoderna: paradigmas dominantes y diversificaciones” de la Doctora María de la Villa Moral Jiménez. **La razón por las que proponemos dicho material son:** esta lectura es recomendada para los docentes, que tenemos dificultad de encontrar este tipo de materiales en la bibliografía psicológica disponible, adicionalmente, dicho material nos proporciona información relevante de la **dimensión socio-cultural** de una manera sencilla y comprensible, ya que tiene una estructura que nos permite una fácil comprensión del contenido, presentado de la siguiente manera: debate acerca de la post-modernidad, orientaciones emergentes en la Psicología Social contemporánea después de la crisis, orientaciones post-modernas en Psicología Social y presente y perspectivas en Psicología Social. Consideramos, que este material nos puede apoyar en las actividades académicas para conseguir los aprendizajes que se refieren a comprender como la Psicología estudia el **comportamiento y la subjetividad**, en lo relativo a las dimensiones consideradas por la Psicología (Biológica, Conductual, Cognitiva, Afectiva y **Social y cultural**).

Ficha bibliográfica

Moral, J. M. V. (2015). Psicología Social Europea en la era postmoderna: paradigmas dominantes y diversificaciones. En Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (IJP) 2015, Vol., 49, No. 2, pp. 175-202. University of Oviedo, España.

Datos del Autor:

María de la Villa Moral Jiménez: Es Doctora en Psicología Social por la Universidad de Oviedo y Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora Titular de dicha Universidad en el Área de Psicología Social del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo (España). Experta en materia de adicciones juveniles. Adicionalmente a escritos; libros y artículos de divulgación científica en España y Latinoamérica.

Breve resumen del contenido:

La autora inicia afirmando que en estos tiempos la **verdad** se ha transformado en la representación más encumbrada de la cultura contemporánea, de modo que la disolución de la objetividad o de la realidad misma conduce a una reivindicación de la hermenéutica como base de un proyecto de transformación social.

Continúa diciendo que en las últimas décadas se ha ido produciendo un debilitamiento del viejo orden moderno y nos hemos aproximado a una situación que podríamos calificar de interinaje. Las fuerzas, tanto sociales como de pensamiento y tecnocráticas, exigen nuevas actitudes ante los emergentes cambios, ya que se conviene en que se ha experimentado un giro postmoderno social, en las artes y en pensamiento en general. Este postmodernismo es un producto social, político y cultural de un mundo y un conocimiento en constante y permanente cambio, donde nada es definitivo. En realidad, no se sabe muy bien hacia donde se dirige este mundo.

Se comprueba, dice, una tendencia a la desaparición de la delimitación del campo de estudio como una parcela de la realidad asociada a la puesta en cuestión de la metodología dominante. Se anticipaba, que la Psicología Social estaba llegando a su fin, ya que se estima que la psicología es un proyecto de la modernidad y ésta se ha completado. Surge así, una Psicología Social alternativa apoyada en un nuevo paradigma basado en tres grandes supuestos: a) la realidad es dinámica; b) el conocimiento es una construcción social; y c) el conocimiento tiene consecuencias sociales.

Desde la controvertida crisis de la Psicología Social se ha asistido a un proceso de reemergencia de la Psicología Social Europea contemporánea, que en las décadas precedentes había cedido tal dominio en el proceso de consolidación de la disciplina a la Psicología Social norteamericana de corte positivista.

En conclusión: La atemporalidad y ahistoricismo, la distancia paradigmática, el predominio del método hipotético-deductivo, el empleo generalizado del modelo metodológico experimentalista, así como la suposición de la existencia de variables homeostáticas constituyen las características básicas del paradigma que ha dominado la Psicología Social desde sus orígenes. En cambio, el paradigma emergente de la Psicología Social contemporánea, tanto europea como latinoamericana, se identifica por lo siguiente: el reconocimiento del carácter histórico de la psicología; la consideración de la realidad como una construcción cotidiana y que debe ser entendida desde una perspectiva dialéctica; la valoración del carácter simbólico de la realidad social; la reubicación del interés de la psicología social en la estructura económica y social; la emergencia de paradigmas y múltiples cambios en los métodos de la psicología social desde la asunción de que no es una ciencia "objetiva" a la manera de las ciencias naturales; el reconocimiento de los seres humanos como actores y constructores de su realidad; la contemplación del punto de vista

de los oprimidos; la inclusión del estudio del conflicto como parte de la acción humana; el reconocimiento de la importancia nuclear del estudio psicológico de la ideología como fenómeno humano y producto psicosocial; el estudio del cambio social en tanto producto de grupos y comunidades; la refocalización del interés de los estudios psicológicos en la adquisición de toma de conciencia y control de los individuos sobre sus vidas y circunstancias vitales; inclusión de los estudios sobre la relación entre individuos y vida cotidiana; el reconocimiento del carácter engañoso de la percepción y la mediación mediante el lenguaje de las interpretaciones individuales; y, entre otras, el rechazo a la noción de progreso como elemento básico del paradigma de la psicología.

**PSICOLOGÍA SOCIAL EUROPEA EN LA ERA POSTMODERNA:
PARADIGMAS DOMINANTES Y DIVERSIFICACIONES
POR
MARÍA DE LA VILLA MORAL JIMÉNEZ***

Resumen

Se constata que en las últimas décadas se ha ido consolidando un giro postmoderno en el pensamiento en general, así como en la propia Psicología Social contemporánea caracterizada por un mayor pluralismo y diversificación teórica, campos de acción integradores, transversalidades y metodologías plurales. Nuestro objetivo es analizar el paradigma emergente de la Psicología Social contemporánea, así como sistematizar las orientaciones teóricas emergentes en la Psicología Social europea después de su crisis. Siendo conscientes de la confluencia de aproximaciones teóricas y metodológicas y supuestos integradores que subyacen a las numerosas formas de entender y hacer Psicología Social en nuestros días se ofrece una revisión de las orientaciones postmodernas emergentes en el ámbito de las ciencias del comportamiento, tales como el constructivismo y el construccionismo social, las aproximaciones de la Psicología Social Crítica, la Psicología Social Discursiva y sus ramificaciones en modos postestructuralistas de análisis del discurso y las Teorías de la Complejidad, entre las orientaciones más reseñables. Asimismo, se plantean líneas prospectivas de avance del pensamiento psicosocial contemporáneo en contextos europeos y latinoamericanos desde la pluralidad de orientaciones teóricas dominantes.

Palabras Clave: Psicología Social, Postmodernidad, Orientaciones teóricas, Perspectivas.

Abstract

It notes that in recent decades been consolidating a postmodern turn in thinking in general, as well as contemporary Social Psychology itself characterized by greater pluralism and diversification theoretical integrative action fields, transversalities and plural methodologies. Our goal is to analyze the emerging paradigm of contemporary Social Psychology and systematize theoretical orientations emerging in European Social Psychology after crisis. Being aware of the confluence of theoretical and methodological approaches and assumptions underlying integrators the many ways of understanding and Social Psychology today sets out an overview of the emerging postmodern orientations in the field of behavioral sciences, such as constructivism and social constructionism, the approximations of Critical Social Psychology, Discursive Social Psychology and its ramifications in ways poststructuralist discourse analysis and complexity theories, most notable among the orientations. Also, to consider forward-looking lines of contemporary psychological thought

in European and Latin American contexts from the plurality of dominant theoretical orientations.

Key -Words: Social Psychology, Postmodernism, theoretical orientations, perspectives

“Simplificando al máximo, se tiene por «postmoderna» la incredulidad con respecto a los metarrelatos. Ésta es, sin duda, un efecto del progreso de las ciencias; pero ese progreso, a su vez, la presupone. Al desuso del dispositivo metanarrativo de legitimación corresponde especialmente la crisis de la filosofía metafísica, y la de la institución universitaria que dependía de ella”. Jean-Francois Lyotard. La condición postmoderna.

La apertura de grandes grietas en la modernidad a lo largo de las últimas décadas del pasado siglo XX vinculadas a profundos cambios sociales, tecnológicos, económicos, productivos y de pensamiento asociados al proceso de postindustrialización (globalización, movilidad, superespecialización, informacionalismo, etc.) condujo a muchos investigadores de la realidad social a hablar de sociedad postmoderna. La celeberrima frase de Nietzsche "Dios ha muerto", citada en su texto *La gaya ciencia* (1882), supuso la aparición del nihilismo, rasgo paradigmático del pensamiento postmoderno, de modo que se sostiene que los valores supremos han perdido su valor (Lyotard, 1984, 1986; Vattimo, 1992, 2005, 2007). En un diálogo babélico, la multiplicidad de análisis que de un modo laxo, desde sus múltiples perspectivas y dimensiones, han analizado la postmodernidad y sus consecuencias sobre el pensamiento y la sociedad han contribuido, en vez de a una clarificación epistemológica, a fomentar las contradicciones de un nuevo orden que, en sí mismo, ensalza la relatividad y parece expandir la confusión. En todo caso, continúa erigiéndose en el centro del debate dos siglos después, según Lanceros (1996), siendo toda discusión maniquea sobre la modernidad un signo inequívoco de un malestar postmoderno.

En las últimas décadas se ha ido produciendo un debilitamiento del viejo orden moderno y nos hemos aproximado a una situación que podríamos calificar de interinaje. Las fuerzas, tanto sociales como de pensamiento y tecnocráticas, exigen nuevas actitudes ante los emergentes cambios, ya que se conviene en que se ha experimentado un giro postmoderno social, en las artes y en pensamiento en general (Lyotard, 1984; Ovejero, 2000; Salizzoli, 1996). Sea una simple moda, o algo más duradero, en los últimos tiempos se ha producido un debilitamiento de los grandes relatos, un cuestionamiento de las verdades iluministas, una relativización de los principios, unas cambiantes condiciones del conocimiento y tecnológicas, y un largo etcétera de cambios en el pensamiento y en otros tantos ámbitos en la esfera de lo social. Todo lo anterior se podría utilizar como apoyo de una idea previamente expuesta: la realidad para el postmoderno empieza a volatilizarse, al mismo tiempo que se reconstituye, una vez desenmascarado aquello que permanece velado bajo la apariencia especular imaginaria de una realidad ("la realidad") unitaria (dominante). Se asiste al fin de la historia, en los términos de Fukuyama (1992), y semejante sensación

intersticial fue descrita por Giddens (1994) incidiendo en la identificación del fin de siècle con sentimientos de desorientación y malestar. Así, en un texto de sugerente título sobre "El final de los grandes proyectos" Fisher (1996) matiza que no se pretende dar ningún tono apocalíptico, sino más bien una suerte de despedida constructiva de los grandes proyectos modernos de esta civilización occidental. En estos tiempos la verdad se ha transformado en la representación más encumbrada de la cultura contemporánea, según Vattimo (2010), de modo que la disolución de la objetividad o de la realidad misma conduce a una reivindicación de la hermenéutica como base de un proyecto de transformación social (Vattimo, 2013). Semejante proyecto de valorización y cuestionamiento de la verdad, al mismo tiempo, como una suerte de "metafísica" de la verdad contrasta con el juego de interpretaciones propio del pluralismo postmoderno.

Postmodernidad una palabra carente de sentido. Úsenla a menudo. Ésta es una acepción recogida en un diccionario de cultura contemporánea citada por Giddens (1997). La postmodernidad puede que no sea sino un constructo sociolingüístico que se reifica a través de los imperativos del lenguaje y la narratividad de los discursos que se nos representan como ficciones alegóricas. Hace más tres décadas decía Naisbitt en *Macrotendencias* (1983) que siempre denominamos a las eras y a los movimientos "post" o "neo" cuando no sabemos cómo llamarlos. En este sentido, se constata que los apelativos se han multiplicado con un único denominador común fácilmente advertible (los pre-fijos): posmodernidad como alta modernidad (Giddens, 1991), también denominado por algunos autores transmoderno o antimoderno, ambas acepciones recogidas por Berciano (1998); se la califica como todoterreno ideológico (Ripalda, 1996); en el ámbito de la industria, el postindustrialismo (véase el precedente de Bell, 1973) va parejo; ha sido denominada también como era postempirista (Gergen, 1992); ¿pensamiento posilustrado y posmoderno o intramoderno?, se pregunta Del Río (1997); perspectivas tales como la desconstruccionista (Parker y Shotter, 1990) y reflexiones sobre la propia desconstrucción (Derrida, 1977; Hart, 1991), la propuesta socioconstruccionista (Gergen, 1992, 1996, 1999; Roiser, 1997) o la postestructuralista se proponen para analizar la realidad. Como propia de una cuestión pendiente calificó Pinillos (2002) la vinculación entre postmodernismo y Psicología, ya que han sido numerosas las resistencias. Y es que, además, puede que no sepamos del todo de lo que estamos hablando.

Moda, invención, mito o algo más real y duradero, el enfrentamiento sostenido por las distintas posturas encontradas puede que conduzca a una mera discusión maniquea. Si bien el término modernidad fue propuesto por Baudelaire en su artículo *El pintor de la vida moderna* (1863) y tuvo un cierto eco en medios literarios y artísticos (recogido por Bilbao, 1997, p. 153), tal vez haya que resumir lo postmoderno en la célebre frase de Marx: "Todo lo sólido se desvanece en el aire". Respecto a la posibilidad antitética de la invención innecesaria o la realidad de los cambios, autores como Harvey (1990) consideran que el postmodernismo nada en las corrientes caóticas del cambio. Otros, como Gellner (1994), en calidad de crítico de la postmodernidad, sostiene que es un movimiento fuerte y que está

de moda, pero, por encima o más allá de esto, no está nada claro qué diablos es. Defensores de la existencia constatada de estos cambios, como Lyotard (1984), definen el postmodernismo como el producto social, político y cultural de un mundo y un conocimiento en constante y permanente cambio, donde nada es definitivo. En realidad, no se sabe muy bien hacia dónde deambula este mundo.

Siguen siendo muchas las consecuencias de la crisis de la modernidad en los últimos años, evidenciadas por autores de renombre como Vattimo (2010, 2013), Baudrillard (2007), Lyotard (2008) o Jenkins (2009, 2014). En esta Europa de la era global, según Giddens (2007), se plantean nuevos retos que llevan al replanteamiento del estado de bienestar tradicional (véase Bonilla, 2013). En este sentido, las consecuencias psicosociales de la crisis en la economía global que han exacerbado el individualismo se hacen notar, de acuerdo con Touraine (2011) en la ruptura del viejo modelo de integración acuciado por la autonomía de las lógicas especulativas y financieras, pero con una aceleración de la mutación cultural fruto de la implicación de los actores sociales. Una oscilación en un momento crucial, en palabras de Touraine (2011), entre la catástrofe y la refundación.

El aspecto social de los cambios que se suceden en las últimas décadas se reifica mediante el término postmodernidad y serán éstos a los que se hará una referencia explícita, ya que, de acuerdo con la distinción de Giddens (1997), siendo el contenido no unívoco y sus límites difusos, en función de su interés aplicado a uno u otro ámbito, se diferencia del postmodernismo que supone un énfasis en el aspecto cultural, mientras que al aludir a la postmodernidad se enfatiza el social. En todo caso, aludir al postmodernismo está fuera de nuestras humildes pretensiones en esta aproximación ya que nuestro interés se centra en evidenciar que, efectivamente, se conviene en la existencia del citado giro postmoderno en el pensamiento en general, así como en la propia Psicología Social (Gergen, 1992, 1996; Ibáñez, 1994, 1996a, 1996b; Ovejero, 2000; Pinillos, 1996), si bien hemos de ser cautos en la interpretación de sus implicaciones y prospectivas. En la calificada como modernidad cansada (Lanceros, 2006) se insta a revisar problemáticas políticas, sociales o culturales desde el prisma de corrientes críticas de la posmodernidad desde las que se cuestionan grandes relatos con amplio poder explicativo. Así, del giro postmoderno se derivan implicaciones sobre el desuso de los metarrelatos y las grandes verdades de herencia ilustrada (Eagleton, 2005; Jameson, 2010; Lyotard, 2008), así como cambios en las políticas postmodernas (Giddens, 2007; Rorty, 2005) y en las prácticas culturales (Harvey, 2004). Son múltiples y diversificadas las funciones sociales de la postmodernidad que se han visto reflejadas en la necesidad de revisar viejos presupuestos conceptuales y metodológicos y que afectan a debates contemporáneos a nivel interdisciplinar, ya sea sobre los giros de la memoria histórica (Bolaños de Miguel, 2011; Jenkins, 2009, 2014), la globalización y el multiculturalismo y el proceso de revisión crítica de la condición democrática (Cano, 2013), el ocaso de la totalidad social y el regreso de la práctica social participativa (Martorell, 2010) y la revitalización de políticas varias de participación social y comunitaria en condiciones de postmodernidad (Jameson, 2010; Žižek, 2006, 2009).

Semejante revitalización se ve reflejada en dimensiones psicosociales, tales como las tendencias a repensar la construcción de la subjetividad en la postmodernidad (Forquera, 2007; Lyotard, 2008).

También se ha de constatar que las orientaciones postmodernas están diversificadas en múltiples campos de estudio, no exclusivamente en aproximaciones de análisis desde perspectivas psicosociales. Así, la diversificación de la orientación postmoderna también se evidencia en ámbitos tan dispares como la Física (Martín, 2013), el Derecho (Sánchez, 2010), el Trabajo Social (Ramos, 2000), la Literatura (Crews, 2011) o el Marketing (Cervera y Berenguer, 2006; Vargas, 2009), por citar tan solo algunos ejemplos.

En definitiva, el postmodernismo rastrea la raíz de los males actuales en las ideas ilustradas. Precisamente, en la contribución de Munnè (1998) con el sugerente título de “La crítica epistemológica en la Psicología Social del traspaso de siglo” se incide en los términos de fragmentación (carácter disperso de las ideas y creencias, la atomización de los gustos, la pluralidad de teorías, los procesos de deslegitimación desintegradora de la autoridad) que atraen poderosamente a los autores más representativos (Baudrillard, Derrida, Lyotard, Vattimo, etc.) de este movimiento. A pesar del proceso emergente de actualización de las condiciones postmodernas descritas, coincidimos con Pinillos (2002) en que la Psicología Social ha sido tradicionalmente reacia al abordaje del fructífero debate epistemológico entre modernistas y postmodernistas, aunque han eclosionado nuevas orientaciones que han revitalizado los modos de entender y hacer psicología social.

Planteado lo anterior, nuestro objetivo es analizar el paradigma emergente de la Psicología Social contemporánea en condiciones postmodernas, así como sistematizar las orientaciones teóricas emergentes en la Psicología Social después de su crisis y plantear líneas prospectivas de avance del pensamiento social europeo.

Planteamiento: orientaciones emergentes

Orientaciones emergentes en la Psicología Social contemporánea después de la crisis

El proceso de transición hacia la Psicología Postmoderna comienza, según Gergen (1992), cuando se van aportando desde una conciencia crítica reflexiones contextualizadas que explican las circunstancias históricas de su investigación y la propia retórica del proceso de justificación del conocimiento científico. Se constata una tendencia a la desaparición de la delimitación del campo de estudio como una parcela de la realidad asociada a la puesta en cuestión de la metodología dominante. Se anticipaba, según Kvale (1992), que la Psicología Social estaba llegando a su fin, ya que estima que la psicología es un proyecto de la modernidad y ésta se ha completado. La emergencia de una Psicología Social alternativa apoyada en un nuevo paradigma basado en tres grandes supuestos: a) la realidad es

dinámica; b) el conocimiento es una construcción social; y c) el conocimiento tiene consecuencias sociales, es deudora de autores como Gergen (1985, 1989), Parker (1989) o Rosnow y Georgoudi (1986), entre otros.

Se empezó a asistir a un cambio de paradigma del que se derivan implicaciones teóricas y prácticas y que se asocian a la crítica al universalismo, la unidad, la causalidad y la claridad y la priorización del pluralismo, la diversidad, la casualidad y ambivalencia, en los términos de Baumann (1996). Autores como Munné (1993, 1998) defendieron la necesidad de un pluralismo teórico y metodológico en Psicología Social. Se asume que los vínculos entre episteme y dimensión social están cada vez más implicados en la producción de conocimiento, dada la inevitable y deseable imbricación entre ambos en la conformación de un campo de estudio con base historicista, holístico, simbólico, hermenéutico, sinérgico e integrador de interés comprensivo para el investigador social. Como magistralmente concluye Gergen (2002, p. 21) en su intento prospectivo de construir una Psicología Social integrada de corte historicista, urge revisar viejos presupuestos conceptuales y metodológicos y establecer diálogos más fecundos, de tipo interdisciplinario, con problemáticas políticas, sociales o culturales.

En contraste con la concepción modernista, los pensadores postmodernos suponen que la realidad está en un proceso continuo de cambio, de modo que existe una relación dialéctica entre el contexto social y la conducta humana, la realidad social está determinada y es un producto de la propia actividad humana. En relación con el uso de los prefijos neo y post en las (re)formulaciones teóricas en Psicología Social, y por extensión en las ciencias sociales, Munné (1999) incide en el hecho de que enfoques como los propios del neopositivismo, el neodarwinismo o el neoconservadurismo, entre otros, responden a un tipo de crítica basada en posiciones revisionistas, calificada como “neo”. Asimismo, en la segunda mitad del siglo XX, el conocimiento crítico se diversificó en posiciones radicales, desde una crítica “anti” (el antipositivismo, la antipsiquiatría, la contracultura, contra el método, etc.) o una crítica “post” (el postestructuralismo, el postmarxismo o el postmodernismo).

Dentro de una disciplina como la Psicología Social se ha hecho un intento sistematizador de las principales líneas teóricas dominantes en la Psicología Social Europea en la que, aunque de forma no excluyente, se van a centrar nuestro análisis. Así, desde la controvertida crisis de la Psicología Social se ha asistido a un proceso de reemergencia de la Psicología Social Europea contemporánea, que en las décadas precedentes había cedido tal dominio en el proceso de consolidación de la disciplina a la Psicología Social norteamericana. En el análisis de Ibáñez (1994) se expone que, tras una fase de asentamiento, los psicólogos sociales europeos se interesaron por indagar las características de su propia tradición cultural y por contraste con la especificidad propiamente americana. Asimismo, dado que la Psicología Social en Europa no contaba con un pasado suficientemente abonado para que cristalizaran los presupuestos individualistas y positivistas de la psicología social dominante, y teniendo en cuenta sus

orientaciones más colectivistas del pasado, el estallido e impacto de la crisis que sacudió a la psicología social norteamericana fue menor. Por otra parte, el citado Ibáñez (1994) también incide en que el talante generalmente más crítico del pensamiento social europeo influyó en la configuración de las orientaciones y enfoques psicosociales, sumamente fructíferos –y algunos de ellos de orientación crítica-, dominantes en la actualidad. Coincidiendo con Graumann (1990, p. 34), el proceso de creciente europeización de la Psicología Social en las últimas décadas “ha servido para generar una interacción más viva y frecuente entre los psicólogos”.

La atemporalidad y ahistoricismo, la distancia paradigmática, el predominio del método hipotético-deductivo, el empleo generalizado del modelo metodológico experimentalista, así como la suposición de la existencia de variables homeostáticas constituyen las características básicas del paradigma que ha dominado la Psicología Social desde sus orígenes. En cambio, el paradigma emergente de la Psicología Social contemporánea, tanto europea como latinoamericana, en opinión de Maritza Montero (1994) se identifica por lo siguiente:

- a. el reconocimiento del carácter histórico de la psicología;
- b. la consideración de la realidad como una construcción cotidiana y que debe ser entendida desde una perspectiva dialéctica;
- c. la valoración del carácter simbólico de la realidad social;
- d. la reubicación del interés de la psicología social en la estructura económica y social;
- e. la emergencia de paradigmas y múltiples cambios en los métodos de la psicología social desde la asunción de que no es una ciencia “objetiva” a la manera de las ciencias naturales;
- f. el reconocimiento de los seres humanos como actores y constructores de su realidad;
- g. la contemplación del punto de vista de los oprimidos;
- h. la inclusión del estudio del conflicto como parte de la acción humana;
- i. el reconocimiento de la importancia nuclear del estudio psicológico de la ideología como fenómeno humano y producto psicosocial;
- j. el estudio del cambio social en tanto producto de grupos y comunidades;
- k. la refocalización del interés de los estudios psicológicos en la adquisición de toma de conciencia y control de los individuos sobre sus vidas y circunstancias vitales;
- l. inclusión de los estudios sobre la relación entre individuos y vida cotidiana;
- m. el reconocimiento del carácter engañoso de la percepción y la mediación mediante el lenguaje de las interpretaciones individuales; y, entre otras,
- n. el rechazo a la noción de progreso como elemento básico del paradigma de la psicología (véase Montero, 1994, pp. 34-39).

En relación con el predominio de orientaciones teóricas en la Psicología Social después de la crisis, se acepta consensuadamente la característica relativa al pluralismo teórico y a la hegemonía de la orientación cognitiva (Sabucedo, D'Adamo y García Beaudoux, 1997).

Recordemos que en la célebre edición del Handbook of Social Psychology editado por Lindzey (1954), Allport (1954) reseñó como temas centrales la facilitación social y el comportamiento en grupo (desempeño, cooperación, etc.). Junto a estos temas, en la década de los setenta Shaw y Costanzo (1970) realizan una propuesta en la que inciden en las siguientes orientaciones teóricas de interés: cognitivas, teoría del rol, teorías del refuerzo y teoría del campo. En esa misma década, la Psicología de los grupos deviene uno de los ejes vertebradores de la Psicología social francesa con Moscovici a la cabeza (1976, 1984). En esas fechas, como resume Jones (1998), se establecen los siguientes temas de investigación: comunicación, persuasión y cambio de actitudes; interdependencia y dinámica grupal (con temas como conformidad, influencia, solución de problemas, etc). Últimamente, como indicativo del resurgimiento de las grandes formulaciones teóricas de amplio rango ("high level"), calificadas así por Kruglanski (2001), en el momento actual se incide en la hegemonía cognoscitiva en la Psicología Social.

De acuerdo con la valoración de Ibáñez (1994), en el análisis de las características básicas de nuestra disciplina en el entorno europeo en el momento actual se pueden aportar las siguientes consideraciones: en primer lugar, la evolución de la tradición socio-gestaltista se dirige hacia una acentuación de sus rasgos cognitivista y fenomenológico, lo cual es un dato inequívoco que nos lleva a confirmar que el legado de Heider ha tendido a prevalecer sobre la orientación más motivacional y dinámica de Lewin. Así, ello conduce hacia un mayor individualismo de la Psicología Social y, mediante la acentuación de las dimensiones fenomenológicas del socio-gestaltismo, se asiste a un acercamiento hacia las posturas tradicionalmente desarrolladas por el interaccionismo simbólico a través de las teorías de la atribución. Asimismo, se tiende al redescubrimiento del self por la Psicología Social contemporánea (Hales, 1985), lo cual podría apuntar hacia una cierta línea de convergencia del interaccionismo simbólico y del socio-gestaltismo.

Junto a la Psicología Social ortodoxa destacaron nuevos planteamientos teóricos críticos, tales como la teoría de la acción, la dialéctica, la hermenéutica y el construccionismo social. A ello hay que sumar aproximaciones etogénicas a partir de Harré y Secord (1972) y con estudios posteriores de Harré (1979, 1980, 1989), el análisis del Discurso (Potter y Wetherel, 1987; Van Dijk, 2002a, 2002b) o la aproximación retórica con contribuciones como las de Perelman (1979) y las de Nelson, Megill y McCloskey (1987), entre otras.

A un nivel más sistemático, a través de la revisión de las publicaciones de las cinco ediciones del Handbook of Social Psychology (Lindzey, 1954; Lindzey y Aronson, 1968; Lindzey y Aronson, 1985; Gilbert, Fiske y Lindzey, 1998 y Fiske, Gilbert y Lindzey, 2010) se pueden identificar el listado de temas que han sido y son dominantes en la Psicología Social a nivel internacional. Cabe citar refundaciones singularizadas de diversas orientaciones hasta derivar en las actuales formulaciones del neodarwinismo, freudomarxismo, sociocognitivismo, microsociología y etnometodología, etc. Específicamente, en relación con las contribuciones concretas preferentes al campo de la Psicología Social europea por

países –hecho asociado al proceso de europeización de la Psicología Social en el viejo continente, matiza Ibáñez (1994, p. 70)- cabe reseñar la influencia del cognitivismo social, la proximidad cultural de la tradición fenomenológica y la influencia ejercida desde la Teoría Crítica de Frankfurt en Alemania, a lo que se suma en Gran Bretaña la influencia de Tajfel y la coexistencia de formulaciones tradicionales de la Psicología Social norteamericana, junto con presupuestos inspirados en la obra del segundo Wittgenstein, así como en la etnometodología y en el marxismo crítico.

Asimismo, la figura de Serge Moscovici sigue siendo el máximo exponente de una Psicología Social desarrollada en Francia en las últimas décadas, así como la influencia del cognitivismo americano constituyen las aportaciones más básicas. En su conjunto, adoptando por bloques temáticos, las principales contribuciones europeas de los últimos años son los análisis del discurso de Potter, el enfoque retórico de Billig, el construccionismo práctico de Shotter y la doble estructuración de Giddens. En relación con esta cuestión, para Munnè (1989, p. 142): “cuando hoy se habla de la psicología social europea se está haciendo primordialmente referencia a un movimiento, surgido hace pocos años en las universidades y laboratorios de investigación de Europa, que sin ánimo de alternativa pero frente al crónico colonialismo de los Estados Unidos que se viene padeciendo, intenta elaborar una psicología social mayoritariamente de base cognitiva que responda a los requerimientos de la realidad propia”.

Contrariamente a lo esperable, en ciertos aspectos, la crisis de la Psicología Social de finales de los años setenta, condujo a partir de los ochenta, a una división de la disciplina, según la apreciación de Rijsman y Stroebe (1989). En opinión de Blanco (1988), desde los años setenta, las teorías cognitivistas en la Psicología Social y los modelos teóricos de la cognición social se van extendiendo por Europa, si bien desde otras corrientes se destacará la importancia de las variables socioambientales en el comportamiento humano y se asistirá a la emergencia de una Psicología Social Aplicada, más comprometida con la solución de problemas sociales relevantes. En cambio, seguir fundamentando la producción de conocimiento en el experimento de laboratorio y en el estudio de los procesos intrapsíquicos puede resultar de utilidad para la investigación básica, según Stryker (1997), si bien se descuida el intento de resolución de los problemas sociales.

El sentir común de paulatina recuperación de la crisis no es del todo generalizado, sino que se dejan oír voces críticas disidentes (Ibáñez, 2001; Ovejero, 2000, 2014) mediante las que se defiende un cambio radical -en el sentido etimológico del término-, y una propuesta de reorientación de nuestra disciplina que todavía se considera que sigue, en buena medida, aislada de las demás ciencias sociales y humanas e instalada en modelos individualistas herederos de la ideología liberal. Superar el aislamiento disciplinario y desarrollar la colaboración epistemológica con otras disciplinas que tratan de lo humano, en sentido laxo, de la sociedad y de la cultura humana redundará positivamente en el propio estatuto de nuestra disciplina, así como en la relevancia de sus hallazgos y contribuciones de mejora

de la calidad de vida de los ciudadanos contemporáneos. A partir de la propia crítica postmoderna se ha tendido hacia la aceptación de una pluralidad de modelos teóricos y metodológicos, sumamente enriquecedores. Coincidimos plenamente con Blanco y De la Corte (2002) en su apreciación relativa al surgimiento de nuevos enfoques teóricos en la Psicología Social europea motivados por cambios de valores, desarrollo de nuevas sensibilidades, posiciones comprometidas, revalorización de costumbres cotidianas, etc. Esto posibilita fructíferos debates que redundan en su versatilidad, campos de acción integradores, transversalidades y metodologías plurales. La diversificación de procederes, orientaciones, metodologías, objetos de estudio, etc., más bien puede interpretarse como una suerte de fragmentación revitalizante, de superación de lo dominante mediante el cuestionamiento crítico. Junto a la preeminencia del paradigma experimentalista, remozado por una orientación cognitiva claramente dominante, el conocimiento psicosocial fructifica en propuestas del sociocognitismo europeo y, por otro lado, se desarrollan modelos alternativos (véase el construccionismo social, la etnometodología o el enfoque etogénico) que abiertamente rechazan el paradigma experimentalista y el método hipotético-deductivo.

A raíz del debate motivado por semejante crítica al individualismo, propio de la Psicología Social dominante, se posibilitó el desarrollo de perspectivas de análisis como la ecológica (Bronfenbrenner, 1977, 1979), interesada por los aspectos supraindividuales (contextos relacionales y socioculturales) de la propia naturaleza humana que ha posibilitado una reorientación de las intervenciones psicosociales hacia el fomento de la calidad de vida y el bienestar social y comunitario, señas de identidad de una Psicología Social Aplicada (véase Álvaro, Garrido y Torregrosa, 1996; Blanco, Rojas y De la Corte, 2000; Ovejero, Moral y Vivas, 2000), aportándose una definición psicosociológica de los problemas sociales por maestros como Torregrosa (1985, 1996). Semejante énfasis en la resolución de problemas reales, interés promovido en buena medida por la propia crisis de la disciplina y las acusaciones de falta de relevancia de la disciplina ha refocalizado el campo de actuación al ámbito de aplicación -sin obviar la vertiente académica-, hacia los servicios sociales y comunitarios, lo organizacional, la educación, la salud, los movimientos sociales, lo ambiental, las actividades turísticas, etc. La orientación de nuestra disciplina hacia el análisis e intervención en problemas sociales posibilita la consolidación de un modelo integrado de Psicología Social Aplicada que pretende dar respuesta a los problemas socialmente relevantes demandados por la propia sociedad.

En sentido laxo, una tendencia evidenciada por Martín y colaboradores (2007) es aquella en la que se reconoce que un amplio sector de la Psicología Social Crítica o Postmoderna considera que una característica del ser humano es el manejo simbólico de la realidad, lo cual supone entroncar con los procesos de construcción social, los mecanismos de influencia del Interaccionismo simbólico tradicional, los procesos de definición de la identidad social propuesta por la Escuela de Bristol y su influencia en los modelos SIDE "The social identity model of deindividuation effects" (Spears, Postmes, Lea y Watt, 2001) y SAMI "Self Aspects Model of Identity" (Simon, 2004) y los desarrollos de la Psicología

Social Discursiva y de la Psicología Social Cultural, como principales orientaciones y desarrollos contemporáneos de la Psicología Social postmoderna, tal y como expondremos.

En consecuencia, a partir de la crisis de la Psicología Social algunas de las orientaciones básicas se revitalizan adoptando nuevas modalidades de análisis e interpretativas. De este modo, aun siendo conscientes de la dificultad inherente a todo intento sistematizador de reagrupación adscriptora de diferentes teorías bajo la etiqueta reificante de orientación, se esbozan en el siguiente apartado las principales orientaciones en Psicología Social, por un afán compendiador e ilustrativo, siendo conscientes de la confluencia de aproximaciones teóricas y metodológicas y supuestos integradores que subyacen a las numerosas formas de entender y hacer Psicología Social en nuestros días.

Orientaciones postmodernas en Psicología Social

El nuevo pensamiento postmoderno posee importantes implicaciones para la Psicología Social, las cuales suelen englobarse en tres apartados: a) Discurso y texto: concesión de gran protagonismo al análisis conversacional y textual, tanto nivel teórico como a nivel metodológico, siendo una de las principales características de buena parte de las corrientes de la calificada como Nueva Psicología Social; b) La psicología social como una ciencia modernista: la psicología social es un producto de la modernidad, un producto que ha estado al servicio del poder y que ha tenido su propia retórica de verdad, con importantes efectos de poder; y, en tercer lugar, c) Los nuevos tiempos y la psicología social: la hipótesis de la postmodernidad como una nueva época histórica invita al estudio sociopsicológico de las características de esa cultura (véase Roiser, 1997).

En el ámbito de las ciencias del comportamiento, el pensamiento postmoderno se manifiesta, principalmente, a través del constructivismo y el construccionismo social. De este modo, Munnè (2001) al analizar la idea de fragmentación del conocimiento alude a la diversificación del postmodernismo en teorías psicológicas tanto de base deconstructiva como socialconstructivas. Como exponente de esta Psicología de orientación postmoderna es ineludible hacer referencia al construccionismo social o socioconstruccionismo como orientación, a modo de metateoría psicosociológica del conocimiento, opuesta al esencialismo, en virtud de la cual se ofrece una explicación de cómo los fenómenos sociales se desarrollan a partir de contextos sociales en los que su cotidianeidad está determinada por la cultura, la historia y el contexto social. Desde el construccionismo social se plantea que la teorización psicológica no refleja una realidad interna, si la expresión de un quehacer social y, asimismo, se defiende que las personas desean tener sus propias interpretaciones de los acontecimientos, de ahí sus intentos de justificar o garantizar sus versiones (Gergen, 1985, 1989). Entre los postulados básicos de la orientación construccionista social, de acuerdo con Gergen (1993) destacan los siguientes: a) La consideración del conocimiento del mundo como determinado por la cultura, la historia o el contexto social, no como un producto de la inducción o de la construcción de hipótesis generales; b) la explicitación de

que los términos con los cuales comprendemos el mundo son artefactos sociales, a modo de productos de intercambios entre la gente y que están históricamente determinados; c) la estimación de que el hecho de que una comprensión de la realidad prevalezca sobre otra depende de las vicisitudes de los procesos sociales (comunicación, negociación, conflicto, etc.) y, por último, d) la valoración de las formas de comprensión negociadas en su conexión con otras muchas actividades sociales, formando modelos sociales con poder explicativo.

Convinando con las pretensiones de liberación y transformación social defendidas desde este posicionamiento y su contextualización del objeto de estudio en los condicionantes sociohistóricos e ideológicos, es criticable que más allá del apasionamiento de los construccionistas sociales, sobre todo, en su vertiente crítica, se defiendan posturas excesivamente radicales, tales como las del constructivismo radical y sus variantes (sociofenomenología, sociología existencial y fenomenología) (véase Lizón, 2010).

En las últimas décadas, tales planteamientos socioconstruccionistas se hacen extensibles a otros desarrollos de gran auge como las aproximaciones propias de la Psicología Social Crítica (Billig, 1997; Ibáñez, 1997; Ibáñez e Iñiguez, 1997; Parker, 1989, 1994, 2000; Ovejero y Ramos, 2011) y la Psicología Social Discursiva y sus ramificaciones en modos postmodernismos y postestructuralistas de análisis del discurso (Edwards, 1997; Edwards y Potter, 1992, 2001; Harré, 1989; Potter, 1996, 2005; Potter y Edwards, 2001, 2003; Potter y Wetherell, 1987; Van Dijk, 2002a, 2002b, 2010), entre las más reseñables orientaciones postmodernas. A pesar de todo, el debate continúa y el postmodernismo ha sido fuertemente criticado y contestado (véase Habermas, 1990), de modo que, como señaló Kvale (1992), la humanidad está ya viviendo en una cultura postmoderna y los psicólogos aún no se han enterado, de forma que continúan utilizando una psicología modernista inapropiada y obsoleta.

Destacan una serie de orientaciones teóricas que representan una ruptura con la visión neopositivista de la ciencia y que cuestionan los fundamentos epistemológicos de lo que tradicionalmente se ha conceptualizado como conocimiento científico, con planteamientos críticos acerca del papel de lo racional en la producción de conocimiento o sobre la naturaleza misma de aquello que entendemos por Ciencia y Razón tomando como base una Psicología Social crítica y emancipadora (véase Ovejero, 2000, 2015a, 2015b; Ovejero y Ramos, 2011).

En suma, destacan una gran variedad de orientaciones, con comunales y divergencias sustanciales, que representan alternativas a los modelos teóricos institucionalizados en Psicología Social, alternativas que van cobrando mayor relevancia e impacto y con contribuciones fructíferas para una disciplina de base historicista, de abierta oposición a la visión positivista dominante y con una profunda raigambre en el incipiente proceso constitutivo y posterior europeización de la Psicología Social. En la Psicología Social contemporánea, en conjunto, diversas orientaciones, tendencias y metateorías, como el

posestructuralismo, el construccionismo social, la Psicología Social Crítica, las ciencias sociales discursivas, la Psicología Social de la liberación y las perspectivas de análisis crítico feministas, como las más representativas, constituyen los recursos teóricos básicos para la crítica posmoderna del pensamiento (psico)social.

Discusión: Presente y Prospectivas en Psicología Social

Llegados a este punto, tratamos de anticipar algunas vías prospectivas de estudio de la Psicología Social, si bien anticipar las orientaciones y líneas futuras de investigación en nuestra disciplina es una tarea compleja. Paradójicamente, vaticinar el pasado desde el presente es un ejercicio "visionario" fallido, en el que, sin embargo, se suele incurrir desde aproximaciones presentistas, ya que en la historia oficialista de la Psicología Social abundan ejemplos de tales procesos reificantes. Se corre el riesgo de que al supuesto poder anticipatorio se aúnen las preferencias epistémicas del propio investigador de la realidad social, con lo que se co(n) funda lo que se prevé con lo que se desea. Lo cierto es que la pluralidad de orientaciones teóricas en la actual Psicología Social podría entorpecer la capacidad de discernimiento, siendo muchas las psicologías sociales que se están haciendo en estas décadas, tras la crisis revitalizante de nuestra disciplina. En este sentido, en opinión de Iñiguez (2003), se ha constatado una escasa incidencia de la "crisis" de la Psicología Social en la práctica contemporánea y se avanza en la descripción de una Psicología social como crítica a modo de "continuo cuestionamiento y problematización de las prácticas de producción de conocimiento" (p. 211).

Actualmente, la perspectiva sociocognitiva europea vive, en parte, de las rentas del Grupo de Bristol, así como de la figura de Moscovici y de los desarrollos del núcleo originario de la Escuela de Ginebra y la Psicología Social Experimental con Doise y Mugny como máximos exponentes. Su vocación de ser aplicada a todos los fenómenos grupales (procesos de influencia social; cooperación, cohesión y solidaridad social, cognición social; prejuicios, estereotipos y racismo; liderazgo en el ámbito organizacional o aplicaciones a la teoría del rol y microsociología, entre otras, constituye una auténtica seña de identidad de la orientación sociocognitiva europea que se anticipa que se seguirá desarrollando en los próximos años.

Los desarrollos de la orientación del Interaccionismo simbólico y sus fructíferas ramificaciones se están orientando hacia los acercamientos microinteraccionales, estructurales y fenomenológicos con la potenciación de unos desarrollos epistémicos de gran interés, como el enfoque fenomenológico del mundo social o versiones más psicosociológicas que han influido, respectivamente, en el desarrollo del enfoque etnometodológico –y sus intereses a los análisis secuenciales de la conversación- y han fundamentado las tesis del construccionismo social, generadora de tanta controversia y expectativas, si bien erigida como alternativa a la Psicología Social dominante y con desarrollos de análisis de la constitución social de la subjetividad.

A otro nivel, la reemergencia de neodarwinismos se encausa en propuestas innovadoras que se va popularizando como los citados estudios de las emociones mediante la evaluación de las microexpresiones con Ekman (1984, 1992, 1999), como máximo exponente, anticipándose los avances en esta dirección, dada el auge de los análisis comprensivos sobre las emociones y, por extensión, sobre la afectividad. A esto se suman análisis de los impactos del neodarwinismo para la compartición social de las emociones (Rimé, 2012).

Las orientaciones Postmodernas en Psicología Social se han diversificado en las últimas décadas en propuestas postestructuralistas, giros lingüísticos, críticas foucaultianas, orientaciones dialécticas y contextualistas que se nutren de nuevas orientaciones pragmatistas. Se va consolidando la orientación etogénica con su preeminencia de lo simbólico-lingüístico, así como análisis neodramatúrgicos de la vida social y su influencia en la fundamentación de una nueva metodología de la actividad científico-natural. A nivel prospectivo, se anticipan nuevos desarrollos postmodernos de la teoría crítica revisada de la Escuela de Frankfurt con desarrollos habermasianos.

También se consolidan los avances en la Psicología Social Crítica y sus giros construccionistas e interpretativos con proyectos de investigar la naturaleza ideológica de lo humano e incorporando dimensiones históricas, antropológicas y lingüísticas. Análisis críticos y secuenciales del discurso se asocian con propuestas postconstruccionistas y performativos. Modalidades de una psicología feminista socioconstruccionista u otros feminismos postmodernos, así como otras perspectivas feministas son claves en una psicología social crítica y emancipadora.

Finalmente, se anticipa el desarrollo de las teorías de la complejidad como modalidad válida de aprehender la realidad, vía comprensiva de análisis de lo psicosocial en sus múltiples vertientes e interconexiones e intento de superación del paradigma positivista –cartesiano. La reemergencia de una Psicología de la Complejidad representa una tendencia actual que se diversifica en diversas orientaciones y que parte del reconocimiento que la realidad es constitutivamente compleja en sus manifestaciones, tanto físicas como psíquicas y sociales (Munnè, 2004, 2005).

A nivel internacional, se mantiene la hegemonía cognoscitiva descrita hace una década por Kruglanski (2001) y, en general, el del resurgimiento de las grandes formulaciones teóricas, manteniéndose el interés por las formulaciones teóricas de amplio rango -"high level"- en la especialidad. Asimismo, el citado Kruglanski (2001) incide en el "desapego" por los asuntos teóricos en cuestiones conceptuales y metodológicas. A nivel europeo, en el meta-análisis de Blanco y De la Corte (2002) se describen las siguientes características de la Psicología Social contemporánea: a) concepción de lo psicosocial alejada de la territorialidad; b) alto nivel de nivel de generalidad en áreas temáticas con múltiples líneas de investigación; c) tendencia de áreas como Psicología del trabajo y de las organizaciones, Psicología de la

salud, Psicología comunitaria, Psicología ambiental, Psicología jurídica y Psicología política a erigirse como verdaderas especialidades de formación; d) constatación de la vocación aplicada de la Psicología social, así como de intereses focalizados en tradiciones teóricas y de investigación básica dentro de la nuestra disciplina, y, por último, e) necesaria interconexión entre lo básico y lo aplicado en la investigación psicosocial. Como líneas actuales y prospectivas de interés en Psicología Social, baste tomar como referencia los contenidos incluidos en la quinta edición del Handbook of Social Psychology, coordinado por Fiske, Gilbert y Lindzey, publicado en 2010.

En los últimos años, en Psicología Social son muchas las investigaciones con trasfondo de la condición postmoderna aplicada ya sea desde la Psicología Social Crítica (Ovejero y Ramos, 2011), orientaciones discursivas (Potter & Hepburn, 2011), la construcción social y la investigación psicológica (Gergen & Gergen, 2011), las teorías organizacionales (Sisto, 2004), los acciones públicas y movimientos ciudadanos (Cano, 2013; Martínez, 2014) o la investigación feminista (Martínez, Biglia, Luxán, Fernández, Azpiazu y Bonet, 2014; Troncoso y Piper, 2015), entre otras. Asimismo, las influencias postmodernas sobre análisis historiográficos (Ankersmit, 2004; Bolaños de Miguel, 2011; Gómez Martos, 2014; Jenkins, 2009, 2014; Martínez Miguélez, 2007; Moral, 2009) resultan fundamentales para entender los procesos de gestación y consolidación de disciplinas como la Psicología Social desde posicionamientos postestructuralistas.

Como orientaciones revitalizadas destacan las propias de una Psicología Social Aplicada a la intervención sobre problemas sociales y a la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía. En esta dirección, están fructificando no solo los intentos de comprender los factores políticos que se hallan inmersos en el hecho psicológico (véase Alvarado, Ospina-Alvarado & García, 2012), sino también el empleo de una Psicología Política como una herramienta que permite al psicólogo poner en contacto a ciudadanos y políticos, y a la psicología con las necesidades y urgencias que presentan en cada momento las sociedades democráticas actuales (Garzón, 2008, 2010). Así, en este último lustro un punto de inflexión en los desarrollos de la Psicología Social crítica lo ha marcado en el ámbito de los movimientos sociales, la participación ciudadana tras acontecimientos de carácter global (Primavera Árabe, Movimiento del 15-M en España, Occupy Wall Street, etc.) con impactos diversificados en la investigación psicosociológica (véase Camps y Vergés, 2015; Disalvo, 2015; Ferrari, Logiudice e Iris, 2014; Godoy, Casado, Ballesteros y Sánchez, 2016; McQuade, 2015; Tormey, 2015). En estos tiempos de gran convulsión social el interés investigador se centra en el estudio de la participación colectiva en movimientos sociales. Con todo ello se hace referencia al comportamiento político (véase Bustillos y Silván, 2013) y al auge de la conducta participativa (Benítez, 2013; Díez, 2013; Hernández, Robles y Martínez, 2013; Minguijón y Pac, 2012).

Según Arce y Fariña (2013) la Psicología Jurídica y Forense también está planteando nuevos retos dada la internacionalización y respuesta a nuevos desafíos, tales como el

tratamiento de penados en condiciones de libertad, el tratamiento de condenados por delitos violentos, el tratamiento de víctimas de delitos violentos, la creación y validación de pruebas forenses, la Psicología del Testimonio y los procesos de simulación, etc. (véase Fariña, Arce y Sotelo, 2010; Echeburúa, Muñoz y Loinaz, 2011; Muñoz, Manzanero, Alcázar, González, Pérez y Yela, 2011).

Dentro de esta fructífera vertiente de aplicaciones de la Psicología Social, desde la Psicología Ambiental se están desarrollando investigaciones en gestión ambiental, evaluación ambiental urbana, percepción de los problemas ambientales, preocupación por el medio ambiente y la promoción de las conductas ambientales responsables, lo cual puede ofrecer, de acuerdo con Aragonés y Sevillano (2013), un punto de vista transdisciplinar que permita a profesionales de distintas áreas de conocimiento, entre ellas los psicólogos, tratar de dar explicación a semejantes cuestiones y afrontar nuevos desafíos tanto en Europa como en contextos latinoamericanos (véase Zara y Wiesenfeld, 2012).

A pesar de centrarnos en el análisis comprehensivo de los derroteros de la Psicología Social europea en estas condiciones postmodernas descritas, resulta de sumo interés evidenciar que este giro postmoderno también presenta múltiples diversificaciones en la Psicología Social Latinoamericana. Precisamente, en contextos latinoamericanos la dimensión crítica de la Psicología Social encontró un terreno abonado dado el compromiso social de algunos de los sectores más fructíferos de campo de estudio en especial desde orientaciones socio-psicológicas y socio-históricas, que ha sido sumamente prolífica, con contribuciones tales como las de Martín-Baró (1985, 1989, 1998) y su interés por la integración de lo social y lo individual asumiendo el carácter histórico de las influencias sociales. También son reseñables los desarrollos de una Psicología Política interesada en estudios de la ideología y la conciencia social (Salazar, 1975, 1987), la asunción explícita y directa del marxismo como referente heredera de los planteamientos de Lane (1986) (véase González Rey, 1993a, 1993b), desarrollos de líneas de investigación fructíferas en psicología para la descolonización y educación para la descolonización (Quintero, 1993, 1994, 1997), intereses diversificados posteriores a los estudios de Fernández Christlieb (1990) sobre la producción de significados o la consolidación del campo de la Psicología Comunitaria, de sumo interés en el proceso gestante de construcción de una Psicología Social Crítica en América Latina comprometida con la producción de modelos teóricos y metodológicos (Montero 1984, 1994, 2003), entre otras tendencias dominantes. Conviniendo con Montero (2010) la inclinación hacia la crítica y su orientación práctica siguen definiendo las tendencias específicas de hacer Psicología Social Latinoamericana interesada por las ideas de complejidad y dinamismo como características de la crítica y la denuncia de expresiones de poder asimétrico y de embates varios del poder (véase Montero, 2001, 2003, 2004; Montero & Fernández Christlieb, 2003a, 2003b). Actualmente, y como vías prospectivas de desarrollo, se afianza una forma alternativa de producir psicología basada en el compromiso ideológico, una conciencia teórica y metodológica crítica, una diversidad de posiciones

teórico-metodológicas congruentes con sus objetivos de transformación social, así como la consolidación de referentes teóricos sociopsicológicos de base historicista y la potenciación concomitante de teorías de participación-compromiso dentro del paradigma de la construcción y transformación críticas que sustentan los desafíos de la Psicología Social Latinoamericana (véase González Rey, 2004; Montero, 2010).

El papel del psicólogo en la sociedad latinoamericana, según Ardila (2004), ha logrado tener gran relevancia en estas décadas, y se prevé que continúen estos desarrollos en este contexto cultural en el siguiente medio siglo. En este período han predominado en la investigación psicológica latinoamericana líneas de trabajo como la psicometría, la transcultural, el análisis experimental del comportamiento y la investigación psicosocial, de modo que, en opinión de Alarcón (2004), se prevé que los psicólogos latinoamericanos seguirán preocupándose por los problemas de su entorno social. De este modo, el citado movimiento crítico en la Psicología Social halla una plataforma de desarrollo y revitalización en contextos latinoamericanos, que se evidencia no solo en la implicación de este movimiento con sus realidades sociales, sino en la diversidad de posiciones teórico-metodológicas y en la tendencia a promover el proceso de transformación social (Burilan, 2014; De Castro et al., 2009; González Rey, 2004; Jaraba y Mora, 2010; Lobo, Marçal y Rybka, 2014; Montero & Fernández Christlieb, 2003; Puga, 2009; Quiroz, 2011; Rigal, 2008; Vázquez, 2014). Semejantes retos han de abordarse desde la integración y colaboración transdisciplinar de los investigadores de la Psicología en América Latina (Koller, Castellá y Abreu, 2008). En todo caso, para Alarcón (2004), una cuestión pendiente de resolver en el siglo XXI es redefinir la propia identidad de la Psicología Latinoamericana.

En el caso de la Psicología Social que se hace en nuestros días, ya sea en contextos europeos o latinoamericanos, se interrelacionan en este diversificado campo de estudio las prácticas sociales, la intersubjetividad, la construcción de los significados sociales y los retos derivados de la transformación de las estructuras sociales. Indiscutiblemente, aunque la influencia de la Psicología Social norteamericana ha generado muchos avances en la consolidación de la disciplina, también ha entorpecido la relevancia de la Psicología Social Europea y oscurecido, e incluso negado, otros desarrollos como las psicologías sociales provenientes de Latinoamérica, de acuerdo con Ovejero y Ramos (2011). Últimamente, frente a toda una suerte de reduccionismos que han operado en la conformación de la propia disciplina se aboga por el logro de la complementariedad entre ambas concepciones, lo cual no deja de ser, según Jiménez Burillo (2005), la manifestación de unas buenas intenciones.

Hemos anticipado, pues, algunas de las líneas prospectivas de investigación en Psicología Social. Recordemos que, etimológicamente, prospectiva viene de la palabra prospectus, que significa “mirar hacia adelante”. Su singularidad es una tendencia a la anticipación del futuro, pero actuando en el presente. De ahí que la prospectiva, conviniendo con Godet (1998), no pretende adivinar la ocurrencia de un hecho, sino que busca reducir

notablemente la incertidumbre en torno a su ocurrencia. El interés se focaliza en el futuro diseñado –no anticipado visionariamente- desde la intervención en el presente, así como, de forma ideal, su construcción colectiva en forma participativa. A su vez, como plantea De Jouvenel (1966), al no concebirse el futuro como realidad única, sino como realidad múltiple, desde una acción prospectiva existen diversos “futuribles”. En el caso de disciplinas como la Psicología Social se aboga por un proceso prospectivo de diseño participante de unas epistemes y unas aplicaciones con relevancia social y comunitaria, pertinente a las demandas y comprometida con la acción social, no como algo ya dado ni proyectado de modo intransferible ni reduccionista.

Referencias

- Alarcón, R. (2004). Medio siglo de psicología latinoamericana: una visión de conjunto. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 307-316.
- Allport, G. W. (1954). The historical background of modern social psychology. En G. Lindzey and E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (Vol. 1, 2ª ed.) (pp. 1-80). New York: Erlbaum, Vol. I.
- Alvarado, S.V., Ospina-Alvarado, M.C. y García, C. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde los márgenes de la Psicología Política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 10(1), 235-256. <http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cinde/index.html>
- Álvaro, J. L., Garrido, A. y Torregrosa, J. R. (Eds.) (1996). *Psicología Social Aplicada*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ankersmit, F.R. (2004). Historiografía y postmodernismo. *Historia social*, 50, 7-24.
- Aragonés, J.I. y Sevillano, V. (2013). Intervención en psicología ambiental. En A.V. Arias, J.F. Morales, E. Novillas y J.L. Martínez (Coords.). *Psicología Social Aplicada* (pp. 113-133). Madrid: Editorial Panamericana.
- Arce, R. y Fariña, F. (2013). Psicología social aplicada al ámbito jurídico. En A.V. Arias, J.F. Morales, E. Novillas y J.L. Martínez (Coords.). *Psicología Social Aplicada* (pp. 57-181). Madrid: Editorial Panamericana.
- Ardila, R. (2004). La psicología latinoamericana: primer medio siglo. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 317-322. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28438218>.
- Baudelaire, Ch. (1863). *Les paradis artificiels*. París: Garnier-Flammarion.
- Baudrillard, J. (2008). El pacto de lucidez o la inteligencia del mal. Buenos Aires: Amorrortu. Bauman, Z. (1996). Teoría sociológica de la postmodernidad. *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, 2(5), 81-101.
- Bell, D. (1991, or. 1973). El advenimiento de la sociedad post-industrial. Madrid: Alianza. Benítez, P. (2013). ¿Democracia o democracia virtual? La Red y los movimientos sociales de 2011. *Daimon: Revista de Filosofía*, 58, 33-50.
- Berciano, M. (1998). Debate en torno a la postmodernidad. Madrid: Síntesis. Bilbao, K. (1997). La modernidad en la encrucijada. La crisis del pensamiento utópico en el siglo XX: El marxismo de Marx. Donostia: Tercera Prensa-Hirugarren Prentsa.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billig, M. (1997). Rhetorical and discursive analysis: how families talk about the Royal Family. En N. Hayes (Ed.), *Introduction to Qualitative Methods* (pp. 39-54). Sussex: Lawrence Erlbaum. Blanco, A. (1988). Cinco tradiciones en la Psicología Social. Madrid: Morata.

- Blanco, A. y De la Corte, L. (2002). La década 1989-1998 en la Psicología española: un análisis de la investigación en Psicología Social. *Papeles del psicólogo* 82, 25-43.
- Blanco, A., Rojas, D. y De la Corte, L. (2000). La Psicología y su compromiso con el bienestar humano. En VV.AA., *Psicología y Sociedad* (pp. 7-43). Valencia: Real Sociedad Económica de Amigos del País.
- Bolaños de Miguel, A. M. (2011). Crítica de la historia, política emancipatoria y moralidades postmodernas: la obra de Keith Jenkins. *Isegoría*. 43, 217-238. doi: 10.3989/isegoria.2011.i44.727.
- Bonilla, E. (2013). Anthony Giddens: consecuencias de la modernidad. Una interpretación de las transformaciones Asociadas a la Modernidad. *Razón y Palabra*. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación, 1-13. www.razonypalabra.org.mx.
- Bronfenbrenner, U. (1977a). Lewinian space and ecological substance. *Journal of Social Issues*, 33(4), 199-212.
- Bronfenbrenner, U. (1977b). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Burilan, B. (2014). Transformação social: um objeto pertinente à Psicologia Social? *Psicologia & Sociedade*, 26(extra 2), 4-17. doi: 10.1590/S0102-71822014000600002.
- Bustillos, A. y Silván, M.P. (2013). Psicología Política. En A.V. Arias, J.F. Morales, E. Novillas y J.L. Martínez (Coords.). *Psicología Social Aplicada* (pp. 75-93). Madrid: Editorial Panamericana.
- Camps, C. y Vergés, N. (2015). De la superación del miedo a protestar al miedo como estrategia represiva del 15-M. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 15(4), 129-154. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53743394007>.
- Cano, J. (2013). La democracia cansada. Globalización, postmodernidad y multiculturalismo. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía II*, 8, 237-246.
- Cervera, A. y Berenguer, G. (2006). Influencias del postmodernismo en marketing y comportamiento del consumidor: ¿el fin de la era del marketing? *Revista Española de Investigación en Marketing*, 10(17), 7-26.
- Crews, B. (2011). La alteridad, la alienación y el postmodernismo en la novela inglesa contemporánea. En M. Almagro (coord.). *Representaciones de la postmodernidad: una perspectiva interdisciplinar* (p. 303-340). Sevilla: Arcivel Editores.
- De Jouvenel, b. (1996). *La teoría pura de la política*. Barcelona: Paidós.
- De Castro, R. Jr. et al. (2009). A Psicologia Social no Brasil (1986-2006): Uma avaliação bibliométrica baseada no PsycINFO. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 532-540.
- Del Río, E. (1997). *Modernidad, posmodernidad (Cuaderno de trabajo)*. Madrid: TALASA.
- Derrida, J. (1977). *Deconstruction in a nutshell: a conversation with Jacques Derrida*. Nueva York: Fordham University Press.
- Díez, R. (2013). Sociedad civil y acción colectiva. *Más poder local*, 14, 14-16.
- Disalvo, J. (2015). Occupy Wall Street: Creating a Strategy for a Spontaneous Movement. *Science and Society*, 79(2), 264-287. doi: 10.1521/isis.2015.79.2.264.
- Eagleton, T. (2005). *Después de la teoría*. Barcelona: Debate.
- Echeburúa, E., Muñoz, J. M. y Loinaz, I. (2011). La evaluación psicológica forense frente a la evaluación clínica: propuestas y retos de futuro. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(1), 141-159. Disponible en:
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London: Sage.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Edwards, D., & Potter, J. (2001). *Discursive Psychology*. En A. W. McHoul and M. Rapley (Eds), *How to Analyse Talk in Institutional Settings: A Casebook of Methods* (pp. 12-24). London: Continuum International.

- Ekman, P. (1992). Facial Expression of Emotion: New Findings, New Questions. *Psychological Science*, 3, 34-38.
- Ekman, P. (1999). Facial Expression. En T. Dalgleish and T. Power (Eds.). *The Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 45-60). Sussex: John Wiley & Sons.
- Fariña, F., Arce, R. y Sotelo, A. (2010). ¿Es efectivo el estudio psicométrico estándar del peritaje del estado clínico y de la disimulación en progenitores en litigio por la guarda y custodia de menores? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 65-79.
- Fernández Christlieb, P. (1990). La psicopsicología: Un proyecto de psicología social. En B. Jiménez (Ed.), *Aportes críticos a la psicología en Latinoamérica* (pp. 18-32). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Ferrari, L. E., Logiudice, A. G. e Iris, C. (2014). Los derechos civiles y las políticas públicas: una psicología social entre la autoorganización social y el ejercicio de la ciudadanía. *Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social*, 14(1), 69-89. doi: 10.5565/rev/athenead/v14n1.956.
- Fiske, S. T., Gilbert, D. T., & Lindzey, G. (Coords.) (2010). *Handbook of Social Psychology*, 5th Edition. New York: McGraw-Hill.
- Fischer, H. R. (1996). Sobre el final de los grandes proyectos. En H. R. Fischer, A. Tetzler y J. Schweizer (Comps.), *El final de los grandes proyectos*, (pp. 11-35). Barcelona: Gedisa.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- Garrido, A. y Álvaro, J. L. (2007). *Psicología social: Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Garzón, A. (2008). Teoría y práctica de la Psicología Política. *Informació Psicològica*, 93, 4-25.
- Garzón, A. (2010). La Psicología Política veinte años después. *Psicología Política*, 40, 81-105. Gellner, E. (1994). *Postmodernismo, razón y religión*. Barcelona: Paidós.
- Gergen K. J. (1985). The social construction movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275. doi: 10.1037/0003-066X.40.3.266.
- Gergen, K. J. (1989). Social psychology and the wrong revolution. *European Journal of Social Psychology*, 19, 463-484. doi: 10.1002/ejsp.2420190513.
- Gergen, K. J. (1992). Toward a postmodern psychology. En S. Kvale (ed.), *Psychology and postmodernism*. London: Sage.
- Gergen, K. J. (1993). El movimiento del construccionismo social en la Psicología Moderna. *Sistemas Familiares*, 9(2).
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. Londres: Sage.
- Gergen, K.J. & Gergen, M.M. (2011). La construcción social y la investigación psicológica. En A. Ovejero y J. Ramos. *Psicología Social Crítica* (pp. 58-82). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Giddens, A. (1991, ed. 1995). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1994). Vivir en una sociedad post-industrial. En U. Beek, A. Giddens y S. Lash, *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno* (pp. 75-136). Madrid: Alianza Editorial.
- Giddens, A. (1997). *Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (2007). *Europa en la era global*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Godoy, C., Casado, I., Ballesteros, L. y Sánchez, M. (2016). La representación visual de los indignados: aproximación a un análisis visual sobre la caracterización de los participantes del movimiento 15-M.

- Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico, 10(1), 53-70. Gilbert, D. T., Fiske, S. T., & Lindzey, G. (1998). *The Handbook of Social Psychology 4th Edition*. Boston: McGraw Hill.
- Godet, M. (1998). De la anticipación a la acción. *Manual de prospectiva Estratégica*. México: Alfaomega.
 - Gómez Martos, F. (2014). Historiografía del postmodernismo. *Revista de Historiografía*, extra 2, 1149.
 - González Rey, F. (1993a). Psicología social, teoría marxista y el aporte de Vygotsky. *Revista Mexicana de Psicología Social*, V(5), 17-26.
 - González Rey, F. (1993b). Problemas epistemológicos de la psicología. Editora Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. México, DF, México.
 - González Rey, F. L. (2004). La Crítica en la Psicología Social Latinoamericana y su impacto en los diferentes campos de la Psicología. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 351-360.
 - Graumann, C. F. (1990). Introducción a una historia de la Psicología Social. En M. Hewstone, W. Strobe, J. P. Codol y G. M. Stephenson, *Introducción a la Psicología Social. Una perspectiva europea* (pp. 21-35). Barcelona: Ariel.
 - Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge, MA: MIT Press.
 - Harré, R. (1979, or. 1970). *El método científico*. Madrid: Blume.
 - Harré, R. (1980). Making social psychology scientific. En R. Gilmour and S. Duck, *The Development of Social Psychology* (pp. 27-51). London: Academic Press.
 - Harré, R. (1989). Language games and texts of identity. En J. Shotter and K. J. Gergen (Comps.), *Texts of Identity* London: SAGE.
 - Harré, R. & Secord, P. F. (1972). *The Explanation of Social Behavior*. New York: Rowman and Littlefield.
 - Hart, J. (1991). *Deconstrucción*. Barcelona: Plaza & Janés.
 - Harvey, D. (1990). *The condition of postmodernity*. Oxford & Cambridge, M.A.: Blackwell.
 - Harvey, D. (2004) *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
 - Hernández, E., Robles, M.C. y Martínez, J.B. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 40(XX), 59-67. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-06>.
 - Ibáñez, T. (1994). La psicología social crítica: Discursos y prácticas después de la modernidad. *Psique y Sociedad*, 1, 6-11.
 - Ibáñez, T. (1996a). Construccinismo y psicología. En A. Gordo López y J.L. Linaza (Eds.), *Psicologías, discursos y poder* (pp. 325-338). Madrid: Visor.
 - Ibáñez, T. (1996b). Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y la psicología. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
 - Ibáñez, T. (1997). Why a critical psychology. En T. Ibáñez and L. Íñiguez (Eds.), *Critical Social Psychology* (pp. 27-41). London: Sage.
 - Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes. Realidad-Verdad-Política*. Barcelona: Gedisa. Ibáñez, T., & Íñiguez, L. (1997). *Critical Social Psychology*. London: Sage.
 - Íñiguez, L. (2003). La Psicología Social como crítica: continuismo, estabilidad y efervescencias tres décadas después de la "crisis". *Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 221-238. Jameson, F. (2010). *Reflexiones sobre la postmodernidad*. Madrid: Abada.

- Jaraba, B. y Mora, F. (2010). Reconstruyendo el objeto de la crítica: sobre las posibles confluencias entre psicología y estudios sociales de la ciencia y la tecnología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 225-239. Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80415435006>>
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia*. Madrid: Siglo XXI Editores. Jenkins, K. (2014). ¿Por qué la historia? Ética y posmodernidad.
- Jiménez-Burillo, F. (2005). Contribución a la crítica de la psicología imperante. *Encuentros en Psicología Social*, 3, 5-31.
- Jones, E. E. (1985). Major developments in social psychology during the past five decades. En G. Lindzey and E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology*, 3.ª ed., vol. 1. New York: Random House.
- Koller, S. H., Castellá, J. y Abreu, N. (2008). A Psicologia na América Latina: um recorte da investigação e da pós-graduação. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 42(3), 407-414.
- Kruglanski, A. W. (2001). That "Vision Thing": The state of theory in social and personality psychology at the edge of the new millennium. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 871-875. doi: 10.1037//0022-3514.80.6.871.
- Kvale, S. (1992) (Ed.). *Psychology and postmodernism*. London: Sage. Lane, S. (1986). *O que é psicologia social*. São Paulo, Brasil: Brasiliense.
- Lanceros, P. (1996). Identidad moderna y conciencia trágica. En J. Beriain y P. Lanceros (Comps.), *Identidades culturales* (pp. 79-107). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Lanceros, P. (2006). *La modernidad cansada... y otras fatigas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lash, S. (1997). *Sociología del posmodernismo*. Bilbao: Amorrortu.
- Lindzey, G. (Ed.) (1954). *Handbook of Social Psychology*. 2 vols. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Lindzey, G., & Aronson, E. (Eds.) (1968). *Handbook of Social Psychology*. 5 vols. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Lindzey, G., & Aronson, E. (Eds.) (1985). *Handbook of Social Psychology*. New York: Random House.
- Lizón (2010). Encrucijadas teóricas en la sociología del siglo XX. *Papers*, 95(2), 389-420. doi: 10.5565/rev/papers/v95n2.75.
- Lobo, R.S., Marçal, C. y Rybka, L. (2014). Diferentes facetas, problemas e potencialidades para a psicologia crítica no Brasil: a vida cotidiana da classe trabalhadora. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 4, 131-145.
- Lyotard, J. F. (1984). *The Postmoderns Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Moral Jiménez
- 199 | ARTICULOS
- Lyotard, J. F. (1986). Defining the postmodernism. *Postmodernism ICA Documents*, 4, 6-7. Lyotard, J. F. (2008). *Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo*. Buenos Aires: Manantial.
- Martín, J. (2013). Física cuántica, postmodernismo y traducción: el caso de Douglas Coupland. *Skopos: revista internacional de traducción e interpretación*, 3, 89-100.
- Martín Baró, I. (1985). El papel del psicólogo en Centroamérica. *Boletín de Psicología (San Salvador)*, V (VI), 99-112.
- Martín Baró, I. (1989). Sistema grupo y poder. *Psicología social desde Centroamérica (II)*. San Salvador, El Salvador: UCA.
- Martín Baró, I. (1998). Hacia una psicología de la liberación. En I. Martín Baró y A. Blanco (Eds.), *Psicología de la liberación* (pp. 219-231). Madrid, España: Trotta.

- Martín, M. J., Martínez, J. M. y Martín, A. (2007). Psicología Social contemporánea e intervención social. Modelo sistémico para orientar la investigación aplicada y la intervención social. *Boletín de Psicología*, 91, 55-82.
- Martínez, z, L. M., Biglia, B., Luxán, M., Fernández, C., Azpiazu, J. y Bonet, J. (2014). Experiencias en investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas. *Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social*, 14(4), 3-16. doi: 10.5565/rev/athenea.1513.
- Martínez Miguélez, M. (2007). Base epistemológica de una sociología postmoderna. *Revista Anthropos: huellas del conocimiento*, 215, 35-50.
- McQuade, B. (2015). Cognitive capitalism and contemporary politics: A World Historical Perspective. *Science and Society*, 79, 363-387. doi: 10.1521/asiso.2015.79.3.363.
- Minguijón, J. y Pac, D. (2012). 15 M. Una explicación en clave sociológica. *Prisma Social: revista de ciencias sociales*, 8, 414-439.
- Montero, M. (1984). La Psicología Comunitaria: Orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16, 387-400.
- Montero, M. (1994). Psicología social comunitaria. Teoría método y experiencia. Ciudad de México: Universidad de Guadalajara.
- Montero, M. (2001). From action and reflection to critical psychology. *International Journal of critical Psychology*, 2, 84-89.
- Montero, M. (2003). Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Montero, M. (2004). Relaciones entre psicología social comunitaria, psicología crítica y psicología de la liberación: Una respuesta latinoamericana. *Psykhe*, 13 (2), 17-28.
- Montero, M. (2010). Crítica, autocrítica y construcción de teoría en la psicología social latinoamericana. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 177-191.
- Montero, M. & Fernández Christlieb, P. (Eds.). (2003a). *Critical Psychology in Latin America*. *International Journal of Critical Psychology*, 9, 6-12.
- Montero, M. y Fernández Christlieb, P. (Eds.). (2003b). Editorial de la Sección Especial: Psicología Social Crítica. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 37 (2), 211-214.
- Moral, M.V. (2009). Escuela y postmodernidad: análisis postestructuralista desde la Psicología Social de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 203-222.
- Moscovici, S. (1976). *Social influence and social change*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R. M. Farr y S. Moscovici (Eds.), *Social Representation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Munné, F. (1993). La teoría del caos y la psicología social. Un nuevo enfoque epistemológico para el comportamiento social. En I. Fernández Jiménez y M. F. Martínez (Comps.). *Epistemología y procesos psicosociales básicos* (pp. 37-48). Sevilla: Eudema.
- Munné, F. (1998). La crítica epistemológica en la psicología social del traspaso de siglo. En D. Paéz y S. Ayesterán (Eds.), *Los desarrollos de la psicología social en España* (pp. 19-24). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Munné, F. (1999). Constructivismo, construccionismo y complejidad: la debilidad de la crítica en la psicología construccionista. *Revista de Psicología Social*, 14(2-3), 131-144. doi: 10.1174/021347499760259903.

- Munné, F. (2001). El declive del postmodernismo y el porvenir de la psicología. *Cinta moebio*, 10, 21-33 www.moebio.uchile.cl/10/munne.htm.
- Munné, F. (2004). El retorno de la complejidad y la nueva imagen de ser humano hacia una psicología compleja. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 38(1), 23-31.
- Munné, F. (2005). ¿Qué es la complejidad? En F. Munné (coord.). *Encuentros en psicología social. La complejidad en la Psicología Social y de las Organizaciones* (pp. 6-18). Málaga: Aljibe. Muñoz, J. M., Manzanero, A. L., Alcázar, M. A., González, J. L., Pérez, M. L. y Yela, M. (2011). *Psicología Jurídica en España: Delimitación Conceptual, Campos de Investigación e Intervención y Propuesta Formativa dentro de la Enseñanza Oficial*. *Anuario de psicología jurídica*, 21, 3-14. doi: 10.5093/jr2011v21a1.
- Naisbitt, J. (1983). *Macrotendencias: Diez nuevas orientaciones que están cambiando nuestras vidas*. Barcelona: Mitre.
- Nelson, J. S., Megill, A. & McCloskey, D. N. (1987). *The Rhetoric of Human Sciences*. Madison: University of Wisconsin.
- Nietzsche, F. (1997, or. 1882). *La gaya ciencia*. Madrid: Alba.
- Ovejero, A. (2000). Psicología Social postmoderna emancipadora: entre la psicología crítica y el postmodernismo. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social, REIPS*, 1(1), 120. Ovejero, A. (2015a). *Psicología Social Crítica y Emancipadora: fertilidad de la obra de José Ramón Torregrosa*. *Quaderns de Psicologia*, 17(1), 63-80. doi: 10.5565/rev/qpsicologia.1298 Ovejero, A. (2015b). *Psicología Social e identidad: dificultades para un análisis psicosociológico*. *Papeles del CEIC*, 124(2), 1-17. doi: 10.1387/pceic.14314.
- Ovejero, A. y Ramos, J. (Eds.) (2011). *Psicología Social Crítica*. Madrid: Biblioteca Nueva. Ovejero, A., Moral, M. V. y Vivas, P. (Coords.) (2000). *Aplicaciones en Psicología Social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Parker, I. (1989). *The crisis in modern social psychology -and how to end it*. London: Routledge. Parker, I. (1994). *Reflexive research and the grounding of analysis: social psychology and the psycomplex*. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 4, 239-252. doi: 10.1002/casp.2450040404.
- Parker, I. (2000). *Humanismo y Subjetividad en Psicología*. *AVEPSO*, 22(1), 85-106.
- Parker, I., & Shotter, J. (Eds.) (1990). *Deconstructing Social Psychology*. London: Routledge. Perelman, C. (1979). *The New Rhetoric and the Humanities. Essays on Rhetoric and its Applications*. Dordrecht: Kluwer.
- Pinillos, J. L. (1996). *La mentalidad postmoderna*. *Psicothema*, 8, 229-240.
- Pinillos, J. L. (2002). *Postmodernismo y Psicología, una cuestión pendiente*. *Anales de Psicología*, 18(1), 1-11.
- Potter, J. (1996). *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.
- Potter, J. (2005). *Making psychology relevant*. *Discourse & Society*, 16(5), 739-747. doi: 10.1177/0957926505054944.
- Potter, J., & Edwards, D. (2001). *Sociolinguistics, Cognitivism and Discursive Psychology*. En N. Coupland, S. Sarangi and C. Candlin (Eds), *Sociolinguistics and Social Theory* (pp. 88-103). London: Longman.
- Potter, J., & Edwards, D. (2003). *Rethinking Cognition: On Coulter, Discourse and Mind*. *Human Studies* 26, 165-181. doi: 10.1023/A: 1024008104438.
- Potter, J. & Hepburn, A. (2011). *Psicología discursiva: mente y realidad en la práctica*. En A. Ovejero y J. Ramos. *Psicología Social Crítica* (pp. 117-138). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.

- Puga, I. (2009). Teatro del oprimido: dispositivo crítico para la Psicología Social Comunitaria. *Sociedad y Equidad: Revista de Humanidades, Ciencias Sociales, Artes y Comunicaciones*, 3, 195-210.
- Quintero, M. P. (1993). *Psicología del Colonizado*. Mérida: Consejo de Publicaciones. Universidad de Los Andes.
- Quintero, M. P. (1994). El estudio del Pensamiento anticolonial y la construcción de la identidad cultural en América Latina En: Mato, D. (coord.) *Teoría y Política de la construcción de identidades en América Latina y el Caribe* Caracas: UNESCO. Editorial Nueva Sociedad. Quintero, M. P. (1997). *Identidad Cultural, alienación y enseñanza de la historia* Mérida: Consejo de Publicaciones. Universidad de Los Andes.
- Quiroz, A. (2011). Historia, desarrollo y perspectivas de la Psicología Social. *Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, 5(6), 141-172. Ramos, C. (2000). Enfoque comunitario, modernidad y postmodernidad: el trabajo social con la comunidad en tiempos de la globalización. *Alternativas: cuadernos de Trabajo Social*, 8, 185-204.
- Rigal, L. (2008). Postmodernidad latinoamericana: a propósito de nuevos actores sociales. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(3), 22-42.
- Rijsman, J., & Stroebe, W. (1989). The two social psychologies or whatever happened to the crisis? *European Journal of Social Psychology*, 19, 339–343. doi: 10.1002/ejsp.2420190502
- Rimé, B. (2012). La compartición social de las emociones. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Ripalda, J. M. (1996). *Filosofía, mercado y postmodernidad*. Madrid: Trotta.
- Rorty, R. (2005). *Cuidar la libertad*. Madrid: Trotta.
- Rosnow, R.L., & Georgoudi, M. (1986). The spirit of contextualism. En R. L. Rosnow and M. Georgoudi (Eds.). *Contextualism and understanding in behavioral science*. New York: Praeger. Sabucedo, J. M., D'Adamo, O. y García Beaudoux, V. (1997). *Fundamentos de psicología social*. Madrid: Siglo XXI.
- Salazar, J. M. (1975). Actitudes de estudiantes venezolanos de secundaria y de sus padres hacia la patria, los símbolos nacionales y el estado. En G. Marín (Ed.), *La psicología social en Latinoamérica* (pp. 72 - 88). Ciudad de México, México: Trillas.
- Salazar, J. M. (1987). El latino americanismo como una idea política. En M. Montero (Ed.), *Psicología política latinoamericana* (pp. 203-228). Caracas, Venezuela: Panapo. Salizzoni, R. (1996). *Obra de arte y estetización*. En G. Vattimo. *Filosofía, política, religión. Más allá del "pensamiento débil"* (pp. 81-139). Oviedo: Nobel.
- Sánchez, S.A. (2010). Estado democrático, postmodernismo y el Derecho Internacional privado. *Revista de Estudios Jurídicos*, 10, 43-56.
- Shaw, M. E., & Costanzo, P. R. (1970). *Theories of social psychology*. New York: McGraw-Hill. Simon, B. (2004). *Identity in modern society. A social psychological perspective*. Blackwell: Oxford.
- Sisto, V. (2004). Teoría(s) organizacional(es) postmoderna(s) y la gest(ac)ión del sujeto postmoderno. *Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social*, 6. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700638>>
- Spears, R., Postmes, T., Lea, M., & Watt, S. E. (2001). A SIDE view of social influence. En J. Forgas and K. Williams (Eds.), *Social influence: Direct and indirect processes* (pp. 331-350). Philadelphia: Psychology Press.
- Stryker, S. (1983). Tendencias teóricas de la psicología social: hacia una psicología social interdisciplinar. En J. R. Torregrosa y B. Sarabia, *Perspectivas y contextos de la Psicología Social* (pp. 13-72). Barcelona: Hispano Europea.

- Tormey, S. (2015). Democracy will never be the same again: 21st Century Protest and the Transformation of Politics. *Recerca: revista de pensament i analisi*, 17, 107-128. doi: 10.6035/Recerca.2015.17.6.
- Torregrosa, J. R. (1985). Sobre el concepto de psicología social. *Boletín de Psicología*, 8, 9-21. Torregrosa, J. R. (1996). Concepciones del aplicar. En J. L. Alvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa (Eds.), *Psicología Social Aplicada* (pp. 39-56). Madrid: McGraw-Hill.
- Touraine, A. (2011). Después de la crisis. Barcelona: Paidós. Van Dijk, T. A. (2002a). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social*, 1, 18-24. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num1/vandijk.pdf> Van Dijk, T. A. (2002b). The discourse-knowledge interface. En G. Weiss and R. Wodak (Eds.), *Multidisciplinary CDA*. (pp. 85-109). London: Longman.
- Van Dijk, T. A. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de Investigación Lingüística*, 13, 167-215.
- Vargas, J. G. (2009). Modernity, post-structuralism and postmodernis in the international administration theories. *Encontros Científicos – Tourism & Management Studies*, 5, 180-192. Vattimo, G. (1992). El fin de la modernidad: nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Vattimo, G. (2005). ¿Hacia un crepúsculo de los valores? En J. Bindé (Coord.), *¿A dónde van los valores? Coloquios de siglo XXI* (pp. 29-36). Barcelona. Icaria.
- Vattimo, G. (2007). El pensamiento de los débiles: Presentación para el número monográfico de A Parte Rei. *A Parte Rei: revista de filosofía*, 54, 1-2.
- Vattimo, G. (2010). Adiós a la verdad. Barcelona: Gedisa. Vattimo, G. (2013). *De la Realidad: fines de la Filosofía*. Barcelona: Herder.
- Vázquez, U. (2014). Los movimientos sociales globales en América Latina y El Caribe. *Cuadernos de Trabajo Hegoa*, 63, 1-47.
- Wetherell, M. & Maybin, J. (1996). *The distributed self: A social constructionist perspective. Understanding the Self*. London: Sage.
- Zara, H. y Wiesenfeld, E. (2012). La Psicología ambiental latinoamericana en la primera década del milenio. Un análisis crítico. *Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social*, 12(2), 129-155. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53723265008>>
- Received: 11/06/2015 Accepted: 06/07/2016.

**Trigésima quinta lectura: Capítulo 1 “Psicología social: reconstrucción y prospectivas”
del libro “Tendencias de la Psicología actual”**

Joel Zapata Salazar (Coordinador)

Proponemos el capítulo 1 “Psicología social: reconstrucción y prospectivas” de Jorge Mendoza García, Iris Rubí Monroy y Javier Zavala Rayas. Contenido en el libro “Tendencias de la Psicología actual” coordinado por Joel Zapata Salazar. **Las razones por la que se propone incluirlo son la siguiente:** se expone las diferentes teorías que surgen a finales del siglo XX y principios del XXI, como consecuencia de la crisis en las ciencias sociales, en general, y en la psicología social en particular. Recomendable porque presenta las tendencias que surgieron en América Latina y en México. El artículo nos muestra las características de la dimensión sociocultural en la actualidad. Contribuye a los aprendizajes que se refiere a comprender cómo la Psicología estudia el comportamiento y la subjetividad, identificar las áreas o escenarios donde se aplican sus conocimientos y sus relaciones con otras disciplinas, así como su función social ya que uno de los contenidos a través de los cuales se propone conseguir estos aprendizajes es la dimensión sociocultural.

Ficha bibliográfica

Mendoza, G. J.; Monroy, V. I. R. y Zavala, R. J. (2017) Psicología social: reconstrucción y prospectivas. En Zapata, S. J. (Coordinador) “Tendencias de la Psicología Actual”. Ed. Fontamara. Ciudad de México y Universidad de Coahuila.

Datos de los autores:

Doctor Jorge Mendoza García Licenciado y Maestría por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México y Doctor en Ciencias Sociales, área de Psicología Social de Grupos e Instituciones por la Universidad autónoma Metropolitana (Unidad Xochimilca).

Doctora Iris Rubí Monroy Velasco, profesora investigadora del cuerpo académico de Procesos Psicosociales y Salud, de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Coahuila.

Doctor Javier Zavala Rayas, Profesor en la Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas.

Breve resumen del contenido

De forma introductoria los autores exponen que un poco después de la mitad del siglo XX ocurrió una crisis en las ciencias sociales que alcanza a la psicología social. La crisis debió a factores internos (la orientación personalista y experimentalista de la psicología social sufrió fuertes cuestionamientos) y externos (los movimientos sociales de los años sesenta y setentas no pudieron ser explicados por esta psicología social personalista).

En los últimos años del siglo XX, como producto de la crisis surgen paradigmas alternativos: la llamada revolución cognitiva que influyó en la psicología social, creándose una psicología social cognitiva, una visión más social surgió con la teoría de las representaciones sociales definidas como imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, las teorías socioconstruccionistas que cuestionaron las bases mismas del quehacer de la ciencia social tal como se entendía en el siglo XX y la teoría de la influencia social minoritaria.

En el siguiente apartado se presentan algunas de las propuestas que se desarrollan a partir de los años ochenta en varios puntos del continente, poniéndose el acento en tres vertientes, dado su impacto, relevancia y el contexto que nos ocupa: a) la psicología social de la liberación, b) la psicología comunitaria y c) la psicología social que aparece en México.

Por último, mencionan que el siglo XX cierra y el siglo XXI abre con posiciones críticas en el campo de la psicología social. Propuestas que son radicales y críticas sobre sus predecesores. Por ejemplo, la psicología discursiva, la psicología crítica, la teoría *queer*, la de actor red. La psicología social se vuelca, como estuvo en sus orígenes, a lo transdisciplinar, sin omitir su visión particular, y desde ahí se posiciona para argumentar su agenda.

**“PSICOLOGÍA SOCIAL: RECONSTRUCCIÓN Y PROSPECTIVAS”
DEL LIBRO “TENDENCIAS DE LA PSICOLOGÍA ACTUAL”
POR
JORGE MENDOZA GARCÍA, IRIS RUBÍ MONROY VELAZCO Y JAVIER ZAVALA
RAYAS**

La crisis en las ciencias sociales y en la psicología social

Las ciencias sociales en general, la psicología y la psicología social en particular, experimentaron lo que se ha dado en llamar una <<crisis>> con las múltiples expresiones y problemáticas que se ponen de manifiesto en la década de los años Sesenta y Setenta, y que son incapaces de anticipar, explicar o comprender. Lo social parece no estar presente, pues lo económico e individual en las explicaciones constituyeron los factores con los que se intentó dar cuenta de una gran cantidad de expresiones, como las juveniles y el feminismo.

Desde sus orígenes, la psicología social ha estado marcada por tensiones sobre el objeto de estudio, su autonomía, los métodos y la definición de su propia identidad. Dichas tensiones pueden ser constitutivas de ciertos ámbitos de las disciplinas y las ciencias, que de algún modo están ahí, no así las crisis o la crisis, pues esos periodos críticos que se manifiestan en ciertos momentos suponen un cuestionamiento radical de los fundamentos de una disciplina, en este caso de la psicología social, ante la emergencia de fenómenos en el mundo social que no logra dilucidar.

Son dos tipos de factores los que contribuyeron a ello, los internos y los externos. En el primer caso se cuestionan los resultados de los experimentos que realizan los investigadores y el rol que ellos mismos desempeñaban, que no se consideraba. De esta forma, a fines de los años Cincuenta se arrecian las críticas a los experimentos y las nociones individualistas de los psicólogos sociales. Asimismo, se criticaba que se pusiera demasiado énfasis en el experimento y se dejara de lado la realidad social, ubicando la cuestión en la relevancia del quehacer de la psicología social, cuestionando los fundamentos de la propia disciplina. Otro fuerte cuestionamiento proviene de lo que Kenneth Gergen plantea en 1973, en el sentido de que hay que considerar a la psicología social como ciencia histórica, consideración que no se encontraba en el campo de reflexión de los estudiosos, controversia tan dura que incluso la propia American Psychological Association (APA) se hace eco de este planteamiento (Ibañez, 1990; Álvaro y Garrido, 2003). Lo que se encuentra en el fondo de estos señalamientos es que debe dejarse de lado el vacío social de las personas, como se asume en los experimentos.

En el otro plano, el externo, distintas expresiones sociales -como las movidas contestarias de los jóvenes, el naciente movimiento feminista, la ola de protestas estudiantiles, las luchas de liberación nacional en distintos puntos del orbe, entre otros fenómenos- se ponen de manifiesto y la psicología social no alcanza a dar cuenta de éstas, pues su mirada es algo estrecha. Moscovici (1984) dirá que en parte se debe a las categorías individualistas con que aborda lo social, por ejemplo, los términos actitud u opinión, dejando de lado nociones más sociales y culturales como la comunicación o la ideología, que de alguna manera se encuentran inscritas en las distintas expresiones de inconformidad social que se manifiestan en diferentes grupos o sectores.

Este tipo de cuestionamientos ahonda en las tensiones y deriva en una crisis de la disciplina, ante lo cual algo debía hacerse; por ejemplo, plantearse alguna alternativa o alternativas, lo cual ocurre en los años Setenta, momento cuando se proponen otras perspectivas más sociales, como las teorías de las representaciones sociales, la influencia social minoritaria (Moscovici, 1981) o la primera revolución cognitiva y su inicial proyecto.

Hacia finales del siglo XX: aproximaciones centradas en lo social

Después de la crisis se van construyendo teorías y aproximaciones más de orden social que hacen énfasis en los procesos y actores colectivos, se podría decir que están en un nivel de análisis intergrupal o cultural. Las representaciones sociales y el socioconstruccionismo son ejemplo de ello.

Una de las críticas a la psicología -aunque los señalamientos bien se podrían hacer extensivos a la psicología social-la realizaron dos autores: Bruner (1986) y George Miller, quienes apuntaron sobre el excesivo acento que se ponía en el individuo para tratar de explicar fenómenos de orden social y cultural. Estos autores fueron impulsores de la denominada *Revolución cognitiva*, iniciada en los años sesenta en Harvard que, no obstante, culminó en lo mismo que cuestionaban: el sujeto, lo individual y la mente interna. Pero el hecho de que se haya realizado desde el corazón del individualismo, desde la institución y país en que predominaba la visión conductista, el mentalismo interno, la medición de prácticamente todo, que relegaba las explicaciones grupales, resultaba no sólo un severo cuestionamiento, sino un gran golpe a la tradición individualista.

En esta época aparecen varios libros con el título de cognición: *Psicología cognitiva* de Neisser en 1967, otro más sobre *Cognición y conducta social* en 1976, o el clásico que se editó en 1972: *Psicología social. Un enfoque cognitivo* y en 1982 se crea la revista *Social Cognition*. En ese momento, los temas de la persuasión e influencia comienzan a tener una clara orientación cognitiva: <<este carácter omnicomprensivo del cognoscitivismo social marca un cambio notable en relación con lo que fueron las primeras características del “movimiento” cognitivo en el seno de la psicología social>> (Ibáñez, 1990: 166), pues de

ser un área de investigación, pasó a ser una teoría de lo cognitivo, convirtiéndose incluso en un paradigma en este campo de conocimiento. Esta perspectiva se sostiene sobre la base de un modelo del hombre como <<procesador de la información>, cuya fuente es la metáfora de la computadora que, incluso, pretende borrar las fronteras entre psicología social y psicología, proponiendo la noción de <<esquema>> en el ámbito de la representación mental que las personas generan para tratar de comprender la realidad social.

Esta perspectiva no es la única que surge después de la crisis, pues hay otras visiones más sociales y culturales, una de ellas, la teoría de las representaciones sociales. Ese pensamiento social organizado que la gente que habita la vida diaria suele ir edificando sobre la base de las conversaciones, de la tradición, de las creencias y, en cierta medida, de los discursos provenientes del conocimiento científico y académico. Jodelet (1984: 472) así las definirá: las representaciones sociales se presentan de forma diversas y compleja, <<imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede e, incluso, dar un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos>>

Las personas están adscritas a ciertos grupos, a determinadas agrupaciones y categorías sociales, de tal suerte que las cosas no son iguales para los hijos que para los padres, toda vez que pertenecen y han pertenecido a agrupaciones y momentos distintos. Esto posibilita que se experimente y perciba diferente la realidad que se habita: las representaciones sociales son un conocimiento más o menos espontáneo de sentido común, que se constituye a partir de experiencias e informaciones recibidas y transmitidas a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Es un conocimiento socialmente elaborado y compartido, con el que dominamos nuestro entorno, comprendemos y explicamos lo que sucede alrededor. La gente de a pie tiene su propia psicología ingenua, sus teorías que permiten explicar ciertos fenómenos, de ahí que se trate de un pensamiento de a diario, de un pensamiento organizado socialmente, que permite entender la realidad social sin complicaciones: se trata de un pensamiento práctico, no filosófico y que no se interroga sobre el más allá.

Las actitudes, las opiniones, las cogniciones, los estereotipos, las categorizaciones sociales se encuentran inscritas en el marco de las representaciones sociales, pues éstas son un campo más amplio que cualquiera de las anteriores categorías y, sobre todo, se mueven en una lógica más social. Las representaciones sociales reproducen una versión de la psicología colectiva en una versión interactivo gestáltica (Fernández – Christlieb, 1994), de tal suerte que supone un conocimiento colectivo establecido, lento, constituido de aquello que es público y reconocido como real, que incluye lenguaje, tradiciones, esquemas de referencia, normas, producción material, lo duradero, que posibilita sentir y percibir un mundo ordenado y con sentido: lo desconocido, así, se vuelve conocido, lo extraño se hace

familiar, lo abstracto concreto y lo lejano cercano. Lo nuevo adquiere la forma de lo viejo. Por eso, el creador de esta teoría, Moscovici (1997), en el estudio original denominado El psicoanálisis, su imagen y su público, encontró que al psicoanalista se le equipara con el cura y al análisis con el acto de confesión: el catolicismo y sus prácticas son más antiguas que el pensamiento freudiano, siendo este último el que se ancla y se explica a partir de los parámetros del primero.

Las representaciones sociales son guías de comportamiento, de ahí que fenómenos como el racismo no existan independientes de cómo se categorizan socialmente a negros, latinos, mexicanos, etcétera, con determinados significados sociales, y construidos desde ahí. En todo caso, <<la teoría de las representaciones sociales constituye tan sólo una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad>> (Ibáñez, 1988: 25). Lo cual nos permite presentar otra de las versiones sociales de la psicología después de la crisis: el socioconstruccionismo o construccionismo social. En esta versión se argumenta una estrecha relación entre realidad, conocimiento y sociedad.

Los socioconstruccionistas, al momento de exponer el fundamento de sus postulados, le pasan revista a los elementos con que la modernidad se ha dibujado y que son de alguna manera los criterios que han dominado en la ciencia y en la cultura en general. Gergen (1996) e Ibáñez (2000), desde el campo de la psicología social, han cuestionado el quehacer moderno de la ciencia y proponen posibles alternativas que hacen más reflexivo el formato del conocimiento científico.

a) La noción de *verdad*. Desde la perspectiva socioconstruccionista se señala que hay una diversidad de <<perspectivas>> y, siguiendo a Berger y Luckman (1967), éstas son producto del intercambio social, pues son construidos en sistemas de comunicación y relación. Debido a esto, el conocimiento científico bien puede ser el resultado de los procesos sociales dentro de una cultura de la ciencia. Baste señalar que los criterios de veracidad son obras nuestras, tan contingentes y relativos a nuestras prácticas sociales.

b) El sesgo *androcéntrico* de la ciencia. Las críticas no han llegado sólo del campo de quienes se asumen como posmodernos o socioconstruccionistas; varias han sido las voces que se han sumado, tal es el caso de las feministas o las estudiosas del género, que han cuestionado cómo la ciencia se centra en una visión masculina de la realidad, que van desde depositar al hombre como centro del conocimiento, el tipo de método, el tema que se elige para el estudio, la forma de interpretación y diversos elementos que giran alrededor de la racionalidad científicista, valores todos ellos de una cultura masculina.

c) La gran *narrativa*. Con la ciencia ocurre algo semejante a lo que sucede con los textos denominados <<literatura>>: existen varias formas de leerlos, de interpretarlos, dependiendo de dónde esté situado uno. La limitante es que para que pueda haber

comunicación entre el lector y el escritor; para que este último se dé a entender, se requiere de ciertas reglas, de ciertos acuerdos, deben estar presentes las convenciones del discurso y así puede haber comprensión. Los acuerdos de la escritura dependen de otros acuerdos, que son más bien sociales, los cuales tienen en su haber una cierta carga ideológica. Y por esta vía se llega a la ciencia: los escritos científicos tienen esa carga social, son construcciones de su comunidad, e incluso los esfuerzos por obtener la pretendida <<objetividad>> no son otra cosa que un producto social de la comunidad científica, producto de acuerdos, finalmente, saturados de valores. ¿Quién dijo que la ciencia debía ser objetiva? En última instancia el discurso académico es una forma de retórica, como hay otras tantas formas.

d) El *objeto de estudio*. En la modernidad se definía un objeto para cada una de las ciencias o disciplinas, pero con el ascenso de diversos discursos, de narrativas y retóricas basadas en acuerdos sociales, el objeto más bien se concibe ya como evanescente, pues se van borrando las fronteras, no sólo en su interior sino entre las propias disciplinas y entre los discursos. Por eso pueden advertirse actualmente <<prestamos>> epistemológicos, metodológicos, conceptuales, entre diversas disciplinas, cuestión de revisar los índices y bibliografías de los libros y ahí se constata lo dicho.

e) La *universalidad*. A éste, que fue un principio fundamental de la modernidad, se le antepone la reflexión contextual que toma en consideración los <<localismos>>, la historicidad, el entorno que recoge particularidades antes olvidadas, que dan cuenta de procesos no generalizados y permiten una mejor comprensión de lo que se estudia. La tendencia es hacia el abandono de la pretensión universalista, como se ha mostrado con el caso de los procesos cognitivos que se pretendía encontrar en todos lados, y lo que se ha mostrado es que existen culturas que no le atribuyen a sus miembros dichos procesos, cuya noción es más bien occidental, lo cual muestra la importancia de tomar en cuenta las circunstancias históricas de lo que se trabaja.

f) El *método*. Es este caso ya no se concibe al método como la justificación de la verdad que las proposiciones y enunciados no portan en sí; ya no es un artificio que muestra al hombre como una máquina o un ser automático. En el socioconstruccionismo no hay máquinas sino personas que interactúan unas con otras, que van construyendo relaciones, que se comunican y dan forma a su existencia. En la vieja disputa de métodos cuantitativos y cualitativos, el socioconstruccionismo se ancla en la segunda posibilidad, en la que se introducen la retórica, la narrativa, la etnografía, el análisis de contenido y de discurso, entre otras formas de trabajo.

g) La *dualidad sujeto/objeto*. Para esta perspectiva no hay tal separación, puesto que tanto el sujeto como el objeto son producto de las construcciones, lo mismo que el conocimiento que de ahí se genere, y ninguno de estos elementos existe con

independencia de los otros. De hecho, se trata más bien de borrar las fronteras que separan al científico conocedor del objeto a conocer, en este caso, la realidad.

- h) El progreso. Sobre la noción de progreso, ésta se puede ver como un <<logro literario>> de la ciencia y su discurso, o un gran <<relato>> que se impuso en cierto periodo de la historia y cuya concepción se ha ido modificando con el paso del tiempo y los cuestionamientos cada vez más fuertes.
- i) La *realidad independiente* de nosotros. Ibáñez, uno de los socioconstruccionistas radicales, asegura que no existen objetos naturales independientes de nosotros, que son más bien producto de las relaciones sociales. De hecho, tampoco nosotros somos independientes de los objetos. La realidad, en última instancia, es producto de nuestra forma de pensar, por lo que no es posible distinguir entre nuestro entender del mundo o lo que conocemos de éste, y el mundo como tal, no son dos cosas diferentes. Eso se puede mostrar con el caso de las representaciones que se tienen sobre distintos objetos sociales. Éstas no pueden ser sobre la realidad, puesto que se estaría asumiendo que son dos entidades diferentes; por un lado, la realidad y, por el otro, lo que nos representamos de ella. Bajo el socioconstruccionismo la representación de la realidad es en buena medida la realidad misma. De ahí que se señale que, si creemos que la realidad es problemática, tiene mucho que ver con la forma de nuestro conocimiento. En consecuencia, lo que se requiere para resolver la situación problemática de la realidad, no es aplicar soluciones que provengan de la misma forma en que ésta se pensó, sino cambiar la mentalidad con que se concibe. Cuando elaboramos un conocimiento no representamos algo que está *ahí afuera*, en la realidad, ni lo estamos traduciendo en ecuaciones o proposiciones; lo que se está construyendo es un <<objeto original>> que no representa un trozo sino la realidad misma. El propio Ibáñez asegura que el socioconstruccionismo radicaliza al máximo la naturaleza social de nuestro mundo y la historicidad de nuestras prácticas y nuestra existencia.
- j) La *posibilidad*. Si los criterios de la modernidad no rigen en la posición socioconstruccionista, y sin la noción de verdad, ¿qué se puede hacer? Desde esta perspectiva se plantea que quedan diversos elementos con los que se revisan otras formas de conocimiento, tal es el caso de la coherencia, su pragmatismo, su inteligibilidad, los efectos que produce, el rigor de la argumentación, ya no su *valor de verdad* sino su *valor de uso*, las finalidades que por acuerdo se le asignen al desarrollo de tal o cual conocimiento, y con base en el supuesto de que tanto conocimiento como realidad son construcciones, podemos señalar las finalidades de dichas elaboraciones y qué es práctico o <<eficaz>> para tal o cual finalidad, pero ya no que sea verdadero o falso. De esa línea se desprende una crítica cultural: hay una serie de cosas que se daban por sentadas, que hasta el momento habían sido incuestionables, y siendo el discurso el medio crítico por el que se establecen las relaciones, justo es que se profundice en tales cuestiones, otrora preeminencia de la modernidad, por ejemplo, la <<objetividad del

conocimiento>> como forma de predominio, y se <<desobjetiven>> las relaciones existentes. En una frase: dilucidar el mundo dado por sentado, lo cual posibilitaría la construcción de nuevos mundos. De esta forma, si en la modernidad el científico era un <<pulidor de espejos>> en los cuales se reflejaba la realidad, en la condición posmoderna se solicita la participación activa de este personaje en la construcción cultural, y no en términos individuales, sino como parte de una comunidad (Mendoza, 2003). Por último hay que señalar que hay distintas versiones de socioconstruccionismo, no obstante, puede señalarse que lo común en las distintas versiones es el <<énfasis dialéctico *tanto* en nuestra construcción de nuestras realidades sociales *cuanto* en el hecho de que ellas nos construyen.

Otro panorama que en este tiempo se puso de manifiesto y esclareció procesos de las relaciones sociales que no se habían contemplado antes, fue la propuesta de la influencia social minoritaria. Inaugurada por Moscovici en los años Setenta, se re-plantean algunos argumentos y experimentos realizados décadas atrás que exploraban los procesos de influencia desde la óptica de las posiciones de poder o de mayoría. Esta perspectiva de la influencia social rompe con la unidireccionalidad de este proceso, se deja atrás lo asimétrico. Ahora se plantea que la fuente de influencia no está depositada exclusivamente en el grupo, sino el subgrupo, pues el blanco de la influencia ya no es sólo el individuo o el subgrupo, sino el grupo como tal.

De esta forma, se da un giro de *conformidad* a *inconformidad*, mostrándonos que la influencia social, además de ser utilizada para el control, funciona para el cambio social. Aquí entra en escena el *grupo minoritario* que tradicionalmente era concebido como una pequeña fracción o un pequeño número de individuos (inferior a la mitad del total), unidos por las ideas, las actitudes o los intereses y que difieren en opinión con respecto a la fracción más numerosa, la mayoría.

Algunas de las características de la *minoría activa* que va a desencadenar el procesos de influencia social serían: a) carece de poder y de la competencia necesaria para imponer un punto de vista a una población de mayor importancia; b) en múltiples ocasiones carece de fuerza numérica; c) desea introducir un elemento nuevo o perturbador en el grupo; d) es despreciada y puesta en ridículo; e) no se les presta atención cuando expresan sus ideas; f) todo parece indicar que disgustan y por tanto fracasarán; g) generan conflicto; h) presentan un estilo de comportamiento consistente; i) desarrollan una persuasión oculta.

Para Moscovici (1981), muchos de los eventos, como las luchas económicas, sociales, políticas y científicas, tienden a la conquista de cierto reconocimiento social. Una de las primeras preocupaciones de una nación nueva, de una clase que surge, de un científico que acaba de hacer un descubrimiento o de un artista, y bien podríamos agregar de un movimiento social, no es existir *de hecho*, sino ser reconocido por sus cualidades específicas por las otras naciones, otras clases, otros científicos, otros artistas u otros

movimientos sociales, planteamiento que se vuelve extensivo a otras esferas. La necesidad de reconocimiento social conducirá a: a) acrecentar las actividades o iniciativas que tiendan a influir en las creencias u opiniones de los otros; b) tratará de establecer con esos otros; c) la inclinación a establecer contacto con el distante, con el distinto, tiene que ver con la necesidad de tratar de convertir a quien no mantiene una opinión igual o similar a la propia; d) medirse con otros, exigiendo soluciones originales; e) la intención de crear conflicto con la pretensión de demostrar los recursos e ideas propias y tratar de influir, y f) la percepción e influencia del grupo en el largo plazo. Estas proposiciones explican en buena medida por qué las minorías, tratando de encontrar el reconocimiento social para su existencia y mostrar sus capacidades, asumen riesgos y explican, asimismo, el hecho de permanecer mucho tiempo en situaciones incómodas e, incluso, soportar la impopularidad.

Una minoría tratará, primero, de hacerse notar; es decir, que se reconozca su existencia, luego intentará lograr un reconocimiento social, para poder así influir en el pensamiento y comportamiento de los demás, ya sea el blanco de influencias una mayoría en un grupo, o la sociedad misma. Para ello se vale de múltiples recursos, de los cuales tres son de especial importancia: la innovación, la creación de conflicto y el estilo de comportamiento.

Psicología social en Latinoamérica

En el caso de Latinoamérica, la psicología social va desarrollándose, sería un desacierto decir que de manera independiente y de forma local en cuanto a lo teórico y metodológico se refiere, pues más bien ocurre que en buena medida se realiza una réplica de muchos de los estudios realizados en Estados Unidos y Europa. Una forma propia de trabajo o perspectiva desde Latinoamérica tuvo que esperar algún tiempo. En este apartado se presentan algunas de las propuestas que se desarrollan a partir de los años ochenta en varios puntos del continente, poniéndose el acento en tres vertientes, dado su impacto, relevancia y el contexto que nos ocupa: a) la psicología social de la liberación, b) la psicología comunitaria y c) la psicología social que aparece en México.

Psicología social de la liberación. En un primer momento, en los años Setenta e inicios de los Ochenta la psicología social que se practica en nuestro continente hace las veces de réplica de estudios realizados en otras latitudes, sólo hasta la segunda mitad de esa década comienzan a desarrollarse aportaciones en el terreno teórico y metodológico (Christlieb, 1987, 1994), y en cuanto a la agenda que trata de dar cuenta del acontecer latino. (Montero y Martín-Baró, 1987; García y D'Adamo, 1999). Esta Psicología social desarrollada en Latinoamérica, podríamos decirlo, adquiere identidad propia y se plantea como una de los bloques (los otros dos son el europeo y el estadounidense) que se desarrollan en el mundo, incluso con autores propios, reconocidos por autores de las otras dos grandes aproximaciones, pudiéndose autodefinir como una psicología latinoamericana propiamente dicha (Martín-Baró, 1990d), como una psicología política, una psicología comunitaria o una psicología de la liberación.

Esta psicología social latinoamericana se desarrolla tratando de responder a las urgencias que dicta el medio (Sabucedo, 1996). Dentro de la peculiaridad de la disciplina, un elemento que caracteriza para este momento al conjunto de la producción latinoamericana es su intento por vincularse con las sociedades que estudia, la conciencia de que <<dichas producciones no se generan en un vacío social, sino en medios sociales concretos, y la asunción de que los fenómenos políticos no pueden ser tratados como universales porque están teñidos de historicidad y contextualidad>> (García y D'Adamo, 1999: 294). Tales desarrollos resultan fructíferos debido a que la labor de los científicos sociales no queda recortada o aislada de la labor del resto de la comunidad, ya que puede transformarse en una herramienta útil para la detección de problemas y para la producción de cambios sociales que beneficien a la sociedad en que vivimos, al tiempo que se delinea un perfil propio que va más allá de la importación o impostación de teorías, tal como la había propuesto Martín-Baró (1989) a mediados de los años Ochenta. Ejemplo de ello lo constituye la denominada psicología de la liberación planteada por este investigador salvadoreño que, inspirándose en una corriente de la praxis popular latinoamericana, trata de contribuir al tránsito de un camino histórico que recorren los pueblos del continente.

Esta psicología social se vio influenciada por tres tendencias. La primera, la teología de la liberación, que señala la necesidad de establecer un compromiso social con los necesitados y con una transformación social que se oriente hacia la justicia, considerando el contexto social de la acción. La práctica teológica adquiere así un carácter político. La segunda, los trabajos de Freire, que con su propuesta educativa pretendía la liberación de los pueblos: la liberación, señalaba Freire, es tanto una conquista como un proceso cuyo origen es doble: los agentes externos cuya función es catalizar la transformación, y los propios grupos oprimidos que se constituyen en agentes internos de cambio. Una tercera corriente de pensamiento que incide en la psicología de la liberación es la sociología crítica o militante, que también concibe prácticas transformadoras, con el cambio social como meta centrada en grupos y personas concretas. En estas dos últimas corrientes se concibe a los científicos como agentes de cambio, énfasis que retoma la psicología política: el psicólogo político es un protagonista de lo que está trabajando. Lo que supone redefinir el rol del profesional y del científico (Montero, 2000).

A partir de estas corrientes, Martín-Baró (1990) bosqueja una propuesta que propugna por un quehacer científico comprometido con la propia realidad histórica, con los problemas y anhelos de lo que denomina pueblo. La psicología debía ser una ciencia de la conciencia afirmaba. La conciencia es tanto más diáfana cuanto su conocimiento se funde más en la ciencia; esta ciencia debe enfrentar conscientemente los verdaderos conflictos de la realidad humana, personal y social en que vivimos. Es en este contexto en el que la psicología latinoamericana <<tiene que optar por un desde qué o quién y para qué o quién, tomando claro partido entre dominadores y dominados. Negar la ineludible necesidad de esta opción empecinarse en negar la realidad misma y, en última instancia pretender salirse

de la historia>> (Martín-Baró, 1976: 13), pretensión, por demás falaz, en tanto que los grupos que deciden las políticas en ciertos niveles hacen un uso social de la psicología en su beneficio, y lo plantean como un instrumento supuestamente aséptico. El desde quién de la psicología social latinoamericana debía determinar el ámbito de los problemas que deben constituir el objeto de investigación, análisis y acción, siendo ésta la realidad social dependiente y de opresión en que se encontraba la sociedad en ese momento. En el caso del para quién de la psicología, se debe precisar el objetivo de su quehacer: contribuir al proceso de liberación de aquellas opresiones concretas en que se ha mantenido al pueblo en una situación de enajenación personal y social. Liberación que, habrá que precisar, va más allá de la cuestión meramente económica en el contexto de desigualdades de este tipo y de la pobreza extrema que se experimenta en amplios sectores sociales en diversos países del continente, pues también tiene que ver con romper ataduras sociales, políticas, psicosociales, ideológicas y con la posibilidad de construir una realidad menos opresiva, menos dura, menos inequitativa y, si, más humana, más justa, más incluyente, más igualitaria y en donde vivir no duela, y a este proyecto puede contribuir la psicología política y de la liberación.

Esto deriva de manera necesaria a plantear una agenda latinoamericana. En efecto, la consolidación de una psicología social que responda a una realidad concreta implica por antonomasia una agenda de la disciplina, por lo que se proponía:

1. La vinculación entre fenómenos psicológicos y económicos, que a su vez contienen: 1) la repercusión de las crisis económicas sobre la confianza en los sistemas políticos, b) las consecuencias psicosociales de los fenómenos inflacionarios, c) la relación entre crisis económicas y e identidades sociales, d) legitimidad democrática e inestabilidad económica.
2. Procesos de transición y consolidación democrática, que incluyen: a) el estudio en el contexto latinoamericano de los procesos de transición y consolidación democráticos, b) las características de las culturas políticas de <<transición>>, c) la convivencia de actitudes democráticas y autoritarias, d) las representaciones sociales en y de las nuevas democracias.
3. Memoria social y colectiva, en donde entran: a) aspectos psicosociales del recuerdo y del olvido colectivo en relación con fenómenos políticos, b) relación entre identidad social y nacional y memoria social.
4. Corrupción, que contiene: a) influencia y efectos de la percepción social de la corrupción política sobre socialización política y corrupción, b) corrupción y la dimensión apoyo/alienación en relación con el sistema.

5. Comunicación política, que integra: a) la relación entre los medios masivos de información y la acción política en tanto facilitadores o inhibidores de la misma, b) los medios como creadores de opinión y de ciertas representaciones sociales sobre la realidad que producen efectos psicopolíticos (García y D' Adamo, 1999).

Esta problemática para reflexionar podría concentrarse, a decir de Montero y Dorna (1993), en cuanto grandes áreas de interés:

1. Los trabajos relacionados con la problemática social.
2. Aquellos que abordan la interacción de los procesos psicológicos y los procesos políticos.
3. Los que se centran en el carácter histórico de la conducta sociopolítica.
4. Los que tratan sobre la producción discursiva de actores e instituciones políticas.

Las que se deriven en seis áreas temáticas, como <<núcleo duro>> de la disciplina:

1. Estudios sobre personalidad y liderazgo político: influencia individual en los procesos políticos.
2. Procesos cognoscitivos de influencia social: cambio de actitudes, surgimiento de estereotipos, prejuicio, representaciones dominantes, ideología, procesos mediadores entre realidad, pensamiento acción.
3. Comunicación persuasiva, como medios de comunicación social y la persuasión interpersonal.
4. Situaciones de presión, conflicto y negociación y sus efectos.
5. Relación entre sistema social y condiciones de vida, identidad y conciencia social, lo mismo que el nacionalismo.
6. La ideología como fenómeno político, instrumento y proceso de mediatización, con su correlato de alienación y sus efectos en sociedades e individuos (Montero y Dorna, 1993).

Algunas de estas temáticas aún mantienen cierta vigencia, dadas las condiciones en que aún se vive en algunos países como México, con sus guerrillas y movimientos sociales.

Psicología comunitaria: en esta versión se puede incluir una serie de propuestas que surgen en distintos países y que en Latinoamérica ha sido fructífera su labor, dado el papel que desempeña ahí el psicólogo comunitario como actor.

Hay una primera etapa de la psicología comunitaria que constituye en realidad sus antecedentes, en el trabajo y desarrollo de comunidades en las décadas de los Cincuenta y Sesenta. La psicología comunitaria propiamente dicha trabaja con el análisis de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que las personas y los grupos pueden ejercer sobre su ambiente social para resolver problemas que los aquejan y lograr cambios en él. En este devenir, por la lógica de las problemáticas en que se inscribe, es interdisciplinaria desde sus orígenes. Asimismo, es una psicología

transformadora que se propone el cambio social, de ahí que se le perciba como subversiva, en especial en países con gobiernos autoritarios (Montero, 1984). La psicología comunitaria es una forma de psicología social, es una práctica que trabaja consideradas en su totalidad o por secciones. Rechaza el individualismo metodológico, se aboca a lo colectivo, le interesa el contexto social, económico, político y el impacto que tiene en la vida cotidiana de la comunidad. La comunidad puede ser el barrio, la comuna, la colonia donde se trabaja. Eduardo Almeida, quien lleva décadas trabajando esta aproximación en México, dirá que el trabajo de estos psicólogos requiere enfrentar ciertas problemáticas comunitarias específicas, formar equipos interdisciplinarios, integrar ideas y prácticas, valorar, actualizar talentos y recursos locales, además de considerar la especificidad de cada localidad dadas sus condiciones políticas, oportunidades de servicio y estilos de trabajo; de alguna manera, es una labor de intervención.

En palabras de Almeida (2016), el propósito de la psicología comunitaria es prevenir amenazas a la supervivencia humana y enfrentar la realidad con sujetos como entes activos que impactan al espacio público y al poder político. La comunidad se concibe como una relación que genera identidad y el llamado sentido de comunidad. Cuando se trabaja con comunidades debe respetarse la otredad, los actores sociales: vivir en comunidad es una verdadera coexistencia humana.

La orientación crítica de la psicología comunitaria se enfoca en ocasiones a sobrevivir, y otras intentan que se viva con cierto bienestar. Es esta psicología una praxis para vivir, trabajar y participar. La praxis implica transformar el medio adverso para desarrollar la capacidad de convivir, con consciencia y libremente. El papel que desempeña el psicólogo aquí es de agente, que proviene del mundo externo a la comunidad, al barrio o colonia, y que debe sensibilizarse de las problemáticas locales. Asimismo, la dimensión ética de la psicología comunitaria implica protección de nuestros lugares, ensanchamiento de nuestros amores, iluminación de nuestros valores, uso fraternal de nuestros poderes. En cuanto a una dimensión política, implica escuchar, observar, responder, actuar, lo cual lleva a limpiar, a acicalar la propia cultura, tirar lastres y fortalecer la imaginación para descubrir nuevos horizontes. Al final, dice el autor, la tarea es compleja y para desarrollar tal labor se tiene una corta vida, razón por la cual el compromiso es primero.

Psicología social en México. En nuestro país, la psicología social tiene sus orígenes a inicios del siglo XX, aunque los antecedentes se remontan un poco atrás. La segunda mitad del siglo XIX resulta relevante, pues un ámbito de atención es la educación, y ahí se inscribirá la filosofía positivista y los nacientes elementos de lo social en la psicología. Hacia fines de los años Setenta del siglo XIX, la psicología aún no entraba en los programas de la Escuela Nacional Preparatoria, pero sí la sociología y la Lógica, donde se va cocinando lo psicosocial, en especial con un texto de Paul Janet, *Tratado Elemental de Filosofía*, en el que se propone estudiar al hombre desde un punto de vista social y sugiera tratar los hechos sociales y colectivos. A inicios del siglo XX, Baldwin, alumno de Wundt, ofertará cursos de

Psicosociología en México, experto en este devenir dirá: <<una psicología social mexicana se desarrolla en las dos últimas décadas del siglo XIX, se inaugura al comenzar el nuevo siglo y mantiene un perfil que puede rastrearse hasta la tercera década del siglo XX>> (Rodríguez, 2007: 305).

De alguna manera, esa forma primigenia que Wundt (1990) desarrolló en la *Psicología de los Pueblos*, se abalanzaba sobre las aulas mexicanas impregnando el pensamiento social de estas propuestas, u así puede hablarse de Psicología Social Eugénica, de Psicología Social Narrativa, de Psicología Social Pedagógica. En 1901 Guerrero publicará su trabajo célebre: *La génesis del crimen en México: estudio de psiquiatría social*, que contiene consideraciones psicosociales. En tales obras y pensamientos, estamos hablando del Ateneo de la Juventud, donde participan e intercambian ideas Vasconcelos, Caso, Reyes, entre otros. En las reflexiones que estos pensadores plantean hay una clara psicología social (Morales y Rodríguez, 2016)).

Pues bien, esta psicología social -que recurre a los argumentos primigenios de la disciplina y que se entrelaza con la literatura -será de alguna manera, relegada. Se podría decir que hasta olvidada. Quizá porque se va desarrollando una psicología social más positivista, que le denominan científica, en nuestro país, y porque a la vuelta de la esquina, esto es, en la segunda mitad del siglo XX, será esta versión la que dominará el panorama académico y de la vida universitaria.

Para el último tercio del siglo XX se van perfilando dos grandes aproximaciones, como ha ocurrido en el panorama internacional, y quizá por réplica o tal vez por mera coincidencia o intereses opuestos, pero se va afincando en dos universidades. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se desarrolla una vertiente de lo psicosocial que deja de lado lo social y se queda con el método, con las escalas para ser preciso. La crítica que se realiza en otras latitudes sobre el poco interés en lo conceptual aquí opera.

Elejabarrieta señaló, en su momento, que el estatus de la psicología social es más bien protocientífico: hay una fuerte apuesta por la metodología y una especie de abandono por la teoría, una precariedad en el cimiento conceptual: <<esta epistemología implícita del psicólogo social consiste, fundamentalmente, en sustituir la precariedad teórica por la sofisticación metodológica; estriba básicamente en anteponer la validez del artefacto de producción empírico a la sistematización teórica>> (Elejabarrieta, 1990: 146 – 147), inclinando la balanza por la metodología en demerito de la teorización, pues hay una cierta <<obsesión dataísta>>, y el valor que se le concede a los aspectos metodológicos, desde la fabricación de los instrumentos de prueba hasta el análisis estadístico, prácticamente elimina el valor de la teoría, teniendo como consecuencia que cerca del 95 por ciento de los artículos dedican 4/5 partes de los apartados de método y resultados (Elajabarrieta, 1990: 147). Ese espíritu impregna esta psicología social más individualista, y se ha

extendido a otros centros de trabajo, pues no es exclusiva de la UNAM, así como tampoco todos los que ahí trabajan asumen esta postura como se verá más adelante.

La otra vertiente, algo más social, algo más conceptual, tendiente a la especulación teórica, se ha afincado en otros centros de estudios, como la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM-I), en donde se ha desarrollado otra versión de la disciplina: una más argumentativa, más teórica, más reflexiva, que privilegia menos el dato y más la palabra. En este centro se han realizado reflexiones sobre psicología política, influencia social, movimientos sociales, representaciones sociales, identidad nacional, culturas juveniles, espacio urbano, pensamiento social, complejidad, pornografía, sobre procesos y actores sociales diversos, trabajos ellos más inclinados a hurgar lo social, lo cultural, lo político, lo ideológico en que se inscriben los grupos y la sociedad (Aguilar y Reed, 2007; Nateras, Arciga y Mendoza, 2016). Recientemente en esta vertiente se han desarrollado propuestas sobre el giro afectivo, la teoría *queer*, el olvido social, la narrativa y la literatura, la postporno, entre otros (Nateras, Arciga y Mendoza, 2016).

Un marco de referencia para esta reflexión lo ha constituido Billing (1987), cuando habla del psicólogo anticuario, esos investigadores que se dedican a hurgar lo que hay de psicología social en textos viejos, en escritos antiguos. Ese psicólogo anticuario es, en este caso, Pablo Fernández Christlieb, quien desde su relegamiento en la UNAM se ha dado a la tarea de reconstruir una psicología social no dominante, la que ha sido eclipsada por las modas y las formas dominantes del momento. Reintroduce, de esta manera, a la psicología colectiva, nombre primigenio de la psicología social, revisita autores poco conocidos como Halbwachs, quien habla de memoria colectiva, a Rossi y Gabriel Tarde, que hablan de masas y públicos; a Blondel, quien argumenta sobre la afectividad colectiva; a Bartlett, quien escribe sobre significados y actitudes de grupo; a Cantril y la interacción en los movimientos sociales, y otros autores colindantes con la disciplina. Gusta, hay que decirlo, de la visión desdisciplinar, como él le ha denominado a su perspectiva de la psicología colectiva, auspiciando una revista que lleva por nombre *El alma pública. Revista desdisciplinada de psicología social*, en donde se vierten artículos de reflexión más bien teórica y especulativa, y los únicos números que aparecen en dicha revista son los de las páginas.

Fernández argumenta una psicología social conceptual, sus libros son construcciones teóricas sobre el espacio, los afectos, la sociedad, los objetos, los sentimientos y los pensamientos, sobre el lenguaje y la vida cotidiana (Fernández, 1994: 2006). Sobre cómo concibe la psicología que propone, dirá: <<la psicología colectiva es aquella disciplina que concibe a la sociedad como una entidad psíquica, como siendo un pensamiento completo o, si se quiere, como si fuera una persona del tamaño de todo el tiempo y el espacio de la cultura. Sus nociones clásicas de mente grupal, alma de los pueblos, conciencia colectiva, espíritu público -y, añádase, sociedad mental-, refieren a esto>> (2004:26).

Psicología social crítica y otras aproximaciones

El siglo XX cierra y el siglo XXI abre con posiciones críticas en el campo de la psicología social. Propuestas que son radicales y críticas sobre sus predecesores. Por ejemplo, la psicología discursiva, la psicología crítica, la teoría *queer*, la de actor red. La psicología social se vuelca, como estuvo en sus orígenes, a lo transdisciplinar, sin omitir su visión particular, y desde ahí se posiciona para argumentar su agenda.

En la segunda mitad del siglo XX, con el giro lingüístico, el lenguaje comenzó a cobrar importancia en las ciencias sociales, en esa trama entrara cierta psicología social. El giro dejaba en claro la actividad científica como práctica social en donde el lenguaje desempeñaba un papel central en la edificación de un discurso que pretendía objetividad y verdad, señalando que podría equipararse con otros grupos discursivos: <<rompe la jerarquización de la acción y coloca las distintas construcciones sociales de comunidades culturales diversas en un plano, más horizontal, coloca al lenguaje en un lugar central>> (Iñiguez, Martínez y Flores 2001: 100). Entender el habla como una acción hace posible que el lenguaje se aborde como un proceso social. En esta propuesta <<no existe una realidad social independiente de las prácticas de los individuos que debe ser conocida a partir de una descripción teórica, sino que el sentido común es perfectamente capaz de, simultáneamente, describir y construir la realidad a la que se refiere>> (Iñiguez, Martínez y Flores 2011: 101). Asimismo, los discursos no son reducibles a los signos y a las palabras, pues éstos se expresan de manera encarnada en cuerpos, conductas y las prácticas sociales. Eso se plantea desde una perspectiva que se denomina psicología discursiva.

Un discurso es un enunciado o conjunto de enunciados, dichos por un hablante, que construyen un objeto, dichos en un contexto de interacción, en un contexto conversacional. El discurso es producido y productor: un enunciado es la sucesión de expresiones de un hablante, y el discurso remite a los enunciados que son considerados desde el punto de vista de sus condiciones de producción, en un contexto determinado. En ese sentido, la psicología discursiva <<es una perspectiva que inicia los fenómenos psicológicos como cosas que son construidas, atendidas y comprendidas en la interacción>>, de tal forma que este enfoque <<apunta a las formas en que las descripciones pueden implicar asuntos, en la forma en que los estados psicológicos pueden mostrarse en el habla y en la forma en que las personas responden con enojo, evasión, conocimiento o de cualquier otra forma>> (Potter y Hepburn, 2011: 117). Los ejes son lo social, lo relacional, la interacción; en ellos se pone de manifiesto el lenguaje, que organiza la interacción y la acción. Los discursos, el habla y el texto constituyen los principales medios de acción social.

Lo interesante desde esta visión es cómo la gente habla cotidianamente de sus estados mentales. Sea hablado o escrito, se tematiza lo psicológico, así que esto constituye un tema y lo reposiciona en la arena cultural, restituyendo socialmente lo mental, argumentando que lo psicológico no se entiende como una producción individual, sino como resultado de

involucrarse en ciertos procesos de intercambio: <<se posibilita la reubicación de lo colectivo pasando de un locus “mental” a un “locus” relacional, así como también un reposicionamiento epistemológico>> (Garay, Iñiguez y Martínez, 2005: 113). En ese sentido, la reflexión es que la vida mental de la gente no se encuentra al interior de la cabeza, sino entre las personas, en el ámbito relacional, de tal forma que se asume la idea de que la realidad psicológica se va construyendo mediante intercambios simbólicos y prácticas discursivas. Contempla desde una matriz discursiva lo psicológico, desde el orden teórico. Desde el orden metodológico, trabaja con el análisis del discurso. De esta forma, las nociones psicológicas se reformulan en términos de acciones discursivas. Aquí el lenguaje no sólo describe, sino que constituye, pues se aborda en términos de sus usos y funciones en ciertos contextos; el lenguaje es concebido como una herramienta que se utiliza para hacer ciertas cosas en determinadas circunstancias.

En tal sentido, el discurso tiene tres características clave: i) orientando a la acción, es un medio para la práctica y para la acción; ii) situado, se da en secuencia, lo que se dice prepara lo que viene después, esta situado en un marco social, por ejemplo, institucional, que se usa en entrevistas, charlas, relaciones, instrucciones, y también está retóricamente orientado; iii) es construido y constructivo, en el primero porque se arma de palabras, categorías, lugares comunes, repertorios y otros; en el segundo, las versiones del mundo, acciones, sucesos de la vida y del mobiliario mental se van configurando juntas y se estabilizan en el habla. El enfoque de la psicología discursiva <<se centra totalmente en el uso del lenguaje, por eso se llama psicología discursiva, en vez de psicología del lenguaje...se enfoca en específico en las prácticas del discurso que se involucran en orientaciones y construcciones psicológica, o que se apoyan en términos psicológicos>> (Potter Hepburn, 2011: 122), cursivas en el original). La psicología discursiva, como propuesta y campo de investigación, va cobrando relevancia dado que un aspecto fuerte en el campo de las relaciones humanas se había descuidado: el uso del lenguaje. Ahora lo reivindica esta esta psicología, y todo indica que permitirá abrir un gran campo de trabajo en años posteriores. De hecho, ya lo está haciendo.

Consideraciones finales: a manera de discusión

En el presente capítulo se realizó un somero recuento del devenir de la psicología social. Esta disciplina empieza en el marco de la cultura en la segunda mitad d el siglo XIX, se dibuja en el marco individualista la mayor parte del siglo XX y regresa al ámbito social, de las prácticas sociales y la cultura cotidiana, en el siglo XXI. En la actualidad sus métodos de trabajo son diversos, la pluralidad de sus objetos también lo son. No obstante, hay que señalar que se vuelve cada vez más imperioso una psicología social que de cuenta de las múltiples relaciones que se ponen de manifiesto en distintos campos, lo mismo en la vida cotidiana que en la academia, las instituciones o en los grupos donde se toman decisiones de políticas públicas, por ejemplo. En tal sentido, se vuelve cada vez más necesaria esa

psicología que ponga en el centro las relaciones, lo social, el lenguaje que usamos no sólo para designar sino para clasificar, categorizar, coludir, construir el objeto al que nos referimos. Se vuelve imperioso, entonces, que se dé cuenta de cómo hemos ido edificando el mundo, nuestra realidad, para así sabernos partícipes de algo que nos han dicho en otros momentos que no podemos cambiar. La apuesta parece construir y deconstruir la realidad en términos psicosociales

Tal apuesta podría realizarse bien desde una localidad, desde ciertas condiciones, claro, reflexionando el entorno, dando cuenta de ciertas problemáticas que a la sociedad en que nos encontramos le compete, lo cual no significa echar por la borda una serie de conceptos y aproximaciones que surgen en otras latitudes (pues éstas son contribuciones teóricas), sino más bien, re-pensar las relaciones sociales y el contexto en que nos movemos como coordenadas que permiten vislumbrar otras posibles relaciones y otros posibles futuros, los cuales se encontraban en el proyecto original de la psicología social de la liberación, esto es, un cuestionamiento de orden epistemológico, como cuestionar la retórica de la objetividad y de la asepsia al momento de hacer investigación psicosocial. Asimismo, re-introducir el estudio de lo considerado privado o íntimo, como la afectividad o las imágenes y las formas, que ha considerado desde tiempo atrás la psicología colectiva. En el plano metodológico, explorar esas formas también algo relegadas, como las narrativas, las conversaciones, los diálogos, los intercambios entre las personas en el día a día, en el plano de grupos coordinados, como son los científicos y académicos, y así vislumbrar las rutas de construcción de conocimiento.

En síntesis, la academia y la ciencia psicosocial no pueden estar alejadas de la realidad social, pues ésta es su objeto de estudio y su sujeto de interlocución.

Fuentes consultadas

- Aguilar, M. y Reid, A. (coords.) (2007), *Tratado de psicología social. Perspectivas socioculturales*, Anthropos/UAM-I, Barcelona.
- Almeida, E. /2016) “Psicología social comunitaria”, en Nateras, O., Arciga, S. y Mendiza, J. (coords.), *Psicologías sociales aplicadas. Temas clásicos, nuevas aproximaciones y campos interdisciplinarios*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Alvaro, J. y Garrido, A. (2003), *Psicología social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*, McGraw Hill, Madrid.
- Arciga, S. (2001), “La psicología de las multitudes”, en González, M. y Mendoza, J. (comps.), *Significados colectivos. Procesos y reflexiones teóricas*, ITESM, México.
- _____ (1989), “Masas y públicos”, en Fernández Christlieb, P. (cimp.), *Psicología colectiva y cultura cotidiana*, UNAM, México.
- Asch, S. (1951), “Effects of Group Pressure upon the Modification and Distortion of Judgments”, Guetzkow (ed.) *Grups, Leadership and Men*, Carnegie Press, Pittsburgh.
- Bartlett, P. y Luckman, T. (1995) *Recordar. Estudios de psicología experimental y social*, Alianza, Madrid.

- Berger, P. y Luckman, T. (1979) [1967], *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Billig, M. (1987), *Thinking and Arguing. A Rhetorical Approach to Social Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Blanco, A. (1988) *Cinco tradiciones en la psicología social*, Morata, Madrid.
- Blondel, Ch. (1966), *Introducción a la psicología colectiva*, Troquel, Buenos Aires.
- Bogardus, E. S. (1931), *Fundamentals of social psychology*, Century, Nueva York.
- Bruner, J. (1986) *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona.
- Doms, M. y Moscovici, S. (1984), “Innovación e influencia de las minorías”, en Moscovici, S. *Psicología Social I*, Paidós, Barcelona.
- Elejabarrieta, F. (1990), “La rigurosidad metodológica y la precariedad teórica en psicología social”, en *Quaderns de Psicologia*, 10, 143-160.
- Fernández, P. (2006) El concepto de psicología colectiva, UNAM, México.
- _____ ((2004) *La sociedad mental*, anthropos, barcelona.
- _____ (1994) *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*, Anthropos/El Colegio de Michoacán, Barcelona.
- _____ (1991) *El espíritu de la calle, Psicología política de la cultura cotidiana*, UdeG, México.
- _____ (1987) “Consideraciones teórico-metodológicas de la psicología política”, en Montero, Maritza (coord.), *Psicología política latinoamericana*, Panapo, Venezuela.
- Festinger, L. (1957), “A Theory of cognitive Dissonance”, en Garrido y Álvaro (eds.), *Psicología social, Perspectivas psicológicas y sociológicas*, McGraw Hill, México.
- Folsom, J. K. (1931), *Social Psychology*, Harper, Nueva York.
- Garay, Iñiguez y Martínez (2005), “La perspectiva discursiva en psicología social”, en *Subjetividad y procesos cognitivos*, 7, 105 – 130.
- García, V. y D’Adamo, O. (1999), “Propuesta para una agenda temática de la psicología política en América Latina”, en G. Oblitas y A. Rodríguez (coords.), *Psicología política*, Plaza y Valdez/UIC, México.
- Gergen, K. (1996) *Realidad y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*, Paidós, Barcelona.
- Halbwachs, M. (1925), *Les cadres sociaux de la memoire*, PUF, París.
- Ibáñez, T. (2001), *Muniones para disidentes*, Gedisa, Barcelona.
- _____ (1990) *Aproximaciones a la psicología social*, Sendai, Barcelona.
- _____ (1988) *Ideologías de la vida cotidiana*, Sendai, Barcelona.
- Ibáñez, T. e Iñiguez, L. (eds.) (1997) *Critical Social Psychology*, Sage, Londres.
- Iñiguez, L., Martínez, A. y Flores, G. (2011), “El discurso en psicología social: desarrollo t perspectivas”, en A. Ovejero y J. Ramos (coords.), *Psicología social crítica*, Madrid, Biblioteca Nueva/UAQ/UMSNH, Madrid.
- Jahoda, G. (1992) *Encrucijada entre la cultura y la mente*, Visor, Madrid.
- Jodelet, D. (1984), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en S. Moscovici (ed.), *Psicología social II*, Paidós, Barcelona.
- Le Bon, G. (1987), *Psicología de las masas*, Morata, Madrid.
- Lewin, K. (1951) *Field Theory in Social Science*, harper, Nueva York.
- Martín – Baró, I. (1996 [1989]), *Sistema, grupo y poder, Psicología social desde Centroamérica II*, UCA, San Salvador.
- _____ (1990), “Ciencia y consciencia” en G. Pacheco y B. Jiménez (comps.) *Ignacio Martín – Baró (1942 – 1989), psicología de la liberación parta Améri9ca Latina*, UdeG, México.

- _____ (1985 [1976]), *Problemas de psicología en América Latina*, UCA, San Salvador.
- Mead, G. H. (1972 [1934]), *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Barcelona.
- Mendoza, J. (2003), “Posmodernidad y construcción social como formas de conocimiento y realidad” en *Entornos, Revista de divulgación de las ciencias sociales* (8) 12, 35-47.
- Montero, M. (2000) “Perspectivas y retos de la psicología de la liberación”, en J. Vázquez (coord.) *Psicología social y liberación en América Latina*, UAM, México.
- _____ (1987), *Psicología política latinoamericana*, Panapo, Venezuela.
- _____ (1984), La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos”, en *Revista Latinoamericana de Psicología* 16 (3), 387 – 400.
- _____ y Dorna, A. ((eds.) (1993), “Psicología política”, en *Revista Latinoamericana de Psicología* 24 (1).
- Montero, M. y Martín – Baró, I. (1987), “Psicología política latinoamericana: presentación”, en M. Montero (coord.), *Psicología política latinoamericana*, Panapo, Venezuela.
- Morales, J. y Rodríguez, I. (2016), “Literatura y psicología social”, en O. Nateras, S. y J. Mendoza (coords.), *Psicologías sociales aplicadas. Temas clásicos, nuevas aproximaciones y campos interdisciplinarios*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Moscovici, S. (1997) *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Heumul, Argentina.
- _____ (1984) *Psicología social I y II*, Paidós, Barcelona.
- _____ (1981), *Psicología de las minorías activas*, Morata, Madrid.
- Nateras, O. Arciga,, S. y Mendoza, J. (coords.) (2016), *Psicologías sociales aplicadas. Temas clásicos, nuevas aproximaciones y campos interdisciplinarios*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Papastamou, S. (1991 [1987]), “Psicologización y resistencia a la conversión”, en S. Moscovici; G. Mugny y J. A. Pérez (eds.), *La influencia social inconsciente*, Anthropos, Barcelona.
- Potter, J. y Hepburn, A. (2011), “Psicología discursiva, mente y realidad en la práctica”, en A. Ovejero y J. Ramos (coords.), *Psicología social crítica*, Biblioteca Nueva/UAQ/UMSNH, Madrid.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987), *Discourse and social psychology*, Sage, Londres.
- Rodríguez, I. (2007), “Historia de la psicología social en México: sus inicios”, en M. Aguilar y A. Reid (coords.), *Tratado de psicología social. Perspectivas socioculturales.*, Anthropos /UAM-I, Barcelona.
- Sabucedo, (1996), *Psicología política*, Síntesis, Madrid.
- Shotter, J. (1993), *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*, Amorrirtu, Buenos Aires.
- Tarde, G. (1986 [1904]), *La opinión y la multitud*, Taurus, Madrid.
- Wundt, W. (1990), *Elemento de psicología de los pueblos*, Alta Fulla, Barcelona.

Trigésima sexta lectura: Artículo “La investigación en Psicología social en México

Susan Pick de Weiss

Se propone el artículo “La investigación en Psicología social en México” de Susan Pick de Weiss. **Las razones de la propuesta son las siguientes:** en este artículo se describe los diversos escenarios de investigación y aplicación que se realizan dentro de una gran dimensión que es la psicología social, dichos contenidos muestran la variedad de investigaciones sobre el comportamiento en campos como la salud, la comunicación, las organizaciones en el trabajo, las comunidades, la criminológica, entre otras, con dicho panorama se accede a reflexionar sobre el campo de acción que la psicología tiene en su función social en México. Del mismo modo, el artículo, ofrece información sobre la cantidad de investigadores que han desarrollado teorías principios y sobre todo acciones para la prevención de ciertos delitos, la organización de grupos sociales (quizá rurales o de campesinos) para mejorar estilos y calidad de vida. También nos proporciona algunas direcciones de algunas instituciones que investigan sobre cada uno de los campos descritos en nuestro país.

FICHA BIBLIOGRÁFICA

Pick de Weiss, S. (1986) La Investigación en Psicología Social en México. Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. 18 Núm.3. pp. 351-366.

Datos de la autora

Susan Pick de Weiss es doctora en Psicología Social por la Universidad de Londres. Autora del estudio Breaking the Poverty Cycle the Human basis for Sustainable development, mismo que detalla sus estudios y posterior teoría para el cambio social FrEE (Framework for Enabling Empowerment). También obtuvo el Premio “Distinguished International Psychologist Award”, por la Asociación Psicológica Americana, en 2002. Y también el “Distinguished Professional Award” por la Asociación Internacional de Psicología Aplicada.

Breve resumen del contenido

La autora describe los diferentes campos que caracterizan a la psicología social, disciplina que hasta ese tiempo en México (1986) no era llamada así, menciona que este reconocimiento se da por la necesidad de enfrentar los innumerables problemas económico-sociales que se tienen en los países subdesarrollados como México, y que por aquellos años se empezó a dar mayor importancia con el apoyo a investigaciones, sobre todo por parte de instituciones gubernamentales y claro por la UNAM.

Los campos de investigación y aplicación de la psicología social son: Comunicación Social, Desarrollo Humano, Psicología Ambiental y Ecopsicología, Psicología Comunitaria, Psicología Criminológica y Psicología de la Salud.

En el campo de la Comunicación Social los investigadores realizan acciones para saber cuáles son los efectos de la comunicación social en el aprendizaje, en los procesos de politización y su influencia en la vida cotidiana, pero, sobre todo, estudian las motivaciones y las necesidades de los consumidores, y una organización que aborda de manera importante dichos estudios es el Instituto Nacional del Consumidor.

Dentro del campo del Desarrollo Humano, se estudian los procesos que forman las diferentes creencias que caracterizan a ciertas culturas, desarrollan escalas para la medición de los estilos de acción de las personas dentro de la dimensión activo/pasivo, así mismo, analizan las variables que ocurren con la percepción, lo cognitivo, la personalidad, y sus valores, los potenciales humanos entre otros.

La Psicología Ambiental y Ecopsicología, se orientan al estudio de la conducta y las experiencias de las personas en grupos, con relación a los escenarios físicos/ambientes construidos, en estrecha relación con las especialidades de la psicología poblacional y la psicología ambiental, abordando, sobre todo, estudios sobre los efectos del ruido y la alta densidad poblacional sobre las tasas de productividad, la invasión de los espacios personales. Etc.

En la especialidad de la Psicología Comunitaria los investigadores estudian los efectos de la limitación en el desempeño personal en escenarios rurales, dado que más de una tercera parte de la población en México vive en ese tipo de escenarios, de este modo, se investiga sobre los efectos de las condiciones de estos escenarios en el fracaso personal; en el desempeño de las funciones de los campesinos, tanto a nivel productivo, familiar y personal.

También se realizan estudios en escenarios educativos sobre la participación de padres y profesores en los avances educativos de los niños, así como otros estudios como serían

los relacionados con la concientización en comunidades rurales sobre su herencia cultural, ente otros.

En el campo de la Psicología Criminológica, los especialistas trabajan en definir, diagnosticar y resolver problemas sociales relacionados con homicidios, prostitución, secuestro, robo y violaciones, mismos que requieren de explicación y sobre todo, solución y prevención, dado que el número de dichos delitos crece notablemente año con año. La mayoría de estos estudios ocurre en prisiones, trabajando diferentes estrategias terapéuticas, de acuerdo a diferentes orientaciones teóricas, entre éstas se organizan las siguientes: Programas de autogobierno, revisión aplicación de diferentes aspectos del código penal, fortalecimiento de la autoestima entre otros.

Con relación al campo de la Psicología de la Salud se investigan aspectos relacionados con la atención y prevención de conductas de adicción , sobre todo en el Instituto Mexicano de Psiquiatría, dichos estudios, se dirigen a la investigación epidemiológica en diferentes estados de la república mexicana, dentro de ciertos grupos de población, considerando su medio sociocultural, y su relación con el consumo de diferentes sustancias, como el alcohol, marihuana, y a partir de estos estudios de dichos escenarios, se llega a conocer algunas de las causas más comunes de dichas adicciones y tratarlas de manera diferenciada, por ejemplo, se ha encontrado que la propensión a la drogadicción entre ciertos grupos de jóvenes, existe un gran distanciamiento en el medio familiar y social y problemas en los sujetos para el manejo de la realidad.

La Psicología Poblacional aborda estudios sobre la migración, dentro de áreas económicas y sociales, ya que la causa de este problema está en las condiciones económicas, así mismo, son estudiadas circunstancias que impiden la planificación familiar, y la fertilidad, sobre todo en medios rurales donde se investigan las actitudes, creencias, que pueden ser la causa de la no aceptación de dichas estrategias.

En la Psicología Social de las Organizaciones, los trabajos se orientan al estudio del comportamiento de las personas dentro de las organizaciones laborales, sobre todo en los grupos de trabajadores con relación a sus funciones, intereses, actitudes, necesidades de filiación, entre otras que requieren diferentes empresas, así mismo, sobre el trabajo femenino y su remuneración, y el impacto del trabajo de parejas heterosexuales.

La Psicología Transcultural como su nombre lo dice, estudian ciertas variables culturales, o estados psicológicos de adultos y/o niños de un país comparándolas con las de otro país, por ejemplo, comparación entre dos naciones sobre los niveles de ansiedad en niños, así mismo, los investigadores realizan la estandarización de instrumentos de medición, por ejemplo, del cuestionario de atributos personales, a la cultura mexicana,

El campo de la Psicometría en Psicología Social se desarrollan escalas o estandarización de las mismas, para realizar diversos estudios entre los que se encuentran: estudios comparativos entre diferentes culturas, instrumentos de medición en el área de conductas adictivas, para obtener información acerca de cuáles son las variables que inciden en los usuarios de alcohol; medición del autoconcepto, la autoestima, el locus de control en niños, entre otros.

**“LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL EN MÉXICO
POR
SUSAN PICK DE WEISS**

LA INVESTIGACION EN PSICOLOGIA SOCIAL EN MEXICO

SUSAN PICK DE WEISS

Universidad Nacional Autónoma de México

This article presents a review of the development of research in Social Psychology in Mexico. It covers the following areas: Communication, Human Development, Environmental Psychology, Community Psychology, Criminological Psychology, Health Psychology, Population Psychology, Cross-Cultural, and Psychometrics in Social Psychology. The paper includes the names and addresses of institutions which are dedicated to each of these areas in Mexico. Mention is also made of the fact that a large proportion of the psychology which is being developed in the country falls in the field of Social Psychology. Key words: social psychology, communication, human development, environmental psychology, community psychology, criminological psychology, health, population, cross-cultural, México.

Introducción

Cabe mencionar como primer punto que una gran parte de la psicología que se desarrolla en México es social, aunque es relativamente reciente el uso del término "Psicología social" para englobar los diferentes campos que la componen. Una posible explicación del creciente auge de esta disciplina es la necesidad de países en vías de desarrollo, como es el caso de México, de resolver un creciente número de problemas sociales y económicos, por lo que se ofrece una mayor cantidad de apoyo a investigaciones que incluyen variables en estas áreas. De hecho, el enfoque que prevalece en muchos de los estudios que son realizados por • Dirección: Susan Pick de Weiss. Bosque de Avellanos 156, 11700·México, D. F. • México. 352 PICK DE WEISS instituciones gubernamentales es de naturaleza social, aún dentro de áreas tales como la clínica o la educativa. Desafortunadamente los resultados de dichos estudios son para uso interno y rara vez son publicados. Las áreas que mayor atención han recibido dentro del campo de la Psicología Social son las siguientes (en orden alfabético): Comunicación, Desarrollo Humano, Psicología Ambiental, Psicología Comunitaria, Psicología Criminológica, Psicología de la Salud, Psicología Poblacional, Psicología Transcultural y Psicometría en Psicología Social. Presentaremos cada una de ellas.

Comunicación social

En México se llevan a cabo gran cantidad de estudios de mercadeo con un enfoque económico. Son pocos los investigadores que se han dedicado al aspecto no comercial de la comunicación en Psicología. Entre estos cabe mencionar la revisión que Medina-Pichardo (en prensa) realizó acerca de los efectos de la comunicación social en el aprendizaje no formal. La discusión de este artículo se hace desde la perspectiva de las aplicaciones de la comunicación social en el proceso de la politización y su influencia en la vida cotidiana. Covarrubías (1980) ha desarrollado programas de televisión y radio enfocados al uso de la planificación familiar. Sánchez-Sosa (1981) diseñó un sistema de evaluación de los programas de televisión que desarrolla la Universidad Nacional Autónoma de México. Una de las instituciones en las que se ha llevado a cabo investigación en esta área enfocada a las motivaciones y necesidades del consumidor es el Instituto Nacional del Consumidor (Av. Insurgentes Sur 1228, 03310, México, D. F.).

Desarrollo humano

Central para el desarrollo de la Psicología Social en México han sido los trabajos de Rogelio Díaz-Guerrero. Ha estudiado entre otras cosas las creencias del mexicano (1972b, 1979b) Y con base en dichos estudios diseñó la escala de "Filosofía de Vida" que mide los estilos de acción de la persona. Se refiere básicamente a un estilo pasivo y a uno activo. Esta escala ha sido utilizada como base para un gran número de estudios que analizan variables de desarrollo, de percepción, cognoscitivas y de personalidad (E. g. Díaz-Guerrero, 1976b, 1977; Díaz-Guerrero y Castillo-Vales, 1981). Se ha encontrado por ejemplo que individuos que se caracterizan por un estilo activo. asertivo están menos satisfechos que los pasivos-obedientes, tanto en lo que respecta a su vida personal como en cuanto a su país. Fortes (no publicado) también ha investigado la relación que existe entre PSICOLOGÍA SOCIAL EN MÉXICO 353 personalidad, valores y la dimensión activo-pasivo. Ella llevó a cabo sus investigaciones con estudiantes universitarios. Lafarga y Gómez del Campo (1978) editaron dos volúmenes que analizan diferentes perspectivas del potencial humano, Lichtsztajn (1979) ha estudiado las actitudes de adolescentes mexicanos hacia la muerte y Díaz-Loving y colaboradores han investigado el área de empatía y conducta prosocial (Archer y cols., 1981). Andrade.Palos (1984) ha estudiado el rol que los padres desempeñan en el desarrollo de un locus de control externo o interno en sus hijos y ha explicado las implicaciones de sus resultados dentro del marco más general del desarrollo del potencial humano. Actualmente se encuentra trabajando en los aspectos que la sobre protección de los padres tiene en el desarrollo del niño.

Psicología ambiental y ecopsicología

Proshansky y O'Hanlon (1977) definieron a la Psicología Ambiental como el "estudio de la conducta y la experiencia de las personas o grupos de personas en relación con su escenario físico y en particular con aquellos escenarios de la vida real, ahora más comúnmente conocidos como "el medio ambiente construido" (p. 104). Esta definición permitió la reincorporación del ambiente físico dentro de la teoría e investigación psicológica. Junto con la Psicología Poblacional, el área de Psicología Ambiental y la Ecopsicología se encuentran dentro de las áreas de la Psicología Social, en las que la investigación se ha desarrollado más rápidamente y en las cuales existe una mayor necesidad de crecimiento. La ciudad de México, por ejemplo, es una de las ciudades más grandes del mundo (alrededor de 17 millones de habitantes) y una de las más altamente contaminadas (Márquez Mayaudón, 1971; Vizcaíno Murray y cols., 1973). Algunas de las mejores investigaciones sobre estos temas son las que han llevado a cabo Mercado, Urbina y sus colaboradores. Mercado (1982) hizo una revisión de los problemas de la ciudad de México, la cual sirvió como base para el desarrollo de una serie de estudios. Álvarez, Russo y Ramírez (1982) investigaron la percepción que los niños tienen de la ciudad, Mercado (1982) y Santoyo (1982) estudiaron los efectos del ruido y la alta densidad poblacional, mientras que Ortega y Urbina (1982) reportan los efectos de ésta en las tasas de productividad. Otros investigadores como Calleja (1984) han estudiado el efecto de la invasión del espacio personal bajo diferentes situaciones, comparando sujetos de diferentes edades, desde la niñez hasta la vejez. Sánchez-Bedolla (1981) ha enfocado sus esfuerzos al estudio 354 PICK DE WEISS del efecto del espacio, los recursos y el tipo de relación personal en la interacción de niños en edad preescolar. La principal institución pública que se encuentra desarrollando investigación en esta área es la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología localizada en Constituyentes 947., México 01110, D. F. Y la Subsecretaría de Desarrollo Urbano, Félix Cuevas301, 03100, D. F.

Psicología comunitaria

Se calcula que más de una tercera parte de los habitantes del país viven en el medio rural (Consejo Nacional de Población, 1978). Actualmente existe un entendimiento y una visión limitados del medio rural mexicano (Fromm y Maccoby, 1970) lo cual lleva a muchos fracasos en el desempeño de las funciones de los campesinos tanto a nivel productivo como familiar y personal, lo cual a su vez conduce a frustraciones entre los planeadores del desarrollo. Rodríguez Cisneros (1983) ofrece una amplia gama de ejemplos que representan esta problemática.

Un importante grupo de estudios que se han llevado a cabo dentro del área de la Psicología Comunitaria ha sido en el área rural. Entre ellos destacan los de Almeida y colaboradores (1979a, b) quienes han hecho investigación participativa y han ayudado en el desarrollo de una comunidad muy grande en las zonas montañosas de Puebla, México. La base de su

enfoque ha sido tanto educativa como de psicología social comunitaria. Entre otras cosas han estudiado los efectos de la participación de padres y maestros en los avances educativos de los niños. En un estudio más reciente, Sanguinetti (1985) utilizando observación participativa en el estado de Michoacán en la zona centro del país ha ayudado a que comunidades rurales se concienticen de su herencia cultural. Sanguinetti logró esto a través de enseñar a las personas a recolectar y escribir sus historias.

Dentro del área de Psicología Comunitaria en el medio rural la principal institución pública es el Instituto Nacional Indigenista (Av. Revolución 1279, México 20, D. F.).

En los últimos años ha recibido también mucha atención en psicología social el trabajo comunitario de zonas urbanas marginadas. Quintanilla y colaboradores (1978, 1979, 1980) trabajaron en una zona marginada de la Ciudad de México enseñando a sus habitantes a desarrollar y aplicar cuestionarios y entrevistas que les permitieran diagnosticar los problemas psico-sociales que les afectaban. Esto llevó a la identificación de sus principales problemas y necesidades y ayudó a que la comunidad explorara posibles caminos que les ayudaran a mejorar sus condiciones de vida.

En otra área marginada de la ciudad de México, Cueli desarrolló (Cueli y Hiró, 1975) y más tarde aplicó (Cueli, 1976) un modelo psicoanalítico para ayudar a que la comunidad mejorara su calidad de vida.

Macías-Valadez (1980), diseñó un programa comunitario de terapia para niños.

A nivel institucional, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (Córdoba 23, Col. Roma, México, D. F.) está probando un modelo de educación participativa para adultos, el cual se basa en las necesidades que expresa cada una de las comunidades que integran el programa. No hay publicaciones disponibles.

Psicología criminológica

Los psicólogos sociales en el área criminológica tratan de definir, diagnosticar y resolver problemas de desviaciones sociales tales como homicidio, prostitución, secuestro, robo y violación. Eventos como estos tienen importancia social y poseen los siguientes elementos en común, a saber: son conflictivos, implican la violación de reglas establecidas, la expresión de inconformidad con dichas reglas y la violación ocurre con una frecuencia suficientemente alta como para causar preocupación entre grandes números de personas (Rubington y Weinberg, 1971). En México se considera que existe gran necesidad de estudiar estos problemas desde un punto de vista psicosocial (Rico, 1977; Tocaven, 1978), no solo a nivel de diagnóstico y tratamiento, sino también a nivel de prevención.

Domínguez (1974, 1982), ha trabajado en el área de prisiones desde una perspectiva conductual y ha probado diferentes programas educativos en prisiones mexicanas (Domínguez y Garda, 1979). Asimismo, Domínguez ha aplicado exitosamente programas de autogobierno en poblaciones marginadas dentro de las prisiones.

Nadelsticher ha empezado hace unos años a interesarse por el área de la psicología criminológica y ha evaluado diferentes aspectos del sistema penal mexicano (Del Pont y Nadelsticher, 1982; Cosacov, Gorenc y Nadelsticher, 1984).

Reidl (1976) realizó un estudio sobre la socialización de mujeres en una cárcel en la ciudad de México y no encontró relación entre el tiempo que las mujeres permanecían en la prisión y el grado de socialización a las normas de la misma ni tampoco en cuanto al grado de autoestima.

El Instituto Nacional de Ciencias Penales (Magisterio Nacional 113, México 22, D. F.) es una institución que se dedica a este campo de trabajo.

Psicología de la salud

La mayor parte de los trabajos que se han desarrollado en este campo en México han sido dentro del área de conductas adictivas y dentro de este campo destaca el trabajo que se ha llevado en el Instituto Mexicano de Psiquiatría (Antiguo Camino a Xochimilco 101, México 22, D. F.). Una parte de estos estudios han sido de índole epidemiológica y estudian la prevalencia de uso de diferentes productos tales como alcohol y drogas, en poblaciones diversas. Por ejemplo, Calderón y Suárez (1980) estudiaron la prevalencia de uso de alcohol en diferentes grupos de la población y Campillo, Medina, Mora y Castro-Sariñana (1979) reportan la prevalencia de uso de diferentes drogas entre 1974 y 1976. Medina-Mora y Terroba (1979) realizaron una investigación sobre uso de marihuana en diferentes ciudades de la República Mexicana. Más tarde Castro-Sariñana (1984) realizó una revisión de los estudios epidemiológicos llevados a cabo en el Instituto Mexicano de Psiquiatría en los últimos cinco años, encontrando que entre los jóvenes no estudiantes, las drogas que más utilizan son marihuana e inhalantes, mientras que la población adulta ingiere principalmente drogas que se obtienen a través de prescripción médica, tales como tranquilizantes, anfetaminas y antidepresivos.

Otra de las líneas de investigación que se siguen en dicho instituto es la que se refiere al estudio del medio social y personal de los usuarios de alcohol y drogas. Dentro de esta línea de investigación, Castro--Sariñana y Maya (1982) encontraron en una muestra representativa estudiantes de la ciudad de México, que entre más distanciado estaba el medio familiar y social, existían más problemas en los sujetos para el manejo de la realidad, incrementándose el uso de drogas. Así mismo encontraron que según aumentaba la dosis y la frecuencia del uso de drogas aumentaban los problemas asociados con su uso. En otro

estudio Mier-Terán y Safa (1978) analizaron las razones para el uso de drogas en prisiones, y Natera y Orozco (1981) estudiaron la relación que existe entre factores culturales y consumo de alcohol en áreas semirurales de México.

Finalmente, en el área de intervención para la reducción del uso de drogas, Ayala y colaboradores (1981) utilizaron el modelo de la "familia enseñante" para reducir el uso de drogas en niños entre 7 y 13 años de edad. Turrull (1982) estudió la influencia de las expectativas de tratamiento en alcohólicos. Puente y cols, (en prensa) aplicaron un programa de modificación de conducta para ayudar a dejar el cigarro.

En otros campos de la Psicología de Salud cabe mencionar los estudios de Witzke, Castro y Dingman (1969) con respecto a la predicción de tasas de mortalidad de diferentes hospitales y los estudios de Zimmerman y cols. (1981) acerca de cómo mejorar los servicios de salud de hospitales mexicanos.

Algunas instituciones que se dedican a la Psicología de la Salud en México son las siguientes: -Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), Plaza de la República 51, México 1, D. F. México.

-Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Paseo de la Reforma 476, México 6, D. F., México.

-Centro Mexicano de Estudios en Salud Mental, Insurgentes Sur 1991, México 20, D. F., México. –

Centro de Investigación en Psicoanálisis y Psicoterapia, A. C., Patricio Sáenz 1449. R" México 12, D. F., México. –

-Secretaría de Salubridad y Asistencia, Lieja 7, Piso 1, Col. Juárez, México 1, D. F., México.

-Dirección General de Educación para la Salud, Francisco de P. Miranda 177, piso 7, Lomas de Plateros, Mixcoac, México 19, D. F., México.

Psicología poblacional

Dentro del campo de la Psicología Poblacional se han desarrollado en México dos áreas de estudios, a saber: migración, la cual ha sido estudiada principalmente dentro de las áreas económica y social y un área que ha sido más ampliamente estudiada desde la perspectiva psicosocial en este país, la: de planificación familiar y fertilidad.

Con respecto a estudios psicosociales de migración se destaca el realizado por Javiedes (1981) quien exploró los motivos para emigrar de áreas rurales y urbanas, encontrando que los factores psicológicos desempeñaban un rol minoritario en dichas conductas. La decisión de emigrar se basaba fundamentalmente en motivos económicos.

La principal área de estudio dentro de la Psicología Poblacional en este país se ha desarrollado alrededor del estudio de actitudes, creencias y conductas de planificación familiar y fertilidad. Goldzieher y Hollerbach (1981) enfocaron su investigación al proceso de toma de decisiones en parejas en el medio rural en las afueras de la Ciudad de México. Basaron su estudio en un modelo teórico de toma de decisiones en el área de fertilidad y estudiaron la percepción que tenía la mujer con respecto al tamaño de su familia y los factores culturales y económicos que determinaban la decisión de usar anticoncepción.

Pick de Weiss (1978, 1980a, b) desarrolló y aplicó un modelo predictivo de actitudes, creencias, intenciones y conductas de planificación familiar. En estos estudios analiza cuáles son las variables que determinan cada uno de estos niveles. Encontró que las variables estructurales y motivacionales son las que determinan el que haya actitudes positivas hacia la planificación familiar, así como conocimientos en el área; las variables normativas (influencia de amigos y familiares) determinan la intención de utilizar planificación familiar y el mejor predictor de las conductas adecuadas de planificación familiar es el tipo de relación conyugal que lleva la pareja. Más recientemente, Pick de Weiss (1985), realizó un estudio sobre los efectos que los hijos tienen en diferentes aspectos de las relaciones maritales.

Atkin y cols. (1979) han estudiado algunos de los factores que se relacionan con conductas de planificación familiar en adolescentes. Ibáñez (1984) estudió el grado al cual un grupo de mujeres adolescentes tenían conocimientos de diferentes métodos anticonceptivos y Monroy de Velasco (1984) ha estudiado las relaciones sexuales y el uso de anticonceptivos en adolescentes en la ciudad de México. Así mismo ha desarrollado importantes programas de asistencia en este campo y los ha aplicado exitosamente.

Una institución en la que se realiza investigación dentro de este campo es el Instituto Nacional de Perinatología (Montes Urales 800, México 11000, D. F.).

Psicología social de las organizaciones

El investigador dentro de esta área de trabajo enfoca sus esfuerzos hacia los elementos principales de una organización, a saber: sus participantes, las metas de la organización, los roles de la misma y el medio ambiente dentro del cual se desarrolla la organización (Vroom, 1969).

Dentro de esta área se puede mencionar el trabajo desarrollado por Arias, Galicia quien llevó a cabo un estudio acerca de las actitudes e intereses laborales de un grupo de trabajadores en la ciudad de México (1964) y más tarde (1982) reportó los resultados de la aplicación de un instrumento que desarrolló para la medición de factores organizacionales.

Reidl, Reyes y Sanguinetti (1980) proponen un modelo de cohesividad institucional y ejemplifican de manera clara algunas de sus aplicaciones. El modelo incluye cuatro

variables básicas: necesidad de afiliación, tipos de membresía (forzada vs, elección libre), poder y consenso en relación a metas. Asimismo, se incluye una descripción matemática del modelo.

Muñoz (1975) estudió las diferentes funciones de las personas encargadas de manejar los recursos humanos de un gran número de compañías mexicanas, y Rosique (1983) ha descrito el trabajo del psicólogo laboral en México.

Ito-Sugiyama (1984) estudió la influencia de variables familiares en la satisfacción laboral de la mujer. Otros investigadores han dirigido su investigación al campo de las características psicosociales de mujeres que trabajan con remuneración económica, (Campos, Garda y Sánchez-Bedolla, 1984) y a los problemas a los que se enfrentan parejas en las que ambos miembros trabajan fuera del hogar (Hernández--Holtzman, 1984).

Psicología transcultural

Una de las primeras áreas dentro de las cuales se desarrolló la psicología social en México fue la de la Psicología Transcultural. Uno de los primeros estudios fue el de Díaz-Guerrero y Peck. (1963) quienes trabajaron con el concepto del respeto en la cultura mexicana y en la norteamericana. Mercado, Díaz-Guerrero y Gardner (1963) encontraron diferencias en la formación de conceptos de niños en México y Estados Unidos. Las principales obras que resumen los estudios transculturales que se han desarrollado entre estos dos países son la de Holtzman, Díaz-Guerrero y Swartz (1975) y la de Osgood, May y Mirón (1975). También se han desarrollado estudios comparativos entre estas dos naciones con respecto a niveles de ansiedad de niños (Díaz-Guerrero, 1976a) y más tarde Díaz-Loving y cols. (1981) llevaron a cabo la adaptación psicométrica del cuestionario de Atributos Personales (Spence y Helmreich, 1978), a la cultura mexicana. Este instrumento mide características de femineidad y masculinidad en los individuos.

Como se puede apreciar una gran parte de los estudios transculturales en México se han llevado a cabo en comparación con Estados Unidos. Excepción a esta tendencia son los estudios de Reidl (1985) quien comparó el concepto y el nivel de celos y envidia en rusos y mexicanos y el estudio de Nina Estrella (1985) que realizó una investigación acerca de los patrones de auto-divulgación y satisfacción material en parejas de Puerto Rico y México.

Psicometría en Psicología social

El área de la psicometría ha adquirido importancia en los últimos años. Kahl (1970) desarrolló una escala que mide valores y la utilizó para llevar a cabo un estudio comparativo entre Brasil y México.

Dentro del Instituto Mexicano de Psiquiatría se ha desarrollado un esfuerzo por diseñar instrumentos de medición en el área de conductas aditivas. Medina-Mora y cols. (1980) analizaron diferentes instrumentos de utilidad en la identificación de usuarios de drogas. Castro, Saríñana y Terroba-Oarza (1981) utilizaron técnicas de clasificación para predecir uso de drogas en estudios epidemiológicos y Natera (1980, 1981) probó la validez del uso de informantes para la obtención de información acerca de usuarios de alcohol. Medina Mora y cols. (1981) probaron la validez y confiabilidad de algunos cuestionarios acerca de consumo de drogas en escuelas preparatorias.

En el área de autoestima se han desarrollado varias escalas. Gómez (1981) y Reidl de Aguilar (1981) han sugerido dos medidas diferentes mientras que Bustamante (1981) desarrolló un método jerárquico para la medición del auto-concepto. De La Rosa (en proceso) se encuentra desarrollando una escala para la medición de autoconcepto en adultos y Andrade.Palos (1985) una para niños.

Pick de Weiss y Jones (1981) llevaron a cabo un estudio comparativo utilizando cuestionarios de opción múltiple, escalas de actitudes y cuestionarios abiertos encontrando que se obtenían resultados diferentes según el tipo de instrumento que era aplicado en una misma muestra.

Díaz-Loving y Andrade Palos (1984) diseñaron una escala de locus de control para niños, la cual incorpora una segunda forma de locus de control que no había sido previamente considerada en la literatura. Encontraron que los niños mexicanos consideraban que podrían modificar su medio ambiente a través de relaciones afiliativas.

Díaz-Guerrero y Salas (1975) publicaron un libro acerca del uso del diferencial semántico en México. Pick de Weiss y Andrade Palos (1985) desarrollaron una escala de satisfacción marital y están en proceso de desarrollar escalas que midan orientación al futuro, temor a la comunicación, así como una de deseabilidad social para poblaciones de origen hispano. Pick de Weiss, Andrade-Palos y Nina Estrella (en proceso) están validando una escala que desarrollaron en el área de autodivulgación marital. Vígano (en proceso) ha diseñado y utilizado una escala que mide autoritarismo.

Resumen

El presente artículo contiene una revisión del desarrollo de la investigación en psicología social en México. Cubre las siguientes áreas: Comunicación, desarrollo humano, psicología ambiental, psicología comunitaria, psicología criminológica, psicología de la salud, psicología poblacional, psicología transcultural y psicometría en el campo de la psicología

social. En el trabajo se incluyen nombres y direcciones de instituciones que se dedican a la investigación de cada uno de estos campos en México. Asimismo, se menciona el hecho que una gran parte de la psicología que se desarrolla en México se engloba dentro del rubro de "Psicología Social".

Referencias

1. Almeida, E. (1979a). Effects of parental involvement in teacher training. *International Journal of Psychology*, 13, 221-236.
2. Almeida, E. (1979b). Un programa de colaboración de padres y maestros para estimular la motivación y el aprendizaje de niños de sexto de primaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1, 487-457.
3. Álvarez, G., Russo, S., y Ramírez, A. M. (1982'). De cómo perciben los niños la ciudad. *Comunidad CONACYT*, 8 (186-187), 84-86.
4. Andrade-Palos, P. (1985). Escala de auto-concepto en niños mexicanos. *IV Congreso Mexicano de Psicología*, México, D. F.
5. Andrade-Palos, P. (1984). Influencia de los padres en el locus de control de los hijos. *Proceedings XXIII International Congress of Psychology*, Acapulco, México.
6. Archer, R. L., Díaz-Loving, R., Gollwitzer, P. M., Davis, M. H., Y Foushee, H. C. (1961). The role of dispositional empathy and social evaluation in the empathic mediation of helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 786-796.
7. Arias-Galicia, F., (1964). Una encuesta sobre intereses laborales en algunos grupos de trabajadores de México, Distrito Federal. *Revista del Instituto Téc. Adm. Trabajo*, 22, 7-69.
8. Arias-Galicia, F. (1982). Un instrumento para medir factores organizacionales. *Tercer Congreso Mexicano de Psicología, Resúmenes de Sesiones Temáticas*, México: Sociedad Mexicana de Psicología.
9. Atkin, L. C., Salama, R., Arcelus, M., y Ávila, H. (1979). Evaluación de integración psico-social de las mujeres durante la fase pre-gestacional en probabilidad de embarazarse. *Trabajo mimeografiado, Instituto Nacional de Perinatología*, México.
10. Ayala, H. E., Quiroga, A. H., Mata. M. A., Y Chism, K. (1961). La familia enseñante: evaluación del modelo ten México, en términos de reincidencia en su aplicación a una muestra de niños inhaladores de solventes industriales. *Salud Mental*, 4, 11-15.
11. Bustamante, J. (1981). Método jerárquico de clasificación aplicado al análisis de un instrumento de autoconcepto. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 1, 407-422.
12. Calderón, G., Suárez, C. (1980). La investigación de la Organización Mundial de la Salud sobre las respuestas de la comunidad a los problemas que origina el alcohol. *Gaceta Médica de México*, 116 (6), 259-264.
13. Calleja. N. (1984). Medición e invasión de espacio personal en ambientes naturales. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
14. Campillo, C., Medina-Mora, M. E., Y Castro-Sariñana, M. E. (1979). La epidemiología del uso de drogas en México. *Salud Mental*, 2 (1), 10-18.
15. Campos, M., García, B., Y Sánchez-Bedolla, P. (1984). La mujer trabajadora: dos aspectos psicológicos vinculados a su situación laboral. *Proceedings XXIII International Congress of Psychology*, Acapulco, México.
16. Castro-Sariñana, M. E. (1984). Consumo de drogas en diferentes sectores de la población, Instituto Mexicano de Psiquiatría, manuscrito no publicado.

17. Castro-Sariñana, M. E., Y Maya, M. A. (1982). Variables predictoras y características psicosociales de una población estudiantil que reporta uso de drogas. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 2, 21-48.
18. Castro-Sariñana, M. E., Y Terroba-Garza, C. (1981). El análisis de clasificación múltiple como técnica predictiva: su utilización en investigaciones epidemiológicas sobre el uso de drogas. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 1, 203-220.
19. Consejo Nacional de Población. (1978). México demográfico, México: Consejo Nacional de Población.
20. Cosacov, G. Gorenac, K., y Nadelsticher, A. (1984). *Duración del proceso penal en México*: Instituto Nacional de Ciencias Penales.
21. Cueli, J., y Biro, C. A. (1975). *Psicocomunidad*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
22. Cueli, J. (1976). *Psicocomunidad. Enseñanza, e Investigación en Psicología*, 2 (2), 78-96.
23. Covarrubias, A. C. (1980). Educación no formal a través de la televisión. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 1, 30-65.
24. Choynowslti, M. (1977). Estudio de la agresividad en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3, (6), 87-103.
25. De la Rosa, J. (en proceso). Desarrollo de una escala de autoconcepto para adultos. Trabajo mimeografiado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
26. Del Pont, M., y Nadelsticher, A. (1962). *Delitos del cuello blanco y reacción social*, México: Instituto Nacional de Ciencias Penales.
27. Díaz-Guerrero, R. (1973). Interpreting coping styles across nations from sex and social class differences. *Intemational Journal ol Psychology*, 8, 193-203.
28. Días-Guerrero, R. (1976a.). Test Anxiety and General Anxiety in Mexican and American School Children. En C. Spielberger y R. Díaz-Guerrero, (Eds.), *Cross-Cultural anxiety*, Washington: Hemisphere Publishing Co,
29. Díaz-Guerrero, R. (1976b). *Hacia una psicología social del Tercer Mundo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
30. Días-Guerrero, R. (1977). A Mexican psychology, *American Psychologist*, 32, 934-944.
31. Díaz-Guerrero, R. (1976b). *Hacia una psicología social del Tercer Mundo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
32. Días-Guerrero, R. (1977). A Mexican psychology, *American Psychologist*, 32, 934-944.
33. Díaz-Guerrero, R (1979). Origenes de la Personalité Humaine et des systemes sociaux. *Revue de Psychologie Appliquée* 29, 139-152.
34. Díaz-Guerrero, R., y Peck, R. F. (1963). Respeto y posición social en dos culturas. *VII Congreso Interamericano de Psicología*, México: Sociedad Interamericana de Psicología.
35. Díaz-Guerrero, R., y Castillo-Vales, V. M. (1981). El enfoque cultura contra cultura y el desarrollo cognitivo y de la personalidad en escolares yucatecos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7 (1), 5-26.
36. Díaz-Guerrero, R., Y Salas, M. (1975). *Diferencial semántico del idioma español*, México: Trillas.
37. Díaz-Loving, R., Díaz-Guerrero, R., Helmreich, R. L., Y Spence, J. T. (1981). Comparación transcultural y análisis psicométrico de una medida de rasgos masculinos (instrumentales) y femeninos (expresivos). *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 1, 3-38.
38. Díaz-Lovíng, R., y Andrade-Palos, P. (1984). Una escala de locus de control para niños mexicanos. *Revista Interamericana de Psicología*, 18, 21.33.
39. Domínguez, B. (1974). Contingencias aplicables al control de grupos institucionalizados. En R. Ardila (Ed.), *El análisis experimental del comportamiento, la contribución latinoamericana* (pp. 430—450). México. Trillas.

40. Domínguez, B. (1982). *Psicología ecológica: análisis y modificación de la conducta humana en instituciones de custodia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.,
41. Domínguez, B., y García, V. (1979). Ambientes educativos en instituciones de custodia. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5 (1), 424-436.
42. Fortes, J. (sin fecha). *Actividad y pasividad, su relación con la personalidad y valores en estudiantes universitarios*, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México: (manuscrito no publicado).
43. Fromm, E., y Maccoby, M. (1970). *Social character in a Mexican village*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
44. Goldzieher, M., y Hollerbach, P. E. (1981). Modern and traditional fertility regulation in a Mexican community: The process of decision making. *Studies in Family Planning*, 12, (6-7), 278-296.
45. Gómez, G. (1981). Autoestima: expectativas de éxito o de fracaso en la realización de una tarea. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 1 (1), 135-156.
46. Hernández-Holtzman, E. (1984). Relationship between social network support and psychological functioning among dual working Mexican American parents, *Proceedings 23rd International Congress of Psychology*, Acapulco, México.
47. Holtzman, W. H., Díaz-Guerrero, R., y Swartz, J. D. (1975). *Personality Development in two cultures*, Austin: University of Texas Press.
48. Ibáñez, B. (1984). Factores psicosociales y familiares del embarazo en adolescentes solteras. *Revista Mexicana de Psicología*, 1 (1), 72-78.
49. Ito-Sugiyama, M. E. (1984). Influencia de variables familiares en la satisfacción de mujeres profesionales con su trabajo. *Proceedings 2nd International Congress of Psychology*, Acapulco, México.
50. Javiedes, L. (1981). Motivos para emigrar. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 1 (2), 289-310.
51. Kahl, J. A. (1970). *The measurement of modernism: A study of values in Brasil and Mexico*. Austin University of Texas Press.
52. Lafarga, J., y Gómez del Campo, M. (1978). *Desarrollo del potencial humano*. 2 vols. México: Trillas.
53. Lichtszajn, J. L. (1979). *Correlatos clínicos y socioculturales de la actitud hacia la muerte en un grupo de adolescentes mexicanos*, Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
54. Márquez Mayaudón, E. (1971). Contaminación ambiental. *Salud Pública de México*, 12 (2), 133-140.
55. Macías-Valadez G. (1980). Programa de intervención terapéutica para niños y adolescentes en Centros de Salud. *Cuadernos Científicos CEMESAM*, 12, 227-244.
56. Medina-Mora, M. E., Castro-Sariñana, M. E., Campillo, C. y Gómez Monte, F (1981). Validity and reliability of a high school drug questionnaire among Mexican students. *Bulletin on narcotics*, 33 (4), 67-76.
57. Medina-Mora, M. E., Ryan, P., Ortiz, A., Campos M. T., Y Solís, A: (1980). A methodology for intensive case-finding and monitoring of drug use in a Mexican community, *Bulletin on Narcotics*, 32 (2), 17-26.
58. Medina-Mora, M. E., Y Terroba, G. G. (1979). Prevalencia del consumo de marihuana en diferentes ciudades de la República Mexicana, *Cuadernos Científicos CEMESAM*, 10.
59. Medina-Pichardo, J. (en prensa). Panorámica de la investigación sobre los efectos de los contenidos no didácticos de los medios de comunicación social en México. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*.
60. Mercado, S. (1982). Ruidos, ruidos, ruidos... Comunidad Conacyt, 8 (136-137).
61. Mercado, S. J., Días-Guerrero, R., y Gardner, R. W. (1963). Cognitive control in children of Mexico and the United States. *Journal of Social Psychology*, 59 (2), 199-208.

61. Mier y Terán, C., Y Safa, E. (1978). Uso y abuso de fármacos en cuatro penales del Distrito Federal. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4 (2), 271- 291.
62. Monroy de Velasco, A. M. (1984). Relaciones sexuales y uso de anticonceptivos en estudiantes de nivel medio superior en el Distrito Federal. Manuscrito interno de CORA--Organización Mundial para la Salud.
63. Muñóz, E. (1975). *Las funciones de los responsables de los recursos humanos en las empresas del área metropolitana*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
64. Natera, G. (1980). Un modelo de investigación para conocer hábitos de consumo de alcohol en una comunidad, resultados preliminares. *Cuadernos Científicos CEMESAM*, 12, 35-47.
65. Natera, G. (1981). El método del informante para conocer los hábitos de consumo de alcohol en una zona semirural (análisis metodológico). *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7 (1), 91-101.
66. Natera, G., y Orozco, F. C. (1981). Opiniones sobre el consumo de alcohol en una comunidad semirural. *Salud Pública Mexicana*, 23 (5), 473-482.
67. Nina-Estrella, R. (1985). *Autodivulgación y satisfacción marital en matrimonios de México y puerto Rico*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
68. Ortega, P., y Urbina, J. (1982). Efectos de la densidad social sobre la ejecución de tareas y la percepción de características ambientales en escenarios laborales, 7ª Conferencia Institucional sobre Hombre Entorno, Barcelona, España.
69. Osgood, C. E., May, W. H., y Miron, M. S. (1975). *Cross-cultural universals of affective meaning*. Urbana: University of Illinois.
70. Pick de Weiss, S. (1978). *A social psychological study of family planning in Mexico City*. Tesis Doctoral, Universidad de Londres.
71. Pick de Weiss, S. (1980a). *Estudio social psicológico de la planificación familiar*, México: Siglo XXI Editores.
72. Pick de Weiss, S. (1980b). Hacia un modelo predictivo de la planificación familiar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12, 119-125.
73. Píck de Weiss, S., y Andrade-Palos, P. (1985a). Desarrollo de una escala de satisfacción marital y su aplicación a una muestra de parejas casadas en México. Trabajo presentado al XX Congreso Interamericano de Psicología. Caracas, Venezuela.
74. Pick de Weiss, S., y Andrade-Palos, P. (1985b). What children can do to a marriage: a Mexican sample. Trabajo presentado al XX Congreso Interamericano de Psicología, Caracas, Venezuela.
75. Pick de Weiss, S., Andrade-Palos, P., y Nina-Estrella, R. (en proceso). Desarrollo de una escala de autodivulgación marital y su aplicación en una muestra de parejas mexicanas.
76. Pick de Weiss, S., y Jones, A. D. (1981). Problemas relacionados con la aplicación de cuestionarios de alternativa fija y de escalas de actitudes en un país en vías de desarrollo, *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 1 (1), 57-62.
77. Proshansky, H., y O'Hanlon, J. (1977). Environmental psychology: Origins and development. En D. Stocol, (Ed.), *Perspectives on environment ana behavior*, Nueva York: Plenum Press.
78. Quintanilla, L (1978). Papel del psicólogo social en una comunidad ejidal. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4, (2), 241-246.
79. Quintanilla, L. (1979). Proposición de un modelo de enseñanza para el entrenamiento de facilitadores del grupo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5, 392-397.
80. Quintanilla, L., González, t., López, O., Mejía, A. M., Santana, L., y Vásquez, R. (1980). El método investigación-acción aplicado en una comunidad marginal a partir del propio autodiagnóstico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6, 226-235.

81. Reídl, L. (1985). Diferencias culturales y sexuales en la pareja: celos y envidia, México URSS, Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.
82. Reídl, L. (1976). *Prisonalización en una cárcel para mujeres*, México: Instituto Nacional de Ciencias Penales.
83. Reídl de Aguilar, L. (1981). Estructura factorial de la autoestima de mujeres del Sur del Distrito Federal. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 1, (2), 275-288.
84. Reídl, L, Reyes, L., y Sanguinetti, Y. (1980). Un modelo aplicado al estudio de la cohesión institucional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12, 95-108.
85. Rico, J. M. (1977). *Crimen, y justicia en América Latina*, México: Siglo XXI.
86. Rodríguez Cisneros, M. (1983). Agricultura y ganadería. *El perfil de México en 1980*, vol. 2, México: Siglo XXI.
87. Rosíque, C. J. (1983). *El quehacer del psicólogo del trabajo*, Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
88. Rubington, E., y Winberg, M. S. (1971). *The study of social problems*, Nueva York: Oxford University Press.
89. Sánchez-Bedolla, M. A. (1981). Efectos del espacio, los recursos y las relaciones afectivas sobre las conductas de interacción social. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 1, (2), 241-272.
90. Sánchez-Sosa, J. J. (1981). La televisión educativa en el nivel universitario: Un sistema de evaluación sistemática validado socialmente. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 1 (2) ,313-362.
91. Sanguinetti, Y. (1985). *La psicología social y la metodología participativa en los procesos de desarrollo, en la década de los 80*. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
92. Santoyo, C. (1982). Hacinamiento: peligrosa ruptura con el medio ambiente. *Comunidad Conacyt*, 8 (136-137), 127-129.
93. Spence, J. T., Y Helmreich, R. L. (1978). *Masculinity and femininity,: their psychological dimensions, correlates and antecedents*. Austin: University of Texas Press.
94. Tocaven, R. (1976). Menores infractores, México: Editorial Edicol, S. A,
95. Turull, T. F. (1982). Aspectos socioculturales de la demanda de atención en un servicio de alcoholismo de la ciudad de México: el Centro de Ayuda al Alcohólico y sus Familiares. *Salud Mental*, 5 (2).
96. Viganó, D. (en proceso). Desarrollo de un instrumento de autoritarismo para poblaciones de origen hispano. Manuscrito inédito, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
97. Vizcaíno Murray, F., Macareño, R., y Martínez Narváez, G. (1973). La contaminación ambiental y la salud del niño. *Salud Pública en México*, 15 (2), 91-100.
98. Vroom, V. H. (1969). Industrial social psychology. En G.Lindzey, y E. Aronson, (Eds.) , *Handbook of social psychology*. Vol. 5 (196-268). Reading: Mass. Addison-Wesley.
99. Witzke, D. B., Castro, L" y Gingman, H. F. (1969). Validation of a latent class analysis model for predicting mortality. *Interamerican Journal of Psychology*, 3, 31-36.
100. Zimmennan, R., Morales, e., Buendía, A., y Saad., E. (1982). Los servicios de salud mental para niños y adolescentes en el Valle de México, *Salud Mental*, 4 (2), 4-7.

Trigésimo séptima lectura: artículo “Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era post-construccionista”

Lupicino Iñiguez Rueda

Se propone el artículo “Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era “post-construccionistas”, del Doctor **Lupicino Iñiguez Rueda**. **Dicho autor apuesta que** ha sido el Construccionismo social quizás la única corriente que se ha erigido como uno de los interlocutores en los debates contemporáneos de la Filosofía y de las Ciencias Sociales. Esta propuesta trata de mantener una perspectiva crítica en Psicología social. Perspectiva crítica en lo teórico, pero también el estudio específico de procesos sociales y, por qué no también, en la intervención. **La razón por la que dicho material debe incluirse en la presente antología**, es la vigencia y actualidad y la forma clara con las que el autor aborda este tema tan complejo de manera más accesible, esta lectura es recomendada para los docentes, que tenemos dificultad de encontrar este tipo de materiales en la bibliografía psicológica disponible, adicionalmente, dicho material nos proporciona información relevante de la **Dimensión Socio-Cultural**, desde una propuesta “post-constructivista” con temáticas tales como: a) el punto de vista socioconstruccionista, b) elementos de tránsito hacia un paisaje post-construccionista, c) la reflexión como característica de la producción del conocimiento y d) el mantenimiento de una Psicología social crítica. Consideramos, que este material nos puede apoyar en las actividades académicas para conseguir los aprendizajes que se refieren a comprender como la Psicología estudia el **comportamiento y la subjetividad**, en lo relativo a las dimensiones consideradas por la Psicología (Biológica, Conductual, Cognitiva, Afectiva y **Social y cultural**).

Ficha bibliográfica

Iñiguez, R. L. (2005) Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era “post-construccionista. Revista, Athenea Digital - núm. 8 (otoño 2005) Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de ddd.uab.cat/pub/athdig/157288946n8/15788946n8a15.pdf

Datos del Autor:

Lupicinio Íñiguez Rueda: Doctor en Filosofía y Letras (Psicología) por la U.A.B. (1986). Catedrático de Psicología Social (2003) en el Departament de Psicologia Social (UAB). Miembro del Grup d'Estudis Socials de la Ciència i la Tecnologia (GESCIT) y del Grupo de Investigación en Metodologías Cualitativas (GIMC). Coordinador del Programa de Doctorado en Psicología Social (UAB) desde 1995 hasta 2007. Editor de las revistas 'Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social' (<http://psicologiasocial.uab.cat/athenea>) y 'Quaderns de Psicologia. An international Journal of Psychology' (<http://www.quadernsdepsicologia.cat>). Professor Convidado en el Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (Fundação Getúlio Vargas), São Paulo, Brasil (octubre 2009-enero 2010 / Agosto-septiembre 2010). Chercheur Invité en la Maison des Sciences de l'Homme, París, Francia (Febrero-Julio 2010). Mis intereses de investigación se centran en el desarrollo de los métodos cualitativos de investigación en Ciencias sociales y en el Análisis del Discurso. Como temas específicos de investigación he realizado trabajos en el campo de la memoria social, el medio ambiente, la salud y el impacto social de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Tics). He editado (junto a Tomás Ibáñez) 'Critical Social Psychology' (London: Sage, 1997) y 'Análisis del Discurso. Manual para las Ciencias sociales' (Barcelona: EDIUOC, 2003).

Breve resumen del contenido:

El material recomendado se titula “Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era “post-construccionista”, en la actualidad según el autor, la Psicología social contemporánea dominante de corte positivista ha perdido interés por el debate intelectual o como lo decía Henry Taifel “la Psicología social no ha tenido ciertamente éxito en crear una revolución intelectual en el sentido de afectar profundamente nuestra visión de la naturaleza humana”.

Es por tal motivo, que surgió el construccionismo social como una propuesta alternativa, que se ha manifestado como uno de los interlocutores en los debates actuales dentro de la Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales. Dicha propuesta tomó fuerza en los años ochenta del siglo XX, es cuando esta perspectiva penetra en las Ciencias Sociales y específicamente en la Psicología Social y se convirtió en un revulsivo para el cambio de paradigma, que hasta ese tiempo estaba dominado por la corriente hegemónica de ese entonces el positivismo.

El autor menciona que el construccionismo social, tuvo su auge, su esplendor, su “época dorada”, a finales del siglo XX y principios del XXI, porque en la actualidad hablamos del post-construccionismo social.

Según Iñiguez (2005), no se puede ofrecer una definición única del “Construccionismo Social”, esta perspectiva es algo más complejo, con bastante más matices que convendría señalar y tener en cuenta, como lo dice Tomás Ibáñez de ese “movimiento” que más bien, se pueden detallar ciertos elementos y supuestos que, vistos en conjunto, podrían representar esa “perspectiva”

No es que exista una larga lista de elementos y supuestos de esta “perspectiva” o “movimiento”, que los simpatizantes de este movimiento compartan, pero si hay algo que puede identificar como característica principal, es sin duda su posición crítica, su oposición y continuo cuestionamiento de aquello que venimos considerando como obvio, correcto, natural o evidente.

Podemos resumir, diciendo que los elementos que definen una posición construccionista son: el **antiesencialismo** (las personas y el mundo social somos el resultado, el producto, de procesos sociales, específicos); **relativismo** (la “realidad” no existe con independencia del conocimiento que producimos sobre ella o con independencia de cualquier descripción que hagamos de ella); el **cuestionamiento de las verdades** generalmente aceptadas (el continuo cuestionamiento de la “verdad”, poniendo en duda sistemáticamente el modo cómo hemos aprendido a mirar el mundo y a mirarnos a nosotros mismos); **determinación cultural e histórica** del conocimiento, y el papel conferido al **lenguaje** en la construcción social (la realidad se construye socialmente y los instrumentos con los que se construye son discursivos).adicionalmente veremos en el desarrollo temático del presente artículo: los elementos de tránsito hacia un paisaje post-construccionista, la reflexividad como característica de la producción del conocimiento y el mantenimiento de una Psicología Social Crítica, entre otros.

**“NUEVOS DEBATES, NUEVAS IDEAS Y NUEVAS PRÁCTICAS EN LA PSICOLOGÍA
SOCIAL DE LA ERA POST-CONSTRUCCIONISTA”
POR
LUPICINO IÑIGUEZ RUEDA**

Puede afirmarse que la Psicología Social contemporánea dominante ha perdido cualquier interés por el debate intelectual. Y no sólo eso, sino que como decía Henry Tajfel ‘la Psicología social no ha tenido ciertamente éxito en crear una revolución intelectual en el sentido de afectar profundamente nuestra visión de la naturaleza humana como, por ejemplo, Freíd y Piaget lo han hecho para la psicología individual’ (Tajfel, 1972:106).

Sin embargo, ha sido el Construccionismo social quizás la única corriente que se ha erigido como uno de los interlocutores en los debates contemporáneos de la Filosofía y de las Ciencias Sociales.

Efectivamente, en los años ochenta del siglo pasado, este tipo de perspectiva penetra en el conjunto de las Ciencias sociales y, específicamente, en la Psicología social y se convierte en revulsivo en un contexto disciplinar marcado por una ortodoxia heredera del positivismo. Encuentra una fuerte oposición y las voces en contra se alzan potentes y descalificadoras, llegando a la amenaza de exclusión, cuando no a la exclusión misma, de todas aquellas personas que se sentían atraídas por este programa.

La cuestión ahora es, después de más de veinte años, ¿aún mantiene el construccionismo la misma carga de rebeldía? O por el contrario ¿estamos delante de una nueva forma de ortodoxia?

Hay algunos problemas, pero creo que desde el construccionismo se pueden aventurar algunas de las claves que se encuentran en el paisaje post-construccionista una vez sentidos algunos desasosiegos, algunos malestares, algunos problemas incluso, que pueden derivarse de la “época dorada” construccionista.

En todo caso, se trata de mantener en permanencia una perspectiva crítica en Psicología social. Perspectiva crítica en lo teórico, pero también el estudio específico de procesos sociales y, por qué no también, en la intervención. Lo que habría que hacer sería perfilar un panorama dónde aún tengan cabida aportaciones que subviertan el carácter instituido y objetivo de las ciencias sociales partiendo del posicionamiento de que la autoridad científica es, en estos momentos, la autoridad con mayor poder a la hora de justificar el mantenimiento de un orden social, de legitimar órdenes sociales con efectos de sujeción y dominación de las personas.

El punto de vista socioconstruccionista

Creo honestamente que nunca ha estado demasiado claro, sobretodo entre sus críticos, qué es o en qué consiste eso que se llama “construccionismo”. La crítica fácil, que ha dominado desde el inicio, lo ridiculiza desde la estrambótica idea de que su esencia misma no es sólo que afirme que todo es una construcción social, sino, sobretodo, que es una construcción lingüística. Tal ridiculización utiliza como tropo retórico la celebrada idea de que los/as construccionistas desatienden las limitaciones y constricciones que impone la realidad material.

Pero el construccionismo, o mejor –para no reificar- la perspectiva construccionista no es exactamente eso. Lo que quiero decir es que al decir esto, el sufijo “ismo” tiene el efecto discursivo de reificar un proceso, haciendo aparecer algo como una “escuela” de pensamiento, o una “nueva teoría”. Esta perspectiva es algo más complejo, con bastantes más matices que convendría señalar y tener en cuenta. A pesar de ello, es bien cierto que no se puede ofrecer una definición única de “construccionismo social”. Mas bien, se pueden detallar ciertos elementos y supuestos que, vistos en conjunto, podrían representar esa “perspectiva”, o como ha dicho Tomás Ibáñez (1994) ese “movimiento”.

Los elementos y supuestos de esta “perspectiva” o “movimiento” constituyen una amplia y abierta lista. Y, además, contra lo que se puede suponer a partir de las críticas “desde fuera”, nada homogénea pues como dice Vivian Burr (1997), no se puede afirmar que haya ningún elemento sine qua non que determine la adscripción de un autor o autora al “construccionismo social”.

Si hay algo que se pueda identificar como característica principal, ésta sin duda es su posición crítica, su posición de continuo cuestionamiento de aquello que venimos considerando como obvio, correcto, natural o evidente.

Podríamos decir que los elementos que definen una posición construccionista son: antiesencialismo (las personas y el mundo social somos el resultado, el producto, de procesos sociales específicos); relativismo (la “Realidad” no existe con independencia del conocimiento que producimos sobre ella o con independencia de cualquier descripción que hagamos de ella); el cuestionamiento de las verdades generalmente aceptadas (el continuo cuestionamiento de la “verdad”, poniendo en duda sistemáticamente el modo cómo hemos aprendido a mirar el mundo y a mirarnos a nosotros mismos); determinación cultural e histórica del conocimiento, y el papel conferido al lenguaje en la construcción social (La realidad se construye socialmente y los instrumentos con los que se construye son discursivos).

Ahora bien, después de algún tiempo hemos podido caer en una cierta complacencia con el “ideario construccionista” convirtiéndolo en una especie de “nueva ortodoxia”. Entiendo que un talante crítico debe huir de esta clase de complacencia. Sin embargo, antes de pasar a dibujar algunos elementos del nuevo paisaje “post-construccionista” me gustaría señalar algunas características que han sido útiles en la empresa construccionista y que creo pueden ser todavía útiles en el futuro. Son características que relacionadas con una forma de entender al ser humano que merecen ser tenidas en cuenta: la historicidad de nuestro conocimiento y el carácter interpretativo del ser humano.

En primer lugar, hay que extraer consecuencias del carácter histórico del conocimiento. Asumir plenamente el sentido de la historicidad y que el papel de las ciencias y de sus objetos no se reduce a una propuesta de explicación lineal de la constitución del presente, abre la posibilidad de pensar el presente, pero también la de construir futuros distintos.

Por ello, enfocar genealógicamente el estudio de un objeto de conocimiento nos permite comprender nuestro presente, resaltando al mismo tiempo que su repetición no es obligatoria en el futuro.

En segundo lugar, hay que subrayar el carácter interpretativo del ser humano. Ningún proceso social, y específicamente ni la Ciencia ni el sujeto pueden darse sin interpretación, pues nuestro conocimiento del mundo y de nosotros/as mismos/as está vinculado a la interpretación que realizamos desde el marco lingüístico y cultural en el que nos desenvolvemos. No es posible entonces delimitar la objetividad del sujeto sin la interpretación y sin que medie el juego hermenéutico.

¿En qué se ha equivocado el construccionismo?

Bien. Quizás el construccionismo se ha acomodado y ha devenido en mainstream, casi sin darse cuenta, o al menos eso ha sido así en algunos lugares del mundo. La pregunta es ¿se ha equivocado el construccionismo?

Quizás sí. Probablemente la acrítica acomodación a la paulatina institucionalización del construccionismo social. En efecto, de lo que no cabe la menor duda es que en tan solo dos décadas este movimiento ha pasado de ser un marginal en las ciencias sociales y en la Psicología social, para pasar a ser una perspectiva reconocible y reconocida, con sus propios medios de comunicación y difusión, recursos públicos para investigación, etc. Y a este proceso no se ha posicionado siempre de forma crítica y contundente sino, frecuentemente con un talante conformista y acomodaticio. Si hace 20 años defender una tesis doctoral en este tipo de perspectiva era un acto heroico, hoy es, en algunos ámbitos, una marca de distinción y una garantía de promoción profesional y académica.

Desde mi punto de vista, algunos supuestos constitutivos del construccionismo pueden mantenerse. Otros deben atender a las críticas que se le han hecho en los últimos años. Pueden asumirse perspectivas nuevas. Y, finalmente, puede re-hacerse la agenda política para adaptarla a los nuevos desafíos que plantea las nuevas formas de estructuración y organización social y contribuir a la construcción de un mundo más justo y más igualitario. Se trataría, en definitiva, de revitalizar el debate, de romper definitivamente fronteras disciplinares, de colocar de una vez por todas a la Psicología Social en la mesa donde se debaten los temas de nuestro tiempo.

Aperturas y efervescencias. Elementos de tránsito hacia un paisaje post-construccionista.

No debemos asumir una posición complaciente sólo con la contextualización histórico-cultural de la producción del conocimiento, la asunción el carácter interpretativo de los seres humanos, o los principios que sustentan una perspectiva construccionista. Asumirlos, pero también eventualmente criticarlos, es lo que nos permitirá sustentar en permanencia una perspectiva crítica en Ciencias sociales y, específicamente, en Psicología social. En los últimos años, cuestionamientos, ideas nuevas, propuestas distintas, así como nuevas prácticas están ejerciendo una influencia enorme en las nuevas formas de pensar. La sociología del conocimiento científico, el Actor Network Theory (ANT) (<biblio>), que traduciré como “teoría de la actriz-red, la epistemología feminista y la noción de performatividad, son posiciones en estos debates que pueden ser aprovechadas en la empresa de mantener una Psicología Social crítica.

La reflexividad como característica de la producción de conocimiento

Desde las aportaciones de la Sociología del Conocimiento Científico, sabemos que el/a investigador/a lo es en la medida en que se relaciona con objetos y sujetos en su actividad, y lo que surge en esa relación es un producto que si en parte está predeterminado por la naturaleza de los objetos y sujetos sociales (construcciones socio-históricas), tiene un componente impredecible y creativo, producto de elementos contingentes, indexicales y circunstanciales del contexto donde acontece la acción. Esto permite modificar el conocimiento de los objetos (en el transcurso que va desde su presentación hasta después de mantener una relación con ellos) y permite que como investigadores podamos modificarnos e ir cambiando, es decir, tengamos una capacidad de agencia, o lo que es lo mismo, el poder de utilizar otras posiciones y elementos intersubjetivos de definición y acción que movilicen otros discursos y que anulen ciertas categorías socialmente predominantes.

La teoría de la actriz-red (Actor network theory)

La teoría de la actriz-red ha reconocido el valor positivo de las aportaciones del socioconstruccionismo pero argumenta que ha comportado como efecto un “esencialismo social” que ha asumido de forma acrítica la dicotomía natural/social, humano/no-humano y la separación de lo natural por un lado y lo social por otro (Doménech, 1998). Atribuye también al socioconstruccionismo desatención a cuestiones como las relativas a en qué consiste exactamente lo social, cuál es el papel de las ciencias en su constitución y por qué ha devenido objeto de estudio y conocimiento.

En el nuevo panorama post-construccionista la ANT nos descubre las implicaciones que el dualismo natural-social tiene y nos abre un campo nuevo de posibilidades de conceptualización de agentes, sujetos u objetos. Entre otras, nos permite equilibrar el balance entre lo natural-social recolocando lo material y creando una nueva hibridación conceptual alejada de esencialismos culturalistas o materialistas.

Posicionamientos: las consecuencias de la epistemología feminista

El escenario actual de las Ciencias sociales y humanas no sería lo que es sin las aportaciones de la epistemología feminista. Ha cuestionado y puesto de manifiesto la relación íntima e inextricable existente entre un sujeto que percibe y aborda la comprensión de un objeto, y el objeto concreto sobre el que enfoca su mirada.

Ningún objeto es neutro, está teñido y atravesado por significados e implícitos, y la mirada con que se aborda, la epistemología y metodologías que lo “desentrañan”, es una mirada de género. Todo ello no es sino una prueba más de que el modelo de conocimiento de las sociedades occidentales es ideológico, y que procede y se contrasta fundamentalmente a partir de las experiencias masculinas. Tal como sostiene Evelyn Fox Keller (1985), la presunta neutralidad y objetividad de la ciencia, en su aspecto psicológico y cognitivo, es una construcción masculina. Un sujeto de conocimiento es un sujeto con una preconcepción del mundo, no un individuo abstracto, ahistórico e incorpóreo. Por tanto, la subjetividad está situada y se encuentra tanto en el sujeto como en el objeto, así como en la relación que se establece entre ellas.

La perspectiva epistemológica feminista critica toda teoría que se pretenda universal. Para ello, se basa en la subjetividad y la concepción fragmentada de las subjetividades (Donna Haraway, 1991), lo que en el ámbito de la epistemología significa tener en cuenta las particularidades de los sujetos de conocimiento y del propio objeto del mismo. Así pues, utilizar las producciones y formulaciones de la epistemología feminista implica considerar que cualquier teoría de la ciencia no puede establecer de manera estándar la comprensión de su objeto de estudio sin reflexionar acerca de quién es el sujeto de conocimiento, qué

posición ocupa, cómo está influyendo el género en los métodos utilizados y, una cuestión central, qué podemos entender por ciencia.

La riqueza de la epistemología feminista radica en su claro posicionamiento de crítica social. Los principios orientadores de las teorías y prácticas feministas se han materializado en duras críticas hacia los procesos sociales, políticos, históricos de desigualdad y dominación. El concepto de transformación de las relaciones sociales sigue teniendo su vigencia desde las primeras formulaciones y sigue siendo el motor de orientación de todos sus desarrollos teórico-conceptuales. Pero el pensamiento feminista no ha conseguido únicamente cambios en los planos vistos hasta el momento. Para una agenda postconstruccionista otras aportaciones son también extraordinariamente importantes. En particular, me referiré a continuación a la performatividad.

Performatividad

Como sabemos, una de las críticas más crudas al construccionismo ha consistido en atribuirle un cierto idealismo lingüístico. No hay problema en reconocer que al enfatizar la importancia del lenguaje y la naturaleza discursiva de las prácticas sociales, el socioconstruccionismo ha contribuido a desencializar, denaturalizar y des-psicologizar al individuo y a los procesos psico-sociales. Pero seguramente eso también le ha llevado a desatender lo que podría ser llamado “prácticas no lingüísticas”. No es el caso de todo el construccionismo, pues una lectura foucaultiana del discurso y la práctica discursiva no anula ni desprecia la materialidad, sino que más bien la re-coloca en otro lugar del escenario. No obstante, siempre se puede decir que quizás se ha ignorado en demasía el efecto de objetos y materialidades que generan sus efectos utilizando medios no estrictamente lingüísticos.

La emergencia del llamado “pensamiento queer” o “teoría queer” (Llamas, 1998; Preciado, 2002) y específicamente el enfoque de la performatividad de Judith Butler, ayuda a subsanar este problema y a abrir un campo nuevo de interés, cual es la subjetivación y las prácticas de subjetivación y a ofrecer nuevos elementos en una agenda política radical.

Judith Butler ha perfilado la noción de performatividad. Máxima representante de la “teoría queer”, su planteamiento viene a revolucionar las nociones de identidad, subjetividad y prácticas de subjetivación que se ilustra en su análisis-propuesta en torno a la producción preformativa de la identidad sexual. Se trata de una posición antiesencialista que niega tanto el carácter natural de la identidad como su carácter fijo y estable. La identidad es una construcción social, efectivamente, pero una construcción que debe entenderse como un proceso abierto a constantes transformaciones y redefiniciones.

Este el planteamiento de Judith Butler viene a ofrecer una alternativa tanto a la noción de construcción social como a los límites de la discursividad. En efecto, siguiendo a Butler, la

cuestión no es si todo es una construcción social o si todo se construye discursivamente, porque cuando se plantean las cosas así, se está negando la fuerza constitutiva de la performance. Lo que Butler está proponiendo es una noción de construcción que implica una especie de “vuelta” a la materia. Pero una materia que no es sitio o superficie como ella misma dice, sino materia como “proceso de materialización que se estabiliza a través del tiempo para producir el efecto frontera, de permanencia y de superficie que llamamos materia” (Butler, 1993:28). Paralelamente, la construcción no es vista como un acto único o como un proceso de tipo causal iniciado por un sujeto del cual se deriven efectos. Mas bien, la construcción “no sólo se realiza en el tiempo, sino que es en sí mismo un proceso temporal que opera a través de la reiteración de normas” (Butler, 1993:29).

El mantenimiento de una psicología social crítica

Hasta aquí he descrito brevemente algunos elementos característicos del construccionismo social, algunos de los problemas que se le plantean, así como el esbozo de nuevas tendencias y orientaciones que se han ido gestando en los últimos años, a veces en paralelo y otras al lado del construccionismo. Todo ello permite, creo, rediseñar la caja de herramientas para una “refundación” de una perspectiva crítica. En este sentido, pretende ser una contribución más a una perspectiva que ha sido etiquetada unas veces como “Psicología Social Crítica”.

Una “Psicología social crítica” sería la consecuencia de un continuo cuestionamiento y problematización de las prácticas de producción de conocimiento y por tanto tiende a recoger la mayor parte de las características que he enunciado, es decir, la historicidad del conocimiento, el carácter interpretativo del ser humano, un punto de vista construccionista, la reflexividad del conocimiento, las aportaciones de la epistemología feminista y del conocimiento situado, la eclosión de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, la performatividad, etc. Sin embargo, si hasta hace poco tanto en lo que se refiere a las asunciones ontológicas, como epistemológicas, metodológicas, políticas, etc. esta perspectiva se integraba en ese movimiento de tipo general que podemos denominar “construccionista”, hoy se puede decir que se expande en la eclosión de perspectivas del nuevo paisaje postconstruccionista y que se enrola en el proyecto/intento de permeabilización de las disciplinas científico-sociales, convirtiéndose en un magma informe que impregna lugares y recovecos en el ámbito genérico de las humanidades y las ciencias sociales.

Hoy día, además de todo eso, se puede decir que los ejes ya no son tales, sino más bien una malla donde los nudos son acontecimientos y posicionamientos inestables y sus hilos, conceptos híbridos de difícil si no imposible etiquetación. En consecuencia, la acción de producir conocimiento, ya se enmarque en el espacio de las ciencias sociales en general o bajo el título específico de psicología social crítica, no podrá ignorar las nuevas condiciones que la posibilitan, así como las consecuencias que desencadenan.

En fin, lo que vamos a ver complementariamente en lo que resta del simposium, son algunos puntos de vista gestados en el interior de la Psicología Social que podrían participar también en esta efervescencia del pensamiento y la ciencia social contemporánea: los planteamientos de Tomás Ibáñez, Pablo Fernández Christlieb y Peter Spink.

Referencias

- Burr, Vivian (1995). Una introducció al construccionisme social. Barcelona: EDIUOC, 1997.
- Butler, Judith (1993). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'. Buenos Aires: Paidós. 2002.
- Doménech, Miquel (1998). El problema de 'lo social' en la Psicología social. *Anthropos*, 177, 34-39.
- Haraway, Donna J. (1991). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra. 1995.
- Ibáñez, Tomás (1994). Psicología social construccionista. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.
- Keller, Evelyn Fox (1985). Reflexiones sobre género y ciencia. Valencia: Alfons el Magnànim. 1989.
- Law, John y Hassard, John. (Eds.) (1999). Actor network theory and after. Oxford: Blackwell.
- Llamas, Ricardo (1998). Teoría torcida. Prejuicios y discursos en torno a 'la homosexualidad'. Madrid: Siglo XXI.
- Preciado, Beatriz (2002). Manifiesto contra-sexual. Madrid: Opera prima.
- Tajfel, Henry (1972). Experiments in a Vacuum In John Israel & Henry Tajfel (Eds.) *The context of Social Psychology. A Critical Assessment*. London: Academic Press. pp.69-119.

Trigésima octava lectura: artículo “las tareas de la psicología actual en el campo de las ciencias sociales (una aproximación desde el enfoque de la complejidad)”

Gloria Fariñas León y David García Niubo

Se propone el artículo “Las tareas de la Psicología actual en el campo de las Ciencias Sociales (una aproximación desde el enfoque de la complejidad)”, de Gloria Fariñas León y David García Niubo. **Las razones de la propuesta son las siguientes:** porque en el artículo se describe la situación actual de la Psicología en el campo de las Ciencias Sociales y su relación interdisciplinaria; se considera a la Psicología de manera integral de lo biológico y lo social, la lectura presenta un análisis de la psicología con otras disciplinas para establecer la inter y transdisciplina y la construcción de un aparato metodológico que permita esta tarea. Consideramos, que este material nos puede apoyar en las actividades académicas para conseguir los aprendizajes que se refieren a comprender como la Psicología estudia el **comportamiento y la subjetividad**, en lo relativo a las dimensiones consideradas por la Psicología (Biológica, Conductual, Cognitiva, Afectiva y **Social y cultural**).

Ficha bibliográfica:

Fariñas L., G., García, N. D. (2006), “Las tareas de la psicología actual en el campo de las ciencias sociales (una aproximación desde el enfoque de la complejidad)”, Psicología: Teoría e Práctica ISSN: 1516-3687 revistapsico@mackenzie.br Universidad de Presbiteriana Mackenzie São Paulo, Brasil, volumen8, número1, págs.107-118.

Datos de los autores

Dra. Gloria Anisia Fariñas León, es Doctora en Ciencias Psicológicas y posee el Doctorado en Ciencias Sociales, dentro de su Experiencia docente, de investigación, y profesional se menciona que fue jefa de Departamento y miembro del Primer Consejo Científico y Vicedecana de la Universidad de la Habana, Cuba; fue Coordinadora Académica De La Maestría En Psicología Educativa De La Universidad de la Habana, Coordinadora Del Doctorado Escolarizado En Educación de la Universidad de la Habana, también ocupó el cargo de Vicepresidenta De Sociedad De Psicólogos De Cuba, Fue

Profesora Invitada en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en el año 2010, Vicepresidenta De La Cátedra L. S. Vygotski de la Universidad de la Habana, fungió como Asesora Editorial Permanente en Editora CRV con sede en Curitiba/PR, Brasil; actualmente es PROFESOR-INVESTIGADOR DE TIEMPO COMPLETO de la Universidad De La Salle Bajío. La línea de investigación en que participa es Educación, Contexto Sociocultural Y Desarrollo Humano.

David García Niubo sin referencias

Breve resumen del contenido

La lectura presenta un análisis de la Psicología en el contexto de las Ciencias Sociales en una construcción inter y transdisciplinaria, partiendo de la epistemología y de la práctica en la que la Psicología juega un papel importante como ciencia integradora de los biológico y lo social. La autora menciona que para lograr esta integración se consideran los puntos de vista de los psicólogos en la que presentan posiciones del psicologismo dejando de lado el aspecto sociocultural, y por otro lado están los profesionales de las ciencias sociales considerando la subjetivación, socialización, etc., la cuestión estriba en que la ciencia social precisa de la integración para una visión más cabal y adecuada de la complejidad del humano como lo propone Vygotski.

Para este análisis, la lectura presenta un breve recorrido histórico sobre el planteamiento central sobre la complejidad de la integración de la transdisciplina, consideran la postura de Allport que señalaba como trivial la integración con otras disciplinas, argumentando que la psicología aún no ha probado ser tan importante para las necesidades humanas como la Física, la Química o la Medicina; Bozhovich menciona que la tendencia de la psicología es elaborar su propia teoría y no tanto de encontrar posiciones generales que pudieran unir las más diversas concepciones de la personalidad; Wertsch menciona que la separación entre sociología y psicología es al mismo tiempo adecuada y errónea que pudieran evitar las lagunas del reduccionismo.

Los autores presentan una alternativa para abordar el tema de la integración del pensamiento social considerando las ganancias y pérdidas que se puedan obtener pretendiendo esta integración, por un lado existe la preocupación de convertir a la ciencia social en un cuerpo teórico metodológico cerrado y absoluto, y por otro lado la preocupación de no poder lograr una visión humana que ponga en contacto a los diferentes investigadores de otras ciencias y con el ser humano real, estableciendo una integridad organizada como organismo-sujeto-persona-ciudadano-personalidad, ya sea en intimidad grupo-sociedad.

La lectura esboza un camino hacia el pensar interdisciplinario y transdisciplinario en ciencias sociales desde la óptica de las teorías psicológicas más integrales a pesar de lo dispersas que se encuentran actualmente.

Finalmente presenta tres tareas en que la psicología pudiera cooperar a fin de la construcción del enfoque transdisciplinario: la primer tarea consiste en la concienciación del concepto o modelo del ser humano en desenvolvimiento; la segunda reside en concebir el desarrollo humano a través de las dinámicas de la intersubjetividad que tiene lugar en los procesos de educación-autoeducación, y la tercer tarea es la formulación de un aparato teórico metodológico que propiciara la integración de las ópticas de los diferentes campos actuales del conocimiento y los tránsitos del análisis de un campo a otro.

**“LAS TAREAS DE LA PSICOLOGÍA ACTUAL EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS
SOCIALES (UNA APROXIMACIÓN DESDE EL ENFOQUE DE LA COMPLEJIDAD)
POR
GLORIA FARIÑAS LEÓN Y DAVID GARCÍA NIUBO**

**LAS TAREAS DE LA PSICOLOGÍA ACTUAL EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS
SOCIALES
(UNA APROXIMACIÓN DESDE EL ENFOQUE DE LA COMPLEJIDAD)**

Gloria Fariñas León
David García Niubó
Universidad de La Habana – Cuba

Resumen

En el presente trabajo se aborda el problema de la construcción transdisciplinaria en las ciencias sociales y las tareas de la psicología ante tal exigencia. Se parte tanto de las demandas epistemológicas propias del desarrollo de la teoría científica como de las necesidades de la práctica. La psicología juega un papel importante en tal obra como una ciencia integradora de lo biológico y lo social. El análisis se realiza desde una perspectiva dialéctica acerca del sujeto dentro de su situación social del desarrollo – principio clave de la psicología vygotskiana. El enfoque de la complejidad aporta criterios fundamentales para conseguir tal visión integradora.

Palabras clave: complejidad, transdisciplinariedad, ciencias sociales.

**AS TAREFAS DA PSICOLOGIA ATUAL NO CAMPO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS (UMA
APROXIMAÇÃO A PARTIR DO ENFOQUE DA COMPLEXIDADE)**

Resumo

No presente trabalho se estuda o problema da construção transdisciplinar nas ciências sociais e as tarefas da psicologia diante tal exigência. Parte-se, tanto das demandas epistemológicas próprias do desenvolvimento da teoria científica quanto das necessidades da prática. A psicologia desenvolve um papel importante em tal obra como uma ciência integradora do biológico e o social. A análise se realiza desde uma perspectiva dialética sobre o sujeito dentro de sua situação social de desenvolvimento - princípio chave da

psicología vygotskiana. O enfoque da complexidade contribui com critérios fundamentais para conseguir tal visão integradora.

Palavras-chave: complexidade, transdisciplinariedade, ciências sociais.

THE TASKS OF CONTEMPORARY PSYCHOLOGY BETWEEN SOCIAL SCIENCES (AN APPROACH FROM THE COMPLEXITY STANDPOINT).

Abstract:

The present paper deals with theoretical and methodological problems to organize transdisciplinary construction in social sciences. This is pointed out from an integrative perspective about subject in its social situation of development, a vygotskian principle that lays the foundation of such dialectical vision. Psychology plays an important role in that production, as an integrative science (natural-social). These problems are analyzed not only from contemporary epistemological requirements of science development, but also from practical needs of cultural and social progress. Complexity standpoint offers not less important tools for mentioned aims.

Keywords: complexity, transdisciplinarity, social sciences

Introducción

La construcción del pensamiento interdisciplinario, más aún el transdisciplinario, parece todavía una conquista algo distante en las ciencias sociales. No poco se ha escrito a respecto de esta integración, pero en la práctica los nuevos puntos de vista no acaban de cristalizar.

Por una parte, se hallan aún psicólogos que persisten en las posiciones del psicologismo, desconociendo de hecho, aunque puede que no de palabra, el papel de las condiciones socioculturales²³ para el desarrollo humano en toda su extensión y complejidad (Sotolongo, 1995). Por otra parte, existen profesionales de las ciencias sociales que desconocen quizás no tanto el papel de la psicología como la obra de psicólogos que tuvieron o tienen relevancia, para una mejor comprensión y explicación del desarrollo humano desde perspectivas afines a las suyas. También hay investigadores del campo de las ciencias sociales que hablan de la subjetivación, de la socialización, desarrollo humano, etc., atribuyéndoles contenido y características que desconsideran las leyes del desenvolvimiento personal, formuladas desde hace tiempo por la psicología. Si bien la psicología a veces “ha pecado” de ensimismamiento y hasta esoterismo -lo cual puede

²³ Aún sobreviven y coexisten en la psicología posturas de corte inmanentista, biologicista, ambientalista, lo cual se extiende a las concepciones cotidianas acerca de cómo las personas aprenden y se desarrollan -y en consonancia a las prácticas educativas también.

haberla distanciado de la toma de decisiones en las políticas de desarrollo-, no es menos cierto que en la actualidad hay enfoques que le permiten mayor protagonismo, por su naturaleza progresista, en cuanto al tratamiento que ofrece a los problemas del desenvolvimiento sociocultural de grupos, etnias o personas. La cuestión estriba en que la ciencia social precisa de la integración para una visión más cabal y adecuada de la complejidad de lo humano (Vygotsky, 1996), motivo que nos ha resultado suficiente para las siguientes reflexiones basadas en nuestra experiencia en la investigación y en los servicios de orientación y asesoramiento del desarrollo humano, desde el enfoque histórico cultural.

Haciendo historia del problema

Russell (1968, p. 77), quien en algunas situaciones se mofaba del sesgo de los experimentos en psicología, no dejaba de valorarla como “[...] un ingrediente esencial de cada parte de la ciencia empírica” y además “[...] la más importante de las ciencias (Ibid.. p. 82)”. Sin embargo, la psicología no siempre goza de ese crédito entre las diferentes disciplinas. Allport señalaba (1982, p. 94) que:

La tendencia a la especialización conceptual, [...] nos confiere reputación de trivialidad entre las demás ciencias. Se nos dice que la psicología aún no ha probado ser tan importante para las necesidades humanas como la Física, la Química o la Medicina.

Pareciera que en la medida en que la ciencia, la técnica, etc. Se encaminan a la formulación de un pensamiento más integrador, la psicología se inclinará a “[...] la dirección opuesta: tenemos teorías minúsculas, pero casi ninguna que sea comprensiblemente humana en su referencia.” (Ibid., p.14).

Al respecto también apuntaba Bozhovich (1989, p. 94) que:

[...] en cada psicólogo existe la inclinación a elaborar, sobre cualquier cantidad de hechos, su propia teoría, que responde solo a estos hechos [...] y no tanto a [...] la tentativa de encontrar aquellas posiciones generales que pudieran unir las más diversas concepciones de la personalidad que existen actualmente [...]

Y Wertsch (1988, p. 20) aludiendo al tema de las relaciones de la psicología con otras ciencias, anotaba:

De acuerdo con Adorno ‘la separación entre sociología y psicología es al mismo tiempo adecuada y errónea’. Adecuada porque representa niveles diferentes de fenómenos que existen en la realidad; Es decir, nos ayuda a evitar las lagunas del reduccionismo. Sin

embargo, es errónea porque anima a los especialistas a abandonar los intentos por conocer la totalidad²⁴ demasiado rápidamente.

Este problema de la integración del conocimiento que tratamos hacia el interior de la psicología en otro artículo (Fariñas; García,2005), se repite en un ámbito más amplio que es el de las ciencias sociales provocando en ocasiones una enconada disputa de poder entre aquellas que pretenden una cierta hegemonía en el terreno de lo humano. En la jerarquía de las disciplinas sociales, algunos consideran a la psicología como una ciencia menor. Pero, si todo lo dicho anteriormente sobre la construcción teórica en la psicología es cierto - y parece serlo-, puede ser justo que tengamos ganada tal popularidad. El propio término desarrollo humano, por ejemplo, con frecuencia se reserva de forma privativa para ciencias como la economía, la sociología, la política; es decir, que con asiduidad se destierra de su concepción el plano de lo psicológico ¿quizá por dichas razones o por considerarse muy específico? Al psicólogo trata de asignársele el término de desarrollo personal, como si el desarrollo de la persona fuera algo independiente o no necesario en el concepto de desarrollo humano y a la inversa. En lo adelante, tratando de buscar las formas de producir los nexos necesarios, nos referiremos al estudio y potenciación del desarrollo humano considerando a la psicología como una de las ciencias que se encargan legítimamente de esta cuestión. Como apuntaremos, las especificaciones sobre el desenvolvimiento de la persona tienen una importante repercusión en los análisis más generales, ya sean sociológicos, antropológicos económicos, etc.; mucho más en la visión transdisciplinaria de tan importante cuestión. A nuestro juicio, tal relegación de lo psicológico no es más que una remanencia del viejo pensamiento positivista que tiende a la disyunción del conocimiento más que a su conjunción necesaria.

Una alternativa de abordaje

Volviendo al tema de la integración del pensamiento social, tendríamos que hablar entonces de los celos sobre las ganancias y pérdidas que esto implicaría. Unos temen perder el diálogo entre la diversidad de puntos de vista que concurren en la actualidad, pero esto pudiera ser un peligro si, pretendiendo integración, convirtiéramos a la ciencia social en un cuerpo teórico metodológico cerrado y absoluto. Otros se preocupan por no poder lograr - si nos quedáramos como ahora – esa visión comprensiblemente humana que nos ponga en contacto, como investigadores o profesionales, con las otras ciencias y con el ser humano real, concreto; que no es otra cosa que una integridad organizada como organismo-sujeto-persona-ciudadano-personalidad, ya sea en intimidad grupo-sociedad, en dependencia de las aristas que pretendamos resaltar de su desarrollo. Nosotros nos inclinamos por una integración de ambas posiciones. Entendemos que el objetivo sería conseguir tal integración sin perder de vista las ópticas de las ciencias particulares, lo que permitiría una mejor dinámica en el diálogo científico que precisa el estudio sistemático del

²⁴ Emplearíamos mejor el término “todo”.

todo (el ser humano-su obra-su desarrollo-etc.), como objeto complejo y de sus partes, también complejas.

Pensamos que uno de los desafíos fundamentales de las disciplinas sociales y humanísticas en nuestra época, está marcado precisamente por la necesidad de lograr cada vez más, una visión adecuada de la complejidad del mundo, a la cual no se ha podido arribar gracias a la compulsiva tendencia de la ciencia de antaño, a fraccionar y separar aquello que la evolución de la naturaleza y la sociedad ha vinculado como unidad diversa y compleja. No poco ha sufrido la humanidad por la marginación de los sentimientos en la educación, la desconsideración de la integridad del medio ambiente con la deforestación y el aniquilamiento de especies completas de animales, entre tantos otros ejemplos. Todo esto tiene que ver de alguna forma con la visión parcializada que hemos tenido de la realidad. No por falta de tradición de pensamiento, puesto que la filosofía que puso la dialéctica (Engels, 1982) en primer plano, destacó la concatenación universal de los fenómenos de la naturaleza y los humanos.

Pero a pesar de dicha tradición ha sido necesario plantear de nuevo el problema, renovándolo con los crecientes aportes de la investigación científica y técnica. Lo cierto es que hay un movimiento grande entre los científicos que impulsa la ciencia a la integración, sin olvidar a los disidentes de esta tendencia, que nunca faltan. Ese ha sido el sueño de muchos grandes (Einstein, 1989, entre no pocos), hecho intención real posible en esta época. Quizá en ninguna otra la humanidad ha padecido tanto los resultados de tal desintegración como en la presente. De modo que tales pretensiones no son un mero ejercicio del pensamiento. La vida práctica reclama la visión compleja de problemas complejos de la humanidad, no la simplificación de estos.

Vemos el enfoque de la complejidad como una expresión actualizada de la dialéctica, que en nuestros días se ha establecido como una suerte de interfase entre la filosofía y las ciencias específicas, ofreciendo un marco para la reflexión-autorreflexión y para la acción. Este enfoque se apoya en diversos principios como el hologramático, entre otros, que rigen el pensamiento complejo. No por gusto ha motivado a tantos que se preocupan y ocupan del desarrollo de la ciencia desde una óptica interdisciplinaria y transdisciplinaria. En sí mismo pudiera ser el sustento de tan procurada transdisciplinaria.

Intentaremos esbozar ahora como alternativa, un camino hacia el pensar interdisciplinario y transdisciplinario en ciencias sociales desde la óptica de las teorías psicológicas más integrales, a pesar de lo dispersas que se encuentran hoy. Nos resulta claro, que para lograr la integración de la concepción psicológica con el de las restantes ciencias sociales, los psicólogos tendríamos que llegar a ciertos acuerdos e integraciones internas, sobre lo cual, como dijimos anteriormente reflexionamos en el artículo mencionado. A decir verdad y haciendo justicia a lo mejor del pensamiento psicológico de nuestro tiempo, la psicología como ciencia y profesión se ha interesado por tomar en cuenta las otras ciencias sociales

y las humanidades²⁵. La psicología social, la psicología educacional nacieron en el seno de esta ciencia no en el de la sociología o el de la pedagogía respectivamente. La sociología no se planteó una sociología psicológica y tampoco la pedagogía, una pedagogía psicológica. Fue a la inversa. Es por estas razones que en el presente artículo partimos del análisis de la tradición psicológica dirigida a una visión más amplia e integral del ser humano en desarrollo.

Aportes de la psicología al pensamiento transdisciplinario

No estaríamos de acuerdo – y asumimos que otros muchos tampoco lo estarían - en sustentar la transdisciplinariedad sobre la base del modelo propuesto por el conductismo dado su visión parcializada y mecanicista de la persona. Sin embargo, no quedaría tan claro el lugar esencial de los demás enfoques. Nos surgen entonces interrogantes como ¿qué aportes integrar a tamaña concepción? No son raros los filósofos que, algo deslumbrados por la revolución de pensamiento que realmente constituyó el psicoanálisis, se aventuran a afiliarse exclusivamente a este, desconociendo a veces otras producciones teóricas de la psicología tan revolucionarias como estas y quizá algo más integradoras acerca de la naturaleza humana, y de la mente humana, como urbanista e ingeniera de la sociedad. Lógicamente que el psicoanálisis es uno de los primeros enfoques a considerar, sobre todo teniendo en cuenta que este superó de manera revolucionaria el patrón instaurado durante siglos por la Ilustración. Las ciencias humanas, a diferencia de las ciencias naturales según Navarro (1994), sientan sus pilares en la intersubjetividad, en la dialógica. El psicoanálisis hizo gala de esta cualidad. Igualmente, los restantes enfoques humanistas, el de la Tercera Fuerza en Norteamérica (Rogers, 1964, entre otros) y el histórico culturalista que se expande por el mundo de forma reconocida pero tardíamente, pues fue contemporáneo del conductismo, de la Gestalt, del psicoanálisis y muy anterior al humanismo norteamericano.

La lógica dialéctica, a cuyos planteamientos nos adherimos al considerar que el enfoque de la complejidad guarda relación esencial con esta, hablaba de la unidad de lo diverso, de la encarnación de la diversidad en lo general (Ilienkov, 1977) y viceversa. Esta idea, en nuestra opinión, guarda una relación de similitud con la unitas múltiplex -en términos de Morin (1999). El enfoque de la complejidad nos obliga no solo a la integración, también a la distinción de lo diverso. Es indispensable mantener a la vez: la interdependencia y la diversidad independiente en sistema, sin dejar de tener en cuenta los posibles predominios de la una u la otra - en este caso llámese disciplina social -en los distintos momentos o etapas de nuestros razonamientos sobre el objeto de estudio, los que tratan, ontológicamente hablando, de adecuarse a la realidad. Quisiéramos añadir que cualquier consideración que hagamos a continuación para “armar el rompecabezas” de las ciencias sociales, contemplaría también de algún modo dos cosas bien expuestas por Morin, que nos pueden inspirar al componer tal síntesis teórico-metodológica:

²⁵ Incluimos a la pedagogía entre estas ciencias

1º No existe trono soberano sino una pluralidad de instancias. Cada una de esas instancias es decisiva, cada una de ellas es insuficiente. Cada una de esas instancias posee su principio de incertidumbre (MORIN, 2000, p.68).

2º [...] el objetivo de mi búsqueda del método no es encontrar el principio unitario para todos los conocimientos, hasta porque eso sería una nueva reducción, la reducción a un principio clave, abstracto, que apagaría toda diversidad de lo real, ignoraría los vacíos, las incertidumbres y aporías provocadas por el desarrollo de los conocimientos (que llena vacíos, pero abre otros, resuelve enigmas, pero revela misterios) [...]. La misión de ese método no es dar las fórmulas programáticas de un pensamiento [...] (Morin,1999, p.139)²⁶.

Entendemos a la psicología como un tejido conectivo en la trama de las ciencias sociales, una ciencia que puede tender puentes entre estas disciplinas que abordan la problemática del desarrollo humano desde una visión macroscópica²⁷, porque para la psicología esta es tan importante como lo es su expresión individual (microscópica). La psicología no puede prescindir de la comprensión y explicación ofrecidas por las restantes ciencias sociales²⁸, en cierta forma depende de estas. Vygotsky llamaba la atención (1987, p.25) sobre la importancia de este asunto cuando apuntaba:

[...] en la psicología contemporánea, no se ha asimilado el propio concepto de desarrollo cultural [...] Y más tarde agregaba. [...] No es nueva la idea de que las funciones psíquicas superiores no pueden ser comprendidas sin el estudio sociológico [...] (Ibíd., p.38).

Según él las funciones psicológicas son a la vez personales y sociales, porque “El hombre a solas consigo mismo, sigue funcionando en comunión” (Ibid., p. 162).

Las dinámicas subjetivas (el pensamiento, las actitudes y motivaciones, la personalidad, etc.) son creadas y obradas por el sujeto a partir de la síntesis compleja de sus condiciones concretas de vida en los distintos sistemas de interrelación personal en que se encuentra inmerso: nación, clase social o grupo, familia, institución educacional o laboral, etc., sin perder de vista que las percepciones y las actitudes hacia sí mismo están mediadas por estas relaciones y viceversa. La psicología debe establecer nexos similares con la economía, la sociología, la antropología y otras ciencias de carácter macrosocial. Se trata de componer una visión dialéctica macro-micro sobre el desarrollo humano.

²⁶ Ambos párrafos fueron traducidos por Fariñas.

²⁷ Basada también en indicadores macroscópicos.

²⁸ Lo mismo le ocurre con la biología. La conciencia no es otra cosa que el resultado de la interacción compleja de lo natural y lo social anidado en el sujeto.

Si bien lo anterior es necesario, no es suficiente, pues se necesita también la relación recíproca de estas ciencias con la psicología. Con la psicología en general – no solo con la psicología social²⁹ (Fariñas, 2006).

Mientras los indicadores de desarrollo macro y micro tengan una existencia eminentemente paralela, las ciencias sociales perpetuarán un modelo abstracto de comprensión y explicación del desarrollo humano. Las ciencias sociales con frecuencia carecen de los indicadores “microscópicos” en los que se expresa de forma verdaderamente concreta la vida y el desenvolvimiento específico del sujeto, ya sea este grupal o individual. El pensamiento científico actual, asume como altamente valiosas, las manifestaciones locales, particulares de las dinámicas que investiga, sobre todo si pretende una visión compleja de estas.

En no pocas ocasiones los indicadores de progreso o desarrollo tenidos en cuenta por las ciencias sociales como la sociología, la demografía, la economía, etc., distan de tener una expresión específica en el desarrollo particular de los ciudadanos o en la percepción y satisfacción que estos tienen de los avances. La electrificación de toda una región o de todo un país, por ejemplo, es sin duda alguna un indicador macroscópico crucial de desarrollo, pero este dato no es suficientemente completo y concreto hasta tanto no se sepa la forma en que los usuarios perciben y deciden utilizar el nuevo servicio. Igualmente, el dato de un alto por ciento de compra de libros en una ciudad es importante, pero todavía un dato un tanto abstracto e incompleto para hacer conclusiones con propiedad sobre el desarrollo cultural de los ciudadanos. Hasta tanto no se conozca el uso real que los usuarios dan a esos libros, no podemos tener una idea concreta de este logro social. Puede que los compren y no los lean, puede que los lean y no los analicen críticamente. Igualmente ocurre cuando se valora la tenencia de equipos de televisión y ordenadores. Sin duda esta es un indicador de desarrollo pues habla del poder adquisitivo de los poseedores de estos equipos, sin embargo, aún no constituye un verdadero indicador de estándar de vida y de desarrollo humano, pues estos pueden ser utilizados por muchos sujetos para ver programas chatarra, pornografía, etc. Mientras no se establezca el vínculo entre los condicionantes macro y micro y entre sus indicadores, entendemos que no se puede llegar a conclusiones más convincentes sobre el desarrollo humano. La psicología suele agradecer la información que le brindan los indicadores macroscópicos, pero lo contrario no siempre es acogido con buenos ojos.

La consideración de los condicionantes e indicadores subjetivos del desarrollo es capital para la comprensión y explicación más cabal de los progresos humanos. Pensamos que la psicología puede jugar un papel importante en el establecimiento de nexos más enjundiosos

²⁹ La existencia de una psicología social si bien fue un logro para determinados fines, expresa el divisionismo fomentado por el positivismo dentro de la psicología. Toda la psicología, desde un punto de vista histórico culturalista, es en buena medida social.

sociales entre las distintas ciencias³⁰ (entre ambos tipos de condicionantes y entre ambos tipos de indicadores). Estimamos mucho el primer artículo de la Carta de la Transdisciplinariedad (1994), en el cual se plantea que: “Toda tentativa de reducir al ser humano a una definición y de disolverlo en estructuras formales, cualesquiera que sean, es incompatible con la visión transdisciplinaria.”

De acuerdo con las aspiraciones apuntadas anteriormente, hemos pensado en diferentes tareas en que la psicología pudiera cooperar a fin de la construcción del enfoque transdisciplinario, especialmente en lo que respecta al desarrollo humano. A nuestro juicio, la primera tarea consistiría en la concienciación del concepto o modelo del ser humano en desenvolvimiento (Fariñas, 2005), que pudiera sustentar las diferentes políticas y programas de desarrollo. Cualquier visión del desarrollo humano entraña un determinado modelo en el fondo, ya sea de manera manifiesta o implícita. De cómo concibamos al ser humano en su devenir³¹, dependerá el sentido de dichas políticas y programas. La psicología, estudiando la educabilidad y potencialidades del desarrollo de las personas – como ha hecho la histórico culturalista-, puede colaborar en la definición de los criterios de calidad que orientarían tanto la realización de dichas políticas y programas como la evaluación de sus resultados. La psicología también colaboraría en la formulación del ideal necesario y posible de ser humano. Nos afiliamos junto con Prigogine (1994), a la idea de que las utopías - sin pretender una predicción lineal del desarrollo futuro -, pueden orientar su potenciación sobre bases científicas. El respeto de las ideas basales del enfoque de la complejidad nos lleva a la consideración del hombre concreto, no a su visión abstracta. Morin (2000, p. 49) apuntaba al respecto que “[...] el problema consiste en combinar el reconocimiento de lo singular³² y de lo local con la explicación universal. Lo local y lo singular deben dejar de ser rechazados o desechados como residuos³³.” El enfoque materialista dialéctico planteaba la unidad de lo general y lo particular, general y lo particular, reactivado ahora con más información científica por el enfoque de la complejidad. Este modelo debería contemplar indicadores integrados macro-micro de desarrollo humano, en cuya formulación la psicología pudiera desempeñar un papel fundamental.

La segunda tarea, residiría en concebir el desarrollo humano a través de las dinámicas de la intersubjetividad que tienen lugar en los procesos de educación-autoeducación (explícita o tácita, formal o informal, etc.), asumiendo lo que plantea Marx (1955, p. 427), en sus tesis III sobre Feuerbach, de que los hombres son “[...] producto de las circunstancias y la educación [...]” La relación quedaría establecida como educación-desarrollo o

³⁰ Y también entre las ciencias sociales y las naturales, pues la psicología incluye en su estudio las dimensiones biológicas, que constituyen con las culturales, la urdimbre de la psique en sus Las tareas de la psicología actual en el campo de las ciencias sociales (una aproximación desde el enfoque de la complejidad diferentes niveles de organización. La psicología puede considerarse una representante en la interdisciplinariedad natural-sociocultural.

³¹ Lo singular en este caso se refiere especialmente al sujeto en su carácter único e irrepetible.

³² Lo singular en este caso se refiere especialmente al sujeto en su carácter único e irrepetible.

³³ Traducido por Fariñas.

autoeducación-desarrollo del sujeto. Retomemos el ejemplo sobre el índice de adquisición de libros por la población de un lugar x. Mientras estas consideraciones macroscópicas, sobre los altos porcentajes de compra no revelen el modo en que los compradores utilizan los libros a fin de su autoeducación o su autodesarrollo como lectores críticos o creativos, no podremos hablar del desarrollo humano en términos concretos, sino abstractos. Si tomamos el holograma del desarrollo como foco de análisis, este debe expresar los fenómenos estudiados en toda su extensión y profundidad, por tanto habría que valorar no solo lo que se hace por la educación del lector (dar oportunidades de compra, estimular la lectura, etc.), también es preciso tener en cuenta lo que hace el lector por sí mismo –y esto lo puede estudiar la psicología- para utilizar mejor estas oportunidades en aras de su desenvolvimiento como persona (los intereses que esto le provoca, etc.). Como ya apuntamos, si el sujeto comprara varios libros y no los leyera o si los leyera sin hacer un análisis crítico de estos, no pudiéramos hablar verdaderamente de desarrollo humano. Las investigaciones sociales, cuentan actualmente con recursos metodológicos como la investigación acción, la investigación participativa, etc. Que permiten modelar los estudios sobre la base de esta concepción. La psicología, educativa³⁴, especialmente la ha hecho numerosas contribuciones que pudieran ser tenidas en cuenta para comprender y explicar estas dinámicas de educación-autoeducación-desarrollo humano en un plano micro.

La tercera tarea radicaría en la formulación de un aparato teórico metodológico que propiciara la integración de las ópticas de los diferentes campos actuales del conocimiento, o en su defecto, los tránsitos del análisis de un campo del conocimiento a otro, de una dimensión a otra, de un nivel a otro (macro-microanálisis y viceversa) en un movimiento complejo de tirabuzón. Igualmente, en este caso, la psicología se ha anticipado a esta demanda de la construcción de la ciencia, con la elaboración de un conjunto de constructos (categorías y principios) que pueden servir de plataforma a tal construcción transdisciplinaria, para sustentar los tránsitos e integraciones entre los distintos niveles de análisis mencionados.

Entre los ejemplos a citar se encuentran constructos utilizados por primera vez en esta ciencia durante la década del veinte del siglo pasado y reelaborados hasta el presente, con la finalidad de estudiar el desarrollo del sujeto expresando el entramado complejo de las condiciones inmediatas o mediatas de su ocurrencia. El concepto de mediación³⁵, por ejemplo, permitiría el abordaje en red de las diferentes condiciones del desarrollo en su dinámica de interacción. Lo psicológico en su desarrollo está mediado por condicionantes de diversa naturaleza, a la vez de actuar como mediador del desempeño del ser humano.

³⁴ En nuestra concepción la psicología educativa es también, y en primera instancia, social.

³⁵ Sabemos que se atribuye a Blas Pascal esta visión cuando decía hace varios siglos “Todas las cosas son ayudadas y ayudantes, todas las cosas son mediatas e inmediatas, y todas están ligadas entre sí por un lazo que conecta unas a otras, aún las más alejadas” (citado por Morin, 1994, p.422).

Otro concepto importante, de gran valor metodológico sería, según Vygotsky (1987), el de unidades de análisis, cuya arquitectura e ingeniería se acerca a lo que sería el holograma -según el enfoque de la complejidad, del desarrollo humano. La intención de este concepto es la síntesis compleja del todo psicológico y sus partes (González, 1997 y 1999). El constructo teórico situación social del desarrollo cobra relieve, por referirse a la dinámica de las relaciones objetivas-subjetivas en la realidad del desarrollo, que el sujeto obra activamente. Estas dinámicas se expresan en las interacciones sujeto-sujeto (otro), sujeto-sujeto (sí mismo), sujeto-naturaleza-sujeto, sujeto-cultura-sujeto, sujeto-sociedad-sujeto y en todas estas vistas como red de redes. El constructo zona de desarrollo próxima que ha tenido desafortunadamente un uso muy instrumental en la psicología y la pedagogía, tiene un valor considerable en la comprensión y explicación de las dinámicas de emancipación. La zona de desarrollo próxima expresa, por una parte, la participación del sujeto en la construcción de su independencia personal o grupal a partir de una cierta dependencia en relación con otro u otros sujetos y por otra, su participación en la cimentación de la independencia de las demás con quienes interactúa.

Los constructos mencionados anteriormente son hospitalarios al decir de Allport (1982) y Fariñas (1999). Pueden admitir en su estructura y funcionamiento distintas ópticas sobre el desarrollo: sociológica, antropológica, psicológica, pedagógica, etc. E igualmente sus combinaciones. Son macroconstructos y por tanto no servirían a los fines de ningún reduccionismo. Aunque existen otras construcciones importantes para elaborar este ideario (sentido y significados latentes, empatía, entre otras), no las referiremos aquí pues la intención es solamente la presentación de esta tarea apuntada.

La psicología, contrario a lo que algunos investigadores piensan, ha pretendido superar, desde hace mucho, el psicologismo y la exagerada especialización de la que hablaba Allport. Pensamos que la obra histórico-culturalista, precisamente por haber buscado el origen de lo psicológico fuera de su propio campo, en la historia y la cultura, ha sentado las bases para la visión transdisciplinaria, porque en esa búsqueda, ha construido conceptos, como los tratados anteriormente, que engloban mucho más que el campo psicológico, pretendiendo la integración compleja (Fariñas, 2005) de todo ello. Por supuesto, la visión histórico culturalista es insuficiente, pero lo es precisamente en el estudio de los aspectos más especializados del mundo interior, de su paisaje³⁶. Pero este análisis, como apuntamos al principio, forma parte de otro artículo. En el presente trabajo pretendimos todo el tiempo, no la conjunción de los enfoques psicológicos sino la convergencia orgánica de la psicología con otras ciencias que tratan el desarrollo humano, en busca de la transdisciplinariedad.

³⁶ Completado el legado histórico culturalista con los enfoques más dedicados al paisaje íntimo personal del ser humano (sentido y significados latentes, empatía, entre otras), se puede colmar una concepción aun más compleja de lo propiamente psicológico.

Conclusión

Hemos querido resaltar hasta aquí, no tanto la proposición de una estructura transdisciplinaria o interdisciplinaria determinada, como la forma en que entendemos el devenir de las interacciones para la elaboración de un ideario de esa magnitud. Hemos intentado hacerlo desde la psicología, pero desde una psicología que desborda los estrechos límites del psicologismo, para abrirse y juntarse con las demás disciplinas en una verdadera labor de cooperación, dando lo más granado de sus aportes que pudieran contribuir a una composición más adecuada y cabal del ser humano y de lo humano en la dinámica del desarrollo. Hemos resumido tres grandes tareas que nos parecen una buena alternativa para el comienzo. Estamos seguros de que surgirán o ya surgieron otras en la medida que avanzamos en este empeño.

Referencias

- ALLPORT, G. La persona en psicología. México: Trillas, 1982.
- BOZHOVICH, L. I. La personalidad y su formación en la edad infantil. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.
- EINSTEIN, A. El mundo tal como yo lo veo. Mérida: Dante, 1989.
- ENGELS, F. Dialéctica de la naturaleza. La Habana: De Ciencias Sociales, 1982.
- FARIÑAS, G. L. S. Vygotski en la cultura y subjetividad del psicólogo. In: Revista Cubana de Psicología, v. 16, n. 3, 1999.
- _____ Antecedentes y perspectivas del pensamiento complejo en la psicología como ciencia. In: SOTOLONGO, P. (Ed.). Teoría de la complejidad: un enfoque desde Cuba. Editorial CIDCC "Juan Marinello", La Habana, 2005.
- _____ Psicología, educación y sociedad. La Habana: Félix Varela, 2006.
- FARIÑAS, G.; GARCÍA, D. De la paradoja de Russell a la complejidad de lo psicológico. En busca de los principios orientadores. Revista Cubana de Psicología. La Habana, 2005. No prelo.
- GONZÁLEZ, F. Epistemología cualitativa y subjetividad. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.
- _____ Personality, Subject and Human Development: The Subjective Character of Human Activity. In: CHAIKLIN, S. et al. (Eds.). Activity Theory and Social Practice. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.
- ILIENKOV, E. V. Lógica dialéctica. Moscú: Progreso, 1977.
- MARX, C.; ENGELS, F. Obras escogidas. Tomo II. Moscú: Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1955.
- MORIN, E. Epistemología de la complejidad. In: SCHNITMAN, D. F. (Ed.). Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. México D. F.: Paidós, 1994.
- _____ Ciência com consciência. 3. ed. R. J.: Bertrand Brasil, 1999.
- _____ Epistemología de la complejidad. In: MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L., A Inteligência da complexidade. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- NAVARRO, P. La socialidad humana. Siglo XXI. Madrid: Ed. SA, 1994.
- PORTUGAL. Carta de la Transdisciplinariedad. Convento de Arrábida, 1994.
- PRIGOGINE, I. De los relojes a las nubes. In: FRIED SCHNITMAN, D. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. México: Paidós, 1994.

- ROGERS, C. Toward a Science of the Person. In: KOCH, S. Behaviorism and Phenomenology. Contrasting Basis for Modern Psychology. Chicago: The University of Chicago Press, 1964.
- RUSSELL, B. El conocimiento humano. Madrid: Taurus, 1968.
- SOTOLONGO, P. Epistemología; ciencias sociales y del hombre y salud. Boletín Ateneo Juan César García. Representación OPS/OMS en Cuba, v. 3, n. 3-4, pp. 50-65, 1995.
- VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Científico Técnica, 1987.
- _____ O significado histórico da crise da psicologia. In: Teoria e método em psicologia. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1996.
- WERTSCH, J. Vygotski y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós, 1988.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Actividad de aprendizaje para los siguientes materiales: a) Introducción: el campo de la Psicología social, b) Apuntes sobre una historia del paradigma dominante de la Psicología social, c) La Psicología social europea en la era posmoderna: paradigmas dominantes y diversificaciones, d) Psicología social: reconstrucción y prospectivas, e) la investigación en Psicología social en México, f) Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la Psicología social de la era post-construccionista y g) Las tareas de la Psicología actual en el campo de las ciencias sociales (una aproximación desde el enfoque de la complejidad).

1. Con apoyo de la lectura “Introducción: el campo de la Psicología social”, explica ¿Qué es la Psicología social? y menciona cuáles son las características que la hacen particular.
2. ¿Cuáles son las características del socioconstructivismo?
3. Utilizando la información contenida en los materiales siguientes: “Apuntes sobre una historia del paradigma dominante de la Psicología social”, “La Psicología social europea en la era posmoderna: paradigmas dominantes y diversificaciones” y “Psicología social: reconstrucción y prospectivas”. Completa el cuadro anotando brevemente las características que se solicitan:

| Características del paradigma norteamericano | Paradigmas emergentes en Europa en la era posmoderna y sus características | Características de las vertientes de la Psicología social en Latinoamérica y México |
|--|--|---|
| | | |

4. Describe brevemente en que consisten los campos de investigación de la Psicología social en México

5. Con apoyo en la lectura “Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la Psicología social de la era post-construccionista” contesta la siguiente pregunta: ¿Qué significa el término post-constructivismo? Y describe en qué consisten las líneas de investigación que han surgido a partir de la era post-construccionista.
6. ¿Cuáles son las tareas de la Psicología en el campo de las ciencias sociales desde la perspectiva del enfoque de la complejidad?
7. Elabora un ensayo sobre las diferencias del constructivismo y el ppost-constructivismo.

Trigésima novena lectura: artículo “Especialidades y acreditaciones en Psicología

Jarne Esparcia Adolfo, Vilalta Suárez Ramón J, Arch Marín Mila, Guardia Olmos Joan y Pérez González Alba

Se propone el artículo “Especialidades y Acreditaciones en Psicología” de Jarne Esparcia Adolfo, Vilalta Suárez Ramón J, Arch Marín Mila, Guardia Olmos Joan y Pérez González Alba. **La razón por las que se propone incluir el presente artículo**, lo proponemos porque en el encontramos información relevante sobre las distintas áreas de especialización de la Psicología y sus formas de acreditación, en países muy importantes del mundo, especialmente en Europa y Estado Unidos. Esto se logró, gracias a que los autores de origen español realizaron un estudio comparativo, de algunas de las principales organizaciones colegiadas de psicólogos a nivel internacional, mediante el rastreo de sus páginas de internet. Consideramos, que este material puede apoyar en las actividades académicas para conseguir los aprendizajes que se refieren a la identificación de las diferentes áreas y escenarios de aplicación de la Psicología contemporánea, así como, al de reconocer las relaciones de la Psicología con otras ciencias o disciplinas y sus funciones e implicaciones sociales.

Ficha bibliográfica

Jarne, E. A.; Vilalta, S. R. J.; Arch, M. M.; Guardia, O. J. y Pérez G. A. (2012) Especialidades y Acreditaciones en Psicología. Revista Papeles del Psicólogo, Vol. 33(2), pp. 90-100 <http://www.cop.es/papeles>. Universitat de Barcelona.

Datos de los autores:

Adolfo Jarne Esparcia: Doctor en Psicología por la Universitat de Barcelona (UB), profesor titular de Psicopatología, por la misma universidad, posee el título oficial como psicólogo clínico, también es psicólogo forense acreditado por el ilustre Colegio de Psicólogos de Catalunya, miembro de la junta de gobierno del Colegio Oficial de psicólogos de Catalunya (COPC), vinculados a varios proyectos de investigación en problemáticas asociadas a la Psicología aplicada, sobretodo en enfermedades mentales y cuestiones

forenses asociadas al derecho de familia, la valoración de daños y secuelas, y la ética profesional. Profesor invitado y asociado a numerosas universidades a nivel estatal e internacional. Es autor de libros, artículos y material académico en estos campos.

Ramón J. Vilalta Suarez: Doctor en Psicología Forense del Instituto de Medicina Legal de Oviedo, con 30 años de experiencia en el ámbito forense, con destinos previos en vigilancia penitenciaria de Oviedo primera instancia e instrucción de Oviedo y familiar de Santa Cruz de Tenerife. Decano del Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias. Coordinador del Área de Psicología Jurídica del Consejo General de la Psicología, ha trabajado también en múltiples actividades formativas y docentes en el campo de la Psicología forense. Es autor de libros, artículos y material académico en estos campos.

Mila Arch Marin: Doctora en Psicología (2008), por la Universitat de Barcelona. Inició su trayectoria profesional en el ejercicio libre de la profesión, con un claro interés por el entorno forense donde ha venido ejerciendo de forma continuada con la elaboración de informes periciales, encontrándose Acreditada como Experta en Psicología Forense por el **Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña** y Habilitada como Mediadora Familiar. De forma paralela, ha desarrollado su trayectoria docente como profesora en la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona e impartiendo docencia en el Grado en Criminología de la Universitat Oberta de Catalunya y en diversos másters y postgrados de diferentes universidades españolas. Asimismo, es docente en diversos cursos de especialización para profesionales (e.g. Colegios Oficiales de Psicólogos) como en el entorno jurídico (e.g. Ilustre Colegio de Abogados de Barcelona, Consejo General del Poder Judicial). Ha publicado múltiples artículos y capítulos de libro sobre diversas cuestiones de interés forense, destacando sus aportaciones en el ámbito de infancia y de familia.

Joan Guardia Olmos: Doctor en Psicología por la Univesitat de Barcelona (UB) desempeña su actividad docente desde 1984 en los tópicos propios de la metodología de investigación en psicología de UB. Cursó estudios de postgrado en Statistical Data Analysis en la Universidad de Essex (Inglaterra). Durante este período ha participado en más de veinte cursos de doctorado (nacionales e internacionales), es profesor invitado en diversas universidades y ha impartido más de cien seminarios en ámbitos propios de su actividad investigadora en universidades europeas y americanas. Su actividad investigadora le ha llevado a la dirección de más de veinte tesis doctorales, tanto en su propia universidad como en otras y a la presentación de más de 250 comunicaciones en Congresos y reuniones científicas, así como a la publicación de más de 40 libros y capítulos y finalmente a la generación de más de 200 artículos científicos, de los cuales más de 160 en revistas indexadas y más de 140 en revistas propias del Journal Citation Reports. En la actualidad es el coordinador responsable del Grupo Consolidado de Investigación (SGR 326) sobre Técnicas Estadísticas Avanzadas Aplicadas a la Psicología y también del Grupo de Innovación Docente Consolidado (UB/024) sobre Aprendizaje de la Estadística en Salud.

Alba Pérez González: Doctora en **Psicología Clínica y de la Salud** – Universitat de Barcelona (UB) Estancia en el **centro de investigación ‘Crimes Against Children Research Center’** dirigido por el Prof. David Finkelhor de la University of New Hampshire (Durham, EEUU). **Psicóloga General Sanitaria** – habilitación Departament de Salut de la

Generalitat de Catalunya. **Profesora asociada de Psicopatología en la Universitat de Barcelona**, impartiendo asignaturas de psicopatología, psicología clínica, intervención psicológica, problemas frecuentes en la práctica psicopatológica. **Investigadora del GTEAAP en la Universitat de Barcelona (UB)** – Intereses de investigación en el estudio y comprensión del comportamiento psicopatológico, la identificación de factores protectores y la resiliencia, con un interés clave en los factores interpersonales, sociales y de vinculación. Es autora de libros, artículos y material académico en estos campos.

Breve resumen del contenido:

El material recomendado se titula “Especialidades y acreditaciones en Psicología” ya que la Psicología cuenta con más de 140 años de historia, siendo una de las áreas de conocimiento que ya forma parte de nuestro acervo sociocultural, por tal motivo los autores de este artículo, que representan a esta nueva casta de psicólogos españoles, decidió a través de un estudio comparativo de algunas de las principales organizaciones colegiadas de psicólogos a nivel internacional, principalmente de Europa y Estados Unidos, realizar este estudio a través del rastreo de sus páginas de internet, encontrando como hallazgos importantes, con relación a las Áreas de Especialización y Acreditación en Psicología, lo siguiente:

1. **Inglaterra (Reino Unido):** se encontró 9 Áreas de la Psicología que es posible acreditarse.
2. **Francia:** No existe un proceso de especialización uniforme y ordenado.
3. **Alemania:** Cuenta con una serie de Áreas de estudio específicas, similar a las divisiones de la APA.
4. **Italia:** No existe como tal las especializaciones se dan a nivel de postgrado, con 6, el título que se otorga en un inicio es de psicólogo general.
5. **Suecia:** Existen 3 grandes Áreas y cada Área tiene otras subáreas, similar al Británico.
6. **Suiza:** Existen 10 Áreas, aunque no existe reconocimiento oficial o legal, pero gozan de prestigio social, reconocidas por su trabajo ordenado y altamente estructurado.
7. **Estados Unidos:** La APA reconoce 12 Áreas, donde el nivel de capacitación viene determinado por el grado académico (p. ej. En clínica se pide el nivel más alto, doctorado).
8. **Australia:** Siguen el modelo Anglosajón, este modelo es similar al Británico con 9 Áreas de especialización.

Encontrando en dicho estudio, en los países estudiados, cuatro condiciones inamovibles para obtener la acreditación: 1) Poseer el grado de psicólogo (Lic.), 2) Formación de postgrado en la especialidad (maestría) o equivalente en horas, 3) Pertenecer a un colegio avalado por la organización acreditadora y 4) Cumplir algunos requisitos (horas de formación, experiencia en el ejercicio profesional y examen ante un jurado).

Para finalizar, hacen diez propuestas para conformar las Áreas de Especialización y su Acreditación en Psicología, consideran que en función de los datos y argumentos expuestos, solicitan que sean sometidas a los diferentes niveles de discusión, evaluación y modificación por las juntas de gobierno y cuerpos académicos colegiados de las distintas instituciones y que sería deseable en su resultado final, constituir una unidad organizacional única, que podría denominarse: “Sistema Nacional de Acreditación en Especialidades Psicológicas”.

**“ESPECIALIDADES Y ACREDITACIONES EN PSICOLOGÍA”
POR
JARNE ESPARCIA ADOLFO, VILALTA SUÁREZ RAMÓN J, ARCH MARÍN MILA,
GUARDIA OLMOS JOAN Y PÉREZ GONZÁLEZ ALBA**

**ESPECIALIDADES Y ACREDITACIONES EN PSICOLOGÍA
SPECIALTIES AND ACCREDITATION IN PSYCHOLOGY**

**Adolfo Jarne Esparcia^{1,2}, Ramón J. Vilalta Suárez³, Mila Arch Marín^{1,2}, Joan Guardia Olmos^{1,2,4} y
Alba Pérez González²**

¹Universitat de Barcelona. ²Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya. ³Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias. ⁴Institut de Recerca en Cervell Cognició i Conducta (IR3C)

Este trabajo parte de la base de que la Psicología Profesional ha alcanzado en el estado español la madurez suficiente para tener una estructura permanente de especialidades y subespecialidades (bajo la denominación de Expertos). Se analiza el estado de la cuestión en España y en las organizaciones profesionales de psicólogos de otras partes del mundo, con especial hincapié en las cultural y sociológicamente próximas y de nuestro entorno. Se diferencia entre los títulos de especialidades oficiales y los avalados por organizaciones profesionales, en nuestro caso Colegios de Psicólogos y la conexión entre ellas. Se realiza, para su discusión por la comunidad de Psicólogos, una propuesta que incluye un número limitado de especialidades, ilimitado de títulos de expertos y los procedimientos de acreditación con las condiciones mínimas para su obtención.

Palabras Clave: Especialidad, Acreditación, Experto.

This paper assumes that the Professional Psychology has achieved in Spain mature enough to have a permanent structure of specialties and subspecialties (under the name of Experts). We analyze the state of this topic in Spain and professional organizations of psychologists from around the world, with special emphasis on cultural and sociological future and our environment. It differs from the official specialty titles and endorsed by professional organizations, in our case Associations of Psychologists and the connection between them. We generate for discussion by the community of psychologists, a proposal that includes a limited number of specialties, unlimited expert qualifications and accreditation procedures with the minimum conditions for obtaining it.

Key Words: Specialties, Accreditation, Expert.

Las especialidades en psicología en el estado español

El reconocimiento de una especialidad puede darse a dos niveles: oficial, con el reconocimiento de las administraciones públicas y con consecuencias legales; o por las organizaciones profesionales, representadas en España por los colegios oficiales de psicólogos (COPs), con sustento en conceptos como el de servicio a la sociedad, la garantía de calidad en la oferta profesional, el prestigio social, la lucha contra la intromisión, y la formación continuada; pero sin un impacto legal directo. Que la especialidad esté reconocida únicamente por las organizaciones profesionales no conlleva necesariamente consecuencias legales, pero las sociales pueden ser poderosas e influyentes, tanto para los colegiados como para la sociedad.

Reconocimiento oficial

En España, en este momento sólo existe una especialidad en Psicología con reconocimiento oficial: la de Psicólogo Especialista en Psicología Clínica (PsiCI). La especialidad en PsiCI está reconocida desde octubre del 1993 a nivel autonómico y desde diciembre de 1998 a nivel estatal mediante el Real Decreto 2490/1998. A ella se accede a través del programa de formación como Psicólogo Interno Residente (PIR), que ha quedado fijado en cuatro años, que se cumplen preferentemente en servicios de salud mental, aunque con rotaciones que incluyen otras áreas de salud. Así pues, el título de Especialista en Psicología Clínica se puede equiparar a lo que tradicionalmente se ha entendido como especialista en salud mental. Además, se ha establecido un procedimiento de homologación para profesionales con ejercicio previo a su regulación legal.

Recientemente, se ha producido el reconocimiento oficial de la Psicología como Profesión Sanitaria a través de la Ley 5 /2011 de Economía Social aprobada el 16 de marzo de 2011 y de la Ley General de Salud Pública 33/2011 aprobada en octubre del mismo año. Reconocen la competencia legal del Psicólogo Sanitario para ejercer su profesión en establecimientos sanitarios, quedando reservada la práctica de la Psicología Clínica en instituciones públicas para quienes ostenten el título oficial de psicólogo clínico. Al título de Psicólogo Sanitario se accederá a través de un máster, que las universidades han de organizar en los próximos tres años, habiéndose establecido un procedimiento transitorio para el reconocimiento de los profesionales de la Psicología durante esos tres años, mediante un máster de posgrado o demostrando un currículum durante la carrera vinculado a asignaturas del Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico o Psicología Clínica y de la Salud de las Facultades de Psicología. Queda por articular el sistema de acreditación definitivo para los profesionales veteranos.

Evidentemente, esta legislación constituye un avance importante en el reconocimiento oficial de especialidades en Psicología, situado en el marco profesional donde la

experiencia demuestra que primero se producen estos cambios: la práctica profesional relacionada con la clínica y la salud. Obviamente no podemos realizar aún ninguna valoración de las consecuencias y la repercusión que esto va a tener para la profesión, pero es previsible que ello vaya a condicionar, de alguna forma, la estructura general de las acreditaciones profesionales y sus procesos, como veremos que sucede en otros países.

Reconocimiento colegial

Un hito importante en la acreditación colegial, lo constituye el Certificado de Acreditación para Psicólogos Especialistas en Psicoterapia, de la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos (EFPA). Este certificado se inscribe en lo que referiremos como título de especialista, que diferenciaremos del de experto. El certificado textualmente reconoce que un psicólogo posee las competencias necesarias para ejercer la Psicoterapia, y permite al público identificar a aquellos psicólogos que están cualificados y cuentan con las habilidades necesarias para ser Psicólogos Especialistas en Psicoterapia. Evidencia, además, que son psicólogos comprometidos con la imprescindible formación profesional continuada, y constituye una marca de calidad del psicólogo, que no limita el ejercicio profesional de aquellos psicólogos que no deseen solicitarlo o que aún no cumplan los requisitos.

En el año 2012 se cierra en España el proceso extraordinario para obtener este certificado en la modalidad de veterano experto, siendo necesario a partir de entonces formarse en los programas en psicoterapia acreditados por la EFPA. No obstante, dicha acreditación no tiene reconocimiento oficial, sino de las asociaciones que forman la EFPA, entre ellas los COPs del estado español a través del Consejo General. Hasta ahora se han certificado más de 2.400 colegiados en el conjunto del estado.

La misma EFPA está diseñando actualmente un título de especialista en el área de Psicología del Trabajo y las Organizaciones

En cuanto a la existencia de procesos de acreditación profesional por parte de los COPs, en nuestro país ya existen varias experiencias.

Existen procesos de acreditación abiertos en el Colegio Oficial de Psicólogos de Catalunya en dos áreas: Psicología Forense y Neuropsicología. Ambos han sido llevados a cabo por sus respectivas Secciones Profesionales: Psicología Jurídica y Forense y Psicología Clínica y de la Salud (Grupo de Neuropsicología).

- ✓ **Psicología Forense:** El proceso de acreditación se inició en el año 2007. Se establecieron dos vías de acceso, una para profesionales con formación específica de máster o postgrado y otra para profesionales veteranos expertos, sin tal formación, pero

con amplia experiencia profesional. Se presentaron 66 solicitudes, acreditándose a 57 Psicólogos Expertos en Psicología Forense.

- ✓ **Neuropsicología:** Se inició el proceso de acreditación en el año 2006, con los primeros acreditados en el 2008. En este primer proceso se consideraron dos vías de acceso, para profesionales con formación específica de máster o postgrado y para profesionales veteranos sin esta formación, pero con amplia experiencia. Se presentaron 148 peticiones, acreditándose 118 Psicólogos Expertos en Neuropsicología. Se ha iniciado una segunda acreditación en 2011.

En ambos casos, se han realizado labores de difusión de la acreditación profesional en sus ámbitos específicos y otras secciones están en trámite de procedimientos de acreditación.

El Colegio de Psicólogos de Madrid, también a través de sus Secciones Profesionales, cuenta con dos procedimientos de acreditación profesional: el de Psicólogo Experto en Coaching y el de Psicólogo Experto en Neuropsicología.

La creación de las primeras Divisiones del Consejo ha generado nuevas iniciativas de Acreditación Profesional, como los trabajos de la División de la Actividad Física y el Deporte o los de la División de Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y los Recursos Humanos. De hecho, los Reglamentos internos de las Divisiones efectúan una distinción entre los miembros ordinarios y los acreditados, lo que conllevará el desarrollo de reglamentos de acreditación. También se planean procedimientos de acreditación como Psicólogo Experto en Psicología de Emergencias y Catástrofes o Psicólogo Experto en Coaching.

Estudio comparativo

En este apartado, se analiza la situación en algunas de las principales organizaciones colegiales a nivel internacional, principalmente mediante rastreos en sus páginas en internet. Debemos diferenciar entre las secciones o divisiones que conforman la mayoría de las organizaciones profesionales de psicólogos, entendiendo que éstas son áreas de fortalecimiento y desarrollo del conocimiento psicológico con proyección profesional directa o no, de las áreas de acreditación profesional que se definen por su proyección profesional directa.

Reino Unido

La British Psychological Society

(2012) propone 8 áreas de la Psicología en las que es posible acreditarse:

- ✓ Psicología Clínica.
- ✓ Asesoramiento Psicológico.
- ✓ Psicología de la Educación.
- ✓ Psicología Forense.
- ✓ Psicología de la Salud.
- ✓ Neuropsicología.
- ✓ Psicología Laboral.
- ✓ Psicología del Deporte.
- ✓ Profesores e Investigadores en Psicología.

Casi todas las áreas mencionadas son reguladas por el Health Professions Council (2012) (HPC), organismo oficial que vela por la calidad de los profesionales de la salud y su atención al público. En este sentido, es interesante la acepción y regulación que realiza el HPC de “Psicólogo Profesional”, para diferenciarlo del resto de psicólogos. Solo se puede practicar la psicología profesional si se está registrado en el HPC.

En el caso del Reino Unido, los procesos de especialización están altamente ordenados, estructurados y organizados alrededor de un número limitado de acreditaciones: ocho. Existe una tendencia a la agrupación en grandes especialidades como las relacionadas con la salud.

Francia

No existe una única organización profesional de psicólogos, y tampoco un proceso de especialización y acreditación protocolizado. Cada organización tiene su propio sistema. Sobresalen por el número de colegiados la Sociedad Francesa de Psicología y el Sindicato Nacional de Psicólogos. Es difícil cifrar exactamente los psicólogos con actividad clínica o en otras especialidades, puesto que no existe allí un organismo equivalente al del colegio de médicos.

Los estudios oficiales de Psicología siguen organizados de manera tradicional (Paineau, 2004; Dan Popelier, Lymes, Tedeschi, y Grazini 2007): grado, máster y, finalmente, Diploma de Estudios Superiores de Psicología (DESSP) con clara vocación profesionalizante y cuyas principales especialidades son la Psicología Clínica, la del Trabajo y la Social, variando de una Universidad a otra. Con este último diploma, los profesionales pueden ejercer en los hospitales generales o psiquiátricos, hospitales de día, centros médico-psicológicos, etc. Muchos psicólogos siguen, al mismo tiempo que sus estudios universitarios, una formación psicoanalítica o en otro marco conceptual y se instalan como psicoanalistas o psicólogos clínicos conductistas, etc. Existe mayor tradición que en otros países de agrupación por escuelas.

Otra manera para formarse como psicólogo en Francia es cursar en la Ecole des Psychologues Praticiens fundada en 1951. Es un establecimiento de educación superior privado que prepara a sus estudiantes para el ejercicio en las áreas de la salud, empresarial, de la educación y de la justicia. Tiene por objetivo la formación de un profesional generalista dentro de los campos de aplicación de la Psicología.

También se puede cursar el diploma de psicólogo en el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios (CNAM) y obtener el diploma de Estado en Psicología Escolar o el de Consejero en Orientación psicológica (COP) o el de Psicólogo laboral.

Así pues, en Francia, no existe un proceso de especialización uniforme y ordenado.

Alemania

La Sociedad Alemana de Psicología (DGP), cuenta con una serie de áreas de estudio específicas, pero que no constituyen áreas de especialización profesional, ya que se entremezclan las que claramente tienen esta orientación (Psicología Forense), con las de especialización académica (Psicología General), y constituyen más el equivalente actual a nuestras secciones y a las Divisiones de la APA.

Italia

En Italia, para convertirse en psicólogo es necesario, después de graduarse, realizar un año de prácticas bajo la supervisión de un psicólogo habilitado. Las prácticas son un requisito indispensable para presentarse al examen de Estado, que habilita para el ejercicio de la profesión.

En cuanto a la especialidad, los psicólogos tienen la oportunidad de asistir en la universidad para su formación de postgrado en máster – nivel I y II –, escuelas de doctorado y escuelas de especialización, siendo éstas las que consigna la Ordine degli Psicologi del Lacio (2012):

- ✓ Psicología Clínica.
- ✓ Neuropsicología.
- ✓ Psicología del Ciclo de Vida.
- ✓ Psicología de la Salud.
- ✓ Evaluación psicológica y asesoramiento (counselling).

En Italia, también hay escuelas privadas de especialización -de una duración mínima de cuatro años- en psicoterapia, reconocidas por el Ministerio de Educación, Universidades e Investigación (MIUR), que emiten el título de especialista en psicoterapia, diploma equivalente a las escuelas superiores de la universidad correspondiente. El psicólogo que asiste a una escuela privada de especialización debe asistir a cuatro años de prácticas

como psicoterapeuta en un centro - público o privado – asociado con la misma escuela de postgrado.

En Italia, no existe un proceso profesional de reconocimiento de especialidades psicológicas. Estas vienen determinadas por el tipo de estudios de postgrado efectuados y la titulación académica, que las instituciones públicas o privadas asocian al mismo y una validación posterior ante un registro oficial de profesionales. El registro de psicólogos se integra en el MIUR, que es el organismo oficial de registro de profesionales con autorización legal para ejercer. La autorización es genérica para la profesión de Psicólogo. A pesar de ello, las especialidades psicológicas que las universidades u otros institutos titulan son de un número reducido y se corresponden implícitamente a las grandes áreas de especialización de la Psicología.

Suecia

En Suecia, la especialización la concede la Asociación Psicológica Sueca (2012), tras el correspondiente proceso de acreditación. Se diferencia entre grandes áreas de práctica profesional y varias subespecialidades dentro de ellas, reconociendo las siguientes:

- Psicología del Trabajo/Laboral:
 - ✓ Medio Ambiente Laboral (Riesgos Psicosociales).
 - ✓ Liderazgo.
 - ✓ Psicología Organizacional.
 - ✓ Selección de Personal.
- Psicología Clínica:
 - ✓ Psicología Infantil y Juvenil.
 - ✓ Psicología Forense.
 - ✓ Discapacidades.
 - ✓ Psicología de la Salud.
 - ✓ Psicología del Abuso y la Dependencia.
 - ✓ Neuropsicología.
 - ✓ Tratamiento Psicológico / Psicoterapia.
 - ✓ Psicología Clínica de Adultos.
- Psicología de la Educación:
 - ✓ Discapacidad.
 - ✓ Psicología de la Primera Infancia.
 - ✓ Psicología de la Salud en la Educación.
 - ✓ La Gestión del Personal y la Organización de Sistemas Educativos.
 - ✓ Psicología Escolar.
- Docencia e investigación de la Psicología.

Así pues, Suecia plantea un nuevo modelo consistente en un muy reducido grupo de grandes áreas de especialización, que son las tradicionales de la Psicología, dentro de las que se acogen un grupo de subespecialidades, en un proceso ordenado y estructurado similar al británico.

Suiza

En Suiza, existen especialidades que están avaladas por la Federación Suiza de Psicología (FSP). No tienen reconocimiento legal oficial, se puede ejercer sin ellas, pero dan prestigio social y es común que el paciente/cliente se interese por la especialidad del psicólogo al que acude. La FSP (2012) reconoce las siguientes:

- ✓ Psicólogo/a especializado en Psicoterapia
- ✓ Psicólogo/a especializado en Psicología Infantil y la Adolescencia
- ✓ Psicólogo/a especializado en el Desarrollo Profesional y Recursos Humanos
- ✓ Psicólogo/a especializado en Psicología Clínica
- ✓ Psicólogo/a especializado en Neuropsicología
- ✓ Psicólogo/a especializado en Psicología Vial
- ✓ Psicólogo/a especializado en Psicología Forense
- ✓ Psicólogo/a especializado en Psicología de la Salud
- ✓ Psicólogo/a especializado en Psicología del Deporte.
- ✓ Psicólogo/a especializado en la Psicología del Coaching.

Así pues, existe un razonable número de especialidades que son reconocidas por una institución profesional, de nuevo en un proceso ordenado y altamente estructurado.

USA

La American Psychological Association (APA), tiene 56 divisiones. Es obvio que no hay una equiparación entre división y especialidad, ya que éstas definen más bien áreas de interés dentro de la Psicología, que pueden coincidir o no con grupos de competencias profesionales. De hecho, la APA (2012) reconoce las siguientes especialidades:

- ✓ Neuropsicología Clínica
- ✓ Psicología de la Salud.
- ✓ Psicología Psicoanalítica.
- ✓ Enseñanza de la Psicología.
- ✓ Psicología Clínica.
- ✓ Psicología Clínica Infantil.
- ✓ Psicología del asesoramiento.
- ✓ Psicología Industrial-Organizacional.
- ✓ Psicología del Comportamiento y Psicología Cognitiva

- ✓ Psicología Forense.
- ✓ Psicología de la Familia.
- ✓ Gerontopsicología Clínica.

El nivel de capacitación profesional viene determinado por el nivel del grado académico adquirido y en algunas de las especialidades, por ejemplo, en la clínica, se exige uno más alto: doctorado con programas de formación profesional postdoctorales.

En la estructura de la APA se observa, por lo tanto, la equiparación entre competencia profesional y grado académico (máster/doctorado) más formación supervisada. La exigencia para competencia alta presupone titulación alta. Existen también dos puntos de interés, además del ya resaltado de la no identificación entre división y especialidad: en primer lugar y, a pesar de que el listado de especialidades es más extenso que en la mayoría de los países del área occidental, continua siendo limitado y, en segundo lugar, simultanea las especialidades por competencias profesionales, con la derivada de marcos de escuela psicológica.

Australia

Para ejercer, los psicólogos australianos están obligados por ley a inscribirse en el Registro de la Sociedad Psicológica en su estado o territorio, pero ello no implica la obligación de especialización. Siguiendo al modelo anglosajón, las especialidades las que establece la Australian Psychological Society (2012) y son las siguientes:

- ✓ Neuropsicología Clínica.
- ✓ Psicología Clínica.
- ✓ Psicología Comunitaria.
- ✓ Psicología del Asesoramiento.
- ✓ Psicología Educativa y del desarrollo.
- ✓ Psicología Forense.
- ✓ Psicología de la Salud.
- ✓ Psicología Organizacional.
- ✓ Psicología del Deporte y del Ejercicio Físico.

Así pues, el modelo australiano es parecido al británico; pocas especialidades y reconocidas por su organización profesional.

Consideraciones

Respecto al origen del título: Diferencia entre título universitario y acreditación profesional

Posiblemente la mayor transformación que ha sufrido el sistema universitario del Estado Español tras la instauración de la democracia sea la implementación del sistema de grados y máster en el contexto del Plan Bolonia. Dicho plan supone el cambio del modelo clásico de la universidad española (fundamentado en los modelos napoleónicos) por el de la universidad anglosajona, uno de cuyos ejes es la vinculación de los títulos universitarios con el mercado laboral. Una de las etapas formativas en las que se concreta son los estudios de máster oficial, que -a pesar de poseer un recorrido específico conectado con la investigación- tienen una concepción claramente profesionalizadora, ya que una parte fundamental de los contenidos se vincula a competencias profesionales específicas.

Situados en este punto, surge la cuestión de si el título de máster lleva implícita la especialización y consecuentemente la organización profesional lo reconoce (y potencialmente también la instancia oficial), como en el modelo italiano, o si, por encima del título académico, se instaura un proceso de reconocimiento profesional de especialidad (la acreditación profesional), que sería el caso del modelo anglosajón.

En nuestra opinión, el reconocimiento de la acreditación profesional parece inevitable en el entorno actual de la profesión psicológica, que en los últimos años ha visto muy diversificada su oferta y campos de trabajo que precisan ordenación y reconocimiento profesional. Varios argumentos avalarían esta concepción.

En primer lugar, vista la substancial modificación de la oferta universitaria y el ajuste a un marco europeo de actividad docente e investigadora, deberemos prestar atención a los países de nuestro entorno y asumir la necesidad de establecer marcos generales de actividad profesional que, de acuerdo con los referentes citados anteriormente, den entidad profesional a los ámbitos fundamentales del trabajo de la Psicología.

En segundo lugar, tal opción no debe interpretarse como un mero formalismo sin consecuencias en el ámbito profesional. El que aún no exista un efecto jurídico oficial de las acreditaciones colegiales, no impide que su obtención acarree consecuencias. En esencia, en un entorno en el que los criterios de calidad y de evaluación están presentes permanentemente en la acción profesional, la organización colegial debe asumir y establecer los mecanismos para acreditar el acceso a una cierta especialidad profesional, logrando además que dicha acreditación lleve implícita la calidad del profesional acreditado. El aval del colegio, como institución de prestigio que reconozca la competencia en un ámbito de la Psicología y que identifique la calidad y el prestigio del profesional, cristalizará en un reconocimiento social de calidad y excelencia profesional.

Por último, creemos que el sistema de acreditación profesional es el adecuado para impulsar los procesos de formación continuada, que van a jugar un papel importante en el futuro de profesionales y colegios. En resumen, proponemos que el título de especialista en una rama profesional de la Psicología lo otorgue el colegio, sobre la base de una previa acreditación académica, otorgada por las universidades (idóneamente de carácter oficial) más el cumplimiento de una serie de condiciones claras y conocidas, definidas por las instancias colegiales.

| TABLA 1 | | |
|---|--|--|
| RESUMEN DE ESPECIALIDADES RECONOCIDAS POR PAÍSES | | |
| Reino Unido (9) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Psicología Clínica ✓ Asesoramiento Psicológico ✓ Psicología de la Educación ✓ Psicología Forense ✓ Psicología de la salud ✓ Neuropsicología ✓ Psicología laboral ✓ Psicología del deporte y el ejercicio ✓ Profesores e Investigadores en Psicología | Consejo Británico de Psicólogos. (Profesional con consecuencia legal) |
| Italia (6) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Psicología del ciclo de vida ✓ Psicología Clínica ✓ Psicología de la Salud ✓ Neuropsicología ✓ Evaluación psicológica y asesoramiento ✓ Psicología del Trabajo | Título Académico y registro |
| Suecia (3) | <ul style="list-style-type: none"> ● Psicología del Trabajo <ul style="list-style-type: none"> ✓ Medio ambiente laboral ✓ Liderazgo ✓ Psicología Organizacional ✓ Selección de personal ● Psicología Clínica <ul style="list-style-type: none"> ✓ Psicología infantil y juvenil ✓ Psicología Forense ✓ Discapacidades ✓ Psicología de la salud ✓ Psicología del abuso y la dependencia ✓ Neuropsicología ✓ Tratamiento psicológico / psicoterapia ✓ Psicología Clínica de adultos ● Psicología de la Educación <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discapacidad ✓ Psicología de la primera infancia ✓ Psicología de la salud en la educación ✓ La gestión del personal y la organización de sistemas educativos ✓ Psicología escolar | Asociación Sueca de Psicología (Profesional) |
| Suiza (10) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Psicólogo/a especializada en psicoterapia ✓ El psicólogo/a especializado en Psicología Infantil y la Adolescencia | Federación Suiza de Psicología (Profesional) |

| | | |
|---------------|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Psicóloga/o especializada en el desarrollo profesional y recursos humanos ✓ Psicólogo/a especializado en Psicología Clínica ✓ Psicólogo/a especializado en Neuropsicología ✓ Psicólogo/a especializado en Psicología Vial ✓ Psicólogo/a especializado en Psicología Forense ✓ Psicólogo/a especializado en Psicología de la Salud ✓ Psicólogo/a especializado en Psicología del Deporte ✓ Psicólogo/a especializado en la Psicología del Coaching | |
| USA (12) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Neuropsicología Clínica ✓ Psicología de la Salud ✓ Psicología Psicoanalítica ✓ Enseñanza de la Psicología ✓ Psicología Clínica ✓ Psicología Clínica Infantil ✓ Psicología del asesoramiento ✓ Psicología Industrial-Organizacional ✓ Psicología del Comportamiento y Psicología Cognitiva ✓ Psicología Forense ✓ Psicología de la familia ✓ Gerontopsicología clínica | American Psychological Association (Profesional) |
| Australia (8) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Psicología Clínica ✓ Psicología Comunitaria ✓ Psicología del Asesoramiento ✓ Psicología Forense ✓ Psicología de la Salud ✓ Psicología Organizacional ✓ Psicología del Deporte y del Ejercicio Físico | Australian Psychological Society (Profesional) |

Respecto a la denominación: Diferenciar tres niveles: título, especialista y experto

Si se acepta el planteamiento anterior, la estructura que definiría la competencia profesional en Psicología quedaría configurada en forma piramidal en un esquema semejante al de las especialidades médicas; en el vértice de la pirámide se sitúa el título de “Psicólogo”, condición básica en todo el proceso ya que así se garantiza la unidad funcional de la Psicología, defendiendo la formulación original (Matarazzo, 1989; Peiró y Munduate, 1994), de una profesión con múltiples aplicaciones.

En el segundo nivel se sitúa la especialidad profesional. La relación primaria entre especialidad y título ha de ser definida, en nuestra opinión, por la comunidad de profesionales expertos representados por las divisiones/secciones. Como veremos en el apartado siguiente, habitualmente se diferencia entre los profesionales antes y después de Bolonia (senior/junior) y las exigencias de formación postgrado pueden variar mucho, ya que los contextos en que se mueven las especialidades psicológicas son variados y no homogéneos; sin embargo, entendemos que la especialidad en el futuro estará

necesariamente ligada al nivel de máster. Esta acreditación atiende a un eje horizontal de la especialización, se corresponde con las grandes áreas tradicionales de la Psicología y con el nivel de especialista.

Finalmente, quedaría la cuestión de las subespecialidades. La experiencia profesional demuestra que las competencias específicas de alto nivel que adquiere un psicólogo en su trabajo pueden ir más allá de las propias de una de las grandes especialidades (clínica, jurídica, etc.). Por ejemplo, un psicólogo clínico puede haber dedicado gran parte de su formación y de su esfuerzo laboral a la rehabilitación de enfermos mentales crónicos, y verse a sí mismo como un buen psicólogo clínico con grandes competencias en esta área concreta. Este tipo de acreditación de competencias profesionales cuelga de las grandes áreas de la Psicología en un eje vertical y se correspondería con el nivel de experto

A este último nivel, las posibilidades son muy numerosas y no excluyentes (un psicólogo forense se puede especializar en los problemas relacionados con el derecho de familia y alcanzar también una muy buena competencia en la evaluación de la credibilidad del testimonio, pero no interesarle otros asuntos). De hecho, ninguna organización profesional ha realizado aún un catálogo de estas posibles subespecialidades en Psicología; la más cercana a ello sería la de la Asociación Sueca de Psicología. En nuestra opinión, no debe establecerse limitación para este tercer nivel, que constituye la base de la pirámide y que debe constar de un listado de subespecialidades dentro de cada especialidad, listado modificable en circunstancias cambiantes. De hecho, es el nivel que posiblemente esté más directamente relacionado con las cambiantes demandas del mercado laboral. Al dominio de alguna de estas subespecialidades se le puede dar la denominación genérica de “Experto”.

Así pues, el esquema queda definido por un psicólogo que tiene una o algunas grandes especialidades psicológicas y que ha alcanzado alta competencia en diversas áreas específicas dentro de su especialidad (Psicólogo Especialista en Psicología de la Educación, Experto en Psicomotricidad en la primera Infancia; Psicólogo Especialista en Psicología Forense, Experto en Evaluación de Daños y Secuelas; etc.).

Respecto a la posición de partida: Un título, pocas especialidades, muchas subespecialidades

En nuestra opinión, no hay ninguna discusión en cuanto al punto inicial y final; debe haber un sólo título profesional, “Psicólogo” y no es posible limitar las subespecialidades, ya que éstas son teóricamente infinitas y cambiantes, y dependen de los avances científicos y las necesidades sociales que surgen vinculados a cada especialidad; algo que simplemente no se puede prever, sino facultar a cada especialidad para adaptarse y dar respuestas a las demandas de la sociedad y del mercado a corto o medio plazo.

Así pues, la discusión se articula alrededor de las especialidades. Respecto a ello, se pueden adoptar dos posturas: restrictiva o laxa. La restrictiva conlleva un número limitado de especialidades que son muy genéricas y la laxa un número mayor y que alcanzan un mayor nivel de especialización. Es difícil definir cuál es un número grande o pequeño de especialidades; en las organizaciones de otros países, nunca bajan de cuatro o cinco (con la mencionada excepción de Suecia), pero no van más allá de doce.

Las ventajas de la primera posición son las siguientes:

1. Probablemente representen mejor la tradición de la Psicología y, por lo tanto, son más fáciles de definir en cuanto a las condiciones de acreditación; por ejemplo, en cuanto a los másters que las sustentan.
2. Bajo su paraguas pueden cobijarse un mayor número de profesionales con independencia de las subespecialidades que tengan y, por lo tanto, llegar a casi la totalidad de colegiados.
3. Resulta más fácil la coordinación con las organizaciones profesionales internacionales ya que se identificarán con mayor facilidad las áreas comunes.

Las ventajas de la alternativa laxa, que doctrinalmente defiende un número mayor de especialidades son:

1. Representa mejor las áreas de trabajo específico de cada psicólogo y, por lo tanto, puede hacer más fácil la defensa de sus intereses más concretos.
2. Puede abarcar a un mayor número de áreas emergentes.

Sopesando ambos tipos de argumentos, pensamos que se defienden mejor los intereses de la profesión apostando por la primera postura; es decir, un número de especialidades reducidas, de corte clásico, que puedan alojar varias subespecialidades. Es decir, el modelo que proponemos quedaría definido de la siguiente manera; una profesión (Psicología), unas pocas especialidades (máximo diez) y múltiples subespecialidades.

Algunas organizaciones de algunos países se articulan también alrededor de especialidades definidas por modelos (psicoanálisis, conductual, etc.). En nuestra opinión, ello no debería ser tenido en cuenta en la propuesta, al considerarse que el modelo teórico no configura áreas de competencia profesional. La competencia, por ejemplo, viene exigida por el trabajo como Psicólogo Clínico, que se puede ejercer desde una perspectiva u otra o desde el eclecticismo. Las especialidades por modelos deberían ser acogidas en el seno de organizaciones profesionales de iguales, que obviamente, pueden tener cabida en los colegios.

Se puede discutir si es conveniente que cada especialidad cuente con un registro de subespecialidades que se actualice periódicamente, apareciendo el problema de cómo se confirma una subespecialidad por parte de una especialidad. Aunque, por descontado, las

cuestiones políticas y/o administrativas juegan su papel y los colegios deben velar por una razonable coordinación, se trata fundamentalmente de un tema técnico, por lo que debería dejarse a cada división decidir si cree que debe existir y, si es así, que regule su reconocimiento de subespecialidades. En este sentido, la organización colegial debería establecer un procedimiento marco, que evite conflictos o duplicidades.

Respecto a las consecuencias jurídicas

Tal como se ha comentado antes, el marco del que se parte es la diferenciación entre reconocimiento oficial y profesional. El reconocimiento oficial tiene consecuencias jurídicas evidentes, por ejemplo, el estar reconocido dentro del registro de profesiones sanitarias. La tendencia debería ser a que el reconocimiento profesional precediera al oficial y sirviera de base para el establecimiento de éste, en su caso.

Es obvio que ello debería ser más sencillo para unas especialidades que para otras y, para algunas ni siquiera sería deseable o posible. Probablemente, entre las primeras están las más relacionadas con servicios públicos y entre las segundas las más directamente implicadas en el ejercicio libre de la profesión o relacionadas con actividades de la empresa privada. Cada especialidad deberá definir cuál es el interés en quedar regulada oficialmente, las ventajas y los inconvenientes que ello le reporta y las posibilidades de que fuera posible a corto y medio plazo.

Procedimientos de acreditación

Antes de detallar factores comunes de los procesos de acreditación en los diferentes países, hay que recordar que es posible la existencia de dos vías no propias de acreditación:

1. Que la organización asuma la acreditación obtenida vía oficial e integrada en los sistemas nacionales de reconocimiento profesional, como sería el caso del PIR español.
2. Que la organización asuma la titulación de máster y/o doctorado que otorga la universidad como ya acreditativos de especialidad. Este podría ser el caso del recién reconocido título de Psicólogo Sanitario, encontrándonos a la espera de conocer cómo queda definitivamente el catálogo de másteres en el área propia de la Psicología.

En relación con los procesos de acreditación propios antes estudiados, todos incorporan en mayor o menor medida 4 condiciones. Se analiza su fuerza y sus excepciones:

1. Poseer el Licenciatura/Grado de Psicología. Es una condición fuerte, presente en todos los procesos analizados.
2. Formación de postgrado en la especialidad. Es una condición fuerte, presente en todos los procesos analizados. Presenta dos variantes:

2.1. Título de máster o postgrado equivalente en horas. La más frecuente, especialmente en el contexto del sur de Europa.

2.2. Presentación de tesis de investigación que conduzca al doctorado o título equivalente. Frecuente en el mundo anglosajón y nórdico y, en ocasiones, reservado exclusivamente para la especialidad clínica, aunque se puede extender a otras especialidades

La excepción es el caso de los profesionales veteranos expertos, se supone que con amplia experiencia profesional, pero sin título de máster. Se suele establecer para ellos la necesidad de demostrar horas de formación en la especialidad en cualquier contexto, también privado.

3. Estar colegiado o pertenecer de pleno derecho a la organización acreditadora. Es una condición presente en todos los procesos analizados.

4. Cumplir unos requisitos. Es una condición fuerte (todos la establecen), pero muy variable en los requisitos según los diferentes países. En general son los siguientes:

4.1. Horas de formación. En general se consideran suficientes el título de máster o doctorado, los menos establecen la necesidad de horas complementarias, variables en número, en áreas muy concretas para acreditaciones en el eje vertical.

4.2. Experiencia mínima en el ejercicio de la Especialidad. La mayoría considera imprescindible este requisito, siendo muy variable su duración según países y especialidad (tendencia a mayor necesidad de años en especialidades clínicas), los menos no piden acreditar experiencia (aquellos que consideran suficiente el título universitario). Puede variar la exigencia de que las prácticas se hayan realizado bajo la supervisión de tutor o no y en centro público y/o privado, incluyendo la práctica libre de la profesión. Los profesores de universidad suelen quedar exentos de esta condición, cumpliendo por definición la de formación.

4.3. Algún tipo de examen ante un tribunal. Es una condición poco fuerte que generalmente no se especifica, puede ser a través de la defensa de un currículum, defensa de un informe o cualquier otro documento profesional, o un examen clásico.

Propuestas

En función de los datos y argumentos expuestos hasta el momento, considerando la estructura actual realizamos las siguientes propuestas para ser sometidas a los diferentes niveles de discusión, evaluación y modificación por las Juntas de Gobierno colegiales. Lógicamente, sería deseable en su resultado final, constituir una unidad organizacional única, que podría denominarse: "Sistema Nacional de Acreditación en Especialidades Psicológicas".

Se vislumbran las siguientes especialidades y su dependencia en el orden que establecen en su artículo Santolaya, Berdullas y Hermida (2002):

1. Psicología Clínica: División de Psicología Clínica y de la Salud
2. Psicología de la Salud: División de Psicología Clínica y de la Salud
3. Psicoterapia: División de Psicología Clínica y de la Salud
4. Neuropsicología: División de Psicología Clínica y de la Salud
5. Psicología de la Educación: División de Psicología Educativa.
6. Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y los Recursos Humanos: de la División homónima
7. Psicología de la Intervención social: de la División homónima.
8. Psicología del Tráfico y Seguridad: en su caso de la División homónima
9. Psicología Jurídica y Forense: División de Psicología Jurídica.
10. Psicología de la Actividad Física y del Deporte: de la División homónima

Las Divisiones, a través de su Coordinadora, establecerán su reglamento de acreditación, que seguirá las directrices generales que establezca el Consejo. La Coordinadora velará por el respeto a los estilos, normas y procedimientos democráticos en todo este proceso.

Cada Coordinadora establecerá la forma de relacionar el título corporativo de especialidad con el título oficial y la forma de avanzar en el reconocimiento oficial del título corporativo, si entiende que ello es conveniente. Por ejemplo, parecería lógico que en Psicología Clínica se reconozca de forma automática la acreditación del título oficial obtenido.

Los procesos de acreditación deberán tener en cuenta siempre las dos realidades profesionales: los veteranos expertos y los titulados con máster y/o doctorado. Deberá establecerse un periodo extraordinario de acreditación para los primeros, limitado en el tiempo y un procedimiento regular en el tiempo para los segundos.

Cada división establecerá la necesidad o no de disponer de un catálogo de subespecialidades y el tipo de reconocimiento y proceso para el mismo. La Coordinadora o, en su caso, la Junta de Gobierno del Consejo actuará como árbitro en caso de conflicto.

Se recomienda que los colegios establezcan un sistema de formación profesional continua en coordinación con las Coordinadora de las Divisiones, para favorecer el desarrollo de las especialidades y facilitar su acceso a los colegiados.

Referencias

- American Psychological Association (2012). Recognized Specialties and Proficiencies in Professional Psychology. Recuperado el 15-5-2012, de <http://www.apa.org/ed/graduate/specialize/recognized.aspx>
- Asociación Psicológica Sueca (2012). Antagning till specialistutbildning. Recuperado el 15-5-2012, de <http://www.psykologforbundet.se/Utbildning/Specialistutbildning1/Sidor/antagning.aspx>

- Australian Psychological Society (2012). Specialist areas of psychology. Recuperado el 15-5-2012, de <http://www.psychology.org.au/community/specialist/>
- British Psychological Society (2012) Society Qualifications. Recuperado el 15-5-2012, de <http://www.bps.org.uk/careers-educationtraining/society-qualifications/society-qualifications>
- Buela-Casal, G. (2004). La Psicología: ¿una profesión sanitaria con distintas especialidades? Infocop, número extraordinario, 103-111.
- Dan Popelier, M.C., Lymes, P., Tedeschi, M.C. y Grazini, J.T. (2007). La formación del psicólogo en Brasil y Francia. Recuperado el 15-5-2012, de <http://www.cendotec.org.br/francaflashpartes/franciaf59-7psicologia.pdf>
- Federación Suiza de Psicología (2012). Titre de Spécialisation. Recuperado el 15-5-2012, de http://www.psychologie.ch/fr/formation_et_perfectionnement/formation_postgrade_titre_de_specialisation/titre_de_specialisation.html
- Health Professions Council (2012). Practitioner psychologists. Recuperado el 15-5-2012, de <http://www.hpcuk.org/aboutregistration/professions/index.asp?id=14#profDetails>
- Matarazzo, J.D. (1989). Psicología: No hay muchas especialidades, sino distintas aplicaciones. Papeles del Psicólogo, 38 .
- Ordine degli Psicologi del Lazio (2012). Specializzazioni Universitarie. Recuperado el 15-5-2012, de http://www.ordinepsicologilazio.it/formazione_aggiornamento/specializzazioni_universitarie/
- Peiró, J.M. y Munduate, L. (1994). Work and organizational Psychology in Spain. Applied Psychology . An international Review, 43(2), 231-274.
- Paineau, A. (2004). « Métier : psychologue » ou « Métiers de la psychologie » ? Recuperado el 15-5-2012, de <http://www.sfpsy.org/IMG/pdf/dossiermetiers.pdf>
- Santolaya, F., Berdullas, M. y Fernández-Hermida, J. R. (2002). Análisis del desarrollo de la psicología profesional en España. Papeles del Psicólogo, 82, 65-82.

Normativa legal

- Ley 5/2011, de 29 de marzo, de Economía Social. BOE nº 76, de 30 de marzo de 2011.
- Ley 33/2011, de 4 de octubre, General de Salud Pública. BOE nº240, de 5 de octubre de 2011.
- Real Decreto 2490/1998 de 20 de noviembre, por el que se crea y regula el título oficial de Psicólogo Especialista en Psicología Clínica. BOE nº 288, de 2 de diciembre 1998.

Cuadragésima lectura: artículo “Plan Nacional de Desarrollo de la profesión de las y los psicólogos en México 2018-2024”

FEDERACIÓN NACIONAL DE COLEGIOS, SOCIEDADES Y ASOCIACIONES DE PSICÓLOGOS DE MÉXICO, A. C.

Se propone el artículo “Plan Nacional de Desarrollo de la profesión de las y los psicólogos en México 2018-2019” elaborado por la Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de México A. C. **Las razones por las que lo proponemos son las siguientes:** porque presenta un panorama general de la situación del país a manera de diagnóstico con datos que respaldan la propuesta de la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo de la Profesión de las y los Psicólogos en México 2018-2024; de la misma manera presenta las diferentes áreas y escenarios en que el psicólogo ejerce su profesión, las problemáticas a las que se enfrenta, los escenarios de aplicación, los usuarios a los que va dirigido y los requisitos que se deben tener las y los psicólogos para el ejercicio profesional; en general el panorama que presenta es valioso para abordar el aprendizaje correspondiente a los campos, escenarios y relación con otras disciplinas de la Psicología.

Ficha bibliográfica

Plan Nacional de Desarrollo de la Profesión de las y los Psicólogos en México 2018-2014 (2018) elaborado por la Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de México A. C. Guadalajara, Jalisco, México.

Datos de la Institución

La Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México, A. C. (FENAPSIME) nace el 18 de marzo de 1995 con el lema “Por el Desarrollo Profesional, Científico y la Trascendencia social de la Psicología”; a la fecha está integrada por 28 organizaciones de 17 entidades del país, sus objetivos son:

- Promover el desarrollo integral de la profesión de las y los psicólogos.
- Contribuir al desarrollo científico y tecnológico de la Psicología.

- Coadyuvar a la solución de los problemas y las necesidades psicosociales, para el mejoramiento de la calidad de vida y el bienestar de las y los mexicanos.

Dentro de sus actividades para cumplir estos objetivos son la realización de un sin número de reuniones, asambleas, congresos, entrega de reconocimientos, promoción y apoyo a diferentes grupos y organizaciones en los diferentes trabajos.

En el 2010 crearon el Consejo Mexicano para la Certificación Profesional en Psicología, A.C.; con la intención de orientar estratégicamente el trabajo de las organizaciones profesionales e Instituciones educativas de Psicología elaboraron y promovieron el Plan Nacional de Desarrollo de la profesión de la Psicología en México durante el periodo 2013-2018; elaboraron los “Principios éticos del psicólogo mexicano” para orientar la práctica profesional y los procesos de formación de las y los psicólogos; elaboraron y promovieron los “Derechos generales de las y los usuarios de los servicios psicológicos profesionales y de las y los profesionales de la psicología en el campo de la salud”; Generaron propuestas para la elaboración e impulso de una Ley General de Salud Mental para México; elaboraron y distribuyeron a nivel nacional e internacional el Boletín Electrónico “Avances de la profesión de la Psicología en México”; en Asamblea de la FENAPSIME se acordó construir el “Plan Nacional de Desarrollo de la profesión de las y los psicólogos en México 2018-2024”.

Breve resumen del contenido:

El artículo hace referencia al contenido del Plan Nacional de Desarrollo de la profesión de las y los psicólogos en México 2018-2014; se describen los objetivos y etapas en las que consiste el Plan; se presenta el contexto nacional de la situación en la que se encuentra la movilidad social considerando que el estudio es una de las opciones a seguir, y dentro de este contexto se presentan los diferentes campos en la que los psicólogos inciden considerando los problemas y necesidades que se tienen que atender de manera disciplinaria, multidisciplinario o interdisciplinaria con eficiencia y congruencia ética, así el artículo hace una descripción de estos campos; destaca que el país no cuenta con una ley general de salud mental para atender la multiplicidad de los problemas psicológicos que se presentan, tampoco existen los recursos económicos necesarios para cubrir la calidad que requiere el ejercicio de los derechos de las personas. El artículo describe las funciones que desarrolla el psicólogo, los campos de participación en la vida social, describe los problemas a los que se enfrenta, los beneficiarios que pueden recibir los servicios profesionales, los escenarios en los que trabaja finalmente describen los requisitos y características que las y los psicólogos deben tener.

**“PLAN NACIONAL DE DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DE LAS Y LOS
PSICÓLOGOS EN MÉXICO 2018-2024”
POR
FEDERACIÓN NACIONAL DE COLEGIOS, SOCIEDADES Y ASOCIACIONES DE
PSICÓLOGOS DE MÉXICO, A. C.**

**FEDERACIÓN NACIONAL DE COLEGIOS, SOCIEDADES Y ASOCIACIONES DE PSICÓLOGOS DE
MÉXICO, A.C., 20 de octubre de 2018.**

**“PLAN NACIONAL DE DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DE LAS Y LOS PSICÓLOGOS EN
MÉXICO 2018-2024”.**

El contexto nacional

México, de acuerdo con la ONU, es un país que cuenta con 129'163,000 habitantes, que lo convierte en el décimo país más poblado del mundo. De ellos 64'312,000 son hombres y 64'851,000 son mujeres; 27% son menores de 14 años; 18% tienen entre 15 y 24 años; 45% entre 25 y 59 años y 10% son mayores de 60 años.

Tiene una significativa diversidad cultural y una contrastante realidad socioeconómica, ya que mientras en México viven 10 de las 1,000 personas más ricas del mundo, se estima que viven 53.4 millones de personas pobres y de ellas 9.4 millones viven en pobreza extrema, que implica que no les alcanzan sus ingresos para cubrir las necesidades básicas respecto a salud, educación, alimentación, vivienda, vestido o transporte público.

Cinco entidades del país aumentaron su porcentaje de población en situación de pobreza y fueron: Veracruz (de 58.0% en 2014 a 62.2% en 2016), Oaxaca (de 66.8% en 2014 a 70.4% en 2016), Tabasco (de 49.6% en 2014 a 50.9% en 2016), Chiapas (de 76.2% en 2014 a 77.1% en 2016) y Campeche (de 43.6% en 2014 a 43.8% en 2016).

En México, la movilidad social es casi nula; la situación de la movilidad social se resume de la siguiente manera: quienes nacen pobres se quedan pobres y quienes nacen ricos se quedan ricos. Lo anterior se da en un contexto de alta desigualdad que se acompaña de una dinámica de crecimiento económico mediocre. La imposibilidad de las personas para cambiar su destino se repite una y otra vez, si bien en grados distintos, para mujeres y hombres de edades y ocupaciones distintas, en una ciudad o en zona rural, en el norte o el sur del país.

La baja movilidad social en el país está generando una sociedad no solo injusta, sino poco sana, apenas educada y propensa al conflicto social. A su vez, las limitaciones a la formación de capital humano y la falta de una convivencia libre de confrontación y de delito pueden frenar la movilidad. Donde se facilitan las enfermedades, los bajos estándares educativos y la victimización, hay menores incentivos al progreso individual: otro círculo vicioso.

Ser pobre en México condena a las y los ciudadanos a estudiar primaria y secundaria y a la baja posibilidad de continuar sus estudios de nivel bachillerato y licenciatura; si los padres se dedican a las actividades manuales como la agricultura, difícilmente cambiarán de trabajo. Por cada 100 mexicanas y mexicanos nacidos en ese estrato, sólo 5 concluirán estudios universitarios, 11 llegarán a la preparatoria y 72 se quedarán sin estudios.

Esta realidad nacional se convierte en una situación dramática, particularmente para las y los mexicanos que pertenecen a grupos indígenas que viven fuera de las poblaciones grandes o medias del país, para las y los adultos mayores, para las personas con discapacidad e incluso para los niños, las niñas y los adolescentes, pero que también de alguna u otra forma impacta en toda la población.

Históricamente se ha promovido que la educación es la alternativa más segura para mejorar las condiciones de vida de una persona y para su familia, pero hoy, incluso una persona que ha realizado estudios universitarios, por los salarios miserables y la incertidumbre laboral, no tiene asegurado en absoluto la mejora de sus condiciones de vida.

Si a esta realidad socioeconómica de las y los mexicanos le incorporamos el deterioro ambiental, el desorden en el crecimiento de las ciudades, las sobreexigencias académicas y laborales, los riesgosos estilos de vida (inadecuada alimentación, vida sedentaria, falta de respeto a los tiempos para dormir y para el descanso, falta de esparcimiento, inadecuado manejo de las situaciones estresantes, etc.), la cultura dominante de la violencia, la realidad delictiva cotidiana, la discriminación y la exclusión que vivimos cotidianamente, podemos comprender porque a pesar del incremento en la esperanza de vida de las y los mexicanos, no hemos logrado el estado de bienestar social, físico y psicológico para todas y todos los habitantes de nuestro país, y por el contrario el número de suicidios y de trastornos psicológicos se va incrementando en casi la totalidad de las entidades de nuestra nación.

Por todo ello y considerando la diversidad de los campos de la vida social en los que inciden las y los psicólogos, es que debemos reconocer que en nuestro país existen una infinidad de problemas y necesidades que habrá que atender de manera disciplinaria, multidisciplinaria o interdisciplinaria y con eficiencia y una fundamental congruencia ética, y entre los que encontramos:

Salud:

- Trastornos de la infancia, la niñez y la adolescencia.
- Trastornos cognoscitivos.
- Trastornos del estado de ánimo.
- Trastornos de ansiedad.
- Trastornos adictivos (alcohol, tabaco, drogas, juego, trabajo, tecnologías, etc.).
- Trastornos por estrés postraumático (generado por actos delictivos, desastres naturales, violencia social, etc.).
- Estrés crónico y social.
- Trastornos alimentarios.
- Trastornos de personalidad.
- Trastornos sexuales.
- Problemas de pareja.
- Ideaciones y tentativas suicidas.
- Esquizofrenia.
- Malos hábitos y trastornos del dormir.
- Enfermedades crónico-degenerativas (obesidad, diabetes mellitus tipo 2, síndrome metabólico, osteoporosis, aterosclerosis, hipertensión arterial, infarto del miocardio, cáncer, insuficiencia renal crónica, alergias, asma, etc.).
- Violencia familiar.
- Violencia de género.
- Insuficientes cuidados paliativos para personas en etapas terminales y para sus familiares.
- Insuficientes servicios de apoyo tanatológico para personas que han sufrido pérdidas.
- Insuficientes servicios de prevención de los trastornos psicológicos y de promoción de la salud mental y el bienestar.
- Cobertura insuficiente y de baja calidad de los servicios de salud mental.
- Síndrome de Burnout en las y los profesionales de la salud que brindan los servicios de salud.

Educación:

- Trastornos del aprendizaje.
- Baja calidad de los procesos educativos en sus distintos niveles.
- Inadecuada preparación de las personas que administran el sistema educativo.
- Síndrome de Burnout en las y los profesores de la educación básica, media y superior.
- Bajo rendimiento académico de las y los alumnos en los distintos niveles educativos.
- Alta deserción y abandono escolar en los distintos niveles educativos.
- Falta de integración y discriminación de las y los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad en los distintos niveles educativos.

- Escasos servicios educativos para las y los niños, adolescentes y jóvenes de diversos pueblos originarios.
- Escasos servicios educativos para las y los adultos mayores.
- Cobertura insuficiente de los servicios educativos en todos los niveles.
- Baja calidad e insuficiencia de los programas de orientación educativa y vocacional a nivel de la educación media y superior.
- Carencia de un sistema de detección de problemas en el aula.
- Baja calidad e insuficiencia de los programas de educación sexual en las escuelas.
- Carencia de una política pública y de programas y acciones gubernamentales para la capacitación y actualización de las y los padres de familia.
- Insuficientes centros de desarrollo infantil en los turnos matutino, vespertino y nocturno.
- Carencia de un sistema de asesoría, seguimiento, supervisión y evaluación para los centros de desarrollo infantil.
- Insuficientes programas de alfabetización emocional y de promoción de estilos de vida saludables.
- Violencia escolar.
- Profesoras y profesores de educación básica y media realizando evaluaciones psicológicas sin el perfil y la formación propias de las y los psicólogos.
- Acoso sexual de algunos de los profesores a sus alumnas en los distintos niveles educativos.
- Altísimas y extenuantes exigencias académicas para las y los alumnos de la educación superior.

Trabajo:

- Desempleo.
- Empleos informales.
- Subempleo.
- Empleos temporales.
- Bajos salarios.
- Dobles jornadas laborales.
- Incumplimiento de las prestaciones que marca la ley.
- Acoso laboral.
- Sobreexigencias laborales.
- Ausentismo escolar.
- Alta rotación de personal en todos los niveles.
- Discriminación e inequidad laboral a personas con discapacidad, mujeres y personas de la comunidad LGBT+
- Psicotrastornos laborales.
- Ineficientes procesos de capacitación integral y adiestramiento al personal.
- Integración laboral de personal con criterios inadecuados y sin el perfil laboral.

- Accidentes laborales.
- Adicciones en el personal y directivos.
- Carencia de programas de preparación para el retiro laboral del personal y directivos.
- Limitados programas para la atención integral del personal pensionado y jubilado.
- Carencia de una cultura de liderazgo eficaz en los mandos medios y altos directivos.
- Inadecuados e injustos programas de promociones laborales en las empresas e instituciones.
- Falta de programas de información, asesoría y orientación sobre las pensiones.
- Falta de respeto a los derechos humanos y los contratos laborales.
- Incremento de riesgos laborales por el irrespeto a los acuerdos y contratos.
- Síndrome de Burnout en las y los directivos y las y los trabajadores en las empresas.
- Falta de cultura de empresas socialmente responsables.
- Falta de cultura de empresas saludablemente responsables.

Seguridad pública:

- Inseguridad ciudadana.
- Carencia de programas efectivos de prevención del delito.
- Procesos de investigación de los actos delictivos ineficientes y violatorios de los derechos humanos.
- Corrupción en los procesos de investigación de los actos delictivos.
- Ineficiencia de las evaluaciones de control de confianza de los cuerpos policíacos.
- Inadecuados procesos de selección de las y los policías y de las y los mandos superiores.
- Inadecuados programas de capacitación, adiestramiento y actualización de las y los policías y de las y los mandos superiores.
- Insuficientes programas de atención psicológica para las y los policías y para sus familias.
- Insuficientes e inadecuados programas de atención integral a las víctimas del delito.
- Imagen negativa de los cuerpos policíacos.
- Militarización de las funciones policíacas.
- Ineficientes e inadecuados procesos de readaptación social de las y los delincuentes.
- Carencia de un programa de seguimiento penitenciario.
- Violaciones a los derechos humanos en los centros de readaptación social.
- Corrupción en los centros de readaptación social.
- Impunidad ante los delitos cometidos por las y los altos funcionarios de la administración pública, magistrados y legisladores.
- Carencia de una cultura de protección civil.

Procuración, Administración E Impartición De La Justicia:

- Procesos jurídicos lentos y costosos.
- Insuficiente tratamiento integral e interdisciplinario de los procesos jurídicos.
- Ineficientes procesos de capacitación integral y actualización de los integrantes de los tribunales.
- Corrupción en los tribunales.
- Abuso de autoridad en los tribunales.
- Inadecuada regulación para la acreditación de las y los peritos.
- Carencia de infraestructura en los tribunales para la atención justa de personas con discapacidad.
- Corrupción y falta de transparencia en los procesos de adopción de niñas y niños.

Administración pública:

- Insuficientes políticas públicas, programas y acciones de gobierno integrales, científicas y eficientes en los distintos niveles de gobierno.
- Insuficientes procesos administrativos integrales, eficientes y ágiles en los distintos niveles de gobierno.
- Elevados salarios, prestaciones, compensaciones y bonos para los altos funcionarios públicos en los distintos niveles de gobierno.
- Ineficiencia en el gasto público en los distintos niveles de gobierno.
- Compras a sobreprecio en las distintas áreas de la administración pública en los distintos niveles de gobierno.
- Tráfico de influencias en el otorgamiento de permisos y licencias en los distintos niveles de gobierno.
- Inadecuadas designaciones de las y los altos funcionarios públicos en los distintos niveles de gobierno.
- Insuficiente transparencia y rendición de cuentas en los distintos niveles de gobierno.
- Insuficientes programas de capacitación integral y actualización de las y los servidores públicos en los distintos niveles de gobierno.
- Deficientes procesos de contratación de las y los servidores públicos que al término de las administraciones implican grandes cantidades de dinero para los litigios laborales y las liquidaciones.

Deporte:

- Insuficientes programas educativos para la actividad física y el deporte.
- Insuficientes programas eficientes de promoción de la actividad física y el deporte.
- Insuficiente infraestructura para la realización adecuada y cotidiana de la actividad física y el deporte.
- Carencia de programas de capacitación integral y actualización para las y los profesores de educación física, entrenadores y asesores.

- Promoción deportiva orientada principalmente al deporte de alto rendimiento y ligado a los intereses empresariales.
- Insuficiencia de programas deportivos para personas con discapacidad.

Política:

- Carencia de procesos electorales democráticos, equitativos e incluyentes.
- Carencia de evaluaciones integrales a las y los candidatos a legislador a nivel federal y estatal.
- Carencia de programas de capacitación integral y actualización a las y los legisladores a nivel federal y estatal.
- Escasa interés de la ciudadanía para participar en la elaboración y reforma de las leyes y reglamentos a nivel federal, estatal y municipal.
- Insuficiencia de los marcos legales para propiciar la participación de la ciudadanía en la elaboración y reforma de las leyes y reglamentos a nivel federal, estatal y municipal.
- Predominancia de los intereses de los partidos y grupos políticos sobre los intereses ciudadanos en la toma de decisiones legislativas.
- Carencia de programas de educación política para la ciudadanía.
- Carencia de programas institucionales para la resolución pacífica de los conflictos sociales.
- Inequidad de género en la integración de los cuerpos legislativos a nivel federal y estatal.

Desarrollo urbano:

- Carencia de planes de desarrollo y reordenamiento de las ciudades a corto, mediano y largo plazo con una perspectiva integral, sustentable, interdisciplinaria e intermunicipal.
- Insuficiencia de programas eficientes de educación ambiental y sustentable para la ciudadanía.
- Crecientes niveles de contaminación del aire, del agua, visual y auditiva.
- Inadecuada generación y manejo de la basura.
- Inadecuado uso del agua.
- Perdida continúa de las áreas verdes.
- Insuficiencia de programas eficientes de conservación y mantenimiento de las áreas verdes.
- Creciente concentración humana en las grandes ciudades del país.
- Carencia de servicios públicos básicos para comunidades marginales.
- Aumento de zonas habitacionales segmentadas.
- Inadecuada construcción de indignas y antifuncionales microviviendas.
- Urbanización de aéreas naturales y estratégicas.
- Insuficientes alternativas para la movilidad ciudadana.
- Servicio de transporte público urbano de baja calidad, inseguro y contaminante.
- Carencia de servicio de transporte público urbano en numerosas zonas de las ciudades grandes y medias.

- Exclusión, discriminación y maltrato a las personas con discapacidad y a los adultos mayores en el servicio de transporte público urbano.
- Mayor inversión de tiempo para el traslado de la ciudadanía en las grandes ciudades en detrimento del descanso y de la convivencia familiar.
- Insuficientes e ineficientes programas de educación para la movilidad ciudadana y de cortesía urbana.
- Falta de reglamentación y de adecuaciones a la infraestructura urbana para garantizar la movilidad y desarrollo de las actividades de las personas con discapacidad y de los adultos mayores.

Desarrollo comunitario:

- Incremento de pandillas.
- Insuficientes e ineficientes programas integrales de desarrollo comunitario.
- Insuficientes espacios recreativos.
- Insuficiente mantenimiento de espacios físicos recreativos y de esparcimiento.
- Insuficientes e ineficientes programas integrales de inclusión y reintegración de personas con discapacidad y adultos mayores.
- Carencia de programas de promoción del cooperativismo.
- Insuficientes programas comunitarios de educación para la salud y de planificación familiar.

Asistencia social:

- Abandono familiar, institucional y social de adultos mayores e indigentes.
- Insuficientes e ineficientes programas de atención integral a adultos mayores e indigentes.
- Insuficientes e ineficientes programas de atención integral a personas en situación de extrema pobreza y personas con discapacidad mental.
- Insuficientes e ineficientes programas de atención integral a personas miembros de grupos indígenas.
- Insuficientes programas de apoyo a madres cabeza de familia.
- Escasos programas de apoyo integral a familias víctimas de la violencia familiar.
- Escasos programas de apoyo integral a cuidadoras primarias de personas dependientes.

Economía:

- Grandes sectores poblacionales en estados de pobreza y de pobreza extrema.
- Escasos programas de educación financiera.
- Promoción de una cultura del consumismo exacerbado.
- Injustas condonaciones de pago de impuestos para grandes grupos empresariales.
- Excesivos pagos tributarios para los trabajadores que reciben bajos salarios.

- Insuficientes programas de capacitación, actualización y financiamiento para emprendedores dirigidos a sectores populares.
- Carencia de regulación tributaria del comercio informal.
- Encarecimiento progresivo de los energéticos y de servicios básicos.
- Costos excesivos de los servicios de la banca en el país.
- Carencia de programas de protección a los niños, adolescentes y adultos mayores que trabajan.

Comunicación social:

- Concentración de los medios electrónicos de comunicación social por reducidos grupos empresariales.
- Escasas alternativas de programas educativos y culturales en los medios de comunicación masiva social.
- Irresponsable y sectario manejo de la información en muchos de los noticieros de los principales medios televisivos y radiofónicos.
- Estigmatización de la ciudadanía que cuestiona o critica las acciones del gobierno o los manejos empresariales.
- Violencia en contra de los profesionales de la comunicación social.
- Control gubernamental de los medios de comunicación social a través de la compra de espacios publicitarios o propagandísticos.
- Programas con contenidos promotores de la violencia, la discriminación, las prácticas sexuales irresponsables y la acriticidad.

A pesar de la multiplicidad de los problemas psicológicos que se requiere urgentemente atender, lamentablemente nuestro país no cuenta con una ley general de salud mental y en solo 11 entidades del país se cuenta con leyes estatales de salud mental. Así mismo, los recursos económicos que se invierten tanto en el gobierno federal como en los gobiernos de los estados y de los municipios para los servicios de salud mental y psicosociales son ínfimos y totalmente insuficientes para la cobertura y la calidad que requiere un ejercicio pleno de los derechos de las personas.

En estas condiciones, está claro, no caben posiciones profesionales individualistas, acrílicas, conformistas y de pasiva complicidad, el reto es que las y los profesionales de la Psicología sean mejores y logren mejorar su calidad de vida y la de sus familiares, pero que también contribuyan a mejorar la realidad de nuestros compatriotas.

La profesión de la y el psicólogo en la actualidad.

Hoy en día, para ejercer profesionalmente la Psicología se requiere contar con el título de Licenciado en Psicología expedido por una institución educativa pública autónoma o privada debidamente registrada ante las autoridades federales o estatales que correspondan y

tener la cedula profesional expedida por la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública y/o por la Dirección de Profesiones o la instancia homologa del gobierno estatal de la entidad en que se reside.

A diferencia de hace algunos años, cuando al psicólogo socialmente se le identificaba como un profesional que atendía casi exclusivamente a personas “locas”, hoy se le reconoce como un profesional muy versátil que trabaja y aporta con sus conocimientos teórico, metodológicos y técnicos, habilidades, actitudes y valores a la prevención y solución de una infinidad de problemas y la satisfacción de diversas necesidades psicosociales que viven las personas de distintas edades, las parejas, las familias, los microgrupos y los macrogrupos en una gran diversidad de escenarios.

El psicólogo es un profesional que desarrolla las siguientes funciones:

- Detección.
- Evaluación.
- Planeación de la intervención.
- Intervención para resolver un problema o satisfacer una necesidad.
- Prevención de problemas.
- Promoción de la salud, el bienestar y la felicidad.
- Investigación.
- Enseñanza.
- Administración y gestión de servicios psicológicos.
- Consultoría y orientación.
- Supervisión.

Para desarrollar estas funciones, la y el psicólogo disponen de una considerable serie de conocimientos teórico – metodológicos y una diversidad de herramientas técnicas derivadas de dichos fundamentos teórico – metodológicos.

La y el psicólogo en forma individual o en equipos multidisciplinarios o interdisciplinarios participa en múltiples campos de la vida social:

- Salud.
- Educación.
- Trabajo.
- Seguridad pública.
- Procuración, administración e impartición de la justicia.
- Administración pública.
- Deporte.
- Política.
- Desarrollo urbano.
- Desarrollo comunitario.

- Asistencia social.
- Economía.
- Comunicación social.

Entre algunos de los problemas y necesidades que la y el psicólogo atienden en los campos de la vida social encontramos:

Salud:

Detección, evaluación, intervención y prevención de problemas tales como: trastornos de ansiedad, depresivos, de personalidad, de la alimentación, relacionados con sustancias y adictivos, sexuales, del dormir, ideación suicida, conflictos familiares, conflictos de pareja, enfermedades crónico – degenerativas, etc. y promoción del desarrollo de: del buen dormir, autoestima, habilidades sociales, creatividad, estilos saludables de vida, proyecto integral de vida, la risa, la alegría y el buen humor, la resiliencia, etc.

Educación:

Elaboración de planes y programas de estudio, implementación de nuevos métodos educativos, orientación educativa, capacitación y actualización de profesores, detección, evaluación y atención a problemas de aprendizaje, conflictos docentes – alumnos, conflictos alumnos – alumnos, conflictos padres – alumnos, capacitación, actualización, orientación y canalización de padres de familia, elaboración e implementación de planes y programas de educación especial y rehabilitación, etc.

Trabajo:

Reclutamiento, selección e inducción de personal, capacitación y adiestramiento de personal, implementación de sistemas motivacionales para el personal, asesoría para directivos, mediación en conflictos obrero – patronales, asesoría para construcción del proyecto de vida y de carrera, orientación para desarrollo de planes de jubilación, etc.

Seguridad pública:

Implementación de programas de prevención del delito, capacitación y adiestramiento de los miembros de los cuerpos policiacos, atención a víctimas de la violencia, atención y prevención de la violencia familiar, mediación en situaciones de bajo y alto riesgo, elaboración de perfiles criminales, dictaminación de perfiles y pruebas de confianza a mandos y elementos policiacos, etc.

Procuración, administración e impartición de la justicia:

Elaboración de peritajes psicológicos, elaboración de programas de readaptación social de reclusos, elaboración de programas de reinserción social, mediación en conflictos ciudadanos, etc.

Administración pública:

Asesoría para la elaboración, implementación, seguimiento y evaluación de políticas públicas, programas y acciones de gobierno, capacitación y asesoría de funcionarios públicos, asesoría a funcionarios públicos en situaciones críticas, etc.

Deporte:

Elaboración de programas para la integración de equipos deportivos, asesoría a deportistas para mejorar su rendimiento deportivo, asesoría a dirigentes deportivos y entrenadores, orientación para disfrutar el ejercicio, el arte, el baile, el juego y el teatro, elaboración de programas de promoción del deporte para personas con discapacidad, de esparcimiento en las organizaciones, etc.

Política:

Detección de las necesidades sociales para la elaboración las propuestas de las campañas políticas, asesoría a los candidatos a puestos de funcionario o representante popular, orientación de los mensajes políticos en las campañas, diseño y desarrollo de encuestas ciudadanas sobre preferencias electorales, etc.

Desarrollo urbano:

Asesoría psicoambiental para el diseño de desarrollos habitacionales, elaboración e implementación de programas de educación ambiental, elaboración e implementación de programas para la optimización de la movilidad urbana, etc.

Desarrollo comunitario:

Elaboración e implementación de programas de organización ciudadana, asesoría para la organización de cooperativas de producción y consumo, elaboración e implementación de programas de educación para la salud, elaboración e implementación de programas de defensa de los derechos humanos, etc.

Asistencia social:

Asesoría para la organización y funcionamiento de organizaciones asistenciales, elaboración de programas operativos de organizaciones no gubernamentales, implementación de programas de servicios asistenciales para grupos vulnerables, etc.

Economía:

Elaboración e implementación de programas de educación financiera, investigación de comportamientos de consumo, asesoría en la toma de decisiones económicas, etc.

Comunicación social:

Asesoría en el manejo de la información, elaboración e implementación de programas de educación para la salud, elaboración e implementación de programas de participación ciudadana, asesoría en el manejo de la publicidad, etc.

Entre los beneficiarios de sus servicios profesionales encontramos:

- Bebés.
- Niños y niñas.
- Adolescentes.
- Jóvenes.
- Adultas y adultos.
- Adultos maduros.
- Adultas y adultos mayores.
- Parejas.
- Familias.
- Pequeños grupos.
- Grandes grupos.

Entre los escenarios sociales en los que trabaja el psicólogo encontramos:

- Orfanatos y albergues.
- Guarderías, estancias infantiles y centros de desarrollo infantil.
- Escuelas.
- Universidades.
- Centros de investigación.
- Bolsas de trabajo.
- Empresas.
- Hospitales.
- Centros de salud.
- Centros de desarrollo comunitario.
- Asociaciones civiles y organismos no gubernamentales.
- Asilos y casas de descanso.
- Centros de habilitación y de rehabilitación.
- Reclusorios y centros de reclusión.
- Juzgados civiles y penales.
- Centros de mediación.
- Consultorios independientes.
- Instituciones de derechos humanos.
- Dependencias gubernamentales.
- Medios de comunicación social.
- Instituciones y clubes deportivos y recreativos.
- Consultorías.
- Partidos políticos.
- Órganos legislativos federales y estatales.

Para que los usuarios de los servicios profesionales de las psicólogas o psicólogos puedan tener certidumbre sobre su calidad, eficacia, consistencia, responsabilidad y congruencia ética, deberían asegurarse de que dichas psicólogas o psicólogos se caractericen por:

- Haber estudiado la Licenciatura en Psicología en una institución de educación superior de reconocido prestigio y que esté acreditada por el CNEIP.
- Tener el título de Licenciado en Psicología.
- Contar con la cedula profesional de Licenciado en Psicología.
- Contar con la certificación profesional en Psicología.
- Preferentemente, haber realizado estudios de postgrado en Psicología (especialidad, maestría y doctorado) en el área en la que ejerce.
- Tener, en su caso, el título de los estudios de postgrado en Psicología.
- Contar, en su caso, con la cedula profesional de los estudios de postgrado en Psicología.
- Pertenecer preferentemente a un colegio de profesionales de la Psicología, a una división profesional de su colegio de profesionales de la Psicología y/o a una asociación de profesionales de la Psicología y/o de profesionales afines al campo de trabajo en el que se desenvuelve.
- Caracterizarse por su práctica cotidiana de los siguientes principios: competencia, científicidad, responsabilidad, aprecio por las personas, respeto y defensa de los derechos humanos y a la legalidad y a la justicia, respeto a las ideas y creencias de las personas, interés por el bienestar de las personas, confianza en las potencialidades de las personas, discreción, honestidad, congruencia ética, integridad personal, formalidad, eficiencia, eficacia, creatividad y sustentabilidad.

Sin embargo, a pesar de que la profesión de psicóloga y psicólogo es muy versátil y que no hay campo de la vida social en la que no pueda aportar, se reconoce que los profesionales de la Psicología en México viven una problemática profesional compleja y que para enfrentarla se requiere de la unificación y una adecuada orientación de los esfuerzos de los organismos de profesionales de la Psicología y de las instituciones educativas formadoras de psicólogas y psicólogos.

Entre los principales problemas profesionales de las psicólogas y psicólogos en México encontramos:

- Excesivo número de instituciones educativas que ofrecen la carrera de Licenciado en Psicología.
- Baja calidad de la mayoría de los programas de formación de psicólogas y psicólogos en el país.
- Bajo número de programas de formación de psicólogas y psicólogos que incluyan áreas especializadas emergentes.

- Escasos programas de estudios de postgrado (especialidad, maestría y doctorado) en Psicología de calidad.
- Desempleo profesional.
- Subempleo profesional.
- Bajos salarios.
- Contrataciones profesionales temporales.
- Prácticas profesionales éticamente incongruentes de algunas y algunos psicólogos.
- Carencia de un código nacional único de ética profesional en Psicología.
- Desconocimiento social, institucional y empresarial sobre los múltiples servicios profesionales que desarrollan las y los psicólogos.
- Existencia de numerosos charlatanes y usurpadores de las funciones profesionales de la y el psicólogo.
- Carencia de reglamentos nacionales para la regulación de las actividades educativas de actualización profesional en Psicología.
- Escaso número de congresos de Psicología de calidad, especializados y con programación regular y periódica.
- Carencia de revistas de Psicología especializadas, de calidad y con edición periódica y continua.
- Carencia de reglamentos y normas oficiales para la regulación del ejercicio profesional de la Psicología.
- Falta de consolidación de los procesos de certificación profesional en Psicología.
- Escasa participación de las y los psicólogos en la definición e implementación de políticas públicas y programas y acciones de gobierno a nivel federal, estatal y municipal.
- Escasa participación de las y los psicólogos en la elaboración y en la reforma de leyes a nivel federal y estatal.
- Escasa participación de las y los psicólogos en equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios para la atención de los problemas y necesidades psicosociales de la población.
- Falta de espacios y programas para la formación de psicólogas y psicólogos peritos forenses.
- Carencia de programas de servicio social profesional que favorezcan la solidaridad social.
- Raquítica infraestructura para el desarrollo de proyectos de investigación científica, clínica y tecnológica en Psicología en la inmensa mayoría de entidades del país.
- Escaso desarrollo de proyectos de investigación científica, clínica y tecnológica en Psicología de calidad en el país.
- Débil cultura gremial que favorece la dispersión de las y los psicólogos en el país.
- Poca consistencia en los trabajos de algunos organismos gremiales de las y los psicólogos.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Especoalidade

Actividad de aprendizaje para los siguientes materiales: a) Especializaciones y acreditaciones en Psicología y b) Plan Nacional de Desarrollo de la profesión de las y los psicólogos en México 2018 - 2024

1. Elabora un breve ensayo sobre la función social de la Psicología.

Referencias Bibliográficas:

Carpintero, H., Mayor, L. y Zalbidea, M. A. (1990) Condiciones del surgimiento y desarrollo de la Psicología Humanista. *Revista de Filosofía* 3° época. vol. III (1990). núm. 3. págs. 71—52. Editorial Complutense. Madrid.

Danziger, K (1972). Los orígenes sociales de la psicología moderna. Recuperado de www.cepsifotocopiadora.com/art/archivos/folios/31644_20/5/04.pdf el 9 de septiembre de 2019.

Dávila, V, T. (2015). Breve contexto histórico, político y social de la Viena de Freud. Freud y la política. Recuperado de [www.encuentropsicoanalitico.com/De Rastros y restos/El rasgo Austrohúngaro](http://www.encuentropsicoanalitico.com/De_Rastros_y_restos/El_rasgo_Austrohúngaro) el 22 de septiembre de 2019.

Dobson, V. y Bruce, D. (1972) La Universidad Alemana y el desarrollo de la Psicología experimental.. *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 8(2), 204 – 207.

Gallegos. M. (2014). *La noción de inconsciente en Freud: antecedentes históricos y elaboraciones teóricas*. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*. Vol. 15, Núm. 14. Asociación Universitaria de Investigación en Psicopatología Fundamental, Universidad de Sao Paulo, Brasil.

González, R E. Ciencia e Historia. Recuperado de www.enriquegonzalesrojo.com/pdf/CIENCIAEHISTORIA, el 2 de agosto de 2019.

Goodwin, C. J. (2009) *Historia de la Psicología Moderna (1° Ed.)*. Capítulos: 1, 4, 10, 11 y 14. Ciudad de México. Ed. Limusa Wiley.

Henao Osorio, M. C. (enero-junio, 2013). Del surgimiento de la psicología humanística a la psicología humanista-existencial de hoy. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 83-100. Recuperado el 22 de noviembre de 2019 de Funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/951.

Jaramillo, R. (1992). La Viena de Freud, su contexto histórico, político y cultural. *Revista Colombiana de Psicología*, Núm., 1, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia, pp. 70 – 82.

Leahey, T. (1998) *Historia de la Psicología*. Capítulo: 7. Ciudad de México. Ed. Prentice Hall. Madrid, España. Recuperado de tuvntana.files.wordpress.com/2015/historia-de-la-psicologia-thomas-hardy-leahey.pdf el 10 de septiembre de 2019.

Leahey, T. (1993) *Historia de la Psicología*. Capítulos: 8, 9, 10, 11, 12 y 13. Ciudad de México. Ed. Debate. 11 reimpresión.

Levin, G. J. (2014). La influencia del romanticismo filosófico alemán en la obra de Sigmund Freud. Tesis para obtener el grado de maestra en Filosofía, Universidad Iberoamericana. México. Recuperado de bib.uia.mx/tesis/pdf/015815/015815.pdf el 28 de noviembre de 2019.

Lucci, M. A. (2006) La propuesta de Vygotsky: la Psicología socio – histórica. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 2. Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil.

Manoiloff, L., Ferrero, C. y Ramírez A. El porqué de la evolución de la psicología cognitiva, en particular, y de las ciencias cognitivas, en general. Recuperado de research.net/publication/284023262_El-por_que_de_la_evolucion_de_la_psicologia_cognitiva_en_particular_y_de_las_ciencias_cognitivas_en_general.

Martorell, J. L. y Prieto, J. L. (2008) Fundamentos de Psicología, Ed. Universitaria Ramón Areces, Madrid. Cap. 9. La Psicología Humanista. Recuperado el 18 de noviembre 2019 de extensión.uned.es/archivos_publicos/weber_actividades/4486/humanista1.pdf.

Mora, M. J. A. y Martín, J. M. L. (2010) *Introducción e historia de la psicología*. Madrid, España. Ed. Pirámide.

Sánchez, D. J. P. (2018). *El Psicoanálisis y su lugar en las ciencias*. Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología. Vol. 13, Núm. 42. Departamento de Filosofía y Psicología, Universidad de Tarapacá, Chile.

Sobрино, Ch. L. Psicología cognitiva. Recuperado de emagister.com/uploads_courses/Comunidad_emagister_59413_59413.pdf. El 20 de septiembre de 2019.

Vezzetti, H y Talak, A. M. *Problemas y Perspectivas de una Historia de la Psicología*. Recuperado de <https://docplayer.es/7442793-Problemas-y-perspectivas-de-una-historia-de-la-psicologia-tres-tradiciones-enlas-psicologias-del-siglo-XIX.html>, el 8 de agosto de 2019.

https://www.xvideos.com/video52297771/mire_y_folle_a_mi_hijastra_en_el_bano_mientras_su_madre_dormia

Referencias Bibliográficas:

Baena, Z. A., Sandoval, V. M. A., Urbina, T. C. C., Juárez, N. H. y Villaseñor, B. S. J. (2005). Los Trastornos del Estado de Ánimo. En Revista Digital Universitaria 10 de noviembre 2005 • Volumen 6 Número 11 • ISSN: 1067-6079.

Bombín, G. I. y Caracuel R. A. (2008) La especialización en neuropsicología: desde la necesidad clínica hasta la conveniencia estratégica. Revista Papeles del Psicólogo, vol. 29, núm. 3. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos Madrid, España.

Cáceres Z. y Munévar O. (2016). Evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación. Revista Actividad Física y Desarrollo Humano. Vol. 2016. Recuperado el 22 de febrero de 2020 de: https://www.academia.edu/39830161/revista_actividad_fisica_y_desarrollo_humano_evolucion_de_las_teorias_cognitivas_y_sus_aportes_a_la_educacion.

Campos, B. M. S. y Martínez L. J. A. (2002) Trastornos afectivos: análisis de su comorbilidad en los trastornos psiquiátricos más frecuentes. Revista ANALES Sis San Navarra; 25 (Supl. 3): 117-136. Recuperado de recyt.fecyt.es/index.php/ASSN/article/view/5564.

Carlson, N. R. (1996) Fundamentos de Psicología Fisiológica. Ed. Prentice Hall, México.

Centro de información sobre desastres y salud (S/F) Dinámica de los sentimientos. Recuperado de cidbimena.desastres.hm/docum/crid/volcanes/pdf/spa/doc13101/doc13101-8.pdf.

Chairo, L. (2010) El afecto. "Un enigma perturbador". Revista "el psicoanalítico", Número 3, octubre 2010. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de elpsicoanalitico.com.ar/num3/index.php el 5 de abril de 2020.

Cruz, J. E. (2017) Apuntes sobre una historia del paradigma dominante de la psicología social. Revista de Estudios Sociales, no. 18, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes, Chile.

Escobar, R. (2011). De la vida cotidiana al laboratorio: algunos ejemplos de investigación de traducción. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 37(3), 32-50.

Espigares Navarro, J. M., (2009) La vida afectiva: Motivación, sentimientos y emoción. Temas para la educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza, # 4, septiembre de 2009, Federación de enseñanza de CC. OO. Andalucía, España. Recuperado de eva.fcs.edu.uy/content/2.1filosofia_y_emociones.

Fariñas, L. G., Garcia, N. D., (2006). “ Las tareas de la Psicología actual en el campo de las Ciencias Sociales (una aproximación desde el enfoque de la complejidad)”. *Psicología: Teoría e Práctica* ISSN: 1516-3687 revistapsico@mackenzie.br Universidad de Presbiteriana Mackenzie Sao Paulo Brasil, Volumen 8, Número 1, págs.. 107-118.

Figueroa H., Juárez R., Pineda S., y Solano S. (2017). La Psicofisiología de la salud en México: un enfoque transdisciplinario. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 5(10). <https://doi.org/10.29057/icsa.v5i10.2481>.

Fonseca-Aguilar, P., Olabarrieta-Landa, L., Rivera, D., Arelis, A. A., Jiménez, X. A. O., Barajas, B. V. R.,... & Arango-Lasprilla, J. C. (2015). Situación actual de la práctica profesional de la neuropsicología en México. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 343-364.

Gallardo. R. (2006) “Naturaleza del estado de ánimo”. Universidad de la Frontera Temuco Chile. *Revista Chilena de Neuropsicología*. Vol. 1 Núm. 1 pp. 24-40.

González Rey, L. F.(1999). La Afectividad desde una Perspectiva de la Subjetividad. En *Psicología: Teoría e Pesquisa Mai-Ago 1999*, Vol. 15 n. 2, pp. 127-134. Universidad de La Habana/Universidad de Brasilia.

Guerra, C., Plaza, H. (2001). Desarrollo histórico del enfoque conductual. En *diseño, implementación y evaluación de un programa de tratamiento conductual para el Síndrome de Asperger*. Tesis de título profesional y licenciatura no publicada. Universidad del Mar, Valparaíso, Chile.

Gutiérrez, F. y Carreido, L. N. (2006). Métodos en el estudio del desarrollo cognitivo. En el libro *Psicología evolutiva II: Desarrollo cognitivo y lingüístico*. Ed. Universidad Nacional de Educación a distancia. Madrid, España.

Iñiguez, R. L. (2005) Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era “post-construccionista. *Revista, Athenea Digital - núm. 8 (otoño 2005)* Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de ddd.uab.cat/pub/athdig/157288946n8/15788946n8a15.pdf.

Martín, Camacho, J. (2003). El ABC de la terapia Cognitiva. Fundación Foro. Buenos Aires, argentina. Recuperado de fundacionfiri.com/pdfs/archivo23.pdf.

Mendoza, G. J.; Monroy, V. I. R. y Zavala, R. J. (2017) *Psicología social: reconstrucción y prospectivas.* En Zapata, S. J. (Coordinador) “Tendencias de la Psicología Actual”. Ed. Fontamara. Ciudad de México y Universidad de Coahuila.

Minici, A., Rivadeneira, C. y Dahab, J. (2001) ¿Qué es la Terapia Cognitivo Conductual? Revista de Terapia Cognitivo conductual, Núm. 1. CETECIC, Centro de Terapia Cognitiva Conductual y Ciencias del Comportamiento. Recuperado de cetecic.com.art/revista/pdf/que_es_la_terapia-cognitivo_conductual.pdf.

Montgomery, U. W. (2011). La economía conductual y el análisis experimental del comportamiento de consumo. Revista IIPSI. Facultad de Psicología. Vol. 14. Nº 1, 2011. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima Perú.
Recibido 15/04/2011 Aceptado 08/06/2011.

Moral, J. M. V. (2015). Psicología Social Europea en la era postmoderna: paradigmas dominantes y diversificaciones. En Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (IJP) 2015, Vol., 49, No. 2, pp. 175-202. University of Oviedo, España.

Moscovici, S. (1988) Introducción: el campo de la Psicología social, en Serge Moscovici (coord.) Psicología social. Influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos, Vol. 1. Paidós, Barcelona. Recuperado el 12 de abril de 2020 de [d1wqtxts1x2le7.cloudfront.net/46291240\)MOSCOVICI_Serge_el_campo_de_la_psicologia_social_Control1.pdf](https://d1wqtxts1x2le7.cloudfront.net/46291240)MOSCOVICI_Serge_el_campo_de_la_psicologia_social_Control1.pdf).

Oliva Delgado A. (2004) “ESTADO ACTUAL DE LA TEORÍA DEL APEGO” Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Básica y Metodología. Universidad de Sevilla, Revista de Psiquiatría y Psicología del niño y del adolescente Numero 4, pág. 65 -81. Sevilla, España

Peña Correal, Telmo Eduardo (2016). El destino del Análisis de la conducta. Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento, 24(2), 155-168. [Fecha de Consulta 25 de enero de 2020]. ISSN: 0188-8145. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2745/274545739003>.

Pick de Weiss, S. (1986) La Investigación en Psicología Social en México. Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. 18 Núm.3. pp. 351-366.

Pinel, J. P. J. (2007) Biopsicología. Ed. Pearson, Addison Wesley. Madrid, España.

RICE, F. PHILIP (1999). Desarrollo y Cambio Cognitivo. (Cap. 6) Del libro Adolescencia, Desarrollo, Relaciones y Cultura. Editorial Prentice-Hall. Madrid.

Richelle, M. (1992). La evolución de la psicología animal y su lugar en la psicología actual. Apuntes de Psicología, 34, 5-14. Recuperado de apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/395, el 23 de enero de 2020.

Riviére, Á. (1992). La teoría social del aprendizaje. Implicaciones educativas. En el libro Desarrollo psicológico y Educación (II). Comp. Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. Ed. Alianza. Madrid, España. Recuperado de guao.org/sites/default/files/portafoliodocente/la-teoria-del-aprendizaje-social-implicaciones-educativas.pdf.

Rodríguez, H. J. A. (2007). Cognición y Ciencia Cognitiva. Universidad de Gotemburgo, Suecia. Recuperado de 200.3.145.35/rid=1204129145046_1169029526_15492/cgn01.pdf.

Rufo-Campos M. 2006. La neuropsicología: historia, conceptos básicos y aplicaciones. Revista de neurología. Servicio de Neuropediatría. Hospitales Universitarios Virgen del Rocío. Sevilla, España.

Ruiz, C. E. y Estrevel, R. L. B. (2010). Vygotsky: la escuela y la subjetividad. Revista Pensamiento Psicológico, Volumen 8, No. 15, pp. 1|35-146. Recuperado de Redalyc.org/pdf/801/801115648012.pdf.

Sobrino, Ch. L., (2007). Psicología Cognitiva. Los orígenes de la “nueva” Psicología Cognitiva, En La Molina II, Revista de la institución Universidad Nacional Agraria La Molina... Perú.

Torales J, y Arce A. Principios de Psicofarmacología: una introducción. Medicina Clínica y Social. 2017; 1(1): 54-99. Recuperado de medicinaclinicaysocial.org/index.php/MCS/article/view/6/5, el 21 de enero de 2020.

Vázquez, E. A., Ruiz, P. y Apud, I. (2015). Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

Ventura, Ch. M. (2002) Procesos emocionales y afectivos. Revista Pensamiento Psicológico, Núm. 1. Universidad Pontificia Javeriana. Cali, Colombia. Recuperado de Dialnet.uniroja.es/servelet/articulo?codigo=4800693.