



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**AJUSCO**

**COORDINACIÓN DEL ÁREA ACADÉMICA  
APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN CIENCIAS,  
HUMANIDADES Y ARTES  
LICENCIATURA EN  
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

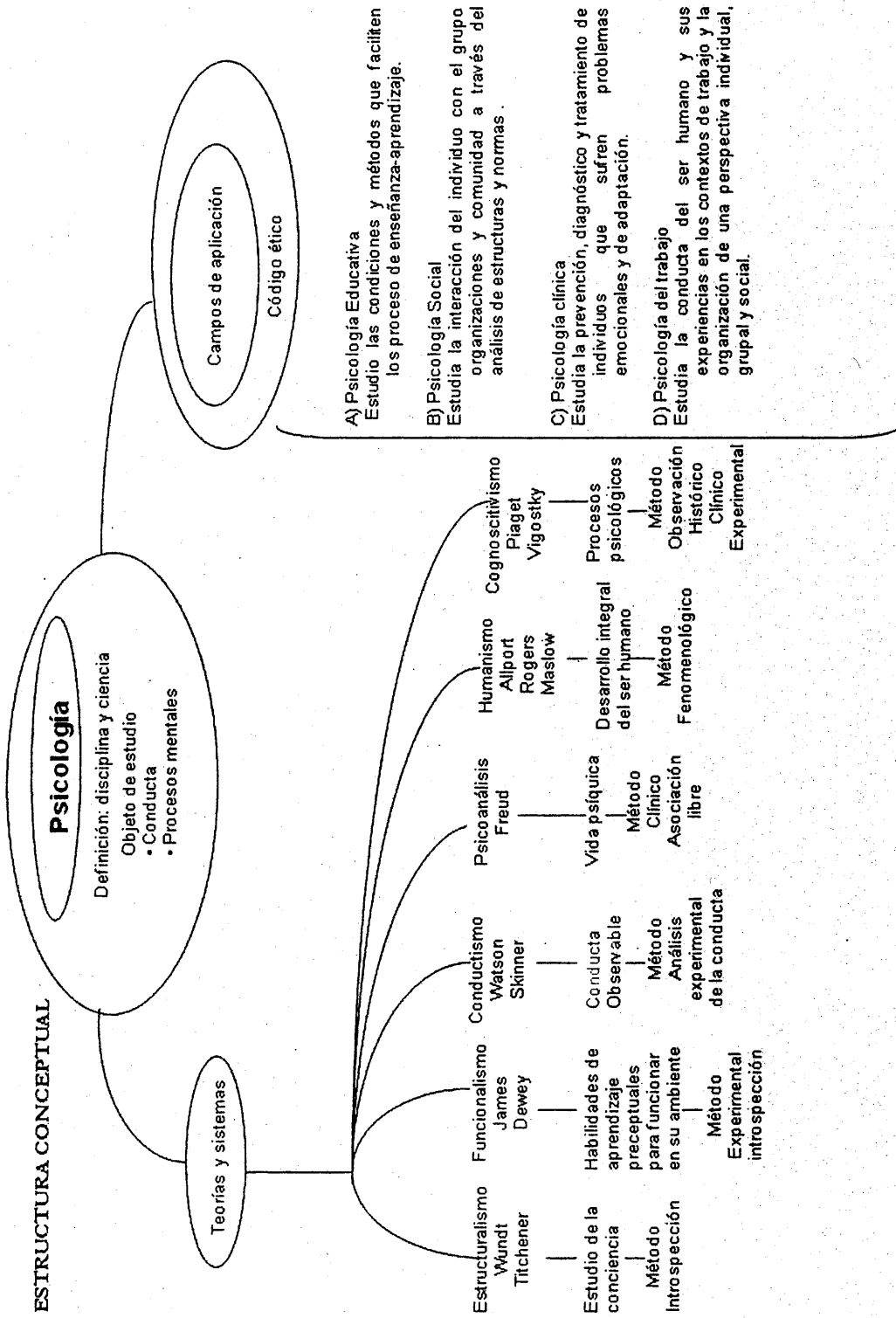
**Introducción a la Psicología**

Programa del Curso

4 horas, 8 créditos

**Primer Semestre, Plan 2009**

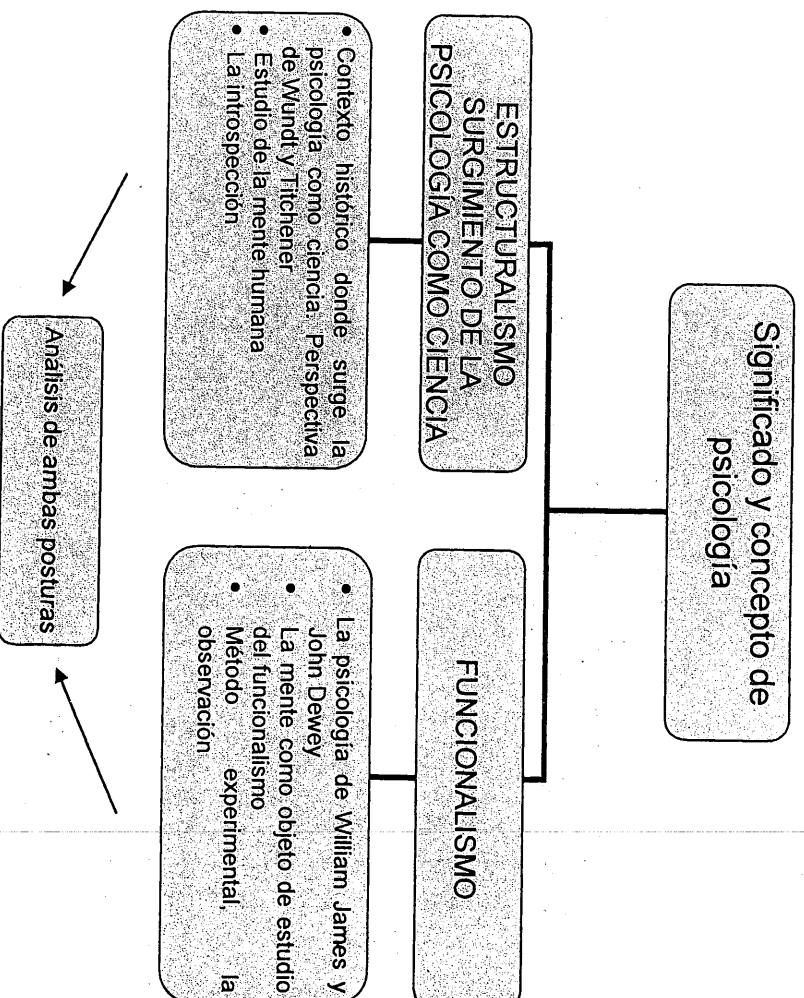
## ESTRUCTURA CONCEPTUAL



### ESTRUCTURA METODOLÓGICA DE BASE

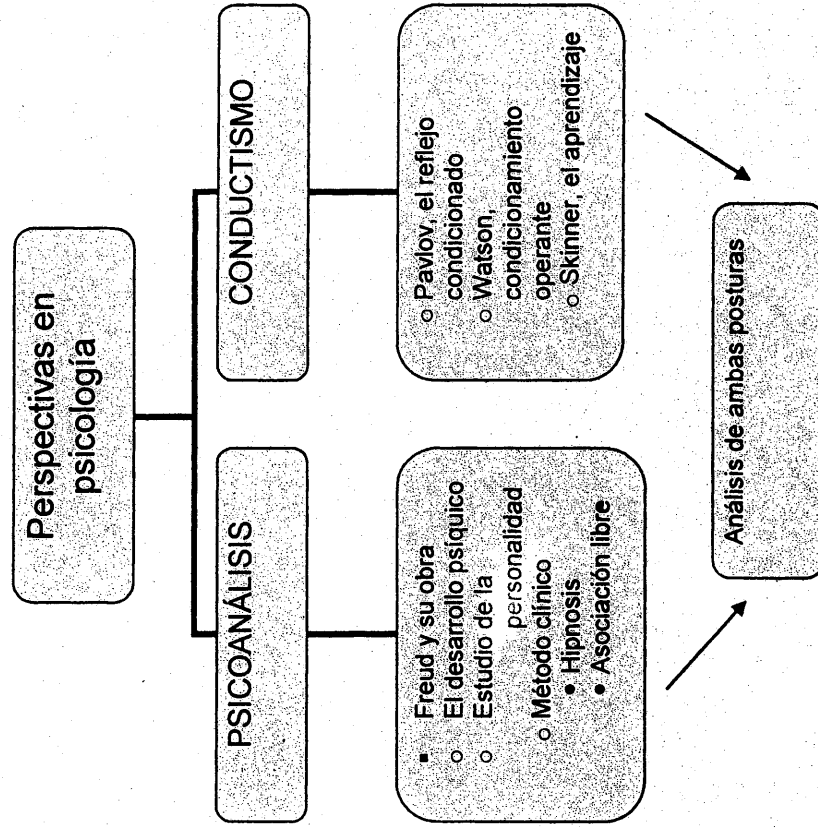
#### UNIDAD 1. SIGNIFICADO, CONCEPTO Y SURGIMIENTO DE LA PSICOLOGÍA COMO CIENCIA

**Propósito:** discutir el significado y concepto de psicología que tanto los alumnos, como los libros y los profesionales tienen para con ello llegar a construir el significado y concepto de psicología y explicar la perspectiva estructuralista y funcionalista, conocer los iniciadores y las condiciones en las que surgen.



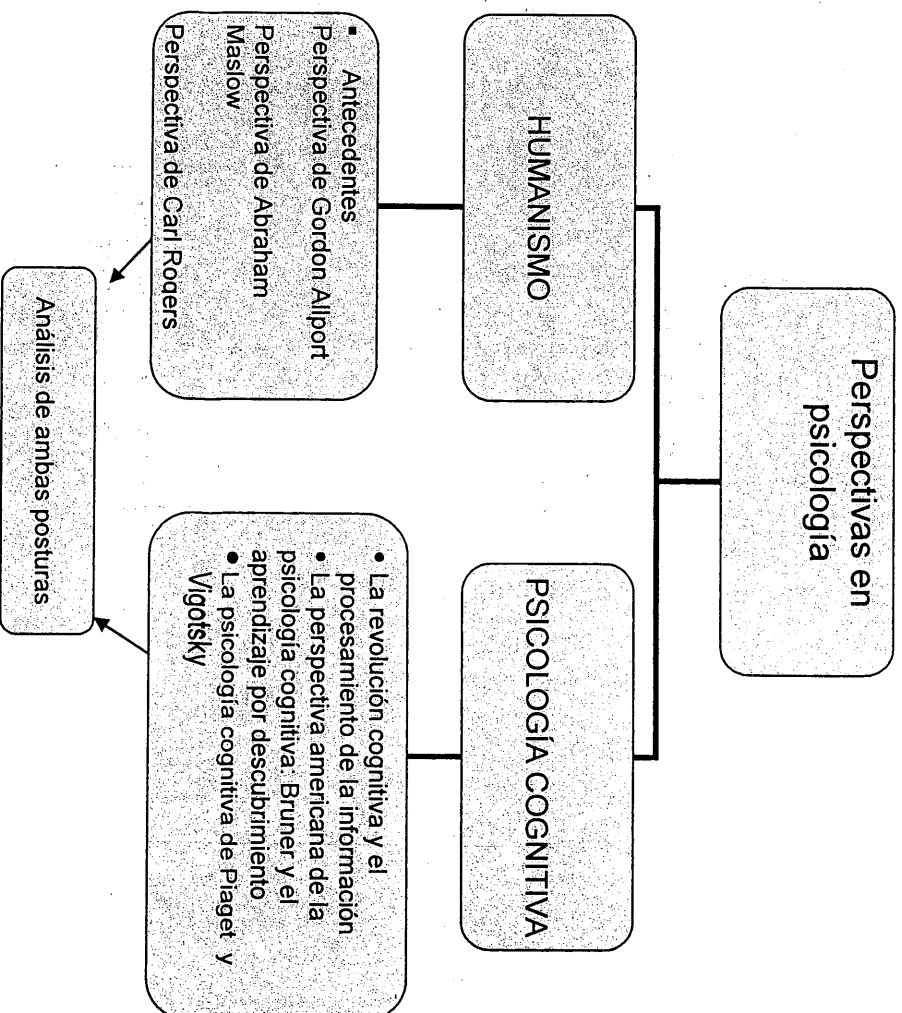
## UNIDAD 2. EL PSICOANÁLISIS Y EL CONDUCTISMO

**Propósito:** explicar las perspectivas psicoanalítica y conductista, conocer sus principales exponentes, así como el contexto sociohistórico en el que surgen, así como sus métodos de investigación.



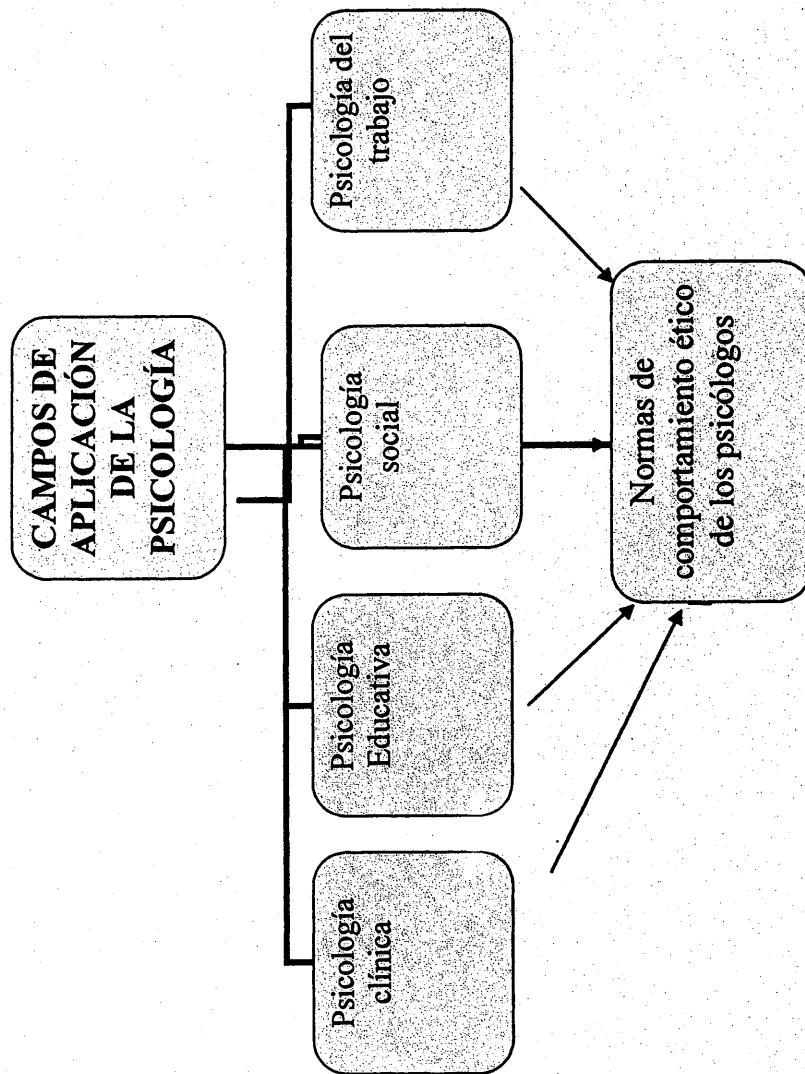
### UNIDAD 3. LA PERSPECTIVA HUMANISTA Y LA PSICOLOGÍA COGNITIVA

**Propósito:** Explicar las perspectivas humanista y cognitiva y conocer a sus principales exponentes, así como el contexto sociohistórico en el que surgen.



#### UNIDAD 4. CAMPOS DE APLICACIÓN DE LA PSICOLOGÍA

**Propósitos:** Identificar algunas áreas de aplicación de la psicología, así como reflexionar sobre las implicaciones éticas del ejercicio profesional del psicólogo.



**Propósito de la materia:** examinar las formas de abordaje del objeto de estudio y su definición de acuerdo con diferentes perspectivas teóricas de la psicología, surgidas en contextos históricos específicos, así como revisar algunos de sus campos de aplicación.

## UNIDAD 1. SIGNIFICADO, CONCEPTO Y SURGIMIENTO DE LA PSICOLOGÍA COMO CIENCIA

### Temas

- Significado y concepto de psicología
- El estructuralismo
  - Contexto histórico donde surge la psicología como ciencia: perspectiva de Wundt y Titchener
  - Estudio de la mente humana
  - La introspección
- El funcionalismo
  - La psicología de William James y John Dewey
  - La mente como objeto de estudio del funcionalismo
  - Método experimental, la observación

### Bibliografía

- Hothersall, D. (1997). Wilhelm Wundt y la fundación de la psicología. En: D.Hothersall. *Historia de la Psicología*. México: Mc Graw Hill. pp 114-132.
- Hothersall, D. (1997). Edward Titchener y Hugo Münsterberg. En: D.Hothersall. *Historia de la Psicología*. México: Mc Graw Hill. pp 140-158.

- García, V.L. (1993). Los comienzos de la psicología en EE.UU. W. James, los psicólogos funcionalistas y E.L. Thorndike. En: L. García y J. Moya. *Historia de la psicología II. Teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*. Madrid: Siglo XXI. pp. 29-38
- Hothersall, D. (1997). Funcionalismo en la Universidad de Chicago y en la Universidad de Columbia. En: D.Hothersall. *Historia de la Psicología*. México: Mc Graw Hill. pp 365-373.

### **Bibliografía complementaria**

- Gross, R. (2007). *Psicología: la ciencia de la mente y la conducta*. México: Manual Moderno.
- Leahey, T.H. (1998). *Historia de La psicología*. Madrid. Prentice Hall.
- Saiz, M y Saiz, D. (1996) *Personajes para una Historia de la Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Vargas-Mendoza, J. E. (2007). *Psicología Funcionalista: James R .Angell*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.

## **UNIDAD 2. EL PSICOANÁLISIS Y EL CONDUCTISMO**

### **Temas**

- Freud y su obra
  - El desarrollo psíquico
  - Estudio de la personalidad
  - Método clínico

## UNIDAD 4. CAMPOS DE APLICACIÓN DE LA PSICOLOGÍA

### Temas

- Psicología clínica
- Psicología Educativa
- Psicología del trabajo
- Psicología social
- Normas de comportamiento ético de los psicólogos

### Bibliografía

- Garfield, S. (1979). Introducción y evolución histórica. En *Psicología clínica. El estudio de la personalidad y la conducta*. México: Manual Moderno.
- Hernández, P. (2008). Los campos de acción del psicólogo Educativo. Recuperado en mayo de 2009, de <http://www.psicologiacientifica.com>
- Landy, F. y Conte, J. (2005). ¿Qué es la psicología industrial y organizacional? En *Psicología industrial* (pp. 2-16). México: McGraw Hill Interamericana.
- Moya, M; Rebollado, E; Fernández, M; Huici, C.; Marques, Paéz, D; Pérez, J y Turner, J. Mc. (1997). El Campo de la Psicología Social y Relación entre individuo y sociedad. En: *Psicología Social* (pp. 3-21 y 25-39). Madrid: Mc Graw.Hill.

### UNIDAD 3. LA PERSPECTIVA HUMANISTA Y LA PSICOLOGÍA COGNITIVA

#### Temas

- Antecedentes
- El humanismo
  - Perspectiva de Gordon Allport
  - Perspectiva de Abraham Maslow
  - Perspectiva de Carl Rogers
- La psicología cognitiva
  - La revolución cognitiva y el procesamiento de la información
  - La perspectiva americana de la psicología cognitiva: Bruner y el aprendizaje por descubrimiento
  - La psicología cognitiva de Piaget y Vigotsky

#### Bibliografía

- Moya, S.J. y García, V.L. (1993). La psicología humanista. En: L. García y J. Moya. *Historia de la psicología II. Teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*. Madrid: Siglo XXI. pp. 265-291.
- De Vega, M. (1998). Introducción. En: *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza, pp.23-57.

#### Bibliografía complementaria

- Carretero, M. (1998). *Introducción a la psicología cognitiva*. Argentina: Aique.
- Hoffman, E. (1996). *Abraham Maslow. Visiones del futuro*. Barcelona: Kairós.
- Rogers, C. y Freiberg, J. H. (1996) *Libertad y creatividad en la educación*. España: Paidós.

## UNIDAD 4. CAMPOS DE APLICACIÓN DE LA PSICOLOGÍA

### Temas

- Psicología clínica
- Psicología Educativa
- Psicología del trabajo
- Psicología social
- Normas de comportamiento ético de los psicólogos

### Bibliografía

- Garfield, S. (1979). Introducción y evolución histórica. En *Psicología clínica. El estudio de la personalidad y la conducta*. México: Manual Moderno.
- Hernández, P. (2008). Los campos de acción del psicólogo Educativo. Recuperado en mayo de 2009, de <http://www.psicologiacientifica.com>
- Landy, F. y Conte, J. (2005). ¿Qué es la psicología industrial y organizacional? En *Psicología industrial* (pp. 2-16). México: McGraw Hill Interamericana.
- Moya, M; Rebollado, E; Fernández, M; Huici, C.; Marques, Paéz, D; Pérez, J. y Turner, J. Mc. (1997). El Campo de la Psicología Social y Relación entre individuo y sociedad. En: *Psicología Social* (pp. 3-21 y 25-39). Madrid: Mc Graw.Hill.

Sociedad Mexicana de Psicología (2007). *Código Ético del Psicólogo* (pp. 45-68). México: Trillas.

Programa reelaborado por:

*María Imelda González Mecalco*

*Cuauhtémoc Gerardo Pérez López*

*Sonia Villaseñor Pedroza*

*Alicia Rivera Morales*

*Rebeca Berridi Ramírez*

MARZO 2011

Hothersall, D. (1997). Wilhelm Wundt y la fundación de la psicología. En: D.Hothersall. *Historia de la Psicología*. Mexico: Mc Graw Hill. pp 114-132.

#### CAPITULO CUATRO

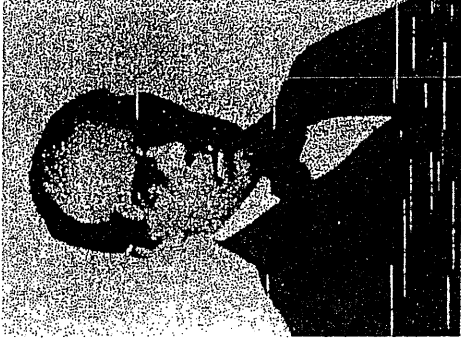
## Wilhelm Wundt y la fundación de la psicología



Wilhelm Wundt  
(Biblioteca Nacional de Medicina)

Un Wilhelm Wundt barbado y de aspecto distinguido mira tranquilamente a través de unos anteojos con montura de alambre desde su retrato colocado en sentido opuesto a esta página. Retratos similares aparecen en muchos libros de texto de psicología con Wundt comúnmente identificado como el "fundador de la psicología" o como el "primer psicólogo verdadero del mundo". En este capítulo se evaluarán la validez y el significado de tales caracterizaciones, pero no existe duda de que la investigación psicológica de laboratorio de Wundt en la Universidad de Leipzig atrajo a estudiantes de Europa y de Estados Unidos. De acuerdo con Tinker (1932), Wundt ejerció como el catedrático principal en 186 disertaciones en Leipzig entre 1876 y 1919. La Universidad de Leipzig, fundada en 1409, era y sigue siendo una de las universidades más viejas de Europa. A finales del siglo XIX su matrícula de más de 3 000 estudiantes hizo de Leipzig la universidad más grande de Alemania (Benjamin y cols., 1992, p. 123). Pero no fue la antigüedad de Leipzig o su tamaño lo que atrajo a los estudiantes. Por el contrario, fue su percepción de que algo nuevo e interesante estaba por suceder en el laboratorio de Wundt. Se estaba estudiando la mente de manera objetiva mediante experimentos cuidadosamente controlados; la psicología, de hecho, estaba desarrollándose como una ciencia. James McKeen Cattell (1860-1944) fue uno de los primeros en estudiar con Wundt. Extractos del diario de Cattell y muchas de sus cartas han sido publicadas (Sokal, 1981). Nos proporcionarían un recuento fascinante de lo que significaba ser uno de los más de 10 000 estudiantes estadounidenses en Europa entre 1865 y 1914, y dan una descripción detallada de cómo se hacía la investigación en el laboratorio de Wundt en Leipzig.

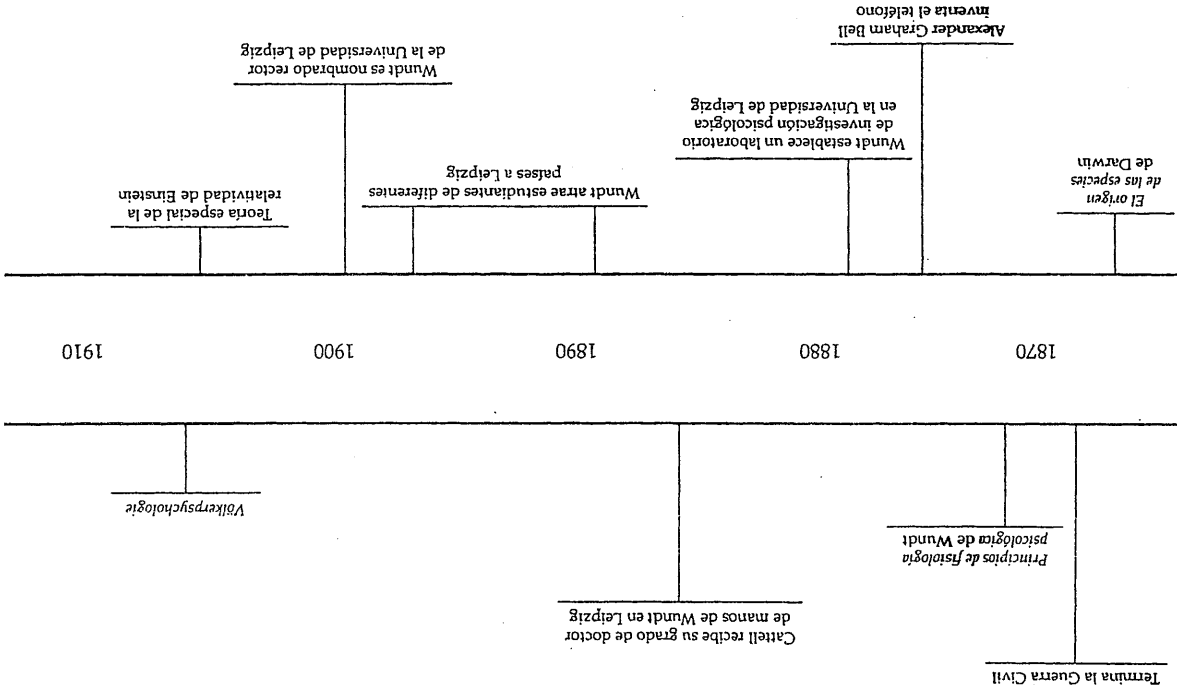
Cattell estaba bien preparado tanto por su familia como por sus antecedentes académicos de su trabajo en Alemania. Su madre era de una familia prominentemente y bien acomodada de estadounidenses irlandeses. Su padre, un clérigo presbiteriano, era profesor de griego y latín, y presidente de la Universidad Lafayette en Easton, Pennsylvania. Admitido en la universidad de su padre a la edad de 15 años, Cattell se graduó con honores en 1880. Utilizando los dividendos de su herencia, 50 por ciento anual de una inversión originalmente hecha por su abuelo viajó y estudió en Europa. En la Universidad de Göttingen se unió a una próspera colonia de estudiantes estadounidenses. El teórico de filósofo de Göttingen, Rudolph Hermann Lotze (1817-1881) destacaba en sus conferencias la posibilidad de una psicología experimental. Cattell había sido llamado para una



James McKeen Cattell, el primer estudiante estadounidense de Wundt y psicólogo pionero.

cátedra de filosofía en la Universidad de Berlín, la máxima confirmación para un académico alemán. Cattell, quien nunca careció de confianza en sí mismo, escribió un ensayo sobre Lotze que le hizo ganar una beca en la Universidad Johns Hopkins en Baltimore. Su principal competidor era John Dewey (capítulo 9). Cattell, autocríticamente comentó que si uno de los jueces, Charles Morris, un profesor de latín y griego en Hopkins, hubiera sabido más de filosofía, la beca habría sido para Dewey (Sokal, 1981, p. 49). Cattell ingresó a Hopkins en el verano de 1882 y empezó una investigación innovadora midiendo el tiempo que tardaban los sujetos en realizar actos mentales simples como ver o nombrar objetos o colores. Su investigación iba bien, pero el incisivo Cattell perdió la beca debido a lo que Sokal (1980, p. 43) describe como su "conducta irregular quizá también se debía a su frecuente uso del alcohol, nicotina, opio, hashish y morfina (Sokal, 1981, pp. 47-58). Había planeado regresar a Göttingen pero la muerte de Lotze en 1881 hizo que buscara en otro lugar. En 1883 viajó a Leipzig donde, de acuerdo con Edwin G. Borng (1957), visitó a Wundt y le dijo que necesitaba un asistente de investigación y que él mismo, Cattell, era el indicado. Fue tal vez la sorpresa que la audacia del insolente joven le causó, lo que llevó a Wundt a otorgarle un puesto de investigación en su laboratorio.

El trabajo de Wundt consistía en asignar temas, preguntas y métodos de investigación a sus estudiantes y supervisarlos de manera cercana. Cattell quedó gratamente sorprendido cuando Wundt le permitió continuar con su investigación de Hopkins, usando los tiempos de reacción como su medida básica. Cattell construyó un "cronómetro de gravedad" que hizo posible que los materiales se presentaran por periodos controlados. Ese aparato llegó a ser el instrumento tipo en la mayoría de los primeros laboratorios de psicología. La medición precisa de los tiempos de reacción se realizaba con el nuevo "cronoscopio Hipp". Este instrumento era extremadamente delicado y difícil de usar,



pero cuando funcionaba era preciso a un milésimo de segundo. Wundt alentó y apoyó a Cattell, pero en más de una ocasión lo describió como un *genio Americanisch* (esteotípicamente estadounidense en su independencia y confianza en sí mismo). Cattell por su parte estaba muy consciente de la importancia de trabajar en Leipzig y reconocía el valor de las publicaciones de investigación con Wundt y de un grado de la Universidad de Leipzig, pero solía ser crítico en su correspondencia (todo en Sokol, 1981):

El profesor Wundt vino a verme esta mañana. Se quedó tres cuartos de hora y fue muy cordial, como siempre lo ha sido. Me ha tratado muy amablemente, considerando que yo he llamado su atención sobre errores en su trabajo. (Noviembre 1884, p. 39.)

El laboratorio de Wundt tiene una reputación mayor de la que merece: el trabajo que se realiza en él es decididamente de principiantes. (Enero, 1885, p. 156.)

Fui invitado por el profesor Wundt a merendar con otros miembros del laboratorio. No puedo decir que disfrute tales cosas. No tengo una especial predilección por nadie que conozca y eso me da un deleite nada especial al escuchar a Wundt hablar sobre la ópera y esas cosas. La señora Wundt es amable y parece que le cargo bien al profesor Wundt y que aprecia mi genio fenomenal. (Febrero 1885, p. 160.)

¡Durante el año pasado tuvimos en el laboratorio a dos rusos, dos finlandeses, un no-ruego, un danés, un húngaro, un búlgaro y dos estadounidenses! Eso muestra la atracción del sujeto: para Wundt el mismo difícilmente es un gran hombre. (Noviembre, 1885, p. 193.)

El amargo tono de los comentarios de Cattell parece injusto para Wundt, quien fue generoso en su apoyo. Aparece en cartas personales y quizá se debe, por lo menos en parte, a la tensión por su trabajo de investigación y por sus estudios. Cattell trabajó muy duro. Incluso instaló algunos de sus aparatos en su hogar; así podía trabajar cuando el laboratorio de Wundt estaba cerrado. Hay que mencionar también que se encontraba en un país extraño, con pocos amigos, y sometido a una intensa presión de parte de su ambicioso padre para aumentar los títulos que le asegurarían una posición académica en una prestigiosa universidad estadounidense.

Su investigación fue exitosa. En sus experimentos sobre identificación de letras, Cattell encontró que el tiempo para nombrar (reacción) una sola letra era aproximadamente medio segundo. Cuando se veía una segunda letra antes de que la primera desapareciera, el tiempo bajaba a una quinta parte de segundo. Los tiempos para nombrar continuaban declinando conforme se podían ver más letras. En un segundo experimento, Cattell presentó ya fuera palabras conectadas o desconectadas y pidió a los observadores que las leyeran en voz alta. Encontró que los tiempos de lectura para las palabras desconectadas y para las letras eran dos veces más largos que los tiempos para las palabras conectadas. Dichos resultados mostraban el valor de los tiempos para las palabras conectadas de lo que llamó "operaciones cerebrales" (cognición) y apoyaban las aproximaciones de la "palabra entera" para leer instrucciones, que entonces se estaban poniendo en boga. Esos resultados resultaron satisfactorios para el práctico Cattell y aún son citados en escritos contemporáneos sobre lectura (Venezky, 1977).

La investigación de Cattell fue publicada en la revista de Wundt *Philosophische Studien* (Estudios filosóficos) en 1885. Un año después, ese trabajo y otros cuatro se publicaban en conjunto bajo el título "El tiempo que tardan las operaciones cerebrales" y ocupaban 77 páginas del *Philosophische Studien* (Moulton, 1944, p. 250). Croom Robertson, el editor de la revista británica *Mind*, invitó a Cattell a escribir un resumen de tres páginas. Ese

escrito, "Sobre el tiempo que toma ver y nombrar objetos" (Cattell, 1886) es un clásico en la historia de la psicología experimental.

Después de un breve viaje a su hogar en Baltimore, Cattell regresó a Leipzig con la determinación de escribir su disertación y obtener su grado de doctor. Trabajó con la nueva máquina de escribir Remington con un gran número de adelantos, incluyendo una tecla de mayúsculas. Estaba tan contento con tal característica, que su primera carta a casa estaba toda escrita en mayúsculas (Sokol, 1981, p. 124). Las máquinas de escribir estadounidenses eran raras en Alemania. Wundt compró una y con ella aumentó su ya prolífica tasa de publicaciones (Hillix y Broyles, 1980, p. 432). Para su disertación, Cattell amplió su trabajo a investigaciones psicométricas de las diferencias individuales en la atención y los efectos del trabajo y la fatiga. Fue el primer intento de aplicar los métodos de la nueva psicología de Wundt al tema de las diferencias individuales. Cattell concluyó en 1886 la disertación titulada "Investigaciones psicométricas", la primera disertación en psicología experimental hecha por un estudiante estadounidense en el laboratorio de Wundt (Benjamin y cols., 1992, p. 124). Comentó de forma trágica en una carta a sus padres: "Sostuve hoy la tesis *Psychometrische Untersuchungen*. ¿Alguna vez esperaron tener un hijo que escribiera un trabajo con un nombre así?" (enero 1886, en Sokol, 1981, p. 199). Cattell continuó una importante aunque controvertida carrera dentro de la psicología (capítulo 9). Treinta y dos estudiantes estadounidenses más obtuvieron sus grados con Wundt (Benjamin y cols., 1992, p. 123). En sus carreras posteriores la mayoría de ellos, como Cattell, estuvieron lejos de ser "wundtianos", pero recibieron sus grados del fundador de la psicología y formaron un grupo importante de la primera generación de psicólogos. Hagamos ahora una reflexión más detallada de su maestro y "primer psicólogo del mundo": Wilhelm Wundt.

#### WILHELM WUNDT (1832-1920)

Wilhelm Maximilian Wundt nació el 16 de agosto de 1832, en la pequeña villa de Neckarau cerca de Mannheim en el principado alemán de Baden. Fue el menor de cuatro niños y su padre era un pastor luterano. Su familia incluía historiadores, teólogos, economistas, geógrafos y dos presidentes de la Universidad de Heidelberg. Por parte de madre, su familia era igualmente prominente e incluía científicos, médicos y administradores del gobierno. Algunos estudiosos han concluido que ninguna otra familia alemana contemporánea tuvo tanta actividad intelectual y tantos individuos productivos (Brinmann, Balance y Evans, 1975, p. 288). Es probable que antecedentes familiares tan distinguidos proporcionarían al joven Wundt un ambiente estimulante, aunque al parecer tuvo una infancia solitaria y algunas veces infeliz. Su hermano era ocho años mayor y se fue a la escuela durante la niñez de Wundt; los otros dos hermanos murieron en la infancia. Durante muchos años el único compañero de juegos de Wundt era un niño retardado un poco mayor que tenía dificultad para hablar. El niño era infinitamente de buena naturaleza, pero Wundt siempre debía cuidarlo. Probablemente nunca tuvo la oportunidad de aprender a jugar. A lo largo de su vida fue una persona tímida, reservada, a quien le disgustaba encontrarse con extraños, odiaba viajar y evitaba las nuevas experiencias.

El abuelo materno de Wundt tenía un interés personal en su educación y lo llevaba a frecuentes viajes y recorridos. Juntos trabajaron como supervisores de acera durante la construcción de la primera estación del tren. Sin embargo, este abuelo era un capataz

severo y autoritario que insistía en un riguroso programa diario y en una absoluta precisión en todo lo que hacían. Cuando Wundt tenía entre 8 y 12 años su educación formal fue confiada al asistente de su padre, un joven pastor que dio al niño el amor y la calidez que ninguno de sus padres le pudo proveer. Cuando el hombre se mudó a una iglesia propia, Wundt se aflijó tanto que se le permitió irse con él durante un año. Continuó su educación en el *Gymnasium* católico local. Enrolarse en un *Gymnasium* alemán era un importante paso para iniciar el camino directo a la educación universitaria. Tal afirmación puede ser sorprendente dado que pensamos en un gimnasio como en un lugar para realizar ejercicio físico y competencias atléticas. Esa descripción deriva del antiguo *Gymnasium* griego en el cual los hombres jóvenes, usualmente desnudos, se preparaban para o participaban en competencias atléticas. En contraste, el *Gymnasium* alemán era una escuela secundaria con altos requisitos académicos y de admisión en la cual los estudiantes, completamente vestidos, seguían un programa riguroso de preparación para ingresar a la universidad (Macrae, 1992). Los *Gymnasium* alemanes competían con vigor por los mejores estudiantes. Su posición dependía del éxito que alcanzaran sus graduados al conseguir su admisión a universidades de prestigio. En su mayoría, los *Gymnasias* alemanes proporcionaban una excelente educación, pero no para Wundt. Debido a su autoadmitido "desenfrenado soñar despierto", suspendió su primer año al que más tarde se refirió como su "escuela de sufrimiento". Tan deficiente fue su actividad académica que se le aconsejó que buscara algún empleo honorable, como los del servicio postal, que no requiriera ninguna educación (Diamond, 1976, p. 526). En lugar de eso, Wundt fue transferido al *Gymnasium* luterano de Heidelberg. Ahí tuvo más éxito y se graduó en 1851.

Cuando murió su padre, en 1845, su madre se vio forzada a mantener a la familia con una pequeña pensión clerical. La familia nunca había sido rica, pero ahora las presiones financieras eran intensas. La actividad académica de Wundt, que era menos que estelar, le impidió conseguir una beca en la universidad. También estaba indeciso acerca de la carrera que quería seguir. Afortunadamente, un hermano de su madre, profesor de anatomía cerebral y psicología en la Universidad de Tübingen, lo animó a entrar a la universidad como estudiante de pre-medicina. Wundt permaneció allí justo un año antes de cambiarse a la Universidad de Heidelberg. Tenía poco dinero, pero trabajaba muy duro y completó el programa médico en tres años en lugar de cuatro, con lo que ahorró un año de gastos y colegiatura. Se graduó con *summa cum laude* en 1885 y se situó en primer lugar en el tribunal de exámenes. Para su desdicha, un médico estudió la sensibilidad del tacto en pacientes histéricas en la Universidad del Hospital de Heidelberg. Después describió esos trabajos como los primeros pasos hacia su trabajo experimental en psicología.

En Heidelberg, Wundt hizo investigación con el químico orgánico Robert Wilhelm Bunsen (1811-1899). Bunsen poseía una carrera distinguida aunque algunas veces peligrosa. Desarrolló métodos para el análisis de gas que tuvieron importantes aplicaciones industriales. Mostró que la mezcla de carbón y carbón vegetal en los altos hornos era altamente ineficiente. Creó métodos para reciclar los gases que hacían más eficientes los altos hornos y también reducían el volumen de gases emitidos. Hacia el final de su carrera Bunsen, con Gustav Kirchhoff, realizó una investigación importante sobre el espectroscopio. A pesar de esas contribuciones, Bunsen es mejor conocido por su investigación en 1855 del conocido gas burner que lleva su nombre. Bunsen y Wundt se interesaron en los efectos de la ingestión restringida de sal en la composición de la orina. Como

no pudieron encontrar un voluntario para eliminar toda la sal de su dieta y Bunsen había perdido un ojo en una explosión de laboratorio y estuvo cerca de morir por inhalar vapores de arsénico (Asimov, 1982, p. 375), Wundt hizo el experimento en él mismo. Así se inició una larga tradición de investigadores que autoexperimentaban, la cual continúa en la investigación médica hasta hoy en día: John Scott Haldane (1860-1936) y su hijo John Burdon Sanderson Haldane (1892-1964), en sus experimentos sobre la fisiología de la respiración, sometieron sus propios sistemas respiratorios a cientos de pruebas riesgosas y nocivas. Otros, para desarrollar agentes anestésicos, experimentaron en ellos mismos con agentes paralizadores y potencialmente letales. En 1986 el inmunólogo francés Daniel Zagury, se inyectó una vacuna que esperaba pudiera contraatacar el SIDA (L. K. Altman, 1987).

El experimento de Wundt resultó bien y publicó un trabajo en el que describió los resultados en el *Journal of Practical Chemistry* (1853); tuvo la gratificante experiencia de ver su trabajo citado en la literatura. Wundt decidió seguir una carrera académica y de investigación.

### Carrera académica temprana de Wundt

En 1856 Wundt pasó un semestre en la Universidad de Berlín estudiando con Johannes Müller y Emil Du Bois-Reymond (capítulo 3). En 1857 regresó a Heidelberg como *Privatdozent* (confirerista) en el departamento de fisiología. Sólo cuatro estudiantes tomaron el curso, lo cual fue una decepción para él, ya que en el sistema universitario alemán los ingresos de un *Privatdozent* dependían de las cuotas que pagaban los estudiantes. Al principio Wundt dio el curso en el departamento de su madre. Trabajó muy duro adaptando experimentos para complementar y confirmar sus conferencias. Éstaba determinado a tener éxito, pero el exceso de trabajo lo llevó a enfermarse seriamente y por un tiempo estuvo cerca de la muerte. Más tarde consideró esa experiencia (estar cerca de la muerte) como de "perfecta calma", sin miedo. Después de su enfermedad se tomó un tiempo para recuperarse en los Alpes suizos.

En 1858 Hermann von Helmholtz (capítulo 3) fue nombrado director del nuevo Instituto de Fisiología en la Universidad de Heidelberg. Él, por su parte, nombró a Wundt su asistente. Wundt aceptó encantado el nombramiento, ya que consideraba a Helmholtz el mejor científico en Heidelberg, junto con Müller y Du Bois-Reymond, uno de los tres grandes fisiólogos alemanes de aquel tiempo. Wundt compartía cuarto con I. M. Sechenov (1829-1909) un joven fisiólogo ruso que más tarde influiría en Ivan Pavlov (capítulo 12). Desafortunadamente, el nuevo nombramiento lo desilusionó, pues se le requirió más como asistente de enseñanza que como investigador. El gobierno había erudito una regulación en la cual requería que los estudiantes de medicina tomaran un curso de laboratorio en fisiología, así que el deber principal de Wundt era enseñar los fundamentos de la fisiología sensorial y los procedimientos de laboratorio. Sin embargo, propuso un nuevo curso en antropología, o lo que hoy en día llamaríamos psicología social. Ofreció el curso por primera vez en 1859 y en él enseñaba la relación del individuo con la sociedad. Wundt retomó el interés en ese tema durante las últimas décadas de su vida y sobre él produciría una obra magna de diez volúmenes (Schneider, 1990).

Durante sus años como ayudante de Helmholtz, Wundt también escribió su primer libro, *Beiträge zur Theorie der Sinneswahrnehmung* (Contribuciones hacia una teoría de la

senso-percepción), publicado en 1862. En este libro, analiza las funciones sensoriales, desarrolla una teoría de la percepción y, de acuerdo con Edward Titchener (capítulo 5), perfila un programa de psicología que seguiría por el resto de su vida. Wundt ubicaba la psicología entre las ciencias físicas (*Naturwissenschaften*) y las ciencias sociales (*Geisteswissenschaften*). Utilizaría métodos experimentales y de investigación similares a los de las ciencias físicas para documentar cuestiones psicológicas. Veía esta nueva ciencia de la psicología como una ciencia inductiva, experimental. Había quedado impresionado por los escritos de John Stuart Mill (capítulo 2), pero la aproximación de Mill era la de un filósofo que especula y piensa sobre la vida mental; la de Wundt era la de un científico que usa métodos experimentales para estudiar esa vida.

Wundt creía que el lenguaje, los mitos, la estética, la religión y las costumbres sociales son reflexiones de nuestros procesos mentales más altos, por lo que deberían ser temas de una segunda subdivisión de la psicología. Pero dado que estos procesos no podían ser manipulados o controlados, no era posible estudiarlos experimentalmente, pero sí mediante registros históricos y literatura y por medio de observaciones naturalistas.

Wundt concibió una tercera rama de la psicología que integraría los hallazgos empíricos de la psicología y otras ciencias. Las *metafísicas científicas*, como nombró esta subdivisión, desbentocaría finalmente en lo que él veía como la meta ideal de toda la ciencia: una teoría coherente del universo. Como Blumenthal (1985) lo demostró, el objetivo de Wundt era establecer la psicología como una ciencia fundacional o propedéutica dado que integraría las ciencias sociales y las físicas. Justo un año después, en 1863, el prolífico Wundt publicó un importante trabajo, *Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele* (Conferencias sobre la mente humana y la animal) de dos volúmenes y 1 000 páginas. Como el título lo indica, el trabajo es tan amplio como inclusivo; casi la mitad del material continúa la presentación de la psicología cultural de Wundt.

Aunque había estado dispuesto a impartir sus cursos y se le dio la oportunidad de escribir, Wundt cada vez estaba más insatisfecho con su nombramiento en el instituto y en 1864 renunció. Su decisión ha inclinado a especulaciones acerca de que la relación entre Helmholtz y Wundt se había enfriado. Otro de los primeros estudiantes estadounidenses, G. Stanley Hall (capítulo 9), llegó tan lejos que comentó que Helmholtz encontró inadecuado el conocimiento de Wundt sobre las matemáticas y, por tanto, lo reemplazó con un hombre de "métodos más severos y precisos y un mayor conocimiento matemático" (Hall, 1924, p. 206). Esta especulación no es cierta, como Wundt mismo lo señaló. Helmholtz no necesitaba ayuda con sus matemáticas. Escribió muchas cartas de recomendación para su antiguo asistente por un periodo de varios años. En ningún momento, aun cuando renunció al instituto, Wundt se quedó sin sus ingresos regulares. Sostuvo su rango académico en la universidad y fue, de hecho, promovido a profesor asociado, pero era un nombramiento sin salario. Wundt estableció un pequeño laboratorio en su hogar y lo mantuvo, así como se mantuvo él mismo con las regalías de sus libros.

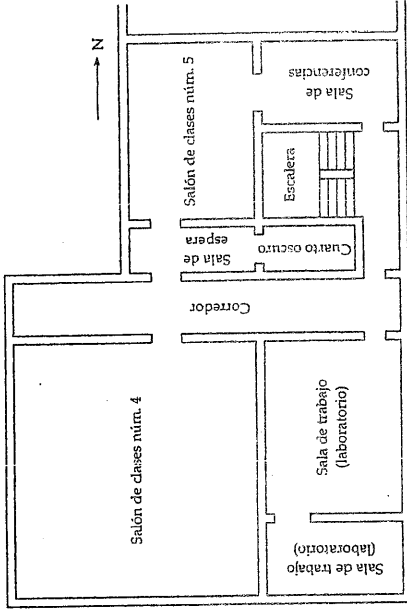
La política llegó a ser un asunto de gran interés para Wundt y fue electo presidente de la Asociación Educativa de los Obreros en Heidelberg, un grupo idealista, socialista, dedicado a mejorar las condiciones de los trabajadores. También colaboró como miembro del Parlamento de Baden durante dos años, pero se convenció de que la vida política no era para él, y en 1871 regresó a la Universidad de Heidelberg. Ahí mantuvo el rango de profesor extraordinario durante tres años antes de aceptar un llamado a la cátedra de filosofía inductiva en Zurich. Permaneció allí justo un año antes de ser designado para la cátedra de filosofía en la Universidad de Leipzig. Esta cátedra había estado vacante du-

rante diez años porque los facultativos no habían podido ponerse de acuerdo en la designación. El interés de Wundt en una nueva psicología y su reciente activismo político debió haber causado alarma entre los miembros más conservadores de la facultad de Leipzig. Con su característico humor autocrítico, Wundt reportó que la facultad de Leipzig había decidido contratarlo a él y a algún otro oscuro candidato para el premio de un nombre de distinción (Diamond, 1976, p. 527).

### El primer laboratorio experimental de psicología

En 1876, la Universidad de Leipzig asignó un cuarto a Wundt para que almacenara el equipo de demostración y los aparatos experimentales que había traído de Zurich. El cuarto estaba en el edificio *Kornitz*, construido en 1840 por convictos para albergar un comedero para estudiantes pobres. En Leipzig, el primer curso que impartió Wundt fue sobre psicología fisiológica. Presentaba demostraciones y experimentos durante sus conferencias, pero llegó a ser molesto transportar el equipo del área de almacenaje hasta el alón de clases y del salón de clases al almacén, por lo que varias demostraciones se establecieron de forma permanente en una sala del edificio de *Kornitz*. Los estudiantes han hacia allí para observarlas e incluso para participar en experimentos simples. Éste fue el modesto comienzo del laboratorio de Wundt en Leipzig. La psicología de Wundt llegaría a ser en mucho una ciencia experimental de taquístoscopios, cronoscopios, estimuladores eléctricos, péndulos, cronómetros, artefactos de cartografía sensorial: una psicología de "instrumentos de látex". Cuando un nuevo estudiante se incorporaba al laboratorio de Wundt, generalmente se le asignaba una pieza del equipo para usarla en experimentos ya planeados o para perfeccionarla y adaptarla para investigación futura (Hilgard, 1987, p. 30). Wundt mismo compró mucho de este equipo original y llenaba más y más cuartos del edificio *Kornitz*. En otoño de 1879 inició algunos experimentos psicológicos que no eran parte de su curso. Más tarde comentó que esos experimentos independientes marcaron el establecimiento formal de su laboratorio de psicología y 1879 ha sido generalmente aceptado como el año del establecimiento de la psicología como una ciencia independiente y experimental. En 1979 la Asociación Americana de Psicología (APA) autorizó que de forma especial se acuñara una medalla de oro grabada con el retrato de Wundt al anverso y con la inscripción "Un siglo de ciencia" al reverso.

De hecho el laboratorio de Leipzig se estableció después de algunos años y en 1879 el laboratorio de Wundt era todavía un asunto primitivo. No fue reconocido y listado en el catálogo de la Universidad de Leipzig, de manera formal, hasta 1883. Incluso esa acción tardía se realizó sólo cuando Wundt amenazó con aceptar una oferta para mudarse a la Universidad de Breslau. Benjamin Wolman (1960, p. 11) ha señalado que el establecimiento de este laboratorio fue un acto de valentía de Wundt. Tuvo que enfrentar la oposición de sus colegas quienes cuestionaban la legitimidad de la psicología como una ciencia experimental y sostenían que la autoobservación continua llevaría a las personas jóvenes a la locura. A pesar de esa oposición, el laboratorio de Wundt creció. A mediados de 1880, ocupaba ocho de diez cuartos. En 1893, el laboratorio se movió a 11 cuartos de un edificio formalmente ocupado por el departamento de ginecología; en 1897, el Instituto Psicológico, como se le llamaba entonces, se movió a un nuevo edificio que Wundt diseñó expresamente para investigación psicológica. Resulta irónico que algunos de los estudiantes más prominentes de Wundt —Cattell, Kraepelin, Münsterberg, Külpe,



Laboratorio de Wundt en Leipzig en 1883.  
(De Estudios de Wundt: Una celebración del centenario (p. 151), editado por W. G. Briggmann y R. D. Turney, 1980, Toronto: Hogrefe. Reimpreso con autorización.)

Titchener y Lipps—hicieran sus investigaciones en el edificio Konvikt. Wundt mismo hizo poca investigación en el nuevo laboratorio, dado que para ese momento sus intereses eran principalmente teóricos. El último laboratorio de Wundt fue destruido en un bombardeo anglo-estadounidense que cayó sorpresivamente sobre Leipzig la noche del 4 de diciembre de 1943.

#### El sistema teórico wundtiano

Además de los ejercicios y las demostraciones de laboratorio, Wundt necesitaba un texto para su curso. En 1873 y 1874 publicó el texto de dos volúmenes *Grundzüge der Physiologischen Psychologie* (Principios de psicología fisiológica). El libro se había planeado durante algún tiempo. En diciembre de 1872 Wundt se lo describió a Wilhelm Englemann, un editor potencial, como fisiológico en tanto que utilizaba los métodos inductivos experimentales de ese campo, pero también nuevo en tanto que aquellos métodos se aplicarían en áreas que no se consideraban en los textos fisiológicos. La cuestión importante del libro era caer en algún lugar entre la fisiología y la filosofía. Por psicología fisiológica Wundt no quería decir lo que significa hoy en día: el estudio de las bases fisiológicas de la conducta y la conciencia, para Wundt significaba una psicología que utilizaba técnicas experimentales análogas a las de la fisiología. El editor aceptó el libro de Wundt y lo publicó en Leipzig en 1873 y 1874. En el prefacio Wundt señaló claramente el perfil del libro:

El libro que aquí presento al público es un intento por definir un nuevo dominio de la ciencia. Estoy muy consciente de que la cuestión debe ser incorporada aun cuando el mo-



La Casa del Gigante (*Haus zum Riesen*), edificio en Heidelberg donde Wundt estableció su primer laboratorio durante el verano de 1865. El edificio sigue estando frente al Instituto Psicológico de la Universidad de Heidelberg.  
(De Estudios de Wundt: Una celebración del centenario (p. 342), editado por W. G. Briggmann y R. D. Turney, 1980, Toronto: C. J. Hogrefe, Inc.)

mento todavía no es oportuno para tal empresa. La nueva disciplina se apoya en fundamentos anatómicos y fisiológicos los cuales, en ciertos aspectos, están muy lejos de ser sólidos; mientras que el tratamiento experimental de los problemas psicológicos debe ser pronunciado desde cualquier punto de vista por estar en sus primeros comienzos. Al mismo tiempo, los mejores medios para descubrir los espacios en blanco que nuestra ignorancia ha dejado en la importante cuestión de una ciencia en desarrollo es, como todos nosotros sabemos, tener un panorama general de su presente condición. (Wundt, 1904, p. v)

Las frases “nuevo dominio de la ciencia”, “nueva disciplina”, “tratamiento experimental de los problemas psicológicos” y “ciencia en desarrollo” en este pasaje, muestran que Wundt estaba tratando consistentemente de extraer una nueva área de la ciencia. Así, es la primera persona que podemos denominar, sin reservas, como un psicólogo. El libro pasó por importantes revisiones en las que se corrigió y aumentó en 1880, 1887 y 1893. Se publicaron ediciones de tres volúmenes en 1902-1903 y 1908-1911. Estas obras son los informes más claros de la psicología experimental de Wundt y, por tanto, deben ser consideradas en detalle.

Primeramente describió el “sustrato corporal de la vida mental”, o la anatomía y función del cerebro. Luego describió el sistema nervioso y postuló sus ideas acerca de las fuerzas que subyacen a la conducción nerviosa. Para el estudiante contemporáneo de psicología, esas secciones son de poco valor dado que han sido superadas por hallazgos más recientes. Después Wundt analizó las características de las sensaciones; definió la cualidad, la intensidad, la extensión y la duración como las cuatro características fundamentales y continuó con el desarrollo de una teoría de la percepción. La parte IV es el corazón psicológico del libro. Ahí, Wundt define la psicología como “la investigación de los procesos conscientes en las formas de conexiones característicos de ellos” (Wundt, 1904, p. 2)

El modelo para los métodos de la nueva ciencia experimental serían los métodos de las ciencias fisiológicas bien establecidas. Sin embargo, Wundt hizo énfasis en que esos métodos requerían modificaciones para cubrir las necesidades específicas de la investigación psicológica. Comentaba que “la psicología ha adaptado métodos fisiológicos, ha adaptado métodos físicos para sus propios fines” (Wundt, 1904, p. 3). La meta de la psicología era el estudio de los “procesos conscientes” o lo que Wundt consideraba parte de la “experiencia inmediata”, como opuesta a la “experiencia mediata”. Para ilustrar la distinción consideremos dos estímulos: una hoja verde y un papel y un tono musical. Si nosotros utilizamos un espectrómetro para medir la longitud de la onda de luz reflejada del papel o un espectrograma de sonido para medir la frecuencia y la intensidad del tono, no estamos estudiando el papel y el tono de forma directa; nuestra experiencia del papel verde y del tono está mediada por los instrumentos. Si nosotros describimos los procesos conscientes y las experiencias que tenemos cuando se nos presentan los dos estímulos —el “verdor” del papel verde y la “tonalidad” del tono— estamos describiendo nuestra experiencia inmediata, nuestra experiencia directa. De acuerdo con Wundt, lo primero es la senda de la física. Lo segundo la de la psicología. La física intenta estudiar el mundo exterior sin ser una parte de la situación o del fenómeno que se está examinando. Los psicólogos, de acuerdo con Wundt, no estudian el mundo exterior *per se*, estudian los procesos psicológicos mediante los cuales experimentamos y observamos el mundo exterior. No se pueden separar a sí mismos de sus objetos de estudio dado que están estudiando sus propios procesos conscientes.

Mientras que los físicos tienen sus espectrómetros, espectrógrafos, y muchos otros maravillosos instrumentos, ¿qué técnicas de observación objetivas tiene el psicólogo para estudiar los procesos conscientes? Una técnica que Wundt describe es la *Experimentelle Selbst-beobachtung* (autoobservación experimental o introspección). *Introspección* es la palabra utilizada con mayor frecuencia para describir el método de Wundt. La elección es desafortunada ya que implicaba un tipo de especulación de síllo lo cual, ciertamente, no es lo que Wundt quiso decir. Él descartó tal especulación como una “meditación contemplativa” que conduce sólo a debates infructuosos y a las más grandes auto-decepciones (Wundt, 1904, p. 7). En 1882, en un trabajo polémico, comparó a los primeros introspeccionistas con el Barón von Münchhausen, un personaje cómico del folklóre alemán, que se rescata a sí mismo de las arenas movedizas jalándose hacia arriba de su propio cabello (Blumenthal, 1985, p. 19). La introspección de Wundt era un arduo procedimiento experimental controlado de forma rígida. Él creía que así como los pequeños habían aprendido sobre mecánica de una observación casual, fortuita de los cuerpos al caer, los pequeños aprenderían sobre las experiencias mentales del ser humano de mediciones no controladas y contemplativas.

La introspección de Wundt no se limitaba a autorreportes sino que comprendía mediciones objetivas, como tiempos de reacción y asociación de palabras. De hecho, la mayor parte de los experimentos en el laboratorio de Wundt incluía tales mediciones. Danziger (1979) examinó cerca de 180 reportes del laboratorio de Wundt elaborados entre 1883 y 1903. Encontró sólo cuatro artículos que contenían nada más reportes introspectivos. Siempre que se utilizaba la introspección estaban presentes observadores altamente entrenados en eventos sensoriales controlados de forma cuidadosa y se les pedía que describieran sus experiencias mentales. Para producir introspecciones válidas se imponían ciertas reglas. El observador tenía que ser un “experto en la situación”, esto es, debía mantenerse en un estado de “atención forzada” y saber cuándo se presentaría el estímulo y cuándo se harían las observaciones. Todas las observaciones se repetirían varias veces. Finalmente, las condiciones experimentales variarían de manera sistemática para permitir una descripción general de los contenidos mentales.

En sus introspecciones Wundt y sus estudiantes identificaron dos elementos básicos de la vida mental: sensaciones y sentimientos. Para ellos, los complejos y continuamente cambiantes procesos mentales resultaban de las conexiones o de síntesis creativas de esos elementos. Wundt planteó este principio de síntesis creativa en franca oposición a lo que él consideraba el engañoso elementismo atómico de algunos asociacionistas del siglo XIX. Arthur Blumenthal describió bien esta situación:

[Los asociacionistas] han atornillado los procesos mentales dentro de ideas elementales que llegan a ser asociadas dentro de componentes de acuerdo con las descripciones de asociacionistas clásicos. Wundt consideraba que esa aproximación era una meta analógica primitiva con los sistemas de la física mecánica y argumentaba además que estos sistemas enseñan poco acerca de las relaciones de los procesos psicológicos. (Blumenthal, 1975, p. 1083)

Para Wundt, las sensaciones y los sentimientos no eran simplemente “bolitas de biliar” que chocan e interactúan. Al igual que John Stuart Mill (capítulo 2), adoptó un modelo de la mente que enfatizaba los principios químicos en lugar de los mecánicos. Para Wundt la mente es una fuerza creativa, dinámica, volitiva. Nunca podría ser enten-

didada mediante simples identificaciones de sus elementos o su estructura estática. Por el contrario, debe comprenderse a través del análisis de su actividad; sus procesos. De hecho, el término *estructuralista*, comúnmente aplicado a Wundt, fue inventado más tarde por Edward Titchener (capítulo 5) y William James (capítulo 9); Wundt nunca lo usó. En lugar de eso, nombró voluntarismo a su psicología e hizo hincapié en la diferencia entre su voluntarismo y el estructuralismo de Titchener (Blumenthal, 1979, p. 549). Blumenthal ha sido en gran medida responsable de clarificar lo que ahora sabemos sobre la verdadera posición de Wundt. Escribió:

No puedo evitar preguntarme si Wundt tenía alguna noción de lo que podría pasar el día que eligió la palabra "Elemente" como parte del título de un capítulo. Generaciones posteriores se apoderaron de la palabra con tal pasión que finalmente la llevaron a transformar a Wundt en algo bastante opuesto al original. (Blumenthal, 1979, p. 549)

La destacada conclusión de Blumenthal fue que Wundt no era un reduccionista, ni un elementista ni un estructuralista (las tres características que se le asignan con mayor frecuencia). Wundt no definió la psicología como la ciencia de la mente. Esa definición, lo mismo que el término estructuralismo, también proviene de Titchener. Wundt rechazó que hubiera "mentes" para ser estudiadas separadamente de los "cuerpos". Se opuso con vehemencia a los dualismos mente-cuerpo y creía que la experiencia mental debe estudiarse en términos de ambos, la mente y el cuerpo —la tan llamada resolución de doble aspecto del problema mente-cuerpo—. Finalmente, la introspección de Wundt no fue un método limitado al autorreporte, sino que era un conjunto de procedimientos objetivos, experimentales llamados de forma más precisa *autoobservación experimental*.

### La investigación de Wundt

Cuando volteamos hacia la investigación de Wundt, encontramos una situación similar. En lugar de llevar a cabo una larga serie de experimentos restringidos, tediosos e irrelevantes determinados por la introspección, Wundt y sus estudiantes realizaron investigación sobre toda una variedad de temas y, como hemos visto en muchos de sus experimentos, la introspección clásica tiene sólo una pequeña participación si no es que ninguna.

Afortunadamente, tenemos un excelente registro histórico de los experimentos que Wundt y sus estudiantes efectuaron en su laboratorio de Leipzig. Como el número de experimentos se incrementaba, Wundt se dio cuenta de que se necesitaba una forma de presentar sus resultados a un público más amplio. Aumentaba y revisaba de manera constante su texto *Principios*, pero el tiempo que se perdía en la edición creó la necesidad de una revista que permitiera que los resultados se publicaran rápidamente. En 1881 Wundt estableció la revista *Philosophische Studien* (Estudios filosóficos) y publicó un primer reporte de un estudiante: el experimento de Max Friedrich sobre la apercepción del tiempo. Wundt editó *Philosophical Studies* hasta 1902. Ésa fue la primera revista que se creó exclusivamente para la investigación psicológica. Edwin C. Boring (1929) y Robert Watson (1978) clasificaron cerca de 100 de los experimentos publicados en esta revista durante un periodo de 21 años y encontraron que cerca de 50 por ciento se refería a la sensación y la percepción: estudios de la visión del color y del contraste, posimágenes e

ilusiones visuales. El tiempo de percepción también fue estudiado a través del juicio de los sujetos y los intervalos de tiempo estimados. Las sensaciones táctiles se estudiaron utilizando los métodos psicofísicos desarrollados por Ernst Weber y Gustav Fechner (capítulo 6).

Cerca de 17 por ciento de los experimentos reportados en *Philosophische Studien*, utilizó los métodos de investigación iniciados por Cattell y la medición de los tiempos de reacción. Los sujetos tenían que responder después de que detectaran o identificaran un estímulo. Los tiempos de reacción para la identificación fueron, de manera consistente, más largos que los tiempos de reacción de detección; se pensó que esto se debía al tiempo que toma el proceso de identificación después de la simple detección del estímulo. Esos métodos y suposiciones parecían razonables, pero cerca del cambio de siglo se consideraron inadecuados. Los tiempos de reacción observados varían mucho de sujeto en sujeto, en el mismo sujeto en diferentes momentos y de laboratorio en laboratorio. Los tiempos de reacción simplemente no producen las mediciones precisas de los procesos mentales que buscaban los wundtianos. No obstante, tales mediciones han llegado a ser omnipresentes en la psicología (Luce, 1986, p. 1).

Cerca de 10 por ciento de los experimentos de Leipzig se refería a la atención. Wundt consideraba la atención como un proceso mental que crea un foco en la conciencia. Definió *atención* como "El estado que acompaña la clara aprehensión de cualquier contexto psíquico y que se caracteriza por una sensación especial" (Wundt, 1902, p. 229). Los observadores de Leipzig eran entrenados para distinguir en sus introspecciones entre sensaciones e ideas tanto en el *Blickfeld* (campo de atención) como en el *Blickpunkt* (foco de atención). Wundt llamó *apercepción* al proceso mental que lleva los contenidos al foco de atención. Hoy en día se llamaría *atención selectiva*. En 1919 uno de los estudiantes más eminentes de Wundt, Emil Kraepelin, aplicó un modelo de atención al pensamiento de esquizofrénicos (Kraepelin, 1919). Kraepelin consideraba que ciertas formas de la conducta esquizofrénica se debían a la atención reducida, formas altamente irregulares de atención, o a un foco de atención extremadamente limitado y pobre. La teoría de la "atención deteriorada" en la esquizofrenia formulada por Kraepelin ha resurgido en las aproximaciones del procesamiento de la información en la enfermedad (Silverman, 1964).

Otro 10 por ciento de los experimentos de Leipzig era relativo al sentimiento. A los observadores se les presentaban latidos en metrónomos y reportaban que ciertos patrones rítmicos eran más placenteros que otros: existía una dimensión del sentimiento de *placer contra displacer*. Los observadores también informaban un ligero sentimiento de tensión cuando anticipaban el siguiente latido. Así, se involucraba una segunda dimensión del sentimiento que fue definida como *tensión contra relajación*. Finalmente, en ciertos rangos del metrónomo, los observadores comunicaban sentimientos sutiles de excitación, mientras que en otros, sentimientos de calma. Así, se había identificado una tercera dimensión del sentimiento: *excitación contra calma*. Estas tres dimensiones se combinan en la teoría tridimensional del sentimiento de Wundt, la cual puede ser diagramada como sigue:

placer ↔ displacer

tensión ↔ relajación

excitación ↔ calma

*La historia y el uso contemporáneo de los tiempos de reacción*

En Londres, una excursión placentera es navegada por el río Thames hasta el pueblo cercano de Greenwich. Los botes parten del muelle de Westminster que está al lado de los edificios del Parlamento y el viaje permite ver desde el río muchas reliquias londinenses. Greenwich, el lugar del principal meridiano, es un encantador pueblo de río con un lugar especial en la historia de la psicología. Esto es porque ahí, en un observatorio astronómico, se realizaron las primeras observaciones sistemáticas de las diferencias individuales en los tiempos de reacción.

En 1676 se construyó una casa en una colina sobre Greenwich, para los "observadores astronómicos" de Inglaterra. Sir Christopher Wren, el arquitecto de la Catedral de San Pablo, recibió una comisión real para proveer "habilitación y un poco de comodidad a los observadores". Antes de ese momento, John Flamsteed, el primer astrónomo real, había realizado sus observaciones desde una torre en la Torre de Londres. En Greenwich, Flamsteed verificó una y otra vez los movimientos de las estrellas e hizo determinaciones precisas acerca de su posición. Greenwich también llegó a ser el cronómetro nacional y más tarde el oficial en el mundo. Cada día se llevaba una pelota hasta la cima de un mástil y se dejaba caer exactamente a la una en punto. Los marinos en el río ponían a la hora sus cronómetros por "Medio del Tiempo de Greenwich". Todavía hoy la pelota del tiempo se deja caer precisamente a la una.

En 1796, el Observatorio de Greenwich, Nevil Maskelyne, el quinto astrónomo real de Inglaterra, y su asistente, un joven llamado Kinnebrook, estaban observando y registrando los tiempos de tránsito de las estrellas a través de las retículas de sus telescopios. Los tiempos que registraban algunas veces difieren tanto como en un segundo, una diferencia que Maskelyne concluyó se debía a un error de Kinnebrook. El desafortunado joven fue despedido. Diez años después, un astrónomo alemán, Friedrich Bessel, leyó y consideró el incidente de Greenwich y concluyó que no había ningún error, sino que Maskelyne y Kinnebrook habían diferido en sus tiempos de observación o de reacción. Los astrónomos llegaron a desarrollar ecuaciones personales que les permitían determinar las diferencias entre los observadores y así, podían trabajar juntos.

En los últimos años de la década de 1860 un fisiólogo alemán, Francisus Cornelius Donders, estudió los tiempos de reacción bajo condiciones controladas de laboratorio. En su procedimiento de tiempo-de-reacción-simple, una persona tenía que responder con una respuesta en particular a un estímulo; en el procedimiento de tiempo-de-reacción-de-elección, se presentaba un cierto número de estímulos y se requerían diferentes respuestas para cada uno. Finalmente, en su procedimiento de tiempo-de-reacción-de-discriminación, se presentaba una amplia colección de estímulos ordenados al azar, y se le pedía a la persona

*La historia y el uso contemporáneo de los tiempos de reacción (continuación)*

que respondiera sólo a uno de ellos. Los tiempos simples de reacción eran consistentemente más cortos que los otros dos. La sustitución le dio a Donders una medida del tiempo que se lleva discriminar o elegir. En un trabajo que es una reliquia "Sobre la velocidad de los procesos mentales" (1868), Donders describió un modelo por etapas en el cual el estímulo primero se percibe, luego se categoriza y después se selecciona la respuesta apropiada. Cada una de estas etapas mentales toma tiempo, por lo que se asume que el tiempo de reacción medido es el resultado aditivo del tiempo que tardamos en desempeñar cada operación mental. Ese modelo por etapas del procesamiento mental subyace al uso de las medidas del tiempo de reacción hechas por Cattell y otros estudiantes en el laboratorio de Wundt en Leipzig.

En una revisión histórica del desarrollo de la psicología cognitiva moderna, Michael Posner y Gordon Shulman (1979) definieron a Donders como uno de los fundadores de la psicología cognitiva.

Los últimos 20 años han visto el surgimiento de la psicología cognitiva y el dominio de las aproximaciones del procesamiento de la información al estudio del aprendizaje y la memoria. En una serie de experimentos ahora clásicos, Saul Sternberg (1966, 1969) pidió a los sujetos que recordaran una serie de letras y después de un corto tiempo les preguntó si una letra de la prueba estaba o no en la serie original. Los sujetos respondían

"Sí" o "No" presionando un botón y así podían medirse sus tiempos de reacción. Como el tamaño de la serie original se incrementaba de una a seis letras, los tiempos de reacción aumentaban, con cada ítem adicional se añadían cerca de 30 milisegundos al tiempo de reacción. Ese resultado era predecible. Lo que resultaba sorprendente era que los tiempos de reacción para los ensayos de "Sí" y "No" no diferían. Esto le sugirió a Sternberg que al buscar rápidamente en el almacén de la memoria, se explora la memoria entera en una búsqueda exhaustiva, incluso después de que se encuentra el par.

Alan Collins y M. Ross Quillian (1969) propusieron que el conocimiento semántico o la memoria a largo plazo está organizado en estructuras jerárquicas o redes. Predijeron que cuanto más nodos de información debían pasarse para contestar una pregunta, mayor será el tiempo de reacción. Sus sujetos tardaron bastante menos tiempo en responder a preguntas como "¿El canario es amarillo?" que en contestar "¿El canario es de sangre fría?" Tales diferencias se presentaban aun que la respuesta fuera o no fuera correcta.

Todos estos resultados tuvieron un profundo efecto en las concepciones psicológicas sobre el aprendizaje y la memoria. Son una demostración singular del poder del modelo de Donders sobre el procesamiento mental y sobre el valor de los tiempos de reacción como una medición de una variable dependiente.

Wundt y sus estudiantes dedicaron mucho esfuerzo para incluir varios sentimientos en su matriz tridimensional. En general, no tuvieron éxito, pero cuando se contó con las técnicas del análisis factorial en el siglo XX, se crearon un gran número de aproximaciones dimensionales sobre el significado y la emoción. (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957; Schloberg, 1954).

Al estudiar los sentimientos, los wundtianos también utilizaron el método de las "comparaciones apareadas". Los sentimientos eran comparados uno con otro y con un sentimiento establecido de comparación. Las comparaciones se hacían a lo largo de las

tres dimensiones que habían surgido en observaciones anteriores. Además, las mediciones de la tasa del pulso, la respiración y la tensión muscular se tomaban como índices de la cualidad del sentimiento. Esta investigación anticipó la psicofisiología de hoy en día.

Finalmente, cerca de 10 por ciento de los estudios reportados en *Philosophische Studien* trata sobre la asociación. Para Wundt, *Asociación* era un proceso de combinación en un estado pasivo de atención. Se presentaban a los sujetos palabras aisladas y se les pedía que respondieran con una sola palabra. Los wundtianos registraban tanto la palabra respuesta en sí misma como su latencia. Wundt distinguía entre las asociaciones internas basadas en conexiones intrínsecas entre las palabras (por ejemplo, "león-animal", "lanza-escudo",

“vaca-leche” y “blanco-negro”) y conexiones externas basadas en conexiones extrínsecas, accidentales, que con frecuencia son el producto de la historia individual de una persona (p. ej. “curva-accidente” y “padre-odio”). Emil Kraepelin halló evidencias sugestivas de la gran importancia clínica de esas asociaciones; encontró que un sujeto bajo la influencia del alcohol incrementaría el número de asociaciones externas.

Mientras que Wundt dirigía investigación en su laboratorio de Leipzig, sus asistentes oficiales se encargaban de mucha de la supervisión diaria (Boring, 1957). Quince hombres contaban con tal categoría, incluyendo a Cattell desde 1885 hasta 1886 y a Oswald Külpe (capítulo 6) desde 1886 hasta 1893. Los estudiantes solían trabajar en experimentos asignados que con frecuencia eran réplicas de trabajos anteriores. Danziger (1985) comparó el experimento psicológico como una institución social en Leipzig con la situación en los laboratorios de investigación contemporáneos. Encontró notables diferencias en los papeles de los sujetos y los experimentadores. Hoy en día existe una clara diferencia en cuanto a poder y posición que favorece al experimentador. Los psicólogos “desplazan” a sus sujetos, quienes a menudo acceden a un experimento para cubrir un requisito para un curso o para recibir una pequeña paga. El experimentador está claramente al mando. El sujeto hace lo que él o ella le instruye a hacer y luego recibe ya sea créditos por participar o una pequeña paga. En el laboratorio de Wundt el papel del sujeto se consideraba más importante que el del experimentador, dado que el sujeto era la fuente de datos. Los sujetos eran elementos psicológicamente sofisticados muy bien entrenados del laboratorio de Leipzig. Algunas veces se alternaban los roles de sujeto y experimentador; otras veces, el sujeto y el experimentador eran la misma persona. Especialmente en los primeros años del laboratorio, Wundt mismo era, con frecuencia, el sujeto. “Sujeto” no era sino un término utilizado en los reportes de Leipzig, otros términos eran “reactor”, “observador”, “participante” e “individuo bajo observación”. La investigación en el laboratorio de Wundt era intensiva y cooperativa, conducida por un grupo pequeño de personas. Danziger (1985) concluyó que el patrón actual de los papeles en los experimentos psicológicos no proviene de Leipzig sino de Francia, de los estudios sobre hipnosis experimental de investigadores médicos como Jean Charcot (capítulo 11).

#### *Wundt como tutor*

Una amplia variedad de experimentos se realizaban en Leipzig. Sin un gran número de estudiantes, tal volumen de investigación no hubiera sido posible. A finales del siglo XIX Leipzig era el centro de la nueva ciencia de la psicología y una de las contribuciones más importantes de Wundt a su desarrollo fue la influencia que tuvo sobre los estudiantes. Uno de los primeros fue el estadounidense William James. Tan temprano como 1867, James escribió a un amigo:

Me parece que ha llegado el momento para que la psicología se convierta en una ciencia: ya se han realizado algunas mediciones en la región que queda entre los cambios físicos en los nervios y la aparición de la conciencia[...] Voy a estudiar lo que ya es sabido, y tal vez pueda realizar un trabajo sobre ello. Helmholz y un hombre llamado Wundt en Heidelberg están trabajando en eso y yo espero, si sobrevivo a este invierno, ir con ellos en el verano. (James, 1867, citado en Roback, 1961a, p. 76)

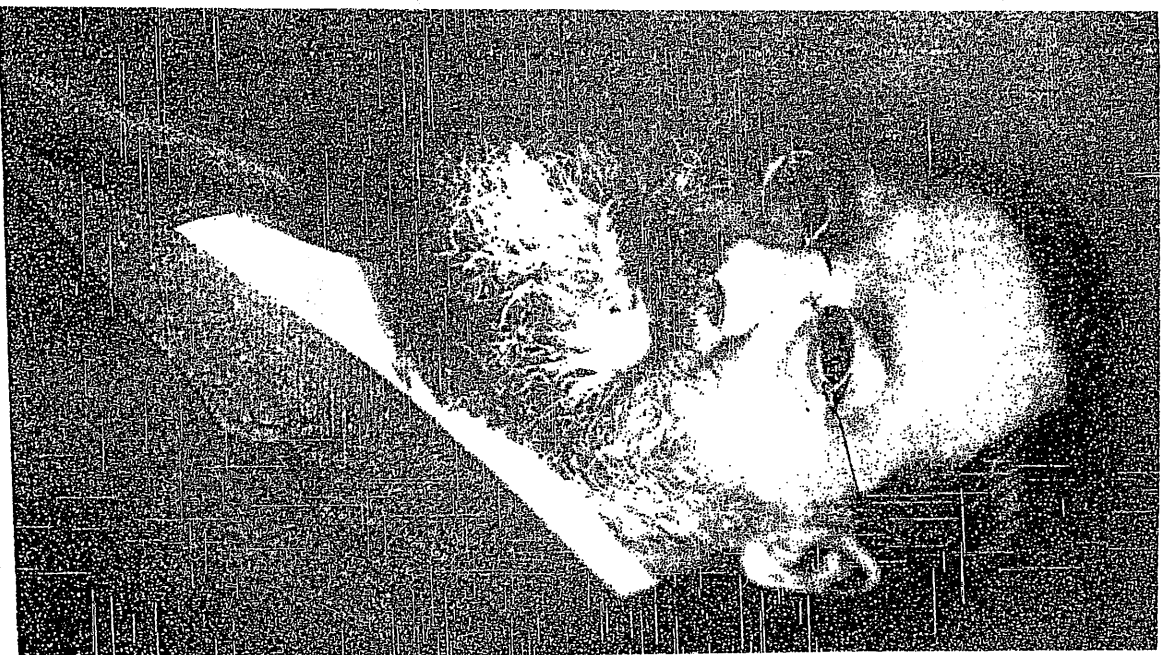
## Edward Titchener y Hugo Münsterberg

Tanto Edward Titchener como Hugo Münsterberg emigraron a Estados Unidos en 1892. Cada uno de ellos dirigió un importante laboratorio de psicología: Titchener en Cornell y Münsterberg en Harvard. Vivieron el resto de sus vidas en ese país. Aunque ninguno llegó a ser un ciudadano estadounidense, ambos influyeron en la psicología en Estados Unidos. Ahí terminan las similitudes.

La historia de la psicología suele presentar los sistemas psicológicos de Wundt y Titchener como similares señalando el estructuralismo del segundo como el verdadero representante estadounidense de su maestro, Wilhelm Wundt. No obstante, sus teorías eran tan diferentes que un historiador ha descrito la psicología de Titchener como "el espejo equivocado" de Wundt (Leahy, 1981). La psicología de Titchener fue más restrictiva e inflexible que la de Wundt: Titchener excluía del dominio de la psicología cualquier cosa que no pudiera estudiarse mediante la introspección controlada de forma rigida. Consecuentemente, no había cabida para la antropología cultural de Wundt, para la psicología comparativa y para la psicología infantil dentro del sistema titcheneriano. Titchener adoptó sólo un aspecto de la psicología de Wundt — el estudio de la sensación mediante la introspección entrenada — la refinó y la convirtió en lo que llamó *estructuralismo*, el estudio de la estructura de la mente consciente.

Durante dos décadas Titchener dominó la psicología estadounidense como ningún psicólogo lo había hecho antes o desde entonces. A pesar de sus prolíficas publicaciones y del rigor de su investigación experimental, su sistema falló. Sus escritos y su investigación raramente se citan en la bibliografía contemporánea de psicología y en todo caso sólo se hace como contexto histórico. La ascendencia, el dominio y el declive de Titchener son tan fascinantes que merecen atención.

La psicología de Münsterberg fue más amplia, más variada y menos susceptible al rigor académico que dominaba todo lo que hacía Titchener. En contraste con éste, Münsterberg desempeñaba su vida en un amplio escenario: era amigo de presidentes y kaisers, una figura pública importante, un orador controvertido, un escritor popular y un hombre que al morir en 1916 fue odiado por más estadounidenses que ningún otro psicólogo. La notoriedad de Münsterberg probablemente es la razón por la que hasta épocas recientes se desconocieran sus diversas aplicaciones del conocimiento psicológico a la psicoterapia y a la psicología industrial y forense. En la actualidad ha crecido el interés en Münsterberg y se han valorado sus múltiples contribuciones. Durante los pa-



Edward Titchener.  
(Brown Brothers)

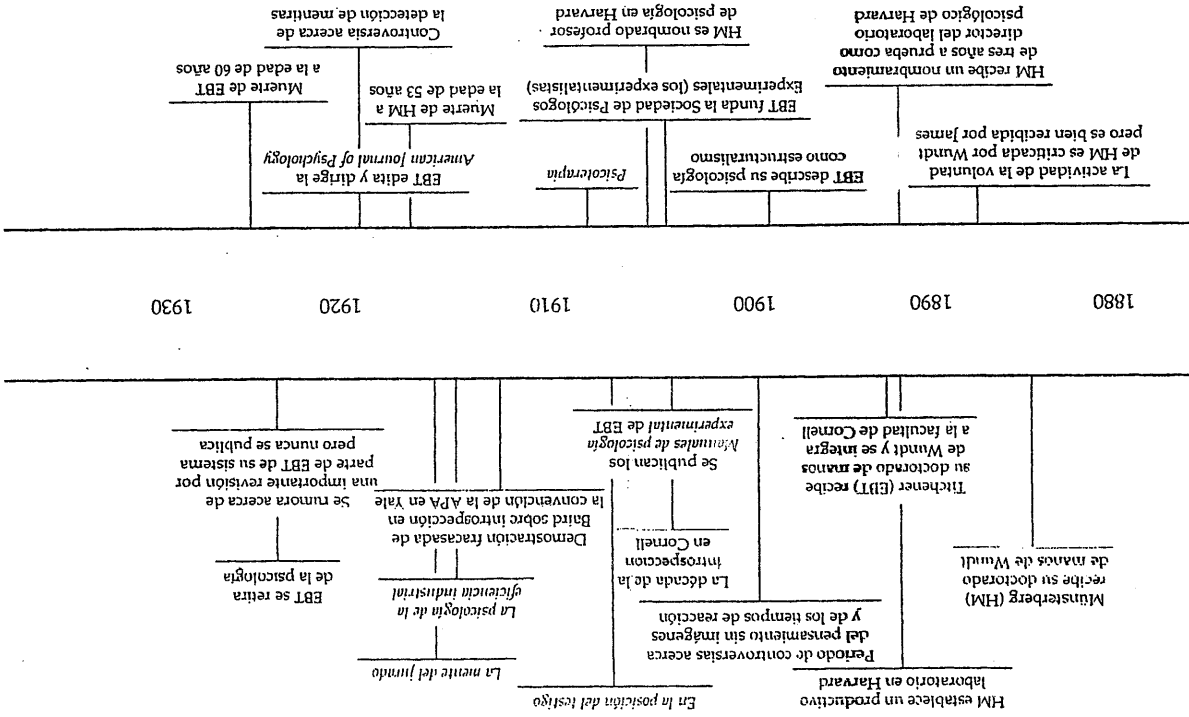
sados 15 años se elaboraron dos biografías importantes (Hale, 1983; Keller, 1979) que complementan una biografía anterior, comprensiblemente favorable, escrita por la hija de Münsterberg, Margaret (M. Münsterberg, 1922). Se ha reconocido muchas de las importantes contribuciones de Münsterberg a la psicología aplicada (Moskowitz, 1977), se ha valorado su posición de "víctima o idealista" en la historia de la psicología (Landy, 1992), y su "levantarse y caer" se ha estudiado (Spillmann y Spillmann, 1993).

### EDWARD BRADFORD TITCHENER (1867-1927)

Nació el 11 de enero de 1867 en el viejo pueblo romano de Chichester, Sussex, a unos 95 kilómetros al sur de Londres hacia la costa del Canal Inglés. El pueblo es famoso por sus ruinas romanas, las cuales Titchener debió explorar cuando era niño. Su familia rastrea sus ancestros a 1532, e incluye maestros de escuela, abogados y un antiguo alcalde de Chichester. Su padre murió a los 30 años, y durante su infancia la familia padeció problemas económicos. Afortunadamente, Titchener era un estudiante brillante y ganó un buen número de becas, incluyendo una de alta competitividad para la Universidad de Malvern, una escuela inglesa pública. Malvern no era una más de "las" escuelas públicas, como Eton, Harrow, Winchester, Rugby, Charter-House, Westminster o Shrewsbury, sino que impartía una educación excelente pero costosa. Las escuelas públicas inglesas de hecho son privadas y cobran altas colegiaturas. En el siglo XIX, menos de uno por ciento de todos los niños ingleses en edad escolar asistía a escuelas públicas. Todavía los graduados de escuelas públicas, o "alumnos a la antigua", constituyen una parte muy grande de la matrícula de las universidades británicas, en especial de las más prestigiosas: Oxford y Cambridge. La familia de Titchener quería que asistiera a Cambridge, pero el independiente Titchener eligió la Universidad de Brasenose, Oxford, e ingresó a ella en 1885.

En Oxford, Titchener era un "becario" o sustentante de una beca, y usaba una vestimenta a medio largo y con mangas en lugar de la vestimenta corta y sin mangas que usaban la mayor parte de los estudiantes de esa universidad. Esas suaves distinciones y marcas de una cierta posición fueron importantes para Titchener toda su vida. Años después, cuando el presidente de la Universidad de Cornell lo invitó a cenar, Titchener se rehusó porque el presidente no le había entregado personalmente la invitación. Cuando éste le indicó que estaba muy ocupado para fijarse en tales sutilezas sociales, en especial con los nuevos miembros de la facultad, Titchener sugirió que enviara la invitación con el cochero. El presidente accedió y Titchener asistió a la cena (Boeing, 1927, p. 495). Invariablemente usaba su vestimenta de Oxford en sus conferencias en Cornell. La vestimenta, decía, "confiere el derecho de ser dogmático". En la década de 1960, en el salón de la entrada de la casa de su hijo Columbus en Ohio, imperaba un retrato protocolario de Titchener con todas sus insignias académicas.

Titchener estudió lengua y literatura clásicas y filosofía en Oxford, pero también se sintió atraído por los escritos de Charles Darwin y Thomas H. Huxley (capítulo 9). Durante su quinto año trabajó en el laboratorio del fisiólogo de Oxford, John Scott Burdon-Sanderson (1828-1905), conduciendo lo que hoy en día sería investigación en psicología comparativa o etología, con sus estudios sobre la coloración protectora de los huevos que hace que se confundan con el medio donde se encuentran y evita que sean comidos por



los insectos (Dewsbury, 1992; Titchener, 1889). Titchener también tradujo la tercera edición de *Principios de psicología fisiológica* de Wundt al inglés. En 1890, a la edad de 23 años, obtuvo el grado de licenciado y manifestó un profundo interés en las nuevas ciencias de la psicología fisiológica. Después de ese año, viajó a Leipzig a estudiar con Wundt. Titchener hablaba un alemán fluido, era un admirador de la cultura y la sociedad alemanas, y estaba impresionado por la psicología de Wundt. Titchener llevó sus traducciones a Leipzig esperando publicarlas, pero encontró que el prolífico Wundt estaba a punto de publicar una quinta edición. El tiempo que pasó Titchener en Leipzig confirmó su compromiso con la nueva ciencia de la psicología. Recibió su grado de doctor de manos de Wundt en 1892 y por el resto de su vida se consideró a sí mismo un verdadero wundtiano. Resulta sorprendente que Titchener sólo haya pasado dos años en Leipzig, pero esos años tuvieron un efecto duradero.

Después de graduarse trabajó en Oxford como conferencista de divulgación en biología por un par de meses (publicó diez trabajos sobre biología y, por tanto, estaba calificada para hacerlo). Sin duda alguna, esperaba obtener una posición regular en Oxford, pero no se enseñaba psicología. Frank Angell (1857-1939), uno de los primeros estudiantes estadounidenses en Leipzig, recibió su doctorado de Wundt en 1891. Angell regresó a los Estados Unidos y estableció un laboratorio de psicología en Cornell financiado por un legado de una persona interesada en la frenología. Cuando Angell aceptó un lugar en la Universidad de Stanford, recomendó a Titchener para Cornell. Titchener llegó a Cornell en 1892. Después de Oxford y Leipzig, debió haber encontrado el ambiente de Cornell como ajeno y extraño. El espacio universitario tenía un aspecto lúcido, sin acabar (Boring, 1927). La primera doctora graduada por Titchener en Cornell, Margaret Floy Washburn, evoca la descripción de un visitante europeo de su estancia en Cornell: "un año en la disolución" (Washburn, 1932, p. 341). Tal vez este ambiente extraño hizo que Titchener dependiera aún más de su pasado en Oxford y Leipzig. Permaneció en Cornell hasta su muerte, 35 años después. Boring, alumno de Titchener, describió a su maestro como "un hombre inglés que representó la tradición psicológica alemana en Estados Unidos" (Boring, 1957, p. 410).

Titchener había aceptado la psicología de Wundt sin reservas y en Cornell modeló no sólo su psicología sino también su laboratorio y su estilo de vida de acuerdo con los de Wundt. Boring (1927) sugirió que Titchener adquirió muchos de sus atributos y de las características de su maestro y eso realmente parece ser cierto. Pero también es verdad que fueron adquiridos del su maestro que Titchener recordaba y que pueden no reflejar al Wundt actual. No obstante, son importantes para entender a Titchener y su psicología.

### La versión de Titchener acerca de Wundt

Una semejanza entre Titchener y Wundt es el uso de demostraciones en sus conferencias. En Cornell, éstas con frecuencia eran producciones a gran escala que requerían el trabajo de un gran número de asistentes. Titchener insistía en impartir las conferencias elementales igual que las avanzadas y en que el personal del laboratorio asistiera a ellas. Boring describió el estilo de su profesor como conferencista de la siguiente manera:

En el primer semestre, los martes y los jueves a las once, daba conferencias a los alumnos que no se habían graduado en la nueva sala de conferencias del Goldwin Smith Hall; la

sala contaba con laboratorio de demostraciones psicológicas y una oficina, y los asistentes estaban colocados a una altura determinada por la estatura de Titchener. La demostración se preparaba una hora antes y Titchener llegaba un poco después de las diez para inspeccionarla. Después, el personal se reunía en su oficina. Cuando llegaba la hora de la conferencia él se ponía su vestimenta, el asistente cepillaba su saco por temor a la presencia de cenizas del siempre presente cigarro; el personal salía por la puerta de los instrumentos y tomaba asiento en el frente; y entonces Titchener aparecía en la plataforma a través de la puerta de la oficina. El rito entero se desempeñaba de manera placentera y algunas veces en broma aunque era escrupulosamente observado. Después de la conferencia el personal se reunía en la oficina de Titchener durante una hora para hablar y a la una en punto se dispersaba para el almuerzo. (Boring, 1927, p. 500)

A menudo Titchener, justo como lo había hecho Wundt, utilizaba estas conferencias introductorias para presentar por primera vez los nuevos hallazgos del laboratorio o los nuevos avances en su sistema. Era un conferencista poderoso que atraía grandes cantidades de estudiantes que no se habían graduado. ¿Cuáles debieron haber sido sus reacciones a la psicología?

Al igual que su maestro, Titchener era un escritor prolífico. Su bibliografía de 216 artículos (Dallenbach, 1928) incluye seis libros principalmente, el más importante es *Psicología experimental*, cuyos cuatro volúmenes fueron publicados entre 1901 y 1905. Titchener tenía un estilo didáctico al escribir y nunca sobrestimaba los conocimientos psicológicos de sus lectores. Dado que ellos eran "principiantes" en la psicología y necesitaban seguir una "cartilla" o "texto", todo estaba enunciado y explicado.

Titchener también entrenó a un gran número de estudiantes en su laboratorio. Entre 1894 y 1927, otorgó grados de doctor a 58 estudiantes. Dada su tardía y restringida definición de psicología, resulta irónico que uno de sus primeros estudiantes más distinguidos fuera Margaret Floy Washburn (1871-1939), quien es mejor conocida como psicóloga comparativa. Washburn realizó una excelente investigación sobre las discriminaciones visuales en peces y conojes. Su obra de 1908, *La mente animal*, pasó por cuatro ediciones y fue un libro de texto clásico en psicología comparativa (Dewsbury, 1992, p. 9). Tal vez el estudiante de Titchener más conocido, y ciertamente el más leal, fue Edwing G. Boring (1886-1968). *La Historia de la psicología experimental* de Boring, publicada en 1929 y revisada en 1950, fue la historia definitiva de la psicología durante unas tres décadas.

Como Wundt, Titchener definía los problemas que sus alumnos debían estudiar y dictaba la metodología que debían utilizar, pero fue menos flexible ante polémicas y controversias que cuestionaban los supuestos básicos de su sistema psicológico. De manera persistente, Titchener se obligaba a sí mismo y a sus estudiantes del laboratorio de Cornell a seguir la "verdadera" psicología, sin dar lugar a la diversidad de la *Völkerpsychologie* de su maestro. De manera consecuente, para Titchener, más que para Wundt, la psicología era una ciencia experimental, de laboratorio, de "instrumentos de labor". Hizo un gran esfuerzo para establecer su laboratorio y publicó un gran número de trabajos describiéndolo como el modelo del laboratorio psicológico.

### El sistema psicológico de Titchener: el estructuralismo

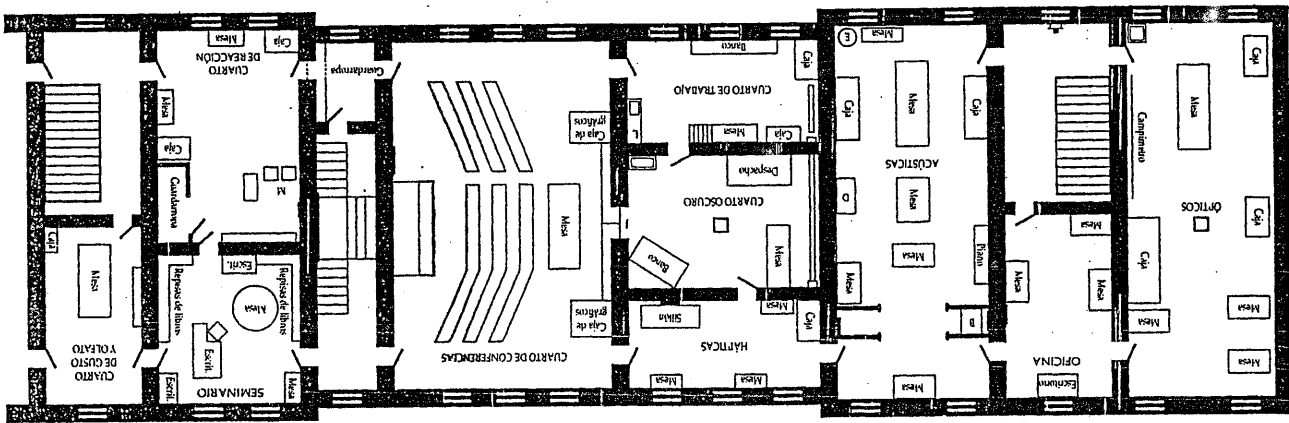
En Cornell, Titchener enseñaba a sus estudiantes la psicología experimental que recordaba de Leipzig, definiéndola en una incasante serie de conferencias, trabajos y libros.

Para él, la psicología era "la ciencia de la mente" (Titchener, 1916, p. 2). Además, era el estudio de la mente humana adulta, normal, no el estudio de las mentes de los niños, los animales o los enfermos. La psicología de Titchener se interesaba por la mente en general, no por mentes individuales, y parecía que nunca se cansaba de advertir al lector sobre la diferencia entre lo que los psicólogos y las personas legas querían decir por mente. Las personas legas conciben a la mente como algo dentro de la cabeza que piensa, aprende y recuerda: un modelo mental, interno. Tal concepción, decía Titchener, es infructuosa. Por ejemplo, al explicar el pensamiento como si se debiera a la actividad de la mente, de hecho no explicamos nada. Todavía existe el problema de dar cuenta de las acciones del modelo mental. Para Titchener (1916, p. 18) la psicología como ciencia de la mente tenía una tarea triple: analizar la suma total de los procesos mentales, identificar sus elementos y mostrar cómo se armonizan; descubrir las leyes determinantes de las conexiones entre estos elementos; y descubrir en detalle las correlaciones de la mente y el sistema nervioso. Para realizar esas tareas, la psicología debe convertirse en una ciencia experimental. Para Titchener, los experimentos psicológicos consistían exclusivamente en "una introspección o una serie de introspecciones hechas bajo condiciones normales" (Titchener, 1901-1905, p. xiii). Así, su particular marca de la introspección es el método central que define a la psicología.

Titchener dedicó la mayor parte de su carrera a la primera tarea: la determinación de los elementos que constituyen la estructura de la mente, la disección de la conciencia, la reducción de la conciencia a sus elementos más simples y básicos. Inevitablemente, llegó a describir su aproximación a la psicología como estructuralismo. Utilizó por primera vez este término en 1898 en un trabajo en el cual contrastaba "Los postulados de la psicología estructural" con la aproximación de los *funcionalistas* —psicólogos como Dewey y Angell que se oponían a las concepciones elementales de la experiencia humana (capítulo 10)—. Sin embargo, ni Titchener ni los funcionalistas fueron los primeros psicólogos en utilizar los términos estructural y funcional. Éstos fueron utilizados por primera vez en relación con la mente humana por William James en 1890 en su libro *Principios de psicología* (capítulo 9).

Titchener creía que la psicología debía hacer lo que hacen todas las ciencias: para estudiar la estructura de la mente comenzar con descripciones cuidadosas de sus materias de estudio. Los procesos mentales debían observarse, cuestionarse y describirse en términos de hechos observados. La técnica de observación, por supuesto, era la *introspección* —la técnica rigurosa, demandante de autoobservación experimental desinteresada, que Titchener había aprendido de Wundt en Leipzig—. En su trabajo psicológico enfocado como una ciencia experimental rigurosa Titchener constantemente enfatizaba la dificultad de la introspección. Aprueba el hecho de que en el laboratorio de Wundt no fuera conveniente tomar como fuente de datos para reportes de publicación a ningún observador que hubiera desempeñado menos de 10 000 introspecciones controladas. Titchener dio a entender de manera enérgica, que en Cornell le hubiera gustado disponer del *doble* de ese número. Consideraba que las observaciones ordinarias, de sentido común, eran despreciables porque solían ser imprecisas y casi siempre involucraban lo que él llamó el "error del estímulo"; esto es, eran descripciones del evento físico en sí mismo en lugar de las experiencias mentales resultantes del evento. Era interpretativamente mediatas: "Yo veo una luz verde" o "Yo escucho un tono placentero" en lugar de descripciones de la experiencia inmediata *per se*. Además, afirmaba que la observación objetiva es difícil, incluso para observadores altamente entrenados. Los niños y los en-

De "Un estilo de psicología: del sujeto al objeto al agente" por W. Kessen y E. D. Cahlan 1986, *Científicos Americanos*, 74, p. 644. *Reimpreso con autorización*.



femos eran excluidos de la psicología “pura” de Titchener, como lo fue la mayoría de los adultos ordinarios en cuyas “introspecciones de sentido común” no se podía confiar. Titchener también trazó una distinción entre la introspección de su laboratorio psicológico y los autoexperimentos múltiples de los novelistas y los ensayistas (Titchener, 1912, p. 433).

Parte de la música de la ciencia deriva de sus métodos y Titchener intentó que los métodos de la psicología fueran tan exclusivos y demarcados como los de cualquier otra ciencia. Citó con aprobación el comentario de Thomas Huxley: “No existe una persona en un ciento que pueda describir el acontecimiento más común con exactitud, ni siquiera con una aproximación a ella” (Huxley, citado en Titchener, 1916, p. 20). Pero ¿cómo puede aprenderse la correcta introspección? Titchener es inflexible en cuanto a que la introspección no puede ser aprendida en los libros; las introspecciones correctas sólo provienen del laboratorio (Titchener, 1901-1905, vol. I, Pt. II, p. xix). Las introspecciones correctas sólo pueden realizarse siguiendo un entrenamiento largo y arduo bajo la dirección de un observador experto, comúnmente Titchener mismo. Tenía confianza en que una vez obtenida, la habilidad de la introspección nunca se perdía. Con el entrenamiento adecuado, la introspección llega a ser tan fluida que no es más probable que se olvide la habilidad para la introspección que la habilidad para caminar o nadar (Titchener, 1901-1905, Vol. I, Pt. II, p. xix). Para asegurar la precisión de sus estudiantes al describir sus experiencias conscientes, los instruyó en lo que él llamó “el duro trabajo de la introspección”. Ciertas introspecciones se definían como correctas y otras como erróneas, y en este proceso la autoridad final era Titchener. Tal procedimiento era un método difícilmente satisfactorio para una ciencia. Su debilidad muy pronto se haría evidente.

Pero inicialmente los prospectos para hacer de la psicología una ciencia experimental rigurosos parecían buenos: Una década más tarde Titchener permanecía optimista: “Nuestros estudiantes graduados —mucho mejor entrenados, es cierto, de lo que nosotros éramos en nuestra generación— se sientan animadamente para realizar las tareas introspectivas de una forma que no habíamos soñado” (Titchener, 1912, p. 427). Margaret Fly Washburn, la primera mujer graduada por Titchener como ya se mencionó, describió lo interesante del método introspectivo y también lo que ella y muchos otros psicólogos consideraron sus limitaciones:

Para una persona vinculada con la química la idea de analizar de forma introspectiva los estados mentales en elementos irreductibles era atractiva, aunque uno no pueda olvidar la concepción de James de la conciencia como una corriente, y la imposibilidad de que fuera al mismo tiempo una corriente y un mosaico. Yo nunca seguí a Titchener cuando creó su altamente refinado análisis introspectivo y ninguna de las tesis de doctorado producidas en Cornell y más tarde en Clark (dirigidas por John Wallace Baird) mediante el uso de este método despertaron un interés real en mí. (Washburn, 1992, p. 343)

Para facilitar las introspecciones precisas y correctas, Titchener utilizó experimentos que permitían aislar, alterar y controlar las introspecciones sistemáticas. Los métodos experimentales de la psicología fueron descritos en los cuatro volúmenes de la *Psicología experimental* (1901-1905). El subtítulo del trabajo es *Un manual para la práctica en el laboratorio* y Titchener tenía la intención de que lo utilizaran tanto los estudiantes como los instructores como un manual de laboratorio de ejercicios de adiestramiento. Considera-

ba que la mayor parte de los instructores de su tiempo no estaban calificados para enseñar psicología y, por tanto, escribió dos manuales para los estudiantes y dos más para sus maestros. Estos textos permanecieron como los manuales comunes en los laboratorios de psicología durante más de 30 años. Se dice que Oswald Külpe (capítulo 6) los consideraba como “los trabajos psicológicos más eruditos en inglés” (Boring, 1957, p. 413). John Watson (capítulo 12) según reportes admitió que “no sabía la gran importancia de la psicología experimental hasta que los manuales cayeron en mis manos” (Wickens, 1980, p. 3), y Boring los describió como “enciclopédicos y asombrosamente precisos” (Boring, 1927, p. 497). Tal vez por eso, y revisando los textos actuales, uno no puede evitar preguntarse cómo tantos estudiantes e instructores, incluso en el tiempo de Titchener, realmente los leyeron. Los libros contienen instrucciones rigurosas para estudiar los diferentes sentidos. Dentro del sentido de la visión, por ejemplo, se describen con claridad ejemplos de demostraciones de mezclas de color, cartografías de la sensibilidad al color, contraste visual y postimgenes positivas y negativas. Pero uno busca en vano temas tales como aprendizaje, memoria, motivación, emoción y psicología del desarrollo o clínica, que, aunque faltaban también en los manuales de Titchener, son ejemplos de introspecciones correctas.

### Los elementos de la conciencia

De acuerdo con Titchener, cuando las experiencias inmediatas son descritas de manera correcta utilizando la introspección, sólo estamos conscientes de las sensaciones, las imágenes y los sentimientos. En su descripción de los elementos de la conciencia, Titchener estuvo influido por los puntos de vista de los asociacionistas británicos (capítulo 2). Las sensaciones son los “sentimientos” de nuestro mundo perceptual; las imágenes provienen de objetos que no están presentes de manera física —lo que los asociacionistas británicos llamaron *ideas*—. De acuerdo con Titchener, tanto sensaciones como imágenes tienen cualidades particulares, lo “azulado” de la luz, la “altura” de un tono, la “dulzura” de catar, etcétera. Estas cualidades permiten distinguir entre una sensación o imagen y otra. Las sensaciones y las imágenes también difieren en intensidad y duración. La tarea del experimentador era describir estas cualidades utilizando introspecciones controladas.

La tercera clase de elementos mentales, según los asociacionistas, son los *sentimientos*; las reacciones emocionales que acompañan a ciertas experiencias mentales. Titchener (1916) estuvo de acuerdo en que los sentimientos son elementos de la vida mental, pero rechazó la teoría tridimensional de Wundt sobre los sentimientos debido a que está basada en datos psicofisiológicos que son inaceptables, y porque las propias introspecciones de Titchener no produjeron las tres dimensiones de placer (→ displacer, tensión (→ relajación y calma (→ excitación (capítulo 4) que Wundt había descrito. Las de Titchener produjeron sólo cualidad, intensidad y duración. Para él las sensaciones, las imágenes y los sentimientos son los elementos fundamentales que componen todos los eventos mentales. Según él, todo lo que ocurre en la conciencia puede reducirse a estos tres elementos.

Los estados mentales complejos son siempre combinaciones de estos elementos básicos. Los análisis que realizó Titchener sobre la atención y el significado ilustran bien su aproximación a los temas psicológicos. Consideremos su postura acerca de la atención. ¿Cuál es la base de la atención? El sentido común contestaría que la mente pone atención. La mente hace algo que nos permite percibir ciertas cosas de manera más clara, achta-

para enfocar nuestra atención. Titchener, sin embargo, rechazó tal explicación por dos razones. Primero, eso era parte de la teoría del maniquí mental, la cual no tenía valor. Segundo, sus introspecciones no produjeron descripciones del acto de poner atención. Esto conduce a una controversia amarga con el anterior maestro de Titchener, Külpe. Después de abandonar Leipzig, Külpe estableció un laboratorio en Würzburg (capítulo 6). Ahí, las introspecciones de Külpe y sus estudiantes produjeron descripciones confiables de tales actos mentales (capítulo 6). De acuerdo con Titchener, las introspecciones cuidadosas (se podría añadir "las introspecciones de Cornell") muestran que cuando ponemos atención, ciertas sensaciones o ideas llegan a ser más vívidas y distintas, en tanto que otras permanecen tenues y desfocalizadas. La atención resulta de repeticiones mecánicas de la conciencia con ciertos eventos traídos a un primer plano mientras otros permanecen en el tenue fondo. Sin embargo, nunca somos conscientes de nuestras acciones al poner atención. Sólo nos damos cuenta de las sensaciones que cambian como resultado de poner atención. En consecuencia, para Titchener la atención es sólo algo que atribuimos a nuestras experiencias —tiene un "lugar atributivo"—; nunca la experimentamos directamente.

Titchener y sus estudiantes no pudieron observar los procesos de la atención durante sus introspecciones, y tampoco fueron capaces de observar el significado. Entonces ¿qué es el significado? Titchener concluyó que es el resultado del contexto, la franja de los procesos mentales que rodea las sensaciones y las imágenes centrales. Dio el siguiente ejemplo de los efectos del contexto. Si una palabra particular que inicialmente tiene significado es repetida una y otra vez, finalmente llega a perder su significado (Titchener, 1916, p. 26). El corazón central de la percepción es despojado de su contexto y así llega a carecer de significado. Para Titchener, significado es lo que tenía la palabra antes de que eso pasara. Lo mismo que la atención, es algo que atribuimos a nuestras experiencias conscientes, en este caso como resultado del contexto en el que la sensación o la imagen ocurren. El significado es un factor "atributivo adicional". Además señaló que el contexto semántico, sintáctico, de un lenguaje, determina y define el significado de los sonidos particulares. Así, los sonidos tienen diferentes significados en el contexto de diferentes lenguajes e incluso, como con los homónimos, en el mismo lenguaje.

Con los años la psicología de Titchener se desarrolló de forma cada vez más restringida, hasta llegar a ser una "psicología pura" limitada al análisis introspectivo de la mente humana. Titchener no sentía simpatía por la inclinación, cada vez más creciente, de muchos de sus colegas. Llamó a las pruebas mentales de James y Cattell, Alfred Binet y Lewis Terman (capítulo 11) "de segunda clase y baratas". En el Meumann, su antiguo compañero de habitación en Leipzig y colega en el Instituto Psicológico, fue pionero en estudios sobre psicología educativa, pero Titchener los descartó calificándolos como "tecnología educativa". Los trabajos de Münsterberg sobre problemas industriales fueron un desafortunado ejemplo de "comerciar una ciencia por una tecnología" (Titchener, 1928). El estudio de la enfermedad mental no formó parte de la psicología de Titchener y él con frecuencia citaba la queja de H. G. Wells, quien en una de sus novelas dijo que ningún alma enferma podía encontrar ayuda o alivio en los libros de texto modernos de la psicología. Titchener reconocía esta queja como un cumplido. Por supuesto que no, decía, "pues la psicología en los libros de texto se preocupa por la mente de los humanos, de los adultos, no es la ciencia del consuelo y del mejoramiento mental" (Titchener, 1916, p. 2). En contra de su voluntad, Titchener reconoció la necesidad de diversas áreas de estudio, pero que no eran parte de la psicología. Unió en grupos la psicología animal, la

psicología de la justicia, la psicología social y étnica, la psicología económica, e incluso la psicología de las plantas, como algunas áreas de la psicología impuras y menos importantes (impuras, queda claro, porque sus sujetos no podían utilizar la introspección). Consideremos a los animales. No pueden realizar introspecciones porque no utilizan el lenguaje. ¿Por qué no nos hablan? De acuerdo con Titchener, no hablan "porque no tienen nada que decir... Si los animales pensarán, podrían sin lugar a dudas utilizar sus órganos vocales para hablar; y dado que no hablan, tampoco pueden ser pensantes" (Titchener, 1916, p. 267). A muchos de sus contemporáneos les parecía que Titchener había excluido las áreas más interesantes y más significativas de la psicología, pero eso no le molestaba. Su objetivo era la psicología pura referida al estudio de los procesos mentales mediante el uso de la introspección. Que otros consideraran su aproximación como restrictiva y estéril simplemente mostraba qué tanto necesitaban instrucción e ilustración. Pero el sistema de Titchener no podía perdurar. Su introspección era un método rígido y limitante, y cada vez más y más psicólogos coincidían con la descripción que hiciera uno de los antiguos estudiantes de Wundt, el psicólogo británico Charles Spearman (1863-1945): "una clase de atenta mirada íntima" (Spearman, 1930/1961, p. 332). Otros críticos señalaron que:

1. Las introspecciones son, siempre retrospecciones con algún período de tiempo interviniente entre la experiencia misma y el reporte de ella. Tales demoras sugieren la posibilidad de la distorsión.
2. Los reportes introspectivos de la conciencia parecen alejados de la conciencia como fue experimentada en realidad. Eran torpes e irrelevantes y no tenían ningún valor funcional.
3. La introspección misma es un proceso consciente y, por tanto, debe interferir con la conciencia que pretende observar. Esta sofisticada crítica se derivó de Immanuel Kant, quien afirmaba que la observación psicológica por su misma naturaleza altera y distorsiona el estado del objeto observado. Esta crítica fue difícil de descartar y Titchener sólo pudo replicar que "Kant no era un entusiasta del tema objeto de la psicología" (Titchener, 1912, p. 442). La psicología, sin embargo, no está sola en este dilema. En 1927 el físico Werner Heisenberg (1901-1976) formuló su principio de indeterminación (incertidumbre) el cual afirma que al medir una de un par de cantidades físicas en un microsistema, el acto experimental destruye de manera necesaria la posibilidad de medir la otra con cualquier grado de precisión.

Desafiado por tales críticas, uno de los leales seguidores de Titchener, John Baird planeó con gran entusiasmo una demostración, ampliamente publicada, acerca de las introspecciones correctas, que sostuvo en 1913 en la convención de Yale de la Asociación Americana de Psicología (APA). Sentados sobre el estrado, enfrente de la convención entera, a los mejores introspeccionistas de Baird provenientes de su laboratorio en Clark se les presentaba una variedad de estímulos controlados en forma cuidadosa. Procedían a dar cuentas torpes y sin significado de sus sensaciones, de sus imágenes y de sus sentimientos, sin ilustrar a nadie (Blumenthal, 1985, p. 73). La demostración fue un fracaso. Muchos años después incluso el leal Boring se vio forzado a admitir que las introspecciones no habían sido impresionantes (Boring, 1953a, p. 174).

### El controvertido Titchener

El retrato que usualmente se presenta de Titchener en los textos de historia de la psicología es el de un hombre con personalidad poderosa, dogmática. Y en efecto parece que debajo de la irreverencia de Titchener y de su exterior autocrático, descansa un interior autocrático, irreverente. ¿Quién sino Titchener dedicaba más de la mitad de la revisión de un libro para listar los errores cometidos por el autor (Titchener, 1922b)? ¿Quién sino Titchener se referiría al nerviosismo acerca del interés en el conductismo (capítulo 12) y de manera confidencial afirmaría en 1914:

El presente escañalado se acallará después de que unos cuantos trabajos críticos aparezcan, y luego deberemos tomar nuestra perspectiva nuevamente. ¡Yo no le resto importancia al conductismo esperando que pronto sea colocado en su lugar correcto! Pero estoy un poco cansado de los entusiasmos no históricos. (Titchener, 1914, en una carta a Robert Yerkes, citada en Larson y Sullivan, 1965)

En su relación con psicólogos cuyos puntos de vista consideraba erróneos, y de manera especial con antiguos estudiantes que habían seguido sus propios caminos, Titchener podía ser irreverente e inflexible. Estuvo involucrado en una serie de controversias de las cuales dos se comentarán aquí. La controversia acerca de la realidad del pensamiento sin imágenes comenzó cuando Oswald Kilipe (1862-1915) y sus estudiantes de la Universidad de Würzburg, Alfred Binet (1857-1911) en Francia y Robert Woodworth (1869-1962) en Estados Unidos presentaron de manera independiente evidencia de que el pensamiento no es un asunto de sensaciones e imágenes, sino que algunas veces es "sin imágenes". Sus estudios se basaban en reportes de procesos de pensamiento que ocurrían mientras los sujetos desempeñaban actividades mentales complejas como resolver un problema difícil. En estas situaciones, el pensamiento parecía ocurrir sin experimentar ninguna sensación o imagen. Los sujetos reportaron una "conciencia" vaga y no análoga y "pensamientos sin imágenes" en lugar de los claros y discretos elementos consistentes de Titchener. Éste fue un desafío directo para Titchener, quien discutió que tales reportes tenían como base introspecciones incorrectas. Si las introspecciones se hubieran realizado con propiedad, las sensaciones y las imágenes se habrían observado aun en las situaciones que tales investigadores utilizaron. Las sensaciones y las imágenes sutiles no se habrían observado con atención. Cuando se realizaron más "observaciones cuidadosas y controladas" en la Universidad de Cornell en tales situaciones, se dijo que esos elementos básicos habían aparecido. Así, Titchener asumió el hallazgo del pensante sin imágenes a su sistema y permaneció convencido de que las sensaciones, las imágenes y los sentimientos son los únicos elementos de la conciencia humana. Sin embargo, esta "asimilación" fracasó en el intento de convencer a muchos psicólogos.

Titchener también se involucró en una controversia con James Mark Baldwin (1861-1934) respecto a las diferencias en los tiempos de reacción sensoriales y motores. Baldwin había estudiado con Wundt en Leipzig, pero su grado de doctor en filosofía lo recibió en Estados Unidos. En Leipzig, Wundt enseñaba a sus estudiantes que los tiempos de reacción sensorial —los cuales se obtienen cuando un sujeto atiende un estímulo— son más largos que los tiempos de reacción musculares o motores que ocurren cuando un sujeto atiende la reacción. La diferencia era del orden de una décima de segundo y fue un hallazgo contable y consistente en el laboratorio de Leipzig. Titchener aceptó estos ha-

llazgos como válidos; Baldwin no lo hizo. En Estados Unidos Titchener realizó experimentos similares de tiempo de reacción utilizando observadores altamente entrenados y experimentados y encontró el mismo resultado que Wundt reportó. Baldwin corrió el experimento con observadores carentes de práctica y sin entrenar y con frecuencia obtenía exactamente el resultado opuesto: los tiempos de reacción musculares eran más largos. Argumentaba que su hallazgo era resultado verdadero, natural y real, y que los resultados de Leipzig-Cornell eran artificiales y no naturales. Aún más señaló diferencias individuales en los tiempos de reacción e hizo hincapié en su importancia y su significado. La psicología, dijo Baldwin, debe adoptar un punto de vista evolutivo y estudiar la realidad y la importancia de tales diferencias en lugar de embarcarse en búsquedas inútiles de los elementos de la mente humana en general. Titchener descartó los hallazgos y las interpretaciones de Baldwin como productos de investigación engañosa con observadores no entrenados. Sin embargo, Titchener encontró en Baldwin un adversario formidable cuya retórica era más que un punto a su favor. Consideremos el siguiente pasaje proveniente de uno de los trabajos de Baldwin sobre los tiempos de reacción:

El intento por descartar estos resultados sobre la base de la incompetencia en los reactivos [expuestos] es en mi opinión un flagrante *argumentum in circolo*. Su discusión es que es necesario cierto Anlage o aptitud en o para la experimentación sobre los tiempos de reacción. Y cuando preguntamos cuál es el Anlage, se nos dice que la única indicación de éste es la habilidad del reactivo para producir reacciones que distinguen entre tiempo motor y sensorial, el cual Wundt y sus seguidores consideran adecuado. En otras palabras, sólo ciertos casos prueban sus resultados y esos casos son seleccionados porque proveen ese resultado. Es fácil observar que esta manera o procedimiento es subversivo tanto del método científico como de los resultados adquiridos sin peligro en la psicología individual. (Baldwin, 1895, p. 265; para más detalles de esta controversia ver Krantz, 1969)

Al negarse a reconocer las diferencias individuales en los tiempos de reacción, Titchener, decía Baldwin, había hecho el método de tiempos de reacción "simplemente la medida del dogma". La respuesta de Titchener fue que no tenía nada más que hacer con Baldwin y evitó, tanto como le fue posible, cualquier contacto con la *Psychological Review*, publicación que Baldwin editaba.

Sin embargo, con los estudiantes que permanecieron leales, Titchener era cálido y apoyador. Tal vez el más leal de todos sus estudiantes fue Borng, quien hizo su doctorado con Titchener en 1914. Borng consideraba a Titchener brillante, franco, dominante y lo más cercano a un genio que él había encontrado (Stevens, 1968, p. 591). Fue tal la dedicación de Borng, que para llenar un requisito de una participación menor en una investigación estudió durante cuatro años la regeneración de un nervio en su propio antebrazo, en el cual hizo un corte con el objetivo de determinar el retorno de la sensibilidad. Años después de la muerte de Titchener, Borng escribió el siguiente elogio a su antiguo maestro:

La psicología en Cornell —al menos la psicología ortodoxa que se centraba en el laboratorio— graba alrededor y era mantenida en órbita por la personalidad de E. B. Titchener. ¡Qué hombre! Para mí él siempre ha sido la aproximación más cercana a un genio que cualquiera con quien yo me haya relacionado de manera cercana. Yo solía poner atención en mis conversaciones con él, esperando encontrar algún *insight* acerca de por qué su per-

## Capítulo 5

samiento era mucho mejor que el mío... Él estaba siempre listo con consejos inesperados. Si tú tenías champiñones, él te decía cómo cocinarlos. Si tú estabas comprando roble para un nuevo piso, él inmediatamente respondería con las ventajas del Fresno. Si tú estabas comprometido en matrimonio, él daría su cierto e insistente consejo acerca de los más inesperados aspectos de tus problemas, y si tú estabas de luna de miel, él escribiría para recordarte, así como lo hizo conmigo, qué día debías estar de vuelta en tu trabajo. Rara vez distinguía entre su sabiduría y sus convicciones y nunca escondía ninguna de las dos. (Boring, 1952, p. 32)

Boring admitió que muchos de los capaces estudiantes graduados de Titchener entraban intolerablemente su dormir y su interferencia en sus vidas. Cuando se rebelaron, fueron excomulgados y se encontraron fuera del círculo de Titchener. Sin embargo, Boring y su esposa, Lucy M. Boring, quienes lograron su doctorado con Titchener, permanecieron fieles a su maestro, pues

Muy temprano en nuestra vida de casados decidimos que aceptaríamos los "insultos" y el control arbitrario provenientes de Titchener con el objetivo de retener el estímulo y el encanto de su algunas veces paternal y otras veces protectora amistad. Yo nunca rompí con el maestro y todavía siento reconocimiento hacia él (Boring, 1952, p. 33)

Ernest Hilgard hizo un divertido informe acerca de la devoción de Boring por Titchener:

En una ocasión Boring fue invitado a cenar en casa de Titchener para celebrar el cumpleaños del maestro. Después de la cena se pasaron los cigarrillos y Boring no pudo rechazarlo bajo tales circunstancias aunque nunca había fumado. La consecuencia fue que tuvo que disculparse al poco rato por sus náuseas e ir afuera a vomitar. Aún así, el honor de haber sido invitado una vez fue tan grande que cada año, después de aquél, el cumpleaños de Titchener se celebraba con una cena en la casa de Boring seguida por el acto de fumar un cigarrillo con la inevitable consecuencia (Hilgard, 1987, p. 106)

Algunas veces Titchener podía ser sorprendentemente complaciente. Margaret Floy Washburn, después de graduarse de la Universidad Vassar, quería estudiar la nueva psicología, por lo que en 1891 se fue a la Universidad de Columbia para estudiar con Cattell (capítulo 9). Igual que muchas mujeres de su generación, Washburn encontró numerosos obstáculos para seguir una carrera académica (Rossiter, 1982). Columbia nunca había admitido a una mujer como estudiante graduado y se le permitió a Washburn asistir a la universidad únicamente como "oyente". Cattell la recomendó a Titchener, quien arregló su admisión en Cornell; en 1894 ella se convirtió en la primera doctora y continuó con una carrera distinguida como presidente de la APA en 1921 y fue electa para la Academia Nacional de Ciencias en 1932 (Furumoto, 1992; Goodman, 1979).

Para completar nuestro retrato de Titchener debe mencionarse que fue un hombre de cultura, intereses diversos y gustos civilizados; hablaba varios idiomas, era un conversador brillante y podía ser sorprendentemente cálido y compasivo. Después de la muerte de Hermann Ebbinghaus, Titchener expresó de manera conmovedora su profundo sentimiento de pérdida (capítulo 6). Fue también uno de un muy pequeño número de psicólogos que estuvieron cerca de Watson durante su período de crisis y que lo apoyaron después de su despido de la Universidad Johns Hopkins (capítulo 12).

## Contribuciones de Titchener

Titchener llegó a ser una figura importante en los años tempranos de la psicología de forma tan rápida que algunas veces ha sido considerado uno de los fundadores de la nueva ciencia. En realidad, la psicología ya tenía una "corta historia" cuando Titchener llegó a Leipzig. Ya para 1860 Gustav Fechner (1801-1887), un psicólogo sensorial pionero, había publicado *Elementos de psicofísica*. Por supuesto, Wilhelm Wundt había publicado *Principios de la psicología fisiológica* en 1874 y ese mismo año Franz Brentano (1838-1917) (capítulo 6), *Psicología desde un punto de vista empírico*. William James (1842-1910) (capítulo 9) primero ofreció un curso sobre psicología en Harvard en 1874 en el departamento de fisiología y en 1875 estableció una demostración o enseñanza de laboratorio. Francis Galton (1822-1911) (capítulo 9) había abierto la primera clínica psicométrica del mundo en Londres en 1882. El Primer Congreso Internacional de Psicología, al que asistieron cerca de 120 psicólogos, se había efectuado en 1889. Finalmente, en 1890 la revista británica *Mind* tenía 15 años de ser publicada y la revista de Wundt, *Philosophical Studies*, estaba en su sexto volumen.

En lugar de decir que Titchener fue uno de los padres fundadores de la psicología, quizá sea mejor reconocer que fue fundamental al traer a América una aproximación empírica estricta a la psicología. Edward Bissell Holt (1873-1946) describió a Titchener como "el decano de la psicología empírica americana" (Holt, 1911, p. 25). El escrito de Titchener *Psicología experimental* fue una contribución importante y "ayudó a la pronta legitimación del laboratorio como una parte de la instrucción psicológica, lo que coadyuvó a que la separación de la psicología de la filosofía fuera más rápida. Y eso, para bien o para mal, ayudó a hacer de la psicología lo que es hoy en día" (Evans, 1979, p. 3).

La segunda contribución importante de Titchener fue su participación en el desarrollo de la *American Journal of Psychology*. Esta revista fue fundada por G. Stanley Hall en 1887 (capítulo 9) y editada por él hasta 1920. Titchener se desempeñó como editor asociado de Hall desde 1895 hasta 1920 y como editor desde 1921 hasta 1925. Renunció repentinamente en 1925 y lo sucedió un comité editorial conformado por Madison Bentley, Edwin C. Boring, Karl M. Dallenbach y Margaret Floy Washburn; los cuatro habían realizado sus doctorados con Titchener. Las contribuciones de Titchener a esta revista fueron voluminosas, incluyendo importantes reportes empíricos y teóricos, estudios menores y notas provenientes del laboratorio de Cornell con descripciones de la investigación hecha por sus estudiantes, frecuentes revisiones de libros, nuevas exposiciones y traducciones de Wundt, comentarios, notas y reflexiones sobre psicología. Además de sus trabajos para la revista, Titchener también escribió libros, tradujo trabajos de Külpe y Wundt, y publicaba en otras revistas, como *Science and Nature*. Sin embargo, Titchener se negó a publicar en ciertas revistas por sus diferencias con los editores o propietarios. Titchener dominaba la *American Journal of Psychology* y fue su editor desde 1921 hasta 1925. La revista había costado a su propietario, Karl Dallenbach, una considerable suma, y como sus gastos aumentaban le sugirió a Titchener que podría contener alguna publicidad digna, tal vez de libros o de compañías de equipo. Titchener se sintió tan agraviado por la propuesta que renunció rápidamente a su cargo (Hilgard, 1987, p. 76). Después de esta renuncia abrupta, Titchener, en la moda característica, trató de crear una revista de psicología rival y "pura", pero sus esfuerzos fueron infructuosos.

Titchener fue elegido como miembro de la APA por los 26 miembros fundadores (capítulo 9), asistió al primer encuentro anual, pero renunció poco después de eso por lo

que consideró una cuestión de honor. Se reunió con la APA en 1910 pero no asistió a los encuentros ni ejerció en el consejo, y nunca fue elegido a la presidencia. Incluso cuando la APA estuvo en la Universidad de Cornell en 1925, Titchener no asistió; en lugar de eso recibió una corte de visitantes en su casa. Poco después del cambio de siglo, Titchener se preocupaba por lo que consideraba la inclinación cada vez mayor de la APA hacia la aplicación. Le parecía que estaba en peligro de convertirse en una organización de probadores mentales, industrialistas y psicotécnicos. En 1904 Titchener organizó un grupo de psicólogos "puros", los experimentalistas. Distribuyó invitaciones a representantes de diez laboratorios, principalmente en universidades occidentales de élite, donde consideraba que se estaba realizando trabajo psicológico ortodoxo (Furumoto, 1988, p. 95). El grupo se encontró por primera vez en Cornell en 1904. Desde ese momento se reunían cada primavera, con Titchener controlando los encuentros. Para 1927 cinco de las 23 reuniones se habían efectuado en Cornell. Aunque los encuentros proveían un útil foro para los psicólogos experimentales, también constituían un egregio ejemplo del control de Titchener en cuanto a su insistencia de que las mujeres quedaran excluidas de ellos. Incluso cuando fue desafiado por Christine Ladd-Franklin (1847-1930), una psicóloga experimental que había realizado investigación importante sobre la visión y a quien conocía desde su llegada a Estados Unidos, Titchener fue implacable (Furumoto, 1992, p. 181). En 1927 el grupo cambió su nombre al de *Society of Experimental Psychologists* y aún se reúne cada primavera. La membresía es por invitación y se considera de prestigio para un psicólogo experimental. Las mujeres ya no están excluidas.

El estructuralismo fue la aproximación dominante de la psicología en Estados Unidos pero pronto fue cuestionada y luego suplantada por movimientos más nuevos, más amplios y más flexibles que se desarrollaron ante la insatisfacción con el sistema de Titchener. Los psicólogos que crearon las novedosas aproximaciones tenían el sistema de Titchener para medirlo contra el suyo, con la seguridad de que él señalaría rápidamente cualquier debilidad. En consecuencia, los nuevos enfoques fueron explícitos y bien definidos. Como Boring escribió en su apreciación de Titchener después de su muerte:

No fue sólo extraordinario entre los psicólogos americanos como una personalidad y por su actitud científica, sino que fue un punto cardinal en la orientación sistemática nacional. La bien definida oposición entre el conductismo y sus aliados, por un lado, y algo más en el otro, permanece clara sólo cuando la oposición es entre el conductismo y Titchener. Las pruebas mentales y Titchener, o la psicología aplicada y Titchener. Su muerte así, en un sentido, crea un caos clasificatorio en la psicología sistemática americana. (Boring, 1927, p. 489)

### Titchener en perspectiva

Durante los últimos años de su vida, Titchener se fue ensimismando cada vez más y parece que se volvió un hombre más bien triste. Estaba decepcionado por no haber sido elegido miembro de la Royal Society en Londres o de la Academia Nacional de Estados Unidos, y porque nunca le ofrecieron la posición académica que más deseaba: una cátedra de psicología en Oxford. Consideraba que Harvard era la universidad más prestigiosa en Estados Unidos, pero cuando en 1917 se le ofreció un nombramiento allí, lo rechazó

y permaneció en Cornell. Durante la última década de su vida, se retiró tanto de la vida universitaria como de la psicología. Raramente era visto en las instalaciones de Cornell y se convirtió en algo parecido a una figura legendaria. Incluso después de su muerte la leyenda y el misticismo de Titchener continuaron, ayudados en gran parte por la exhibición de su cerebro en el departamento de psicología de Cornell. En los años anteriores a su muerte la psicología estaba cambiando en formas que él no podía aceptar. El funcionalismo y el conductismo habían llegado a ser las aproximaciones dominantes, pero no eran su aproximación, y Titchener nunca estuvo convencido de que fueran siquiera psicologías. En 1926 en la Conferencia Lowell en la Universidad de Clark, Madison Bentley (1870-1955), uno de los alumnos que hicieron el doctorado con Titchener, dijo acerca de sus contribuciones:

Si preguntamos hoy en día quién representa la psicología de la "estructura", yo dudo que pudiéramos encontrar a alguien para reconocer siquiera que su propia rama es de ese tipo; aunque el epíteto estará frecuentemente acompañado por un gesto de indicación hacia un compañero psicólogo. Debemos estar todos de acuerdo en que nadie en este país ha hecho tanto por expandir la doctrina (del estructuralismo) como el profesor Titchener lo hizo; pero por algún tiempo no ha investigado o escrito bajo su rúbrica y de manera explícita comentó que, en su opinión, funcional y estructural como calificativos de la psicología son ahora términos obsoletos. (Bentley, 1926, p. 383)

El uso que hace Bentley del tiempo pasado al referirse a Titchener y sus contribuciones es digno de resaltar. Durante esos años se rumoreó que Titchener había estado trabajando en una importante revisión y actualización de su sistema psicológico. Aunque se publicaron secciones ocasionales, el libro nunca apareció; éste es el perdido sistema final de Titchener (Evans, 1972). Dedicó la mayor parte de su tiempo durante estos años al estudio y colección de monedas antiguas. Minucioso como siempre, aprendió árabe y chino para entender dichas monedas (Roback, 1952, p. 188). Llegó a ser un experto numismático con una magnífica colección de monedas y su retiro de la psicología es evidente. Incluso su efecto en el subsecuente desarrollo del departamento de psicología de Cornell fue relativamente pequeño (Ryan, 1982). Bentley fue su sucesor como cabeza del departamento en Cornell y amplió los cursos de psicología para incluir psicología animal, del desarrollo, comparativa, legal e industrial, junto con estética y lenguaje. Las actividades de investigación también se expandieron en forma considerable bajo la dirección de Bentley.

Titchener murió de un tumor cerebral el 3 de agosto de 1927, a la edad de 60 años. Su psicología se había formado y organizado durante sus dos años con Wundt, y tal vez también estuvo influida por su percepción de sí mismo como un extraño en una tierra extranjera cuya tarea era instruir y enseñar. Nunca formó parte de la psicología estadounidense, pero fue siempre un wundtiano en la Universidad de Cornell. Incluso aunque vivió en Estados Unidos durante 35 años, fue siempre un hombre inglés con todos los gustos de sus antepasados y con acento aun cuando nunca regresó a Inglaterra, ni siquiera para tomar unas vacaciones. Algunas veces parecía más alemán que muchos alemanes y, de hecho, ocasionalmente se pensaba que era alemán, incluso una vez lo consideró así un estudiante inglés. Era, como Keller dijo siempre, "inglés por nacimiento, alemán por temperamento y estadounidense por residencia" (Keller, 1937, p. 23).

Para el tiempo de su muerte era claro para todos, incluyendo al parecer al mismo Titchener, que su estructuralismo no duraría. La psicología estaba cambiando y el in-

flexible sistema de Titchener y su rígida aproximación no podían acomodarse a tales cambios. Edna Heider resumió así la situación:

Si la psicología tal como Titchener la interpretaba no podía mantenerse en Estados Unidos bajo el liderazgo de un hombre de su habilidad; si con el prestigio de la titularidad y de una tradición académica honorable no se podía establecer como la base de la psicología futura y asimilar futuros avances —ese hecho era significativo—. Y haber revelado el hecho no es un pequeño logro. (Heider, 1961/1993, p. 148)

En contraste con Titchener, la aproximación de Hugo Münsterberg a la psicología era mucho más compatible con las preocupaciones de los psicólogos contemporáneos. Sus conceptos de investigación y muchos de sus hallazgos están siendo estudiados hoy en día, y fue un pionero en desarrollar áreas importantes de la psicología aplicada. Por estas razones exploraremos en detalle el trabajo de Münsterberg, el otro estudiante europeo de Wundt que emigró a América.

García, V.L. (1993). Los comienzos de la psicología en EE.UU. W. James, los psicólogos funcionalistas y E.L. Thorndike. En: L. García y J. Moya. *Historia de la psicología II. Teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*. Madrid: Siglo XXI. pp. 29-38

2. LOS COMIENZOS DE LA PSICOLOGÍA EN EE.UU.  
W. JAMES, LOS PSICÓLOGOS FUNCIONALISTAS Y E. L. THORNDIKE

LUIS GARCÍA VEGA

#### I. INTRODUCCIÓN

Aunque la mayoría de los primeros psicólogos norteamericanos aprendieron el método científico de la psicología en el laboratorio de Leipzig, sin embargo no estuvieron de acuerdo con el enfoque estructural, estático y teórico con el que Wundt estudió la conciencia. Para ellos, la conciencia tiene una finalidad, la de ser instrumento de adaptación del organismo al ambiente, y sólo desde esta perspectiva funcional y evolutiva debe ser estudiada por la psicología.

#### II. ANTECEDENTES

El *evolucionismo* (Darwin), por su insistencia en la superación de las especies debido al esfuerzo de lucha y adaptación del organismo al ambiente (lo que es fiel reflejo de la situación en la que se hallaba entonces el pueblo americano, situación de conquistista y lucha para sobrevivir y progresar en un medio aún ciertamente hostil). El *pragmatismo*, como filosofía base de este país (dadas las circunstancias antedichas, la práctica se antepone a la teoría, cualquier tipo de esfuerzo tan sólo tiene sentido si tiene consecuencias directas prácticas o útiles). El *experimentalismo wundtiano*, pues la mayoría de los psicólogos fue a Leipzig a aprender el método experimental. Del evolucionismo de Darwin surge la preocupación por las *diferencias individuales*, porque en un medio en el que escasean los recursos sólo pueden sobrevivir los más aptos. La más importante expresión de este interés apareció en la obra del psicólogo inglés sir F. Galton titulada *El genio hereditario* (1869), aunque para él la explicación de las diferencias recaía exclusivamente en la herencia. Los americanos no podían aceptar la herencia como última explicación de sus diferencias individuales, pues para ellos el esfuerzo es lo que los había hecho grandes, más que su origen, generalmente bastante dudoso, pues la mayoría eran desafortunados en el viejo mundo y el afán de riquezas y de nuevas oportunidades les había impulsado a emigrar a América. Salvando esta radical diferencia de enfoque sobre el origen de las diferencias individuales entre ingleses y americanos, la preocupación de aquéllos por este tema ha influido en las investigaciones de los primeros psicólogos norteamericanos (es de todos conocida la influencia que ejerció Galton sobre J. McKeen Cattell en el año en que este estuvo de lector en la Universidad inglesa

lios intuiciones en cuyo desarrollo no se halla a veces claro el proceso lógico, pese a lo cual su riqueza es innegable. La obra está distribuida en capítulos pero cada uno conserva un valor e independencia tales que bien pueden leerse por separado. Vemos así tratados el hábito, la percepción del tiempo, del espacio, las emociones, la voluntad, la corriente del pensamiento, las verdades necesarias.

James se percató de que la psicología no avanzaría sino por el camino de aprovechar y explorar su aspecto básico materialista, así es que empieza formulando hipótesis fundamentales en este sentido: la actividad mental es una función de la actividad cerebral. El hábito es una propiedad de los centros nerviosos. El sentido del esfuerzo y la emoción son fenómenos principalmente fisiológicos, la doctrina de la «huella motora», etcétera.

En su doctrina se aprecia la influencia del pensamiento bergsonian, muy especialmente en su concepción de la corriente de la conciencia. James era un empirista radical pero no «estrecho» y, a pesar de su tenaz lucha contra el estructuralismo, sufrió importantes influencias del experimentalismo alemán y buscó con ahínco el material empírico siempre que pudo. En los capítulos sobre la percepción es fácil detectar la influencia alemana, así como en la teoría del hábito se ven las influencias británicas. Sin embargo, jamás fue buen amigo del laboratorio. El evolucionismo da un tinte de fondo a toda su obra y su pensamiento: la creatividad por la lucha, utilidad biológica de los procesos psicológicos, preferencia de lo inmediato, influencia filogenética en los procesos mentales y en la expresión de las emociones.

Por último, no debe olvidarse la influencia que la psicología e investigaciones francesas en el campo de las enfermedades mentales ejercieron sobre James, en el sentido de resaltar la naturaleza «inconsciente» de algunos hechos y aspectos de la personalidad y en el de ayudarle a saber valorar las pruebas y los hechos con criterios más amplios, sin dejarse atrapar por el introspeccionismo al estilo alemán. A través de toda su obra vemos a James debatirse entre unas hipótesis materialistas de trabajo y una creencia personal en la espiritualidad superadora de la materia. Igualmente siempre estuvo fluctuando entre un pragmatismo utilitarista, una teoría de la verdad, y una concepción intuitiva de la realidad: de una parte, su teoría de la significación, que hace que la verdad no pueda ir más allá en las palabras; y de otra, la intuición de la experiencia vivida, de lo real.

No fue un inventor de métodos como Weber, Wundt, etc.; tampoco abrió sectores ignorados como Ebbinghaus o Freud; no hizo ningún caso de las nacientes pruebas mentales ni de las técnicas estadísticas; más artista y literato que científico concienzudo, para muchos fue una fuerza impulsora en la psicología actual (al menos en Norteamérica). Entre sus alumnos estuvieron las grandes figuras posteriores de la psicología americana: Angell, Thorndike, Woodworth, Yerkes, etcétera.

Abrió el camino al funcionalismo y behaviorismo; enfocó con originalidad los temas psicológicos y abrió el criterio en lo referente al empleo de una amplia metodología frente a la estrechez de «los instrumentos de bronce» de los estructuralistas. En realidad, fue tenido justamente como el más importante psicólogo de América durante una época y si no llegó a crear un sistema, ciertamente puso sus cimientos y creó la orientación.

de Cambridge, 1888). El evolucionismo, al establecer la continuidad de las especies animal-humana (Ch. Darwin, *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*, 1872), da pie a que un grupo de psicólogos ingleses intenten establecer en las siguientes décadas las bases para una *psicología animal comparada* (para que, al experimentar y observar el comportamiento de los animales, se obtuvieran leyes y principios válidos para el comportamiento humano); esta misma inquietud va a influir en los psicólogos norteamericanos, aunque alertados, a la hora de interpretar los datos, por el principio del reduccionismo o ley de la parsimonia de C. Lloyd Morgan, que se opone a la interpretación antropomorfista del comportamiento animal de Romanes y su escuela. En este contexto surge la tesis de Thorndike sobre la interpretación asociacionista (reduccionista) de la inteligencia de los animales (1898) y toda una pléyade de psicólogos, entre los que destacan como pioneros: W. S. Small, R. M. Yerkes y Watson.

### III. PRINCIPALES PSICÓLOGOS (VIDA Y OBRA)

#### A. William James (decano de la psicología norteamericana)

##### 1. Reseña de su vida y obra

Nació en Broadway en 1842. Estudió química, filosofía, literatura y medicina. En 1872 es nombrado instructor de filosofía en Harvard, donde entre 1875 y 1876 explica un curso sobre las relaciones entre la filosofía y la psicología. Allí organiza un laboratorio de psicología en 1876; pero la psicología dependía entonces de la Facultad de Filosofía, y en 1877 su curso se convierte en Psicología Filosófica, con lo que se va alejando de la medicina hacia la filosofía. En 1878 proyecta escribir un libro de psicología para el editor Holt, pero se complica de tal modo este trabajo que tarda doce años en acabarlo. En 1879 se gradúa «Doctor of Medicine». En 1880 es nombrado profesor ayudante de Filosofía, y trabaja en su libro, donde va mezclando las orientaciones filosóficas con las fisiológicas, físicas y psicológicas. Es profesor titular de filosofía desde 1885 hasta 1889, en que su título se transforma en el de profesor de Psicología.

La revista *Mind* publicó en su primer número, en 1876, un artículo de James al que se habrían de sumar otros muchos. A través de ellos perfila James su pensamiento psicológico, que expondría por completo en 1890, fecha en que apareció su obra *Principles of Psychology*, que llegaría a ser el libro clásico de los estudiantes de psicología de la época.

En 1892 James publicó una interesante obra: *Psychology. Briefer Course* (compendio de psicología), que es un resumen didáctico de los *Principios*, recomendado en el prólogo por el propio autor.

Los *Principles* son más que una obra sistemática el resultado de grandes y va-

2. Métodos de la psicología según W. James<sup>1</sup>

Reconoce W. James las dificultades que el objeto propio de la psicología ofrece a quien quiera estudiarlo científicamente. Es un tanto gracioso el título que encabeza el capítulo de los métodos: «Los métodos y las trampas de la psicología». El acepta:

1. *La introspección.* Mediante el examen de nuestro propio espíritu podemos estudiar válidamente los estados de conciencia (la corriente del pensamiento) *tal y como ellos se dan*; subrayando estas últimas palabras pretendemos diferenciar la introspección de James de la de Wundt, esta última deshace el fenómeno para buscar elementos que no se dan manifiestamente, la de James contempla el fenómeno tal y como se da, como un flujo dinámico, continuo, personal, cambiante y adaptable. La introspección es a menudo inexacta dice James, pero es válida si la hace un observador agudo y sensible, si se utilizan controles adecuados y si se comparan los informes de varios observadores. Al hablar de la introspección de Wundt, James la tacha de absurda, aburrida y fatigosa.

2. *El método experimental.* En 1875, siendo James profesor de fisiología en Harvard, gasta 300 dólares en aparatos de fisiología para que sus estudiantes del curso especial que dictó en ese año («Las relaciones entre la fisiología y la psicología») pudieran poner en práctica algunos conceptos de sus lecciones teóricas. Este laboratorio no tuvo apenas importancia y al mismo James desilusionó el procedimiento experimental; en aquel entonces casi lo único que podía estudiarse experimentalmente eran los procesos sensoriales (tiempos de reacción, experimentos psicofísicos, etc.) y él estaba preocupado por problemas de índole mucho más compleja; experimentar sobre aquello era cortarse las alas, con lo que no podría sobre- volar el inmenso bosque de la psicología naciente, y gracias a esta actitud suya consigue realizar su preocupación en su obra *Principios de Psicología*. A pesar de todo, él no rechaza el método experimental, pues admite cualquier fuente posible de información. En su obra sólo pertenecen a la psicología experimental, en parte, el capítulo de la naturaleza de emoción (se basa en encuestas que James hizo personalmente; experimentos clínicos realizados en hospitales y manicomios<sup>2</sup>; en todo caso, agrupando los datos según el modelo de las tablas baconianas: tablas de presencia, de ausencia y de variaciones concomitantes) y el capítulo de la memoria.

3. *El método comparativo.* Estudiando animales, niños, salvajes, instituciones, mitos, lenguaje... etc., se puede mostrar la vida psíquica en parte de su variedad. Este método a veces es inexacto, debido a la parcialidad que puede haber al hacer las interpretaciones.

3. Contenido de la obra de W. James<sup>2</sup>

James acepta como óptima la definición de psicología que da Ladd, añadiéndole el título de ciencia natural. Psicología es la ciencia natural que se ocupa de «la descripción y explicación de los estados de conciencia como tales, entendiendo por estados de conciencia las sensaciones, deseos, emociones, conocimientos, razonamientos, decisiones, voliciones, etc. En su explicación debe ser comprendido naturalmente el estado de sus causas, condiciones y consecuencias inmediatas, en cuanto pueden ser determinadas»<sup>3</sup>.

A James le preocupa fundamentalmente el estudio de la conciencia humana, reconoce el éxito que se está teniendo en recientes estudios sobre el comportamiento de animales, pero dice no tener espacio para estudiarlo y se contenta con aludir incidentalmente a algunas manifestaciones de la vida animal, cuando puedan aclarar ciertos puntos de la psicología humana. Al hablar de conciencia humana se refiere no solamente, como hacía Wundt, a la conciencia del hombre blanco, adulto, normal, sino también a la de cualquier ser humano y en cualquier circunstancia.

El pensamiento de James tiene una admirable lógica interna que contrasta con el aparente desorden de sus dos obras que más interés tienen para los psicólogos: *Principios de psicología* y *Compendio de psicología*.

Al estudiar detenidamente el desarrollo del pensamiento de James hemos notado, la constante presencia del carácter motor de todo acto de conciencia, «toda conciencia es motora». De este postulado se desprende el principio que él denomina de la «huella motora» o de «la acción ideomotora», que es de naturaleza psicofisiológica y que le va a servir para explicar los más importantes temas de la psicología. Este concepto de «huella motora» primero toma cuerpo material en las muchas páginas que James dedica a la actividad nerviosa en general y a las sensaciones y funciones cerebrales. Explica la formación de las conductas habituales, las reacciones instintivas y el polémico capítulo de la emoción. Incluso el importante tema de la conciencia y la atención tiene una estrecha relación con el principio de la «huella motora» para la determinación de los actos voluntarios.

Para James «toda conciencia es motora» y, por tanto, toda huella es motora, es decir, «toda impresión de los nervios aferentes produce alguna descarga en los eferentes». Con esto se refiere a la munta, constante y profunda implicación y participación de los fenómenos motores en lo que podríamos llamar, en sentido amplio, los procesos cognoscitivos, desde la más simple y elemental de las sensaciones, las percepciones, imágenes y recuerdos, hasta el mismo pensamiento.

James es filósofo, pero también es fisiólogo y psicólogo, y sirviéndose de este principio de la «huella motora» armoniza estas tres facetas. Como filósofo, es diálista porque reconoce la realidad psicológica («huella») y lo fisiológico (motor);

<sup>2</sup> Los textos están tomados del *Compendio de psicología* de W. James (Buenos Aires, Emecé Editores, 3.ª edición, 1963).

<sup>3</sup> W. James, *Compendio de psicología*, p. 11.

<sup>1</sup> W. James, *Principios de psicología*, México, FCE, 1989, cap. VII.

como psicofisiólogo coloca el principio de la huella motora en la postura del paralelismo psicofisiológico.

Tal vez la formulación más explícita que James ofrece del principio de la «huella motora» o de la «acción ideomotora» sea: «todos los estados mentales... determinan una actividad corporal. Ocasionalmente cambios invisibles en la respiración, la circulación, la tensión muscular general, la actividad glandular o visceral, aun cuando no produzcan movimientos visibles en los músculos de la vida voluntaria...», y más adelante confiesa: «Dejaremos este hecho establecido como fundamentación para la ciencia psicológica»<sup>4</sup>. En otra parte de la obra confirma la importancia de esta acción conjunta: «Los movimientos imaginados de cualesquiera objetos parecen paralizados desde el momento en que no van acompañados de sensaciones de movimiento, ya de sus propios ojos, ya de sus propias piernas»<sup>5</sup>.

Del principio de la huella motora se desprende el hecho de que «la conciencia es impulsiva por propia naturaleza», porque, si se le permite la metáfora, cada latido de sensación es correlato con alguna actividad nerviosa motora. Todo el complejo proceso de la conciencia parece seguir, de alguna manera, el modelo del arco reflejo en el que las corrientes aferentes terminan siendo inmediata y automáticamente descargadas a través de nervios motores, y sólo así el bloque queda desligado, como si un resorte interior se hubiera aflojado.

El dolor y el placer, el hábito y el instinto, la emoción y el acto voluntario son temas importantes para James y en todos ellos participa el principio de la «huella motora». James reconoce que en muchos casos el *dolor* y el *placer* paralizan o inician la acción y también, agudamente, aclara que estos sentimientos lo acompañan a la acción misma la pueden modificar y regular en su curso (he aquí el naciente concepto de *Feed-back*).

Por su orientación pragmatista James concede especial importancia al proceso de adquisición de los *hábitos* ya que éstos se convierten en instrumentos no sólo útiles, sino también imprescindibles para adaptarnos al medio ambiente. En este importante tema se realiza el principio de la «huella motora», porque, en el proceso de aprendizaje primero, y luego, como componente esencial del hábito, es la descarga motora de la huella la que explica el mecanismo de formación del hábito. En primer lugar, al adquirir un hábito, la descarga motora pasa a acompañar a otra huella diferente a la suya propia: «Un hábito adquirido es, desde el punto de vista fisiológico, no otra cosa que una nueva vía de descarga que se forma en el cerebro, por la cual habrán de escapar desde entonces ciertas corrientes aferentes»<sup>6</sup>. Esto se observa con claridad en el condicionamiento, del que James tan sólo podrá hacer ciertas referencias, ya que Pávlov será quien, una década más tarde, podrá estudiar este tema a fondo; pero, de todos modos, James dejará esbozada la naturaleza de este proceso: «Cuando dos procesos cerebrales elementales han actuado, acuva y conjuntamente o en sucesión inmediata, al reaparecer uno tiende a-propagar su

excitación al otro»<sup>7</sup>. James distingue hábitos simples y hábitos complejos. Los primeros no son «mecánicamente» otra cosa que una descarga refleja cuyo subtrato anatómico es una vía en el sistema nervioso; los segundos son «descargas concatenadas en los centros nerviosos» que movilizan una cadena de contracciones musculares, en la que «la impresión ocasionada por una contracción muscular sirve como estímulo para provocar la siguiente, hasta que una impresión final inhibe el proceso y cierra la cadena»<sup>8</sup>. Así se forma el hábito y, una vez establecido, ciertas huellas cognitivas lo ponen en marcha; pero, una vez iniciado el proceso, el pensamiento y la percepción dejan de intervenir, siendo la sensación cinestésica de la contracción muscular anterior el elemento desencadenante de la contracción muscular siguiente y así sucesivamente. Este esquema es bien sencillo, todo comienza con una huella perceptiva o cognitiva superior que inicia el proceso y ya en el proceso, cada contracción muscular provoca una huella cinestésica y ésta, a su vez, desencadena la siguiente contracción muscular.

El *instinto* o «facultad de actuar de modo que se produzcan ciertos fines, sin previsión ni adiestramiento ejecutivo» obedece al mismo principio de la «huella motora». Por su naturaleza, «todo instinto» es un impulso, es un reflejo más o menos complejo en el que el componente aferente (huella elemental) y el motor están íntima y automáticamente unidos a unos niveles relativamente altos de intensidad, hecho que facilita la expresión conductual del proceso. La organización del instinto puede ser más o menos compleja pero, en todo caso, su naturaleza la constituyen grupos de sensaciones y reacciones fatalmente unidos sin previo adiestramiento. Así, el instinto para James no es otra cosa, en nuestra opinión, que una más o menos complicada red de huellas motoras que tienen un fuerte componente específico.

Tal vez el tema de la *emoción* sea el que más claramente refleje la aplicación del principio de la «huella motora». La emoción ha llegado a ser el capítulo más popular de la obra de James, aunque ciertamente no sea el más importante. En él, James habla de ciertas percepciones, imágenes, pensamientos e incluso recuerdos que, en virtud del principio de la huella motora, van acompañadas de movimientos o reacciones corporales, pero relativamente intensas. La aplicación del principio de la «huella motora» en estos casos es donde más ha llamado la atención, por parecer contradecir las más simples observaciones de las experiencias cotidianas que nos dicen que la causa de estas conmociones orgánicas parecen depender del sentimiento que sigue a la percepción del hecho. James sigue el principio de la íntima unión de lo motor con la huella y esto le hace explicar el ejemplo de que uno llora antes de estar triste y luego se pone triste porque llora, mientras que el sentido común parece confirmar que uno recibe una noticia («huella», «idea»), por ello se siente triste (sentimiento) y seguidamente llora (reacción corporal, fenómeno motor o glandular). Para James la acción motora es el correlato más inmediato de la percepción o «huella». Son varios los textos de este capítulo que se refieren a este

<sup>4</sup> *Ibid.*, pp. 5-6.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 347.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 153.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 289.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 157.

hecho: «todas las percepciones particulares producen efectos corporales mediante una fuente de influencia física inmediata»<sup>9</sup>. James enuncia con pocas palabras su teoría de la emoción: «el cambio corporal sigue directamente a la percepción del hecho excitante, siendo la emoción la sensación que aparece al ocurrir dichos cambios»<sup>10</sup>. Es tan importante en el pensamiento de James la parte motora en el proceso emocional que incluso sin ella quedaría anulado el cuadro perceptivo-afectivo: «si llegásemos a ser corporalmente anestésicos, quedaríamos excluidos de la vida de los afectos, tanto de los áspetos como de los suaves, y adquiriesa nuestra existencia una forma nuevemente cognoscitiva o intelectual»<sup>11</sup>.

Pero James concede aún más importancia a la parte motora, al reconocer que en ausencia del objeto y tan sólo con una huella del mismo más o menos lejana, «voda suscitación voluntaria, a sangre fría, de las llamadas manifestaciones de una emoción especial, nos dará la propia emoción»<sup>12</sup>.

En el *acto voluntario* James diferencia dos tipos de situaciones, aquéllas en la que pasa por la mente una sola idea. En este caso la relación de la huella con el componente motor tiene lugar y se incrementa hasta la acción, sin interferencia u obstrucciones de otros componentes antagónicos ideomotores. Esto sucede en la mayor parte de las actividades de la vida cotidiana, tales como al comer, vestirse, andar, etc. Pero, a veces, entran en conflicto varias huellas en la conciencia; cada una, por principio, con su componente motor que la acompaña, pues todas ellas, en la simple representación, son, de alguna manera más o menos latente, ejecutadas incipientemente. Todas estas ejecuciones incipientes se inhiben mutuamente y cada una tiene el potencial de inhibición según el tiempo en que son atendidas o mantenidas en la mente. Domina sobre las demás la que permanece firmemente en la mente hasta llenarla sin dejar espacio a las otras, aun teniendo en cuenta el carácter esencialmente fluctuante de la mente. James define la atención voluntaria como «la repetición de sucesivos esfuerzos que retrotraen a la mente al mismo asunto», porque no hay atención voluntaria sostenida por más allá de unos segundos. Atender voluntariamente a algo no es quedar fijado, con la mente puesta en ello, sino un proceso de volver y volver sobre lo mismo gracias al «esfuerzo de la atención», facilitado por la repetida novedad del objeto. James se percató de un interesante efecto de la idea prevalecte en la conciencia; cuando la conciencia mantiene la atención sobre un objeto, éste «comenzará a evocar sus congéneres y asociados, terminando por cambiar completamente la disposición de la conciencia» y su correspondiente componente motor. La consecuencia lógica de todo esto es que para James el «esfuerzo de la atención» sea «el fenómeno esencial» o «acto fundamental de la voluntad». El término del proceso fisiológico en la volición, el punto al cual aplécase directamente la voluntad, es siempre una idea, pero, «la única resistencia que cabe en lo posible a nuestra voluntad es la resistencia que tal idea ofrecerá a

ser atendida. Atenderla es el acto volicional»<sup>13</sup>. James pone un ejemplo, para levantarse de la cama en una mañana fría, lo que paraliza nuestra actividad inicialmente puede ser la aguda conciencia del calor o del frío, pero en el momento en que la idea de levantarse invade más y más la conciencia sus efectos motores llegan a traspasar el umbral de la ejecución. Y en otro lugar habla del borracho que es incapaz de dejar de beber porque atiende a ideas inadecuadas; según la ocasión, se dice a sí mismo: «es el último vaso», «es descorrés no aceptar una invitación», «es Nochebuena», etc., mientras que lo único que debería mantener en la mente es la idea de que es un borracho porque bebe.

En el proceso del acto voluntario James alude a otro hecho que también desempeña un importante papel junto con el «esfuerzo de la atención», éste es el de «las imágenes anticipadas de los resultados de cada movimiento». Sin ellas, dice James, se daría a la conciencia en un «vacío total y absoluto», al carecer de los soportes necesarios para la acción. Estas imágenes representan las sensaciones cinestésicas de cada cadena de movimientos y de su correspondiente esfuerzo. La imagen previa de las consecuencias sensoriales de un movimiento es una anticipación de los efectos sensibles y se miden por el grado de esfuerzo sentido y de esto depende generalmente la acción. Estas «imágenes previas» son adquiridas por las experiencias anteriores de cada movimiento y serán tanto más remotas estas huellas a la conciencia cuanto más práctica tengamos de las mismas. El esfuerzo de la atención se mantiene con el «interés». El «interés» es la categoría bajo la cual queda subordinado lo agradable y lo penoso, incluso lo morboso y también lo habitual y lo voluntario. James no define operativamente el «interés», pero califica sus efectos al afirmar «interesar la atención es cauvararla», mantenerla. Comenta James cómo el doctor Carpenter, que solía estar aquejado de un fuerte dolor neuralgico, gracias al interés mantiene el esfuerzo de la atención hasta que llegaba a conseguir «lanzarse a la corriente del pensar, sintiéndose absorto sin la menor distracción».

James considera el acto voluntario a partir de la compleja relación del principio de la «acción ideomotora», el «esfuerzo de la atención» y «el interés», y a esto añade otras ideas secundarias que enriquecen este proceso tan complejo pero sumamente importante. Así, alude a la fuerza del «impulso ideal», la «propensión sensual», «sentimiento de íntima intranquilidad», «tendencias intensamente explosivas», «líneas de mayor o menor resistencia», y otros tantos conceptos que, a pesar de ser de naturaleza puramente fenomenológica, enriquecen enormemente el análisis psicológico del acto voluntario.

En resumen, lo que diferencia esencialmente al acto voluntario de los demás procesos de huella-motor es la intervención del esfuerzo de la atención, reclamado con el interés, que se traduce en la **atención mantenida, entendida como el volver y volver sobre una huella**. En los otros procesos que hemos comentado, la noticia o percepción esteroceptiva o interoceptiva del hecho, según sea el caso, desencadena automáticamente el proceso ideomotor.

El hecho de que James se encuentre a caballo entre la psicología y la filosofía,

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 247.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 426.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 431.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 433.

y que lo reconozca y acepte de buena gana le coloca en una situación de privilegio para estudiar temas tan esencialmente humanos como el acto voluntario. James desarrolla la mayor parte de su propia doctrina partiendo de la «estimación introspectiva de síntomas y fenómenos»<sup>14</sup>. En aquellos tiempos en los que la psicología apenas contaba con técnicas experimentales, la fecunda mente de James le permitió desarrollar un sistema extraordinariamente rico, sugestivo y fecundo para las nuevas generaciones, aunque sin base experimental. Suerte contraria tuvo Wundt por su obsesión por hacer de la psicología una ciencia estrictamente experimental. Según Boring, James avanzaba sin prejuicios y seguía avanzando y dejaba a otros para que acabaran sus ideas. Ciertamente, aún hoy, quedan muchas de estas tareas por completar, por eso leer a James hoy es seguir aprendiendo psicología. El hábito, la «corriente de la conciencia», el «yo», las «series espontáneas» y «voluntarias» del pensamiento, la emoción y la voluntad son, en nuestra opinión, los temas más relevantes de la obra de W. James.

Hothersall, D. (1997). Funcionalismo en la Universidad de Chicago y en la Universidad de Columbia. En: D.Hothersall. *Historia de la Psicología*. México: Mc Graw Hill. pp 365-373.

CAPÍTULO DIEZ  
*Funcionalismo en la Universidad  
de Chicago y en la Universidad  
de Columbia*

El funcionalismo fue la primera escuela de psicología verdaderamente *estadounidense*. El estructuralismo y la psicología de la Gestalt fueron escuelas influyentes en Estados Unidos, pero eran importadas del extranjero. El funcionalismo fue estadounidense en sus orígenes, aproximación y carácter. A diferencia del estructuralismo, con Titchener como su líder, y de la psicología de la Gestalt con Wertheimer, Koffka y Köhler, el funcionalismo no tuvo una sola cabeza o grupo de líderes. Existe incluso cierto cuestionamiento acerca de si el funcionalismo fue o no una escuela formal de psicología. Pero no hay duda de la influencia e importancia de aquellos psicólogos vagamente descritos como funcionalistas que se presentan en este capítulo.

El funcionalismo comenzó en la Universidad de Chicago, la "segunda ciudad" de Estados Unidos. A mediados del siglo xx Chicago todavía era un pequeño puerto de lago con una población de menos de 100 000 personas. Después de la Guerra Civil, los ferrocarriles, las fábricas y los corrales de ganado de Chicago atrajeron a tantos trabajadores que cada década la ciudad doblaba su población. Para 1896, cuando el psicólogo John Dewey escribió el trabajo que formalmente marca el comienzo del funcionalismo, la población de Chicago sobrepasaba el millón. Carl Sandburg (1878-1967) describió la ciudad en la famosa primer estrofa de su mítico poema "Chicago":

Carnicero porcino para el mundo,  
Hacedor de herramientas, amontonador de trigo,  
Jugador con ferrocarriles y transporte del negociante de la nación;  
**Tempstuosa, fuerte, pendenciera,**  
Ciudad de los grandes hombres.

—Sandburg, 1916, p. 3

El funcionalismo, fiel a la ciudad que lo dio a luz, tuvo la intención de ser una psicología con grandes hombres: una psicología estadounidense inclusiva, pragmática, útil. Presentaremos primero a tres psicólogos funcionalistas de la Universidad de Chicago.

JOHN DEWEY (1859-1952)

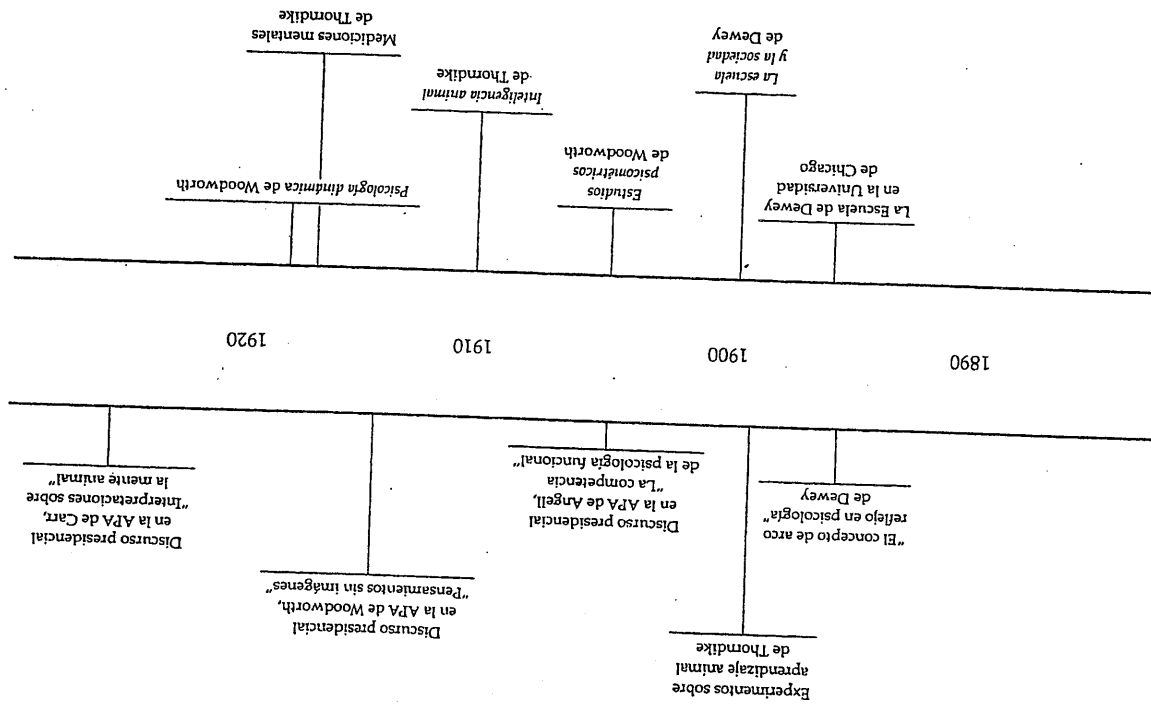
Primeros años de la vida de Dewey

John Dewey fue uno de los primeros filósofos de Estados Unidos, un influyente innovador y reformador educativo, un crítico y comentarista social y un psicólogo cuyos escritos constituyen los fundamentos del funcionalismo. Nació en el hermoso pueblo de Burlington, Vermont, el 20 de octubre de 1859; tercero de cuatro hijos de una familia de clase media, creció en una familia y en una sociedad que reflejaban las virtudes clásicas de Nueva Inglaterra: respeto por la libertad personal y por los derechos individuales, amor por la simplicidad, desdén por la ostentación y dedicación a la democracia. Tanto la familia de su madre como la de su padre tuvieron sus ancestros en los primeros pobladores de Nueva Inglaterra. Aunque se mudó lejos de Vermont cuando era joven, siempre fue un hombre de Nueva Inglaterra. Sus retratos muestran a un hombre escarpado, de piedra, que conforme se hacía mayor (vivió hasta los 92 años) también se hacía más escarpado y más de piedra (Schulpp, 1939).

El padre de Dewey fue tendero. Un hombre de modestas aspiraciones tanto para él como para sus hijos, que con frecuencia decía que esperaba que uno de sus niños llegara a ser mecánico. La amistad de sus clientes fue más importante para él que el dinero y se decía que ningún mercader en Burlington había vendido más bienes y reunido tan pocos billetes. Su esposa era el impulso de la ambición de la familia. Estaba determinada a que sus hijos asistieran al colegio, y todos lo hicieron.



John Dewey (1859-1952)  
(Archivos de la Historia de la Psicología Americana)



Para John Dewey sus años en la escuela pública fueron lentos y tediosos. Sentía que descubría más con sus hermanos y amigos en sus aventuras en el campo de Vermont que lo que aprendía en la escuela. Se graduó de preparatoria a la edad de 15 años y entró a la Universidad de Vermont. Ahí recibió una educación amplia. La universidad tenía sólo trece miembros en la facultad y tomó por lo menos un curso con cada uno de ellos. En Vermont aprendió fácilmente, encontraba interesante mucho del trabajo, obtuvo buenas calificaciones y se graduó en la fraternidad Phi Beta Kappa en 1879. Su clase de graduados, que estaba formada por 17, incluía a dos de sus hermanos. El primo de la madre de Dewey, el director de la preparatoria en Pennsylvania, le ofreció un puesto como maestro y Dewey dio clases ahí durante dos años antes de regresar a Vermont y enseñar en una preparatoria de Burlington durante un año. En ambas escuelas fue necesario que enseñara todas las materias. Su experiencia lo convenció de la necesidad de una reforma educativa. En esa época no había requisitos o políticas educativas nacionales o estatales. Los maestros lo eran por nombramientos políticos o por ser amigos o parientes de las autoridades de la escuela; se decía que había que "conservar" en lugar de "enseñar". La disciplina se mantenía mediante la fuerza física y los niños debían sentarse silenciosamente en sus escritorios hasta que los llamara el maestro. El aprendizaje por memorización era la regla y la mayoría de los maestros no toleraba preguntas (Schlipp, 1939).

### Dewey en la Universidad Johns Hopkins y en la Universidad de Michigan

Tres años de enseñanza fueron suficientes para Dewey. Tras escuchar los planes del presidente Daniel Coit Gilman de hacer de Johns Hopkins una universidad sobresaliente para graduados, consiguió prestados 500 dólares y viajó a Baltimore para inscribirse. En Johns Hopkins estudió filosofía y psicología, la última bajo la dirección de G. Stanley Hall. Uno de sus compañeros fue James McKeen Cattell. Este tenía la única beca del departamento, pero al final de su primer año Hall recomendó que terminara el nombramiento de Cattell y que Dewey fuera nombrado en su lugar. Al final del primer año de Dewey, Hall recomendó que a él también se le negara volver a ser nombrado por su supuestamente insatisfactorio trabajo. Dewey, a diferencia de Cattell, no podía permitirse abandonar Hopkins, y, ya cerca de obtener su grado, continuó sus estudios y escribió una tesis titulada *La psicología de Kant*; recibió su grado de doctor con Hall como su tutor en 1884. Su relación, sin embargo, nunca fue cercana y, unos años más tarde, cuando Gilman sugirió que Dewey fuera traído de regreso a Hopkins para enseñar filosofía, Hall vetó la sugerencia señalando que Dewey no era competente (Ross, 1972, p. 146).

Después de su graduación, Dewey aceptó un nombramiento como instructor en el departamento de filosofía de la Universidad de Michigan. Su salario anual era de 900 dólares. Pasó sus primeros años en Michigan impartiendo cursos sobre filosofía y psicología y escribiendo un gran número de trabajos y libros, incluyendo su *Psicología*, publicado en 1887. En esta obra trató de combinar la filosofía y la nueva ciencia natural de la psicología, pero el libro estuvo lejos de ser un éxito. Aunque fue utilizado en Michigan durante los diez años siguientes (Raphelson, 1973), su aceptación general como un texto psicológico terminó en 1890 con la publicación de *Principios* de James. Dewey reconocía la superioridad del texto de James y con frecuencia lo describía como un clásico.

En 1894 Dewey publicó uno de sus únicos estudios empíricos: una evaluación de desarrollo de lenguaje en dos niños pequeños. Contó las frecuencias del uso de la palabra y encontró que la mayoría de las palabras que los niños utilizaban eran sustantivos (Dewey, 1894). Los sujetos del estudio no fueron identificados, pero sus edades y el hecho de que fueron observados de manera continua durante algún tiempo sugiere que eran los hijos de Dewey.

### El funcionalismo de Dewey

En 1894 se le ofreció a Dewey la presidencia del departamento de filosofía en la Universidad de Chicago. La universidad había abierto en octubre de 1892, pero los miembros de la facultad todavía estaban siendo reclutados. El presidente William Harper, con el respaldo de John D. Rockefeller que finalmente dio 80 millones de dólares a la universidad, podía ofrecer salarios altos y condiciones atractivas (capítulo 9). El departamento de filosofía de Dewey incluía tanto psicología como pedagogía. En Chicago, Dewey publicó el trabajo que se ha convertido en un clásico en psicología y que marca el inicio formal del funcionalismo, "El concepto de arco reflejo en psicología", en *Psychological Review* en 1896. Influído por Darwin, Dewey en su funcionalismo enfatizaba las funciones y el valor adaptativo de la mente y la conciencia.

Dewey introdujo su trabajo con un análisis acerca de la necesidad de un principio o una hipótesis unificadora en psicología y propuso el concepto de arco reflejo que tomó prestado de la fisiología (capítulo 3), tal vez atendiendo más a la unificación que a la necesidad teórica. Sin embargo, concebía el arco reflejo psicológico no como una labor de elementos atomistas desarticulados, sino como una unidad coordinada que debía verse como un todo. Dewey criticó las dicotomías estímulo-respuesta y sensación-idea, ya que sugieren entidades psicológicas separadas en lugar de un conjunto coordinado. Señaló que las respuestas y las ideas siempre ocurren en un contexto funcional y utilizó como ejemplo a un niño alcanzando la flama de una vela. Ese ejemplo fue utilizado antes por John Locke (capítulo 2) y por William James (James, 1890, vol. 1, p. 25), entre otros. De acuerdo con las concepciones estructuralistas de esta situación, que la analizan en el contexto de elementos de estímulo y respuesta, el niño ve la flama brillante (el estímulo), la alcanza (la respuesta), siente el dolor de la quemadura (estímulo) y retira la mano (respuesta). En este análisis elementarista, la conducta es vista como una serie de reacciones a los estímulos. Dewey argumentaba que esta concepción es artificial porque comienza y termina en puntos arbitrarios e ignora el papel de los ajustes de la conducta al medio ambiente. Antes de que el niño vea la flama, una serie completa de respuestas debe ocurrir; después de que la secuencia supuestamente terminó, muchas respuestas y otros cambios persisten. El hecho de alcanzar la flama es transformado por la experiencia dolorosa, y por tanto en el futuro el niño probablemente no responderá de esa forma. De acuerdo con Dewey, esta secuencia conductual no comienza con la percepción de la vela o termina con retirar la mano. La lección que Dewey esbozó para la psicología es que la conducta y la conciencia no pueden ser separadas en partes, trozos o elementos. Deben entenderse en términos de su función de permitir al organismo ajustarse al medio ambiente. Al tomar esta postura Dewey se encontró a sí mismo en concordancia con William James (capítulo 9) y en claro desacuerdo con Edward Titchener (capítulo 5). La similitud entre su posición y la de los psicólogos de la Gestalt (capítulo 7) también es clara.

Además, Dewey argumentó que cualquier concepción de conducta como una serie de reacciones a los estímulos ignora una de las características más importantes de un estímulo: ocurre en un contexto y es percibido por un individuo en particular con características específicas. Un fuerte sonido repentino provoca reacciones totalmente diferentes en un escolar que trabaja en una biblioteca que en un centinela patrullando. En las dos situaciones el estímulo tiene diferente "valor psíquico". Veinte años más tarde Kurt Lewin daría ejemplos similares en su análisis de los "espacios vitales" de las personas en diferentes situaciones (capítulo 7). Dewey también señaló que algunos estímulos caen abajo del umbral de la percepción de una persona en particular en un momento específico y por tanto no afectan la conducta. Por consiguiente, los estímulos deben verse como eventos psicológicos, no sólo como energías físicas del entorno. De manera similar, veía el componente final del arco reflejo psicológico como mucho más que una reacción desarticulada; también tiene siempre un contexto. Así, aunque el concepto de Dewey del arco reflejo psicológico era muy diferente del de los fisiólogos, él seguía argumentando que el modelo resultaba útil para la psicología.

### Postura de Dewey acerca de la educación

Dewey, influido por la teoría de la evolución de Darwin, se describía a sí mismo como un evolucionista democrático. Creía con pasión que Estados Unidos debía ser una democracia inclusiva. Aceptaba las descripciones de Darwin de recursos finitos, limitados, y de una lucha competitiva cada vez mayor por la sobrevivencia, pero veía la cultura, la educación y los sistemas de gobierno como diferenciadores de la especie humana en relación con otras. Las escuelas son parte de la cultura de una sociedad y Dewey creía que la educación es un medio crucial para asegurar que la gente tenga una oportunidad para participar y competir con sus mejores habilidades en la lucha por la sobrevivencia. Se oponía al derecho divino, a las aristocracias heredadas y a los sistemas de gobierno no democráticos. Todas las personas deben tener las mismas oportunidades y una forma de que esto ocurra es proporcionando oportunidades educativas y ocupacionales iguales. En su Chicago, cuatro de cinco personas habían nacido en el extranjero o eran hijos de inmigrantes. A la vuelta del siglo, Estados Unidos era una tierra de oportunidades donde las personas de talento podían desarrollarse y hacer fortuna. Andrew Carnegie, era hijo de un pobre tejedor escocés, inmigrado a Estados Unidos en 1848. En 1901 se decía que Carnegie era el hombre más rico del mundo. John D. Rockefeller, hijo de un hombre de negocios de poca monta y vendedor de "curas" para el cáncer, iba a construir su Standard Oil Company dentro del "coloso de Cleveland", la compañía petrolera más grande y más rica del mundo (Heilbroner, 1985). Esa fue también la era de Henry Ford, Thomas Edison, los hermanos Wright y Alexander Graham Bell. Tal vez el siglo xx sería el "siglo estadounidense", pero si esa promesa iba a cumplirse, Dewey estaba convencido de que una reforma educativa era fundamental.

*La escuela y la sociedad* de Dewey (1899) fue un libro con gran influencia. En él veía a la psicología bien fundada como la base de la teoría y la práctica de la educación. Para tener éxito cualquier sistema educativo debe satisfacer cuatro necesidades psicológicas básicas del niño: conversación, curiosidad, construcción y expresión artística. Dewey no era un teórico en su torre de marfil, sino una persona que creía en la importancia de probar sus puntos de vista y sus teorías en el duro y desordenado salón de clases. Uno de

los atractivos de su nombramiento en Chicago había sido la inclusión de los departamentos de pedagogía, filosofía y psicología y, por consiguiente, la oportunidad de trabajar con niños. Dewey estaba convencido de que los métodos educativos existentes, en particular como se utilizaban en las escuelas elementales, no estaban psicológicamente bien fundados. Su objetivo era establecer un tipo diferente de escuela, en el que a los niños no se les enseñara mediante métodos memorísticos, sino más bien se les estimulaba a pensar, a explorar y así a aprender.

En 1896, con la ayuda de un pequeño grupo de padres de Chicago interesados en un tipo diferente de educación para sus hijos y bajo el auspicio de su departamento, Dewey comenzó un "laboratorio escuela" para niños en edad elemental. Intentó que la relación entre los departamentos de psicología, filosofía y pedagogía de la universidad y esta escuela fuera similar a la que había entre los departamentos de física y química y sus laboratorios. El laboratorio escuela de Dewey no tenía la intención de ser una escuela de entrenamiento para maestros, sino un laboratorio para estudiar cómo piensan y aprenden los niños y cómo puede enseñarseles mejor. En Chicago se le conoció como "la Escuela de Dewey". Ésta sirvió como modelo para escuelas similares, con frecuencia ubicadas en las instalaciones universitarias. Una de esas escuelas se estableció en las instalaciones de la Universidad Estatal de Ohio. Cinceladas en piedra sobre su entrada están las frases:

Alabad la duda, especies pequeñas existen sin ella

y

Mente sana en cuerpo sano

Dewey también tenía influencia internacional y sirvió como consejero de los gobiernos de China y Japón cuando reorganizaron sus sistemas escolares. Como miembro del Comité para la Arístad Soviética-Americana, también estudió la educación en Rusia. Después de la Revolución rusa aconsejó mantener la mente abierta en lo que él veía como el experimento social de mayor alcance nunca probado y fue tildado de bolchevique. Tras visitar la Unión Soviética expresó serias dudas acerca de la dirección del experimento soviético y entonces fue tachado de reaccionario (Rucker, 1974, p. 275). Dewey atrajo a muchos estudiantes extranjeros, quienes llevaron su filosofía educativa a sus países nativos.

Convencido de que la educación debe fomentar el crecimiento, mantener la mente flexible y permitir a los niños participar en el proceso educativo, Dewey se oponía rotundamente al aprendizaje memorístico y mediante ejercicios y repeticiones. Para él tales aproximaciones mazo hacían probable que un niño que aprendiera sólo a utilizar un mazo trataría todo como una estaca. Para él la tarea de la educación no era transmitir el conocimiento convencional—ese conocimiento con frecuencia era incorrecto—sino más bien desarrollar la inteligencia creativa y la versatilidad. La función del educador no era transmitir el dogma, sino fomentar el pensamiento divergente. Éstas eran ideas revolucionarias y aunque Dewey tenía partidarios entusiastas, también tenía críticos. Su escuela la recibió sólo un pequeño presupuesto de la universidad y se sostenía casi por completo mediante cuotas y donaciones. Fue una especial molestia para los miembros de la facultad de educación que Dewey se negara a permitir el entrenamiento formal de maestros

en su escuela. Desafortunadamente, estos críticos terminaron por convencer al presidente de la universidad de que la escuela de Dewey debía fusionarse con el Instituto de Entrenamiento de Maestros que operaba en el departamento de educación. La fusión fue arreglada sin consultar a Dewey y sin su consentimiento. Dewey y sus partidarios se sintieron agraviados y aunque se le ofreció la dirección de la Escuela de Educación, la rechazó y en 1904 renunció a la facultad de la Universidad de Chicago. Gracias a los esfuerzos de su amigo Cattell se le ofreció un puesto en la Universidad Columbia, donde permaneció por el resto de su vida. Dewey continuó encabezando el "movimiento progresivo" en educación, que después se convertiría casi en una parodia de lo que Dewey intentaba, pero que en sus primeras décadas fue una influencia significativa en el sistema educativo de Estados Unidos.

### Últimos años de la vida de Dewey

Dewey fue electo miembro fundador de la APA en 1892 y fungió como su presidente en 1899. En 1910 fue el cuarto psicólogo elegido para ingresar a la Academia Nacional de Ciencia. Sin embargo, después de abandonar Chicago se interesó cada vez más en la filosofía y en la observación educativa y social. Fue un escritor prolífico que se dirigía a personas de muchas condiciones. El listado de su bibliografía cubre 75 páginas (Schlupp, 1939). Se han escrito muchos libros sobre Dewey y existe incluso el *Dewey Newsletter* que permite que los "académicos Dewey" se mantengan en contacto. Fue uno de los miembros fundadores de la primera unión de maestros en la ciudad de Nueva York, y el lema de los maestros del gremio, "Educación para la democracia y democracia para la educación", bien pudo haber sido su credo personal. Con Cattell estuvo activamente involucrado en el establecimiento y organización de la Asociación Americana de Profesores Universitarios y fungió como su primer presidente. Dewey también apoyaba causas liberales como la Unión de Libertades Civiles y la Asociación Nacional para el Desarrollo de la Gente de Color. A la edad de 70 años Dewey se interesó en el arte; era tal la universalidad de su mente que se desarrolló como una autoridad en el tema y escribió libros de arte y estética que fueron ampliamente leídos y aclamados. Se le considera uno de los intelectuales más importantes de Estados Unidos —filósofo estadounidense— aunque siguió siendo una persona modesta, encantadora. Un entrevistador lo describió a la edad de 90 años:

El extenso poder del pensamiento de Dewey es lo más notable que se debe apreciar al mirar atrás cuando uno considera su origen. John Dewey es de carácter casero, casi regional. En este día, conociéndolo, uno podría imaginarse hablando con un campesino de Vermont, como siete generaciones de sus antepasados lo fueron. Durante los últimos 50 años una concurrencia académica en su mayoría, ha recorrido largas distancias para ver y escuchar al gran John Dewey y ha quedado placenteramente desconcertada al encontrar que no era otro sino el hombre modesto, de cabello gris, de hombros encorvados, con una voz cansina de montaña verde y una risita ahogada y socarrona con el que han estado hablando durante los últimos diez minutos. (Edman, 1970, pp. 101-102)

La carrera de Dewey como psicólogo terminó esencialmente en 1904, aunque siguió siendo una figura de influencia en la historia de la psicología. Nunca realizó experimentos controlados, raramente condujo estudios empíricos, nunca designó o administró prue-

bas psicológicas y no se puso en el camino de fundar una escuela de psicología, aunque fue uno de los fundadores de la psicología estadounidense

Freud, S. (1924). Esquema del Psicoanálisis. En: S. Freud. *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva pp. 2729-2760.

## ESQUEMA DEL PSICOANÁLISIS \*

1923 (1924)

El psicoanálisis nació, por decirlo así, con el siglo XX. La obra con la cual apareció ante el mundo como algo nuevo, mi *Interpretación de los sueños*, vio la luz en 1900. Pero, naturalmente, no brotó de la roca ni cayó del cielo, sino que se enlaza a algo anterior, continuándolo, y surge de estímulos que somete a elaboración. Así, pues, su historia ha de comenzar por la descripción de las influencias que presidieron su génesis, y no debe pasar por alto tiempos y estados anteriores a su creación.

El psicoanálisis nació en un terreno estrictamente delimitado. Originalmente sólo conocía un fin: el de comprender algo de la naturaleza de las enfermedades nerviosas llamadas «funcionales», para vencer la impotencia médica de hasta entonces en cuanto a su tratamiento. Los neurólogos de aquella época habían sido formados en la sobreestimación de los hechos químico-físicos y patológico-anatómicos, y a lo último se hallaban bajo la influencia de los descubrimientos de Hitzig y Fritsch, Ferrier, Goltz y otros, que parecían demostrar una íntima vinculación, quizá exclusiva de ciertas funciones a determinadas partes del cerebro. Con el factor psíquico no se sabía qué hacer; no podían aprehenderlo; lo abandonaban a

\* 'Kurzer Abriss der Psychoanalyse', publicado en 1924, según una traducción inglesa por A. A. Brill en 'These Eventful Years', volumen II (73): 5-11523, Encyclopaedia Britannica Pub. Co. London and New York. 1924. (nota de J.N.)

los filósofos, a los místicos y a los curanderos; y en consecuencia, no se abría acceso ninguno a los secretos de la neurosis, sobre todo a los de la enigmática «histeria», la cual constituía el prototipo de la especie toda. Todavía cuando en 1885 practicaba yo en la La Salpêtrière pude ver que, en cuanto a las parálisis histéricas, se consideraba suficiente la fórmula de que dependían de ligeros trastornos funcionales de las mismas partes del cerebro, cuya grave lesión provocaba la parálisis orgánica correspondiente.

Bajo la falta de comprensión, padecía naturalmente también la terapia de estos estados patológicos. Consistía en medidas de carácter general, en la prescripción de medicamentos y en tentativas—inadecuadas en su mayoría—de influencia psíquica, tales como intimidaciones, burlas y reprimendas. Como terapia específica de los estados nerviosos se aconsejaba la electricidad; pero el médico que se decidía a aplicarla, siguiendo los minuciosos preceptos de V. Erb, hallaba pronto ocasión de asombro ante el lugar que también en la ciencia presuntamente exacta ocupaba la fantasía. El viraje decisivo se inició cuando, entre el año 80 y el 90, demandaron de nuevo un acceso en la ciencia médica los fenómenos del hipnotismo, merced esta vez a los trabajos de Liébault, Bernheim, Heidhain y Forel, y con mayor éxito que nunca hasta entonces. Lo importante fue el reconocimiento de la autenticidad de tales fenómenos. Una vez dado este paso, se imponía extraer del hipnotismo dos enseñanzas fundamentales e inolvidables. En primer lugar, se llegó a la convicción de que ciertas singulares alteraciones somáticas no eran sino el resultado de ciertas influencias psíquicas, activadas en el caso correspondiente. Y en segundo, la conducta de los pacientes después de la hipnosis producía la clara impresión de la existencia de procesos anímicos que sólo «inconscientes» podían ser. Lo «inconsciente» era ya,

tiempo atrás, como concepto teórico, objeto de discusión entre los filósofos; pero en los fenómenos del hipnotismo se hizo por vez primera corpóreo, tangible y objeto de experimentación.

A ello se añadió que los fenómenos hipnóticos mostraba una innegable analogía con las manifestaciones de algunas neurosis. Nunca se ponderará bastante la importancia del hipnotismo para la historia de la génesis del psicoanálisis. Tanto en sentido teórico como terapéutico, el psicoanálisis administra una herencia que el hipnotismo le transmitió.

La hipnosis demostró ser también un valioso medio auxiliar para el estudio de las neurosis, y sobre todo, nuevamente, de la histeria. Causaron gran impresión los experimentos de Charcot, el cual había supuesto que ciertas parálisis surgidas después de un trauma (accidente) eran de naturaleza histérica, y fundándose en tal hipótesis, logró provocar artificialmente parálisis de idéntico carácter por medio de la sugestión de un trauma durante la hipnosis. Desde entonces se mantuvo la esperanza de que en la génesis de los síntomas histéricos podían participar generalmente influencias traumáticas. Charcot mismo no persiguió más allá la comprensión psicológica de la neurosis histérica; pero su discípulo P. Janet reanudó tales estudios, y pudo demostrar, con ayuda del hipnotismo, que las manifestaciones patológicas de la histeria dependían estrictamente de ciertas ideas inconscientes (ideas fijas). Janet caracterizó la histeria por una supuesta incapacidad constitucional de mantener en conexión los procesos psíquicos, de la cual resultaba una disociación de la vida anímica.

Pero el psicoanálisis no se enlazó en modo alguno a estas investigaciones de Janet. Tuvo su punto de partida en la experiencia de un médico vienés, el doctor José Breuer, que,

libre de toda influencia ajena, logró, alrededor de 1881, estudiar y restablecer, con ayuda del hipnotismo, a una muchacha enferma de histeria. Los resultados obtenidos por Breuer no fueron dados a la publicidad sino quince años más tarde, después de haber admitido como colaborador de quien esto escribe. El caso por él tratado ha conservado hasta el día su significación única para nuestra comprensión de las neurosis, siendo así inevitable su exposición detallada. Es necesario aprehender claramente en qué hubo de consistir la singularidad del mismo. La sujeto había enfermado a consecuencia de los desvelos impuestos por la asistencia a su padre, al que amaba tiernamente, durante una larga y penosa dolencia. Breuer pudo demostrar que todos los síntomas de la muchacha se referían a dicha asistencia y hallaban en ella su explicación. Se había logrado, pues, por vez primera, hacer plenamente transparente un caso de tan enigmática neurosis, y todos los fenómenos patológicos habían demostrado poseer un sentido. Era, además, un carácter general de los síntomas el de haber nacido en situaciones que integraban un impulso a una acción, la cual no había sido, sin embargo, llevada a cabo, sino omitida por motivos de otro origen. En lugar de estas acciones omitidas habían surgido los síntomas. Tales circunstancias indicaban como etiología de los síntomas histéricos la efectividad y el dinamismo de las fuerzas psíquicas, y estos dos puntos de vista siguen hasta hoy en pie.

Breuer equiparó los motivos de la génesis de los síntomas a los traumas de Charcot. Ahora bien, se daba el caso singular de que tales motivos traumáticos y todos los impulsos anímicos a ellos enlazados quedaban perdidos para la memoria del paciente, como si jamás hubiesen sucedido, mientras que sus efectos, o sea los síntomas, perduraban inmodificables, como si para ellos no existiese el desgaste por

el tiempo. Quedaba así descubierta una prueba más de la existencia de procesos anímicos inconscientes, pero por ello mismo singularmente poderosos, tales como los primeramente observados en las sugestiones post-hipnóticas. La terapia empleada por Breuer consistía en llevar al paciente, por medio del hipnotismo, a recordar los traumas olvidados y reaccionar a ellos con intensas manifestaciones de afecto. Conseguido así, desaparecía el síntoma nacido en lugar de una tal manifestación afectiva. Así, pues el mismo procedimiento servía simultáneamente para la investigación y la supresión de la enfermedad, y también esta unión inusual ha sido mantenida luego por el psicoanálisis.

Una vez que el autor de estas líneas hubo confirmado, en los primeros años de la última década del siglo XIX, la exactitud de los resultados de Breuer, ambos, Breuer y él, decidieron dar a la estampa una publicación que integrase sus experiencias y la tentativa de una teoría en ellas fundada (*Estudios sobre la histeria*, 1895). Esta teoría firmaba que el síntoma histérico nacía cuando el afecto de un proceso anímico intensamente afectivo era desviado de la elaboración consciente normal y encaminado así por una ruta indebida. En el caso de la histeria, dicho afecto se resolvía en inervaciones somáticas inusuales (conversión), pero podía ser dirigido en otro sentido y descargado por medio de la reminiscencia del suceso correspondiente durante la hipnosis (derivación por reacción). A este procedimiento le dimos el nombre de *catarsis* (limpieza, liberación del afecto represado).

El método catártico es el antecedente inmediato del psicoanálisis, y a pesar de todas las ampliaciones de la experiencia y de todas las modificaciones de la teoría, continúa hallándose contenido en ella como núcleo central. Pero no era más que un nuevo camino para la influencia

médica de ciertas enfermedades nerviosas, y nada hacía sospechar que pudiera llegar a ser objeto del interés general y de violenta oposición.

## II

Poco después de la publicación de los *Estudios sobre la histeria*, terminó mi colaboración con Breuer. Breuer, cuya orientación profesional era propiamente la Medicina general, dejó el tratamiento de enfermos nerviosos, dedicándome yo entonces a perfeccionar el instrumento que mi colega me abandonaba. Las innovaciones técnicas por mí introducidas y mis descubrimientos hicieron del procedimiento catártico el psicoanálisis. El paso más decisivo fue la renuncia al hipnotismo como medio auxiliar. Dos fueron los motivos que a ella me llevaron. En primer lugar, porque no obstante haber asistido durante un curso completo a la clínica de Bernheim, en Nancy, eran muchos los pacientes a los que no conseguía hipnotizar. Y en segundo, porque los resultados terapéuticos de la catarsis, basada en el hipnotismo, no acababan de satisfacerme. Tales resultados eran, desde luego, patentes y aparecían al poco tiempo de iniciar el tratamiento, pero demostraron también ser poco duraderos y demasiado dependientes de la relación personal del médico con el paciente. La supresión de la hipnosis significó una ruptura con la evolución del procedimiento hasta entonces y un nuevo comienzo.

Ahora bien: el hipnotismo había servido para llevar a la memoria consciente del sujeto los datos por él olvidados. Tenía, pues, que ser sustituido por otra técnica. En esta necesidad comencé a poner en práctica el método de la

*asociación libre*, consistente en comprometer al sujeto a prescindir de toda reflexión consciente y abandonarse, en un **estado de serena concentración**, al curso de sus **ocurrencias espontáneas** (involuntarias). Tales ocurrencias las debía comunicar al médico, aún cuando en su fuero interno surgieran objeciones de peso contra tal comunicación; por ejemplo, las de tratarse de algo desagradable, desapartado, nimio o impertinente. La elección de *la asociación libre* como medio auxiliar para la investigación de lo consciente olvidado parece tan extraña, que no estará de más justificarla expresamente. En tal elección hubo de guiarme la esperanza de que la llamada asociación libre no tuviera, en realidad nada de libre, por cuanto una vez sojuzgados todos los propósitos mentales, habría de surgir una determinación de las ocurrencias por el material inconsciente. Tal esperanza ha sido justificada por los hechos. Persiguiendo así la asociación libre dentro de la observación de la «regla analítica fundamental» antes expuesta, se obtenía un rico material de ocurrencias que podía ponernos sobre la pista de lo olvidado por el enfermo. Dicho material no aportaba los elementos olvidados mismos, pero sí tan claras y abundantes alusiones a ellos, que el médico podía ya adivinarlos (reconstruirlos) con el auxilio de ciertos complementos y determinadas interpretaciones. Así, pues, la libre asociación y el arte interpretativo lograban el mismo resultado que antes el hipnotismo.

En apariencia nuestra labor quedaba así extraordinariamente dificultada y complicada; pero, en cambio, lográbamos una ventaja inestimable: la de un atisbo en un dinamismo que el estado de hipnosis encubría antes al observador. Descubríamos, en efecto, que la labor de patentizar los elementos patógenos olvidados tenía que pugnar contra una resistencia constante y muy intensa. Ya las objeciones críticas

son las que el paciente había querido excluir de la comunicación las ocurrencias en él emergentes, y contra las cuales **objeciones se dirige la regla psicoanalítica fundamental**, eran manifestaciones de tal resistencia. Del estudio de los fenómenos de la resistencia resultó uno de los pilares maestros de la teoría psicoanalítica de la neurosis: la teoría de la *represión*. No era difícil suponer que las mismas fuerzas que ahora se oponían a que el material patógeno se hiciera consciente habían exteriorizado en su día, con pleno éxito, igual tendencia. De este modo quedaba ya cegada una laguna de la etiología de los síntomas neuróticos. Las impresiones y los impulsos anímicos, de los que ahora eran sustitución los síntomas, no habían sido olvidados sin fundamento alguno o, según la tesis de Janet, a consecuencia de una incapacidad constitucional para la síntesis, sino que habían sufrido, por la influencia de otras fuerzas anímicas, una **represión**, cuyo resultado y cuya señal eran precisamente su apartamiento de la conciencia y su exclusión de la memoria. Sólo a consecuencia de esta **represión** se habían hecho patógenos; esto es, se había creado, por caminos inhabituales, una expresión como síntoma.

Como motivo de la **represión**, y con ello como causa de toda enfermedad neurótica, habíamos de considerar el conflicto entre dos grupos de tendencias anímicas. Y entonces la experiencia nos enseñó algo tan nuevo como sorprendente sobre la naturaleza de las fuerzas en pugna. La **represión** partía, regularmente, de la **personalidad consciente (el yo) del enfermo**. Y dependía de motivos eróticos y éticos; a la **represión** sucumbían impulsos de egoísmo y crueldad, que, en general, podemos considerar malos; pero, sobre todo, impulsos optativos sexuales, muchas veces de naturaleza repulsiva e ilícita. Así, pues, los síntomas patológicos eran un sustituto de satisfacciones prohibidas, y la enfermedad parecía

corresponder a una doma incompleta de lo inmoral que el hombre integra.

El proceso de nuestros conocimientos nos reveló cada vez más claramente qué magno papel desempeñan en la vida anímica los impulsos optativos sexuales y nos procuró ocasión de estudiar penetrantemente la naturaleza y la evolución del instinto sexual (Tres ensayos para una teoría sexual, 1905). Pero llegamos también a otro distinto resultado, puramente empírico, al descubrir que las vivencias y los conflictos de los primeros años infantiles desempeñan un papel insospechadamente importante en la evolución del individuo y dejan tras de sí disposiciones imborrables para la edad adulta. De este modo llegamos a descubrir algo que hasta entonces había sido totalmente inadvertido por la ciencia, *la sexualidad infantil*, la cual se manifiesta, desde la más tierna edad, tanto en reacciones somáticas como en actitudes anímicas. Para armonizar esta sexualidad infantil con la llamada normal del adulto y con la vida sexual anormal de los perversos, hubo necesidad de hacer experimentar al concepto mismo de lo sexual una ampliación que pudo ser justificada por la *historia de la evolución del instinto sexual*.

A partir de la sustitución del hipnotismo por la técnica de la asociación libre, el procedimiento catártico de Breuer quedó transformado en el psicoanálisis, el cual fui yo sólo en practicar y desarrollar durante más de un decenio. El psicoanálisis fue adueñándose paulatinamente, en este intervalo, de una teoría que parecía procurar información suficiente sobre la génesis, el sentido y la intención de los síntomas neuróticos y un fundamento racional para el esfuerzo médico encaminado a la supresión de la enfermedad. Reuniré de nuevo los factores que constituyen el contenido de tal teoría. Tales factores son la acentuación de la vida instintiva

(afectividad), de dinamismo anímico y de la plenitud de sentido y determinación incluso de los fenómenos psíquicos aparentemente más oscuros y arbitrarios, la doctrina del conflicto psíquico y de la naturaleza patógena de la represión, la concepción de los síntomas patológicos como satisfacciones sustitutivas y el descubrimiento de la significación etiológica de la vida sexual, y muy especialmente de los brotes infantiles de la lógica de la vida sexual, y muy especialmente de los brotes infantiles de la misma. En sentido filosófico, esta teoría tuvo que adoptar el punto de vista de que lo psíquico no coincide con lo consciente, y que los procesos psíquicos son, en sí, inconscientes y sólo por la función de ciertos órganos (instancias, sistemas) son hechos conscientes. Como complemento de esta enumeración, añadiré que entre las actitudes afectivas de la infancia resaltaba la complicada relación afectiva del sujeto infantil con sus padres, el llamado *complejo de Edipo*, en el cual se descubriría, cada vez más patentemente, el nódulo de todo caso de neurosis, y que en la conducta del analizado con respecto al médico se singularizaban ciertos fenómenos de *transferencia afectiva*, que adquirieron tanta importancia para la teoría como para la técnica.

La teoría psicoanalítica de las neurosis contenía ya en esta estructura muchos elementos opuestos a opiniones e inclinaciones dominantes y que hubieron de despertar, en los sectores lejanos al nuestro, extrañeza, disgusto e incredulidad. Tales fueron nuestra actitud ante el problema de lo inconsciente, el reconocimiento de la sexualidad infantil y la acentuación del factor sexual en la vida anímica en general; pero aún habrían de añadirse a ellos otros más.

### III

Para medio comprender cómo, en una muchacha histérica, un deseo sexual prohibido podía transformarse en un síntoma doloroso, habíamos tenido que construir penetrantes y complicadas hipótesis sobre la estructura y la función del aparato anímico. Lo cual constituía una franca contradicción entre el esfuerzo y el resultado. Si las circunstancias afirmadas por el psicoanálisis existían realmente, habían de ser de naturaleza fundamental y tenían que poder manifestarse también en fenómenos distintos de los histéricos. Pero si así sucedía en efecto, el psicoanálisis cesaba ya de interesar exclusivamente a los neurólogos y podía aspirar a la atención de todos aquellos para quienes supusiera algo a la investigación psicológica. Sus resultados no atañían ya tan sólo al sector de la vida anímica patológica, sino también al de la función normal, para cuya comprensión habían de ser **imprescindibles**.

La prueba de su utilidad para la explicación de la actividad psíquica no patológica la consiguió muy pronto el psicoanálisis con su aplicación a dos órdenes de fenómenos: a los frequentísimos y cotidianos *actos fallidos*, tales como los olvidos y las equivocaciones orales y escritas, etc., y a los *sueños* de los hombres sanos y psíquicamente normales. Los pequeños actos fallidos, como el olvido temporal de nombres propios archiconocidos por el sujeto, las equivocaciones orales y escritas y otros análogos, no habían sido objeto hasta entonces de explicación ninguna o eran simplemente atribuidos a estados de fatiga o desviación de la atención. En nuestra Psicopatología de la vida cotidiana (1901-1904) demostramos nosotros, con múltiples ejemplos, que tales sucesos tenían un sentido y nacían a consecuencia de la perturbación de una intención consciente por otra, retenida y a

veces directamente inconsciente. Casi siempre basta una rápida reflexión o un breve análisis para descubrir la influencia perturbadora. Dada la frecuencia de estos actos fallidos, tales como las equivocaciones orales, cualquiera puede extraer de sí propio la convicción de la existencia de procesos anímicos que, no siendo conscientes, son, sin embargo, eficaces y se procuran una exteriorización por lo menos como inhibiciones y modificaciones de otros actos intencionales.

Más allá, nos condujo aún el análisis de los sueños, cuyos resultados publicamos en nuestra *Interpretación de los sueños*, aparecida en 1900. De este análisis resultaba que el sueño compartía la estructura de los síntomas neuróticos. Puede aparecer, como éstos, extraño y falto de sentido; pero si la investigamos con auxilio de una cierta técnica, muy semejante a la de la asociación libre usada en psicoanálisis, llegamos, desde su *contenido manifiesto*, a un sentido secreto del sueño, o sea a las *ideas latentes del mismo*. Este sentido latente es siempre un impulso optativo, que es representado como cumplido en el presente. Pero, salvo en los niños pequeños o bajo la presión de necesidades somáticas imperativas, este deseo secreto no puede ser jamás expresado en forma reconocible. Tiene que someterse antes a una deformación, que es obra de las fuerzas restrictivas y censoras dadas en el yo del sujeto. De este modo nace el sueño manifiesto, tal como es recordado al despertar, deformado, hasta resultar irreconocible, por las **concepciones** a la censura onírica; pero que el análisis puede desenmascarar y revelar como expresión de una satisfacción o del cumplimiento de un deseo, como una transacción entre dos grupos de tendencias anímicas en pugna, idénticamente a como descubrimos que sucedía en el síntoma histérico. La fórmula según la cual el sueño es una satisfacción (disfrazada) de un deseo (reprimido), es la que mejor y más

profundamente define la esencia del sueño. El estudio de aquel proceso que transforma el deseo onírico latente en el contenido manifiesto del sueño (la elaboración onírica) nos ha procurado lo mejor que sobre la vida anímica inconsciente sabemos.

Ahora bien: el sueño no es un síntoma patológico, sino una función de la vida psíquica normal. Los deseos cuyo cumplimiento presenta son los mismos que en la neurosis sucumben a la represión. El sueño debe la posibilidad de su génesis simplemente a la circunstancia favorable de que durante el estado de reposo, que paraliza la motilidad del hombre, la represión se debilita, convirtiéndose en la censura onírica. Pero cuando la formación del sueño traspasa ciertas fronteras, el sujeto le pone fin y despierta sobresaltado. Se demuestra, pues, que en la vida psíquica normal existen las mismas fuerzas, y las mismas relaciones entre ellas, que en la patología. A partir de la interpretación de los sueños, reunió el psicoanálisis una doble significación; no era ya sólo una nueva terapia de las neurosis, sino también una nueva psicología; aspiraba a ser tenida en cuenta, no sólo por los neurólogos, sino por todos los hombres consagrados a las ciencias del espíritu.

Pero la acogida que encontró en el mundo científico no fue nada amistosa. Durante cerca de diez años, nadie se ocupó de mis trabajos. Hacia 1907, un grupo de psiquiatras suizos (Bleuler y Jung, de Zurich) orientó la atención hacia el psicoanálisis y, en el acto, estalló, en Alemania sobre todo, una tempestad de indignación que, por cierto, no seleccionó en modo alguno sus medios y argumentos. El psicoanálisis compartió así el destino de tantas otras novedades, que luego, al cabo de cierto tiempo, han encontrado aceptación general. De todos modos, correspondía a su esencia despertar

contradicción intensísima. Hería los prejuicios de la humanidad civilizada en varios puntos, particularmente sensibles: sometía en ciertos modos a todos los hombres a la reacción analítica, descubriendo lo que un convenio general había reprimido y rechazado a lo inconsciente, y obligaba así a nuestros contemporáneos a conducirse como enfermos, los cuales manifiestan especialmente, en el curso del tratamiento analítico, todas sus resistencias. Pero también es fuerza reconocer que no era fácil adquirir la convicción de la exactitud de las doctrinas analíticas sin ser iniciado en el ejercicio del análisis

Sin embargo, la hostilidad general no pudo impedir que, en el curso de los diez años siguientes, el psicoanálisis se extendiera sin tregua en dos sentidos: sobre el mapa, siendo cada vez más las naciones en las que emergía el interés por el psicoanálisis, y en el terreno de las ciencias del espíritu, hallando aplicación a nuestras disciplinas. En 1909, G. Stanley Hall, director de la Clark University de Worcester, Massachusetts (Estados Unidos), nos invitó a Jung y a mí dar, en dicho centro, una serie de conferencias sobre psicoanálisis, las cuales fueron amablemente acogidas. Desde entonces el psicoanálisis se ha hecho popular en Norteamérica, aunque precisamente en tal país se encubra con su nombre algún abuso. Ya en 1911 pudo comprobar Havelock Ellis que el psicoanálisis era practicado no sólo con Austria y Suiza, sino también en los Estados Unidos, Inglaterra, India, Canadá y Australia.

En este período de lucha y primera floración nacieron también los órganos literarios consagrados exclusivamente al psicoanálisis. Tales fueron el *Jahrbuch für Psychoanalytische and Psychopathologische Forschungen*, editado por Bleuler y por mí y dirigido por Jung (1909-1914), que cesó de publicarse

al estallar la guerra; la *Zentralblatt für Psychoanalyse* (1911), redactada por Adler y Stekel que se convirtió luego en la *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse* (1913), y cuya publicación continúa regularmente alcanzando a diez volúmenes y la revista *Imago*, fundada en 1912 por Rank y Sachs y dedicada a la aplicación del psicoanálisis a las ciencias del espíritu. El interés de los médicos angloamericanos se manifestó en 1913 con la fundación, por White y Jelliffe de la *Psychoanalytic Review*, subsistente aún. Más tarde, en 1920, nació el *International Journal of Psychoanalysis*, redactado por E. Jones y dedicado especialmente a Inglaterra. La editorial 'Internationaler Psychoanalytischer Verlag y su rama inglesa (la *International Psychoanalytical Press*) lanza una serie continua de publicaciones bajo el nombre de la *Internationale Psychoanalytische Bibliothek*. Naturalmente, la literatura psicoanalítica no ha de buscarse exclusivamente en estas publicaciones periódicas, sostenidas en su mayoría por sociedades psicoanalíticas, sino también en una multitud de lugares dispersos y tanto en producciones científicas como literarias. Entre las revistas de lengua romántica que dedican especial atención al psicoanálisis, debemos mencionar la *Revista Psiquiatría*, dirigida por H. Delgado, de Lima (Perú).

La diferencia esencial entre esta década del psicoanálisis y la anterior consistió en no ser ya yo su único representante. En torno mío iba formándose un círculo de discípulos y adeptos, cada vez más nutrido, cuya labor se dedicó primero a la difusión de las teorías psicoanalíticas y las continuó, completó y profundizó luego. Varios de estos adeptos se separaron después de nosotros como era inevitable, en el transcurso de los años, tomando caminos propios o pasándose a una oposición que parecía amenazar la continuidad de la evolución del psicoanálisis. Entre 1911 y 1913 fueron C. G. Jung, en

Zurich, y Adler, en Viena, los que, con sus tentativas de interpretación particular de los hechos analíticos y sus tendencias a la desviación de los puntos de vista del análisis provocaron cierta conmoción; pero no tardó en demostrarse que tales secesiones no habían causado daños duraderos. Su éxito pasajero se explicaba fácilmente por la disposición de la masa a dejarse liberar del peso de las exigencias psicoanalíticas, cualquiera que fuese el camino que para ello se le ofreciera. La mayoría de mis colaboradores se mantuvo firme y prosiguió la labor siguiendo las líneas directivas marcadas. En la siguiente exposición, muy abreviada, de los resultados del psicoanálisis en los diversos sectores de su aplicación encontraremos repetidamente sus nombres.

#### IV

La ruidosa repulsa que el psicoanálisis sufrió por parte del mundo médico no ha sido bastante para impedir a sus adeptos desarrollarla, ante todo, conforme a su propósito inicial, en una patología especial y una especial terapia de las neurosis, labor aún no totalmente acabada hoy. Los innegables éxitos terapéuticos, que rebasaban considerablemente lo hasta entonces logrado, estimulaban a nuevos esfuerzos, y las dificultades que surgían al penetrar más profundamente en la materia motivaron hondas modificaciones de la técnica analítica e importantes modificaciones de las hipótesis de la teoría.

En el curso de esta evolución, la técnica del psicoanálisis se ha hecho tan determinada y tan ardua como la de cualquier otra especialidad médica. Por desconocimiento de este hecho se peca gravemente en Inglaterra y Norteamérica, sobre todo

por aquellas personas que han adquirido, por medio de la lectura, un mero conocimiento literario de psicoanálisis se creen ya capacitadas para emprender tratamientos analíticos sin someterse antes a una iniciación práctica suficiente. Los resultados de tal conducta son nefastos, tanto para la ciencia como para los pacientes, y han contribuido mucho al descrédito del psicoanálisis. La fundación de la primera policlínica psicoanalítica (por el doctor M. Eitingon, de Berlín, en 1920) ha constituido así un paso de alta importancia práctica. Esta institución se esfuerza, por un lado, en hacer accesible la terapia analítica a sectores más amplios, y por otro, se encarga de iniciar a los médicos en la práctica del análisis mediante un curso preparatorio, que integra la condición de que el candidato se someta por sí mismo a un psicoanálisis.

Entre los conceptos auxiliares que hacen posible al médico el dominio del material analítico, hemos de mencionar en primer término el de la «libido». Libido significa en el psicoanálisis, primeramente, la energía (concebida como cuantitativamente variable y mensurable) de los instintos sexuales orientados hacia el objeto (en el sentido ampliado por la teoría analítica). Del estudio subsiguiente resultó la necesidad de yuxtaponer a esta «libido del objeto» una «libido narcisista o libido del yo», y los efectos recíprocos de estas dos fuerzas han permitido explicar multitud de procesos de la vida psíquica tanto normales como patológicos. No tardó en establecerse la diferenciación general entre las llamadas «neurosis de transferencia» y las afecciones narcisistas, siendo las primeras (histeria y neurosis obsesiva) los objetos propiamente dichos de la terapia psicoanalítica, mientras que las otras, las neurosis narcisistas, aunque permiten la investigación con ayuda del análisis, oponen dificultades fundamentales a una influencia terapéutica. Es cierto que

la teoría psicoanalítica de la libido no está aún acabada ni aclarada aún su relación con una teoría general de los instintos —el psicoanálisis es una ciencia muy joven, incompleta, en vías de rápida evolución—, pero sí podemos acentuar ya, desde luego, cuán erróneo es el reproche del pansexualismo que tan frecuentemente le es opuesto. Tal reproche pretende que la teoría psicoanalítica no conoce energías instintivas psíquicas distintas de las sexuales, y utiliza así, en su beneficio, prejuicios comunes, empleando el término «sexual» no en su sentido analítico, sino en un sentido vulgar.

La concepción psicoanalítica tuvo que contar entre las afecciones narcisistas también aquellas dolencias que la Psiquiatría llama «psicosis funcionales». No cabía duda de que las neurosis y las psicosis no estaban separadas por límites precisos, como tampoco la salud y la neurosis, y era inmediato aplicar a la explicación de los tan enigmáticos fenómenos psicóticos los conocimientos adquiridos en el estudio de las neurosis, igualmente impenetrables hasta entonces. Ya en mi período de aislamiento había yo conseguido hacer comprensible, por medio de la investigación psicoanalítica, un caso de paranoia, y demostrar en dicha inequívoca psicosis los mismos contenidos (complejos) que en las neurosis simples y un dinamismo análogo. E. Bleuler ha perseguido en un gran número de psicosis los indicios de aquello que califica de «mecanismos freudianos», y C. G. Jung conquistó, de una vez, gran consideración como analítico, cuando, en 1907, explicó los enigmáticos síntomas emergentes de los desenlaces de la *demenция praecox* por la historia individual de tales enfermos. El amplio estudio de la esquizofrenia, que Bleuler lleva a cabo (1911), ha mostrado, de un modo probablemente definitivo, la exactitud de los

puntos de vista psicoanalíticos para la concepción de estas psicosis.

De este modo ha sido y sigue siendo la Psiquiatría el primer sector de aplicación del psicoanálisis. Los mismos investigadores que más han laborado para profundizar el conocimiento analítico de las neurosis —K. Abraham, de Berlín, y S. Ferenczi, de Budapest, para no citar sino las más sobresalientes, han sido también los que más han contribuido a la aclaración analítica de las psicosis. La convicción de la unidad y homogeneidad de todas las perturbaciones que se nos muestran como fenómenos neuróticos y psicóticos va imponiéndose cada vez más, a pesar de la resistencia de los psiquiatras. Se empieza a comprender —en América, mejor quizá que en ningún otro lado— que sólo el estudio psicoanalítico de las neurosis puede procurar la preparación necesaria para una comprensión de la psicosis, y que el psicoanálisis está llamado a hacer posible en el porvenir una psiquiatría científica que no necesitará ya contentarse con la descripción de singulares cuadros, de estados y trayectorias incomprendibles, y con la persecución de la influencia de traumas meramente anatómicos y tóxicos sobre el aparato anímico, inaccesible a nuestro conocimiento.

## V

Pero con sólo su significación para la Psiquiatría, el psicoanálisis no hubiera atraído jamás la atención del mundo intelectual ni conquistado un puesto en *The History of our times*.

Esta noción partió de la relación del psicoanálisis con la vida anímica normal, no con la patológica. Originalmente, la investigación analítica se proponía tan sólo fundamentar la génesis de algunos estados psíquicos patológicos pero en esta labor llegó a descubrir relaciones de importancia fundamental y a crear una nueva Psicología, teniendo, por tanto, que decirse que la validez de tales descubrimientos no podía limitarse al terreno de la Patología. Sabemos ya cuándo fue conseguida la demostración definitiva de la exactitud de esta conclusión. Fue cuando la técnica analítica logró la interpretación de los sueños, los cuales pertenecen a la vida psíquica de los normales y constituyen, sin embargo, productos propiamente patológicos, que pueden nacer regularmente bajo las condiciones de la salud.

Si se mantenían los atisbos psicológicos conquistados por medio del estudio de los sueños, no quedaba ya más que un paso para proclamar el psicoanálisis como doctrina de los procesos psíquicos más profundos, no accesibles directamente a la conciencia, como «psicología abisal», y poder aplicarla a casi todas las conciencias del espíritu. Tal paso consistió en la transición desde la actividad psíquica del individuo a las funciones psíquicas de comunidades humanas y pueblos; esto es, desde la psicología individual a la psicología colectiva, y había muchas sorprendentes analogías que aconsejaban darlo. Así se había averiguado que en los estratos profundos de la actividad mental inconsciente, los elementos antitéticos no se diferencian unos de otros, sino que son expresados por un mismo elemento. El filólogo K. Abel había sentado ya en 1884 la afirmación de que los idiomas más antiguos que conocemos trataban del mismo modo las antítesis. El antiguo egipcio, por ejemplo, no tenía al principio más que una palabra para «fuerte» y «débil», y sólo más tarde diferenció los dos términos antitéticos por medio de

ligeras modificaciones. Todavía en los idiomas modernos es posible hallar claros residuos de tal sentido contradictorio. Así la palabra alemana «boden» significa tanto la parte más alta como la más baja de la casa: y en latín «altus» es tanto alto como profundo. Vemos, pues, que la equiparación de lo antitético en el sueño es un rasgo arcaico general del pensamiento humano.

Consideramos otro ejemplo perteneciente a un distinto sector: es imposible sustraerse a la impresión de coincidencia que descubrimos entre los actos obsesivos de algunos enfermos y las prácticas de los creyentes del mundo entero. Algunos casos de neurosis obsesiva parecen manifestaciones de una religión privada y caricatural, de manera que podemos comparar las religiones oficiales con una neurosis obsesiva mitigada, por su generalidad. Esta comparación, altamente indignante, desde luego, para todos los creyentes, ha sido muy fructífera desde el punto de vista psicológico. Pues en cuanto a la neurosis obsesiva, el psicoanálisis ha descubierto pronto qué fuerzas pugnan entre sí hasta que sus conflictos llegan a crearse una expresión singular en el ceremonial de los actos obsesivos. Nada semejante había sido sospechado del ceremonial religioso, hasta que, con la referencia del sentimiento religioso a la relación con el padre, como su más profunda raíz, se consiguió señalar también en este sector análoga situación dinámica. Este ejemplo puede también advertir al lector que la aplicación del psicoanálisis a sectores no médicos no puede tampoco por menos de herir prejuicios muy estimados, rozar susceptibilidades de muy hondo arraigo y despertar así hostilidades que tienen una base esencialmente afectiva.

Si podemos aceptar como generalmente dada las relaciones más generales de la vida anímica inconsciente (los conflictos

de los impulsos instintivos, las represiones y las satisfacciones sustitutivas), y si hay una psicología abisal que conduzca al conocimiento de tales relaciones, es de esperar que la aplicación del psicoanálisis a los más diversos sectores de la actividad intelectual humana consiga por doquiera resultados importantísimos e inalcanzables hasta ahora. En un estudio muy rico en contenido, Otto Rank y H. Sachs se han esforzado en determinar en qué medida ha cumplido tales esperanzas la labor de los psicoanalíticos hasta 1913.

La falta de espacio me impide intentar aquí un complemento de dicha enumeración. Sólo puedo hacer resaltar el resultado más importante y exponer, con ocasión del mismo, algunos detalles.

Si prescindimos de los impulsos internos poco conocidos, podemos decir que el motor capital de la evolución cultural del hombre ha sido la necesidad real exterior, que le negaba la satisfacción cómoda de sus necesidades naturales y le abandonaba a magnos peligros. Esta negación exterior le obligó a la lucha con la realidad, lucha cuyo desenlace fue en parte una adaptación y en parte un dominio de la misma, pero también la colaboración y la convivencia con sus semejantes, a lo cual se enlazó ya una renuncia a varios impulsos instintivos que no podían ser satisfechos socialmente. Con los progresos siguientes de la cultura crecieron también las exigencias de la represión. La civilización se basa, en general, en la renuncia de los instintos, y cada individuo tiene que repetir personalmente en su camino, desde la infancia a la madurez, esta evolución de la Humanidad hasta la resignación razonable. El psicoanálisis ha mostrado que son, predominantemente, si no exclusivamente, impulsos instintivos sexuales lo que sucumben a esta represión cultural. Parte de ellos integra la valiosa cualidad de poder ser desviados de sus

fines más próximos y ofrecer así su energía, como tendencias «sublimadas», a la evolución cultural. Pero otra parte pervive en lo inconsciente en calidad de impulsos optativos insatisfechos y tiende a lograr una satisfacción cualquiera, aunque sea deformada.

Hemos visto, que una parte de la actividad mental humana está dedicada al dominio del mundo exterior real. A esto añade el psicoanálisis que otra parte, singularmente estimada, de la creación psíquica se halla consagrada al cumplimiento de deseos, a la satisfacción sustitutiva de aquellos deseos reprimidos que desde los años infantiles viven insatisfechos en el alma de cada cual. A estas creaciones, cuya conexión con un inconsciente inaprensible fue siempre sospechada, pertenecen los mitos, la poesía y el arte, y la labor de los psicoanalíticos ha arrojado realmente viva luz sobre los dominios de la mitología, la literatura y la psicología del artista.

Tal ha sido principalmente la obra meritoria de Otto Rank. Se ha demostrado que los mitos y las fábulas son, como los sueños, susceptibles de interpretación; se ha seguido los intrincados caminos que conducen desde el impulso del deseo inconsciente hasta la realización en la obra de arte; se ha aprendido a comprender la acción afectiva de la obra de arte sobre el sujeto receptor; se ha explicado la afinidad interior del artista con el neurótico y sus diferencias, y se ha indicado la relación entre sus disposición, sus vivencias casuales y su obra. La valoración de las dotes artísticas de la obra de arte y la explicación de las dotes artísticas son problemas ajenos al psicoanálisis. Parece que el psicoanálisis está en situación de decir la palabra decisiva en todos los problemas relativos a la vida imaginativa del hombre.

Pero, además, el psicoanálisis nos ha descubierto, para nuestro asombro, cuán importante papel desempeña en la vida anímica del hombre el llamado complejo de Edipo; estos, la relación afectiva del niño con sus padres. Tal asombro se mitiga cuando averiguamos que el *complejo de Edipo* es la correlación psíquica de dos hechos biológicos fundamentales de la prolongada dependencia infantil de los hombres y de la forma singular en que su vida sexual alcanza, entre los tres y los cinco años, una primera culminación, pasando luego por un período de latencia y renovándose al iniciarse la pubertad. Ulteriormente se nos reveló que un tercer trozo, altamente serio, de la actividad mental humana, aquel que ha creado las magnas instituciones de la religión, el derecho, la ética y todas las formas estatales, apunta en el fondo a facilitar al individuo el vencimiento de su complejo de Edipo y a derivar su libido, desde sus vinculaciones infantiles a las vinculaciones sociales definitivamente deseables. Las aplicaciones del psicoanálisis a la ciencia de las religiones y a la sociología (Freud, Th. Reik y O. Pfister), que han conducido a este resultado, se hallan aún en sus comienzos y son insuficientemente estimadas, pero es indudable que estudios ulteriores ratificarán la exactitud de sus conclusiones.

Como apéndice he de citar aún que la Pedagogía no podrá omitir el uso de las indicaciones que le suministra la investigación analítica de la vida infantil. Y que entre los terapeutas ha habido quienes han declarado que el psicoanálisis ofrece nuevas posibilidades para el tratamiento de graves dolencias orgánicas, ya que en muchas de estas afecciones colabora también un factor psíquico sobre el cual es posible lograr influjo (Groddeck, Jelliffe).

Podemos, pues, abrigar la esperanza de que el psicoanálisis, cuya evolución y rendimiento hasta el momento actual

acabamos de exponer en breves síntesis, entrará, como un importante fermento, en la evolución cultural de los próximos decenios y ayudará a profundizar nuestra comprensión del mundo y a rechazar muchas cosas reconocidamente nocivas. Pero no debe olvidarse que por sí sola no puede procurar una imagen completa del mundo. Si se acepta la diferenciación por mí propuesta poco ha, que divide el aparato anímico en un yo vuelto hacia el exterior y dotado de conciencia y un *Ello* inconsciente dominado por sus necesidades instintivas, el psicoanálisis deberá ser considerado como una psicología del *Ello* (y de su acción sobre el yo). Puede, pues, procurar en todo sector científico aportaciones complementarias de las de la psicología del yo. Si estas aportaciones contienen con frecuencia precisamente lo más importante de un estado de hechos, ellos corresponden tan sólo a la importancia que para nuestra vida integra lo inconsciente psíquico, que tanto tiempo ha permanecido ignorado.

## Sigmund Freud y el psicoanálisis



Freud nació en Freiberg (actual Příbor, República Checa), el 6 de mayo de 1856 y se educó en la Universidad de Viena. Cuando apenas tenía tres años, su familia, huyendo de los disturbios antisemitas que entonces se producían en Freiberg, se trasladó a Leipzig. Poco tiempo después, la familia se instaló en Viena, donde Freud residió la mayor parte de su vida.

Aunque su ambición desde niño había sido dedicarse al ejercicio del derecho, Freud se decidió a estudiar medicina justo antes de entrar en la Universidad de Viena en 1873. Inspirado por las investigaciones científicas del poeta alemán Goethe, sintió un vehemente deseo de estudiar ciencias naturales y de resolver alguno de los retos que en aquel momento afrontaban los

investigadores de su tiempo.

Ya durante el tercer curso, Freud comenzó a investigar sobre el sistema nervioso central de los invertebrados, en el laboratorio de fisiología que dirigía el médico alemán Ernst Wilhelm von Brücke. Estas investigaciones neurológicas fueron tan absorbentes que Freud descuidó sus obligaciones académicas, permaneciendo en la facultad tres años más de lo habitual antes de obtener su licenciatura en Medicina.

En 1881, después de cumplir un año de servicio militar obligatorio, finalizó su licenciatura. Sin embargo, no quiso abandonar el trabajo experimental y permaneció en la universidad como ayudante en el laboratorio de fisiología. En 1883, presionado por Brücke, abandonó de mala gana la investigación teórica para adquirir alguna experiencia práctica.

Así, Freud estuvo tres años en el Hospital General de Viena, dedicándose sucesivamente a la psiquiatría, la dermatología y los trastornos nerviosos. En 1885, tras su designación como profesor adjunto de Neuropatología en la Universidad de Viena, dejó su trabajo en el hospital. A finales del mismo año, recibiría una beca del gobierno para estudiar en París diecinueve semanas junto al neurólogo Jean Charcot, que a la sazón trabajaba en el tratamiento de ciertos trastornos mentales mediante la hipnosis, en el manicomio de Salpêtrière del que era director. Los estudios de Freud con Charcot, centrados en la histeria, encauzarían definitivamente sus intereses hacia la psicopatología, el estudio científico de los trastornos mentales.

En 1886 Freud se estableció como médico privado en Viena, especializándose en los trastornos nerviosos. Sufrió una fuerte oposición de la clase médica vienesa por su defensa del punto de vista de Charcot sobre la histeria y el uso de la hipnosis, entonces considerados como enfoques poco ortodoxos. El enfrentamiento resultante retrasó la aceptación de sus hallazgos posteriores sobre el origen de las neurosis.

## Los comienzos del psicoanálisis

El primer trabajo publicado de Freud sobre psicopatología, *Sobre la afasia*, apareció en 1891; era un estudio de este trastorno neurológico en el que la capacidad para pronunciar palabras o nombrar objetos comunes se pierde como consecuencia de una enfermedad orgánica en el cerebro. Su último trabajo sobre neurología, el artículo, 'Parálisis cerebrales infantiles', fue escrito para una enciclopedia en 1897 sólo por la insistencia del editor, porque en aquel momento Freud estaba más ocupado en las explicaciones psicológicas de las enfermedades mentales que en las fisiológicas. Sus trabajos posteriores se inscriben enteramente en ese terreno, que él mismo había bautizado como psicoanálisis en 1896.



Sigmund Freud con su hija Anna

Esta nueva orientación de Freud se dio a conocer por vez primera en su trabajo *Estudios sobre la histeria* (1893), elaborado en colaboración con el médico vienés Josef Breuer, que dos años después se publicaría con mayor extensión. Se consideraban los síntomas de la histeria como manifestaciones de energía emocional no descargada, asociada con traumas psíquicos olvidados. El procedimiento terapéutico consistía en sumir al paciente en un estado hipnótico, para forzarle a recordar y revivir la experiencia traumática origen del trastorno, con lo que se descargarían por catarsis las emociones causantes de los síntomas. La publicación de esta obra marcó el comienzo de la teoría psicoanalítica, formulada sobre la base de las observaciones clínicas.

Durante el periodo de 1895 a 1900, Freud desarrolló muchos de los conceptos posteriormente incorporados tanto a la práctica como a la doctrina psicoanalítica. Poco después de la publicación de los estudios sobre la histeria, Freud abandonó el uso de la hipnosis como procedimiento catártico, para reemplazarlo por la investigación del curso espontáneo de pensamientos del paciente —llamado asociación libre—, como método idóneo para comprender los procesos mentales inconscientes que están en la raíz de los trastornos neuróticos.

En sus observaciones clínicas, Freud halló evidencias de los mecanismos mentales de la represión y la resistencia, describiendo la primera como un mecanismo inconsciente que hace inaccesible a la mente consciente el recuerdo de hechos dolorosos o traumáticos; y la segunda como la defensa inconsciente contra la accesibilidad a la consciencia de las experiencias reprimidas, para evitar la ansiedad que de ella se deriva.

Freud propuso seguir el curso de los procesos inconscientes, usando las asociaciones libres del paciente como guía para interpretar los sueños y los lapsus en el lenguaje (además de chistes, actos fallidos, etc). Mediante el análisis de los sueños llegó a sus teorías sobre la sexualidad infantil y el complejo de Edipo, que explicaría el apego del niño al progenitor del sexo contrario, junto con los sentimientos hostiles hacia el propio sexo (considerado —en principio— un rival). Estos planteamientos, que hacían hincapié en la base biológica del comportamiento humano —particularmente el sexo y la agresividad—, fueron muy controvertidos.

En estos años, desarrolló también la teoría de la transferencia, proceso por el que las actitudes emocionales, establecidas originalmente hacia las figuras de los padres durante la infancia, son transferidas en la vida adulta a otros personajes (maestros, autoridades, jefes, el propio psicoanalista, etc). El final de este periodo viene marcado por la aparición de su obra más importante, *La interpretación de los sueños* (1900 primera edición, que posteriormente el mismo Freud ampliaría). En ella analiza (además

de algunos sueños de sus pacientes, amigos, hijos, e incluso de personajes famosos) muchos de sus propios sueños, registrados durante tres años de autoanálisis iniciados en 1897. Este trabajo expone todos los conceptos fundamentales en que se asientan la teoría y la técnica psicoanalítica.

En 1902 Freud fue nombrado profesor titular de la Universidad de Viena. Este honor no era, sin embargo, debido al reconocimiento de sus aportaciones, sino como resultado de los esfuerzos de un paciente con influencias. El mundo médico todavía contemplaba su trabajo con hostilidad, y sus siguientes escritos, *Psicopatología de la vida cotidiana* (1904) y *Tres ensayos para una teoría sexual* (1905), no hicieron más que aumentar este antagonismo. Como consecuencia, Freud continuó trabajando virtualmente solo, en lo que él mismo denominó "una espléndida soledad".



*Freud, el primero por la izquierda, durante el congreso sobre psicoanálisis celebrado en EEUU en 1909; a la derecha, sentado, C.G. Jung, al lado de S.Hall; de pie, S.Ferenczi y A.A.Brill.*

Sin embargo, hacia 1906, Freud contaba ya con un reducido número de alumnos y seguidores destacando los psiquiatras austriacos William Stekel y Alfred Adler, el psicólogo austriaco Otto Rank, el psiquiatra estadounidense Abraham Brill, y los psiquiatras suizos Eugen Bleuler y Carl Jung, además del húngaro Sándor Ferenczi, que se unió al grupo en 1908.

#### Reconocimiento internacional

El creciente reconocimiento del movimiento psicoanalítico hizo posible crear en 1910 una organización de ámbito mundial denominada Asociación Psicoanalítica Internacional. Mientras el movimiento se extendía, ganando adeptos en Europa y Estados Unidos, Freud estaba preocupado por las disensiones aparecidas entre los componentes de su círculo original, sobre todo las de Adler y Jung, cada uno de los cuales desarrolló una base teórica diferente en desacuerdo con la tesis de Freud sobre el origen sexual de las neurosis. Freud se enfrentó a estas posturas desarrollando sus conceptos básicos y sus puntos de vista en publicaciones y conferencias.

Tras el comienzo de la I Guerra Mundial, Freud abandonó casi la observación clínica y se concentró en la aplicación de sus teorías a la interpretación psicoanalítica de fenómenos sociales, como la religión, la mitología, el arte, la literatura, el orden social o la propia guerra. En 1923 se le detectó un cáncer en la mandíbula que precisó de un tratamiento constante y doloroso, por el que tuvo que someterse a varias operaciones quirúrgicas. A pesar de estos sufrimientos, continuó su actividad durante los dieciséis años siguientes, escribiendo principalmente sobre asuntos filosóficos o culturales. Cuando los nazis ocuparon Austria, en 1938, Freud se trasladó con su familia a Londres, donde falleció el 23 de septiembre de 1939.

La principal contribución de Freud fue la creación de un enfoque radicalmente nuevo en la comprensión de la personalidad humana, al demostrar la existencia y poder de lo inconsciente. Además, fundó una nueva disciplina médica y formuló procedimientos terapéuticos básicos que, más o menos modificados aún se aplican, en el tratamiento mediante psicoterapia de las neurosis (y, parcialmente, de las psicosis). Aunque nunca conoció en vida un reconocimiento unánime, y ha sido a menudo cuestionado desde entonces, Freud es indudablemente uno de los grandes pensadores del mundo contemporáneo.

Entre otros de sus trabajos habría que destacar *Tótem y Tabú* (1913), *Más allá del principio del placer* (1920), *Psicología de masas* (1920), *El yo y el ello* (1923), *El malestar en la cultura* (1930), *El porvenir de una ilusión* (1927), *Introducción al psicoanálisis* (1933), y *Moisés y el monoteísmo* (1939).



Páez, R. (1981). El conductismo en educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones. *Perfiles educativos*. UNAM-CISE, 5-20.

# El conductismo en educación.

## Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones

Rodrigo PAEZ MONTALBAN\*



### *Introducción.*

La reflexión en el seno de la práctica docente es un elemento de vital importancia para superar el pragmatismo y la rutina que, insensiblemente, se van instalando en la labor de los agentes del proceso educativo.

A veces no se explicitan suficientemente las bases teóricas que están detrás de la acción educativa concreta, lo que suele limitar la crítica a las técnicas y procedimientos que pretenden mejorar el rendimiento académico.

El presente artículo tiene como objetivo analizar una de las posturas más extendidas para la comprensión del fenómeno educativo: la corriente conductista. Importante por sus supuestos y principios, esta corriente lo es también por los alcances que ha tenido en el terreno educativo, especialmente por sus aplicaciones en el campo de la tecnología educativa y por las implicaciones ideológicas que sus enunciados encierran.

La presentación de este análisis pretende ayudar al docente en su reflexión sobre los supuestos teóricos en los que basa su acción, muchas veces de manera no plenamente consciente. Eso es importante para la evaluación que haga de los recursos y métodos didácticos que emplea, de la relación que establece con los educandos y del examen de sus motivaciones fundamentales en el ejercicio de la docencia.

---

\*Profesor e investigador del CISE.

También puede ser de utilidad para que, al profundizar en el estudio de una corriente contemporánea del aprendizaje, se pueda discernir lo que ella aporta, así como sus limitaciones y problemas, lo que contribuirá a la formación de un concepto de aprendizaje que implique los valores y metas que se han propuesto para el crecimiento grupal que constituye el proceso educativo.

El artículo abarcará una visión esquemática de los principios fundamentales de la escuela conductista, sobre todo en relación con la educación y señalará también algunos de los principales problemas que la teoría y su aplicación han suscitado en la práctica educativa.

Se iniciará citando algunos de los principales autores que han contribuido al desarrollo de esta escuela, hasta desembocar en la formación de los conceptos del análisis experimental de la conducta. Se pasará luego a la consideración de esta última, en cuanto fenómeno central y objeto de estudio de esta escuela, abordando los problemas de la molecularidad, la interpretación y la extrapolación de la conducta. En la siguiente etapa se verá la concepción de ciencia que subyace en este planteamiento, con sus características y los problemas que suscita para la psicología, considerada como ciencia social. Se pasará luego al planteamiento de dos problemas que suscita de manera especial esta visión, a saber, los relacionados con la adaptación y el control de las conductas. Por último, se verán algunas de las interrogantes que la utilización de técnicas conductistas plantea en el desarrollo del proceso educativo.

La incidencia del conductismo en psicopedagogía ha desatado fuertes polémicas, por lo cual se intentará analizar en el presente documento algunos de los rasgos más relevantes de esa corriente, en términos de sus alcances dentro de ese terreno, así como de sus limitaciones e insuficiencias.

### 1. Origen de la corriente conductista

Nacido en los inicios del siglo XX, el conductismo trata de responder a la necesidad de lograr para la psicología un *status científico*. El predominio de la concepción neopositivista de la ciencia no era compatible con el mantenimiento de las nociones mentalistas de la psicología tradicional. Se pensaba que mientras ésta siguiera centrada en el estudio de la conciencia, sus resultados no podrían rebasar el marco de las especulaciones filosóficas.

Watson (1913), considerado como el iniciador de esta corriente psicológica, reacciona en contra de la psicología de tiempo y propone como único objeto de estudio de esta "ciencia" a la conducta manifiesta,<sup>1</sup> descrita y controlada a la manera como se procede en otras ciencias, notablemente en la biología, ciencia que estudia la conducta de los organismos.

El surgimiento de este enfoque, además, responde a la necesidad de disponer de instrumentos para poder controlar las conductas. La demanda creciente que se hace a la psicología, tanto desde el desbordante y creciente campo de la industria de principios del presente siglo, como desde los de la educación y de la salud, en el sentido de obtener recursos para la selección y capacitación del personal que se ocupa en estas actividades, da como resultado que los psicólogos se desplacen de los terrenos de la introspección hacia los del análisis y programación de las conductas.

Los autores que han seguido la orientación conductista, o que se definen como tales, aceptan de una manera más o menos ortodoxa las posturas de Watson respecto a la importancia de centrarse en el estudio de la conducta y no en los supuestos estados interiores o en las facultades de la mente. Sin embargo, algunos de ellos no aceptan su pertenencia a una "escuela", por cuanto ello implica la aceptación de ciertos principios teóricos que los alejarían de la experimentación básica y que, además, no están todavía suficientemente elaborados.<sup>2</sup>

No obstante, para efectos prácticos, se suele hablar de la "escuela conductista" y, dentro de ella, de los "neconductistas"; es decir, de aquellos autores que, de una forma u otra, se han apartado de los excesos de Watson<sup>3</sup> y han propuesto otros enfoques al problema.

Cuando se habla de conductismo, no hay que creer, por tanto, que se trata de un cuerpo de conocimientos teóricos, sustentados de manera uniforme por los psicólogos conductistas. Para algunos de ellos, incluso, no se puede hablar de teoría, pues ese es el terreno de los que especulan sobre el conocimiento. El psicólogo es concebido como un científico y un técnico en la modificación de las conductas.

Uno de los más destacados precursores de esta corriente fue E.L. Thorndike (1905), quien descubrió la denominada "ley del efecto". Según esta ley, "todo acto que en una situación dada produce satisfacción, se asocia con esa situación,

de modo que cuando ésta se reproduce, la probabilidad de una repetición del acto es mayor que antes. A la inversa, todo acto que en una situación dada produce displacer, se desliga de la situación, de modo que cuando la situación ocurre, la probabilidad de repetición del acto es menor que antes". (Citado por Marx, M. y Hillix, W., *op. cit.*, p. 137).

No es la intención del presente artículo presentar una visión completa de los principales creadores de esta corriente,<sup>4</sup> si no más bien señalar las relaciones e inferencias que sus supuestos tienen en los problemas educativos. Por eso seleccionamos solamente los aportes de B.F. Skinner, quien, a partir de los años cincuenta descubre el condicionamiento operante de las conductas y se ocupa de la descripción y el control de las mismas, así como de las contingencias ambientales que las modifican. La referencia que hacemos a este psicólogo se funda en la influencia que sus descubrimientos y sus escritos han tenido en todos los ámbitos que se relacionan con el estudio de las conductas, notablemente el campo educativo; aunque los limitados alcances del presente artículo, no nos permiten aludir a la totalidad de la copiosa obra escrita de este investigador.

## 2. El análisis experimental de las conductas

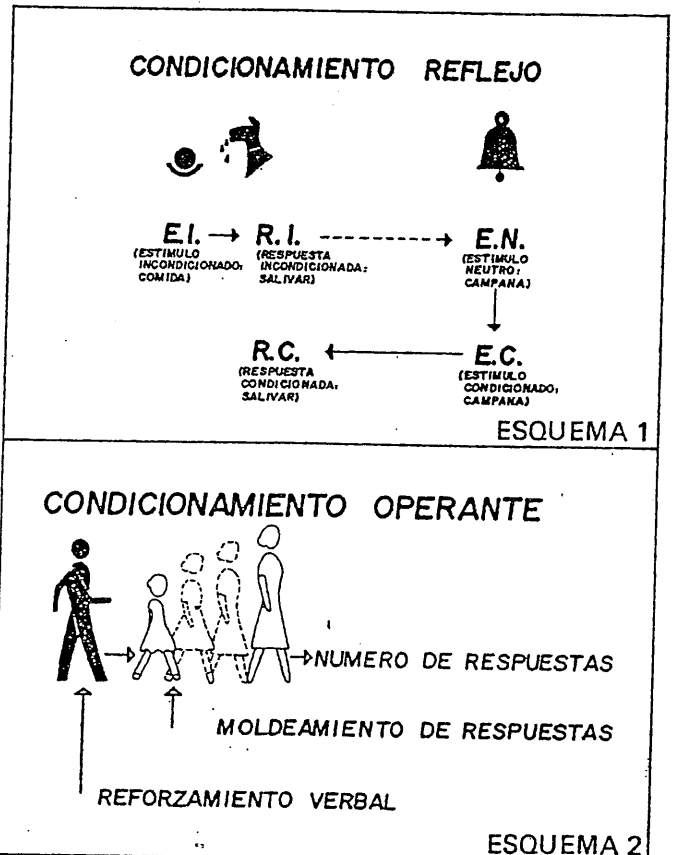
### 2.1 Condicionamiento clásico, condicionamiento operante.

Las investigaciones psicológicas de Skinner se dirigen más bien a establecer un análisis experimental de las conductas. Hay que establecer la diferencia entre los estudios dirigidos al condicionamiento operante, a los cuales se va a dedicar este autor, de los relativos al condicionamiento clásico o reflejo, iniciados por Pavlov. Este último parte de conductas reflejas, no aprendidas, tales como salivar, dilatar la pupila, etc. Cuando estas conductas se hacen coincidir, es decir, se aparean con estímulos neutros (tales como el sonido de la campana, en el experimento clásico de Pavlov), tanto estos estímulos neutros (campana) como el estímulo incondicionado (comida) producen la misma respuesta (salivar). Cuando se produce este tipo de condicionamiento, el organismo "aprende" una serie de respuestas, todas ellas de tipo reflejo, que serán dadas ante estímulos previamente neutros, y cuya fuerza va a depender tanto del número de apareamientos estímulo neutro-estímulo incondicionado producidos, como del menor lapso que haya entre la presentación del estímulo neutro y la del incondicionado.<sup>5</sup> (Cfr. esquema 1).

El condicionamiento operante, al contrario, no va a partir de conductas reflejas (no aprendidas), sino de toda conducta que el sujeto emita. Esas conductas (prácticamente todas las conductas que están dentro del "repertorio" de cada especie animal) van a ser reforzadas,<sup>6</sup> con lo cual se altera su frecuencia, o su tasa, que aumenta o disminuye, incluso hasta la extinción, según actúen las contingencias del reforzamiento en ese momento. En este tipo de condicionamiento, cuyo máximo exponente es Skinner, la respuesta (conducta emitida) es afectada por los estímulos que la siguen; en el condicionamiento clásico pavloviano, la respuesta es afectada por los estímulos que la preceden, como se puede ver en el esquema 2.

Según esta escuela, los descubrimientos logrados han permitido la descripción e interpretación de un número cada vez mayor de procesos conductuales.

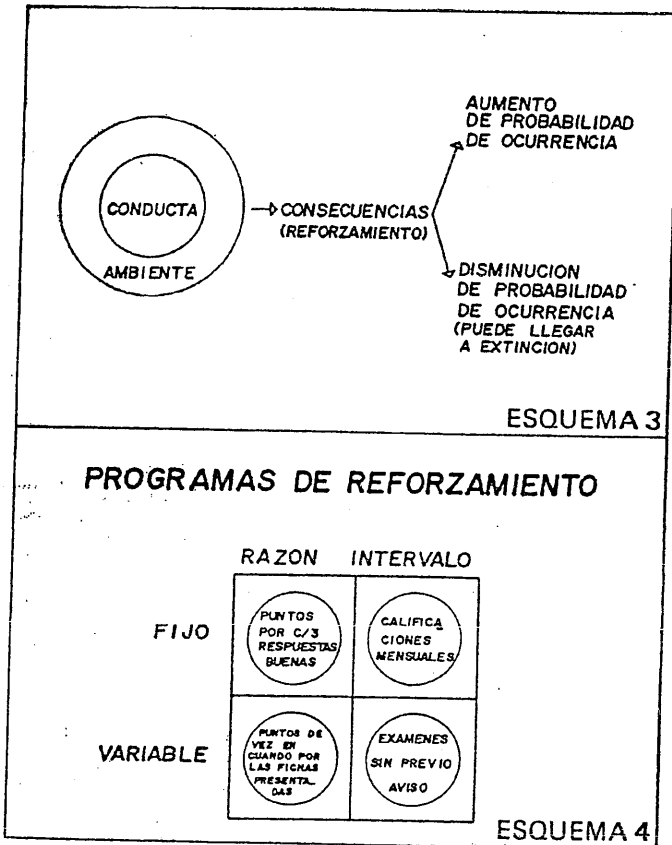
"Nuestro conocimiento creciente del control ejercido por el ambiente, dice Skinner, hace posible examinar el efecto del



mundo de dentro de la piel y la naturaleza del auto-conocimiento. También hace posible la interpretación de una amplia gama de expresiones mentalistas".<sup>7</sup> Ese descubrimiento lo ha llevado al diseño de los "espacios experimentales" (algunos los llaman "cajas de Skinner") que son ambientes en donde el organismo va a operar, es decir, las conductas que emita van a producir consecuencias y, por tanto, su tasa de frecuencia va a variar, aumentando o disminuyendo, según el programa de entrenamiento a que haya sido sometido el organismo.

### 2.2 Contingencias de reforzamiento.

El concepto de contingencias de reforzamiento merece una explicación adicional.<sup>8</sup> Estas contingencias son diversos elementos, a saber: la conducta que el organismo ha emitido, la situación en la cual ha sido emitida y las consecuencias de dicha conducta. Por ejemplo, en una situación escolar, un maestro aprueba verbalmente la respuesta de un alumno a un problema matemático de difícil solución que le ha sido planteado. El alumno sigue haciendo esfuerzos para solucionar los problemas subsiguientes del programa de matemáticas. En este caso, la conducta que el sujeto emite es la respuesta al problema matemático. La situación en que dicha conducta ha sido emitida está constituida por el trabajo realizado en el aula, conforme al programa previsto, y por todos los elementos que están interviniendo en la determinación de las conductas del alumno. Las consecuencias de la conducta (en este caso la aprobación verbal que recibe el alumno), son aquello que hace que se incremente esa conducta capaz de resolver problemas. Para el psicólogo, o



para quien trate de modificar las conductas en base a programas de orientación conductista, el problema fundamental es poder controlar y precisar bien las contingencias en que va a ser reforzado el sujeto. Esto es imprescindible en el logro de conductas complejas. Habrá que recurrir al reforzamiento de conductas previas, más simples, en un proceso de "moldeamiento" que irá delineando poco a poco las conductas que se desea establecer. Si un profesor de educación física quiere enseñar a un alumno a jugar baloncesto, por ejemplo, comenzará por reforzar verbalmente todos los movimientos parecidos a los que desea obtener del alumno, en un proceso de creciente complejidad y exigencia, hasta lograr la conducta deseada. (Cfr. esquema 3).

Con este enfoque, la labor de todo técnico en el establecimiento y control de las conductas (sea psicólogo, educador, psicoterapeuta, etc.) consiste en diseñar y llevar a cabo programas de condicionamiento, aplicando oportunamente los reforzadores. En este momento cabe señalar que, de hecho, muchas de las conductas que se realizan están siendo resultado de programas de reforzamiento establecidos, utilizando o proporcionando reforzadores primarios (los que responden a las necesidades básicas del ser humano, tales como comida, sueño, etc.), o secundarios (los que están vinculados con los primarios, tales como la aprobación, el dinero, y, en general, los reforzadores sociales), inmediatamente después de que las conductas han sido emitidas. Aplicando esos reforzadores se van estructurando programas de creciente complejidad que dan como resultado las diferentes conductas: Programas de "razón", cuando el reforzamiento se aplica después

de determinado número de respuestas (número fijo o variable, según el programa), o programas de "intervalo", cuando el reforzamiento se proporciona cada cierto tiempo (fijo o variable, según el programa). Así, por ejemplo, si se otorgan a los estudiantes puntos por cada tres respuestas buenas que presenten en una serie de preguntas, se les está sometiendo a un programa de "razón fija" (la entrega de calificaciones mensuales constituye un programa de "intervalo fijo"); si se toman en cuenta las fichas presentadas por los alumnos sólo de cuando en cuando, se trataría de un programa de "razón variable". Por último, hacer exámenes sin previo aviso sería establecer un programa de "intervalo variable". (Cfr. esquema 4).

Es interesante señalar que, conforme a este enfoque, tanto el establecimiento como la modificación de las conductas, por efecto de los determinantes ambientales, es considerado como aprendizaje. Todos los procesos que intervienen en el condicionamiento, fruto a su vez de la complejidad en la combinación de las diferentes contingencias ambientales (discriminación, diferenciación, generalización, encadenamiento de programas, etc.) son diferentes procesos de aprendizaje.<sup>9</sup> Lo significativo de dichos aprendizajes sería considerado en términos de la mayor o menor probabilidad de ocurrencia que tuvieran las conductas esperadas.

### 3. La conducta como fenómeno central

#### 3.1 Conducta molecular, conducta molar.

De acuerdo con este planteamiento, la conducta es el fenómeno central de la psicología. El tipo de conducta se concibe de manera molecular, es decir, en el nivel biológico de integración,<sup>10</sup> tal como "aparece" ante la observación de varios testigos.

En general, los creadores de esta escuela no reconocen otras propiedades a la conducta. Una notable excepción entre ellos es E.C. Tolman, quien propone una interpretación molar de la conducta, reconociendo, sobre todo, su carácter intencional. Sus proposiciones se acercan a los planteamientos de la psicología de la Gestalt, básicamente cognitivos en materia de aprendizaje. El organismo aprende "signos", aprende qué es lo que lo lleva a un fin. "El modelo de Tolman incluía tres construcciones principales. El sistema de necesidades, estrechamente relacionado con las nociones ortodoxas sobre los impulsos; el espacio de la conducta, estrechamente relacionado con el espacio vital de Lewin. . . , y la matriz de creencia-valor, que consiste en jerarquías de expectativas aprendidas respecto de los objetivos ambientales y de su papel en relación con la conducta".<sup>11</sup> Aceptar la invasión, o *insight*,<sup>12</sup> como parte del aprendizaje, no hizo que Tolman dejara de considerarse conductista; sin embargo, es uno de los pocos que van a proponer el estudio de conductas molares como parte de la psicología.<sup>13</sup>

Aquí observamos, por tanto, dos posiciones con respecto de la consideración de la conducta, problema que vuelve a surgir cuando se trata de definir si el conductismo va a considerar únicamente a las conductas observables, o si en este punto se va a rebasar el pensamiento "radical" de Watson. Para Skinner, por ejemplo, también se deben estudiar las conductas "encubiertas",<sup>14</sup> las que posiblemente en otras escuelas se llamarán conductas "mentales".

Estas conductas "encubiertas" se refieren a las conductas verbales o derivan de ellas; es decir, son las que se han establecido y modificado por la influencia reforzante de la

comunidad verbal en la que se desenvuelve el individuo. "El comportamiento perceptivo encubierto es particularmente intrigante. Imaginar o fantasear, como maneras de 'ver' algo en ausencia de la cosa vista, posiblemente tienen relación con hacer lo que se hace cuando está presente la cosa vista".<sup>15</sup> Este tipo de comportamiento, según Skinner, es el que describe condiciones privadas que se asocian con el comportamiento público, pero no son generadas necesariamente por él.

La conducta verbal y la conducta "encubierta", a pesar de su enorme complejidad, son descritas de la misma manera que el resto del comportamiento.

Al pensar, el individuo se habla a sí mismo, o realiza conductas moldeadas por reglas.<sup>16</sup> Por supuesto, aun en este tipo de conductas se establece su funcionalidad. Su incremento o decrecimiento viene a ser el resultado de las contingencias de reforzamiento en que se han producido. Esto ha generado una fuerte polémica con los estructuralistas y con los psicolingüistas, que no ha perdido vigencia,<sup>17</sup> y que parece confirmar las limitaciones del esquema en lo referente a la explicación de las conductas humanas.

En efecto, la complejidad de la conducta humana requiere de concepciones molares, sobre todo si se pretende lograr el nivel de explicación de la misma. El esquema mecánico del estímulo-respuesta, que corresponde más bien al esquema molecular de las conductas, analizadas únicamente en el nivel biológico de integración, se queda en el campo de la simple descripción de las contingencias en que se producen las conductas. Esta es una de las limitaciones del modelo empirista en las ciencias sociales, como se va a analizar más adelante.

### 3.2 El problema de la interpretación de las conductas.

Se puede decir que este enfoque soslaya el problema de la interpretación de las conductas.<sup>18</sup> La conducta aparece por la diferente configuración de las contingencias dentro de las cuales se emite. En ese sentido es inútil hablar de causas, y mucho más si éstas se hacen aparecer como "internas". Para un maestro, el problema no sería, por ejemplo, interpretar qué está pasando en su clase, sino más bien cómo están diseñadas las contingencias en las que se está dando el hecho educativo y que pueden producir efectos acordes, o no, con los objetivos que se establecieron al principio del curso.<sup>19</sup> Este es otro de los puntos donde el análisis experimental de las conductas se muestra insuficiente, tanto para iniciar el planteamiento de hipótesis sobre el comportamiento humano,



cuanto para contribuir al esclarecimiento de la significatividad de las conductas humanas y de los aprendizajes que se desee establecer en el terreno educativo. No basta con evadir el terreno de la teoría, a la que hay que recurrir para tratar de explicar el por qué de las conductas, ni parece suficiente recurrir a las contingencias del refuerzo (los problemas motivacionales profundos que se dan en un aula así lo demuestran). La comprensión de la complejidad del proceso de aprendizaje va a requerir del análisis de los vínculos que se establecen entre los diversos agentes que participan en él, así como de otros elementos, lo que no podrá hacerse sin recurrir a planteamientos teóricos que interpreten las conductas dentro de ámbitos cada vez más amplios y en base a principios que logren la explicación de dichas conductas.

### 3.3 El problema de la extrapolación de las conductas

Algo que suele objetarse al conductismo es la manera como extrapola los hechos establecidos en el terreno (experimental) animal para aplicarlos al hombre. Muchas de sus investigaciones básicas han sido hechas con pichones, ratas, monos y otras especies menores. Las conductas animales son también objeto de esta "ciencia de la conducta". La influencia del evolucionismo darwiniano,<sup>20</sup> con su énfasis en la necesidad de adaptación, como base de la sobrevivencia de las especies, viene a ubicar el estudio de la psicología como referido a las manifestaciones externas (conductas) que por procesos de condicionamiento se han ido acomodando a los distintos ambientes. La conducta humana es una más en la escala de las conductas animales; una de las más complejas, ciertamente. En este punto el reduccionismo biológico es evidente.

Esta forma de hacer la extrapolación, sin embargo, no deja de crear problemas. Las conductas humanas y animales están sometidas indudablemente a similares procesos de condicionamiento reflejo u operante y se modifican por la acción de las contingencias ambientales. Sin embargo, dada la complejidad y la estructura de las conductas humanas, sobre todo las verbales y las llamadas "mentales" (o "encubiertas"), no hay extrapolación que pueda permitir una explicación cabal y que supere la descripción de los procesos básicos o se acerque a la explicación de los procesos complejos. Cabe preguntarse si la diferencia entre la conducta animal y la humana es sólo de grado o si, por el contrario, hay una diferencia cualitativa que sólo puede explicarse conforme a la hipótesis sobre las características de la conducta molar, y que lleve a entender mejor el por qué

del comportamiento humano.

La extrapolación se hace también en otro sentido. Los fenómenos sociales se van a describir en el mismo sentido en que se describen las conductas individuales. "Una ley social debe ser generada por la conducta de los individuos. Siempre es un individuo quien actúa y lo hace con el mismo cuerpo y siguiendo los mismos procesos que en una situación no social. . . La conducta individual explica el fenómeno del grupo".<sup>21</sup> De la misma manera en que se condiciona y modifica la conducta de los organismos individuales, se condiciona y modifica la de los grupos y los conglomerados sociales.<sup>22</sup>

La reducción del estudio de la conducta al ámbito individual, haciendo abstracción práctica de los ámbitos sociales e institucionales, encierra graves consecuencias. Por un lado, se prescinde de los factores sociales, sin los cuales no es posible estudiar, y menos tratar de explicar la conducta humana, que es siempre una conducta situada como fruto de dichos factores. Por otro, se hace caso omiso de las importantes aportaciones de la teoría de los grupos, dentro de los cuales se analiza el establecimiento de vínculos, cuya naturaleza adquiere importancia especial dentro de las "contingencias" que determinarían la conducta, según otros enfoques aplicados al estudio de la misma.<sup>23</sup> Por último, en este enfoque subyace la tesis de que los problemas de la humanidad se van a solucionar únicamente con una apropiada tecnología de la conducta individual.<sup>24</sup> Dentro de una perspectiva social más amplia, este juicio parece pecar de ingenuidad o, por lo menos, de parcialidad, sobre todo si se considera la raíz social de los grandes problemas humanos, notablemente los educativos, por lo que las soluciones requieren de un tratamiento que rebase el ámbito individual de los mismos.<sup>25</sup>

## 4. Concepto de ciencia en el conductismo

### 4.1 El quehacer científico, según el conductismo

Convencidos de la necesidad de abandonar el campo de la filosofía, en el cual se movió la psicología por mucho tiempo, los conductistas presentan su postura como una concepción científica de la psicología. Su objeto de estudio es la conducta, tanto humana como animal, tal como se da en sus contingencias concretas, a los ojos del observador.<sup>26</sup> En su empeño por superar el racionalismo esencialista de psicologías anteriores y en sus intentos por explicar la "naturaleza humana", el conductismo inicia un camino práctico, útil, hacia el control de la conducta humana. No en



vano es de origen sajón, de donde extrae su pragmatismo. La "verdad" de los principios conductistas no vendrá de postulados esencialistas, sino de su capacidad para llegar a transformar las conductas humanas.<sup>27</sup>

Más que una psicología, término de difícil y de variada connotación, pretende ser una "ciencia de la conducta". Conviene, pues, ver el modelo de ciencia que se propone. Con Braunstein<sup>28</sup> se puede decir que la "revolución" conductista en psicología comporta cinco cambios, con respecto a la psicología tradicional; a saber: cambio de objeto de estudio (de la conciencia, a la conducta); cambio de objetivo (de la explicación, a la descripción y el control); cambio de método (de la introspección, al método "científico"); cambio de ámbito de la conducta estudiada (de la conducta humana exclusivamente, a la inclusión también del estudio de la conducta animal), y por último, cambio en el *status* del psicólogo (de pensador, a técnico en conductas humanas, a "ingeniero conductual").

De estos cambios es conveniente hacer resaltar el que se refiere al método. Conforme al modelo neo-empirista, las investigaciones psicológicas conductistas emplearán el método "científico", entendiéndose por éste el basado en la selección y el control de variables (conductas) para establecer entre ellas relaciones funcionales.<sup>29</sup>

El modelo empirista pretende llegar directamente a los hechos. Estos son datos que basta obtener, reunir y organizar, puesto que en toda su objetividad preexisten a la investigación.

El objeto de la ciencia es el de establecer relaciones entre los datos; es decir, llegar a "leyes" que se van a expresar por

medio de los conceptos inferidos, precisamente al establecer las relaciones entre los datos. "Las relaciones entre datos, expresadas en relaciones conceptuales inferidas de las primeras, constituyen leyes, a condición de que se respeten los principios fundamentales de la confiabilidad (precisión en la observación) y de la validez (legitimidad de la inferencia del concepto a partir del dato). El proceso completo se presenta finalmente en esta forma:

Hecho-Observación-Datos-Relaciones entre datos-Indicadores-Conceptos-Relaciones entre conceptos-Teoría". (Castells, M. y de Ipola, E. *Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales*)

Las investigaciones realizadas en base a esta metodología han proporcionado un número impresionante de estudios que han abarcado casi todas las conductas observables.<sup>30</sup> La utilización del método "científico" parece dar acceso a la científicidad. El dato está ahí, basta captarlo. Las conductas se pueden observar, medir, y los resultados se establecen en función del incremento o decremento de la probabilidad de aparición, relativa al tratamiento que especifican los "programas de reforzamiento".

Una ciencia objetivista, que no responde a planteamientos teóricos ni postula necesariamente hipótesis, sino que maneja variables para establecer su funcionalidad, es la que utiliza el conductismo para describir la conducta humana sin recurrir a ningún tipo de explicación causal.<sup>31</sup>

El objeto y la perspectiva del estudio quedan enmarcados en el paradigma neo-empirista de investigación. Lo conductual es parte de lo biológico, y el estudio de lo psicológico debe de seguir el mismo proceso. Como ciencia positiva, la

psicología conductista avanzará, por la vía del método, precisamente a ese *status* científico del que la alejaba la introspección subjetivista.<sup>32</sup>

#### 4.2 Dificultades que suscita la "ciencia de la conducta"

Precisamente gran parte de la discusión sobre el conductismo tiene su origen en su concepción de la ciencia. Es un debate que se inscribe, pues, dentro de uno más amplio: el de la validez de la base epistemológica en que se sustenta ese paradigma de investigación.

Este modelo de investigación presenta numerosos problemas, sobre todo cuando se le aplica dentro del terreno de las ciencias sociales, problemas que, dada la extensión del presente artículo, no podemos analizar en su totalidad. Baste citar solamente algunos como, por ejemplo, la dificultad de relacionar conceptos e indicadores si no se recurre a criterios objetivos proporcionados por una teorización previa. Como dice Castells, "contra lo que el empirismo sostiene, la teoría no es una instancia accesoria ni subordinada a las operaciones de registro de datos; tampoco es una simple elaboración interpretativa que vendría a coronar el trabajo de investigación; es, al contrario, un medio de producción de hechos científicos que no es posible divorciar de los 'datos' (ni subordinarlo a ellos) sin falsear al mismo tiempo la concepción de las etapas y de las reglas de la investigación. . . En rigor, no hay 'dato' que no sea construido y, en esta construcción, la teoría juega un papel indispensable y eminentemente productivo. Desconociendo este aspecto decisivo, el 'modelo' empirista conduce, no sólo a una sacralización del 'dato', sino también a una deformación profunda del funcionamiento de un dispositivo teórico." (Castells, *op. cit.*)

La influencia de esta escuela en amplios ambientes donde se analiza la conducta humana proviene, además de sus logros y de su eficacia, de la sencillez que presenta su punto de partida y su método. Pero en eso estriba, precisamente, su debilidad metodológica al pretender captar directamente el dato, tal como aparece ante los ojos del investigador, sin que haya interferencia que empañe la captación de lo observado.<sup>33</sup>

Esta falta de construcción conceptual<sup>34</sup> hace que las conductas sean registradas únicamente en términos de frecuencia y de intensidad, dentro de la molecularidad del modelo estímulo-respuesta.<sup>35</sup> Pero se carece de la reflexión posterior, en base a hipótesis que puedan dar cuenta de la inscripción de lo observado dentro de esquemas que interpreten precisamente la calidad de esas conductas analizadas y el significado de las relaciones funcionales que se pretende establecer entre dichas "variables".

Es necesario, pues, considerar la interacción que se da entre el investigador y su objeto de estudio y, sobre todo, la ubicación del investigador dentro de una problemática más amplia,<sup>36</sup> donde las determinaciones, sobre todo de tipo social, implican una visión del mundo, de la ciencia y de la conducta que responde no sólo a los esquemas moleculares de la ciencia biológica, sino también a los intereses de quienes detentan el poder de "hacer ciencia".

Es preciso, entonces, superar la visión conductista, para no caer en las simplificaciones exageradas a que, generalmente, da lugar. Eso puede permitir, por un lado, tomar como punto de partida las investigaciones conductistas para elaborar hipótesis que expliquen la conducta más allá del simple

criterio cuantitativo de probabilidad de ocurrencia de respuesta, y, por otro, una profundización en el estudio de las características de la conducta molar, más acorde con el análisis de la complejidad que presenta la conducta humana.<sup>37</sup>

#### 5. El problema de la adaptación

Una de las divergencias más frecuentes en los campos de la psicología, cuando se trata de buscar las determinantes de la conducta humana, es la que representan el ambiente y los factores internos. Cuando se insiste en el ambiente, se recurre más bien a factores externos, a situaciones geográficas, que incidirían en la conducta, modificándola; cuando se hace hincapié en los factores internos, se suele buscar dentro del sujeto los elementos que determinan los cambios en la conducta humana. El debate está lejos de haberse cerrado.

En la posición conductista se toma partido por el ambiente.<sup>38</sup> Se reconoce, por supuesto, el papel de la herencia en el establecimiento de las conductas que tienen que ver con la sobrevivencia de la especie. Sin embargo, para todas las demás conductas se insiste en que están determinadas por factores ambientales, parte importante, junto con las conductas mismas, de las contingencias que las determinan y modifican.

Hacer recaer todo el peso de la determinación de las conductas sobre el ambiente, lleva como consecuencia el que se valore altamente el papel de la adaptación a dicho ambiente.

Sin preguntarse mucho sobre el por qué de la adaptación ni sobre las metas finales de dicha adaptación, se da como un hecho que ésta debe efectuarse, y que de hecho se efectúa.

La adaptación presenta, sin embargo, difíciles problemas educativos. Insistir en ella supone, muchas veces, un orden que existe previamente y cuya aceptación es importante para conseguir las metas educativas. La adaptación del individuo a su ambiente hace ver como normal y socialmente inevitable la adaptación del niño a su sociedad, vía adaptación a la familia; la adaptación del estudiante a la institución escolar, la del obrero a la fábrica y, en fin, la del sujeto al sistema dentro del cual vive.

Subyace toda una ideología de la adaptación en las psicologías que insisten en la sobredeterminación ambiental y el conductismo es una de ellas, sin analizar este postulado más profundamente y sin cuestionar el orden al que, pretendidamente, hay que someterse.<sup>39</sup> Este sutil presupuesto ideológico es, a la vez, la base del control político e institucional que subyace en múltiples sistemas educativos.

El educador deberá estar muy consciente de los riesgos inherentes a una posición que enfatiza el papel de la adaptación en lo que respecta a metas, programas, procedimientos o técnicas educativas. La concepción de la educación como algo dinámico y activo, que evoluciona al ritmo de una búsqueda activa de soluciones y respuestas a problemas propios de comunidades o grupos complejos, está lejos de poder congeniarse con la visión pasiva de la simple adaptación. Sin embargo, no bastará la buena voluntad de los agentes educativos para salvar este escollo. Como todo problema político, su solución va a rebasar el ámbito escolar y el institucional.

## 6. El control de las conductas

### 6.1 La legalidad conductista

Cuando se trata de hacer el análisis del conductismo, uno de los puntos cruciales es el problema del control de las conductas. El término control tiene de por sí connotaciones muy aversivas, sobre todo para las pedagogías que buscan el fomento de la libertad, de la creatividad, de actitudes críticas o que se presentan como centradas en el interés de los educandos. Es preciso, sin embargo, cuestionarse primero sobre si ese control se da de hecho, cualquiera sea la postura que se tome al respecto. El enfoque conductista así lo supone; lo ve como inevitable, puesto que es el ambiente lo que controla a las conductas.<sup>40</sup> El maestro, por ejemplo, maneja las "contingencias" dentro de las cuales desea obtener ciertos logros de sus alumnos, y esto incluso en las posiciones "no-directivas", en donde el control se halla disimulado muchas veces dentro de los programas, actividades, materiales, juegos, etc., previamente diseñados para incentivar la actividad y creatividad de los alumnos.<sup>41</sup> A juicio de Skinner, la única forma de defenderse contra ese control ambiental, venga de donde viniere, es la de establecer contra-controles, es decir, aplicar el conocimiento de las "leyes" del comportamiento humano, lo cual hace saber a los sujetos cómo se modifican sus conductas y quién, eventualmente, los está manipulando.<sup>42</sup>

Naturalmente que cabe una discusión más a fondo sobre el carácter de "leyes" que tendrían las aseveraciones conductistas.<sup>43</sup> Los resultados de las investigaciones de esta escuela se presentan en forma de relaciones funcionales. Estas marcan, generalmente, una relación en función del aumento o decremento de la probabilidad de ocurrencia de las respuestas. En este sentido son "leyes", habida cuenta de la simplificación que se hace al seleccionar las variables que se relacionan.<sup>44</sup>

El trasfondo positivista de esa acepción de legalidad es fácil de adivinar.<sup>45</sup>

### 6.2 El problema pedagógico del control de los aprendizajes

Hablar de control es de por sí un problema complicado; no porque esta escuela lo proponga o lo desee, sino porque se da como resultado de las múltiples contingencias que determinan las conductas en un momento dado. La insistencia que hace esta escuela en la inevitabilidad del control la hace blanco de acusaciones en el sentido de proponerse deliberadamente la manipulación de los individuos; sin embargo, dada la arbitraria elección que se hace en esta



misma escuela de las variables que intervienen en los estudios conductuales, la simplificación de limitarse a las conductas observables y el ámbito extremadamente individualista que se utiliza,<sup>46</sup> no puede decirse que el control que se ejerza sea absoluto ni tampoco que se llegue al reconocimiento de todas las condicionantes de una conducta en un momento dado.

Dentro de una opción educativa que pretenda el fomento de la libertad y la creatividad de las personas, el problema del control se convierte en un problema central. No se le puede soslayar, y se tomará conciencia de su existencia y de la necesidad de ir abriendo caminos para hacerlo menos oneroso. Tanto para los controles externos, circunscritos más bien a las estructuras sociales y a las limitaciones institucionales, como para los controles internos, generados dentro de los procesos grupales y dentro de la personalidad misma de los agentes del proceso educativo, será preciso un mayor grado de conocimiento de los mismos y una mayor voluntad de diálogo que enfatice la búsqueda grupal de caminos de liberación.

### 7. Tecnología educativa y conductismo

Las consideraciones anteriores, sobre todo las relativas al control y a la adaptación de las conductas, plantean el problema de la "utilización" de las técnicas conductistas en educación,<sup>47</sup> considerando, desde luego, las limitaciones que este enfoque implica, ya analizadas anteriormente. Las técnicas para el aprendizaje que ha implementado esta escuela funcionan de manera eficiente, si se toma en cuenta la forma en que logran los objetivos para los que fueron diseñadas. De ahí su rápida aceptación en los más diversos medios.

En el campo de la pedagogía, el conductismo es actualmente la fuente de técnicas cada vez más sofisticadas: Los textos de enseñanza programada, en los cuales los alumnos aprenden autorreforzándose (las respuestas van incluidas en el mismo texto) al ritmo que cada uno puede seguir; la programación de materias por objetivos, en donde tanto alumnos como maestros tienen señaladas, de manera muy detallada, las conductas que se deben lograr; las máquinas de enseñanza, que pretenden hacer superflua la presencia del maestro, y en donde electrónicamente se reciben los reforzadores (respuestas correctas) para adquirir una cuantiosa información. Estos son sólo algunos ejemplos de las aplicaciones conductistas en el campo de la pedagogía. No se puede negar que estas técnicas son eficaces y precisas, en el sentido que se señaló

anteriormente. Queda, sin embargo, el cuestionarse sobre su validez dentro del marco de diferentes prácticas educativas.

A veces se presentan estas técnicas como neutrales, dentro de un planteamiento ideológico excesivamente simple e ingenuo.<sup>48</sup> De hecho, las técnicas responden a un modelo de ciencia y, por tanto, de tecnología, acorde con los intereses que financian su investigación y su aplicación. La consideración del contexto socio-político es, por tanto, imprescindible para valorar las características y eventuales aplicaciones de la tecnología educativa.

Para quien acepte el conductismo como una verdadera "ciencia de la conducta", no habrá problema en cuanto a sus aplicaciones; pero desde la perspectiva de una "pedagogía de y para la libertad", el problema se transfiere a la validez del empleo de las técnicas conductistas, debido a las implicaciones ideológicas que contiene.<sup>49</sup>

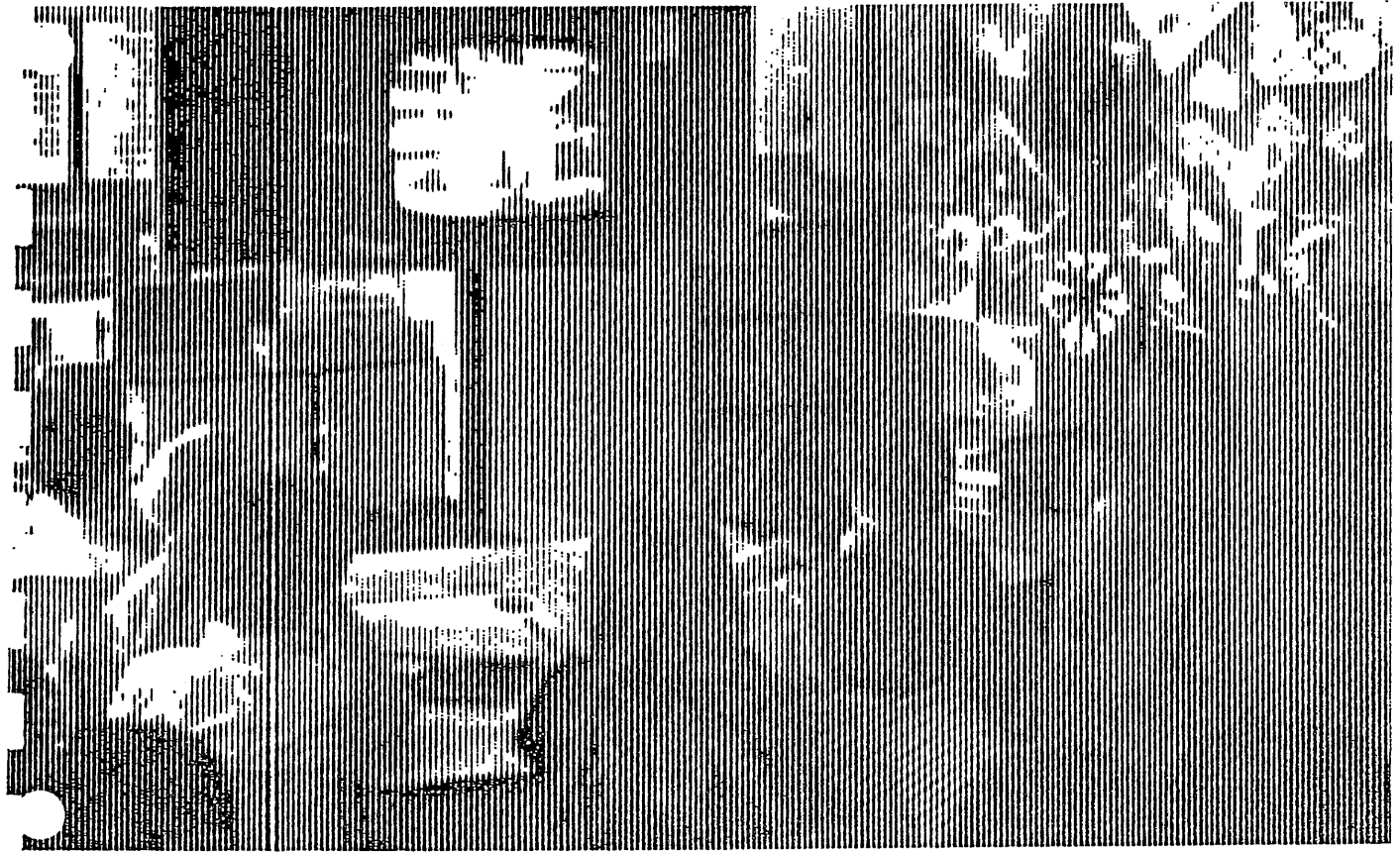
En efecto, la práctica educativa puede insertarse en diferentes proyectos educativos que la van a impulsar en diferentes direcciones. Simplificando las opciones, puede decirse que esta práctica puede caminar por la vía de la integración o por la de la liberación.<sup>50</sup>

Dentro de la primera opción se propicia un alto grado de control sobre todo el proceso educativo, en particular sobre la capacidad de crítica y de análisis de los educandos. La aplicación más o menos indiscriminada de "técnicas (conductistas) de modificación de conductas" es consecuencia de esta opción.<sup>51</sup>

Para la segunda opción, el problema es más difícil. Por supuesto que el uso de técnicas educativas no es condenable; al contrario, éstas pueden ser útiles para el logro de las metas educacionales, con la condición de saber establecer qué visión del hombre y del aprendizaje propugnan, antes de decidir su eventual aplicación.

Gran parte de la tecnología educativa que existe actualmente es de base conductista.

El uso de esas técnicas de modificación de conducta no está necesariamente en pugna con la segunda opción, sobre todo si su elección es resultado de acuerdos comunes, previo el diálogo necesario, y acordes con las metas decididas al inicio del proceso, o bien que puedan incrementar posteriormente la eficacia de los logros educativos.



Se hace cada vez más necesaria la elaboración de tecnologías que correspondan a nociones de conducta, de aprendizaje, de motivación, de evaluación, que se vayan inscribiendo en ámbitos cada vez más amplios y profundos que los que supone el solo análisis experimental de las conductas.

Tocará a los agentes del proceso educativo vigilar que se puedan salvaguardar valores tales como la creatividad, el fomento de la iniciativa y de actitudes críticas, presupuestos básicos de una educación liberadora. El papel de las técnicas consiste en coadyuvar a la obtención de lo planeado; en hacer más asequible el camino para el alcance de las metas, pero no en la decisión sobre los valores y logros finales del proceso, ni sobre la significatividad de los aprendizajes.

#### *Reflexiones finales*

Dentro del proceso educativo, algo muy importante es el "proyecto de educación", porque a éste responden las relaciones en que entran los diversos agentes que intervienen en el proceso, la elección de los contenidos, los procedimientos, métodos y recursos que se emplean. Ese proyecto, tanto por la elección de valores y objetivos en función de los cuales una comunidad educativa se traza todo un conjunto de tareas, como por el marco socio-político de la sociedad en que está inserto, es el que, en realidad, determina la elección del marco teórico y de la tecnología que va a contener.

Quien no tome la aproximación conductista como explicación "última" de los fenómenos conductuales, sino como uno de los intentos de descripción de la influencia de las

contingencias ambientales en el estudio de la probabilidad de aparición o disminución de la tasa de ocurrencias de muchas conductas humanas, verá en ella un punto de vista que ha podido proporcionar elementos válidos para el desarrollo de programas de modificación de conductas y para la elaboración de técnicas que han demostrado ser eficaces en el logro de objetivos educacionales concretos.<sup>52</sup>

Esta corriente no logra, y tampoco lo pretende, un análisis más profundo de lo que constituye la conducta humana, de su complejidad y su carácter cualitativamente diferente de las conductas animales. Esa complejidad, con la que el educador se encuentra diariamente, al tratar de lograr aprendizajes significativos, que trasciendan el logro de los objetivos educacionales elaborados generalmente a un nivel de información e instrucción y de simple adquisición de conocimientos, frente a la cual (complejidad) el educador pretende cambios de actitudes y del proceso mismo de aprender, va a requerir de modelos de conducta que tengan en cuenta al hombre como ser social, y como ser que actúa en función de múltiples influencias ambientales. Esto es cierto, pero también está "motivado" por factores no siempre "presentes" y "observables" a los ojos de quien "registra" las tasas de la frecuencia con que ocurren.<sup>53</sup>

Esta corriente tampoco va a lograr una comprensión cabal de los procesos históricosociales en los que se "inscriben" las conductas humanas. La extrapolación de los resultados de experimentos hechos en los laboratorios, donde se controlan muchas variables de las conductas animales, al hombre, cuya conducta está controlada por innumerables "contingencias",

y luego la extrapolación que se hace de las conductas "individuales" a las conductas de máxima complejidad, las sociales, es una simplificación excesiva, que no permite el tener en cuenta y analizar los factores determinantes propios de las formaciones sociales en donde se están "emitiendo" esas conductas.<sup>54</sup>

Este último punto es especialmente importante si el "proyecto educativo" tiene en cuenta al aprendizaje grupal, y si éste se concibe como un aprendizaje diferente del aprendizaje individual con características propias, en las que profesor-alumno, teoría-práctica, aprendizaje-terapia, sujeto que conoce-objeto conocido, y las mismas nociones de enseñanza-aprendizaje dejen de ser opuestos dicotomizados y se conviertan en polos dialécticos, relacionados en espiral, en la consecución de síntesis cada vez más complejas y completas en los logros del proyecto educativo.

En cuanto al problema del control, el asunto no sería tanto el de ver las "intenciones" con las que se pudieran usar tales controles. Independientemente de que exista un control tan completo del ambiente sobre la conducta humana, el verdadero fondo de la cuestión es considerar el trasfondo político subyacente en el manejo de conductas y en las técnicas que con ese fin se implementen.

Posiblemente la discusión versaría no tanto sobre los mecanismos de control, sino sobre la pretensión de querer cambiar las conductas y, más ambiciosamente, resolver los problemas de la humanidad (o los problemas de la educación) reglando casos particulares de control. Evidentemente, es bueno que se conozcan los avances de la "ciencia" de la "conducta" en cuanto a logros en la implementación de los diferentes programas de reforzamiento. Pero los cambios en la sociedad, y en educación por tanto, no se llevarán al cabo cambiando solamente o de manera principal a los individuos.

Una última consideración con respecto al tema de aprendizaje: conforme a esta corriente, prácticamente todo es considerado aprendizaje, ya que se le identifica para efectos prácticos con la modificación de las conductas. Puede decirse que considera más bien el producto de procesos de aprendizaje. Para entender y explicar estos procesos será preciso insistir, además, en los aspectos relacionales, en los vínculos que se van a establecer necesariamente entre todos los agentes participantes, en la acción grupal que los acompaña, y en la vinculación con el objeto de conocimiento, al que se produce y se transforma en todo el acto educativo.

Por tanto, los diferentes acercamientos a la educación, tanto a nivel de las escuelas psicológicas como de las diferentes teorías del aprendizaje, deben mirarse y considerarse en relación con un proyecto educativo válido, en los términos de comprensión amplia de los procesos que lo acompañan y de las determinantes conductuales y sociales que le dan existencia. El proyecto dará la razón justa del proceso, sobre todo si se superan las líneas de la simple adaptación y se adoptan explícitamente las de la liberación, las de la selección de los acendramientos metodológicos y técnicos que pongan en la educación los elementos propios para los cambios que las transformaciones en las relaciones de producción y en las estructuras socioeconómicas de la sociedad vayan haciendo posibles.

#### BIBLIOGRAFIA

- Achard, P. et al. *Discurso biológico y orden social*. México, Edit. Nueva Imagen, 1980.
- Bachelard, G. *Epistemología*. Barcelona, Edit. Anagrama, 1973.
- Bleger, J. *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Edit. Paidós, 1974, 3a. Edición.
- Braunstein, N.A. et al. *Psicología: ideología y ciencia*. México, Siglo XXI Eds., 1975.
- Castells, M. y De Ipola, G., *Metodología y epistemología de las ciencias sociales*. Madrid, Ed. Ayuso, 1975.
- Chomsky, N. *Crítica al conductismo de Skinner*. Buenos Aires, Edit. Cuervo, 1976.
- Chomsky, N. et al. *La explicación en las ciencias de la conducta*. Madrid, Alianza Editorial, 1974.
- Girardi, G. *Por una pedagogía revolucionaria*. Barcelona, Edit. Laia, 1977.
- Keller, F.S. *Aprendizaje*. Buenos Aires, Paidós. (Biblioteca del Hombre Contemporáneo), 1976.
- Kuri, A. y Follari, R. *Elementos para una crítica de la tecnología educativa*. Simposio sobre alternativas universitarias, UAM, Azcapotzalco, Mayo de 1980.
- Marx, M. y Hillix, W. *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneas*. Buenos Aires, Edit. Paidós, 1978.
- Moreno, A. *Skinner, una psicología para la dependencia*. Caracas. Cuadernos de Educación, No. 55. Laboratorio Educativo.
- Nudler, O. et al. *Problemas epistemológicos de la psicología*. Buenos Aires, Edit. Siglo XXI, 1975.
- Pichón-Riviere, G. *Teoría del vínculo*. Buenos Aires, Edit. Nueva Visión, 1979.
- Sánchez Azcona, J. *Introducción a la sociología de Max Weber*. México, Edit. Porrúa, 1980.
- Snyders, G. *Pedagogía progresista*. Madrid, Edit. Marova-Fax, 1972.
- Skinner, B.F. *Ciencia y conducta humana*. Barcelona, Edit. Fontanella, 1970. *Sobre el conductismo*. Barcelona, Edit. Fontanella, 1975. *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona, Edit. Fontanella, 1970. *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona, Edit. Fontanella, 1972.
- Ulrich, W. *Control de la conducta humana*. México, Edit. Trillas, 1972.

## NOTAS:

1. Watson no descarta la conciencia, sino la posibilidad que ésta tiene de ser el objeto de estudio de la psicología. Había sido influido por las opiniones de Angell (1910) en el sentido de que elegir la conducta "no significaría la desaparición de los fenómenos que llamamos 'conscientes' sino que el interés de la psicología se desplazara hacia otros fenómenos para los cuales resulta más útil un término como 'conducta'". Marx, M. y Hillix, W. *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1978, p. 155.
2. Para Spence, se trata de una "superación" de la etapa de las escuelas. "En lugar de tratar de formular un sistema completo de psicología, estos teóricos se han preocupado más bien por la elaboración de hipótesis relativamente específicas, referidas a ámbitos de datos bastante limitados como, p. ej. teorías acerca de los fenómenos de aprendizaje simple, teorías motivacionales, teorías acerca del desarrollo de la personalidad, etc. . . . En consecuencia, encontramos que en lugar de reunirse en torno del símbolo del 'conductismo', las lealtades tienden a vincularse con rótulos tales como asociacionismo, condicionamiento, teoría del refuerzo, hipótesis de la frustración, etc. . . . En otras palabras, parece como si estos psicólogos hubieran superado la etapa de las escuelas". Spence, K.W., en Nudler, P. et al., *Problemas epistemológicos de la psicología*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1975, p. 16.
3. Algunos conductistas tendrían problemas al aceptar totalmente la descripción que hace Watson de la psicología, en cuanto que esta ciencia "tal como la ve el conductista, es una rama puramente objetiva y experimental de la ciencia natural. Su meta teórica es la predicción y el control de la conducta. La introspección no constituye una parte esencial de sus métodos, y el valor científico de sus datos no depende de que se presten a una interpretación fácil en términos de conciencia. En sus esfuerzos por obtener un esquema unitario de la respuesta animal, el conductista no reconoce ninguna línea divisoria entre el hombre y el bruto. La conducta del hombre, con todo su refinamiento y complejidad, no es más que una parte del esquema total de investigación del conductista. . . Parece haber llegado el momento de que la psicología descarte toda referencia a la conciencia; de que no necesita ya engañarse al creer que su objeto de observación son los estados mentales". Citado por Marx, M. y Hillix, W. op. cit., p. 158.
4. Después de Watson, se puede hacer mención de algunos principios neoconductistas. Lashley (1940), que fue más bien un psicofisiólogo que estudió los aspectos neurofisiológicos que están en la base de la relación estímulo-respuesta (son famosos sus estudios sobre la equipotencialidad y la acción masiva, resultado de extirpaciones cerebrales en ratas); Hull (1943), quien se preocupó más bien de las variables intermedias que estarían entre el estímulo y la respuesta (algo así como las variables de la "caja negra", de las teorías organísmicas y de la comunicación) y elaboró una teoría muy formalizada de la conducta interconectando hipótesis para deducir luego consecuencias (hipótesis del gradiente-meta, por ejemplo); Guthrie (1935), quien partiendo del principio de contigüidad estableció sus principios sobre el "aprendizaje por un ensayo", haciendo depender a aquél de un único apareamiento de estímulo-respuesta; y otros autores contemporáneos.
5. A mayor número de veces que se presenten simultáneamente el sonido de la campana (estímulo neutro) y la presencia de la comida (estímulo incondicionado), habrá más secreción de saliva (respuesta incondicionada, que luego será condicionada cuando se produzca con la sola presentación del sonido). La fuerza de esa respuesta (salivar) también será mayor si el lapso que existe entre la presentación del estímulo neutro y la del incondicionado se reduce lo más posible.
6. Conforme al enfoque del condicionamiento operante se van a objetar los términos "agradable" y "desagradable" de la "ley del efecto", debido a sus connotaciones subjetivas, infiriendo más bien lo reforzante de una situación o un estímulo, del aumento o disminución de la tasa de respuestas que el organismo emita.
7. Skinner, B.F. *Sobre el conductismo*. Barcelona, Edit. Fontanella, 1975, p. 25.
8. "La conducta es moldeada y mantenida por sus consecuencias. Una vez que se reconoce este hecho, podemos formular la interacción entre el organismo y el ambiente, de una manera más comprensiva. Hay dos resultados importantes. Uno concierne al análisis básico. La conducta que opera sobre el ambiente para producir consecuencias (conducta 'operante') puede ser estudiada arreglando los ambientes con los cuales son contingentes las consecuencias específicas. Las contingencias bajo investigación han llegado a ser rápidamente más complejas y una por una se están imponiendo sobre las funciones explicativas previamente asignadas a las personalidades, estados mentales, sentimientos, rasgos de carácter, propósitos e intenciones. El segundo resultado es práctico: el ambiente puede ser manipulado. . . . Los cambios en el ambiente de un individuo tienen efectos rápidos y dramáticos". Skinner, B.F. *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona, Edit. Fontanella, 1972, p. 12.
9. Para un mayor conocimiento del aprendizaje dentro de este marco y de los procesos que se explican aquí de manera tan resumida, se puede consultar el libro de Keller, F. *Aprendizaje*. Buenos Aires, Edit. Paidós, (Biblioteca del Hombre Contemporáneo), 1976.
10. Se entiende por nivel de integración de la conducta el mayor grado de complejidad, perfeccionamiento y diferenciación en la organización funcional coincidente con la presentación de nuevas cualidades inexistentes en los niveles anteriores. En cada nivel se dan leyes específicas para tratar de explicar las conductas. Sobre el nivel físico-químico y el nivel biológico estaría el nivel humano de integración. En este sentido, la conducta molecular analiza las reacciones puramente fisiológicas, mientras que la conducta molar estudia la estructura psicológica de las mismas. Bleger propone como características de la conducta molar la de tener motivación, unidad funcional (finalidad de la conducta), vínculo (relación interpersonal real o virtual con un objeto), unidad significativa (sentido relativo a la personalidad total y a la situación de la cual emerge) y estructura o pauta específica de relación. Bleger, J., *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Edit. Paidós, 1977, pp. 79 y ss.
11. Marx, M. y Hillix, W., op. cit., p. 304.
12. Insight o invisión 1. Comprensión súbita de un problema previamente insoluble. 2. Reorganización súbita del campo perceptual (*Gestalt*) Marx, M. y Hillix, W., op. cit., p. 414.
13. Tolman va a reconocer en Watson dos concepciones de conducta diferentes. "Por una parte, definió (Watson) la conducta en términos de sus detalles físicos y fisiológicos subyacentes. . . . Llamaremos a ésta la definición molecular de la conducta. Y por otra parte, llegó a reconocer. . . que la conducta, como tal, es más que y diferente a la suma de sus partes fisiológicas. La conducta, como tal, es un fenómeno 'emergente' con propiedades descriptivas y definitivas exclusivas. Y llamaremos a esta última la definición molar de la

- ...conducta". Ibidem, p. 179.
14. "El comportamiento encubierto se observa fácilmente y no carece de importancia, y el descuidarlo, simplemente porque no era 'objetivo', fue el error del conductismo metodológico, de ciertas versiones del positivismo lógico y del estructuralismo. . . No explica el comportamiento manifiesto: simplemente, es más comportamiento lo que se debe explicar". Skinner, B.F. *Sobre el conductismo*. Barcelona, Edit. Fontanella, 1975, p. 100.
  15. Skinner, B.F., Ibidem, p. 34.
  16. "La vida mental y el mundo en que se vive esa vida son invenciones. Han sido inventados con base en la analogía del comportamiento externo que ocurre bajo las contingencias externas. Pensar es comportarse: el error consiste en colocar al comportamiento en la mente". Ibidem, p. 100.
  17. Cfr. Nudler, O., et al., *Problemas epistemológicos de la psicología*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 111-201.  
Es conveniente citar a Chomsky al respecto: "La magnitud del fracaso de este intento por dar cuenta de la conducta verbal sirve como una suerte de medida de la importancia de los factores omitidos y como una indicación de lo poco que en realidad se sabe acerca de este fenómeno notablemente complejo" (p. 116).
  18. "Si leemos sus obras veremos que para él interpretar implica no ir más allá de lo que los hechos mismos ofrecen de observable y experimentable. El límite de la interpretación está en establecer relaciones funcionales entre variables (esto es, enunciar qué variables están en función la una de la otra). El enunciado de estas relaciones funcionales es lo que constituye una ley científica. . . Interpretar, por lo tanto, no significa una comprensión conceptual total del fenómeno, expresada en forma de procesos causales". Moreno, A. "Skinner, una psicología para la dependencia", en: *Cuadernos de Educación*, No. 55, Laboratorio Educativo, Caracas, p. 79.
  19. "El maestro prepara las contingencias bajo las cuales el estudiante adquiere el comportamiento que le será útil bajo otras contingencias más tarde". Skinner, B.F., op. cit., p. 169.
  20. Skinner hace un parangón entre su ciencia de la conducta y los aportes científicos de Darwin. "A Darwin le correspondió descubrir la acción selectiva de la especie, como a nosotros nos corresponde suplementar el desarrollismo de la ciencia del comportamiento con un análisis de la acción selectiva del ambiente". Op. cit., p. 69.
  21. Skinner, B.F., *Ciencia y conducta humana*. Barcelona, Edit. Fontanella, 1974, p. 323.
  22. "La práctica de este método le ha llevado al estudio del fenómeno conductual tal como se presenta en un individuo. Para el estudio de los procesos básicos es suficiente observarlos tal como se presentan cuando se dan en su mayor pureza. Y esto sucede igual en cada individuo. Por ello, no hace falta trabajar con grupos y hacer estadística. La utilización de la estadística supone, ya de partida, la aceptación de un error". Moreno, A., op. cit., p. 43.
  23. Cfr. Por ejemplo, Pichón-Rivière, *Teoría del vínculo*, Buenos Aires, Edit. Nueva Visión, 1979.
  24. "Lo que necesitamos es una tecnología de la conducta. Podríamos resolver nuestros problemas bastante más rápido si pudiéramos ajustar el crecimiento de la población mundial de manera tan precisa como ajustamos el recorrido de una cápsula espacial, o desarrollar la agricultura y la industria con algo de la confianza con la que aceleramos las partículas de alta energía, o avanzar hacia un mundo de paz con algo del rápido progreso con el que la física se ha acercado al cero absoluto". Skinner, B.F., *Más allá de la libertad y la dignidad*, Barcelona, Edit. Fontanella, 1972, p. 5.
  25. "El absurdo se hace mayor cuando consideramos el mundo social real en el que las 'probabilidades de respuesta' determinables son tan mínimas que no tienen virtualmente ningún valor predictivo". Chomsky, N., *Crítica al conductismo de Skinner*, Buenos Aires, Edit. Cuervo, 1976, p. 52.
  26. "Pero observamos simplemente que una persona responde a un ambiente concreto ('la evidencia de los sentidos') debido al hecho de estar expuesta a las contingencias que han formado parte de ese ámbito."  
Skinner, B.F., *Sobre el conductismo*, Barcelona, Edit. Fontanella, 1975, p. 23.
  27. Moreno advierte sobre los problemas que origina la elección del punto de partida de la ciencia en el conductismo. "Nos atrevemos a afirmar que éste es uno de los problemas principales del trabajo de Skinner. La definición del objeto de estudio, en su caso la conducta, no es una definición a la que se llega por el estudio de la realidad, sino una definición de la que se parte en vista al trabajo experimental". Moreno, A., op. cit., p. 89.
  28. Braunstein, N. et al., *Psicología: ideología y ciencia*, México, Edit. Siglo XXI, 1975, p. 37.
  29. "Cuando todavía no se comprendía plenamente el concepto de relación funcional, las explicaciones de los fenómenos se buscaban en sus estructuras", Skinner, B.F., op. cit., p. 68.
  30. Cfr. Ulrich, *Control de la conducta humana*, México, Edit. Trillas, 1974. También los volúmenes del *Journal of Applied Behavioral Analysis* (JABA).
  31. "Otra cosa es el control. Su precio exige evitar el mentalismo (o 'psicologismo'), rechazando la búsqueda de las causas". Skinner, B.F., op. cit., p. 21.
  32. Skinner resume su concepción de ciencia de una manera inequívoca al decir que "los hechos y leyes de la ciencia son descripciones del mundo, es decir, de las contingencias del refuerzo vigentes". Néve especifica algunas de las características del modelo de ciencia que Skinner utiliza en sus investigaciones y sus consecuencias reduccionistas. "El conductismo de Skinner anuncia, apoyándose en la biología y en la física, la aparición de una 'nueva psicología'. El argumento biológico permite reducir lo social a lo animal, hacer abstracción de la historia y de las relaciones sociales, a la vez que el argumento físico fundamenta su realidad como sistema 'caja negra' cuyo modelo es la cibernética". Néve, P. *Aprendizaje y tecnología del comportamiento: B.F. Skinner*, en: Achard, P. et al., *Discurso biológico y orden social*, México, Edit. Nueva Imagen, 1980, pp. 218-219.
  33. Bachelard previene contra el peligro de dejarse deslumbrar por lo inmediato en la construcción de la ciencia. "Basta que hablemos de un objeto para que nos creamos objetivos. Pero en nuestra primera elección, el objeto nos elige más a nosotros que nosotros a él. . . De hecho, la objetividad científica sólo es posible si antes se ha roto con el objeto inmediato, si se ha rehusado la seducción de la primera elección, si se han detenido y contradicho los pensamientos que nacen de la primera observación". Bachelard, G. *Epistemología*, Barcelona, Edit. Anagrama, 1973, p. 147.
  34. Para Skinner "un concepto es simplemente un rasgo de un conjunto de contingencias que existe en el mundo y se le descubre simplemente en el sentido de que las contingencias someten a control el comportamiento". Skinner, B.F., op. cit., p. 92.
  35. Chomsky indica el problema epistemológico que implica la pretensión de reducir el análisis a las variables que elige el conductismo. "La tarea del análisis científico no es, como piensa Skinner, demostrar que las condiciones a las que él limita su atención determinan completamente la conducta humana, sino descubrir si realmente lo hacen (o si son de algún modo significativas), lo cual es algo muy distinto". Chomsky, N. op. cit., p. 15.
  36. "En el fondo de su pretendida ingenuidad, parece hallarse el presupuesto de que la realidad 'en sí' es asequible al investigador. No tiene en cuenta que la realidad es modificada por el mismo hecho de acercarse a ella para investigarla, de modo tal que la realidad que descubrimos no es una entidad pura, la realidad original, sino la transformación por el mismo proceso y los instrumentos de análisis". Moreno, A., op. cit., p. 74.
  37. Moreno dice, refiriéndose a las investigaciones de Skinner, que "Sus aportes han de ser mantenidos dentro de los límites que su misma naturaleza de investigaciones experimentales les fijan; sin negarles el derecho a generalizaciones y extrapolaciones, siempre serán hipótesis de trabajo pendientes de confirmación adecuada, y nada más"

Moreno, A., op. cit., p. 108.

"Yo creo que un análisis científico del comportamiento debe suponer que el comportamiento de una persona está controlado por sus historias genética y ambiental, y no por la persona como agente iniciador y creativo". Skinner, B.F., op. cit., p. 173.

39. Es el peligro que señala Braunstein y que lo atribuye al reduccionismo biólogo en psicología. "Así como los animales deben adaptarse al medio natural en que viven, los hombres deben aceptar su medio social con idéntica 'naturalidad' y en consecuencia adaptarse. El conductista se arroga, sobre la base de este supuesto, el papel de ingeniero, elimina lo que 'estorba' y apunala y acrecienta lo que aumenta el nivel de la eficiencia. La reducción biólogo ofrece pues, al conductista, una doble utilidad: por el lado de la instrumentación de los resultados de la fisiología puede elaborar técnicas y por el de la homologación de los medios puede racionalizar su discurso dejando entre paréntesis a la estructura social". Braunstein, N., et al., op. cit., p. 266.
40. Para Skinner, por ejemplo, "el control no es una etapa pasajera. No podemos escoger un modo de vida en el cual no haya control. Solamente podemos cambiar las condiciones de control". Skinner, B.F., *Sobre el conductismo*, Barcelona, Edit. Fontanella, 1975, p. 173. Y este proceso se empieza a generar desde las primeras etapas de vida. "El control de los demás, aprendido muy tempranamente, llega finalmente a utilizarse en el auto-control, y eventualmente, una tecnología completa del comportamiento conduce a un autocontrol hábil". Skinner, B.F., op. cit., p. 172.
41. Con la visión pragmática de Skinner, el problema no es ético, ni es asunto de intenciones buenas o malas. Supuesta la inevitabilidad del control, lo importante es producir la cultura que ofrezca beneficios al "ayudado". "Ambas cosas (ayuda y control) no son contrapuestas. Se puede ayudar a una persona arreglando un ambiente que ejerza control, y si no me equivoco, no se puede ayudar a una persona si no se hace esto. . . La palabra 'ayuda' indica los intereses de la persona ayudada, y la palabra 'control' los intereses del que controla, pero antes de que decidamos que lo primero es bueno y lo segundo malo, debemos preguntarnos si 'el que controla' es afectado por su propio bien o por el bien de los otros. Debemos preguntarnos por qué la gente ayuda a los demás y al hacerlo ejerce control. La cultura del terapeuta debe llevarle a actuar de manera que sus conductas sean buenas para la persona a quien ayuda; y el problema de quienes se interesan en la terapéutica consiste en producir esa cultura, no en encontrar terapeutas humanos". Skinner, B.F., op. cit., p. 170.
42. El contra-control va a iniciarse descubriendo el carácter "inconsciente" (no observable) de los controles, lo que permite llegar a la auto-observación. "Las relaciones de control existentes entre el comportamiento y las variables genéticas y ambientales son inconscientes por cuanto no se observan y fue Freud quien destacó que no es necesario que se observen (es decir, que sean conscientes) para que sean efectivas. Se requiere un ambiente verbal especial para imponer conciencia al comportamiento de modo que se induzca a la persona a responder a su propio cuerpo mientras se está comportando. El hecho de que parezca que la conciencia tiene efecto causal es el efecto del ambiente especial que induce a la auto-observación". Skinner, B.F., op. cit., p. 143. Pero, en el fondo, ese contra-control se convierte de nuevo en otra forma de control. "Cuando nos parece que dejamos el control a la persona misma estamos simplemente cambiando un modo de control por otro". Skinner, B.F. *Más allá de la libertad y la dignidad*, Barcelona, Edit. Fontanella, 1973, p. 51.
43. Chomsky advierte sobre la problemática que genera la legalidad propuesta por la escuela conductista en el momento actual de la ciencia de la conducta: "Si acepta las definiciones amplias, caracterizando a cualquier acontecimiento físico que actúa sobre el organismo como un estímulo y a cualquier parte de la conducta del organismo como una respuesta, debe concluir que no se ha demostrado que la conducta es legal. En el estado actual de nuestro conocimiento, debemos atribuir una influencia preponderante sobre la conducta real a factores mal definidos de atención, tendencia, volición y capricho". Chomsky, N., *Reseña de la conducta verbal de B.F., Skinner*, en: Nudler, O. et al. *Problemas epistemológicos de la psicología*, Buenos Aires, Edit. Siglo XXI, 1975, p. 120. Y más adelante añade, refiriéndose al significado de las conductas estudiadas por Skinner: "Se llama estímulo (desencadenante, discriminador o reforzador) y respuesta, respectivamente, a una parte del medio y a una parte de la conducta, sólo si están relacionadas legalmente, esto es, si las 'leyes dinámicas' que las relacionan muestran curvas uniformes y reproducibles. Es evidente que no se ha
- mostrado que los estímulos y las respuestas, así definidos, figuren muy ampliamente en la conducta humana ordinaria". Chomsky, N., op. cit., p. 121.
44. Para Moreno, la proposición central de Skinner es importante, pero modesta. "Resumiendo el trabajo científico de nuestro autor, podemos reducirlo a una proposición (llámese ley si se quiere) central: Si se varían las consecuencias de una conducta, varía la frecuencia de esa conducta". Moreno, A., op. cit., p. 107.
45. "Los defensores del positivismo postulan su uso en el ámbito social: consideraban que para que los estudios que se hicieran sobre las relaciones sociales pudieran tenerse como científicos, debería aplicarse el método de las ciencias naturales. Para ellos sólo se podía formar un conocimiento objetivo cuando éste se refiriera a los objetos del mundo exterior. Querer conocer, decían, el sentido del actuar de las personas no es posible; si se quiere hacer algún estudio sobre ello, éste no podrá tener validez científica. Para realizar un trabajo científico de los fenómenos sociales se deberá partir de la objetividad derivada de las relaciones intersubjetivas, esto es, se debe tomar en cuenta sólo la conducta externa de las personas, que es el único índice que nos puede guiar en los fenómenos sociales. Si se quiere llegar a formular leyes dentro del campo social, éstas, claro está, serán leyes naturales y para su formación se partirá primero de la observación de la conducta externa de las personas y, segundo, se llevará a cabo un control estadístico de las mismas". Sánchez Azcona, J. *Introducción a la sociología de Max Weber*, México, Edit. Porrúa, 1981, p. 34.
46. Es conveniente notar, con Moreno, que según las suposiciones conductistas, tanto los problemas educativos como las soluciones sugeridas tienen características netamente individualistas. "Pero la mejor forma de solucionar este tremendo problema es fortalecer al controlado. En el individuo está la solución". Moreno, A., op. cit., p. 49.
47. Se trata de analizar brevemente el uso de técnicas para el logro de aprendizajes concretos, incluidos en diferentes programas o proyectos educativos. Existe actualmente una reflexión para considerar, dentro de una visión más amplia, a la tecnología educativa como escuela teórico-práctica, con el fin de poner al descubierto el planteamiento que subyace en diversos programas de base conductista. "No se trata de los medios técnicos (un televisor, proyector, etc.) tampoco de las técnicas en cuanto tales. Estas últimas son a veces parcialmente rescatables. Nos referimos a la escuela teórico-práctica adscrita a la tecnología educativa, a un 'logos' determinado sobre la educación con su propia discursividad y fundamentaciones. Se trata de descubrir la ideología implícita bajo la exposición científica, sus silencios sobre lo social, su epistemología no declarada". Kuri, A. y Follari, R., *Elementos para una crítica de la tecnología educativa*, México, U.A.M.-Azcapotzalco, Simposio sobre Alternativas Universitarias, Mayo de 1980, Material Mimeografiado, p. 1.
48. Braunstein resume sus apreciaciones sobre la aplicación del conductismo en el siguiente texto, en donde marca sus puntos de vista más bien cautelosos. "En primer lugar, conductismo y neoconductismo se nos ofrecen como una ideología de recambio (Deleule), más aceptable por su apariencia de científicidad que la apelación a la conciencia, en una época predominantemente tecnocrática. En segundo lugar, debemos señalar la trascendencia que tales corrientes tienen en la psicología académica contemporánea. No hay

prácticamente centro de altos estudios en que esta corriente no cuenta con fervorosos defensores. Más aún, es dable esperar que su difusión e influencia aumenten todavía en el futuro inmediato. En tercer lugar, producen técnicas eficientes. Las mismas se hayan marcadas por el contexto en que se aplican; en este caso particular, el de una formación social capitalista. Esto plantea la delicada cuestión del uso de técnicas de inspiración conductista en procesos históricos de transición al socialismo, uso determinado por necesidades conjunturales específicas de tipo político que deben ser evaluadas en ese nivel". Braunstein, N., *op. cit.*, p. 269.

49. "La crítica se hace, pues, a la ideología que pretende reducir la educación a la tecnología y a los métodos y procedimientos que le son propios; no se trata de una cruzada arcaica en contra de los medios técnicos en sí. Es un análisis de la corriente educacional que ha dado en llamarse tecnología educativa". Kuri, A. y Follari, R., *op. cit.*, p. 2.

J. Giulio Girardi ofrece una magnífica descripción de las características de estas dos opciones en educación. Cfr. Girardi, G., *Por una pedagogía revolucionaria*, Barcelona, Edit. Laia, 1977, pp. 37-131. "La educación integradora es aquella que tiene como fin real, consciente o inconsciente, integrar el individuo a la sociedad, haciendo de él un 'buen ciudadano', es decir, un 'hombre de orden', mediante la inculcación de la ideología dominante. De esta manera, la educación integradora es un factor fundamental en la reproducción de la sociedad. . . La educación liberadora es precisamente el movimiento de creación de una cultura alternativa, como expresión de un hombre nuevo. . . el objetivo es finalmente el de la revolución: la instauración del 'reino de la libertad', de esa sociedad en la que el libre desarrollo de cada uno será la condición del libre desarrollo de todos", p. 37 y ss.

51. Esta opción excluye, generalmente, a los destinatarios de los programas en la toma de decisiones previa a la acción, con las implicaciones respectivas.

"El control de la población en su conjunto es cuestión que hay que dejar en manos de especialistas, policía, sacerdotes, propietarios, maestros, terapeutas. . . con sus reforzadores igualmente especializados y sus contingencias codificadas". Skinner, B.F., *Más allá de la libertad y la dignidad*, Barcelona, Edit. Fontanella, 1972, p. 194. Eso responde a la convicción de ese autor en el sentido de que "a fin de cuentas, cualquier contra-control efectivo conducente a la 'liberación del individuo' solamente puede lograrse por medio de un diseño explícito, y éste debe basarse en un análisis científico del comportamiento humano" Skinner, B.F., *Sobre el conductismo*, Barcelona, Edit. Fontanella, p. 182.

52. La opinión de Melvin Marx y de William Hillix en este sentido es optimista, aun en medio de las limitaciones que encuentra a la metodología conductista posterior a Watson.

"Las críticas al conductismo han sido y continúan siendo vehementes. Han barrido la mayoría de los excesos del conductismo, y lo han cambiado de manera notable. El conductismo metafísico, muchos de los postulados secundarios de Watson, y todas las perspectivas mecanicistas que pudieran haberse asociado con la formulación E-R demasiado rígida del reflejo, desaparecieron en medio de la tormenta de protestas. . .; la piedra fundamental, la metodología conductista, ha resistido obstinadamente, y en la actualidad debe considerársele como una contribución sólida y evidentemente duradera. Sin embargo, una piedra no es un edificio, y una restricción metodológica no es un

sistema; de modo que, así como no hay estructuralismo, tampoco hay en la actualidad un sistema completo que se denomine conductismo". Marx, M. y Hillix, W., *op. cit.*, pp. 189-190. Moreno destaca la ambigüedad de los resultados obtenidos con el análisis experimental de las conductas.

"El método skinneriano es quizás lo más sofisticado que en investigación conductual se haya procedido, pero acaso en su misma sofisticación esté su debilidad". Moreno, A., *op. cit.*, p. 86. Pero reconoce que gran parte de la investigación conductual deberá construirse sobre el trabajo básico de Skinner.

"En el caso de la conducta, ciertamente se han dicho muchas cosas interesantes a lo largo de estos cien años de psicología, pero hasta Skinner no se había estudiado a fondo lo elemental, lo primero en la construcción. Y hacer esto es muy importante. Después de Skinner, la psicología, aun aquella que parta de presupuestos y trabaje con métodos totalmente distintos, construirá en buena parte sobre él. En este sentido, Skinner tiene vigencia y permanencia. De pocos científicos conductuales se puede decir lo mismo". *Op. cit.*, p. 110.

53. Es lo que indica Chomsky, cuando se refiere al libro de Skinner: *Más allá de la libertad y la dignidad*, cuyo título es ya de por sí sugestivo. "Quizá, tal como a veces sugiere la literatura clásica de la libertad y de la dignidad, existe una inclinación humana intrínseca hacia la investigación creadora y el trabajo productivo para que los seres humanos no sean insensibles mecanismos formados por la historia de los refuerzos y conductas predecibles, sin necesidades intrínsecas aparte de la necesidad de satisfacción fisiológica. En consecuencia, los seres, los seres humanos, no son sujetos preparados para la manipulación y buscaremos un modelo social de acuerdo con ello. Pero no podemos, en este momento, acudir a la ciencia para dilucidar estas cuestiones. Afirmar otra cosa sería un puro fraude. Por el momento, un científico honesto deberá admitir sin discusión que no tenemos casi ningún conocimiento, a nivel de investigación científica, respecto a la dignidad y la libertad humanas". Chomsky, N. *Crítica al conductismo de Skinner*, Buenos Aires, Edit. Cuervo, 1976, pp. 50-51.

Este mismo autor hace una importante distinción cuando subraya que en la obra de Skinner "sus especulaciones sobre la conducta humana deben ser claramente diferenciadas de sus investigaciones experimentales sobre la conducta condicionada". *Op. cit.*, p. 9.

54. El "proyecto educativo" de Makarenko, por ejemplo, en el que Snyders ve un esfuerzo serio de síntesis entre la "educación tradicional" y las proposiciones de la "nueva educación". Una característica importante de ese proyecto, la alegría, es citada como ejemplo en el logro de importantes objetivos sociales. "O también partir de una alegría individual y próxima, pasar a una perspectiva todavía individual, pero más alejada, para llegar a una alegría de toda la colectividad, en un plazo ya bastante lejano: la que se espera, por ejemplo, del aniversario de la creación de la escuela o del día que marcará la apertura de nuevas instalaciones. Llegar finalmente a proponerse el porvenir de la misma institución, e incluso el porvenir del país como una meta perfectamente justa y seria". Encontrar su satisfacción en una aspiración común hacia un mañana lleno de esfuerzos colectivos y de éxitos colectivos". Snyders, G., *Pedagogía progresista*, Madrid, Marova-Fax, p. 142.

## 7. LA PSICOLOGÍA HUMANISTA

JOSÉ MOYA SANTORO Y LUIS GARCÍA VEGA

### 1. INTRODUCCIÓN

La psicología humanista es un movimiento surgido en Norteamérica en la década de los sesenta, orientado a promover una psicología más interesada por los problemas humanos, «una ciencia del hombre y para el hombre» (Smith, 1969). La psicología humanista intenta convertirse en un nuevo paradigma que contrarreste la visión pesimista del hombre propia del psicoanálisis y la visión mecanicista del conductismo.

El humanismo apareció en EE UU, al tiempo que en Europa predominaba la filosofía fenomenológica y la existencial, al final de la segunda guerra mundial, aunque no se constituyó formalmente sino en la década de los sesenta.

Para Fourcade (1982) se trata de «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 formas tradicionales occidentales y orientales de conocimiento. Un conjunto de técnicas de cambio individual y social, un conjunto de valores que concierne las relaciones del individuo y de la sociedad con una moral implícita o explícita... Un movimiento contracultural, que se ha extendido bajo la forma de lo que se ha venido en llamar *Movimiento del Potencial Humano*».

El nuevo modelo nació con la intención de constituirse en la tercera vía (*third force*) o alternativa a las dos grandes escuelas que dominaban en ese momento el panorama de la psicología de EE UU: el psicoanálisis y el conductismo, y llegar con el tiempo a convertirse en la psicología del futuro. Maslow (1962) la considera una *Weltanschauung* global, una nueva filosofía de la vida, una nueva concepción del hombre, el inicio de otros cien años de trabajo, siempre que podamos, naturalmente, evitar antes un holocausto. La tercera fuerza, dice Maslow, es, en gran parte, una reacción a la falta de adecuación de las psicologías freudianas y del comportamiento para tratar la naturaleza superior del hombre. La psicología académica clásica carece de un orden sistemático en el que puedan incluirse elementos superiores de la personalidad, como el altruismo y la dignidad o la búsqueda de la verdad y la belleza. Es natural que no se hagan preguntas sobre los valores humanos últimos cuando se está trabajando en un laboratorio donde se experimenta con animales. Los miembros de esta nueva fuerza sienten que el conductismo es un acercamiento artificial, y relativamente estéril para la comprensión del hombre. La exigencia metodológica de estudiar sólo las conductas externas, ha conducido al conductismo a deshumanizar al hombre y a reducirlo a «una gran rata blanca o un

pequeño computador» (Bugental, 1967, p. VII). Desde luego, la imagen que se obtiene del hombre a través de sus estudios es, en el mejor de los casos, incompleta, y en el peor de los casos, inadecuada; porque el conductismo no analiza lo que es único en el hombre: sus más altas cualidades y capacidades que lo hacen distinto del resto de los animales. Intentar sacar conclusiones sobre el hombre de los experimentos realizados con animales, aunque estos experimentos estén llevados a cabo con suma precisión científica, es totalmente inútil.

Respecto al psicoanálisis, el mismo Maslow critica que los grandes problemas del hombre se traten desde una perspectiva clínica, es decir, analizándolos desde el punto de vista reductivo y pesimista. Por ejemplo, la generosidad se interpreta como una reacción contraria a la avaricia, la ira o la tendencia al asesinato. Es como si no pudiéramos fiarnos de ninguna de las buenas cualidades que valoramos en nosotros mismos. Por otra parte, el psicoanálisis freudiano sólo estudia los individuos con perturbaciones mentales, neuróticos y psicóticos. Maslow se pregunta cómo puede el psicoanálisis conocer nada de las cualidades y características positivas del hombre. El psicoanálisis no ha prestado atención a cualidades como la alegría, la satisfacción, la felicidad, éxtasis, ternura, generosidad, porque sólo ha enfocado la parte oscura, la parte enferma del hombre. Por tanto, el estudio de un espécimen inmaduro, enfermo, raquítico, sólo puede conducir a una psicología inmadura, enferma y raquítica (Maslow, 1954).

La nueva psicología no quiere suplantarse a la psicología científica, intenta solamente ser una brisa de aire fresco, un nuevo marco o actitud para el estudio del hombre. Sus protagonistas afirman que solamente quieren introducir un nuevo planteamiento y un complemento de las formas existentes de psicología. Así, para Bugental (1967) la psicología humanista tiene como meta última la preparación y descripción de lo que significa vivir como ser humano. Para Pinillos las ciencias humanas ponen números a las cosas, hacen uso de un lenguaje matemático cuando les es posible, aplican la estadística, emplean el lenguaje observacional de hechos públicos, y buscan las mismas garantías metodológicas que el resto de las ciencias positivas y todo esto está muy bien, porque la vocación de la psicología es investigar dentro de las ciencias positivas; pero no es el dato, el experimento, ni los sistemas de abstracciones lo que puede cultivar la dimensión del hombre que preocupa al humanista, sino las ideas que rezuman cordialidad y espíritu, las ideas que hablan a lo humano del hombre y reducen con brillo análogo al de unos ojos amigos, las que hacen vibrar la cuerda íntima de la persona, las que significan y, además, expresan sus más acuciantes y recónditos problemas (Pinillos, 1951).

#### A. *Nacimiento de la psicología humanista*

Aunque con anterioridad a 1962 ya se habían publicado escritos defendiendo un estudio comprensivo del hombre y se habían hecho muchos manifiestos a favor de la humanización de la psicología (Maslow, 1956; Barret, 1958; Cohen, 1958; May, 1958; Murphy, 1958; Rogers, 1951; Tillich, 1944; Pinillos, 1951), sin embargo, no

se suele considerar una escuela o movimiento hasta que no se constituye formalmente o se institucionaliza a través de los canales propios de la sociedad científica (Moya Santoyo, 1985; Campfield, 1973; Albrecht, 1960). A este respecto podemos considerar 1961 como el año en que comienza su andadura institucional la psicología humanista, porque es en este año cuando se constituye formalmente la *American Association for Humanistic Psychology* (AAHP), aunque la primera reunión de la Asociación se tuvo en 1962 y este mismo año sale el primer número de la revista que habría de ser el órgano oficial de publicación de la Asociación: la *Journal of Humanist Psychology*. Esta revista fue editada por Abraham Maslow y Anthony Sutich (Villegas, 1986).

El Comité organizador de la Asociación estaba compuesto por los siguientes miembros: Abraham Maslow, Anthony Sutich, Joe Adams, Dorothy Lee y Clark Moustakas.

James Bugental, el primer presidente de la Asociación Americana para la Psicología Humanista, redactó en 1962 el primer Manifiesto del movimiento humanista, titulado *Humanistic Psychology: A New Breakthrough*, presentado a la Asociación Psicológica en el Orange County (California), apareciendo publicado el año siguiente en la revista *American Psychologist*.

Dos años más tarde se creará la Old Saybrook Conference, encargada de examinar las bases filosóficas sobre las que se asienta la Asociación Americana de Psicología Humanista y reorientar los temas y las metas de la Asociación.

En 1970, la American Association for Humanistic Psychology entró como miembro de la American Psychological Association en la división 32. Posteriormente dejaría el apelativo «Americana» para constituirse en Asociación Internacional.

#### II. ANTECEDENTES DE LA PSICOLOGÍA HUMANISTA

Para algunos historiadores de la psicología, las raíces filosóficas del movimiento humanista se encuentran en la filosofía fenomenológico-existencial (Bühler y Allen, 1972; Misiak y Sexton, 1973; Fourcade, 1982). Aunque es cierto que los psicólogos humanistas americanos no se inspiraron directamente en los autores más representativos de esta escuela, y así lo reconocen algunos de ellos (Maslow, 1962), sin embargo, el movimiento fenomenológico-existencial forma, sin duda alguna, los cimientos sobre los que se levanta el edificio humanista. La psicología en Norteamérica carece de un pasado filosófico como afirma Caparrós (1980), pero en muchos momentos de su desarrollo ha recogido el pensamiento europeo, modificándolo y adaptándolo a la mentalidad americana, de modo que obtiene un cierto tinte de originalidad. En este sentido podríamos afirmar con Villegas (1981) que el hecho de que existan algunos elementos comunes entre la psicología humanista y el existencialismo no es más que una convergencia producto del Zeitgeist de una época (entendiendo que la fenomenología y el existencialismo europeo también son «espiritu de la época» en que se produce el movimiento humanista). En este sentido

pronuncia Maslow (1981) cuando afirma que sin los precedentes y antecedentes opeos es dudoso que ninguna de las versiones americanas de la psicología humanista se hubieran desarrollado. Sin duda, también el movimiento migratorio europeo contribuyó a la difusión de esta filosofía (Misiak y Sexton, 1973). Otros susos son:

- a. La concepción que J. J. Rousseau (1712-1778) tenía del hombre: el hombre bueno por naturaleza, pero su contacto con la tradición, la autoridad, la cultura en malo al hombre primitivo. Si el hombre quiere liberarse, debe volver a lo nativo, a lo original, desarrollando espontáneamente sus sentimientos.
- b. El personalismo cristiano. La filosofía cristiana hunde sus raíces en la conión del hombre transcendido por encima de su propia naturaleza a través de Redención. E. Mounier, J. Lacroix, P. Ricoeur y otros filósofos franceses deiden la dignidad de la persona, los valores, el ineludible compromiso personal cada hombre, el respeto a la individualidad, libertad y dignidad humana y la a de que cada hombre tiene una vocación particular: Al hombre «lo hiciste poco ros que un dios, lo coronaste de gloria y dignidad, le diste el mando sobre las as de tus manos, todo lo sometiste bajo sus pies» (Sal, 8, 5-7). La conciencia de lidad del hombre es una constante en las antropologías que se desarrollan a tir de la segunda guerra mundial por autores como H. Plessner, A. Portmann, Gehlen, E. Rothacker, Landmann, Cassirer, Lévi-Strauss, o Pannenberg, entre os.

c. Raíces psicológicas. Para A. Adler (1870-1937), todo hombre posee un in- nte impulso de «abajo hacia arriba», un «año de perfección», que debe realizar oniténdose una meta u «objetivo final», lo que conlleva un «estilo» o modo onal de vivir, que sólo tiene sentido si conduce al desarrollo del «sentimiento omunidad»; en aquellas ocasiones en que su orientación está marcada por el n de dominio y superioridad» da lugar al «carácter neurótico» (Adler, 1912).

Maslow reconoce la influencia de Adler a quien fue a visitar muchas veces a su y con quien mantuvo innumerables conversaciones (Goble, 1970). E. Fromm concibe al hombre como un ser capaz de superar la naturaleza animal tualizarse a sí mismo como persona, al ejercer su libertad, esto lo logra conjun- to la «individualización» (el hecho de ser él mismo, diferente a los demás) con la eración con los otros, mediante el amor y el trabajo compartido y creativo. amor auténtico es una entrega desinteresada al otro, dentro de una auténtica ion humana, no mercantil. Las personas, por otra parte, se deben valorar no lo que tienen, sino por cómo se han desarrollado como personas.

Víctor E. Frankl, por su condición de judío, estuvo durante tres años en los pos de concentración nazis de Dachau y Auschwitz. Fue profesor de neurología iquitría en la Universidad de Viena. Para Frankl, el hombre es un ser capaz xperimentar, decidir y comprometerse porque, a pesar de las fuerzas que le ionan, «tiene la capacidad de *saber* que es una víctima, y de este modo puede ir en su destino». El nombre se hace a sí mismo, puede proyectar su existencia

y hacer planes. Su centro de interés es la persona existente, el ser tal como es y se desarrolla.

Maslow (1981) encuentra la matriz cultural del movimiento humanista en la dialéctica específica realismo e idealismo. La mentalidad americana acentuaba más la acción del hombre sobre el medio, que la del medio sobre el hombre. La escuela funcionalista personificaba la convicción del hombre como actor y sus procesos mentales como agentes instrumentales que le ayudan a enfrentarse con el mundo. Esta alternativa, que demostró el carácter social, activo y volitivo de la conducta humana, se enraizó posteriormente en las psicologías sociales de Charles H. Cooley y Georges H. Mead. En el campo de la psicología individual, William McDougall sostuvo un conductismo «intencional». Para McDougall (1922) existían dos alter- nativas a la ciencia, la mecánica y la intencional (Villegas, 1986).

William James dedicaba en su *Principles of Psychology* (1892) un papel prepon- derante al *self*. Para James la importancia y significación personales son primordia- les, así como la libre voluntad, la capacidad de compromiso y decisión. También G. Stanley Hall y los funcionalistas americanos ponen de relieve a importancia de la mente como adaptación y transformación del medio, donde juegan un papel importante los sentimientos y los afectos.

Maslow reconoce la influencia de las dos direcciones predominantes en la psi- cología de principios de siglo: el conductismo y el psicoanálisis. «El gran momento en que regresé a la psicología fue cuando lei la obra de Watson [...] Pero siendo estudiante en Wisconsin, tropecé con Freud y Adler. El primer trabajo que hice fue sobre psicoanálisis [...] No soy contrario al conductismo, excepto como filo- sofía» (Frick, 1971). Y en el prólogo a la primera edición de *Motivation and Per- sonality* (1954) afirma que Max Wertheimer y Kurt Koffka le enseñaron gestalt. Kurt Goldstein con su libro *The Organism* (1939) ejerció una influencia decisiva. Aprendió psicoanálisis con David Levy y Abraham Kardiner y más tarde con Erich Fromm y Karen Horney. Estudió antropología con Ruth Benedict y también con Margaret Mead, Gregory Bateson y Ralph Linton. El concepto de voluntad positiva de Otto Rank influyó poderosamente en Rogers, aunque su posesión personal se halla dentro de la tradición americana encabezada por John Dewey, no en vano asistió durante su estancia en el Teachers College de Columbia a los cursos dirigidos por H. Kilpatrick, discípulo de Dewey, para quien la perfección no era un objetivo final, sino un proceso perpetuo de crecimiento.

### III. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA PSICOLOGÍA HUMANISTA

La Asociación para la Psicología Humanista publicó un escrito en el que proponía algunos puntos fundamentales sobre los que hubo suficiente consenso:

- a. Aunque los científicos de la conducta tienden a acumular conocimientos, su principal objetivo debe ser de servicio. Los psicólogos deben ayudar a las per-

sonas a comprenderse a sí mismas y a desarrollar sus potencialidades plenamente. Su meta debe ampliar y enriquecer las vidas de los hombres. Una adecuada comprensión del ser humano no se puede basar exclusivamente o en gran parte en investigaciones llevadas a cabo con animales.

b. Los psicólogos deben estudiar a los seres humanos como un todo, en lugar de dividir en categorías su funcionamiento (percepción, memoria, aprendizaje, personalidad, etcétera). Los tópicos elegidos para ser estudiados deben estar llenos de sentido en términos de la existencia humana, y no deben elegirse en base a la posibilidad de ser estudiados en el laboratorio y a su cuantificación posterior. En psicología experimental muchos de los elementos que no son susceptibles de recibir tratamiento experimental suelen ser ignorados.

c. Los psicólogos deben estudiar los problemas humanos significativos, como la responsabilidad personal, creatividad, espontaneidad y valores. Se debe prestar una atención prioritaria a las experiencias subjetivas internas, a conductas parciales y externas. Esto no quiere decir que deba descartarse el estudio de las conductas abiertas, pero éstas no deben ser el único objeto de investigación.

d. Los psicólogos deben centrar su estudio en la conciencia subjetiva (tal como se ve a sí misma), ya que la interpretación es fundamental para toda actividad humana.

e. Los psicólogos deben esforzarse por comprender al individuo, lo excepcional y lo impredecible, igual que lo común y lo general. Por el contrario los psicólogos psicoanalíticos, neoconductistas y cognitivos se interesan sobre todo en descubrir las leyes generales de operación de la conducta. Los psicólogos deben estudiar cada individuo en vez de estudiar la media estadística de un grupo. El estudio estadístico ignora lo atípico, la excepción, la persona que se desvía de la media.

f. Los métodos específicos que adopten los científicos de la conducta deben considerarse secundarios a los problemas que se quieren estudiar. Por consiguiente los psicólogos humanistas utilizan diversos métodos de investigación: métodos objetivos, estudios de casos individuales, técnicas de introspección informal, e incluso análisis de obras literarias.

#### IV. MÉTODOS UTILIZADOS POR LOS HUMANISTAS

El movimiento humanista rechaza la exclusividad del método galileo-newtoniano que considera el universo como una máquina, y sirve de modelo para la psicología conductista. El marco de referencia ha cambiado tanto para la física como para el resto de las ciencias. El ideal surgido con el positivismo lógico que pretendía una objetividad total no se puede sostener. Los físicos reconocen que lo que pretendemos conocer objetivamente no es, en último análisis, sino un conocimiento subjetivo, dependiente del observador. Todo conocimiento, por tanto, es un «conocimiento personal».

Es importante poner de manifiesto que los humanistas no rechazan el estudio

objetivo del hombre, sino que intentan una expansión de la ciencia a otros campos rechazados por los planteamientos científicos del conductismo radical, porque, en definitiva, como afirma Maslow (1966), los métodos científicos son... en última instancia, lo que nos permite estar seguros de que lo que hacemos está dentro de la verdad. Para él las técnicas de estudio «in vitro» son útiles y lícitas, pero menos significativas que las realizadas «in situ», por ello es necesario replantear el estudio de los temas básicos de la psicología para tener una visión holística. El cuerpo no es una colección de órganos independientes, sino integrados. Por otra parte, el organismo no es el paciente de las causas, en quien los estímulos producen respuestas, sino un agente activo, inmerso en una compleja relación mutua con la causa (Maslow, 1970).

Los psicólogos humanistas, aunque prefieren el método idiográfico en sus investigaciones, sin embargo, consideran útil todo tipo de investigaciones objetivas, porque aportan un sustrato para conocer mejor al individuo. La posición idiográfica extrema defiende que la persona, por ser algo único, sólo puede ser estudiada individualmente. Esta posición se interesa por las características y rasgos únicos y distintivos de los individuos, por tanto, las técnicas que debe usar son: la autobiografía, estudio de documentos personales, la entrevista, etc., siendo esenciales para la comprensión del individuo la empatía y la intuición.

Rogers defiende una ciencia de la conducta humana mediante la cual se pueda conocer, predecir, influir y controlar la conducta humana, pero al mismo tiempo defiende la elección subjetiva y el mundo de valores que trasciende la ciencia de la conducta. Rogers utilizó preferentemente la técnica Q de Stephenson (1953), en sus investigaciones del *self*. Esta técnica aporta un índice de la medida de las frases relativas al *self*, tanto el real como el ideal.

#### V. REPRESENTANTES

##### A. Gordon W. Allport (1897-1967)

###### 1. Biografía

Gordon Willard Allport, uno de los cuatro hijos del doctor John Edwards y de Nellie Edith, nació en Montezuma, Indiana, el 11 de noviembre de 1897. Él describe su vida hogareña enmarcada dentro de la piedad protestante y un trabajo arduo. Su madre, ex maestra de escuela, estimulaba a los niños en la investigación filosófica, destacando la importancia de la religión. Su padre dirigió por muchos años una clínica instalada en su casa, y a sus niños les asignaba responsabilidades como ayudantes.

Después de graduarse en la escuela secundaria de Cleveland, Ohio, donde se habían mudado sus padres, Allport ingresó en Harvard con su hermano Floyd, quien también fue psicólogo. Prestar sus servicios en la primera guerra mundial le

hizo interrumpir por un tiempo sus estudios. Después de recibir el grado de bachiller en 1919, ingresó como profesor en el Robert College en Estambul (Turquía); después regresó a Harvard, donde se doctoró en psicología a la edad de 24 años. Amplió estudios en Alemania e Inglaterra, y a su regreso a EE UU estuvo un año en el Dartmouth College, pasando como profesor al Departamento de Psicología de la Universidad de Harvard. De 1926 a 1927 fue ayudante de Ética Social en esta Universidad. Adjunto en el Dartmouth College de 1927 a 1930, y profesor a partir de 1930 en la Universidad de Harvard, en el departamento de Relaciones Sociales. En 1958, la Universidad de Boston le concedió el grado de doctor en Humanidades. Allport murió el 9 de octubre de 1967.

Durante su vida, Allport recibió virtualmente todos los honores profesionales que se conceden a los psicólogos: fue presidente de la APA en 1939, presidente de la Eastern Psychological Association en 1943; miembro de la Comisión Nacional de la UNESCO; presidente de la Prospect Union Association; director del National Opinion Research Center. Fue miembro honorario de la British Psychological Society, y de la Deutsche Gesellschaft für Psychologie, de la Österreichische Ärztegesellschaft für Psychotherapie, y de la Société Française de Psychologie. Perteneció a la Phi Beta Kappa. Durante los años 1937-1949 editó el *Journal of Abnormal and Social Psychology*. En 1956 fue Consejero Internacional del Instituto de Investigaciones Sociales, de la Universidad de Natal en Sudáfrica, en calidad de visitante.

De él decían que era humanitario, sabía respetar las opiniones de los demás y se preocupaba por la gente. Muchos de estos rasgos son parte esencial de la psicología de Allport.

## 2. Obras

Allport fue un escritor prolífico, pero sus libros más importantes son *Personality: A Psychological Interpretation* (1937). En esta obra ofrece 49 definiciones de personalidad desde diferentes enfoques y establece las bases de la personalidad desde los comportamientos iniciales del infante hasta la personalidad madura. En *The Nature of Prejudice* (1954), defiende la necesidad de una toma de conciencia de la auténtica naturaleza humana, que aunque ha conseguido un amplio dominio de la Naturaleza a través de la técnica, sin embargo, siguen existiendo campos donde predomina el prejuicio, es decir, motivaciones irracionales que se encuentran ligadas a componentes raciales. *The Psychology of Rumor* (1947) expone que parece indudable que la circulación de rumores es un problema social y psicológico de gran magnitud, con mayor virulencia en momentos críticos. El rumor viene a ser una propensión específica para creer el mensaje que suele pasarse de persona a persona de forma oral, tiene un carácter específico y está limitado en el tiempo. Esta obra la escribió en colaboración con Postman. *Pattern and Growth in Personality* (1961) es una cuidadosa revisión, 24 años después de su primera obra de psicología de la personalidad: *Personality: A Psychological Interpretation*. Partiendo del enfoque idiográfico, se opone a las investigaciones no científicas, defendiendo los procedi-

mientos que descansan en la observación sistemática de los hechos y en la interpretación objetiva de los mismos.

## 1. Métodos de investigación

Según Allport, el investigador puede estudiar la conducta en función de principios generales y variables universales con gran cantidad de sujetos, o bien estudiar un caso particular, aplicando métodos y variables adecuados a la singularidad de cada persona, es decir, se pueden utilizar el método nomotético o el idiográfico, propuestos por Windelband. Más tarde sugirió que se deberían sustituir los términos anteriores por dimensional (nomotético) y morfogenético (idiográfico).

El énfasis de Allport está en que la utilización del método clínico morfogenético viene determinada por su concepción de la persona y de la ciencia. En primer lugar, Allport enfatiza la singularidad de cada persona que es única e irrepetible. En segundo lugar, lo más característico de la persona no son las cosas que tiene en común con el resto sino sus singularidades. Las diferencias en personalidad se deben a las disposiciones personales (rasgos individuales).

Entre las técnicas más utilizadas por Allport podemos señalar el estudio de la conducta expresiva, el análisis estructural, y el análisis de contenido.

## 4. Doctrina

Para Allport, cada hombre es único e irrepetible, diferente del resto de la humanidad, tanto por la complejidad de su organización mental, como por su sistema nervioso. Ambas estructuras (biología y psique) son básicas en la constitución del individuo. Las respuestas que da el ser humano no están sujetas a estereotipos, sino que gozan de versatilidad, son flexibles, de modo que el individuo puede responder de diferentes maneras ante situaciones semejantes. Además, el hombre es dueño de su propio destino, porque puede elegir metas y proyectar su vida con un cierto grado de autonomía.

### La personalidad: Características fundamentales

La personalidad es algo muy complejo que se va construyendo a lo largo de la vida (García Vega, 1987). «Personalidad es la organización dinámica en el interior del individuo de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característicos» (Allport, 1961, p. 47).

El problema central de la psicología es el de la organización mental. La integración y otros procesos de organización deben aceptarse necesariamente para explicar el desarrollo y la estructura de la personalidad. Este término implica también el proceso recíproco de desorganización, especialmente en las personalidades anómalas en las que se produce una progresiva desintegración. Con el término psico-

físico se quiere indicar que la personalidad no es ni exclusivamente mental ni exclusivamente neural (física). Su organización requiere el funcionamiento de la «mente» y el «cuerpo» en una inextricable unidad. Por *sistema* se entiende un complejo de elementos en mutua interacción. Estos sistemas, cuando son llamados a la acción, motivan o dirigen una actividad y un pensamiento específico. Todos los sistemas comprendidos en la personalidad han de considerarse como *tendencias determinantes*. Toda la conducta y todo pensamiento son característicos de la persona y son únicos, existentes solamente en un individuo. La conducta y el pensamiento designan todo lo que puede hacer el individuo. Lo que principalmente hace el individuo es adaptarse al ambiente. Pero no solamente nos adaptamos al medio, sino que tratamos de dominarlo. Por tanto, la conducta y el pensamiento son modos de adaptación al medio y de acción sobre el mismo, originados por la situación ambiental en que se encuentra el individuo, modos elegidos y dirigidos por sistemas psicofísicos comprendidos en nuestra personalidad.

La personalidad la constituye una serie de elementos que, en distintas composiciones, hacen que cada persona sea un individuo completamente distinto del resto. La idea clave de la concepción estructural del individuo está ligada a la evolución a través de la cual se transforma en persona adulta. Unos elementos proceden directamente de la herencia: el físico, las dotes de inteligencia y el temperamento. Otros factores dependen del medio ambiente; por tanto, podemos establecer que: personalidad = f (herencia) (ambiente).

Siendo la personalidad la organización dinámica de los sistemas psicológicos que determinan la conducta, se desprenden dos principios fundamentales: *a*. Una diferenciación de los sistemas funcionales y *b*. Una integración de las estructuras en estructuras de rango superior. La integración significa la formación de «todos» más amplios y de mayor contenido a partir de unidades separadas de conducta. A lo largo de la vida se forman distintas estructuras organizativas de las conductas, básicamente cinco: reflejos condicionados, hábitos, rasgos, yoes, y personalidad total.

— *Reflejos condicionados*, que son los más simples de las formas aprendidas de conducta adaptativa. La capacidad de responder a un estímulo sustitutivo se integra en un sistema reflejo innato.

— *Hábitos*, sistemas integrados de reflejos condicionados que implican respuestas «reforzadas» especiales.

— *Rasgos personales*, disposiciones más dinámicas que resultan, por lo menos en parte, de la integración de hábitos específicos. Pertenecen a este nivel las disposiciones llamadas sentimientos, valores, necesidades e intereses.

— «*Sétoes*» o yoes, sistemas de rasgos coherentes, pero que pueden variar en situaciones diferentes. Cf. la tesis de W. James: «un hombre tiene tantos *sétoes* sociales diferentes como *grupos* de personas con los que se relaciona y cuyas opiniones comparte». Un ejemplo extremo es el caso de «múltiple personalidad» como en la historia del doctor Jekyll y mister Hyde, de Robert Louis Stevenson.

— *Personalidad*, integración progresiva, pero nunca completa, de todos los sistemas relativos a las adaptaciones características individuales a los diversos ambientes.

A continuación analizaremos el rasgo de una manera especial, dada la importancia que le atribuye Allport en la constitución de la personalidad.

### El rasgo

Allport había diferenciado entre los rasgos comunes a un gran número de personas y los propios del individuo. A partir de 1961, los rasgos comunes se denominaron simplemente rasgos, y los rasgos individuales se llamaron disposiciones personales de rasgos morfológicos.

Allport define el rasgo como un «sistema neuropsíquico (peculiar del individuo) generalizado y focalizado, con la capacidad de conectar muchos estímulos funcionalmente equivalentes y de iniciar y guiar formas coherentes (equivalentes) de comportamiento adaptativo y expresivo» (Allport, 1961, p. 347). El rasgo tiene su raíz en el sistema neuropsíquico, es, por tanto, una organización neural estructurada de una forma característica, dependiente tanto de la aportación biológica como de las experiencias del individuo. Como toda estructura, en el sentido pavloviano, tiene la capacidad de la generalización y la focalización, lo que le permite conectar estímulos funcionalmente equivalentes, es decir, el individuo puede reaccionar de la misma manera a situaciones diferentes cuando los estímulos tienen cierta semejanza funcional. Los rasgos, además, pueden iniciar y guiar la conducta, actúan, pues, como motivos.

### El rasgo morfogénético

La disposición personal se define de la misma manera que el rasgo, excepto que la disposición personal es peculiar del individuo.

Allport identifica tres clases de disposiciones personales, de acuerdo con el grado de su idiosincrasia personal, a saber: disposiciones cardinales, centrales y secundarias.

Una disposición cardinal es aquella cuyo poder de generalización es tan grande que se le suele atribuir cualquier acción del sujeto; sin embargo, las disposiciones cardinales son raras y se manifiestan en muy pocas personas.

Las disposiciones centrales tienen características altamente específicas del individuo y se suelen identificar con bastante facilidad. El número de estas disposiciones es bastante reducido, entre cinco y diez, pero describen con bastante exactitud la personalidad de un individuo.

Las disposiciones secundarias son menos frecuentes y tienen menos importancia para la descripción de una persona, son muy numerosas y más específicas que las centrales.

### El propium

Es un término con el que designa Allport las funciones que han sido adscritas al yo, podría llamarse también *personalidad consciente*.

El *proprium* se va desarrollando con el desarrollo del individuo. Allport identifica siete aspectos: Durante los primeros tres años aparece 1. un sentido del propio cuerpo, 2. un sentido de continuidad de la propia identidad y 3. una autotema del propio ser. Entre los cuatro y los seis años: 4. el niño adquiere una extensión del yo y 5. la autoimagen. De los seis a los doce años el niño adquiere 6. el autoconocimiento de que puede abordar sus problemas por medio de trazos, nombres y a través del pensamiento. Durante la adolescencia, surgen 7. intenciones, propósitos, metas distantes, lo que llama esfuerzos propios.

El concepto más distintivo de Allport es el de *autonomía funcional*. «La autonomía funcional considera los motivos del adulto diversificados y como sistemas contemporáneos autosostenidos, que surgen de sistemas precedentes, pero funcionalmente independientes de ellos» (Allport, 1961, p. 261). Este concepto afirma que algunas conductas pueden llegar a ser metas del propio individuo, incluso, aunque en un principio fuesen rechazadas. Por ejemplo, a un niño se le puede obligar a practicar el piano, pero, al cabo de cierto tiempo, disfruta tanto con él que lo hace una de las metas de su vida, haciéndose profesional. Los motivos del niño se van perdiendo conforme el adulto entra en contacto con otras experiencias que se convierten en motivos más fuertes para la persona madura, lo que significa que el adulto está relativamente divorciado de su pasado.

Allport reconoce dos niveles de autonomía funcional: 1. Autonomía funcional propia y 2. Perseverante. La autonomía personal propia se refiere a intereses adquiridos, valores, sentimientos, intenciones, disposiciones personales cardinales y centrales, autoimagen y estilo de vida. La autonomía funcional perseverante se aplica a actos repetitivos, como adicciones, rituales y rutinas, comportamientos estereotipados, como puede ser la adicción a las drogas o al alcohol, la adicción a la caza o al fútbol.

Allport intentó realizar la síntesis entre la psicología tradicional que estudia los procesos psicológicos generales y el estudio de la personalidad individual. Para Allport, cada persona es una organización de rasgos, disposiciones y hábitos, actitudes, intenciones y motivos.

#### Aspectos motivacionales

Cuando el hombre llega a la edad adulta necesita el concepto de «capacidad» (entendida ésta como lo que hace el niño cuando no se encuentra bajo la influencia de la incomodidad, fuertes impulsos o peligro [White, 1957]) tanto como en la infancia. La mayor parte de las cosas que hace un adulto se derivan de una provisión de aptitudes e intereses personales, que son incluso más determinantes de su conducta que las necesidades biológicas, que puede incluir entre sus intereses o separarlas de ellos. Estas necesidades no pueden explicar tendencias persistentes en el hombre como la actividad estética, intelectual, religiosa o económica.

Sería erróneo pretender que la «necesidad de capacidad» es la motivación predominante en la vida. Pero puede, tanto como cualquier otra y más que la sexual, resumir toda la historia biológica del desarrollo humano.

Allport reconoce que los impulsos primarios ocupan una posición central en la infancia, pero la actualización de sí mismo es en el fondo la única motivación del hombre. Aunque este concepto no es específico, sin embargo, tiene la virtud de mostrar la dirección última de la motivación: cada personalidad es diferente de las demás y se esfuerza por mantener su identidad y alcanzar su meta de modo individual. La motivación no es, por tanto, fundamentalmente presiones, impulsos y conflictos, sino la tendencia al crecimiento libre de conflictos y la realización de sí mismo.

La motivación no nace del lado oscuro de la persona como sucedía en la doctrina freudiana, sino del lado consciente. El yo no es un esclavo de los impulsos del ello ni de las presiones del medio, como afirman los conductistas. Vivimos nuestra vida, al menos en parte, de acuerdo con nuestros intereses, valores, planes e intenciones conscientes. Nuestras motivaciones, por tanto, son en parte autónomas respecto a las presiones, impulsos, instintos y situaciones ambientales. Si admitimos esto, reconocemos que una gran parte de nuestra vida la vivimos como realización de valores y propósitos maduros y conscientes, no sólo como defensa contra fuerzas instintivas.

«Atribuir fuerza dinámica a las funciones intelectuales, a los aspectos cognoscitivos de la vida, constituye un progreso de gran importancia con relación a las diversas teorías de "energía variable" precedentemente descritas. Significa que los propósitos humanos no se limitan a una restringida lista de impulsos o instintos, sino que cambian con el tiempo y las diversas condiciones, acompañándose al curso del devenir [...]». En efecto, muchas motivaciones son inconscientes, infantiles, ocultas al propio individuo. Lo importante es que algunas motivaciones son funcionalmente autónomas, especialmente en las personalidades que consideramos normales, maduras, sanas.»

#### Desarrollo de la personalidad

Según Allport, se dan cambios significativos entre la infancia y la edad adulta. Considera que el recién nacido es un ser compuesto de impulsos primitivos, heredados, reflejos, que no ha desarrollado aún sus atributos distintivos. El niño es en gran medida un ser de tensiones fragmentarias que se mueve entre el placer y el dolor (intentando aumentar el placer y disminuir lo doloroso). Ya al final del primer año aparecen algunas cualidades distintivas que probablemente perdurarán a lo largo de su vida. Progresivamente, con la edad, se ponen en marcha aquellos mecanismos que producen la diferenciación, la integración, la maduración, el aprendizaje, la autonomía funcional y la extensión del yo. **El organismo, de esta manera,** actuará en función del crecimiento de su yo, expansionando los rasgos, estructurándolos adecuadamente y jerarquizándolos. El adulto se configura así como un conjunto de rasgos organizados y en armonía. El funcionamiento de los rasgos es fundamentalmente consciente y racional. El individuo normal sabe lo que hace y por qué lo hace. El adulto debe independizar sus rasgos de los orígenes infantiles, porque la personalidad madura es ante todo una extensión del sí mismo, es decir,

persona. *Toward a Psychology of Being* (1962) compara el comportamiento motivado por deficiencias por el motivado por el deseo de desarrollarse. El que tiene un déficit atiende preferentemente aquellos aspectos que pueden satisfacer su necesidad, mientras el que contempla algo, sin necesitarlo, tiende a verlo tal como es en su totalidad de una manera objetiva. En 1964 publicó *Religions, Values, and Peak-Experiences* donde analiza algunos aspectos más significativos de la autorrealización, como son las experiencias cumbre, los valores y la religión en su sentido etimológico de relación con la trascendencia. *The Farther Reaches of Human Nature* es una obra póstuma (1971) donde se recopila la obra de Maslow. Este libro analiza los temas fundamentales tratados por Maslow: biología, creatividad, educación, sociedad, cognición, metamotivación, etcétera.

Abraham Maslow es uno de los representantes del movimiento humanista de mediados del siglo XX. Piensa que la psicología humanista se ha ido afianzando sólidamente como alternativa frente al conductismo y al psicoanálisis. El humanismo representó una auténtica revolución en el campo psicológico, porque aportó nuevas formas de percibir, pensar y representar científicamente al hombre y la sociedad, nuevos enfoques de la ética, de los valores y nuevas directrices. La psicología no debe limitarse a la descripción, si no que implica la concepción del hombre y la sociedad de una determinada manera. De todos modos, esta tercera vía es transitoria, es el camino hacia una cuarta psicología, la psicología transpersonal, centrada en el cosmos, con el transcurso de una filosofía de la vida que sustituya la religión y el sistema de valores vigente, un programa vital que las personas sumidas en la desesperanza desean alcanzar, algo superior a lo que respetar y en lo que confiar en un sentido nuevo, naturalista y empírico (García Vega, 1976).

### 3. Estructura de la personalidad

La afirmación primordial de Maslow es que el ser humano es un todo integrado y organizado. Es decir, el individuo siente las necesidades, tanto las más básicas, como son las fisiológicas, como las más elevadas, como la autorrealización, formado parte de todo su ser. Las motivaciones normales de cada día son el deseo de comer, tener ropas, coches, hacer amigos y cosas por el estilo; todos estos impulsos son claramente una necesidad de toda la persona que satisfacen una determinada necesidad.

Pero si examinamos más en profundidad estos deseos descubrimos que la mayoría de ellos no son fines en sí mismos, sino medios para conseguir un fin más elevado.

Otra característica de las necesidades humanas es que los seres humanos apenas difieren en sus deseos conscientes, aunque las vías para conseguirlos difieran de una cultura a otra y de un ambiente a otro. Los seres humanos, según Maslow, somos más parecidos de lo que en principio cabría pensar.

Maslow piensa que en la motivación no se puede renunciar al gran descubri-

sus satisfacciones y frustraciones deben ser muchas y variadas, de manera que el sí mismo sea capaz de orientar su futuro, sus planes y sus ilusiones.

La conducta de los adultos debe explicarse como un proceso elaborado de aprendizaje y crecimiento. El aprendizaje no sólo sirve para difundir y modificar unos propósitos, sino también para crearlos. Algunos propósitos son compartidos por muchos individuos, porque todos ellos comparten un ambiente similar y están influidos por una cultura semejante. Estas conductas, aunque adquiridas, se hacen funcionalmente autónomas, independientes de la presión que las originó. En este proceso intervienen tanto las necesidades orgánicas como las culturales (lengua, tradiciones, folklore, etcétera).

Sigues de madurez son la capacidad de relacionarse con otras personas de manera cálida, a través de una conducta, íntima o no, en la que aparece la seguridad emocional y la aceptación de sí mismo y de los demás. La autoaceptación se expresa en un nivel elevado a través del humor y del *insight* (capacidad para comprenderse a sí mismo). La madurez implica, además, tener una filosofía de la vida, desde la cual se comprende el mundo que nos rodea, tanto los problemas y las cuestiones importantes como las simples y cotidianas, llenando de sentido todo lo que se hace.

## B. A. H. Maslow (1908-1970)

### 1. Biografía

Abraham Maslow nació en Brooklyn, Nueva York, el 1 de abril de 1908. Recibió la influencia de psicólogos gestaltistas como Max Wertheimer y Kurt Koffka en la New School of Social Research. Estudió antropología con Ruth Benedict, M. Mead, G. Bateson y R. Linton. Aprendió psicoanálisis con Kardiner, E. Fromm, K. Horne y A. Adler, siendo analizado por Emil Oberholzer. Thorndike le apoyó y le nombró su ayudante. Maslow reconoce en sus obras la influencia de Allport, Murray, Rogers y Goldstein, entre otros. Se graduó en la Universidad de Wisconsin en 1930, recibiendo el doctorado en 1934. Durante los años 1929 y 1930 es investigador asistente y de 1930 a 1934 es profesor asistente en esta misma universidad. Con posterioridad, 1935-1937, obtuvo una beca en la Universidad de Columbia, pasando a la Facultad de Brooklyn College como profesor asociado (1938) hasta 1951 en que es director y profesor del departamento de psicología de la Universidad de Brandeis, donde permanecerá hasta 1969, año en que pasará a ser socio residente de la Laughlin Foundation en Meulo Park (California). En 1967 fue presidente de la APA. Maslow murió de un ataque al corazón el 8 de junio de 1970.

### 2. Obras

En 1954 publicó *Motivation and Personality*. En esta obra, partiendo del estudio de la motivación propone como meta de la psicología la realización completa de la

nimiento del psicoanálisis, el inconsciente, y que desde Freud no podemos permitirnos el lujo de olvidar la vida inconsciente.

Maslow considera que el ser humano es un animal necesitado, pero sin la posibilidad de obtener una satisfacción completa a sus necesidades; excepto en breves periodos de tiempo. Tan pronto un deseo se ha satisfecho, aparece otro en su lugar. Cuando se satisface éste, otro nuevo se sitúa en primer plano y así sucesivamente.

Maslow propuso la tesis de que el ser humano nace con cinco sistemas de necesidades, ordenadas en forma jerárquica. Los seres humanos son animales con necesidades durante toda la vida.

Las necesidades se ordenan de más a menos urgentes para la supervivencia, coincidiendo este orden con su aparición cronológica. Se distinguen dos tipos de necesidades, aquellas que para su satisfacción se precisa del medio, que ofrece los elementos necesarios para su equilibrio homeostático. Estas necesidades son tanto más específicas en su satisfacción cuanto más elemental es su nivel (la necesidad de oxígeno no se satisface sino con oxígeno). Aquellas que se refieren fundamentalmente al desarrollo o autorrealización de las potencialidades más específicamente humanas, dependen en menor grado del exterior. Las necesidades de los niveles superiores se pueden satisfacer de diferentes modos, no específicos.

En las personas adultas son muchos los motivos que afectan al comportamiento y actúan al mismo tiempo, sin embargo, existe una cierta jerarquía, que determina que, en general, las necesidades de los niveles inferiores se deben satisfacer, al menos parcialmente, antes de satisfacer una necesidad de un nivel superior. Cuando se satisface una necesidad deja de comportarse como motivador, mientras se mantenga el equilibrio, pero inmediatamente surge otra necesidad superior, de modo que el hombre siempre se encuentra en situación de necesitado.

#### *Clasificación de las necesidades*

Las necesidades fisiológicas comprenden la necesidad de alimento, agua, oxígeno, sueño, sexo, protección contra temperaturas extremas, estimulación sensorial y actividad. El hombre tiende a concentrarse en la satisfacción de estas necesidades antes de preocuparse de las de niveles superiores. Cuando alguna de ellas no se satisface, se suele sobrepasar a las demás: «En el caso de un hombre crónica y extremadamente hambriento, el paraíso es simplemente un lugar donde haya comida en abundancia. Tiende a pensar que basta que se le garantice alimento para el resto de su vida para sentirse feliz; nunca añorará otra cosa. Para él, la definición de vida está en función de la comida. Todo lo demás es secundario. Libertad, amor, sentido comunitario, respeto, filosofía; todo se suele echar a un lado como bagatela inútil, ya que nada de eso logra llenar el estómago. De este hombre se puede decir con toda razón que sólo vive de pan» (Maslow, 1970, p. 20).

No todas las necesidades fisiológicas son homeostáticas. El deseo sexual, el sueño, la actividad y el ejercicio, etc., no parecen tener un comportamiento homeostático. Tampoco sabemos cómo catalogar el hecho paradójico de que el orga-

nismo tienda a la inercia, la pereza y al menor esfuerzo junto a la necesidad de actividad, estimulación y búsqueda de emociones.

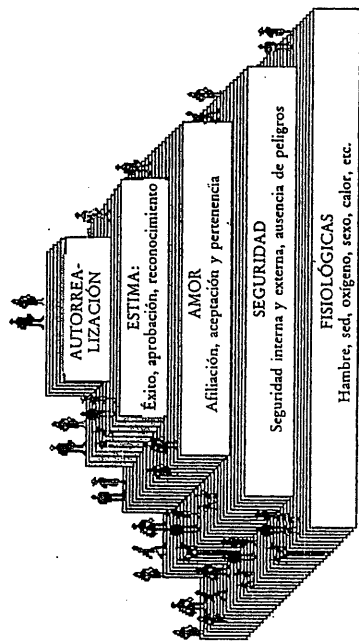
*Necesidades de seguridad.* Una vez satisfechas las necesidades fisiológicas, hacen su aparición las relativas a la protección; es decir, sentirse seguro y libre de peligros. La sociedad moderna otorga una importancia creciente casi obsesiva a la seguridad. Frente a la inseguridad, la sociedad moderna actúa preventivamente mediante instrumentos como los seguros privados de personas y bienes, mediante la Seguridad Social pública, la seguridad en el trabajo, regulación y vigilancia del tráfico, protección de la seguridad del ciudadano, tutela de seguridad jurídica, etc. Los adultos desean empleos estables, cuentas de ahorro, etc., también se adoptan ciertas religiones o filosofías para organizar sus vidas y dárles un sentido de seguridad. En nuestra sociedad occidental se ha conseguido un ámbito de seguridad frente a los animales salvajes, las temperaturas extremas, la delincuencia, la tiranía, etcétera.

*Necesidades de amor.* El amor no es sólo un flujo para que la vida se pueda desarrollar, es también un requerimiento social. El hombre necesita amar y ser amado. Las necesidades de amor suponen dar y recibir afecto. Cuando están insatisfechas, una persona sentirá intensamente la ausencia de amigos, de compañeros o de los hijos (como los ancianos en las residencias se sienten depresivos por la ausencia de los seres queridos, algunas empresas contratan para ellos «hijos y nietos» que les hacen compañía y actúan como tales durante una hora, por unas 40 000 pesetas). En la sociedad actual en que se han roto muchos de los lazos familiares tradicionales, el anonimato en que se vive dentro de los grandes bloques de viviendas, la desaparición de las interacciones sociales de persona a persona propia de la vida en zonas rurales, han desarrollado más si cabe el deseo de pertenencia a grupos o sociedades en las que uno se siente integrado. En algunos casos la gente llama al «teléfono de la esperanza» con la ilusión de que una voz amable se interese por él, son también muchos los que llaman a locutores de radio porque siempre encuentran una voz amiga que los trata con simpatía.

*Necesidades de estima.* El ser humano desea que se le atribuya cierto valor dentro de su comunidad, en el trabajo, en el hogar. El autorrespeto y el respeto que los demás le profesan representa una valoración positiva tanto de la persona como de su trabajo o actividad profesional. En este nivel, al hombre le preocupa el ascenso, el éxito, el prestigio y la defensa de la situación social que ha conquistado. Si se fracasa en la satisfacción de estas necesidades pueden originarse sentimientos de inferioridad, de impotencia, y de debilidad que, a su vez, pueden dar lugar a compensadores neuroóticos. La satisfacción de la necesidad de autoestima conduce a sentimientos de autoconfianza, valor, fuerza, capacidad y suficiencia, el sentimiento de ser útil y necesario en el mundo. Pero la falta de satisfacción de estas necesidades produce sentimientos de inferioridad, debilidad y desamparo.

*Necesidades de autorrealización.* Lo que los humanos «pueden ser» es lo que «deben ser». La autorrealización es una lucha del hombre por hacer realidad todas las potencialidades y por satisfacer sus ideales. Maslow habla de una necesidad básica (tomada de Goldstein), la autorrealización, como deseo de llegar a ser cada vez más lo que uno es, según su llamada interior. Para que uno se realice no hace

FIGURA 1. Jerarquía de las necesidades según Maslow



falta hacer maravillas, basta con hacer bien aquello para lo que uno está dotado; a pesar de ello, en opinión de Maslow, solamente el 1% de la población logra la autorrealización. Las causas de este fracaso se deben a que los seres humanos raras veces son conscientes de su potencial, y se suelen conformar con los estereotipos culturales en lugar de aspirar a metas más personales. Maslow también creía que la necesidad de seguridad hace que el individuo tema aceptar riesgos, haciendo que la persona tienda a cerrarse a las experiencias nuevas.

Autorealización significa experimentar plena, vívida y personalmente una total concentración y abstracción. Representa hacer en cada momento la elección hacia el desarrollo.

La autorrealización es un proceso en el que cada día tenemos que elegir entre ser honesto en vez de mentir, no robar en vez de robar, significa hacer una elección hacia la plena autorrealización. La autorrealización significa hacer bien lo que uno quiere hacer. Conformarse con ser un psicólogo de segunda clase no es un camino hacia la autorrealización.

Las experiencias cumbre son momentos pasajeros de autorrealización. Son momentos de éxtasis que no pueden comprarse, no se puede garantizar su aparición y son imprevisibles. Uno debe ser, en expresión de Lewis, «sorprendido por la dicha».

La autorrealización es cuestión de grados, de pequeñas ascensiones acumuladas una por una; la autorrealización es escuchar nuestras propias voces, tomar responsabilidades, ser honestos y trabajar duro. Descubrir quiénes somos, y qué somos, no sólo en cuanto a nuestra misión en la vida, sino también a través de trivialidades como conocer la molestia que nos causa tal o cual zapato y si nos gustan o no las berenjenas, etc. Todo esto nos hace descubrir nuestra propia naturaleza biológica, que es irreversible o difícil de cambiar.

La psicología humanista

Mis investigaciones sobre autorrealización no pretendían ser una investigación científica y ciertamente no se iniciaron así. Empezaron, simplemente, como esfuerzo de un joven intelectual por comprender a dos maestros que amaba, adoraba e intentaba emular; personas sumamente admirables [...]. No me podía contentar sólo adorar; procuraba comprender por qué precisamente estas dos personas eran tan diferentes de las personas ordinarias, que constituyen la gran mayoría. Estas dos personas eran Ruth Benedict y Max Wertheimer. Fueron mis maestros cuando llegué a la ciudad de Nueva York después de haber obtenido mi doctorado en el occidente de Estados Unidos, y ciertamente eran dos notables seres humanos. Mi preparación en psicología no me ayudaba en nada para comprenderlos. Como si no fueran personas propiamente, sino algo más. Mis propias investigaciones empezaron como actividad precientífica o no científica. Hice descripciones, y notas acerca de Max Wertheimer y Ruth Benedict. Cuando intentaba comprenderlos, pensar sobre ellos y escribir acerca de ellos en mi diario y en mis notas tuve la intuición en un momento afortunado de que estos dos modelos se podían generalizar. En realidad, hablaba de un tipo de persona, no de dos individuos que no se podían comparar entre sí. Sentí profunda emoción en ello. Procuré indagar para ver si este modelo se encontraba en algún otro lugar, y ciertamente lo encontré en otros casos, en una persona tras otra.

Mis generalizaciones surgieron de mi selección de ciertos tipos de persona. Obviamente, se necesita la intervención de otros juegos. Hasta ahora, se trataba apenas de un solo individuo que había seleccionado tal vez dos docenas de personas por las que sentía simpatía, a las que admiraba mucho y a quienes creía excepcionales, que luego procuraba analizar y encontraba que podía delinear una pauta: el tipo de modelo que parecía encubrir a todas [...]. Las personas que seleccioné para mi investigación eran maduras, individuos que habían recorrido gran parte de su vida y que obviamente habían tenido éxito [...]. Cuando se escogen para un estudio minucioso personas vigorosas y muy saludables, fuertes, creativas, de elevadas aspiraciones, sagaces —es decir, exactamente el tipo de personas que escogí— entonces la impresión que se obtiene del género humano resulta muy diferente. En realidad lo que se está preguntando o investigando es: ¿hasta qué altura puede crecer una persona? ¿Hasta dónde puede llegar un ser humano? (Maslow, 1967).

Maslow estudió a 49 personas, obviamente potenciadas o realizadas, a quienes admiraba (incluyendo relaciones personales, amigos, personajes públicos vivos y difuntos, y estudiantes universitarios). Recopiló sus datos mediante información biográfica, preguntas a amigos y parientes, y en algunos casos mediante cuestionarios y pruebas a los sujetos mismos. Poco a poco Maslow elaboraba impresiones globales o generales de cada persona, las cuales analizaba después en busca de elementos comunes. Concluyó que estos seres humanos sobresalientes compartían 15 características, incluyendo una percepción exacta de la realidad, la capacidad de aceptarse a sí mismos y a otros, naturalidad, concentración en los problemas en lugar de concentración en sí mismos, amor positivo a la soledad y privacidad, resistencia al conformismo y profunda simpatía por las personas en general. Los individuos que se habían realizado no eran totalmente angelicales. En ocasiones podían ser obstinados, fríos, irritables, aburridos, egoístas y depresivos (Maslow, 1970).

## 4. Psicología del yo

Maslow centra la psicología en el yo, por ello mira al interior del hombre, un yo que progresa hacia la perfección o total desarrollo humano, una psicología centrada, por tanto, en metas, fines y objetivos últimos. Las personas deben ser estudiadas como fines en sí mismas, no instrumentos o medios para investigar, las personas son sagradas, únicas, irrepetibles, de valor igual a cualquier otra persona.

La psicología debe estudiar las vivencias interiores de la persona tanto en sus aspectos positivos: estados de pura felicidad, de gozo, satisfacción, realización, estados de esperanza cumplida, problemas solucionados, sueños realizados o propósitos alcanzados, como en sus aspectos negativos: la infelicidad, el fracaso, desánimo, etc. El concepto de vivencia se debe entender como un proceso contemplado por la misma persona.

Los valores humanos, las actitudes y las necesidades y motivaciones tienen un componente existencial-biológico, por ello es necesario tener en cuenta las diferencias individuales a todos los niveles: bioquímico, endocrinológico, neurológico y anatómico.

Al enlazar la motivación con las necesidades y los valores del yo, que se van actualizando progresivamente, se consigue la autorrealización mediante sucesivas maturationes psicológicas. Maslow integra dentro del yo tanto la interiorización personal como la socialización del individuo. De este modo se consigue el equilibrio interno y la armonía con las demás personas.

## 5. Educación en los valores

En muchas personas, especialmente los jóvenes, se ha dado un proceso de desactualización, este proceso es un mecanismo de defensa ante la hipocresía de quienes defienden la justicia, la paz, la igualdad entre los hombres y actúan de forma egoísta, injusta y opresiva. Los jóvenes se suelen sentir defraudados por unos padres que se sienten aturridos acerca de los valores y, con frecuencia, están sencillamente interrados con sus hijos a quienes nunca castigan ni les impiden hacer cosas que consideran que no están bien. Ante esta situación, dice Maslow, los jóvenes desprecian a sus mayores y en ocasiones con razón. A partir de aquí los jóvenes generalizan sus experiencias de modo que no quieren escuchar a ningún adulto, especialmente a los que utilizan las mismas palabras que han oído de bocas hipócritas.

Los jóvenes han aprendido a reducir la persona a un objeto, se niegan a verlo en su proyección ascendente.

Frente a esta situación, Maslow piensa que se debe volver a una resaccralización en el sentido de ver a la persona «con el enfoque de la eternidad», en expresión de Ipinzoza, o verla desde la perspectiva cristiana unitaria del medioevo: es decir, desde a óptica sagrada de lo eterno, lo simbólico. Este camino es enormemente importante para llevar a la persona hacia la autorrealización. Los jóvenes pueden decir

que esto está muy anticuado, y los positivistas lógicos que carece de significado, pero para el que busca nuestra ayuda en este proceso, es obvio que es muy significativo e importante y más vale que seamos capaces de responderle o de lo contrario estaremos cumpliendo mal nuestra misión.

## c. Carl R. Rogers (1902-1987)

## 1. Biografía

Carl Ransom Rogers nació en Oak Park, Illinois, el 8 de enero de 1902; fue el cuarto de seis hermanos. Su interés por la educación empezó cuando era niño, siendo un ávido lector ya antes de ir a la escuela. A pesar de que sus padres tenían una cultura media, sin embargo, los describe como «antintelectuales», posiblemente por ser profundamente religiosos, por ello, cuando Rogers tenía 12 años de edad, sus padres se mudaron a una granja al oeste de Chicago, a fin de apartar a sus hijos de los males y tentaciones de la vida de la ciudad. Rogers ingresó en la Universidad de Wisconsin para estudiar agricultura científica, pero en el segundo año decidió seguir la educación religiosa. Al año siguiente asistió a la Conferencia de Estudiantes Cristianos de Pekín, China, un viaje que duró seis meses. Poco después de recibir el grado de bachiller en historia en la University of Wisconsin, en 1924, se casó y se mudó a la ciudad de Nueva York, donde ingresó en el Seminario Unión Teológica. Rogers escogió este seminario debido a su reputación como liberal, en contra de la opinión de su padre que prefería uno más conservador. Durante su segundo año en la ciudad de Nueva York, recibió cursos de psicología en la Columbia University. Hacia el tercer año, decidió trasladarse a Columbia y dedicarse a la psicología clínica y educativa. Para su disertación doctoral, Rogers ideó una prueba con el fin de medir el ajuste de la personalidad del niño. En 1931 estuvo en una clínica para guía de la comunidad de Rochester, Nueva York. Como resultado de esta experiencia, Rogers escribió *The Clinical Treatment of the Problem Child* (1939). En 1940, Rogers fue designado profesor en la Universidad del Estado de Ohio. Allí escribió *Counseling and Psychotherapy: Newer Concepts in Practice* (1942), libro en el que aparece el método de consejo no directivo. En 1945, Rogers trabajó en la Universidad de Chicago, donde fue profesor de psicología y secretario ejecutivo del Centro de Consultoría. Allí escribió *Client-centered Therapy: its Current Practice, Implications, and Theory* (1951). En 1957, Rogers pasó a la University of Wisconsin, donde reunió un grupo de investigación que hizo un estudio intensivo y controlado de psicoterapia con pacientes esquizofrénicos en un hospital para enfermos mentales. En 1964, Rogers comienza una nueva etapa en su vida en el Western Behavioral Sciences Institute en La Jolla, California.

En 1968, Rogers, junto con los miembros más humanistas del Instituto de Ciencias de la conducta, se separaron para formar el Centro para el Estudio de la Persona. Ello significó ciertos cambios en la actividad de Rogers, el paso de un trabajo dentro de la estructura académica formal al trabajo con un grupo que par-

cupaba de su misma visión de la vida y de la psicología. Desde esta perspectiva piensa que la mayor parte de la psicología que se denomina a sí misma científica es estéril, por lo que se aleja cada vez más de ella.

Posteriormente fue residente asociado en el Center for Studies of the Person, en La Joya. Murió en 1987.

Como psicólogo obtuvo el reconocimiento de la sociedad científica. Fue presidente de la Sociedad Americana de Psicología en 1946-1947. Fue galardonado con el premio a la Contribución Científica Distinguida (1956) y recibió el Premio a la Contribución Profesional Distinguida (1972).

## 2. Obras

- 1942. *Counseling and Psychotherapy*.
- 1961. *On Becoming a Person (El proceso de convertirse en persona)*.
- 1967. *Person to Person: the Problem of Being Human*.
- 1973. Grupos de encuentro. *Libertad y creatividad en educación*.
- 1978. The formative tendency.
- 1980. *A Way of Being*.
- 1982. Reply to Rollo May's letter to Carl Rogers y Kinget, G. M.
- 1965. *Psychotherapy et Relations Humaines (Psicoterapia y relaciones humanas)*. Teoría y práctica de la teoría no directiva).
- 1985. *Toward a More Human Science of the Person*.
- 1987. *The Therapeutic Relationship and its Impact* (con E. T. Gendlin; D. V. Kiesler; y C. B. Truax).

## 3. Doctrina

Si hubiese de caracterizar en unas palabras el pensamiento rogersiano habría que decir que se trata de una aproximación fenomenológica al estudio del hombre. Se considera la persona como existiendo en un campo fenomenológico de experiencias, donde emerge el concepto de estructura del «self» que se diferencia del resto del campo por la adquisición del autoconocimiento. El «self», por tanto, consiste en la organización de los conceptos obtenidos de la percepción de las características del «yo», «mí», o la percepción de las relaciones del yo con los otros. Una vez que el concepto del yo y su estructura se conoce y es aceptado, la persona se libera completamente de las tensiones y las ansiedades internas.

Para Rogers, el núcleo de la persona es esencialmente positivo, y el hombre se mueve en la dirección del progreso, de la autoactualización, madurez y socialización. Cuando el hombre puede actuar de un modo libre, cuando goza de la libertad suficiente para experimentar y realizar su naturaleza, el hombre es un animal positivo y social, digno de confianza y básicamente constructivo.

La fe en la Naturaleza le lleva a Rogers a pensar que incluso un animal tan fero

como el león es fundamentalmente un miembro constructivo y digno de confianza de la especie *Felis leo*. Aunque esto no implica una concepción ingenua de la Naturaleza, porque se pueden dar comportamientos increíblemente crueles, destructivos, inmaduros, regresivos, antisociales y dominantes. «Sin embargo, uno de los aspectos más alentadores y reconfortantes de mi experiencia reside en el trabajo con estos individuos que me ha permitido descubrir las tendencias altamente positivas que existen en los niveles más profundos de todas las personas» (Rogers, 1974, pp. 34-35). Desde esta consideración positiva y optimista del ser humano, defiende como dirección básica del hombre la autorrealización, idea que también está presente en autores como Goldstein, Angyal y Maslow, quienes insisten en el continuo esfuerzo realizado por el organismo con vistas a actualizar sus potencialidades.

## Estructura de la personalidad

Para Rogers existen tres modos básicos de conocimiento, en primer lugar, tenemos el conocimiento subjetivo, mediante el cual nos acercamos a nuestro mundo interno. El segundo modo de conocimiento es objetivo y, mediante él, contrastamos nuestras observaciones con las propias de los demás. El tercer modo de conocimiento lo denomina Rogers interpersonal, en el que usamos la empatía para comprender el campo fenoménico de los otros.

La personalidad aparece estructurada y organizada dentro del campo fenoménico de percepciones. La estructura clave de la teoría de Rogers de la personalidad es el «self» o concepto de sí mismo.

a. El «self» o concepto de sí mismo, es una configuración organizada de percepciones en la cual entran todas aquellas partes del campo fenoménico conocidas como «yo mismo», «mí», o «yo» (Rogers, 1959).

b. El «self ideal» es el concepto de sí mismo que más le gustaría poseer a una persona. En él se incluyen todas aquellas percepciones y significados potencialmente relevantes para el «yo» y evaluados positivamente por el sujeto.

Con respecto al «self» se pueden establecer algunas características fundamentales. En primer lugar, la percepción de sí mismo se rige por las leyes generales de la percepción. En segundo lugar, el concepto de sí mismo tiene naturaleza gestáltica, se trata de un sistema organizado y consistente de percepciones. En tercer lugar, el sí mismo no es un homínulo. No se trata de un ejecutor de acciones, ni controlador de conductas. Es, simplemente, un cuerpo de experiencias expresadas simbólicamente a través del concepto de «self». En cuarto lugar, esta configuración de experiencias es en su mayor parte consciente o accesible a la conciencia.

## Las funciones de la personalidad

Rogers insiste frecuentemente en el cambio de la personalidad. Considera al hombre en continuo movimiento hacia adelante que lleva al hombre hacia la autoactualización: «El organismo tiene una tendencia o impulso básico a actualizar, mantener y

desarrollar el organismo experimentante» (Rogers, 1966, p. 414). Ésta es la única tendencia o motivo básico en su teoría. Rogers describe la vida como un proceso activo, comparándola con el arbutus que ha nacido en una roca, que pese a todas las dificultades sigue creciendo: «En este árbol marino encontramos la tenacidad de la vida, su empuje hacia adelante, la capacidad de abrirse paso en un medio increíblemente hostil, la capacidad no sólo de permanecer, sino también de adaptarse, desarrollarse y llegar a ser él mismo» (Rogers, 1963, p. 2).

El concepto de autoactualización supone en el organismo la tendencia al crecimiento y desarrollo de sus potencialidades, siguiendo las leyes del desarrollo. Se va, por tanto, de una estructura simple a otra más compleja. En concreto, en el ser humano esta tendencia se dirige desde la dependencia a la independencia, de la rigidez a la libre expresión, reduce tensiones y necesidades y disfruta de los placeres y satisfacciones derivados de las actividades propias del crecimiento.

El «self» se esfuerza por ser congruente en sus autopercepciones, y por mantener la coherencia entre la percepción de sí mismo y sus experiencias, ya que la mayoría de las modalidades de conducta que adopta el organismo son compatibles con el concepto de sí mismo (Rogers, 1966). Frente a Freud, el organismo no busca el placer y huye del dolor, sino busca mantener su propia organización. El organismo funciona como una organización de valores que se desenvuelven a lo largo de la vida en torno a un núcleo que otorga consistencia a todos ellos: el «self».

#### *Perturbaciones perceptivas*

A lo largo del proceso de autoactualización pueden aparecer perturbaciones psicológicas cuando el individuo advierte incoherencias entre el «self» y las experiencias. Este estado supone confusión y tensión interior. Cuando se produce esta disonancia y no hay conciencia de la misma, el individuo es vulnerable a la angustia. Cuando una persona percibe una experiencia y la considera amenazante y en conflicto con su concepto de sí mismo, le suele negar la simbolización en la conciencia para conservar la congruencia entre el «self» y la experiencia; sin embargo, por subcepción el organismo puede captar una estimulación sin que ésta entre directamente a nivel de conciencia. La respuesta del organismo es defenderse. La teoría de Rogers describe dos procesos defensivos: la distorsión y la negación.

La distorsión cambia el significado de la percepción, para que pueda entrar en la conciencia sin que exista incongruencia. «Así, si el concepto del «self» incluye la característica «soy mal estudiante», la experiencia de recibir buenas notas puede fácilmente distorsionarse y percibir la experiencia como «el profesor está loco», «he tenido suerte»» (Rogers, 1956). Mediante la negación el sujeto impide totalmente la simbolización de la experiencia, liberando la estructura del yo de la amenaza que representa esta experiencia.

Esta parte de la teoría de Rogers está muy cerca de las formulaciones de algunos psicólogos que insisten en la tendencia a la consistencia propia del organismo. Autores como Festinger (1957), Aronson y Carsmith (1962), y otros comparan la

idea de que el individuo se esfuerza por reducir la disonancia cognitiva y tratan de conseguir la consonancia.

En la última revisión de su teoría (1959), Rogers añadió el concepto de necesidad de *consideración positiva incondicional*, que se manifiesta en la necesidad de otorgar el ambiente necesario para aceptarse tal como es, puesto que sus padres lo aceptan así. Si el niño se siente totalmente apreciado por sus padres, haga lo que haga, y sea como sea (aunque los padres pueden desaprobar conductas concretas, sin rechazar al hijo por ello), entonces el niño no tendrá necesidad de negar sus experiencias; pero si los padres muestran una consideración condicional, el niño se verá forzado a pasar por alto su propio proceso de experiencias, cuando éstas estén en conflicto con su autocconcepto. La imposición de condiciones al valor que presenta el niño para sus padres es la causa de la disociación de las experiencias y su «self» para conservar el amor de los padres. «Con el fin de conservar el amor de los padres, el niño introyecta, como si fueran suyos, valores y percepciones que, en realidad, no experimenta. Entonces se niega a conciliar el flujo de experiencias organizadas contrarias a las introyecciones. De este modo, su concepto de sí mismo contiene elementos falsos que no están basados en lo que él es, en su proceso de experiencias» (Rogers, 1966, p. 192).

En el proceso de autoactualización, el principal problema del desarrollo es si el niño goza de libertad suficiente para progresar dentro de la línea de congruencia y de autoactualización, o, si, por el contrario, tiene que estar a la defensiva y operar desde un estado de incongruencia. Para el desarrollo pleno del niño son necesarias estas dos cosas: una consideración incondicional por parte de los padres y un clima de libertad que le permita la plena vivencia de sus experiencias y la aceptación plena de sí mismo tal como es.

#### *La enfermedad mental*

En la persona sana existe congruencia entre su self y la experiencia, por tanto se da apertura a las experiencias nuevas sin mecanismo de defensa. En cambio, la persona enferma, cuyo concepto de sí mismo está estructurado de forma que no se ajusta a las experiencias del organismo, tiene que impedir que accedan a la conciencia todas aquellas experiencias que ponen en peligro esta estructura. Las experiencias percibidas como amenazantes no pueden ser simbolizadas o se simbolizan con distorsiones. El resultado es el mantenimiento de un sistema rígido defensivo del self en contra de toda experiencia percibida como amenazante para su organización estructural o bien para su consideración positiva.

En los casos más graves, como la psicosis, las conductas psicóticas agudas son conductas incompatibles con el self que han roto los controles impuestos por la conciencia y han salido al exterior. De esta manera, una vez que se han roto las barreras impuestas a experiencias sexuales, por ejemplo, puede convertirse en un exhibicionista, o en un violador.

Rogers distingue tres tipos de conductas defensivas: la racionalización, la fan-

tasía y la proyección. Mediante la racionalización, el sujeto distorsiona la realidad para hacerla compatible con el «self». Una persona que se cree superdotada puede achacar su fracaso a las molestias del estómago y a su dificultad en conciliar el sueño antes de los exámenes. Mediante la fantasía el sujeto puede fantasear que todo el mundo lo aprecia y se siente un príncipe, negando todas las experiencias incompatibles con esta imagen. La proyección realiza la función de eliminar de su propio self todas aquellas conductas que son incompatibles con su imagen, porque estas conductas no se deben a él, sino que son inducidas por agentes externos.

La psicopatología tiene otra fuente muy importante: la discrepancia entre el self real y el self ideal.

Finalmente, también es motivo de enfermedad el desajuste existente entre las experiencias personales y los sentimientos concomitantes. En muchas ocasiones una persona no conoce sus propios sentimientos, mientras aparecen patentes al resto de los observadores.

La persona sana es consciente de sus propios sentimientos, los acepta como suyos, y se compromete con ellos en sus relaciones con las demás personas, mientras el enfermo rechaza su estado de ánimo, refiriéndose a ellos como ajenos, o mediante frases vagas e imprecisas.

#### La terapia de Rogers

La terapia ha pasado por tres etapas en su elaboración. En la primera, *terapia no directiva*, se insistía en la técnica del reflejo afectivo e iba encaminada a un reconocimiento y clarificación por parte del terapeuta de los sentimientos que el cliente expresaba en las entrevistas.

La segunda etapa la llamó Rogers *Terapia centrada en el cliente*, que refleja más las actitudes del terapeuta para con el cliente que ciertas técnicas de terapia, aunque los elementos procesuales de la terapia recibieron mayor atención. Insistía Rogers en que el terapeuta debía tener un interés real en el mundo fenoménico del cliente, asumiendo su esquema vivencial de referencia y su punto de vista. El terapeuta debía ver al cliente tal como éste se veía a sí mismo, para poder fomentar la capacidad del cliente en la evaluación de los fenómenos que aparecían en su experiencia vital.

En el tercer período de elaboración de la psicoterapia rogersiana se acentuaron, prioritariamente, las notas que deben definir la atmósfera terapéutica.

La terapia rogersiana tiene tres características propias: *a.* Fe en la capacidad del cliente, cuyo organismo tiende al crecimiento, actualización y congruencia. *b.* Énfasis en la importancia de la relación terapéutica. El terapeuta debe comprender al cliente y comunicarle esta comprensión; *c.* La convicción de que la terapia centrada en el cliente tiene un proceso previsible: la reorganización de su campo perceptivo y la congruencia entre el «self» y la experiencia.

Rogers define la atmósfera terapéutica que, por encima de cualquier técnica, es responsable del éxito o fracaso que se obtenga. Las notas características necesarias y suficientes para producir la mejoría terapéutica son: *a.* Una consideración posi-

tiva incondicional del cliente y de sus problemas; *b.* Congruencia o autenticidad en la actuación del terapeuta; *c.* Comprensión empática. El terapeuta tiene la habilidad de percibir las experiencias y sentimientos así como el significado de los mismos durante el encuentro momento a momento.

## Capítulo I INTRODUCCION

El interés por desentrañar y comprender la *mente* humana no es nuevo. Baste mencionar las aportaciones clásicas de ARISTÓTELES, HUME, LOCKE, DESCARTES o KANT, cuyas nociones mentalistas aún perviven en nuestra cultura, y en la propia psicología. En un sentido muy veraz la actual psicología cognitiva es una prolongación continuista de aquellos esfuerzos. Pero también hay diferencias substanciales: En primer lugar, la psicología cognitiva utiliza un lenguaje nuevo —el del procesamiento de información— que ha proporcionado perspectivas y soluciones nuevas a los viejos problemas. En segundo lugar, el estudio actual de la mente tiene una fundamentación empírica, ausente en la filosofía clásica. Los resultados alcanzados son extraordinarios; nunca se había dispuesto de tal cantidad de datos relevantes sobre los procesos mentales ni se había progresado tanto en su comprensión teórica.

No obstante, el trabajo aún es inconcluso, tal como se verá en este libro. El estudio científico de la mente humana es una tarea tan difícil como interesante. La dificultad se deriva de algunas peculiaridades del objeto de estudio. En primer lugar, los fenómenos mentales son *inaccesibles* a la observación pública. Podemos observar directamente los productos externos del lenguaje, la memoria o el razonamiento, pero no los procesos mentales subyacentes. El psicólogo cognitivo debe basarse en los datos *esencialmente fiables* de la observación introspectiva, o, lo que es más frecuente, en datos conductuales de los que extrae inferencias sobre los procesos mentales.

En segundo lugar, para agravar la situación, los fenómenos mentales pueden ser *muy veloces*, produciendo una impresión engañosa de simplicidad. Por ejemplo, la percepción visual ocurre en «tiempo real» de modo aparentemente simple e instantáneo. Pero la eficacia y relativo automatismo de nuestra visión no supone en modo alguno *simplicidad*. Hoy sabemos la enorme cantidad de operaciones de cómputo que realiza un sistema visual, ya sea humano o artificial.

En tercer lugar, el sistema cognitivo es *interactivo*, de modo que existe una inter-

dependencia funcional de todos los componentes del sistema. Esto tiene consecuencias engorrosas para el investigador, ya que la estrategia —típica de la ciencia— de fraccionamiento de un dominio complejo en parcelas de especialización, tiene una eficacia limitada en psicología cognitiva. Tal como asegura KOSSELYN (1978, a):

El psicólogo cognitivo a menudo tratará de estudiar algún aspecto particular de la cognición, tal como la naturaleza de las representaciones internas. Desgraciadamente cada aspecto está englobado en un sistema total de mecanismos. Para examinar cualquier componente, necesariamente incluiremos la codificación, la representación, la computación y los procesos de respuesta, todos los cuales se reflejan en nuestros datos. Antes de que podamos conocer cómo debemos utilizar los datos para caracterizar los fenómenos subyacentes de interés, debemos conocer cómo «corregir» los efectos de otros componentes del sistema cognitivo; pero antes de que podamos conocer el funcionamiento de cualquiera de estos componentes, debemos primero conocer todos los otros, incluido el que hemos aislado para estudiar (pág. 218).

Las dificultades son reales, pero no insalvables. El crecimiento explosivo de la psicología cognitiva en los últimos 25 años, se justifica por la viabilidad del estudio psicológico de la mente.

## 1.1. PROCESAMIENTO DE INFORMACION

No existe una perspectiva unitaria en la psicología cognitiva actual. Sino más bien una gran variedad de enfoques o «paradigmas» (MAYOR, 1980), que apenas tienen en común su énfasis en los fenómenos mentales como agentes causales del comportamiento. Algunos de estos enfoques cognitivos tienen un bien ganado prestigio. Así, la psicología evolutiva de Jean PIAGET, la psicolingüística de CHOMSKY o los nuevos análisis cognitivos del aprendizaje animal y humano.

Sin embargo, a lo largo de este libro estos enfoques cognitivos recibirán un tratamiento marginal. En su lugar, utilizaremos preferentemente (no siempre) la perspectiva del procesamiento de información, sin duda el paradigma cognitivo dominante. En este apartado trataremos sus orígenes y presupuestos básicos.

### A. Origen del paradigma cognitivo

Las primeras décadas de nuestro siglo habían estado dominadas, al menos en los ámbitos académicos, por el conductismo y el neoconductismo. Estos postulaban análisis asociacionistas más o menos sofisticados de la conducta, y negaban o minimizaban el valor funcional de los procesos mentales. Hacia mediados de la década de los 30, se observa un abandono progresivo de los presupuestos asociacionistas, y una aceptación creciente de los procesos mentales como objeto legítimo de estudio. Inicialmente son unos pocos psicólogos jóvenes los que muestran esta actitud aperturista (MILLER, 1956; BRUNER *et al.*, 1956; BROADBENT, 1958), pero al final de la década, ya se puede afirmar que un nuevo paradigma ha cristalizado. Especial influencia tuvo la

obra de MILLER, GALANTER y PRIBRAM (1960), *Plans and the Structure of Behavior*, que constituyó un auténtico manifiesto fundacional de la nueva psicología, equivalente a lo que había representado *Behaviorism* de WATSON (1925) para el paradigma conductista. MILLER y sus colaboradores elaboran ampliamente la analogía mente-ordenador, y ofrecen un programa para la nueva psicología, en el que se manejan conceptos mentalistas como «imagen mental», «planes», «estrategias», etc.

El nuevo paradigma supone un giro copernicano. ¿Cómo deciden los psicólogos librarse de las actitudes antimentalistas, hasta el punto de situar justamente el énfasis en los procesos mentales? El cambio tiene raíces muy diversas que vamos a considerar brevemente.

#### a. El cambio de paradigmas

##### Paradigmas

El filósofo KUHN (1962) desarrolló un controvertido análisis, cuyo influjo excedió al marco de la comunidad de especialistas en filosofía de la ciencia, y ha llegado a la propia psicología. Las nociones centrales de KUHN son la de paradigma y la concepción discontinua del progreso de la ciencia.

Los paradigmas fueron descritos inicialmente de forma un tanto laxa, de modo que se mencionan más de 20 acepciones diferentes en la obra de KUHN (MASTERMAN, 1970). *Grosso modo* un paradigma es una «matriz disciplinar» (esta es la denominación tardía adoptada por KUHN), que incluye desde creencias y preconcepciones, hasta prescripciones aceptadas por la comunidad científica (tipos de problemas que se deben plantear, instrumentación, modelos teóricos, aplicaciones). Ejemplos de paradigmas son la física de NEWTON, o la teoría evolucionista de DARWIN.

La noción de paradigma no es tan novedosa como las ideas de KUHN sobre el desarrollo científico. La ciencia no progresa de modo continuo y acumulativo, como defendía la concepción racionalista tradicional, sino que es una evolución discontinua jalonada por crisis y revoluciones. Para ser más exactos existen periodos de *ciencia normal* caracterizados por la presencia de un paradigma dominante. Durante estos periodos los científicos se acogen a una matriz disciplinar, y realizan una labor verdaderamente acumulativa, resolviendo los «puzzles» que el propio paradigma considera relevantes, e integrando los resultados —que no deben ser muy novedosos o imprevistos— al conjunto del paradigma.

Durante los periodos de ciencia normal tienen lugar ocasionalmente hallazgos novedosos o *anomalías* difíciles de interpretar por el paradigma dominante. Estas anomalías son superadas e incorporadas habitualmente, pues el paradigma tiene cierta plasticidad, y puede elaborar modelos *ad hoc*, o modificar las teorías existentes. Pero otras veces, la acumulación de anomalías es muy acelerada, o las anomalías se resisten a una interpretación produciéndose una *crisis*. A la crisis le sucede eventualmente un periodo de *ciencia revolucionaria*, durante el cual uno o varios individuos gestan las bases de un nuevo paradigma, que irá cobrando adeptos gradualmente hasta desembocar en un nuevo periodo de ciencia normal. La transición de un paradigma a otro no implica generalmente una evaluación racional de ambos. Los partidarios de los paradigmas competidores permanecen alejados sin llegar a plantearse un debate. Las di-

ferencias en vocabulario teórico, y hasta las observaciones —«cargadas» de teoría según KUHN— impiden el más mínimo entendimiento.

La concepción de KUHN ha sido ampliamente contestada entre los actuales filósofos de la ciencia, aunque estos debates no nos interesan en nuestro contexto. En cualquier caso la noción de cambio científico propuesta por KUHN puede utilizarse como un heurístico provisional para interpretar la evolución reciente de la ciencia psicológica, sin que ello represente ninguna adhesión doctrinal por nuestra parte.

#### «Crisis» y «revoluciones» en psicología

Algunos psicólogos consideran que la transición del conductismo al cognitivismo se puede interpretar en el marco de la concepción kuhniana (WEINER y PALERMO, 1973; SEGAL y LACHMAN, 1972; LACHMAN *et al.*, 1979). Más explícitamente, creen ver en el *conductismo* un auténtico paradigma dominante que sirvió de base a un largo período de ciencia normal. En cierto momento sobreviene una crisis del conductismo, seguida de un período revolucionario en el que emerge el *paradigma cognitivo*. La interpretación paradigmática es intuitivamente acertada. En efecto, el conductismo domina el panorama de la psicología académica durante varias décadas (aunque su dominio no es ni mucho menos generalizado, como ocurre con los paradigmas de las ciencias físicas). Durante este tiempo, muchos psicólogos se acogen a la *mancha disciplinar conductista* que prescribe cuáles son *los problemas o puzzles relevantes*, y cómo deben investigarse. Por ejemplo, es lícito investigar las leyes de la conducta, utilizando ratas como sujetos experimentales, en una tarea de aprendizaje de laberinto. En cambio queda al margen de los afanes conductistas el estudio de los procesos mentales.

La crisis del conductismo es un hecho que nadie pone en duda, y sobre la cual se han realizado exhaustivos análisis (KOCN, 1959; BEVER *et al.*, 1968; MACKENZIE, 1977; PINILLOS, 1980; YELA, 1980). Los presupuestos fundamentales del conductismo son cuestionados desde dentro y fuera de la propia comunidad conductista. Comentarios brevemente tres de ellos: las críticas a la insuficiencia de la asociación; los comentarios sobre la inadecuación del evolucionismo, y la crisis de la noción de ciencia asumida por los conductistas.

El conductismo fue una variante contemporánea del asociacionismo histórico, parentado con ARISTÓTELES o los empiristas ingleses. Al igual que éstos, los conductistas son *reductionistas* (toda la vida mental se reduce a elementos más básicos), *conexionistas* (los principios asociativos conectan ciertas respuestas a ciertos estímulos), *sensorialistas* (los términos de la teoría son entidades físicas externas —estímulos— y movimientos motrices o glandulares —respuestas—). En los años 50, se observa una insuficiencia generalizada del conductismo para interpretar el comportamiento humano no más complejo. Por ejemplo, CHOMSKY (1959) en su famosa revisión de *Verbal Behavior* de SKINNER (1957), concluye que la extrapolación de los términos Skinnerianos (condicionamiento operante, control del estímulo, etc.) desde el marco de la experimentación animal, en que fueron concebidos, a la explicación del lenguaje humano, proporciona a dichos términos el valor de simples metáforas (sin duda, lo peor que se le puede decir a SKINNER). Algunos, como BEVER, FODOR y GARRETT (1968) realizan

una crítica formal aplicable a cualquier teoría asociacionista, incluido el conductismo. El conductismo asume, como toda la psicología científica, los principios evolucionistas de DARWIN. Sin embargo, a partir de THORNDIKE, los principios evolucionistas del evolucionismo, que podríamos denominar *fixista* (DE VEGA, 1981). Dado el parentesco o tronco común entre la especie, THORNDIKE y los conductistas aseguran que las leyes de la conducta son universales y compartidas por todas las especies incluido el hombre. Esto no implica naturalmente que los repertorios conductuales sean los mismos en todas las especies; pero las diferencias serían meramente cuantitativas, mientras que los principios conductuales serían comunes. Este presupuesto *fixista* permite comprender que durante décadas los psicólogos experimentales investigasen el aprendizaje de ratas, gatos, perros o palomas, con la pretensión de generalizar los resultados y modelos al comportamiento humano (PELECHANO, 1980). También explica por qué la psicología comparada (el estudio diferencial del comportamiento entre las especies) sufrió una parálisis a partir de THORNDIKE.

La hipótesis *fixista* fue un heurístico que indudablemente impulsó la investigación de la conducta, pero también sirvió de disciplina para aplazar por largo tiempo el estudio de los parámetros más complejos y relevantes de la conducta humana. A mediados de siglo, varios autores de renombre derrogiaban la interpretación tendenciosa de la filogénesis que hace el conductismo (HEBB, 1949; SCHNEPPA, 1952; LASHLEY, 1949; LORENZ, 1950), y plantean la necesidad de que la psicología animal se reorientara a estudios comparados. La negligencia del conductismo en este campo es tal que fue la *etología*, una disciplina que nace como una rama de la zoología, la que asumirá una perspectiva comparada, describiendo sobre todo los comportamientos raros (otro tema prohibido por el conductismo).

El tercer factor que contribuye a la crisis del conductismo, es la crisis de la concepción epistemológica de la ciencia en que se apoyaba. Los conductistas habían accedido con entusiasmo al *positivismo lógico* del círculo de Viena, que postulaba por ejemplo un lenguaje *fisicalista* para las teorías, el *operacionismo* (los términos teóricos deben definirse como operaciones cuantitativas), o la *axiomatización* de la teoría (descripción de ésta mediante un lenguaje formal lógico-matemático). Los grandes teóricos del conductismo se adscribieron a una o varias de estas prescripciones (vg: SKINNER, TOLMAN, HULL, etc.). Sin embargo, la mayoría de los postulados del *positivismo lógico* han sido rechazados por la siguiente generación de filósofos de la ciencia (SUPPE, 1977; SEANNE, 1980) de modo que el conductismo perdió también su apoyo epistemológico.

Además de los motivos profundos de la crisis del conductismo que acabamos de mencionar, también se puede hablar de motivos internos. En la época tardía de las grandes teorías, el *paradigma se disgrega en varias subespecies noconductistas*, que sustentan posiciones teóricas muy heterogéneas y con fuertes debates entre ellas.

En opinión de LACHMAN *et al.* (1979), esta situación de crisis desemboca en un período revolucionario, en que algunos individuos aislados publican obras que buscan un nuevo lenguaje y se dirigen abiertamente hacia el estudio de los procesos mentales (MILLER, 1956; MILLER, GALANTER y PRIBRAM, 1960; BROADBENT, 1958). El *paradigma cognitivo* emerge en la década de los 50 pronto se estabiliza y actualmente domina un nuevo período de ciencia normal. Tal como predice KUHN, el viejo *paradigma* —en este caso el conductismo— pervive cierto tiempo, pero sus relaciones con

el nuevo son escasas y poco cordiales, a causa de las dificultades de comunicación entre científicos de diferentes matrices disciplinares.

#### b. Factores ajenos a la psicología

La concepción de KUHN postula ciertos principios dinámicos en la evolución de la ciencia que se acomodan aproximadamente a lo acaecido en la transición teórica del conductismo al cognitivismo. No obstante, KUHN ofrece una idea parcial y descontextualizada del cambio científico, como si éste se debiese únicamente a la dinámica interna de la propia ciencia. En el caso que nos ocupa, la emergencia del cognitivismo se debe no sólo a la crisis del conductismo sino a ciertos factores sociales, históricos o al influjo de otras disciplinas científicas. Entre los factores que inciden en la configuración del cognitivismo están: la teoría de la comunicación, el desarrollo de las ciencias del ordenador, ciertos problemas prácticos y la psicolingüística. Veámos cada uno de ellos.

#### La teoría de la comunicación

En 1948, SHANNON formuló la teoría de la comunicación, que establecía una serie de leyes matemáticas para explicar el flujo de información a través de un canal. Un canal es un dispositivo que recibe una entrada (*input*) de información externa y genera una salida (*output*). A la correspondencia entre la información de entrada y la de salida se la denomina *información transmitida*. Esta no suele ser perfecta, pues hay una porción de información del *input* que se pierde (equivocación) y hay información añadida por el propio canal (ruido). La naturaleza física del canal es indiferente, puede ser un receptor de radio, un televisor, un teléfono... Esto resultó muy sugestivo para algunos psicólogos de la época, que extendieron por analogía la noción de canal a la descripción de la mente humana. En efecto, el sistema nervioso puede considerarse como un canal biológico que transmite información.

De hecho las aportaciones pioneras del incipiente paradigma cognitivo utilizaron de modo casi literal los conceptos y ecuaciones matemáticas de SHANNON para describir la mente (MILLER, 1956; ATTNEAVE, 1959; BROADBENT, 1958). Muchos se aplicaron afanosamente a medir la información en bits (la medida probabilística postulada por SHANNON), lo cual es una tarea ardua y penosa.

La analogía *mente-canal de información* es muy imperfecta y pronto fue abandonada. La medición informacional en bits es a veces impracticable (¿Cuál es la probabilidad de pronunciar una determinada frase?) y lo que es peor, psicológicamente irrelevante. Por otra parte, un canal de información es un dispositivo pasivo que sirve de simple sustrato físico a la información. La mente humana es un sistema extraordinariamente activo, que no se limita a transmitir información, sino que la codifica, almacena, transforma o recombina; en suma, *procesa* información. Estas diferencias, sin embargo, no deben hacernos olvidar el papel histórico que tuvo la teoría de la comunicación en el origen de la Psicología Cognitiva. Los psicólogos más inquietos hallaron en la formulación de SHANNON un lenguaje matemático respetable para enfrentarse de modo rudimentario pero eficaz al estudio de la mente.

#### Las ciencias del ordenador

A finales de la 2ª guerra mundial tuvo lugar una revolución en la tecnología electrónica con especiales repercusiones en la nueva psicología cognitiva. Los ingenieros y matemáticos se enfrentaron a la posibilidad de construir máquinas de acuerdo con principios nuevos, ajenos a las máquinas de NEWTON (máquinas que transforman energía en movimiento o vice-versa). Por ejemplo, WIENER (1948), al enfrentarse al problema práctico de diseñar un proyectil capaz de autocorregir su trayectoria en función de la posición cambiante del blanco, desarrolló la noción de retroalimentación (*feed back*) que describe un proceso de autorregulación y control; además acuñó el término *cibernética* para la nueva disciplina que trataría de los sistemas de control. Más tarde se construyeron los primeros ordenadores digitales, que son sistemas de procesamiento de información. La evolución tecnológica de los ordenadores ha sido acelerada e ininterrumpida en los últimos 30 años. No obstante, cualquiera que sea su grado de sofisticación, en un ordenador se suele diferenciar entre el soporte físico o *hardware* y el soporte lógico o *software*.

El *hardware* incluye los componentes físicos de la máquina (memoria, Unidad Central de Proceso y equipos periféricos, así como los elementos microestructurales; vg: circuitos impresos). El *software* abarca los aspectos funcionales del sistema, tales como lenguajes de programación, elaboración de algoritmos y programas, etc.

El desarrollo del ordenador proporciona a la psicología una analogía mucho más poderosa que la teoría de la comunicación. La similitud funcional entre mente-ordenador, tal como se verá en un próximo apartado fue el factor más determinante del desarrollo de la psicología cognitiva actual.

#### La psicolingüística

La psicolingüística tiene su origen relativamente reciente, que puede situarse cronológicamente en el verano de 1951, cuando el *Social Science Research Council* realizó un seminario interdisciplinar sobre lenguaje en la Universidad de Cornell en el que participaron varios psicólogos y lingüistas (RIEBER y VETTER, 1979). Sin embargo, fue a partir de la publicación de *Syntactic Structures* (CHOMSKY, 1957), cuando la interacción entre psicólogos y lingüistas cobró especial importancia.

La obra de CHOMSKY constituyó un hito en el campo de la lingüística y un revulsivo en el estudio psicológico del lenguaje. CHOMSKY realizó una crítica demoleedora de los modelos del lenguaje de su época. Por una parte, rechaza las concepciones asociativas de la escuela de aprendizaje verbal y del conductismo. Además argumenta en contra de las «gramáticas de estado finito» que estaban en boga entre los lingüistas. En opinión de CHOMSKY las expresiones gramaticales no se generan como cadenas asociativas lineales (vg: un símbolo da lugar a otro símbolo, asociado con cierta probabilidad). En lugar de ello, propone su *gramática transformacional* que comprende una serie de reglas generativas y reglas de transformación. El lenguaje se puede estudiar como un dispositivo de *competencia*, que incluye un conjunto de reglas de rescritura de símbolos, capaz de generar todas las frases gramaticales del lenguaje natural.

En la versión estándar de su teoría (CHOMSKY, 1965), se introducen algunas modificaciones nuevas. Por ejemplo, la distinción entre estructura *profunda* (descripción sin-

táctica en términos de reglas), y la estructura *superficial* (la materialización física del lenguaje).

Asimismo estableció una importante distinción entre *competencia* y *actuación* lingüística. La principal labor del lingüista es elaborar un modelo de competencia gramatical, es decir, de las reglas que permiten generar todas las frases gramaticales de un idioma y ninguna de las no gramaticales. La competencia es un dispositivo idealizado, que se puede estudiar de modo formal, al margen de cualquier pretensión psicológica. Pero cuando dirigimos nuestra atención a los usuarios particulares de un idioma, observamos que su producción y comprensión de frases no depende exclusivamente de la competencia —si así fuese nos limitaríamos a contruir frases gramaticalmente correctas pero aleatorias—. El hablante, está constreñido por sus intenciones, su conocimiento del mundo y del interlocutor, sus estados mentales, sus limitaciones atencionales y de memoria, el contexto, etc. Es decir, que la *actuación* verbal depende tanto de la competencia como de un conjunto de variables psicológicas.

La teoría chomskiana fue aceptada inmediatamente por la nascente psicología cognitiva, que comparó la crítica de CHOMSKY a las concepciones asociativas y lineales, y aceptó gustosamente la noción de reglas generativas y transformacionales (MILLER *et al.*, 1960). Actualmente existen estrechas conexiones interdisciplinarias entre los lingüistas postchomskianos (la teoría estándar de CHOMSKY ha perdido vigencia), la psicología cognitiva y la Inteligencia Artificial. Muchas de las investigaciones y modelos que veremos a lo largo de este libro conservan claramente sus raíces en la lingüística de CHOMSKY.

### Problemas prácticos

Los ingenieros industriales durante la segunda guerra mundial y posteriormente se enfrentaron a ciertos problemas prácticos relativos a la relación hombre-máquina. Cuando se diseña un dispositivo mecánico o electrónico hay que tener en cuenta el «factor humano», es decir el operario que lo va a usar. Los psicólogos proponen a los ingenieros que la máquina y el operario deben considerarse como un único «sistema hombre-máquina» cuyo rendimiento hay que optimizar. Por ejemplo, si se diseña una cabina de avión, las señales de los indicadores deben ser fácilmente legibles por el piloto; los mandos deben tener una disposición adecuada a la anatomía humana; y en general debe minimizarse el esfuerzo físico y mental del piloto para evitar errores. Es evidente que la nueva concepción del diseño industrial exige no sólo soluciones pragmáticas, sino un cierto grado de comprensión de los procesos psicológicos del «factor humano»; por ejemplo, sus límites atencionales, sus mecanismos de toma de decisión, etc. Todo ello sin duda supone una demanda social de una psicología más cognitiva.

BROADBENT (1958), uno de los primeros psicólogos cognitivos, trabajaba como psicólogo militar en la Marina británica. Estudiando el rendimiento de los operarios de radar y los controladores aéreos, que reciben una gran sobrecarga de información, BROADBENT comienza a interesarse por los procesos de atención. Entre sus aportaciones destaca el primer modelo de la atención humana, formalizado como un diagrama de flujo (véase *capítulo 3*).

## B. La analogía del ordenador

### a. Analogía funcional

Ya hemos mencionado el influjo especial que tuvo en la psicología cognitiva el desarrollo de las ciencias del ordenador. En realidad, la analogía entre la mente humana y los sistemas artificiales de cómputo fue propuesta incluso antes de inventarse los ordenadores. El origen remoto de la analogía se remonta a los trabajos del matemático TURING (1937). TURING describió una máquina hipotética (la máquina universal) demostrando que ésta podría simular cualquier cómputo, incluso los comportamientos inteligentes humanos, hasta el punto de engañar a un observador ingenuo con sus respuestas. El único requisito es que el programador de la máquina reduzca todos los cómputos a una serie de operaciones elementales específicas. La máquina hipotética de TURING sería muy simple. Constataría de una cinta de papel, en principio ilimitada, dividida en secciones cuadradas, cada una de las cuales se rellenaría con un símbolo impreso de un determinado código. Las entradas (lo que se le «dice» a la máquina) y las salidas (lo que «responden») se registrarían como símbolos en la cinta. La máquina operaría con dichos símbolos de acuerdo con ciertas reglas, utilizando operaciones sencillas como borrar, registrar, marcar, desplazar la cinta, etc.

La máquina de TURING es una abstracción, pero los ordenadores digitales son reales, y más o menos equivalentes a la máquina de TURING. Los ordenadores se suelen definir como sistemas de «propósito general», es decir, que se pueden programar para cualquier tipo de cómputo, al igual que la máquina universal de TURING. Por su parte el sistema nervioso humano tiene una gran versatilidad funcional, de modo que se puede categorizar también como un procesador de propósito general.

La similitud entre los ordenadores y la mente humana es obvia y ha sido explotada en ambas direcciones. Los ingenieros electrónicos y sobre todo los técnicos de Inteligencia Artificial tratan de trasladar intuitivamente sus ideas sobre el funcionamiento mental al campo del ordenador. Por su parte, los psicólogos cognitivos toman como modelo el ordenador para plantear hipótesis psicológicas y elaborar interpretaciones teóricas.

Conviene aclarar que la analogía mente-ordenador es funcional, no física. En el aspecto material o *hardware* las diferencias son considerables. Las neuronas son las unidades básicas del sistema nervioso; se trata de organismos vivos con miles de conexiones sinápticas tridimensionales, y complejos procesos bioquímicos de transmisión de señales. En los ordenadores actuales las unidades elementales son circuitos de silicio, distribuidos bidimensionalmente y con escasas conexiones entre sí. En cambio, desde una perspectiva funcional emergen las similitudes. La mente y el ordenador son sistemas de procesamiento de propósito general; ambos codifican, retienen y operan con símbolos y representaciones internas.

### b. Consecuencias de la analogía

Gracias a la metáfora del-ordenador, la psicología cognitiva ha conocido la rápida expansión que reflejaremos en este libro. El mentalismo, desterrado de la psicología

académica desde finales del siglo XIX a causa de sus debilidades metodológicas y concretas, es resumido con decisión por la nueva psicología cognitiva. La analogía del ordenador en que se basa presta a los psicólogos un vocabulario, unas directrices y una instrumentación adecuadas para el estudio de la mente.

#### Vocabulario

Muchos de los temas tratados por la psicología cognitiva utilizan una terminología de «procesamiento de información», común para los ordenadores y los procesos mentales. El vocabulario asociacionista ha sido sustituido parcialmente por procesos de «codificación», «almacenamiento», «recuperación», «búsqueda de información», etc., y por componentes estructurales como «memoria operativa», «memoria a largo plazo», «buffers», etc.

¿En qué medida esta terminología computacional supone una pérdida de identidad para la psicología? ¿Ha sido esta incorporada a las ciencias del ordenador como un mero apéndice? Conviene establecer una distinción entre la versión *débil* y la versión *fuerte* de la analogía mente-ordenador (DE VEGA, 1982). La versión débil establece una similitud funcional entre ambos sistemas y utiliza el vocabulario de procesamiento, pero de un modo esencialmente instrumental. En ningún caso se pierde de vista la perspectiva psicológica, de modo que hay un esfuerzo de investigación dirigido a desvelar las peculiaridades de ese sistema de procesamiento particular que es la mente humana. La versión débil corresponde a lo que se denomina con propiedad *Psicología cognitiva*, y existe un indicio inequívoco para reconocerla: estudia directamente el comportamiento inteligente de sujetos humanos.

La versión fuerte de la analogía considera que el ordenador es algo más que una simple herramienta conceptual. La analogía se lleva a sus últimas consecuencias. Si el ordenador y la mente humana son sistemas de propósito general, el objetivo del científico es elaborar una teoría unificada del procesamiento de información que englobe ambos sistemas (en realidad todos los sistemas de procesamiento de información del universo). Esta versión ha dado lugar a una disciplina muy pujante denominada *Ciencia Cognitiva*. Sus aportaciones se reconocen porque rara vez recogen datos psicológicos directamente. Su interés está confinado a la construcción de programas de Inteligencia Artificial. En la medida en que éstos mimeticen comportamientos inteligentes humanos, nos aportarán información relevante sobre el propio sistema cognitivo humano (PYLISHYN, 1978). También podría asegurarse lo contrario: en la medida en que desvelamos los principios cognitivos del procesador humano, podremos elaborar mejores programas de Inteligencia Artificial. Sin embargo, los expertos en Ciencia Cognitiva, por su orientación disciplinar, son más técnicos de ordenador que psicólogos, de modo que prefieren la primera vía a la segunda.

A lo largo de este libro se entremezclan aportaciones de la Ciencia Cognitiva y de la Psicología Cognitiva, aunque con un claro predominio de ésta última pues estimamos mayor su relevancia para el psicólogo.

#### Directrices

Para el conductismo, los presupuestos asociacionistas, la interpretación fixista de la evolución y la concepción positivista de la ciencia desempeñaban el papel de meta-

postulados; es decir, creencias asumidas que imponían directrices y prohibiciones a la teoría y el método.

La analogía computacional ejerce la misma función de metapostulado para la psicología cognitiva. No se limita a ser un vocabulario teórico, sino que dicta y legitima ciertos objetivos de investigación, y condiciona la elaboración de teorías y modelos.

A veces —especialmente en los primeros tiempos—, la analogía del ordenador ha supuesto un corsé algo rígido para la psicología cognitiva, sesgando las investigaciones en determinadas direcciones, en función de las características de los ordenadores actuales. Por 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. En cambio son escasos hasta época muy reciente los estudios relativos a la conciencia, la planificación de la conducta, los procesos sensoriales, y el conocimiento social. Estos «olvidos» no son azarosos; los ordenadores digitales no son conscientes de la información que procesan, no tienen que organizar patrones de conducta dirigidos al ambiente, ni poseen receptores sensoriales (excepto los *robots*, actualmente muy primitivos), y naturalmente no interactúan en el sentido social del término.

Afortunadamente, la psicología cognitiva se está liberando de estas restricciones paradigmáticas y su ámbito empieza a cubrir las lagunas iniciales, aunque para ello se vea forzada a veces a despegarse de la analogía computacional.

#### Función instrumental

El ordenador ofrece a la psicología cognitiva la posibilidad de construir modelos formales muy sofisticados. Tal como veremos en el apartado metodológico de este capítulo, existen dos tipos de modelos computacionales: la Inteligencia Artificial (IA) y la Simulación (S), dependiendo de si se admiten o no restricciones psicológicas. En un extremo tendríamos los modelos de IA, cuya ejecución es análoga o superior al rendimiento cognitivo humano en tareas idénticas, pero sin que haya una intención expresa de que el programa IA reproduzca los procesos cognitivos humanos. Por ejemplo, se puede diseñar un programa IA que juegue al ajedrez, pero empleando estrategias y mecanismos internos totalmente diferentes a las personas.

Los modelos de simulación, en cambio, son programas que además de mimetizar el comportamiento inteligente humano (con sus mismas limitaciones), pretenden emular los procesos y mecanismos mentales. Por ejemplo, un programa S que juegue al ajedrez deberá cometer el mismo tipo de errores que las personas y tener la misma latencia de respuesta; pero sobre todo, debe basarse en los mismos principios que el jugador humano.

Los *diagramas de flujo* constituyen otro tipo de modelación computacional en psicología cognitiva. Su elaboración es mucho más simple que los modelos IA y S, y de ahí su extraordinaria frecuencia. El diagrama de flujo consta de una serie de «cajas» dispuestas secuencialmente unidas por «flechas». Las cajas representan operaciones básicas (vg: almacenar, recuperar, comparar, codificar, borrar, bifurcar, etc.), y las flechas indican la secuenciación de estas operaciones. La función habitual de un diagrama de flujo es representar de modo simplificado un algoritmo para resolver un determinado tipo de problemas. Los técnicos de ordenador, antes de construir la minuciosa secuen-

cia de instrucciones de un programa, suelen elaborar un diagrama de flujo a modo de boceto. En la *figura 1.1.(A)* se muestra uno de ellos, que indica la secuencia de operaciones para un algoritmo que calcula la magnitud de los impuestos, suponiendo que con ingresos superiores a 2 millones se paga el 22%, y en caso contrario el 16%. El rombo representa un bifurcación o toma de decisión.

En la *figura 1.1.(B)* se incluye otro diagrama de flujo, esta vez para representar el procesamiento de información visual y auditiva en el sistema cognitivo humano (basado en CHASE, 1978)

## 1.2. PSICOLOGIA COGNITIVA Y OTRAS «PSICOLOGIAS»

Hemos evitado las definiciones de psicología cognitiva, pues no parece excesivamente útil tratar de delimitar con precisión una disciplina tan pujante que se está haciendo todavía. Otra razón más profunda es que no cremos demasiado en el valor científico ni didáctico de las definiciones (el lector encontrará el origen de este escepticismo en el *capítulo 7* sobre las categorías naturales). Ello no impide que intentemos establecer ciertas líneas de demarcación entre la psicología cognitiva y otras disciplinas psicológicas. De este modo el lector tendrá nuevos elementos para elaborar su propio concepto de psicología cognitiva. Concretamente, vamos a contrastarla con la psicología, con la psicología de la inteligencia y con la psicología genética de Jean PIAGET.

### A. Psicología cognitiva y psicofisiología

No hace mucho asistí a una conferencia en que un ilustre neurólogo auguraba un brillante porvenir para la psicología, identificando implícitamente el «futuro de la psicología» con el «futuro de la psicofisiología». En realidad, esta identificación reduccionista está muy arraigada no sólo en los neurólogos, sino en los profanos y en los propios psicólogos.

Naturalmente, la psicología actual no es toda ella psicofisiología. La idea reduccionista tiene un carácter prospectivo. La psicología en su estado actual de análisis molecular del comportamiento y de los procesos mentales, sería una ciencia de transición. Eventualmente, cuando las técnicas de investigación bioquímicas y neurológicas hayan avanzado suficientemente, nuestro conocimiento del sistema nervioso y sus funciones sustituirán a la «primitiva» psicología.

Esta profecía fisiologista no suele exponerse de modo tan explícito, pero subyace sin duda en la búsqueda de un sustituto fisiológico de la conducta en autores clásicos muy dispares (vg: PAVLOV, LASHLEY, WATSON, BINDRA, HEBB, PRIBRAM, FREUD, LURIA, EYSENCK). La mayoría de ellos llegan a elaborar constructos fisiológicos hipotéticos, pues consideran que el lenguaje organizativo, aún siendo especulativo, es más riguroso y deseable que el conductual.

Por otra parte, la psicología cognitiva que tratamos a lo largo de este libro, apenas tiene ninguna conexión psicofisiológica. No es una simple metáfora afirmar que

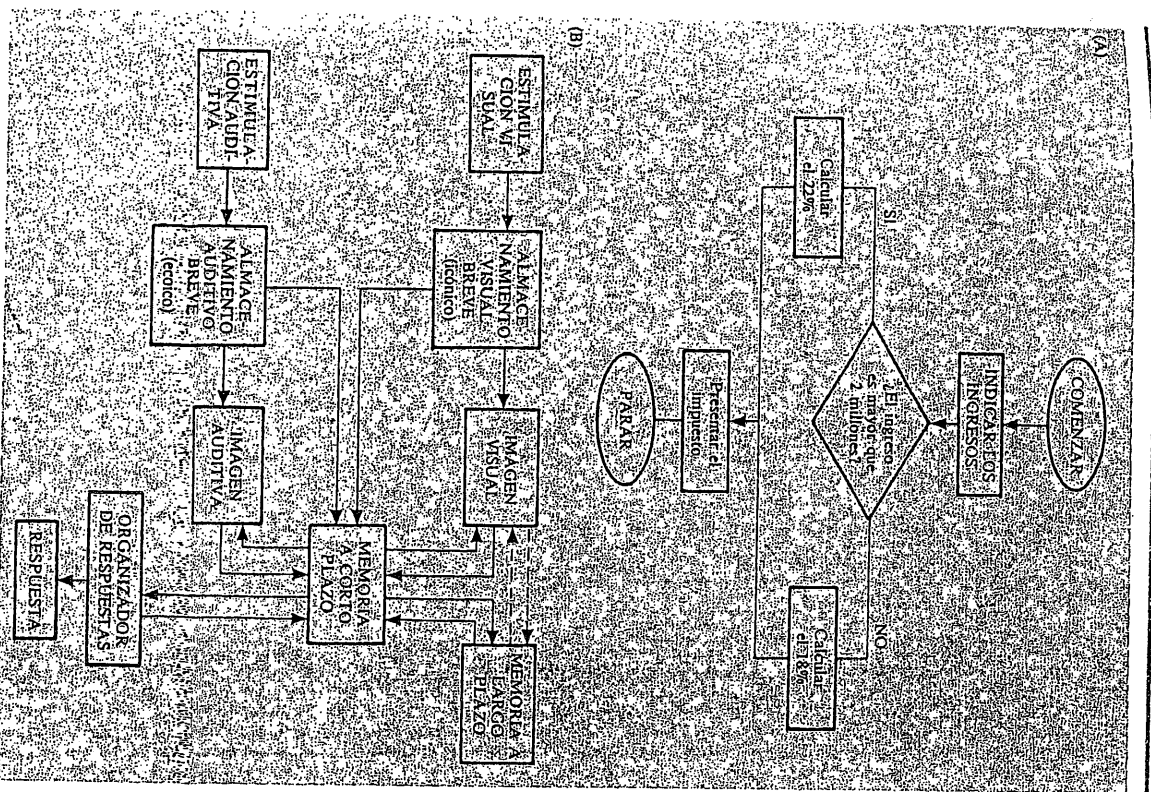


Figura 1.1. Diagramas de flujo de un algoritmo de ordenador (A) y de un modelo cognitivo (B).

la psicología cognitiva trata del funcionamiento del cerebro, o al menos de las funciones de procesamiento de información del cerebro. Ahora bien, la psicología cognitiva se sitúa en una posición epistemológica estrictamente funcional, sin ocuparse directamente del sustrato orgánico de las operaciones mentales. De nuevo es pertinente insistir en la dualidad *hardware* y *software*. La psicología cognitiva está interesada principalmente en la organización funcional de la mente, de modo análogo al técnico de programación que se limita a conocer y manipular los aspectos funcionales del ordenador (*software*), sin preocuparse de la microestructura del sistema (*hardware*). Esta distinción conceptual permitió a la psicología cognitiva desmarcarse, quizá en mayor medida que otras ramas de la psicología, de la psicofisiología y sus aportaciones.

Ante la actual situación de independencia entre psicología cognitiva y psicofisiología cabe hacer algunas reflexiones. Creemos que debe huirse de dos posiciones extremas igualmente peligrosas: el reduccionismo y el aislacionismo.

En primer lugar, los intentos de reducir la psicología a fisiología constituyen una manifestación particular del reduccionismo epistemológico, y comparten sus vicios. Un intento clásico correspondió al positivismo lógico, tan admirado por los conductistas, cuyo programa máximo apuntaba hacia la *ciencia unificada*. A grandes rasgos el reduccionismo pretende subsumir las ciencias de alto nivel en las ciencias que utilizan unidades de análisis más elementales (en última instancia todas las ciencias se reducirían a la física). En la actualidad hay algunos proyectos reduccionistas como el del filósofo BUNGE, pero en general existe una fuerte crítica al reduccionismo. Sin ánimo de adentrarnos en los debates filosóficos sobre el tema, vamos a admitir que existen varios niveles de análisis de la realidad, correspondientes a las distintas disciplinas de la matriz de la ciencia. En cada nivel emergen fenómenos específicos que no pueden deducirse del nivel de análisis inferior (vg: PUTNAM, 1973).

En el caso que nos ocupa, este emergentismo supone que el análisis bioquímico y fisiológico del cerebro no se deducen los procesos cognitivos de razonamiento, toma de decisiones, etc. Esto no significa que no exista una dependencia causal entre los procesos mentales y las funciones fisiológicas. Lo que ocurre es que el análisis *molar* del pensamiento (funciones cognitivas que determinan la conducta inteligente ante el ambiente) es más informativo que el estudio de la microestructura del sistema nervioso. Esto no es nada nuevo, pues ocurre en buen número de ciencias, por ejemplo los fenómenos propios de la química no son reductibles a los de la física atómica, ni los de la filogénesis de las especies a la genética, ni los de la sociología a la psicología...

Las relaciones entre psicología cognitiva y psicofisiología no deben plantearse en términos de rivalidad epistemológica sino de complementariedad. La psicofisiología no es un estudio descontextualizado del funcionamiento del cerebro, sino que parte de una teoría psicológica previa. El estudio fisiológico del cerebro no se limita a descubrir sus patrones de actividad en sí mismos, sino que relaciona éstos con las funciones psíquicas. La psicología cognitiva debe estar muy avanzada para ofrecer una descripción funcional a los fisiólogos a partir de la cual puedan éstos buscar correlatos orgánicos.

Por ejemplo, para determinar los procesos bioquímicos y las áreas cerebrales relacionadas con la memoria, se requiere previamente una psicología de la memoria que determine a nivel funcional las estructuras y procesos y que disponga de mediciones conductuales de la memoria. Así, los estudios de MILNER (1970) en pacientes con le-

sión cerebral del área límbica, permiten interpretar los trastornos de memoria de estos sujetos como dificultades de travase desde la «memoria a corto plazo» a la «memoria a largo plazo», es decir, en el marco de la teoría multialmacén (ver capítulo 2). Por su parte la psicología cognitiva debe huir del aislamiento, ya que la psicofisiología puede brindarle una validación convergente de sus constructos, e incluso imponer restricciones a las posibles teorías psicológicas. Por ejemplo, las aportaciones de HUBEL y WIESEL (1965, 1979) sobre las propiedades funcionales de las neuronas del sistema visual, apoyan la idea de que la percepción es un proceso de análisis de características y no de reconocimiento de plantillas; asimismo, las investigaciones sobre especialización hemisférica han descubierto una distribución asimétrica de funciones cognitivas en ambos hemisferios cerebrales (COHEN, 1977; BRADSHAW y NETTLETON, 1983).

## B. Psicología cognitiva y psicología de la inteligencia

El paradigma de procesamiento de información no es el primer intento serio de analizar con procedimientos científicos la inteligencia humana. El mérito de esta primacía corresponde a la Psicología de la Inteligencia, cuya antigüedad se remonta como mínimo a comienzos de siglo cuando se crean los tests psicométricos.

La psicología de la inteligencia está estrechamente vinculada al concepto de diferencias individuales en «rasgos» mentales, y al desarrollo de instrumentos de medición de éstos. La idea de que las personas se diferencian en sus destrezas intelectivas es antigua. Por ejemplo, en el siglo XVI, HUARTE DE SANJUAN escribió un tratado sistemático sobre el tema, titulado: «Examen de los ingenios para las ciencias». En el siglo XIX, DARWIN contribuyó decisivamente con su teoría evolucionista al desarrollo de la psicometría. Aseguraba que uno de los factores básicos de la selección natural es la variabilidad de la población, es decir, las diferencias individuales tanto en rasgos biológicos como conductuales. Estos postulados influyeron directamente en la elaboración de las primeras medidas psicométricas de GALTON, y posteriormente en los tests de BINET.

La psicología de la inteligencia, al tiempo que desarrollaba sus tests, elaboró una sofisticada teoría matemática de la medida y técnicas estadísticas muy poderosas como el análisis factorial. Además durante sus 80 años de existencia ha realizado aportaciones teóricas sobre el concepto de inteligencia.

Las concepciones de la inteligencia oscilan entre aquellas que destacan el carácter multidimensional de ésta y las que aseguran que es un rasgo unitario. La noción de inteligencia mantenida por el propio BINET parece vacilar entre ambos extremos. Dicho autor consideraba la inteligencia como un conjunto de habilidades: «atención», adaptabilidad a la tarea, juicio o sentido común, sugestibilidad, varios tipos de memoria, capacidad para establecer metas, comprensión, búsqueda de soluciones y autoritica» (i). La abigarrada definición *omnibus* de BINET enfatiza el carácter multidimensional de las habilidades mentales, pero al mismo tiempo construye un test que proporciona una medida global o general de la inteligencia, lo cual sugiere que BINET asume que todas las habilidades están relacionadas.

La contribución más importante al concepto de inteligencia general fue sin duda la

de SPEARMAN (1927), el padre del análisis factorial. Al aplicar esta técnica matemática observa una tendencia a obtener pequeñas correlaciones entre cualquier par de tests de inteligencia. A partir de este hecho establece una teoría bifactorial, según la cual existe un factor general de inteligencia (factor «g») que explica las correlaciones empíricas entre todos los tests, y multitud de factores específicos (factores S), que explican el hecho de que algunos tests correlacionan entre sí más que con otros.

A raíz del perfeccionamiento del análisis factorial cobran fuerza las teorías de la inteligencia que articulan ésta en varios factores aptitudinales (vg: factor verbal, espacial, razonamiento, etc.). Algunos, especialmente los británicos, preservan la idea del factor «g» o inteligencia general del que dependen jerárquicamente uno o varios niveles de aptitudes más específicas (vg: BURT, 1949; YERKON, 1950, etc.); por su parte, los norteamericanos son más partidarios de la idea de aptitudes o factores independientes (vg: THURSTONE, 1947; GUILFORD, 1967). El psicodiagnóstico cobra a su vez un nuevo auge al reemplazarse los viejos test de inteligencia general (cociente intelectual) por tests factoriales o aptitudinales, que ofrecen un diagnóstico más articulado de la inteligencia.

En otro orden de cosas, la psicología de la inteligencia ha contribuido a ofrecer datos relevantes a la espínosa cuestión de la herencia y el medio. Concretamente, ha aportado datos que permiten inferir el peso relativo de los factores genéticos o hereditarios y ambientales en las destrezas mentales manifestadas (naturalmente, esas intenciones son discutibles, y de hecho han sido discutidas). Las investigaciones diferenciales entre distintas comunidades raciales, las clases sociales y ciertas poblaciones especiales (gemelos univitelinos y bivitelinos criados juntos o separados, hijos adoptivos, niños recogidos en instituciones), permiten establecer cálculos matemáticos sobre la contribución relativa de la genética y el ambiente (vg: JENSEN, 1973; CATTELL, 1963; EYSENCK, 1973; BUSS y POLEY, 1976).

No es nuestra intención hacer justicia a la variedad y calidad de las aportaciones de la psicología de la inteligencia, pues ello sería objeto de otro libro muy diferente a este. Únicamente, intentamos presentar una panorámica «impresionista» de la psicología de la inteligencia, para establecer un contraste entre ésta y la psicología cognitiva.

La psicología de la inteligencia ha situado el énfasis en la depuración de instrumentos de medida, el análisis de las diferencias individuales y la elaboración de taxonomías descriptivas de las aptitudes mentales. Además ha tenido enortmes repercusiones aplicadas en ámbitos educativos, psicodiagnósticos y laborales. Junto a todos estos méritos, hay que reconocer que el conocimiento sobre los mecanismos psíquicos de la inteligencia ha avanzado relativamente poco.

La psicología cognitiva actual ofrece un acusado contraste con la psicología de la inteligencia. Las diferencias son profundas tanto en el plano metodológico como en los objetivos. La psicología cognitiva, como disciplina experimental, prescinde de las diferencias individuales de modo que no ha aportado nada a la instrumentación psicométrica; en su lugar ha potenciado los experimentos de laboratorio. Los experimentos psicológicos normalmente se dirigen a estudiar procesos psíquicos (por ejemplo, cómo funciona la memoria humana), y las diferencias individuales constituyen factores molestos que hay que controlar o neutralizar. El énfasis teórico de la psicología cognitiva se sitúa en un análisis detallado de los mecanismos y procesos, y en la

construcción de modelos unitarios, es decir, válidos para interpretar los principios generales de la inteligencia.

El contraste existente entre psicología cognitiva y psicología de la inteligencia no implica incompatibilidad. Son dignos de mención algunos intentos de aprovechar lo mejor de ambas: la sofisticada tecnología de medida de la psicología de la inteligencia, y los microanálisis de procesos propios de la psicología cognitiva. Por ejemplo, HUNT y sus colaboradores utilizan los tests de inteligencia como instrumentación para seleccionar grupos extremos en una determinada aptitud (vg: inteligencia verbal); posteriormente comparan el rendimiento de los grupos en tareas cognitivas de laboratorio, con ánimo de determinar las diferencias en procesamiento de información que determinan las puntuaciones en los tests (HUNT, 1980).

### C. Psicología genética y psicología cognitiva

La psicología genética desarrollada por Jean PIAGET y sus colaboradores de la escuela de Ginebra puede considerarse un paradigma cognitivo por derecho propio. En realidad, es bastante más aniguo que el paradigma de procesamiento de información (las primeras obras de PIAGET se publican en 1927), y su localización geográfica, al menos en su origen, es europea en lugar de americana. Vamos a tratar brevemente las diferencias entre ambos paradigmas cognitivos, así como sus hallazgos convergentes, y los contactos entre ellos.

Las diferencias más substanciales emergen en el plano de los principios, es decir en la concepción general del sistema cognitivo que sustentan ambos paradigmas. PIAGET asume un metapostulado constructivista, según el cual el sujeto construye su conocimiento del mundo a partir de la acción. Por el contrario la psicología cognitiva postula una relación inversa entre conocimiento y acción; es decir, pretende descubrir cómo las representaciones mentales del individuo determinan su comportamiento (CELLERIER, 1979). El sujeto de la psicología genética tiene una orientación *epistemológica* (pretende comprender la realidad), mientras que el sujeto del procesamiento de información tiene una orientación *pragmática* (desea controlar la realidad alcanzando metas). Ello explica que cuando unos y otros estudian por ejemplo la resolución de problemas, aunque los procedimientos metodológicos sean análogos, sus metas teóricas se alejan.

Otra diferencia se deriva del lenguaje teórico empleado. Ya hemos mencionado que la psicología cognitiva se basa en el vocabulario del procesamiento, debido a la *lógica mente-ordenador*. PIAGET utiliza un lenguaje formal propio: el de la lógica simbólica (para ser más exactos una variante de la lógica ideada por él mismo). PIAGET asume un isomorfismo entre las estructuras mentales y las reglas lógicas. Por ejemplo, el niño que resuelve problemas de tres términos (A > B; B > C; ¿cuál es el mayor?), es porque ha adquirido la operación de inferencia transitiva. El *logicismo* piagetiano le permitió una descripción de las estructuras mentales implícitas en la resolución de ciertos problemas; sin embargo, tiene un valor psicológico muy discutible. En general la psicología cognitiva ha criticado, basándose en argumentos empíricos y teóricos, el *logicismo* piagetiano (vg: RODRIGO, 1981). Ello no es óbice para que al-

## 1.3. METODOS

Los fenómenos mentales tienen por definición un carácter encubierto, no accesible a la observación pública. ¿Qué medios utiliza el psicólogo cognitivo para enfrentarse empíricamente a su objeto de estudio? Vamos a tratar tres grupos de técnicas que se han empleado y aún se emplean en las investigaciones cognitivas: la introspección, los estudios experimentales, y la construcción de modelos computacionales.

## A. Introspección

La mente humana es un sistema consciente. Esto significa entre otras cosas que dispone de un conocimiento autorreferencial. Dicho de otro modo, las personas tienen cierto acceso intuitivo a sus procesos mentales. Por tanto, es razonable pensar que la auto-observación o los procedimientos introspectivos constituyen una vía legítima para el investigador de los procesos cognitivos.

La introspección se ha utilizado de modo más o menos sistemático durante siglos. Es más, el nacimiento de la psicología científica y su desarrollo inicial en el siglo pasado, están asociados a determinadas técnicas introspectivas. Sin embargo, el método introspectivo ha sido y es blanco de críticas demoleadoras, hasta el punto de sufrir un desprestigio máximo por parte de la psicología oficial. Pero paradójicamente se siguen utilizando en la psicología actual procedimientos esencialmente introspectivos. Quizá no es posible ni deseable rehabilitar hoy la introspección clásica, pero tal como veremos no se pueden rechazar con frivolidad todos los procedimientos introspectivos. El tema es suficientemente importante y de actualidad para que ofrezcamos al lector algunos elementos de juicio.

## a. La introspección clásica

## La escuela de Wurtzburgo

Ya hemos mencionado que el nacimiento de la psicología científica supuso un florecimiento de las técnicas introspectivas. Tiene especial relevancia en nuestro contexto el programa de investigación sobre el pensamiento desarrollado por la escuela de Wurtzburgo, en la Alemania de comienzos de siglo. El método introspectivo llegó entonces a su mayor grado de elaboración técnica (HUMPHREY, 1951) y fue aplicado en el marco de un rudimentario paradigma cognitivo.

Por ejemplo, WATT, uno de los miembros del grupo de Wurtzburgo estudió los fenómenos asociativos con un procedimiento minucioso. El sujeto recibía una palabra escrita y debía realizar rápidamente una de las siguientes tareas: clasificarlas según su significado, poner un ejemplo de la categoría, nombrar el todo al cual pertenecía, nombrar una de sus partes, etc. Cualquiera que fuese la instrucción específica de entre las que acabamos de nombrar, se trataba de una asociación restringida, no del procedimiento más convencional de asociación libre. WATT registraba el tiempo de reacción de la respuesta asociativa, e insistía al sujeto a describir detalladamente sus estados

unos núcleos de psicólogos cognitivos hayan caído en presupuestos logicistas análogos a los piagetianos cuando estudian el razonamiento (ver capítulo 9).

La psicología cognitiva es una concepción estática del sistema cognitivo. A lo largo de este libro hallaremos abundantes investigaciones con sujetos adultos (habitualmente estudiantes de psicología voluntarios). La psicología genética tiene como meta prioritaria descubrir los mecanismos ontogénéticos que determinan el desarrollo cognitivo desde el nacimiento hasta la adolescencia. Dentro de esta perspectiva evolutiva son centrales los principios de *asimilación* y *acomodación* que determinan la adaptación del organismo al medio y su propio desarrollo cognitivo. La asimilación es el proceso por el cual se alteran los elementos del ambiente de modo que puedan incorporarse a la estructura mental previa del sujeto. La acomodación supone una tendencia a modificar las estructuras cognitivas en respuesta a las demandas ambientales. Por ejemplo, un bebé, ante un objeto nuevo que desee atrapar, intentará hacerlo mediante el esquema de aprehensión previamente adquirido en su interacción con otros objetos (asimilación); pero es probable que además enriquezca y articule su esquema de aprehensión para «acomodarse» a las peculiaridades del nuevo objeto (forma, tamaño, etc.). Durante el desarrollo del niño ambos procesos se dan conjuntamente, aunque hay épocas de predominio relativo de la asimilación o de la acomodación.

Al margen de las diferencias conceptuales existen serias divergencias en los planteamientos metodológicos. La psicología genética, y en particular el propio PIAGET, utilizan en sus investigaciones la técnica de entrevistas clínicas. Los sujetos resuelven problemas individualmente y el experimentador realiza preguntas, exigiendo al sujeto no sólo «juicios» sobre lo que está haciendo, sino también «explicaciones». El método clínico proporciona una información muy rica, pero escasamente estructurada y difícil de replicar en otras investigaciones. En suma, comparte muchos de los problemas de la introspección (RODRIGO, 1982a). Por su parte, la psicología cognitiva emplea preferentemente procedimientos experimentales y modelos de ordenador, como veremos en el próximo apartado.

Los dos paradigmas cognitivos mantienen identidades bien diferenciadas; sin embargo, en los últimos tiempos ha habido cierta convergencia y trasvase de ideas entre ellos. Una de las convergencias es que la psicología cognitiva, debido a su propia evolución interna, se ha ido aproximando a posiciones constructivistas análogas a las de PIAGET (véase capítulo 8). En cuanto a las influencias, han sido más intensas en una dirección: concretamente, la nueva psicología genética ha admitido algunos mecanismos básicos de procesamiento en su reformulación de la teoría de PIAGET; por ejemplo, la «memoria activa» de los cognitivos se ha incorporado en los modelos neopiagetianos del desarrollo (vg: PASCUAL-LEONE, 1970). Por otra parte, ha habido una extensa revisión de la teoría de PIAGET, tamizándola a través de una metodología experimental (más rigurosa que el método clínico) propia de la psicología cognitiva (vg: SIEGLER, 1978; RODRIGO, 1982a); e incluso se han elaborado modelos computacionales de las tareas y conceptos piagetianos (vg: KLAHR y WALLACE, 1976).

mentales. Para ello se utilizaba un «método de fraccionamiento», pues se indicaba al sujeto que dirigiese su atención selectivamente hacia una de las fases de su experiencia mental (preparación, aparición del estímulo, búsqueda de la respuesta, aparición de la respuesta).

#### *Críticas clásicas*

Probablemente la escuela de Wurtzburgo fue el último reducto académico donde se empleó sistemáticamente el método introspectivo; pero las críticas que recibió el grupo fueron tan contundentes y procedían de individuos tan prestigiosos (vg: WUNDT) que ello contribuyó al abandono definitivo de la introspección clásica.

Los paradigmas experimentales de Wurtzburgo tienen algunas deficiencias de bulto. Por ejemplo, no se publicaron los protocolos con las instrucciones que recibían los sujetos. Aún más grave es el hecho de que los sujetos experimentales fueron profesores universitarios, algunos muy prestigiosos, que estaban perfectamente al corriente de las hipótesis y conceptos teóricos (ver HUMPHREY, 1951, para una completa revisión de la escuela de Wurtzburgo).

Las críticas clásicas más substanciales a la escuela de Wurtzburgo o a la introspección en general fueron desarrolladas por WUNDT, la escuela de la *gestalt*, WATSON, y muchos otros. Estas son en síntesis:

—El observador debe estar en disposición de manipular por sí mismo la presencia y propiedades del fenómeno, no recibirlo «por sorpresa», como ocurre cuando sujeto y observador son la misma persona.

—El observador debe concentrarse al máximo en la observación y seguimiento del fenómeno; esto no es posible en la introspección pues el individuo debe dividir sus recursos mentales entre el fenómeno psíquico de interés y su observación.

—Es preciso que cada observación se pueda repetir varias veces (replicabilidad), y esto no es posible en las observaciones introspectivas.

—La introspección es siempre retrospectiva ya que ocurre cierto tiempo después de la experiencia mental; es posible que esta demora produzca olvidos o distorsiones de dicha experiencia.

—Muchos datos de interés psicológicos simplemente no son accesibles a la conciencia del sujeto y por tanto no son susceptibles de autoobservación.

A comienzos de siglo el debate en torno a la introspección parecía definitivamente zanjado, y ésta quedaba relegada al estatus de mera curiosidad histórica.

#### b. *La introspección en la actualidad*

##### *Nuevos argumentos críticos*

El tema de la introspección se ha replantado recientemente como consecuencia del papel dominante de la psicología cognitiva. La posición de los nuevos psicólogos mentalistas es ambivalente. Por una parte consideran que los aspectos experienciales y conscientes de la actividad mental son objeto lícito de estudio. Al mismo tiempo, aseguran que la experiencia consciente no proporciona datos fiables sobre los fenómenos mentales. En suma, la conciencia es un tema de la psicología cognitiva, pero

no una herramienta de investigación (PAIVIO, 1971; NATSOUAS, 1970; NEISSER, 1967; DENNETT, 1979; NISBETT y WILSON, 1977; WASON y EVANS, 1975; EVANS, 1982).

La doctrina preponderante establece una dualidad *producto-proceso*, de modo que los contenidos de la conciencia son productos finales del procesamiento, pero los procesos subyacentes son inaccesibles a la conciencia, y por tanto no susceptibles de investigación introspectiva (se trata de una reformulación en un lenguaje actual de una de las críticas clásicas). Por ejemplo, cuando una persona recuerda mentalmente un determinado episodio que ha experimentado en el pasado, es consciente de sus imágenes mentales y de que evoca determinadas frases. Todo esto constituyen «productos» del procesamiento, pero el sujeto no tiene acceso directo a los procesos de generación de imágenes y a los mecanismos de memoria responsables del recuerdo (u olvido) de contenidos.

NISBETT y WILSON (1977), añaden un argumento adicional contra la introspección. Según ellos, los informes introspectivos, aun cuando se produzcan de forma minuciosa, ofreciendo apariencias de sensatez y coherencia, no son fiables. El sujeto no es un observador imparcial y objetivo, sino que realiza interpretaciones e inferencias sobre sus estados internos basándose en sus creencias, expectativas y prototipos culturales sobre los procesos mentales.

Los autores mencionados realizaron varios experimentos que sugieren que los informes introspectivos sobre procesos mentales de alto nivel no se basan en un registro objetivo de la experiencia consciente. Por el contrario, el sujeto construye sus autoinformes basándose en juicios *a priori*, o «teorías causales implícitas sobre el grado en que un estímulo particular es una causa plausible de una respuesta dada» (NISBETT y WILSON, 1977, pág. 231). El sujeto tiene una irresistible tendencia a interpretar sus procesos mentales, y una relativa ineptitud para registrarlos como meros datos. Consecuentemente, comete errores sistemáticos de varios tipos: no es consciente de (a) el estímulo que determina su respuesta; (b) su propia respuesta; y (c) la conexión causal del estímulo y la respuesta.

Por ejemplo, en un experimento se administraba a los sujetos *shocks* eléctricos de intensidad variable. A un grupo de sujetos se les hacía ingerir previamente una píldora placebo, informándoles que les produciría palpitaciones, dificultades respiratorias, temblores y pesadez de estómago; es decir, los síntomas típicos de un shock eléctrico. Se esperaba, que los sujetos de este grupo resistirían shocks más intensos que un grupo control (sin placebo). El razonamiento es el siguiente: los individuos del grupo placebo atribuyen los síntomas fisiológicos a la píldora y no al shock y por tanto están dispuestos a admitir más intensidad de éste. En efecto, así fue; pero en la entrevista realizada después del experimento la mayoría de los sujetos no establecieron ninguna relación causal entre la píldora y su conducta.

#### *¿Son suficientes las críticas?*

Tras los argumentos clásicos y contemporáneos contra la introspección, ¿cabe una descalificación global de ésta? Las dificultades planteadas son serias, pero en nuestra opinión insuficientes para apoyar un abandono radical de, al menos, algunas técnicas introspectivas.

Vemos una de las críticas oficiales de la psicología actual: la distinción entre productos y procesos mentales, accesibles los primeros e inaccesibles los segundos a la conciencia. Una parte del argumento es irrefutable: hay ciertos elementos psíquicos («conscientes», y otros «inconscientes», «automáticos» o «subyacentes» (véase capítulo 3). Pero, ¿hay alguna razón para creer que *todos* los procesos pertenecen a la segunda categoría? Se puede caer en la falacia de llamar «producto» a todo lo que es accesible a la conciencia y «proceso» a lo inaccesible (WHITE, 1980). Los procesos más elementales (vg: operaciones básicas de la memoria y la atención) son en efecto inobservables introspectivamente; pero otros procesos de alto nivel, como el razonamiento y la resolución de problemas, son relativamente accesibles a la conciencia.

Quizá el punto que requiere un análisis más cuidadoso es la interpretación psicológica de los autoinformes. Cuando los sujetos explican su comportamiento, suelen elaborar descripciones elaboradas y coherentes de sus procesos mentales. ¿Corresponden estas «explicaciones» a una descripción ajustada a los hechos? Los experimentos de NISBETT y WILSON sugieren que el sujeto no es consciente de los procesos mentales relevantes, sino que elabora sus explicaciones a posteriori apoyándose en sus creencias. WASON y EVANS (1975), en la misma línea, establecen una dicotomía. Los procesos *tipo I* son los parámetros cognitivos funcionales, los verdaderos agentes causales de la conducta; los procesos *tipo II* son las justificaciones verbales que elaboran los sujetos. El grado de correspondencia entre ambos tipos es una cuestión que debe dilucidarse empíricamente en cada tarea concreta. En general, los procesos *tipo I* son de carácter no verbal (vg: imágenes mentales), no se ajustan a principios lógicos y son inaccesibles. Los procesos *tipo II* son verbales, y se parecen formalmente a argumentaciones lógicas.

Las personas, al menos en nuestro ámbito cultural, tienen una tendencia arraigada a explicar y justificar su conducta. Ahora bien, eso es precisamente lo que hace el científico cuando analiza datos conductuales: aplica procesos *tipo II* para construir una interpretación teórica convincente. Podemos afirmar que el hombre de la calle no es un registrador neutro y preciso de estados mentales (procesos *tipo I*), pero probablemente tampoco lo sea el psicólogo cognitivo.

El debate en torno a la introspección se ha reavivado, enriqueciéndose gracias al nuevo marco conceptual de la psicología cognitiva. Quizá nunca vuelvan a emplearse las técnicas introspectivas de antaño, pero sería una inexactitud afirmar que no existe ningún procedimiento introspectivo vigente.

En el área de la resolución de problemas, las investigaciones se apoyan en el análisis de protocolos de *pensar en voz alta* (véase capítulo 9). En estos estudios se exige al sujeto que describa en voz alta sus operaciones mentales a medida que progresa en la resolución de un problema. Posteriormente, dicho informe verbal se codifica en términos de estados y operaciones mentales, eliminándose el «ruido» de las expresiones verbales espontáneas. Pero el origen de la formalización es un detallado informe introspectivo.

El uso de cuestionarios postexperimentales es también una práctica común. En muchos experimentos convencionales de psicología cognitiva, después de realizar la tarea el sujeto recibe una serie de preguntas sobre el tipo de estrategias empleadas, su grado de comprensión de la tarea, su interpretación del experimento, etc. Normalmente, esta información se recaba con una finalidad auxiliar, pero tiene utilidad como «técnica

de control» (vg: para depurar el procedimiento experimental, eliminar sujetos que no entienden las instrucciones) e incluso para sugerir hipótesis.

A estos ejemplos habría que añadir usos más anecdóticos de la introspección, no como procedimiento sistemático sino como recurso intuitivo sobre el que se asientan muchas investigaciones y modelos. Por ejemplo, el descubrimiento de la memoria icónica fue originado por el hecho de que algunos sujetos, cuando recibían una breve exposición de un estímulo visual, recordaban sólo una pequeña parte del estímulo, aunque manifestaban haberlo «visto» entero (véase capítulo 2).

## B. Estudios experimentales

La utilización esporádica de técnicas introspectivas no debe hacernos olvidar que la mayoría de los estudios cognitivos se enmarcan dentro de la tradición de la psicología experimental.

Los psicólogos cognitivos, como sus antecesores, se ven abocados a manipular estímulos (E) y registrar respuestas (R) en sus investigaciones, de modo que practican una especie de «conductismo metodológico». Las diferencias con respecto a la anterior psicología se hallan en la interpretación de los datos E-R. En la psicología de correlación asociacionista, entre los estímulos y las respuestas observables, se postulaban eslabones asociativos de estímulos y respuestas mediacionales (vg: OSGOOD, 1968); por el contrario, la psicología cognitiva admite una gran variedad de estructuras, representaciones, estrategias, etc., que configuran el sistema cognitivo. Aparentemente, los modelos asociacionistas son más parsimoniosos, pues requieren menos términos teóricos, pero lo cierto es que su complejidad es extraordinaria al tener que introducir multitud de eslabones E-R para explicar los comportamientos inteligentes.

Varnos a describir dos tipos de paradigmas experimentales utilizados con profusión por la psicología cognitiva: los estudios cronométricos y los paradigmas de aprendizaje verbal.

### a. Estudios cronométricos

Al margen de los procedimientos introspectivos, existen algunos índices empíricos que permiten establecer inferencias sobre los procesos mentales implícitos en la resolución de tareas. Uno de ellos, el que más popularidad ha alcanzado, es la medida del tiempo de reacción o latencia de respuesta. La imagen típica de las investigaciones cognitivas no es la del observador que explora ensimismado sus propias operaciones mentales, sino la del sujeto que espera atentamente la aparición de un estímulo (visual o auditivo) y responde rápidamente apretando un botón.

El tiempo de reacción (TR) no debe confundirse con el tiempo de ejecución. Este se limita a un registro del tiempo que emplea el sujeto en resolver una tarea (por ejemplo, cuánto dura la resolución de un problema) y tiene una utilidad muy escasa para el psicólogo cognitivo. En cambio, el TR es el intervalo transcurrido entre la presentación de un estímulo y el inicio de la respuesta. A esta definición hay que añadir que el sujeto suele estar sometido a una demanda de velocidad y precisión («contestar lo

más rápidamente posible cuando aparece el estímulo, pero sin cometer errores). Los experimentos cronométricos (o de tiempo de reacción) suelen emplear un tipo de tareas muy simples (detectar una señal, discriminar entre dos señales, verificar si una frase es correcta o no, etc.), en las cuales la exactitud de las respuestas está casi garantizada, y su demora es del orden de centenas de milisegundos.

### Estudios pioneros

Los estudios cronométricos no son ninguna novedad; en los trabajos pioneros de la psicología experimental hace más de un siglo se utilizaba ya el TR como variable dependiente. Curiosamente, fueron los astrónomos los primeros en llamar la atención sobre las medidas cronométricas, al observar diferencias individuales sistemáticas cuando diversos individuos cronometraban un evento estelar, por ejemplo, el desplazamiento de una estrella por el campo visual del telescopio. Posteriormente, el físico holandés DONDERS (1868) construyó aparatos de precisión (cronoscopios), e inició el estudio sistemático de lo que él denominó «cronometría mental». Su método, todavía utilizado, pretendía establecer la duración de «eventos mentales», mediante medidas cronométricas de varias tareas.

El auge de la cronometría mental en el siglo pasado, coincide con el interés por los procesos mentales. La escuela de Wurtzburgo, fue el último reducio de la cronometría clásica. Pero a partir de entonces con el triunfo de las corrientes asociacionistas y conductistas la cronometría decae durante varias décadas, hasta que es redescubierta por la psicología cognitiva que vuelve a colocar este tipo de técnica en primer plano.

### Técnicas convergentes

¿Por qué la obsesión de los psicólogos por el TR? Aparentemente se trata de una medida muy modesta, casi trivial. Además es sumamente inestable, pues se altera por multitud de factores. Es sensible al tipo de receptor sensorial estimulado (vg: la respuesta es más rápida a los sonidos que a la luz), al estado motivacional y orgánico del sujeto (vg: fatiga, interés), a la duración del período preparatorio, a la práctica, etc. A todo ello hay que añadir una variabilidad intrínseca del TR; manteniendo constantes todas las variables aún hay una fluctuación aleatoria de las latencias de unos ensayos a otros.

A pesar de todo, el TR posee una virtud, y es que guarda una estrecha relación con la complejidad del proceso mental requerido para ejecutar la respuesta. Es, por tanto, un índice objetivo de los procesos internos que tan inaccesibles resultan al psicólogo.

Sin embargo, los TRs no tienen significado en sí mismos a no ser que el experimentador asuma ciertos presupuestos teóricos y emplee determinados artificios en el diseño de la tarea experimental. Generalmente, el análisis e interpretación de los TRs está ligado a una concepción lineal del procesamiento y los diseños son convergentes. El modelo lineal supone que en la ejecución de una tarea interviene una serie de estados u operaciones mentales discretas, dispuestas secuencialmente (DONDERS, 1868; SMITH, 1968; STERNBERG, 1969; PACHELLA, 1974). Por ejemplo, cuando el sujeto recibe un estímulo los estados se ordenarían así: codificación → almacenamiento → comparación → selección de respuesta → respuesta.

Los diseños convergentes se basan en la elaboración de varias tareas alternativas que se diferencian en sus demandas de procesos cognitivos. El TR de una tarea aislada no proporciona información relevante, pero el contraste de los TRs de todas ellas permite establecer inferencias sobre los mecanismos cognitivos subyacentes.

### El método sustractivo

El primer diseño convergente fue ideado por el gran pionero de la cronometría mental DONDERS (1868). Su método sustractivo asume un modelo lineal de estados como el que mencionamos antes. Para medir la duración de uno de estos estados o eventos mentales, se construyen dos tareas, de modo que ambas compartan varios estados mentales, pero una de ellas incluye un estado adicional, precisamente el que se pretende medir. La diferencia entre los TRs empíricos de ambas tareas proporcionará la duración del estado crítico (figura 1.2). Por ejemplo, supongamos que presentamos a los sujetos una tarea de TR muy simple: apretar un botón cada vez que se enciende una luz color rojo. Más tarde, les presentamos una tarea disyuntiva: el sujeto debe apretar el botón cuando se enciende la luz roja, pero no cuando se enciende una luz verde que está al lado. Las dos tareas comparten eventos mentales (vg: detección de una luz, activación de una respuesta motriz); pero la segunda tarea exige un estado adicional de discriminación y toma de decisiones. Las diferencias empíricas entre los TRs de ambas tareas (unos 100 milisegundos) corresponden al estado crítico.

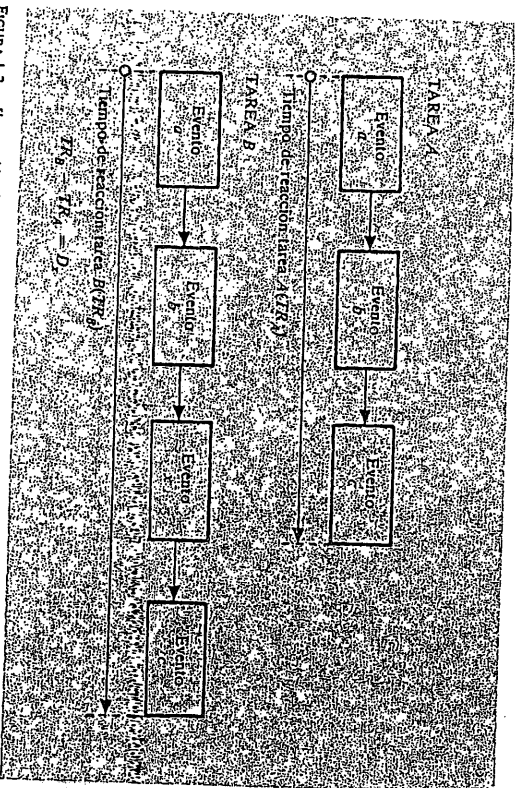


FIGURA 1.2. Ilustración del método sustractivo de Donders. Se miden los TRs de dos tareas (A y B), tales que dichas tareas compartan todos los eventos mentales excepto uno de ellos (evento x). La diferencia empírica de los TRs es una estimación de la duración del evento mental diferencial (D<sub>x</sub>).

El método sustractivo tiene algunas deficiencias importantes. En primer lugar, par-tiendo de un conocimiento apriorístico de los estadios mentales. Para poder elaborar las dos tareas de contraste es preciso conocer de antemano los procesos involucrados en ambas. Pero, ¿cómo alcanzar este conocimiento?; acudiendo a la intuición del propio experimentador, lo cual es un mal comienzo para lo que pretende ser una sofisticada técnica empírica. En segundo lugar, hay un presupuesto de aditividad de los estadios cuya aceptación es discutible. Es decir, que se supone que la inserción de un estadio adicional en una de las tareas no altera la duración del resto de los estadios. Por último, la propia concepción lineal de los estadios es cuestionable, pues cabe la posibilidad de que las operaciones mentales se solapen o coincidan en el tiempo.

#### El método de factores aditivos

El método de factores aditivos es otra técnica convergente desarrollada una cen-turia después que el método de DONDERS, por STERNBERG (1969, a, b). Es en realidad una versión actualizada de aquel que intenta subsanar la determinación apriorística de los estadios. STERNBERG hace perfectamente explícito el modelo lineal que asume. En su opinión, el TR empírico es determinado por una secuencia de estadios independien-tes dispuestos de modo serial; cada estadio produce una determinada transformación constante en el flujo de información que recibe; cada estadio recibe como *input* el *out-put* del estadio anterior; la duración de las operaciones ejecutadas por un estadio se ve afectada por ciertos factores externos (características de la tarea), pero no la natu-reza de dichas operaciones.

A partir de los presupuestos anteriores se intenta descubrir empíricamente los es-tadios internos, en lugar de identificarlos *a priori*. El método requiere diseños facto-riales bastante complejos, en los que se manipulan simultáneamente múltiples varia-bles de la tarea, y se aplican a los resultados técnicas de análisis de varianza. No obs-tante la lógica es bastante simple. Cuando dos factores manipulados producen efectos significativos sobre el TR, y no manifiestan interacción o dependencia estadística (efec-tos aditivos), se presume que ambos factores identifican sendos estadios internos a cuya duración afectan. Por el contrario, la interacción estadísticamente significativa de dos o más factores (su mutua dependencia), se interpreta como una manifestación de que dichos factores afectan a un único estadio mental.

Imaginemos un experimento hipotético, semejante a los que realiza STERNBERG. Un grupo de sujetos reciben individualmente una tarea de discriminación de letras. En cada ensayo se les presenta una matriz de letras y su tarea es decidir si hay una T, o una K, en cuyo caso debe apretar el botón del «SI», o bien no aparece ninguna de ellas (botón del «NO»). La dificultad (en todo caso muy relativa) de la tarea reside en que las letras irrelevantes o distractores (Z y L) se parecen en sus rasgos visuales a las letras críticas. Las variables o factores manipulados son: (1) el tamaño de la matriz (4 ó 9 letras); (2) la discriminabilidad de la matriz (clara o borrosa) y (3) la compleji-dad de la respuesta. Esta variable significa que una parte de los sujetos simplemente tienen un único botón para el «SI», mientras que el resto disponen de dos botones alternativos, uno para cuando aparece la T y otro para la K.

En la figura 1.3 se ilustran las manipulaciones experimentales, los posibles resul-tados —siempre hipotéticos— y su interpretación según el método de factores aditi-

vos. Supongamos que el tamaño de la matriz y la discriminabilidad interactúan (vg: la matriz grande sólo incrementa el TR cuando el estímulo es borroso). Esta interacción supondría que ambos factores empíricos afectan a un mismo estadio. Por su parte, la complejidad de la respuesta ejerce un efecto significativo sobre el TR pero indepen-diente de los otros factores (aditivo). Ello permite identificar un segundo estadio. La naturaleza de los factores manipulados nos permite inferir que el primer estadio tiene que ver con la *codificación* del estímulo y el segundo con la *selección* o planificación de la respuesta.

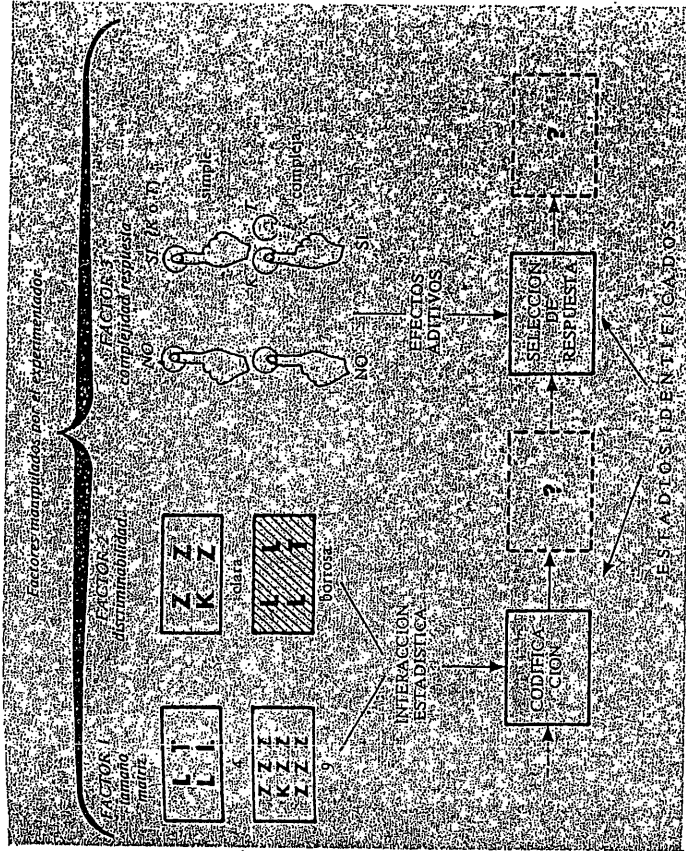


FIGURA 1.3. El método de factores aditivos de STERNBERG. Una ilustración hipotética del tipo de diseño experimental y la identificación de estadios. Explicación en el texto.

El método de STERNBERG se ha empleado con profusión y aún sigue haciéndose, para identificar estadios de procesamiento en diversas tareas (vg: POSNER, 1978; LOGAN, 1980, etc.). Tiene la virtud de superar el subjetivismo en la identificación de los estadios, pero en contrapartida es muy laborioso pues requiere multitud de ajustados

diseños factoriales. Pero la complejidad técnica es un problema menor comparado con otras dificultades de fondo que compare con el método sustractivo de DONDERS.

El carácter serial de los estadios sigue siendo un presupuesto fuerte no justificado. Hay otras alternativas no desechables; por ejemplo, es posible que el procesamiento sea total o parcialmente en paralelo, es decir, que las operaciones mentales se realicen de modo simultáneo, o que no sea necesario eliminar un estadio para iniciar el siguiente (TOWNSEND, 1974; MCCLELLAND, 1979). En realidad, es el modelo lineal de estadios discretos lo que se cuestiona cada vez más.

Los métodos sustractivos y de factores aditivos no son la única posibilidad interpretativa de los TRs. Hay multitud de investigaciones que no utilizan expresamente el modelo de estadios. Estas investigaciones utilizan modelos interpretativos dependientes del contexto conceptual en que se desarrollan. El TR se ha considerado una medida de la duración de procesos mentales continuos (rotación y desplazamiento de imágenes); un índice del gasto atencional; del número de nodos y eslabones recorridos en la memoria semántica, etc.

#### b. Paradigmas de aprendizaje verbal

El mayor rasgo de continuidad entre la psicología cognitiva y la psicología académica tradicional, reside en el uso que se sigue haciendo de los paradigmas experimentales de aprendizaje verbal.

La escuela de *aprendizaje verbal* fue contemporánea del conductismo, aunque entronca con la tradición funcionalista y asociacionista de EBBINGHAUS. Los psicólogos de este grupo desarrollaron gran número de procedimientos experimentales, con los cuales obtuvieron una enorme masa de datos empíricos sobre la memoria humana. Sin embargo, dada su orientación funcionalista, no estaban muy interesados en la construcción de teorías. Aunque realizaron centenares de investigaciones con material verbal no llegaron nunca a articular una teoría del lenguaje. Su teoría de la interrelación en el aprendizaje es más bien una descripción funcional del «olvido» que un auténtico marco explicativo.

El criterio habitual de validez científica en la escuela de aprendizaje verbal era la productividad. Un procedimiento experimental era válido si generaba gran número de hipótesis e investigaciones. La escuela de aprendizaje verbal tuvo una afinidad superficial con los neconductistas, de modo que admitió algunas de sus elaboraciones teóricas (por otra parte ambos compartían lenguajes asociacionistas). Sin embargo, la irrupción del nuevo paradigma cognitivo produjo un cambio bastante rápido en sus lealtades teóricas; en efecto, muchos psicólogos del aprendizaje verbal comenzaron a considerarse a sí mismos como psicólogos del procesamiento de información (ACHMAN *et al.*, 1979).

Una consecuencia de la transición sin «traumas» del aprendizaje verbal a la psicología cognitiva, es que esta última heredó gran parte de su tecnología experimental. Los paradigmas básicos de aprendizaje verbal pueden describirse según tres criterios: a) según la estructura del material de aprendizaje; b) según el contenido; y c) según el procedimiento de la prueba de memoria.

Según el primer criterio estructural, los principales experimentos de aprendizaje de estas son: las listas seriales, las listas de pares asociados, y los triagramas.

En los experimentos de *listas seriales*, los sujetos reciben una serie de ítems individuales de forma consecutiva (GATO, CASA, MELON, CARA, etc.), controlándose y/o manipulándose ciertas variables como: tiempo de exposición de cada ítem, intervalo entre ítems, familiaridad, valor asociativo, número de sílabas de cada ítem (si son palabras), etc. El fenómeno más característico y consistente observado en estos experimentos es el efecto de posición serial en el recuerdo. Concretamente, los ítems iniciales y los finales se recuerdan mejor que los intermedios (véase capítulo 2). Las listas de pares asociados, están constituidas por ítems dobles. Por ejemplo:

CABALLO - CUADERNO  
CERRADURA - QUESO  
BOTE - ESCOBA  
CALCETIN - BOLLIGRAFO  
etc.

El primer miembro de cada par se denomina estímulo (E), y el segundo respuesta (R). Tras recibir la lista de pares asociados, los sujetos son sometidos a la prueba de memoria, en la cual se les vuelven a presentar los miembros E de cada par, y deben recordarse los Rs.

Por último, los *triagramas* —de uso poco frecuente en psicología cognitiva— son ítems formados por tres elementos. En general, el sujeto recibe una prueba de memoria inmediata o aplazada por cada triagrama, en lugar de una sola prueba para el conjunto de los triagramas.

Los contenidos en los estudios de aprendizaje verbal son de varios tipos: sílabas sin sentido, dígitos, letras, palabras e incluso dibujos. En los estudios pioneros (vg: EBBINGHAUS) se tendía a utilizar sílabas sin sentido pronunciables (consonante-vocal-consonante). Se creía que de este modo se podían aislar mejor las leyes de la memoria, pues la experiencia previa del sujeto quedaba «controlada». Con el tiempo, se fue polarizando el interés hacia los ítems más significativos, como palabras. El afán de control experimental no se perdió. Por el contrario, se desarrollaron estudios *normativos* con grupos numerosos de sujetos para poder controlar variables en la elaboración de las listas de palabras. Por ejemplo, se han hecho en lengua inglesa diccionarios de frecuencia de uso (THORNDIKE y LORGE, 1944), normas de valor asociativo (BAYTIG y MONTAGUE, 1969), de valor de imagen (PAIVIO *et al.*, 1968), etc.

Otro factor importante en los experimentos de aprendizaje verbal es la prueba de memoria. Existen dos modalidades principales. La prueba de *recuerdo*, consiste en exigir a los sujetos el recuerdo del material previamente expuesto, sin proporcionales ningún indicio o ayuda externa. La prueba de *reconocimiento*, consiste en volver a presentar al sujeto los ítems de aprendizaje mezclados aleatoriamente con otros nuevos, debiendo el sujeto juzgar en cada caso si se trata de un ítem «nuevo» o «viejo».

La psicología cognitiva, tal como veremos, utiliza con profusión los paradigmas del aprendizaje verbal, aunque los objetivos teóricos se han diversificado en relación con el asociacionismo clásico. Antes se usaban listas seriales o de pares asociados para descubrir fenómenos de interferencia, hoy se emplean los mismos procedimientos para

descubrir procesos de codificación, imágenes mentales, estructuras de la memoria, etc. Por otra parte, el procesamiento de información no es totalmente conservador en sus planteamientos metodológicos. La psicología de la memoria ha creado sus propios paradigmas cognitivos que nada tienen que ver muchos de ellos con el aprendizaje verbal. En este sentido destacan las investigaciones más recientes de memoria de textos, que van más allá de los simples análisis léxicos del aprendizaje verbal. Las novedades metodológicas son muchas y heterogéneas, y se irán describiendo a medida que se tratan los temas específicos.

### C. El uso instrumental del ordenador

El ordenador proporciona al psicólogo cognitivo no sólo un vocabulario teórico, sino una herramienta de investigación muy poderosa. No nos referimos aquí al hecho de que los ordenadores faciliten los cálculos estadísticos de los datos psicológicos e incluso la realización material de los experimentos. Aun siendo importantes estas tareas, no merecen una consideración especial por ser funciones convencionales de los ordenadores, comunes a muchas otras disciplinas, científicas o no.

La aplicación más notable del ordenador para el psicólogo cognitivo es la construcción de *modelos*. Se pueden elaborar programas de Inteligencia Artificial o de Simulación, que permiten avanzar en nuestro conocimiento teórico de los procesos mentales. Los modelos de ordenador constituyen no tanto un método de investigación empírica, como un método de depuración formal de teorías.

#### a. Simulación

La Simulación y la Inteligencia Artificial son dos tipos de programas de ordenador capaces de mimetizar dominios concretos del comportamiento inteligente humano. La diferencia esencial entre ambos es que la simulación está sometida a muchas más restricciones psicológicas que la Inteligencia Artificial. El científico que elabora la simulación pretende que el programa mimetice con fidelidad el comportamiento humano —incluso los errores y sesgos— y que el programa «se parezca» al sistema cognitivo humano. El programador de IA está más interesado en la eficiencia de su modelo; éste debe ser un buen algoritmo que resuelva las tareas con el mínimo coste de recursos de procesamiento.

La simulación no significa identidad entre el modelo y la realidad. El modelo de simulación es una *representación* funcional estilizada de algunos parámetros de la realidad. Consideremos, por ejemplo, un modelo de ordenador que simula —con el fin de hacer predicciones meteorológicas— la formación y desplazamiento de borrascas sobre Europa. Una buena simulación tendrá en cuenta multitud de parámetros que el operador le da, (líneas isobaras, temperaturas, velocidad y dirección del viento, etc.); realizará los cálculos precisos de acuerdo con las nociones teóricas de la meteorología; y en fin, ofrecerá en la pantalla del ordenador una representación dinámica del desarrollo de la borrasca en las próximas horas. Sin embargo, la simulación de una borrasca no es una borrasca, sino una representación simbólica de ésta. Igualmente, la

simulación de la memoria humana sólo refleja algunos parámetros funcionales de ésta. Pero algunas propiedades esenciales de la mente humana (por ejemplo, el carácter consciente de nuestra memoria), no se incorporan en el modelo, del mismo modo que la humedad y la temperatura en un sentido físico, no se incorporan en el modelo de la borrasca.

La simulación requiere un programa complejo de investigación con varias etapas, de las cuales sólo algunas están relacionadas con el empleo material del ordenador. En la figura 1.4, se expresan mediante un diagrama de flujo los pasos de la simulación.

#### Investigación empírica

Realizada con sujetos humanos, proporciona los patrones típicos de comportamiento en un determinado dominio. Por ejemplo, la memoria humana con listas de aprendizaje serial. Los datos así obtenidos sirven de base para elaborar una teoría psicológica.

#### Teoría psicológica

En la que se postulan procesos, estructuras y representaciones. La formulación de esta teoría puede ser más o menos detallada; desde un simple esbozo verbal, hasta un diagrama de flujo muy articulado.

#### Diseño del programa de ordenador

Aquí empieza la simulación propiamente dicha. Se trata de reformular la teoría psicológica en el lenguaje explícito de un programa de ordenador. La similitud entre la teoría y el programa no es literal. Los programas se escriben en un lenguaje convencional arbitrario (vg: ALGOL o LISP), que no se parece a los conceptos psicológicos. La descripción abstracta del programa (funciones, estructuras, etc.) es la que debe parecerse a la teoría (KOSSLYN, 1980; PLYSHYN, 1978).

#### Ejecución del programa

Los modelos de simulación tienen la enorme ventaja de que se someten a prueba a sí mismos. La ejecución debe acomodarse a los parámetros básicos del comportamiento humano en la misma tarea (vg: probabilidad de recuerdo, tiempos de reacción, errores o confusiones, etc.). Este requisito de fidelidad psicológica permite una auténtica validación formal de la teoría simulada. En caso de ajuste la teoría psicológica se habrá fortalecido; si hay divergencias entre el comportamiento del ordenador y el humano, habrá que reformular la teoría, el programa o ambos.

#### Planteamiento de hipótesis y nuevas predicciones

Si la simulación obtiene éxito, todavía tiene una importante función deductiva. Puede facilitar o sugerir el planteamiento de nuevas hipótesis y predicciones psicológicas que no resultaban obvias en la teoría original. Posteriormente pueden verificarse esas hipótesis diseñando nuevos experimentos con sujetos humanos.

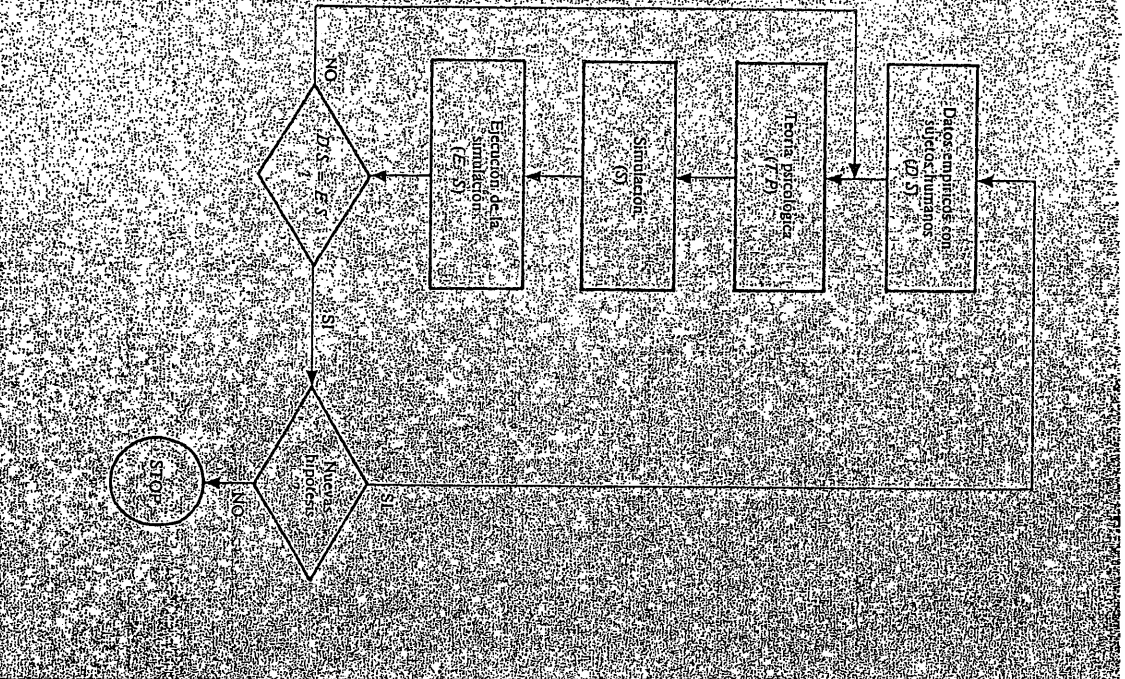


Figura 1.4. Etapas de la simulación en ordenador.

Acabamos de ver que para realizar una simulación se requiere un esfuerzo previo de investigación y sobre todo una teoría psicológica. ¿Por qué molestarse entonces en construir la costosa simulación? Existen varias razones que lo justifican. La construcción de un modelo obliga al psicólogo a ser explícito, superando las incoherencias, lagunas o imprecisiones de su teoría. Por otra parte, una vez elaborado el programa se pueden calcular (de hecho simular) comportamientos complejos que incluyen la interacción de múltiples elementos de la teoría. Esto no es posible habitualmente en la teoría original, pues el comportamiento de un sistema complejo escapa normalmente a la intuición del científico (DENNETT, 1979; KOSSLYN, 1980).

A lo largo de este texto veremos que los programas de simulación no abundan mucho. Exigen un esfuerzo enorme y competencias científicas muy variadas (se requiere al menos un buen psicólogo y un buen programador). No obstante, describiremos algunas simulaciones de gran interés (Vg.: KOSSLYN, 1980; NEWELL y SIMON, 1972).

#### b. Inteligencia Artificial

Las constricciones empíricas de la simulación están prácticamente ausentes en los modelos IA. El programador de éstos está interesado en reproducir comportamientos inteligentes, pero antepone la eficacia a la plausibilidad psicológica en sus programas. No pretende, en principio, reproducir los parámetros relevantes de la conducta humana (Vg: tiempo de reacción, errores, etc.) y por ello no realiza estudios psicológicos previos ni se interesa por los existentes. Sin embargo, también existen algunas constricciones empíricas en IA, aunque mucho más difusas que en la simulación. Por ejemplo, se eligen dominios de comportamiento claramente relacionados con la inteligencia humana (Vg: lenguaje, resolución de problemas, etc.). De todos modos, se puede asegurar que los modelos de IA no son en principio teorías psicológicas, aún cuando se basen en reflexiones intuitivas sobre la conducta inteligente humana.

Algunos psicólogos cognitivos aseguran a pesar de ello que la IA no se diferencia substancialmente de la simulación, y que ambas son igual de relevantes para la psicología cognitiva (PYLYSHYN, 1978; 1980). Dichos investigadores —enmarcados en la llamada Ciencia Cognitiva— sostienen que cuando dos sistemas de procesamiento poseen el mismo dominio de comportamiento, son en cierto sentido idénticos. Por ejemplo, si construimos un programa que juega al ajedrez (igual o mejor que las personas), basta con describir en un lenguaje abstracto de procesamiento ese programa para que automáticamente se considere una teoría psicológica de cómo las personas juegan al ajedrez. **PYLYSHYN mantiene el presupuesto de que todos los sistemas de procesamiento naturales o artificiales que se enfrentan a un mismo tipo de tareas deben «resolver» los mismos problemas de diseño (representaciones internas, funcionamiento de la memoria, optimización del rendimiento, etc.).** Desgraciadamente, este presupuesto es arbitrario, y existen pruebas de lo contrario. Dos sistemas de procesamiento pueden exhibir los mismos comportamientos (equivalencia funcional), basándose en diseños de estructuras y procesos muy diferentes (ANDERSON, 1978).

Esto no significa que la IA sea irrelevante para la psicología cognitiva. Los temas tratados y el lenguaje empleado por los psicólogos y los técnicos de IA son demasada-

coincidentes como para no haber una conexión interdisciplinar. Por ejemplo, ha habido una interesante convergencia entre los psicólogos cognitivos experimentales y los técnicos de LA que estudian la comprensión de textos. Unos y otros han llegado a conclusiones parecidas y han desarrollado y articulado la noción de esquema (ver capítulo 8).

#### 1.4. PANORAMA DEL TEXTO

En esta sección ofrecemos al lector algunos conceptos y comentarios sobre la organización del manual que pueden facilitar su uso.

##### A. Estructuras, procesos y representaciones

La psicología cognitiva ofrece una gran diversidad de tópicos de investigación y un vocabulario teórico muy rico que, precisamente por ello, puede resultar desconcertante. Sin embargo, cualesquiera que sean las cuestiones tratadas, hay algunos conceptos que se mencionan invariabilmente. Nos referimos a las estructuras, los procesos y las representaciones.

Las *estructuras* son los componentes estáticos de un sistema, es decir, los que permanecen relativamente invariables a lo largo del tiempo. Los *procesos* en cambio se refieren a la actividad del sistema. La dualidad estructura-proceso es relativa, pues depende de la escala temporal que asuma el observador. Por ejemplo, si hablamos de la anatomía humana, los huesos son estructuras al contemplarlos en una escala de minutos o de horas, mientras que la digestión es un proceso en la misma escala temporal. Si incrementamos la escala temporal a años, también los huesos se aprecian como procesos (crecimiento, cambios químicos, etc.). En general, suele haber una dependencia funcional entre procesos y estructuras; por ejemplo, las funciones digestivas (proceso) están asociadas al aparato digestivo (estructura), o la actividad motriz a los huesos y los músculos.

Cuando se aplican estos conceptos a la descripción del sistema cognitivo poseen las mismas connotaciones generales que acabamos de describir: las estructuras como componente estático y los procesos como elementos dinámicos. Conviene aclarar que, en psicología cognitiva, las estructuras son entidades funcionales que rara vez se describen como elementos físicos u orgánicos. Ya hemos mencionado la razón de ello; la psicología cognitiva está más interesada en los aspectos funcionales que en los físicos del procesamiento de información.

El tercer tipo de componente (exclusivo de los sistemas de procesamiento) es la *representación*. La información del ambiente (covariaciones o regularidades en los fenómenos, estructura temporal de los eventos) se registra y se representa internamente en el sistema cognitivo humano (o cualquier otro sistema de procesamiento). El comportamiento dirigido a metas ambientales sólo es posible en la medida en que podemos representarnos el mundo. Uno de los temas centrales de la psicología cognitiva es determinar qué formato (o formatos) reviste la información que constituye la materia prima de la actividad mental.

Prácticamente en todos los capítulos trataremos de estructuras, procesos y representaciones, aunque con diferentes grados de énfasis. El capítulo 2 trata esencialmente de las estructuras de la memoria, el 3 de las estructuras y procesos de atención y el 4 de los procesos de memoria; los capítulos 5, 6 y 7 se dirigen al estudio de las representaciones mentales (imágenes, proposiciones y categorías, respectivamente); por último, los capítulos 8 y 9 tratan de procesos de alto nivel: la comprensión y el pensamiento, respectivamente.

##### B. Organización del libro

El modo de estructurar un texto de psicología cognitiva supone una elección relativamente arbitraria. Ya hemos mencionado el carácter de sistema atribuible a la mente humana, que implica que el estudio fraccionado de sus componentes es inadecuado. Al investigar la memoria, necesariamente se tratan las representaciones, o al describir la resolución de problemas deben tenerse en cuenta los límites de la memoria y de nuevo las representaciones mentales. De todos modos, por razones didácticas y porque de hecho existen temas especializados entre los científicos, hemos compartimentado el texto en ocho grandes unidades temáticas. Además, éstas se reagrupan en tres partes. La primera parte del texto comprende el estudio de las *estructuras y procesos de base*, es decir, el análisis del sistema cognitivo en su nivel funcional más primario. Concretamente:

—*Capítulo 2*: las estructuras de la memoria, descritas a partir de las teorías multialmacén. Trataremos con detalle la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo, analizando sus propiedades funcionales. Por último, incluiremos un análisis crítico de este tipo de teorías.

—*Capítulo 3*: la atención. Se tratan por separado dos generaciones de teorías y modelos atencionales: los modelos de filtro y los modelos de recursos limitados.

—*Capítulo 4*: los procesos de memoria. Se analiza ésta desde una perspectiva funcional, con especial énfasis en los procesos de codificación (vg: niveles de procesamiento) y en los de recuperación de información (vg: hipótesis de especificidad).

La segunda parte abarca otros tres capítulos bajo el epígrafe de *Representaciones mentales*, e incluye:

—*Capítulo 5*: sobre las imágenes mentales, que abarca un recorrido desde la hipótesis dual de las imágenes a los estudios cronométricos, un modelo de simulación y los mapas cognitivos.

—*Capítulo 6*: representaciones proporcionales; engloba las denominadas teorías proposicionales de la memoria semántica, que asumen un formato de representación abstracta y rechazan la validez psicológica de las imágenes mentales.

—*Capítulo 7*: conceptos y categorías; recoge el estudio de la memoria semántica desde una perspectiva diferente a la proposicionalista, el análisis de las categorías naturales. Esta perspectiva ofrece a su vez una visión divergente del estudio clásico de los conceptos. Asimismo se tratan los actuales modelos de similitud psicológica.

Por último, la tercera parte del texto se dirige a la descripción de los *Procesos cognitivos complejos*, es decir, aquellas operaciones mentales más «nobles» que habitual-

Garfield, S. (1979). Introducción y evolución histórica. En: *Psicología clínica. El estudio de la personalidad y la conducta*. México: El Manual Moderno.

## INTRODUCCION Y EVOLUCION HISTORICA

Aunque la psicología clínica puede vindicarse el haber existido desde hace más de setenta años, su crecimiento más rápido y más importante se ha verificado durante los últimos veinticinco años. En forma paralela al crecimiento general de la misma psicología, la psicología clínica fue evolucionando lentamente hasta llegar a jugar un papel cada vez más importante en el área de la adaptación humana. Aunque parte de este desarrollo se debe, sin duda alguna, al interés cada vez mayor que la sociedad ha demostrado durante estos últimos años por la salud mental y por la adaptación, una parte muy importante se debe también a las aportaciones que han hecho los psicólogos y a los servicios potenciales que se ve que pueden proporcionar.

Sin embargo, este desarrollo no siempre se ha verificado con la suavidad que era de esperarse. Hubo conflictos entre los intereses profesionales y prácticos de los psicólogos clínicos y los intereses por una mayor orientación hacia la investigación de otras áreas de la psicología, y han habido verdaderas luchas dentro de la misma psicología clínica a propósito de cuestiones de entrenamiento, papeles profesionales, y de la importancia relativa de los diversos componentes profesionales del psicólogo clínico. También se han dado notables rivalidades profesionales con los grupos más antiguos y establecidos, como, por ejemplo, con la profesión médica. Aunque estos problemas no se han resuelto en forma definitiva, la psicología clínica sigue enriqueciéndose y desarrollándose a pesar de ellos.

Los psicólogos clínicos están empleados en la actualidad en una gran variedad de circunstancias ambientales, y se dedican a una gran diversidad de actividades. Estas actividades incluyen entrevistar y administrar pruebas a diversos tipos de clientes con fines de valoración y de diagnóstico; servicios de asesoría y de psicoterapéutica para niños, adultos, estudiantes de bachillerato y familias; consultas de escuelas, industria, gobierno y de grupos comunitarios; enseñanza en bachillerato y universidades; administrar clínicas, hospitales y diversos programas gubernamentales, y participar en la investigación básica y aplicada relacionada con la personalidad, con la conducta anormal y con la evaluación de las técnicas clínicas. Como es evidente, inclusive a la luz de esta lista parcial de actividades, el psicólogo clínico suele interactuar con una gran variedad de grupos profesionales distintos del suyo propio. Además,

a la luz de esta misma diversidad de actividades y ambientes, es evidente también que el campo de la psicología clínica es de un interés verdadero para un gran número de personas que sienten cierta motivación para trabajar con otras personas o que tienen cierta curiosidad por saber algo acerca del comportamiento y de la adaptación humana. Esta última afirmación se confirma con el gran número de individuos que año con año investigan y hacen su solicitud de admisión a los programas profesionales de entrenamiento en psicología clínica. Aunque hay candidatos para todas las carreras profesionales, el número de candidatos para la mayoría de los programas clínicos profesionales es de 15 a 20 para cada vacante disponible.

En cualquier caso, es evidente que el campo de la psicología clínica se ha desarrollado rápidamente durante los últimos años y que se le ha rendido el debido reconocimiento cada vez más, por sus aportaciones al estudio y tratamiento de problemas de adaptación humana. Sin embargo, como se dijo anteriormente, este crecimiento y desarrollo ha estado acompañado algunas veces de diversos problemas y conflictos con respecto a los oficios principales que debe desempeñar la psicología clínica, por la escasez de personal preparado para el campo de la salud mental, y por cosas semejantes. Algunas de estas cuestiones han sido el resultado de la expansión tan rápida del campo desde la Segunda Guerra Mundial y de los diversos influjos históricos que han contribuido a modelar su desarrollo. Por consiguiente, será muy conveniente examinar aquí las raíces históricas de las que ha brotado la psicología clínica.

## ANTECEDENTES HISTORICOS

La psicología clínica, en cuanto que es una especialidad dentro del campo más amplio de la psicología, está obviamente muy relacionada con su tronco genealógico. Por lo tanto, podemos empezar esta recesión histórica con los orígenes de la psicología como ciencia. Ordinariamente se admite que la psicología nació con la fundación del primer laboratorio llevada a cabo por Wilhelm Wundt en Leipzig, Alemania, en 1879 (Boring, 1929). Las áreas de investigación por aquellos años eran principalmente las de la sensación y de la percepción. Por consiguiente, durante muchos años fueron estos problemas y los que estaban íntimamente relacionados con ellos, los que más interesaban a los psicólogos. No obstante, pronto aparecieron otros intereses de naturaleza más práctica. Aunque todavía midiendo principalmente las funciones sensoriales, James McKeen Cattell hizo un intento por valorar las habilidades mentales de los estudiantes que ingresaban por primera vez a la Universidad de Columbia en la ciudad de Nueva York, con una batería de pruebas psicológicas, ya por el año 1894. También otros científicos experimentaron con este nuevo tipo de enfoques a la medición mental, durante este mismo tiempo.

## *Introducción y evolución histórica*

Desde el punto de vista histórico, la primera persona que hizo una aportación directa al desarrollo de la psicología clínica fue Lightner Witmer. Si hay alguien que merece el título de fundador de la psicología clínica, ciertamente este hombre es Witmer. Estudió con Wundt y obtuvo su grado de Doctor en la Universidad de Leipzig en 1892. Luego se le nombró Director del laboratorio de psicología en la Universidad de Pennsylvania. En 1896, fecha que algunas veces se da como el principio de la psicología clínica, Witmer fundó la primera clínica psicológica en E.U.A. e impartió el primer curso formal de psicología clínica. Más aún, fue Witmer quien dio a la disciplina su nombre, y aunque muchos de los que lo han seguido no se han enamorado con esta designación, dicho nombre ha prevalecido a pesar de todo.

El trabajo clínico de Witmer empezó con el caso de un niño que tenía ciertas dificultades para deletrear las palabras, y sus intereses continuaron por el mismo camino hasta concentrarse alrededor de las perturbaciones de la infancia. Aunque se interesaba principalmente en las dificultades sensoriales, en el retraso mental, desórdenes de la locución, y en los problemas del aprendizaje escolar, por lo visto también intentó trabajar terapéuticamente con niños psicóticos (Sarason y Gladwin, 1958).

Witmer también desempeñó las cátedras de Psicología Infantil, Psicología Clínica y de Psicología Anormal, y fundó una escuela de entrenamiento y un hospital para que fuera un complemento de su enseñanza clínica. En 1907 fundó la revista *The Psychological Clinic*, y fue su editor y colaborador hasta que dicha revista dejó de existir en 1935. Sin embargo, no deja de sorprender que a pesar de haber sido Witmer un investigador incansable y de haber hecho aportaciones muy notables al campo de la psicología clínica, su influencia sobre los acontecimientos posteriores dentro del mismo campo parece haber sido algo limitada.

Varios autores han hecho algunas especulaciones acerca del notable poco influjo de Witmer sobre el desarrollo posterior de esta ciencia. Algunos han hecho notar que Witmer estaba principalmente interesado en los problemas sensoriales e intelectuales y que el movimiento de orientación infantil que se desarrolló posteriormente, se enfocó principalmente a las dificultades sociales y de comportamiento (Shakow, 1948; Watson, 1953). Es difícil decir si este punto de vista realmente explica el origen y la expansión del movimiento de orientación infantil y el impacto tan limitado del trabajo de Witmer. Ciertamente se puede suponer que, como la psicología misma se encontraba en las primeras etapas de su desarrollo, Witmer se adelantó notablemente a su tiempo. En todo caso, Witmer fue, sin duda alguna, un pionero en el campo de la psicología clínica, y su clínica fue una de las primeras que llevaron a cabo exámenes psicológicos. Una exposición algo más detallada de la aportación de Witmer y de los orígenes históricos de la psicología clínica en E.U.A. puede encontrarse en otras obras (Garfield, 1965).

Más importante, históricamente, fue el trabajo de Binet en Francia hacia fines del siglo XIX. Ante los problemas del retraso escolar y de la deficiencia mental, Binet y Simon, su colega, desarrollaron la primera prueba eficaz de inteligencia, que ha sido el prototipo para la mayoría de las pruebas de inteligencia hasta nuestros días, incluyendo la Escala revisada Stanford-Binet tan conocida en todas partes. El advenimiento de las pruebas de inteligencia individuales y estandarizadas fue un acontecimiento muy importante para la psicología aplicada. Por su parte la Primera Guerra Mundial ofreció un poco después una excelente oportunidad para el uso de pruebas de grupo en gran escala, y después de la guerra, el movimiento de pruebas de grupo se desarrolló rápidamente.

Intimamente relacionada con el desarrollo de las pruebas mentales estuvo la aplicación de estas técnicas al estudio y cuidado de los retardados mentales. Aunque psicólogos como Goddard y Witmer ya estaban trabajando con anormales antes de que se introdujera en E.U.A. la Escala de Binet, la revisión que hizo Goddard de la escala en 1908 se aplicó ampliamente a los problemas de diagnóstico y de clasificación. La Escuela Vineland para niños de inteligencia subnormal, bajo la dirección de Goddard, fue pionera en este tipo de trabajo. También es interesante notar que el primer uso que se le dio a esta escala se limitó principalmente a los retardados.

Aunque Witmer fundó, como hemos dicho, la primera clínica psicológica en 1896 en la Universidad de Pennsylvania, la psicología clínica no progresó mucho antes de que se introdujera la prueba de inteligencia. El influjo que esta prueba tuvo sobre la psicología clínica lo describe así Pintner en el siguiente pasaje:

Aunque la psicología clínica propiamente dicha data por lo menos de la última década del siglo XIX, no puede haber duda de que fue la Escala de Binet el factor más poderoso en su desarrollo y expansión. Muy poco después del primer trabajo que se llevó a cabo con ella en las instituciones para subnormales, vemos que las pruebas psicológicas de todo tipo empiezan a difundirse rápidamente hasta llegar a los tribunales para menores, a los reformatorios, a las prisiones, a los hogares infantiles y a las escuelas. La clínica psicológica nunca dependió, ni depende ahora, de la Escala de Binet, pero no hay duda ninguna de que la aparición de la Escala de Binet sirvió de tremendo estímulo que impulsó este tipo de trabajo (Pintner, 1931).

Además de las pruebas de inteligencia, también hicieron su aparición otros tipos de pruebas. Al mismo tiempo que Cattell estaba probando a estudiantes de Columbia, Rice estaba trabajando con pruebas comparativas de deletreo. Esto fue el principio del movimiento de pruebas en la educación, al cual Thorndike y sus estudiantes dieron un impulso muy real unos cuantos años después. Se inventaron pruebas para una gran variedad de fines escolares, incluyendo la medición de rendimiento y el diagnóstico. Las pruebas de aptitud especial, como la muy conocida Prueba Seashore de Talento Musical, también se desarrollaron antes de 1920. Estos acontecimientos fueron los

## *Introducción y evolución histórica*

precursores de los servicios de adaptación escolar, orientación y remediación que en la actualidad están aceptados como funciones regulares de toda institución educativa.

Sin embargo, decir que el movimiento de pruebas fue el único factor importante en el desarrollo histórico del trabajo clínico en psicología sería falsear el significado real de este factor. Otros movimientos tuvieron también una importancia decisiva, aunque indirecta en algunas ocasiones. Vale la pena mencionar algunos de ellos aunque sea brevemente, como una prueba de las diversas influencias que hubo sobre lo que actualmente conocemos como psicología clínica.

### OTROS ACONTECIMIENTOS PRIMITIVOS AFINES

La evolución del movimiento de higiene mental, a raíz de la publicación en 1908 de la famosa narración de Beers sobre su propia hospitalización, en *A Mind That Found Itself* (Beers, 1948) viene muy bien al caso aquí. El libro de Beers y su actividad incansable en pro del movimiento ayudaron notablemente para atraer la conciencia del público hacia los problemas de los pacientes mentalmente perturbados. Este trabajo de Beers tendía a destacar dos aspectos muy principales del problema: (1) Mejorar el cuidado y tratamiento de los pacientes hospitalizados a causa de una grave perturbación de la personalidad, y (2) la prevención de estos desórdenes. La preocupación por prevenir los desórdenes en los adultos condujo a la planeación de clínicas de orientación infantil como agencias activas para descubrir y tratar oportunamente los patrones o cuadros de conducta desviada. Estas clínicas las administraba un personal competente y profesional para poder hacer frente a estos problemas.

La primera clínica de orientación infantil se fundó en Chicago en 1909, para trabajar con niños delincuentes. Llamada originalmente Instituto de Psicopatía Juvenil, continúa trabajando en la actualidad bajo el nombre de Instituto para la Investigación Juvenil. El personal profesional consistía al principio de un psiquiatra que era el Sr. William Healy, quien era a la vez el director, y de una psicóloga, la Srita. Grace Fernald. Más tarde se añadió un trabajador social. Es interesante hacer notar que Healy introdujo la escala Binet-Simon en la clínica en 1910 (Healy y Bronner, 1948).

En 1912, y relacionada con el recientemente establecido Hospital Psicopático de Boston, se fundó otra clínica para niños. Al año siguiente se abrió la clínica Henry Phipps en Baltimore, Maryland, con una división separada para niños. Unos cuantos años más tarde, en 1917, Healy se mudó a Boston para organizar y dirigir lo que ahora se llama el Judge Baker Guidance Center. Por consiguiente, en E.U.A. el movimiento de orientación infantil se desarrolló lentamente al principio, pero siguió creciendo constan-

temente. En sus principios parece que las clínicas tenían como principal preocupación la delincuencia, pero más tarde fueron ampliando poco a poco el ámbito de sus actividades hasta incluir casi todo tipo de problemas de adaptación. La contribución del psicólogo fueron las pruebas psicológicas, pero incluía también otras actividades cuyas características dependían del entrenamiento previo que tenía el psicólogo y del ambiente concreto en que trabajaba. Como un apéndice histórico, podemos decir que Healy visitó la clínica de Witmer y el laboratorio de Goddard en Vineland en 1908, y de esta manera es probable que Goddard haya ejercido alguna influencia sobre el movimiento de orientación infantil.

Paralelo a algunas de estas corrientes históricas está un interés cada vez mayor por los problemas de los mentalmente perturbados como un campo especial de estudio y de tratamiento. No hace mucho tiempo, a los psicóticos, epilépticos, y a otros semejantes, se les consideraba como anomalías y como personas afligidas por espíritus malignos. A muchos se les confinaba a prisión, "asilos", o manicomios, y a otros se los encadenaba. Pinel fue uno de los primeros en considerar a estos individuos como personas necesitadas de un trato humano simpatizante. Junto con una actitud más humana hacia los pacientes, se desarrolló también un conocimiento mucho mejor y un mayor interés científico por estos desafortunados. Aunque la exposición completa de este hecho histórico representa una lectura interesante (Deutsch, 1949; White, 1948), aquí solamente podemos mencionar algunos de sus aspectos —a saber: los que se relacionan con el desarrollo de la psiquiatría y de la psicología anormal.

Durante la segunda mitad del siglo pasado surgió un interés cada vez mayor por describir y clasificar en el campo de la medicina algunas de estas perturbaciones de conducta. Una de las contribuciones muy importantes que se hicieron a la psiquiatría fue la clasificación tan conocida que hizo Kraepelin de los cuadros psicopatológicos que se observaban con mayor frecuencia, y esta clasificación ayudó mucho para destacar a la psiquiatría como un campo especial de estudio. Aunque se considera que la psiquiatría es una especialización dentro del campo de la medicina, en realidad es un área cuya materia coincide con la de la psicología anormal y de la psicología clínica. Un poco más adelante volveremos a hablar de esta relación.

Aunque, como se dijo anteriormente, el cuidado y tratamiento de los pacientes hospitalizados se confiaba a los médicos, para los principios del presente siglo los psicólogos empezaron a llevar a cabo sus propios estudios con pacientes psicóticos. A este trabajo se le puede llamar "psicología anormal" en cuanto que se hacía un esfuerzo por aplicar los métodos psicológicos al estudio de las diversas funciones mentales de los pacientes. Había muy poco estudio intenso de individuos como casos específicos para lograr nuevos conocimientos y tratamientos. En lugar de contactos "clínicos" con cada uno de los pacientes, lo que se fomentaba eran estudios de las reaccio-

## *Introducción y evolución histórica*

nes psicológicas características de los diversos grupos de pacientes. Estos estudios transversales suponían la valoración de una determinada muestra de sujetos y ponía énfasis en los patrones comunes o distintivos que se encontraban en el grupo, más que en el estudio de los individuos como individuos. No obstante, la aplicación de las técnicas psicológicas al estudio de los desórdenes de la personalidad fue el precursor natural de la psicología clínica.

Hay otro antecedente histórico del que vale la pena hacer mención aquí. El desarrollo del psicoanálisis que llevaron a cabo Sigmund Freud (1938) y sus seguidores, introdujo muchos conceptos nuevos y significativos en la psicopatología. Freud fue uno de los primeros en insistir en la importancia que tienen los factores psicológicos en la etiología y tratamiento de las neurosis. Aunque algunos de sus antiguos discípulos como Alfred Adler, Carl Gustav Jung, Karen Horney y Otto Rank se han apartado de muchos de los postulados básicos de Freud, también han puesto mucho énfasis en los factores psicológicos para la mejor comprensión y mejor tratamiento de las perturbaciones de la personalidad.

Muchas de las deducciones clínicas y conceptos teóricos que adujeron los psicoanalistas han tenido un tremendo influjo sobre la teoría y práctica del trabajo psicológico clínico que se lleva a cabo con una gran variedad de personas. Uno de los conceptos más importantes e influyentes de Freud fue el que se refiere a los determinantes inconscientes del comportamiento. Le impresionó mucho el hecho de que gran cantidad de sus enfermos parecían tener motivaciones de las que no estaban conscientes. Para llegar a comprender al paciente y sus dificultades personales, era indispensable ir al fondo de lo que éste voluntariamente confesaba acerca de sí mismo. El analista debía explorar debajo de la superficie para descubrir las fuerzas dinámicas y complicadas de motivación que explicaran la conducta sintomática del paciente. Además, al explorar estos aspectos de la personalidad, escondidos hasta ahora, el psicoanalista descubría nuevos modos de concebir la naturaleza tan compleja de las motivaciones humanas y de los factores asociados con la "represión" de deseos e impulsos que tenía su origen desde las primeras etapas del desarrollo del individuo. También se descubrió que el tratamiento psicológico de estos problemas era una cuestión muy complicada, y buena parte del trabajo se dirigía a mejorar el procedimiento psicoterapéutico. El psicoanálisis llegó a ser una teoría investigadora de la personalidad a la vez que un método de psicoterapia. Tendremos más que decir acerca de estas cuestiones en los capítulos que tratan de las teorías de la personalidad y de la psicoterapia.

El resultado de estas teorías "dinámicas" de la personalidad fue un énfasis cada vez mayor sobre los factores psicológicos o psicogénicos en la patología de la conducta. Se hizo especial hincapié en procurar comprender los síntomas de cada paciente en particular en lugar de preocuparse indebidamente por la descripción y clasificación de síntomas de comportamiento. De

esta manera, estos primeros investigadores tuvieron una gran importancia como colaboradores en la elaboración de las teorías de la personalidad que los clínicos utilizan ahora para comprender y modificar el comportamiento y como premisas de algunas de nuestras técnicas clínicas, por ejemplo, de las pruebas de asociación de palabras y de proyección.

Todos estos diversos acontecimientos, algunos dentro del mismo campo de la psicología y otros en las áreas afines, han contribuido de alguna manera al desarrollo histórico de la psicología clínica. Es precisamente de estos antecedentes tan especiales de donde ha brotado la psicología clínica como una disciplina profesional especializada dentro de la psicología general. Aunque declarándose emparentada con la psicología, la psicología clínica se distingue de las áreas más tradicionales de la psicología experimental general. Al mismo tiempo, por haber nacido dentro de la psicología, la psicología clínica, aunque constituye un área de clínica aplicada, se distingue no obstante de otras profesiones clínicas afines que tratan con sujetos semejantes, por ejemplo, la psiquiatría, el psicoanálisis y el trabajo social. Debido a su desarrollo tan especial, la psicología clínica ofrece una contribución muy distintiva al trabajo psicológico aplicado que ninguna otra disciplina parecida puede igualar completamente. Sin embargo, antes de explicar este punto en una forma más profunda, completemos nuestra síntesis histórica sobre el desarrollo de la psicología clínica.

Aunque, como hemos dicho, a la psicología clínica le marcó su punto de partida Witmer en la Universidad de Pennsylvania hace más de 70 años, no hubo una aceptación o expansión rápida de estas actividades durante los años inmediatamente posteriores. La psicología era todavía una disciplina científica muy joven al principio del presente siglo y no se le prestó mucha atención a este aspecto clínico todavía en embrión. Aunque algunos psicólogos prestaban atención a los problemas clínicos, y otros se convirtieron en entusiastas seguidores del movimiento psicoanalítico, la mayoría de los psicólogos se interesaban principalmente por el trabajo académico de laboratorio. Sin embargo, el uso cada vez mayor de pruebas psicológicas estandarizadas durante la década de los veinte fue instrumental para provocar cierta demanda e interés por los exámenes psicológicos. Algunos psicólogos hacían las veces de examinadores en las escuelas, y otros empezaron a aplicar estas nuevas técnicas en las clínicas y en los hospitales. Aun cuando la expansión de actividades en esta área era modesta, se logró una aceptación gradual de las pruebas psicológicas, en particular de las pruebas de inteligencia; dentro de ciertos límites, los psicólogos clínicos eran principalmente examinadores psicológicos. El status, las obligaciones y las gratificaciones materiales de estos puestos ciertamente no reforzaban las perspectivas profesionales de la psicología clínica a pesar de que algunos psicólogos de este campo ya estaban extendiendo las fronteras.

## IMPACTO DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Aunque el número de psicólogos en las escuelas, clínicas, hospitales, y otras instituciones afines, aumentaba constantemente, las funciones de estos profesionistas seguían siendo algo limitadas. Excepto por cursos en pruebas y mediciones y en psicología anormal, la preparación de los psicólogos clínicos no se distinguía mucho de la preparación que se daba a los psicólogos experimentales académicos. En la mayoría de los casos, la experiencia profesional y el contacto con los clientes se obtenía después de que el estudiante salía de la universidad. Por ejemplo, el internado en trabajo clínico existía solamente en unas cuantas instituciones y eran relativamente pocas las escuelas que tenían clínicas psicológicas propias de tiempo completo. Irónicamente, no fue precisamente la psicología profesional y científica, sino la Segunda Guerra Mundial y los problemas humanos que la acompañaron lo que prácticamente revolucionó el entrenamiento y el ámbito del trabajo clínico dentro de la psicología. Por lo pronto, el porcentaje tan sorprendentemente elevado de candidatos que se rechazaban del servicio militar a causa de dificultades psicológicas o emocionales sirvió para atraer la atención del país sobre la gravedad de este problema. Un primer informe sobre las causas de rechazo entre candidatos de 18 a 19 años de edad reveló que la "enfermedad mental" y la deficiencia mental estaban entre las diez causas principales del rechazo. Tomando en cuenta las cantidades combinadas de candidatos blancos y de color, la "enfermedad mental" era la causa de rechazo en 27.6 casos por cada 1,000 examinados, y sólo la superaban los defectos visuales como causa de rechazo (Rowntree, 1943).

Inclusive después de una depuración preliminar como ésta, el número de casos de incapacidad psicológica que se descubrieron después en las fuerzas armadas, antes y después del combate, era extremadamente grande. Según fue avanzando la guerra, más y más casos como éstos eran evidentes y el personal disponible para cuidar de ellos resultó muy limitado. Aunque se empleaba a muchos psicólogos en las fuerzas armadas, en los centros de recepción para seleccionar y clasificar al personal militar, eran muy pocos los psicólogos profesionales que se empleaban activamente para el trabajo clínico intensivo. A causa del número cada vez mayor de individuos que necesitaban cuidado psicológico y rehabilitación y del número tan limitado de médicos disponibles para este tipo de trabajo, el papel de psicólogo clínico recibió un impulso extraordinario. Por ejemplo, en la infantería a partir del otoño de 1944, se comisionó a más de 200 psicólogos clínicos a hospitales militares y centros de rehabilitación sacándolos de las filas en que se encontraban (Hutt y Milton, 1947). Esto no sólo sirvió para dar a los psicólogos clínicos un rango oficial y un reconocimiento más adecuados, sino que también se dieron a conocer a otros grupos profesionales afines los muchos servicios que podían prestar los psicólogos clínicos. A causa de la tremenda necesidad que había de un personal calificado para cuidar del gran

número de individuos que eran enviados para observación y tratamiento psiquiátrico, se concedió a los psicólogos clínicos la oportunidad de ejercer una gran variedad de tareas profesionales que antes les habían estado vedadas. El hecho de que fueran precisamente psicólogos los que podían redactar adecuadamente las historias de casos, colaborar en la evaluación de personalidad y en el diagnóstico del paciente, ayudar a planear estudios de investigación, y manejar eficazmente diversos tipos de pacientes en terapia individual y de grupo, demostró abundantemente que existía un grupo de profesionales cuyos servicios no se habían aprovechado plenamente en el pasado. De esta manera, se ensanchó el ámbito de las tareas clínicas en la psicología, y se acentuó mucho la distinción entre el psicólogo clínico y el examinador psicológico, quedando este último confinado casi exclusivamente a la administración de pruebas.

Esta multiplicación de actividades en la psicología clínica ha continuado desde la guerra hasta nuestros días, y son muchos los acontecimientos notables que han contribuido a ello. El gran número de veteranos que quedaron con inhabilidades psiquiátricas exigía que se agrandaran tremendamente los servicios dentro de la Administración para veteranos. En esta ampliación de servicios de hospital y de clínicas, se reconocieron oficialmente los papeles y las funciones de los psicólogos clínicos. La Administración para Veteranos se convirtió así en la institución que empleaba el mayor número de psicólogos clínicos, y por no haber el suficiente número de clínicos bien preparados, la Administración para Veteranos se embarcó en un enorme programa de entrenamiento en psicología clínica con la cooperación de las mejores universidades de la nación. Los pormenores de este programa son lo suficientemente conocidos como para no detenernos más en ellos (Miller, 1946). Baste decir que la Administración para Veteranos proporcionó ayuda económica, a la vez que experiencia clínica bajo el sistema de internamiento, a los grandes contingentes de estudiantes que estaban inscritos en los programas profesionales de psicología clínica.

El U.S. Public Health Service (Departamento de Salubridad) también contribuyó a esta expansión ofreciendo donativos a las universidades para que ampliaran sus programas de entrenamiento, y donaciones en efectivo a estudiantes muy selectos para que emprendieran trabajo de postgrado en psicología clínica. Además, ciertos comités especiales de la Asociación Psicológica Americana (APA) colaboraron con estas agencias federales como instrumentos de coordinación y de certificación. Un Comité para el Entrenamiento de Psicólogos Clínicos (APA, 1947) recomendó que se hicieran varios cambios en los programas de estudio y delineó un internado supervisado para los psicólogos clínicos pasantes.

Son tantas las innovaciones que se introdujeron en la psicología clínica después de la Segunda Guerra Mundial y que no tienen absolutamente ningún precedente, que no basta el espacio de que disponemos para hacer

## *Introducción y evolución histórica*

una exposición completa de ellas. No obstante, deben hacerse notar ciertas corrientes muy importantes. En primer lugar, a la psicología clínica se la reconoció como un área distinta de especialización dentro de la psicología profesional. Además, se establecieron programas específicos de entrenamiento conducentes al grado de Doctorado en Psicología Clínica. Una característica novedosa de estos programas fue el énfasis que se puso en la experiencia clínica profesional, que se debería obtener mediante el plan de estudios establecido y un año completo de internado. El gobierno federal aceptó a la psicología clínica como una disciplina profesional a la par con la psiquiatría, trabajo social y enfermería, en el campo de la salud mental, y suscribió un enorme programa de entrenamiento. Finalmente, se establecieron requisitos personales y académicos muy estrictos para todos los candidatos de psicología clínica, y por primera vez, la APA estableció una agencia de acreditación que certificara cuáles universidades estaban capacitadas para un adecuado entrenamiento clínico y cuáles no lo estaban. Al momento en que se escribe esta obra, el número de universidades plenamente acreditadas para un entrenamiento como éste ha crecido de 20 a 83 (1973).

### **ENTRENAMIENTO: EL MODELO CIENTIFICO-PRACTICO**

Teniendo en cuenta que los modelos de entrenamiento y los de la práctica profesional están íntimamente entrelazados, es muy importante exponer aquí con más detalle las diversas conferencias sobre entrenamiento en psicología clínica y otros acontecimientos afines que se han llevado a cabo después de la Segunda Guerra. Como se dijo anteriormente, el Comité para el Entrenamiento en Psicología Clínica, establecido por la APA, publicó un conjunto de recomendaciones en 1947. En virtud de que estas recomendaciones han tenido un influjo muy notable en todo lo que ha ocurrido después, vale la pena resumir aquí sus principales características. Además de una amplia preparación preprofesional a nivel de bachillerato, incluyendo psicología general y otras áreas afines, el comité recomendó un programa de instrucción plenamente integrado, a nivel de grado o profesional. El programa hace hincapié en seis áreas principales de estudio: (1) Psicología general. (2) Psicodinámica del comportamiento. (3) Métodos de diagnóstico. (4) Métodos de investigación. (5) Disciplinas afines y (6) Terapéutica. El programa de cuatro años que se propuso incluye un año de internado. El comité insistió mucho en que hubiera una continuidad de la psicología clínica con respecto a la psicología general e hizo mucho hincapié en el papel que debe desempeñar el psicólogo clínico en la investigación:

El psicólogo clínico debe ser primero y ante todo un psicólogo en el sentido de que debe tener un punto de vista y un cuerpo de conocimientos y de entrenamiento iguales a los de todos los psicólogos. Esto supone un conocimiento básico y fundamental de la teoría psicológica, de la investigación y

de los métodos, sobre los que se puedan construir después un entrenamiento sólido y todas las relaciones interdisciplinarias.

La preparación debe ser muy amplia; debe orientarse hacia la investigación y hacia metas profesionales. Los candidatos deberán recibir entrenamiento en tres campos distintos: diagnóstico, investigación y terapia, insistiendo a través de todas estas funciones en aportaciones especiales del psicólogo como investigador (APA, 1947).

Además del programa didáctico y práctico que se sugirió para todos los candidatos a la psicología clínica, se enumeraron también ciertos requisitos personales y profesionales. Como las obligaciones del psicólogo clínico implican importantes problemas de adaptación a otras personas y la habilidad para valorar objetivamente estas situaciones, la personalidad y la adaptación del clínico tienen obviamente mucha importancia. Por ejemplo, algunos estudiantes de dotes muy elevadas, muy bien pueden resultar clínicos muy mediocres debido a dificultades personales, o debido a su incapacidad para trabajar con otras personas. Por consiguiente, es muy importante examinar las características de personalidad del individuo junto con su habilidad académica, para así determinar si es apto o no para el trabajo clínico en psicología. Aun cuando no existen criterios validados y objetivos para la selección de la personalidad adecuada, el Comité para el Entrenamiento en Psicología Clínica enumeró las siguientes características de personalidad como típicas y necesarias para el trabajo clínico: (1) habilidad superior, (2) originalidad e ingeniosidad, (3) curiosidad, (4) interés por las personas como individuos, (5) autocrítica de las características de la propia personalidad, (6) sensibilidad con respecto a las complejidades de motivación, (7) tolerancia, (8) habilidad para entablar relaciones cariñosas y eficaces con los demás, (9) recursos y habilidad para tolerar presiones, (10) aceptación de responsabilidad, (11) tacto, (12) integridad y control de sí mismo, (13) sentido de valores éticos, (14) amplios antecedentes culturales, y (15) profundo interés en la psicología, especialmente en sus aspectos clínicos.

A la luz de la lista anterior, es evidente que el comité no tomó nada a la ligera tratándose de cualidades personales para llegar a ser un buen psicólogo clínico. Inclusive se puede uno preguntar si realmente todos los psicólogos clínicos tienen estos rasgos tan deseados. Sea lo que sea, la lista ciertamente refleja la seria preocupación de un grupo de psicólogos a quienes se les asigna la tarea de tanta responsabilidad de ayudar a planear la educación y entrenamiento de una especialidad nueva y en pleno desarrollo dentro del campo.

En 1949 se llevó a cabo en Boulder, Colorado, un congreso muy importante sobre el entrenamiento en psicología clínica. Aunque se han celebrado varios congresos posteriormente sobre el mismo tema, la Conferencia de Boulder fue sin duda alguna la que estableció la pauta para el entrenamiento profesional y la que ha tenido un influjo mucho más marcado en todo este campo. Sin embargo, en líneas generales se inspiraron y confirmaron los

## *Introducción y evolución histórica*

principios y las recomendaciones que había propuesto el Comité para el Entrenamiento en Psicología Clínica dos años antes.

El Congreso de Boulder duró dos semanas y a él asistieron representantes de cada una de las universidades que tenían programas aprobados de entrenamiento, así como representantes de agencias profesionales y gubernamentales. Una vez más se estableció que las tres áreas generales de diagnóstico, terapéutica e investigación constituían las principales funciones de los psicólogos clínicos, y una vez más se hizo mucho hincapié en el papel tan especial que desempeña el psicólogo en el área de la investigación. Tal vez lo que tuvo máxima importancia fue la firme decisión de establecer como una meta principal que al psicólogo clínico se le dé un entrenamiento como científico y como practicante, y ambas cosas a nivel de doctorado. Históricamente esto tenía sentido, ya que la psicología era en gran parte una disciplina académica con orientación hacia la investigación. Si los departamentos académicos iban a preparar psicólogos clínicos, tendrían que ser a un nivel académico lo más elevado que fuera posible; obviamente esto significaba, a nivel de doctorado, el grado tradicional que insiste mucho en la capacidad del candidato para la investigación. Por consiguiente, para el psicólogo clínico había que añadir cursos de instrucción que hicieran hincapié en las habilidades clínicas y técnicas, además de la preparación académica y de investigación ya tradicional de la psicología en general. También se volvió a insistir mucho en que el psicólogo clínico debería ser primero psicólogo y segundo clínico, reafirmando de esta manera el vínculo de parentesco con el campo de la psicología. Aunque este ideal y este modelo del psicólogo clínico han sido confirmados con toda claridad en todas las conferencias que se han celebrado posteriormente sobre preparación profesional, la prevalencia y continuidad del modelo científico-práctico ha estado acompañada de una moderada dosis de estira y afloja. Como ésta es una cuestión bastante básica para otras muchas cuestiones propias de la psicología clínica, valdrá la pena abundar un poco más aquí.

El modelo científico-práctico fue considerado por los participantes en la Conferencia de Boulder como un modelo único, y de tal naturaleza, que distinguía a la profesión de psicología clínica de todas las demás profesiones (e implícitamente, de las profesiones más comunes). La postura fue expresada de la siguiente manera:

El desarrollo de la psicología clínica como profesión constituyó un cierto tipo de experimento educativo en cuanto que a los psicólogos clínicos se los está entrenando como científicos y como practicantes efectivos. La mayoría de las profesiones basan sus prácticas en una o más ciencias y entrenan a sus futuros miembros en distintas escuelas profesionales. Por el contrario, a los psicólogos clínicos se les entrena simultáneamente en ambos aspectos de la psicología: en el teórico (científico) y en el práctico (clínico). Esta preparación no se lleva a cabo en otras escuelas profesionales, sino en las mismas escuelas avanzadas de nuestros colegios y universidades (Raimy, 1950, pág. V).

Aunque el objetivo es muy elevado, no deja de tener sus dificultades. Una cuestión fundamental es si un solo individuo puede poseer los atributos que se requieren para ser a la vez un científico y un practicante, y si puede desempeñar con éxito ambos cometidos. ¿Puede el científico “duro de cabeza” ser a la vez un terapeuta cariñoso y empático? No hay una respuesta clara a estas preguntas por ahora, aunque parece que los intereses y la orientación de valores de los investigadores y de los ejecutantes no son necesariamente compatibles ni congruentes. Por lo menos en bastantes ocasiones se han suscitado controversias entre los practicantes y los psicólogos de orientación más científica y de investigación a propósito de la preparación profesional, al igual que acerca de otras cuestiones de carácter más profesional. El hecho de que existan estos dos énfasis simultáneamente, tiene cierto impacto sobre la identidad profesional del psicólogo clínico (Garfield, 1966). Si se adhiere al principio de que la psicología clínica es una ciencia a la vez que una profesión práctica, entonces tiene que integrar y asimilar estos dos valores. En muchos casos, cada individuo implicado ha propuesto su propia solución al problema. Algunos se consideran a sí mismos como primariamente ejecutantes profesionales; otros se consideran a sí mismos practicantes o ejecutantes que también se dedican a la investigación, y todavía otros consideran que su papel es el de un investigador en psicología clínica, en comportamiento anormal, o en cuestiones de la personalidad. Los énfasis divergentes de estas dos posturas con respecto a los valores han sido fuentes de conflicto dentro de la psicología y de la psicología clínica. Sin embargo, antes de seguir tratando de esta materia, examinemos un estudio que está relacionado con este problema y del cual nos da cuenta Shaffer (1953).

En este estudio se hizo un intento por valorar a los psicólogos clínicos en función de su actitud con respecto a la preferencia por un enfoque intuitivo u objetivo. En una forma muy general, se puede decir que las actitudes intuitivas son de naturaleza más “clínica”, mientras que las actitudes objetivas representan una orientación más rigurosa hacia la investigación. Se aplicó una escala, construida precisamente para medir estas actitudes, a una muestra bastante grande de psicólogos procedentes de la División de Psicología Clínica de la APA. También se obtuvieron datos biográficos acerca de esta muestra. En general, pareció “evidente que a los psicólogos clínicos como grupo, no se les puede calificar ni como intuitivos ni como objetivos. Son ambas cosas y no son ninguna de ellas” (Shaffer, 1953, pág. 621). El resultado promedio del grupo en la escala de actitudes estuvo aproximadamente en el punto medio de la escala. Tampoco fue muy grande la dispersión de resultados. Sin embargo, aunque en estos resultados se reflejó ciertamente la unidad esencial del grupo, aparecieron ciertas diferencias entre psicólogos clínicos relativamente objetivos y los relativamente intuitivos. Estas diferencias se advirtieron cuando el 27% más intuitivo de la muestra se comparó con el 27% más objetivo en ciertos puntos seleccionados de la escala de actitudes. Los puntos en que más se distinguían eran los siguientes:

## *Introducción y evolución histórica*

1. El tiempo que los estudiantes de grado de psicología clínica emplean actualmente aprendiendo métodos de investigación, se podría emplear con mayor fruto dedicándolo a obtener experiencia clínica de primera mano.
2. Una buena prueba de importancia estadística es mucho más convincente que una gran cantidad de intuiciones clínicas (Shaffer, 1953, pág. 611).

El 59% del grupo intuitivo estuvo de acuerdo con el primer punto, mientras que el 94% del grupo objetivo no estuvo de acuerdo. Uno por ciento del primer grupo estuvo de acuerdo con el segundo punto, en comparación con el 43% del grupo objetivo. También apareció claro que había cierta relación entre estas actitudes y el tipo de puesto que desempeñaban los psicólogos. "Los psicólogos que dijeron que su trabajo principal era el diagnóstico o la psicoterapia, sostenían actitudes con matices intuitivos. La investigación estaba notablemente asociada con una actitud objetiva, la enseñanza algo menos" (Shaffer, 1953, pág. 615).

El aparente conflicto entre actitudes clínicas y actitudes de investigación, o entre los dos sistemas de valores, todavía no se ha resuelto, aunque ciertamente se han hecho algunas innovaciones y recomendaciones con relación a este problema. Sin embargo, antes de abundar en ellas, conviene advertir que las tres conferencias nacionales sobre entrenamiento que se celebraron después de la Conferencia de Boulder han apoyado en líneas generales el modelo de Doctorado científico-práctico que se adoptó en Boulder. En particular es muy interesante advertir que en la conferencia más reciente, la de 1965, planeada y realizada en un ambiente de cierta tensión y conflicto, el apoyo al modelo de Boulder fue casi unánime, no obstante que en dicha conferencia se presentaron para su estudio otros modelos posibles de entrenamiento.

Efectivamente, en la "Conferencia sobre la Preparación Profesional de los Psicólogos Clínicos" de 1965, que se celebró en Chicago, se estudiaron varios modelos alternativos para la preparación de los psicólogos clínicos (Hoch, Ross y Winder, 1966). Entre éstos, se propusieron dos programas posibles para preparar exclusivamente psicólogos clínicos profesionales. Uno de ellos tenía como objetivo primario entrenar al psicólogo clínico para una variedad de funciones profesionales prácticas, propias de su campo; el otro insistía en un entrenamiento específicamente orientado a la práctica de la psicoterapia. En ambos proyectos se omitía el entrenamiento tradicional de investigación que se requería para el Doctorado y se ofrecía un grado o título profesional en lugar del Doctorado académico. Como ya dijimos, estos proyectos fueron recibidos con bastante frialdad y se volvió a aprobar en forma abrumadora el modelo científico-práctico.

La Conferencia de Chicago tuvo otros dos aspectos que vale la pena destacar. Además de haber presentado para su estudio ciertos modelos generales para preparar psicólogos clínicos puramente prácticos o profesionales, los representantes de la Universidad de Illinois también presentaron sus

planes específicos para un programa de grado de cuatro años para obtener el grado de Doctor en Psicología. Este programa, actualmente en marcha, omite los requisitos tradicionales de idiomas y de tesis para el Doctorado, y se orienta mucho más al entrenamiento práctico. La reacción a este plan innovador, diseñado en parte para hacer frente a las críticas en boga contra los programas convencionales de Doctorado, fue decididamente negativa, aunque la conferencia quiso que constara en las actas que aprobaba este experimento para contextos individuales muy concretos.

Otra característica muy interesante de la conferencia, tal vez vinculada con la decisión sobre el entrenamiento científico-práctico, fue que apenas si se le dio importancia a la idea de que los sitios para el entrenamiento fueran otros, distintos de las escuelas de grado de las universidades. La idea de establecer una escuela profesional separada para preparar psicólogos clínicos, o de llevar a cabo dicha preparación dentro de las escuelas de medicina, apenas si fue secundada por los participantes en la conferencia. Teniendo en cuenta que la Conferencia de Chicago fue la conferencia probablemente más representativa en razón de lo selecto de los participantes, el apoyo tan decidido que recibió el modelo científico-práctico fue muy sorprendente. Por lo visto, a pesar del evidente descontento con el entrenamiento clínico y a pesar de la impresión que se tenía de que no siempre se insistía en el ambiente universitario en los problemas de tipo clínico, fueron muy pocos los que estaban dispuestos a renunciar al modelo tradicional y al prestigio del grado de Doctor, a cambio de alternativas inciertas y no comprobadas con la experiencia.

Aun cuando el modelo Científico-Práctico se ha reafirmado constantemente en una tras otra de todas las conferencias sobre entrenamiento, en ciertos momentos han surgido sugerencias de que se estudien ciertos tipos de programas adicionales. Por ejemplo, en la Conferencia de Miami (Florida) se estudió muy detenidamente la cuestión de entrenar psicólogos también a nivel de Maestría (Roe, Gustad, Moore, Ross y Skodak, 1959). Estos proyectos también se presentaron en la Conferencia de Chicago, pero parece que en ningún caso recibieron mucho apoyo. Sin embargo, la presión cada vez mayor de la necesidad social de servicios psicológicos, tal vez conduzca a efectuar algunos cambios en este sentido, por lo cual trataremos de estos y otras cuestiones afines un poco más adelante. Por ahora podemos decir que el científico-práctico, entrenado a nivel de Doctorado, sigue siendo el modelo oficial y esencialmente único para el psicólogo clínico moderno, aun cuando a lo largo de toda su historia siempre ha existido cierto descontento manifiesto con respecto a este modelo.\*

---

\* En julio de 1973 se celebró la "Conferencia Nacional sobre Niveles y Patrones de Entrenamiento Profesional en Psicología" en Vail, Colorado.

## FUNCIONES ACTUALES DEL PSICOLOGO CLINICO

Como dijimos anteriormente, el psicólogo clínico se identificaba al principio con el uso y aplicación clínica de las pruebas psicológicas. Para los años 30s al compromiso inicial con los exámenes psicológicos se añadió la asesoría vocacional, la orientación educativa, y la enseñanza remedial, especialmente en las clínicas para la orientación infantil (Louttit, 1939). El status y la estatura de la psicología clínica estaban un poco circunscritas por entonces. Sin embargo, como ya se hizo notar, la Segunda Guerra Mundial y los años que la siguieron produjeron cambios muy significativos en este campo. La demanda que había de servicios profesionales y el apoyo correspondiente de las agencias del gobierno federal fueron la causa de una notable expansión, tanto en el número como en las funciones de los psicólogos clínicos. Se establecieron con toda claridad tres funciones principales: pruebas psicodiagnósticas, psicoterapia e investigación. El nuevo trabajo de aplicar pruebas también se distinguía bastante del trabajo de orientación más psicométrica de los primeros períodos. En lugar de obtener sencillamente un CI o de hacer hincapié en resultados cuantitativos, el nuevo papel diagnóstico prefería con mucho una batería de pruebas, el uso de la teoría de la personalidad como marco de referencia para interpretar los datos de las pruebas y del comportamiento, y las aptitudes interpretativas y de organización del psicólogo clínico para sintetizar sus observaciones y para formular sus resultados de diagnóstico. Esta valoración diagnóstica del individuo no es, por consiguiente, una operación mecánica rutinaria, sino que participa mucho de la experiencia clínica y del profundo conocimiento del psicólogo clínico. Una de las características más novedosas del nuevo enfoque era un énfasis general más intenso sobre el análisis y dinámica de personalidad y sobre el uso de las técnicas proyectivas como la Prueba de Rorschach y la Prueba de Apercepción Temática, técnicas relativamente nuevas que apenas se habían enseñado en las universidades antes de la guerra. Este nuevo modo de administrar pruebas y de diagnosticar se convirtió en la actividad principal del psicólogo clínico de la postguerra, lo cual se puso de manifiesto tanto por el énfasis que se ponía en este tipo de instrucción en los programas de entrenamiento a nivel de grado, como por la cantidad de tiempo que los psicólogos clínicos dedicaban a estas actividades en los contextos clínicos. Debe advertirse que esta nueva función de administrar pruebas diagnósticas tendía a combinar el uso tradicional de las pruebas psicológicas con el uso más clínico de las teorías dinámicas de la personalidad, según las integraba e interpretaba el psicólogo clínico. En cierto sentido, por lo tanto, esto significaba el perfeccionamiento de la función o del papel históricamente establecidos del psicólogo.

Una segunda función del psicólogo clínico, la de la investigación, también estaba vinculada tradicionalmente con el campo de la psicología, aunque no solía recibir mucha atención por parte de la mayoría de los psicólogos en clínicas y hospitales. Pero con la puesta en marcha del nuevo progra-

ma de psicología clínica a nivel de Doctorado, como ya dijimos al tratar del Comité para el Entrenamiento en Psicología Clínica y de la Conferencia de Boulder, la función de investigación recibió un énfasis muy específico. Como la preparación de los psicólogos clínicos en orden al Doctorado insiste mucho en el entrenamiento en los métodos de investigación y en la redacción de una disertación que supone la investigación, el psicólogo, más que ninguno de sus colegas de las disciplinas clínicas, queda bien equipado para planear y llevar a cabo la investigación. Existía la firme convicción de que el psicólogo clínico, por su preparación tan exclusiva, podría tal vez hacer una contribución extraordinaria, dentro de esta función de investigación, a los campos de la personalidad, de la psicopatología y de las técnicas clínicas, ya que gran parte del trabajo en estas áreas ha sido hasta ahora muy pobre en diseño, en metodología y en evaluación. Por consiguiente, el psicólogo clínico tendría la oportunidad extraordinaria de aumentar nuestros conocimientos básicos acerca del comportamiento humano. Esta, por lo menos, era una de las esperanzas que se tenían acerca del psicólogo clínico; y aun cuando ciertamente se han hecho aportaciones definitivas en esta área, también es verdad que un gran número de psicólogos, después de haber completado felizmente sus disertaciones doctorales, se han olvidado por completo de su papel de investigadores.

La tercera función, la de psicoterapeuta, es la que el psicólogo clínico ha adquirido, bajo diversos aspectos, más recientemente y la que parece estar rodeada del mayor número de problemas potenciales. En primer lugar, la psicoterapia, a diferencia de las otras dos funciones principales del psicólogo clínico, no tiene ninguna raíz histórica verdadera dentro del campo de la psicología (Garfield, 1966). Por ejemplo, durante la década de los años 30s, en una encuesta realizada por Louttit (1939) con 111 psicólogos que trabajaban en clínicas de orientación infantil, se descubrió que la psicoterapia ocupaba el sexto lugar entre las actividades a las que se dedicaba este grupo de ejecutantes. Además, sólo menos de una tercera parte de este grupo hizo mención de ella en contraposición al 86% que dijo participar en la administración de pruebas psicológicas. En los departamentos universitarios de psicología, la instrucción que se ofrecía en psicoterapia era relativamente insignificante por entonces, o sencillamente nula.

Una segunda fuente de problemas era que la participación de los psicólogos en la terapéutica se convertía en motivo de conflictos con otros grupos profesionales, especialmente con los psiquiatras, que consideraban la función terapéutica como algo tradicionalmente suyo. Mientras que sus colegas les habían reconocido a los psicólogos el papel de aplicar pruebas y de investigar dentro de un ambiente clínico, el nuevo énfasis sobre el papel del psicólogo como terapeuta era visto con cierta alarma. Aunque algunas clínicas y agencias permitían a los psicólogos que se dedicaran a la psicoterapia, había siempre una tendencia a establecer ciertas restricciones o salvaguardias, implícitas o explícitas. El permiso para trabajar como psicoterapeutas se

## *Introducción y evolución histórica*

concedía solamente a ciertos psicólogos; podían trabajar solamente en ciertos casos, y su trabajo debería estar supervisado por el personal médico, de preferencia por los psiquiatras.

Aunque los psicólogos solían sentirse muy molestos en tales condiciones, esta situación tenía ciertos aspectos muy justificados. Como ya dijimos anteriormente, los psicólogos, por lo general, habían tenido muy poco entrenamiento o muy poca experiencia en psicoterapia antes de la Segunda Guerra. Sin embargo, durante la guerra, cuando la demanda de servicios terapéuticos excedía con mucho la oferta de terapeutas preparados, los psicólogos empezaron a participar más frecuentemente en este tipo de actividades y claramente manifestaron un gran interés por hacerlo.

La eficaz participación de los psicólogos en la terapia de grupo, así como en la terapia individual tratando algunos de los desórdenes más ligeros de conducta, condujo a un reconocimiento parcial del papel del psicólogo en la terapia en el período de la postguerra. Con toda intención decimos "reconocimiento parcial", ya que el campo de la psicoterapia implica muchos aspectos que trascienden el campo de la psicología clínica. Con respecto a este problema, tiene uno que tener muy en cuenta, no solamente la actitud de los psicólogos clínicos, sino las actitudes de las otras profesiones, agencias que emplean psicólogos, precedentes históricos e inclusive las definiciones de terapia. Aunque el Comité para el Entrenamiento en Psicología Clínica (APA, 1947) hacía hincapié en que la terapia es una de las tres principales funciones del psicólogo, no se da ninguna definición precisa de la función terapéutica. Sin embargo, se hace constar que la habilidad que se requiere para la terapia intensiva tendrá que adquirirse después de haber cumplido con los requisitos para el Doctorado. Por otro lado, la Administración para los Veteranos ha hecho intentos de vez en cuando por esclarecer o definir el papel terapéutico que han de desempeñar los psicólogos dentro de su organización. Un ejemplo de una primera formulación de este tipo es el siguiente pasaje tomado de un discurso del General P. R. Hawley, antiguo director general de servicios médicos de la Administración para Veteranos:

El psicólogo clínico también tendrá obligaciones psicoterapéuticas, pero al cumplir con éstas, creemos que siempre deberá trabajar dentro del marco médico. Esta organización del trabajo lo protegerá cuando surjan problemas legales relacionados con la práctica médica, y también será una garantía de que las relaciones entre las enfermedades físicas y mentales están bajo una vigilancia y un control muy cuidadoso.

Además, creemos que los psiquiatras deberán delegar estas responsabilidades terapéuticas solamente a aquellos psicólogos clínicos que estén debidamente preparados en este campo, y aún entonces, solamente para los casos para los que están calificados, en particular en los campos de la readaptación de hábitos; problemas de personalidad dentro de la gama normal; inhabilidades educativas como defectos de lectura, impedimentos de locución, o dificultades semejantes que requieren de una reeducación; o desórdenes psiconeu-

róticos menores que no tengan componentes somáticos de mucha importancia (Hawley, 1946).<sup>1</sup>

## PSICOTERAPIA, PSICOLOGIA Y OTRAS PROFESIONES

El pronunciamiento del General Hawley que citamos arriba reconoce que los psicólogos clínicos pueden desempeñar oficios psicoterapéuticos, pero también establece los límites de estos oficios. Las limitaciones que se establecen ponen al descubierto varios problemas profesionales muy importantes entre el psicólogo como psicoterapeuta y la psiquiatría. Históricamente, el cuidado y tratamiento de los desórdenes graves de personalidad han estado en manos de la profesión médica. Legalmente, el psiquiatra, como médico, tenía la autoridad para tratar a los pacientes y para administrar diversas terapias. Anteriormente, los psicólogos no se metían en estas cuestiones sino que delimitaban sus actividades prácticas a la aplicación de pruebas, a la reeducación, al trabajo remedial, y a diversos tipos de asesoría educativa y vocacional. Inclusive algunos de los psicólogos clínicos actuales más distinguidos, que han contribuido notablemente al desarrollo del campo después de la guerra, se han dedicado principalmente a las evaluaciones de diagnóstico y a la investigación. Sin embargo, como ya lo dijimos, la tremenda necesidad de terapia, el uso que se hizo de los psicólogos como terapeutas durante la Segunda Guerra, el notable desarrollo de la psicología clínica, y ciertos movimientos específicos dentro de ella, todo esto ha colocado a la psicoterapia dentro del campo de la psicología.

Además de los precedentes legales e históricos que colocan a la psicoterapéutica dentro del campo de la medicina, también está de por medio la complejidad de los problemas psicosomáticos que los médicos consideran como su dominio propio. Hay muchos síntomas que se parecen y que pueden ser causados por factores orgánicos o psicológicos. Evidentemente que en las instalaciones médicas se puede examinar a los pacientes para ver si tienen algunas dificultades somáticas antes de asignarlos al psicólogo para psicoterapia. Pero en la práctica privada esto no se puede lograr tan fácilmente, aunque muchos psicólogos suelen tener ciertos convenios de cooperación con algún médico y suelen exigir del paciente que se haga un examen físico o que consulte al médico antes de aceptarlo como cliente de psicoterapia.

Además de estas cuestiones, hay otras que tenemos que mencionar aunque sea de paso. Qué tanta importancia tengan las cuestiones de status y de

---

<sup>1</sup> Las orientaciones posteriores de la AV no han especificado los tipos de casos que pueden tratar los psicólogos, sino que se han limitado a insinuar que la psicoterapia deberá llevarse a cabo bajo supervisión psiquiátrica. Sin embargo, en la práctica, sobre todo más recientemente, esta supervisión parece existir solamente de nombre, ya que los

## *Introducción y evolución histórica*

mutua competencia entre los papeles respectivos del psicólogo y del psiquiatra en el momento de ejercer la psicoterapia, es algo que solamente se puede conjeturar (Shaffer, 1947). No existe ninguna postura actual que refleje adecuadamente el punto de vista completo de ninguna de las dos profesiones. A algunos médicos no les importa que los psicólogos o los psiquiatras se dediquen a la psicoterapia con tal de que el individuo sea un terapeuta preparado. Por otro lado, algunos psiquiatras opinan que un título médico es absolutamente indispensable para poder ejercer la psicoterapia. Algunos psicólogos son de la opinión de que la mejor contribución que pueden hacer los psicólogos es la investigación y que, por consiguiente, se deberían olvidar de la terapia. Otros opinan que los psicólogos están mucho mejor preparados para la psicoterapia que la mayoría de los psiquiatras, los cuales no solamente no tienen mucha preparación formal en terapia, sino que saben muy poco acerca del desarrollo de la personalidad.

Todavía se podría decir mucho más acerca de los conflictos entre la psiquiatría y la psicología durante los últimos 25 años y acerca del papel cada vez mayor del psicólogo como psicoterapeuta. Pero para el fin que nos hemos propuesto, no necesitamos abundar indebidamente en problemas pasados. Los acontecimientos que han ocurrido más recientemente son obviamente de mucho mayor interés. Por lo pronto deberá hacerse notar que aunque los psicólogos han tomado muy en serio su papel social y responsabilidad profesional, y han procurado establecer las normas y salvaguardias apropiadas para la práctica eficaz de la psicología, incluyendo la psicoterapia, han tropezado, no obstante, con una oposición muy considerable a esa práctica por parte de los grupos médicos organizados. Baste citar aquí sólo un pronunciamiento que ilustra muy claramente la naturaleza de este conflicto. El pronunciamiento a que nos referimos lo hicieron a manera de comunicado conjunto los consejos ejecutivos de la Asociación Médica Americana, de la Asociación Psiquiátrica Americana y de la Asociación Psicoanalítica Americana. Sus opiniones las expresaron, en parte, en la forma siguiente:

La psiquiatría es la especialidad médica que trata de las enfermedades que tienen principalmente síntomas mentales. El psiquiatra también se preocupa por las causas mentales de la enfermedad física, ya que hemos llegado a reconocer que los síntomas físicos pueden tener causas mentales, de la misma manera que los síntomas mentales pueden tener causas físicas. El psiquiatra, con la asesoría o sin la asesoría de otros médicos, tiene que seleccionar de entre los muchos métodos de tratamiento a su disposición aquellos métodos que él considera que son los apropiados para cada paciente en particular. Sus tratamientos pueden ser médicos o quirúrgicos, físicos (como choques eléctricos) o psicológicos. La aplicación sistemática de los métodos de la medicina psicológica al tratamiento de la enfermedad, particularmente en cuanto estos métodos suponen que se logra un mejor conocimiento del estado emocional del paciente y le sirven a este mismo para que se conozca a sí mismo, se llama psicoterapia. Esta forma especial de tratamiento médico puede estar altamente desarrollada, pero sigue siendo sencillamente uno de muchos métodos posibles de tratamiento, que se escoge en un momento dado

para ser aplicado según los criterios médicos. La psicoterapia es una forma de tratamiento médico y no constituye ninguna base para ninguna otra profesión distinta.

Otros grupos profesionales, como los psicólogos, maestros, ministros, abogados, trabajadores sociales y asesores vocacionales, utilizan obviamente conocimientos psicológicos en el desempeño de sus funciones profesionales. Pero los miembros de estos diversos grupos profesionales no por esto están practicando la medicina. La aplicación de métodos psicológicos al tratamiento de la enfermedad es una función propia de los médicos. Cualquier médico puede utilizar los conocimientos de otras personas para llevar a cabo su trabajo profesional, pero él es el único responsable, legal y moralmente, del diagnóstico y tratamiento de su paciente.

La profesión médica apoya plenamente el que se utilicen debidamente los conocimientos de los psicólogos, de los trabajadores sociales y del personal de otras profesiones, como auxiliares en contextos supervisados directamente por los médicos. Reconoce además que estas profesiones son completamente independientes y autónomas, siempre que no haya cuestiones médicas de por medio; pero cuando miembros de estas profesiones contribuyen al diagnóstico y tratamiento de la enfermedad, sus aportaciones profesionales tienen que coordinarse bajo la responsabilidad médica (Conclusiones, etc. 1954; subrayado nuestro).

Este pronunciamiento es bastante concreto y establece con toda claridad que son los médicos los responsables del diagnóstico y tratamiento de la "enfermedad mental". El problema de qué es lo que constituye una enfermedad mental y cómo se define o cómo se concibe, es ciertamente un problema intrincado y algunos de sus aspectos se analizarán un poco más adelante en otro capítulo. Sin embargo, no serán por demás algunos breves comentarios aquí. A la luz de la costumbre social tradicional y de los diversos dictados legales, el ámbito de las enfermedades constituye el dominio propio de los médicos, y pocos serán los que tengan nada que objetar a esto. Sin embargo, cuando entramos en el campo de la "enfermedad mental", topamos inmediatamente con un buen número de problemas semánticos y conceptuales. Si aceptamos que la enfermedad es la responsabilidad de la profesión médica, entonces lógicamente estamos incluyendo todas las formas de enfermedad, inclusive la "enfermedad mental". El concepto de "enfermedad mental" es un concepto muy nebuloso y ambiguo, y sin una delimitación o definición específica, podría incluir toda la gama de adaptación e inadaptación psicológica. Perpetuar lo que Szaz (1961) ha llamado "el mito de la enfermedad mental" significa limitar innecesariamente nuestras concepciones acerca de la perturbación de la conducta y excluir la aportación potencial de otros campos para resolver estos problemas. Por ejemplo, muchos patrones de disfunción del comportamiento se pueden conceptualizar adecuadamente como los resultados de un aprendizaje defectuoso, y el aprendizaje es algo que toca evidentemente al psicólogo. Decir que los psicólogos no pueden tratar los fenómenos psicológicos es tomar una postura claramente ridícula a la luz de las aportaciones que de hecho hacen a los campos del desorden y modifica-

## *Introducción y evolución histórica*

ción de la conducta. Sin embargo, como ya lo hemos dicho, el psicólogo ha entrado en esta arena hace apenas muy poco tiempo y ha tenido que comprobar su derecho a la participación y demostrar sus aptitudes para ello. Mowrer ha resumido esta situación en la siguiente declaración:

El desorden mental y el reto de su conocimiento, tratamiento y prevención cada vez más eficaz, constituyen una de las principales preocupaciones de nuestra civilización contemporánea. Un poco paradójicamente, los psicólogos, en el sentido más restringido de esta palabra, han sido lentos en tomar conciencia y en responder a este reto. Las otras profesiones más antiguas —religión, medicina y derecho— todas han manifestado mucho interés en el problema; pero en todos estos casos, este reto ha seguido teniendo un status muy parecido al del hijastro. ¡De quién si no del psicólogo se puede esperar que se preocupe de lleno de la psicopatología y de la psicoterapia! Y sin embargo, se puede decir que esta mentalidad general ha prevalecido sólo a partir de la Segunda Guerra Mundial (1953, pág. III).

El punto de vista de que la psicoterapia es una forma de tratamiento médico parecería excluir, obviamente, a todos los demás grupos profesionales de participar en ella. Teniendo en cuenta las aptitudes que están de por medio, la escasez de psiquiatras preparados y la necesidad social de tales servicios, este punto de vista tan restrictivo ciertamente no favorece en nada al interés social. Hay otras cuestiones de por medio en todo este asunto, pero no parece necesario que tratemos de ellas por ahora. Baste decir que a pesar de la postura expuesta más arriba, los psicólogos clínicos, de entonces acá, han participado cada vez más en las diversas formas de psicoterapia. Más aún, ya para 1960 se había verificado un cambio muy drástico en los patrones de la práctica profesional (Kelly, 1961). Las pruebas de diagnóstico, que habían constituido la actividad principal del psicólogo clínico, habían perdido algo de su importancia y la psicoterapia, en cambio, había llegado a ser claramente la actividad principal por lo que toca al tiempo que se le dedicaba. Junto con esta tendencia, había aumentado también la práctica privada entre los psicólogos clínicos, y la psicoterapia resultó ser la actividad principal de estos psicólogos. Además, como veremos en capítulos posteriores, la aplicación de las teorías psicológicas del aprendizaje y de la modificación de la conducta a una gran variedad de problemas clínicos ha confirmado en una forma dramática la aportación que hace el psicólogo al campo tan extenso de la psicoterapia y del cambio de conducta (Bandura, 1969; Bergin y Garfield, 1971; Yates, 1970).

Ya que al tratar de la psicoterapia hemos aludido a los problemas que han surgido entre los psicólogos clínicos y la profesión médica, convendrá en este momento mencionar, aunque sea brevemente, la cuestión de la certificación y licencias legales. Antes de los años cuarentas muy poca era la preocupación que se advertía por definir legalmente al psicólogo. Como consecuencia de esto, cualquiera podía llamarse psicólogo y presentarse como tal ante el público. Pero con el desarrollo cada vez mayor y más profesional de

la psicología clínica, con el tiempo se le fue prestando mayor atención al mismo psicólogo.

Ciertamente en la década de los 40s algunos pocos estados promulgaron algunas leyes sobre la certificación de los psicólogos, y para 1955 ya eran nueve estados los que habían promulgado leyes como éstas, y habían establecido grupos de sinodales para evaluar a los candidatos que solicitaban su certificación. Estas leyes restringían el título de psicólogo exclusivamente a los individuos que cumplieran con los requisitos legales. Estos acontecimientos fueron un reconocimiento adicional de las actividades de los psicólogos calificados, equiparándolos a otras profesiones, y para 1973, 46 estados habían promulgado algún tipo de leyes, ya fueran a propósito de la certificación del título, o relacionadas con la licencia para practicar. Aunque no fue tarea fácil obtener estos resultados, ciertamente indican que se había obtenido un cambio muy grande en el papel y status del psicólogo clínico en un tiempo relativamente breve.

De esta manera, en la actualidad, aunque las tres funciones básicas del psicólogo clínico en las que se insistía tanto en los años 40s siguen siendo actividades de cierta importancia, su importancia relativa ha cambiado y han aparecido algunas actividades nuevas. Aquí haremos mención de tres de estas actividades con un breve comentario sobre su importancia relativa.

Una de las funciones más recientes del psicólogo clínico se relaciona con el desarrollo de lo que se ha dado en llamar psicología de la comunidad o salud mental de la comunidad. Los orígenes y raíces de este fenómeno son muy diversos. Uno de sus aspectos es la promulgación de leyes federales cuyo objeto es mejorar los servicios de salud mental y proporcionar servicios y asistencia a los pacientes en el seno de la propia comunidad en que residen. También se ha puesto un mayor énfasis en los servicios de prevención y en los pacientes externos, con la esperanza de reducir a un mínimo la hospitalización y el aspecto crónico de la enfermedad. Otro aspecto fue la necesidad que había de más personal para el campo de la salud mental y de utilizar y aprovechar cualquier tipo de ayuda que se pudiera obtener para llevar a cabo esta tarea. Como el número tan limitado de personal profesional no permite llevar a cabo un trabajo intensivo en gran escala con un grupo numeroso de personas perturbadas, y como actualmente parece prácticamente imposible entrenar el suficiente número de peritos profesionales para cumplir con esta tarea, se ha venido discutiendo profusamente el modo como se puede hacer un mejor uso de todo el personal de que se dispone (Albee, 1963, 1968; Félix, 1957).

Como dijimos, se empezó a poner mayor atención a la posible prevención de los desórdenes mentales y a cómo aprovechar mejor al personal menos altamente preparado. Esto a su vez condujo a utilizar el personal profesional en nuevos puestos en los que se pudiera incrementar su impacto potencial. Con algunos ejemplos se entenderá lo que queremos decir. Por

## *Introducción y evolución histórica*

ejemplo, tratándose de la prevención del desorden mental, se procuró trabajar más intensamente con los niños. Como prácticamente todos los niños pasan la mayor parte de su tiempo de vigilia en la escuela, los maestros se convierten en personas potencialmente claves para la promoción de una adaptación positiva y para prevenir la mala adaptación. Trabajando como asesor de un sistema escolar, y con profesores individuales en problemas específicos, el psicólogo clínico puede tener un impacto mucho mayor que trabajando con un pequeño número de clientes individuales. El personal que tiene el mayor contacto con los pacientes son los ayudantes, las enfermeras prácticas, los voluntarios y otros. De la misma manera, trabajando con esta gente desempeñando el papel de consultor y educador, el psicólogo podrá influir notablemente con sus conocimientos, para que se establezca un ambiente más terapéutico en las diversas secciones de la institución, y para que las interacciones entre paciente y personal también se hagan más terapéuticas. Si, como parece razonable, nos hemos de preocupar más por promover la adaptación positiva de la personalidad y por prevenir los desórdenes de personalidad, entonces parece obvio que el papel del psicólogo clínico tendrá necesariamente que modificarse. Un corolario de esto es que muchos "no profesionales" tendrán que ser preparados cada vez más para que lleven a cabo una mayor variedad de funciones terapéuticas y preventivas, y es de suponer por consiguiente, que la función de entrenador del psicólogo clínico también aumentará y se desarrollará.

Tendremos más que decir acerca de fenómenos recientes, tales como la psicología de la comunidad, un poco más adelante. Aquí hemos hecho mención de ello porque, aunque su aparición es de origen reciente, parece que ya está teniendo cierta influencia en el papel y en el entrenamiento del psicólogo clínico.

Otro acontecimiento bastante relacionado con el anterior ha sido el aumento gradual de tiempo que los psicólogos clínicos dedican a puestos y funciones administrativas. Con el número cada vez mayor de centros comunitarios de salud mental, y con una actitud algo más tolerante y permisiva sobre quiénes pueden administrar tales centros, se ha dado un aumento manifiesto en el porcentaje de psicólogos que dirigen clínicas o centros, que llevan la responsabilidad de administrar importantes programas estatales y federales de salud mental, y que inclusive dirigen hospitales estatales para enfermos mentales. Tal vez hasta un 25% de los psicólogos clínicos dedican la mayor parte de su tiempo de actividad profesional a responsabilidades de tipo administrativo. Aunque la administración es, por consiguiente, una de las funciones importantes de los psicólogos clínicos, evidentemente que no es una función exclusiva de ellos, ni tampoco se ofrece ninguna preparación especial para esta función en los programas universitarios de entrenamiento.

Por lo tanto, en la actualidad las funciones principales del psicólogo clínico incluyen pruebas de diagnóstico, psicoterapia, investigación, consultas

a la comunidad, entrenamiento y administración. Durante los últimos 20 años ha disminuido notablemente la participación en las pruebas de diagnóstico con un aumento correspondiente en las actividades terapéuticas. Más aún, no estaremos lejos de la verdad al decir que muchos de los estudiantes que se deciden por la carrera de psicología clínica lo hacen por el interés que tienen en la psicoterapia y por estar convencidos de que psicología clínica es sinónimo de psicoterapia. Como la psicología clínica abarca mucho más que psicoterapia y pone mucho énfasis en su papel tan exclusivo de investigación, un buen número de estudiantes quedan algún tanto insatisfechos con la preparación que obtienen a nivel profesional. Tenemos que insistir mucho aquí en que la investigación es hasta cierto punto una función muy propia de la psicología clínica, pero la psicoterapia, en cambio, no es exclusiva de los psicólogos. Los psiquiatras, asesores, trabajadores sociales, y un número cada vez mayor de clérigos también emprenden diversas formas de asesoría (counseling) y de psicoterapia. Por consiguiente, los individuos que quieren ejercer el oficio de terapeutas tienen muchas profesiones de donde escoger. Pero si no les interesa la investigación, entonces parece que la psicología clínica no es una buena elección para ellos. Por otro lado, la psicología clínica ofrece al individuo, si le gusta la investigación, una gran variedad de actividades profesionales, incluyendo la oportunidad de llevar a cabo una verdadera investigación científica en muchas ramas clínicamente importantes. A propósito de esto, podemos añadir que la investigación en el área de la psicoterapia ha aumentado notablemente en los últimos años y que los psicólogos han jugado un papel muy destacado en esta investigación. En todo caso, esperamos que el lector tenga ahora cierta idea clara sobre lo que hace el psicólogo clínico y sobre los puntos principales en que se insiste durante su preparación profesional. Lo restante de este libro analizará en forma más específica las funciones y técnicas del psicólogo clínico, las orientaciones teóricas prevalentes, y algunos de los problemas profesionales y científicos con que tropieza.



Hernández, P. (2008). Los campos de acción del psicólogo Educativo en <http://www.psicologiacientifica.com>

## Los campos de acción del psicólogo educativo

**Pastor Hernández Madrigal**

*Psicólogo educativo*

*Asesor de innovación educativa*

*Universidad Autónoma de San Luís de Potosí*

*San Luís de Potosí, México*

*Trabajo publicado el 23 de enero de 2008*

### Resumen

El papel del psicólogo educativo, su ámbito de acción como profesional competente y como alternativa de formación son los planteamientos que genera este escrito, en donde se realiza un recorrido de la disciplina de la psicología educativa, sus alcances, el campo de acción profesional en el ámbito educativo escolarizado o no escolarizado. Es una reflexión personal que aporta líneas de investigación o con el objeto de establecer intercambios de opiniones, de trabajos o de reflexiones en torno al quehacer profesional del psicólogo educativo y su inserción laboral, en el caso de México.

### Introducción

El trabajo que a continuación se expone, presenta algunas reflexiones sobre los siguientes planteamientos: ¿Qué es la psicología educativa? ¿En cuántas áreas de estudio se ha dividido? ¿Para qué nos prepara estudiar como psicólogos educativos? ¿Cuáles son los campos de acción del psicólogo educativo? También se presentan lo que son las funciones de la psicología educativa y los beneficios que aporta a la educación, resaltando la necesidad y la importancia de la presencia de un psicólogo educativo en las escuelas e instituciones educativas de nuestro sistema educativo nacional, denominado SEN, en México.

Es una reflexión que quiere aportar elementos para la construcción de la identidad del psicólogo educativo, una profesión que se ha vuelto necesaria para el Sistema Educativo Nacional, que se requiere en las Instituciones Educativas de todos los niveles. En el caso de México, hablamos de Educación inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, Nivel Medio Superior y Educación Superior en las modalidades escolarizadas, como también en las modalidades No escolarizada, Educación de adultos, Educación a Distancia y Educación en

Línea. Por la importancia del tema, se plantearán algunas consideraciones del trabajo profesional del psicólogo educativo.

### **Hacia una definición de la psicología educativa**

La Psicología es el estudio científico de la conducta en el proceso formativo de la persona, de cómo los seres humanos sienten, piensan, aprenden y conocen para adaptarse al medio circundante o en su acepción más amplia, es el estudio de la conducta en un nivel de integración específicamente humano (Begler, 1999).

La psicología moderna se ha dedicado a recoger hechos sobre el comportamiento y el contexto, y a organizarlos sistemáticamente, elaborando teorías que los expliquen. Estas teorías ayudan a conocer y explicar el comportamiento de los seres humanos y en alguna ocasión, incluso a predecir sus acciones futuras, pudiendo intervenir sobre ellas.

La psicología se ha dividido en varias áreas de estudio. No obstante, estas áreas están interrelacionadas. La psicología fisiológica estudia el funcionamiento del cerebro y el sistema nervioso, mientras que la psicología experimental diseña tests y organiza investigaciones para descubrir la conducta del hombre en relación con su medio ambiente y consigo mismo. La psicología educativa desarrolla marcos teóricos sobre el aprendizaje, la relación educativa, la intervención psicopedagógica, sobre el manejo de los contenidos, entre otras líneas de acción.

Las áreas de la psicología pueden también describirse en términos de áreas de aplicación. Los psicólogos sociales, por ejemplo, están interesados en el modo en que las personas se influyen mutuamente y el modo en que actúan en grupo. Los psicólogos industriales estudian el comportamiento en el trabajo y los efectos de ese entorno. La Psicología laboral se desenvuelve básicamente en instituciones de servicio tanto privadas como públicas, interviniendo en los procesos de recursos humanos, organizacionales e interpersonales, así como en los factores psicológicos que inciden en el trabajo y la productividad. La psicología clínica intenta ayudar a quienes tienen problemas en su vida diaria o están discapacitados para la vida productiva (INTEC, 2001).

¿Y la psicología educativa? Los psicólogos educativos ayudan a los estudiantes a elegir sus estudios y su futura profesión, diseñan programas educativos, fortalecen las herramientas de aprendizaje de los alumnos, participa en el diseño planes y programas de estudio, en la formación docente, en el diseño de programas en línea, entre otra muchas cosas más en las que puede participar y contribuir en la calidad educativa.

La psicología educativa es la disciplina que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje; amplía los métodos y teorías de la psicología en general y también fundamenta sus propias teorías en el ramo educativo (Urbina, p. 575) o se conceptúa como un ámbito de conocimiento con una entidad propia, como una disciplina que ocupa un espacio definido en el concierto de las disciplinas psicológicas y educativas (Coll). Sin embargo, Hernández Rojas, en su libro *Paradigmas en psicología de la educación*, demuestra el aporte que realiza la Psicología educativa desde los paradigmas conductista, humanista, cognitivo, psicogenético y sociocultural, y sus derivaciones desde lo epistémico; desde la relación educativa, concepto de enseñanza-aprendizaje, papel del docente y del alumno, estos paradigmas han logrado contribuir en el desarrollo de la Psicología educativa.

En cierta razón esto ha influido porque las primeras generaciones de psicólogos educativos eran formados desde la óptica de un único paradigma, principalmente en el conductismo, que generaba un diseño instruccional, una práctica educativa que entendía al aprendizaje como una modificación de conducta. Así, el psicólogo educativo realmente lograba especializarse tanto en ese paradigma que su visión y práctica profesional respondía a esos elementos teóricos, en donde fundamentaba su quehacer profesional y después, poco a poco, fueron apareciendo los otros paradigmas que permearon la práctica profesional del psicólogo educativo y abrieron grandes visiones del trabajo educativo.

Los psicólogos dedicados a la orientación vocacional tienen generalmente el título de psicólogos escolares. En su trabajo tratan de encontrar, mediante una combinación de tests y entrevistas, los problemas que afectan a los estudiantes en la escuela. Después de atender algún caso especial, el psicólogo bien podrá recomendar que el estudiante sea aceptado o tome clases especiales para el mejoramiento de su condición. Por otra parte, los estudiantes con problemas de ajustes benignos quizá reciban orientación del psicólogo escolar en forma tan amplia, que bien puede llamarse intervención psicopedagógica.

La psicología educativa incluirá también la escuela, pero los psicólogos educacionales suelen tener también otros campos de acción. Les interesa más aumentar la eficiencia del aprendizaje en las escuelas mediante la aplicación de los conocimientos psicológicos sobre aprendizaje y motivación. En este caso, se les encuentra más frecuentemente como maestros e investigadores en las instituciones educativas (Urbina. p. 576).

La psicología de la educación se refiere simultáneamente a 3 áreas:

- Un corpus de conocimientos psicológicos que se consideran relevantes para la práctica educativa y que se concreta en los manuales y cursos destinados a los futuros educadores.
- Unas áreas de investigación que canalizan los esfuerzos de los psicólogos educacionales en los departamentos universitarios.
- Unas actividades profesionales que desempeñan los psicólogos educacionales en el seno de los servicios de la psicología escolar.

Estaré de acuerdo con César Coll, experto investigador de la Psicología educativa, en que ésta es una disciplina puente; podemos considerar como objeto de estudio de la misma los procesos de cambio comportamental provocados o inducidos en las personas como resultado de su participación en actividades educativas. Al respecto se siguen sustentados aportes, como los de la Dra. Frida Díaz y Gerardo Hernández, entre otros.

### **El papel de la psicología educativa**

Algunas personas piensan que la psicología educativa sólo es el conocimiento que se adquiere de la Psicología y con aplicación en las actividades para el salón de clases. Otros creen que implica la aplicación de métodos de psicología en el aula y la vida escolar.

La psicología educativa es diferente de otras ramas de la psicología porque *"su objeto principal es la comprensión y el mejoramiento de la educación"* (Alarcón H., 2001). Los psicólogos educativos estudian lo que la gente expresa y hace en el proceso educativo, lo que los maestros enseñan y cómo los alumnos aprenden significativamente en el contexto de un currículo particular, en un entorno específico donde se pretende llevar a cabo la

formación y/o la capacitación. También se afirma que en su carácter de disciplina pluriparadigmática ha fundamentado sus núcleos teórico-conceptual, tecnológico-instrumental y técnico práctico (Coll 1983, Díaz Barriga y Hernández 1994).

La psicología educativa se enfoca en el estudio psicológico de los problemas cotidianos de la educación, a partir de los cuales se derivan principios, modelos, teorías, procedimientos de enseñanza y métodos, prácticas de planeación, instrucción y evaluación; así como métodos de investigación, análisis estadísticos y procedimientos de medición y evaluación para estudiar los procesos que desarrollan los estudiantes en su proceso formativo, ya sea en el nivel escolarizado o en el no formal.

Las metas de la psicología educativa son comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los psicólogos educativos desarrollan conocimientos y métodos; también utilizan los conocimientos y métodos de la Psicología y otras disciplinas relacionadas para estudiar el aprendizaje y la enseñanza en situaciones complicadas.

El objetivo principal de la Psicología educativa es entender la enseñanza y el aprendizaje, y la investigación es un instrumento fundamental. Los psicólogos educativos diseñan y conducen muchos tipos diferentes de estudios de investigación en su intento por comprender la enseñanza y el aprendizaje.

Conducir investigaciones para probar respuestas posibles es una de las tareas fundamentales de la Psicología educativa. La otra es la combinación de los resultados de varios estudios en teorías que intentan presentar una perspectiva unificada de áreas como la enseñanza, el aprendizaje en diversos contextos y las características del desarrollo del ser humano.

Tanto los estudios descriptivos como la investigación experimental pueden proporcionar información valiosa para los profesores. La experimentación permite a los psicólogos educativos ir más allá de los pronósticos y en realidad estudian la causa y el efecto. Las correlaciones le permiten pronosticar eventos que es probable que ocurran en el aula. Los estudios experimentales pueden indicar relaciones de causa y efecto, y deben ayudarle a implementar cambios útiles. La psicología educativa implica el contenido y el proceso. Los descubrimientos de la investigación ofrecen varias respuestas posibles para problemas específicos y la teoría ofrece perspectivas para analizar casi cualquier situación que se pueda suscitar. El proceso de análisis de la investigación y la teoría alentará al psicólogo a realizar consideraciones de forma crítica, sin embargo, en las investigaciones se puede hacer uso de una serie de metodologías de investigación inscritas en lo cuantitativo y en lo cualitativo, lo que implica el análisis de lo cualitativamente humano.

### **Funciones del psicólogo escolar**

En este apartado trataré se mencionarán algunas funciones que realiza el psicólogo escolar:

- Ayuda a buscar soluciones a los problemas tanto académicos como conductuales que surgen en niños, adolescentes y adultos.
  
- Orienta al pedagogo, a los docentes y directivos escolares sobre las estrategias que puede utilizar para solucionar los problemas que se presenten en las instituciones educativas y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  
- Estimula a la creatividad, al interés hacia los aspectos académicos, tanto del personal docente como de la población estudiantil.

- Busca soluciones junto a la parte directiva sobre problemas de disciplina, respeto, tolerancia, así como a la elaboración de proyectos educativos centrados en el alumno que permiten la innovación en las instituciones educativas.
- Procura dar una formación permanente y colectiva (talleres, diálogos) relacionados con la formación académica a todos los agentes educativos, incluyendo a los padres de familia.
- Participa en el diseño de programas educativos en los diferentes niveles, desde la educación infantil hasta la educación profesional, promoviendo estrategias pedagógicas centradas en el aprendizaje.
- Desarrolla proyectos educativos institucionales para implementar estrategias innovadoras en la búsqueda constante de la calidad educativa.
- Fomenta y favorece la implementación de la orientación educativa en los centros de enseñanza para guiar a padres, profesores, y de manera especial a los estudiantes, para que éstos se conozcan a sí mismos y sepan cuáles son sus posibilidades en cuanto al aprendizaje.
- Se involucra con el personal docente, directivo y padres de familia para la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales mediante la sugerencia de estrategias para el desarrollo de sus potencialidades.
- Participa en procesos formativos del trabajo docente mediante el desarrollo de estrategias didácticas que fomenten el aprendizaje significativo, contextualizado y aplicado a situaciones reales.
- Participa en procesos formativos no escolarizados en programas de prevención y correctivos para que los sujetos logren su desarrollo personal e integración a la sociedad.
- Participa en investigaciones educativas, sociales, profesionales y laborales para acrecentar el desarrollo del conocimiento, propio de la especialidad así como registrar los ámbitos de intervención profesional.

El psicólogo escolar es una figura clave en el desarrollo funcional y equilibrado de una institución educativa, ya que a través de éste, hoy día se ha demostrado su ayuda principalmente a los alumnos y a todo el personal, en la búsqueda e implementación de la calidad educativa.

El orientador es quien informa a los padres de los objetivos y actividades de la labor educativa y los invita a que acudan a él cuando tengan alguna inquietud. También cita a los padres de familia cuando es necesario en cada una de las problemáticas que se presenten, sugiriendo acciones específicas (Alarcón, 2001). Mantiene una buena comunicación con los padres de familia, para proporcionarles información acerca de la evolución de los niños. Organiza frecuentemente pláticas o conferencias con los padres de familia, sobre temas relacionados con el desarrollo del educando. Proporciona a los padres información clara y precisa sobre los programas de educación, además de que ayuda a los padres para que conozcan las aptitudes, habilidades, intereses, actitudes y desenvolvimiento de los niños.

También se integra al equipo del personal docente de una institución educativa y estructura programas de orientación escolar y vocacional que permiten al alumno realizar una satisfactoria adaptación al ambiente de la escuela, del hogar y de la comunidad. En cuanto a sus labores respecto de los educadores, el psicólogo educativo

colabora directamente con los maestros con la finalidad de atender inmediatamente cualquier dificultad que se presente en el aula (Urbina, P. 573).

También éste comparte datos individuales del alumno con los docentes, con la debida consideración de carácter confidencial de los mismos. Brinda ayuda para detectar a los alumnos con necesidades o problemas especiales. Una vez diagnosticados los problemas informa a los maestros sobre el progreso de los niños en tratamiento. Presta atención individual a los casos especiales de alumnos con problemas de aprendizaje o disciplinarios e implementa programas de orientación vocacional, a fin de que los estudiantes elijan su futuro campo de trabajo de acuerdo con sus intereses, aptitudes y otras características de personalidad.

El psicólogo educativo orienta los alumnos de los planteles y les brinda atención individualizada en el caso de notar cualquier dificultad respecto de su desenvolvimiento, o en su defecto, cualquier inquietud, afición o talento especial, con el propósito de que el educando se conozca a sí mismo y con esto desarrolle mejor sus aptitudes y habilidades. También diagnostica y proporciona el tratamiento adecuado a aquellos niños que presenten alteraciones en su desarrollo psico-afectivo, cognoscitivo, físico y sociocultural.

En manos del psicólogo educativo está que se forme el debido equilibrio entre familia y escuela, ya que forma un lazo de unión entre padres, alumnos y profesores, guiando a cada uno de forma efectiva hacia la meta fundamental que es el debido crecimiento académico y profesional de los alumnos.

Algunos de los lugares donde el psicólogo educativo participa activamente en el área de educación especial son los siguientes:

CAM: Centro de Atención Múltiple, institución educativa que ofrece la opción de integración educativa, educación básica para alumnos con o sin discapacidad, realizando adecuaciones pertinentes al currículo. Se orienta a los padres de familia de las necesidades de los alumnos, sus hijos, para su integración social.

USAER: Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. Reorientación de servicios innovando la gestión escolares las escuelas regulares, favoreciendo la integración escolar de los alumnos con NEE.

Además, el psicólogo educativo puede colaborar en:

- Escuelas de Educación Preescolar.
- Escuelas de Educación Primaria.
- Escuelas de Educación Secundaria.
- Escuelas de Nivel Medio superior, en el área de orientación educativa.
- Instituciones de Nivel Superior, en el área de atención a estudiantes, programa de tutorías, orientación educativa.

## **Intervención del psicólogo en el proceso de psicodiagnóstico**

El proceso psico-diagnóstico que el psicólogo realiza, le permite identificar los intereses, las necesidades, habilidades, capacidades, actitudes, los valores y las normas inherentes a la formación integral del alumno. Es relevante destacar los avances e identificar cómo se llega a éstos, así como destacar los factores de riesgo que entrelazados, originan o inciden en perturbaciones de su desarrollo, por lo que tiene que dar respuesta en determinar cuáles son los factores o circunstancias de dicha problemática y, asimismo, ofrecer alternativas que favorezcan y fortalezcan al desarrollo del alumno; por consiguiente, es de vital importancia establecer por lo menos cuatro ejes de acción que el psicólogo deberá tener presente, son los procesos de:

### *Aprendizaje*

Es el proceso de la estructura mental del alumno mediante la participación concreta de problemas cotidianos. Es la representación simbólica que el alumno procesa en las estructuras cognitivas (memoria comprensiva, razonamiento, imaginación y creatividad, atención y observación entre otras) y en la utilización de métodos y técnicas donde el alumno se apropiaría de nuevas relaciones de conocimiento. En este sentido, se puede afirmar que el alumno desarrolla conocimientos, habilidades, actitudes y valores mediante el proceso formativo que le permite enfrentar una serie de situaciones complejas en la vida personal, familiar y profesional mediante la integración de las capacidades cognitivas, motoras y socio-afectivas.

### *Desarrollo de la personalidad o afectividad*

Es el rescate de las experiencias vivenciales que le permiten al individuo conocerse a sí mismo en una compleja red de interrelaciones significativas para el alumno, donde a partir de una red de significaciones sociales que tiene origen en la socialización, logra estructurar las competencias sociales, el desarrollo de la autoestima, la auto-percepción, entre otros elementos propios de la personalidad.

### *Interacción social*

Proceso por el cual los alumnos se relacionan entre las personas y sus iguales con el sentido de pertenencia y pertinencia en su actividad familiar, escolar y comunitaria. Esta interacción se desarrolla principalmente en la escuela al interactuar con sus pares y en el aula, cuando el docente emplea estrategias de trabajo colaborativo y aprendizaje cooperativo (el respeto, tolerancia, empatía, asertividad, acciones solidarias entre otras personas).

### *Salud mental y física*

Campo de acción que debe considerar la comunicación con la salud pública, la escuela y los padres de familia, en la medida de las posibilidades de los recursos del área psicológica y de los espacios de la institución educativa. Se trabaja con la premisa de que los alumnos requieren de un tratamiento terapéutico a partir del psico-diagnóstico (Jaén, 1996).

## **Relación con otras disciplinas**

La psicología de la educación en realidad no existe como una entidad autónoma. Es la Psicología operando de lleno en el campo de la educación, al que aporta sus hallazgos. Es

una construcción lograda por estudiosos que necesitan dar respuestas adecuadas a las demandas del proceso de aprender. Esa construcción se realiza mediante la confluencia de diversas disciplinas ya que, a la hora de brindar una respuesta recurre casi inevitablemente al aporte de otras ciencias.

En la actualidad se empieza a ensamblar dinámicamente la pedagogía en cuanto a teoría de la educación con la Psicología en sus ramas general y evolutiva para continuar con la sociología y la economía. Los problemas del aprendizaje se tratan a partir de conocimientos científicos que provienen de diversas ciencias, las comande o no la Psicología (Saldaña, 2000.) En cuanto se relaciona con el ámbito educativo, partiendo de que la educación es propiamente lo humano, la parte humana que construye cultura y sociedades, en este ámbito la psicología educativa permea el proceso del ser humano en relación a la construcción de conocimientos, al desarrollo de habilidades, actitudes y valores que lo forman para que aprenda a aprender, aprenda a convivir, aprenda a hacer y aprenda a ser (Delors, 1998), es decir, cubre todas las esferas de la personalidad desde lo cognitivo, lo social y las capacidades personales que le permiten desarrollar sus propias competencias a partir de su contexto en el sentido más amplio.

### **Orientación educativa**

La orientación educativa es el proceso de apoyo hacia los individuos para lograr el máximo ajuste a la escuela, al hogar y la comunidad mediante auto-comprensión y autoajuste.

La orientación educativa estuvo centrada en resolver los problemas socioeconómicos de distintas sociedades humanas, así como en investigar la inclinación profesional. Así surge la necesidad de contar con una orientación que considere la educación incidental y las necesidades del individuo para propiciar su desarrollo integral (Saldaña, 2000).

En su acepción más amplia la orientación educativa es un proceso de acompañamiento en la trayectoria escolar o proceso de formación, que tendría que abarcar los siguientes campos:

- Orientación vocacional.
- Orientación profesional.
- Orientación académica.
- Orientación psicopedagógica.
- Orientación profesional.
- Orientación para el desarrollo personal.
- Orientación para el desarrollo comunitario.
- Orientación a padres de familia.
- Orientación familiar.
- Orientación a docentes.
- Orientación a directivos escolares.
- Orientación institucional.
- Actualmente se podría incluir la tutoría

La orientación vocacional es el área educativa que pretende elaborar programas de ayuda por psicólogos especializados, dirigidos a los estudiantes de todos los niveles, con la finalidad de que encuentre en sí mismo sus aptitudes e intereses y así logre tomar decisiones por medio de información sobre ocupaciones, vocaciones y la preparación para el trabajo.

### **Modelos de orientación educativa**

- *Modelo científico*: este proceso se basa en los intereses, la inteligencia, los valores y la personalidad del sujeto a orientar, logrando el mejor rendimiento con el menor número de fracasos.

- *Modelo clínico y psicoanalítico*: es el enfoque clínico de las teorías hechas con la finalidad de canalizar al individuo a una mejor elección de carrera, ajustando sus emociones y personalidad.

- *Modelo desarrollista*: trabaja de manera grupal en el desarrollo de la vocación, elaborando programas eficaces para la elección exitosa de los individuos.

Los tests en la orientación vocacional: es la recolección de datos personales para la búsqueda vocacional, por medio de entrevistas, cuestionarios, las calificaciones de los alumnos, etc.

- *Tipos de tests y el perfil vocacional*: pueden ser de aptitud mental, rendimiento académico, intereses personales, pruebas de personalidad y autoconcepto, valores, motivaciones y metas, temores y aversiones, factores de desorientación e influencia, etc.

- *Toma de decisiones*: etapa fundamental, ya que marca el futuro afectivo, profesional, económico y social de quien lo asume, eligiendo las oportunidades del medio ambiente, así como la forma de pensar y sentir para desarrollar un proyecto de vida integral y realista.

- *Plan de vida y carrera*: es la forma de proyectar lo que se quiere en la vida por medio de la elección, estableciendo los objetivos de vida para ello es importante:

- Convertir el sueño en objetivo a través de la vida.
- El objetivo debe ser congruente con los valores.
- Visualizar el resultado.
- Plantear metas inmediatas.
- Prever obstáculos y acciones.
- Buscar ayuda en todo momento que sea necesario.
- Tomar la decisión.

## **El orientador educativo**

El papel del orientador es uno de los principales instrumentos en la toma de decisiones de los alumnos en la búsqueda de un proyecto de vida. Entre sus actividades está la de ayudar a la elección profesional y resolver los problemas referentes a conflictos de identidad de los alumnos. También debe abarcar temas de sexualidad y adolescencia ya que son parte de la naturaleza humana en las etapas de transición de un individuo (Jaén, 1996).

La evaluación de los alumnos es muy importante; ésta será mediante entrevistas, registros, comentarios de los alumnos, la observación de la conducta, pruebas de capacidad mental, pruebas de aprovechamiento y pruebas de diagnóstico.

Herramientas para la evaluación: la observación proporciona información sobre los alumnos mediante diferentes tipos de observación como:

- En el aula.
- Capacidades de aprendizaje.
- De los hábitos de estudio en la escuela.
- Características personales.
- Las relaciones sociales.
- Dificultad de expresión oral.
- Puntualidad.
- Hábitos nerviosos.
- Problemas de salud, entre otras muchas más.

## **Función de prevención**

- *Primaria*: cuando se tiene un problema pero aún no se detecta, ya que no está provocando alteraciones en el individuo.
- *Secundaria*: el problema ya salió a flote, pero no es grave, ya que las alteraciones no son notorias.
- *Terciaria*: el problema ya es grave y es necesaria la ayuda de un profesional para solucionar el problema. (Ejemplo: las drogas, etc.).

## **Servicios básicos de la orientación**

- Se debe brindar apoyo a los alumnos, tanto individualmente como en grupo.

- Se brinda apoyo al docente para lograr un éxito adecuado en el aprendizaje de los alumnos.

- Se brinda apoyo a la dirección de la escuela para que el funcionamiento de la institución sea coherente entre la misión, visión, metas y valores de la misma, para un mejor desarrollo de los alumnos.

Esto se logra mediante la evaluación del estudiante, las asesorías, servicios informativos, de investigación y evaluación y servicio psicológico, como se ha mencionado anteriormente. Así:

- *El orientador educativo es el encargado de aproximar a los alumnos a la realidad de distintas asignaturas, profesiones y actividades laborales.* Se debe acudir a distintas facultades o empresas donde se explique a los estudiantes la profesión o profesiones que se imparten o la actividad realizada. El orientador-guía, previamente se encarga de establecer las condiciones de la visita como responsable en el lugar a visitar. Debe reunir al grupo para dar a conocer el plan de estudios y centros de trabajo. Se debe desarrollar la actividad una vez por semana tratando de cubrir el total de las profesiones (Saldaña, 2000).

- *La orientación académica formula estrategias para el mejoramiento del proceso de aprendizaje,* dando alternativas para la solución de los problemas de cada individuo con respecto a su rendimiento escolar, de acuerdo con sus necesidades y adecuando las áreas físicas para lograr un óptimo aprovechamiento escolar y prevenir así la deserción escolar.

#### **Factores o problemas que afectan para la deserción escolar**

- Familiares.
- Económicos.
- Nivel académico de los padres.
- Baja autoestima.
- Mala conducta.
- Rechazo familiar y / o social.
- Bajas calificaciones.
- Inasistencia.
- Desinterés en el estudio.
- Casarse a temprana edad.
- Embarazo.
- Edad o nivel de maduración.
- Adicciones, entre otras muchas más.

Cuando el orientador identifica alumno(s) con bajo rendimiento escolar debe investigar las causas de problema y realizar, en consecuencia, programas para mejorar el rendimiento escolar según las necesidades de cada alumno.

*La orientación personal y / o afectiva:* El alumno debe aprender de autoestima tanto como de cualquier otra asignatura. Es importante saber cómo enfrentarse a los problemas, como pensar, etc. "El hombre puede tener el control de su propio destino", (Maslow, Erikson y Glasser). Una de las ideas principales de la psicología humanista es la salud mental.

Los programas de educación afectiva ayudan a los estudiantes a saber quiénes son, que es lo que quieren en su vida y cómo lograrlo sin afectar a los demás. El adolescente debe sentirse acogido, aceptado en una comunidad educativa y más aún en su grupo de clase. Conseguir una transición adecuada y formar un grupo de alumnos con vida propia es en gran parte tarea del orientador. La redacción democrática de las normas de clase, las negociaciones del sistema de evaluación, la decoración cooperativa del aula son actividades que estructuran al grupo lo llenan de vitalidad y provoca que el alumno se sienta integrado y su desarrollo es más firme y seguro.

Lo ideal es que el orientador educativo sea un psicólogo educativo. Respecto a su formación, debe estar preparado para los retos del futuro. Su formación tendrá que obedecer a los requerimientos de la sociedad cambiante, en la que hay avances en el campo científico y tecnológico, con lo que crecen problemas cada vez más complejos (Urbina, 1997). Es importante establecer innovaciones curriculares en la formación profesional de psicólogos educativos mediante currículos integrados, como la experiencia de la Universidad de Colima, así como establecer un diseño curricular planteado en términos de competencias profesionales que incluya las competencias básicas o transversales, como lo señalan los libros blancos de la ANECA en el Espacio Europeo de formación universitaria.

En México una de las instituciones educativas en el nivel de Educación Superior orientada a la formación y actualización de profesores contribuye asimismo al mejoramiento de la educación y que ha venido impulsando la formación de psicólogos educativos desde de 1979: es la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo programa de estudio está basado en el modelo constructivista.

La participación del psicólogo educativo se plantea de acuerdo con los diferentes grupos a los que deberá atender. Por lo tanto, el psicólogo educativo diseña, evalúa, implanta y actualiza los programas de formación de todos los niveles, pero al mismo tiempo realiza adecuaciones curriculares a nivel personal o grupal, así también en el diseño y coordinación de programas de formación de docentes, en el análisis de los elementos del proceso educativo para orientarlo hacia el aprendizaje o centrado en el desarrollo de las competencias de los alumnos.

## **Conclusión**

Luego de presentada y expuesta la psicología educativa como disciplina multiparadigmática, podemos ver que ésta adquiere una gran relevancia y a la vez, se convierte en una necesidad para las instituciones educativas, en especial las escuelas, los colegios y las universidades, donde estudian niños, adolescentes y jóvenes, pero donde intervienen los demás elementos de la comunidad educativa como son padres de familia, docentes y directivos, todos ellos implicados para mejorar el proceso educativo.

La psicología educativa, a través de los métodos de investigación, como son los estudios descriptivos, la experimentación, la correlación, la observación, los estudios etnográficos, así como investigaciones cualitativas que permiten detectar posibles problemas en el desarrollo

del aprendizaje de los estudiantes, tanto a nivel académico como conductual, se enfoca en la búsqueda de las posibles soluciones a los problemas que se puedan ofrecer.

También hemos podido hacer el recorrido de los diferentes ámbitos de desempeño del profesional de la psicología educativa, que puede integrarse en ámbitos escolares en todos los niveles (inicial, preescolar, secundaria, medio superior y educación superior), al igual que en ambientes no escolarizados (Educación de adultos, Educación para padres, Educación para la salud, Educación para el trabajo, Educación de prevención para las adicciones, y en programas de readaptación social), así como en estudio de las relaciones entre socialización, aculturación y educación entre otros muchos elementos más.

Lo que creo conveniente, en el caso de México, es que las autoridades educativas deben hacer más énfasis en que uno de los profesionales que pueden aportar mayores elementos para alcanzar la "calidad educativa de los centros escolares" es la intervención del psicólogo educativo, que hasta el momento solamente participa en el nivel de educación especial y en educación secundaria dentro del ámbito de la educación básica. Sin embargo, haría falta en que cada centro educativo del nivel básico (Preescolar, Primaria y Secundaria) del país, se integrara la valiosa participación de este profesional que podría trabajar con todos los elementos del proceso educativo (diseño de estrategias didácticas, planeación y evaluación del aprendizaje), así como en la intervención psicopedagógica de los miembros de la comunidad educativa: alumnos, padres de familia, docentes y personal directivo.

Hasta la fecha las instituciones educativas particulares cuentan con un gabinete, departamento o coordinación de psicopedagogía que tiene múltiples funciones de integración para mejorar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, la pregunta sería:

¿Porqué las escuelas públicas no cuentan con una coordinación de psicopedagogía?

Concluyo que no se ha podido valorar la aportación de un profesional competente, ya que para la Secretaría de Educación Pública en México no se concibe la participación profesional del psicólogo educativo que puede integrarse como un elemento participativo, reflexivo y transformador de las instituciones de educación básica, media superior y superior.

## **Bibliografía**

Alarcón Hernández, Laura I. y Zamudio Aguilar, Liliane R. (2001). *Perfil del psicólogo educativo en la integración escolar*. Tesis U.P.N. México D.F.

Alonso Tapia, J. (1997). *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Álvarez González, M. y Rodríguez Espinar, S. (2000). Cambios socio-educativos y orientación en el siglo XXI: nuevas estructuras, roles y funciones. En: *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía (San Sebastián)*. Tomo I. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, pp. 637-686.

Bisquerra Alzina, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

Fernández Sierra, Juan. (1999). *Acción pedagógica en Educación Secundaria: reorientando la orientación*. España: Editorial Aljibe

Delors, Jacques (1998). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.

Díaz Barriga Arceo, Frida, Gerardo Hernández, Marco Antonio Rigo, Elisa Saad y Georgina Delgado. Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. Extraído el 6 de agosto de 2007 de: [Http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/604/60413702.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/604/60413702.pdf) (Revista de la Educación Superior. *ANUIES*, Vol. 35-1, No. 137, enero-junio de 2006, pp.11-24. ISSN : 0185-2760).

Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) (2001). *Introducción a la Psicología*. Área de Sociales Santo Domingo, mayo-julio.

Hernández Rojas, Gerardo (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Jaén, Rello Ma. del Carmen. (1996). *Grupos integrados B como paliativo para los niños con problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. UPN, México, D. F., pp. 90-91.

Jiménez Gámez, R. A. y Porras Vallejo, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad*. Málaga: Aljibe

Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (1999). Desarrollo psicológico y educación. *Psicología educativa, Vol. II*. Madrid: Alianza.

Saldaña, Ibarra María del Carmen. Tesina: Programa de Orientación Educativa para la Escuela Preparatoria/ UNAM a través de un equipo interdisciplinario de prestadores de servicios sociales. Capítulos 1- 1.2 ,2- 2.2.5 ,3- 3.3.1.

Shea M. Thomas, Bauer, Anne M. (1999). *Educación especial. Un enfoque ecológico*. 2a. Ed. México: Ed. Mc Graw Hill.

Urbina, Soria Javier (Compilador). El desempeño laboral del psicólogo educativo: Un escenario futuro. En: *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Verdugo-Lucero Julio César, Carlos Eduardo Monroy-Galindo, Claudia Verónica Marquez-González y Maribel Ceja-Castillo. La formación profesional de psicólogos: el currículo integrado y aprendizaje centrado en el estudiante (CIACE-PSICOLOGIA), una experiencia diferente. Facultad de psicología. Universidad de Colima. Extraído el día 6 de agosto de 2007 de [www.lie.upn.mx/docs/docinteres/CIACE.pdf](http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/CIACE.pdf)

Zamudio, Aguilar Liliane Renne (2000). *Perfil del psicólogo educativo en la interacción escolar*. Tesis, México D.F.

# FUNDAMENTOS

Landy, F. y Conte, J. (2005). ¿Qué es la psicología industrial y organizacional? En *Psicología industrial*. México: McGraw Hill Interamericana. pp. 2-16.

1. ¿Qué es la psicología industrial y organizacional?
2. Estudio e interpretación de la conducta del trabajador

# ¿QUÉ ES LA PSICOLOGÍA INDUSTRIAL Y ORGANIZACIONAL?

## MODULO 1.1

### LA IMPORTANCIA DE LA PSICOLOGÍA I-O 3

La importancia del trabajo en la vida de las personas 3

*El concepto de "buen trabajo" 3*

*¿Cómo contribuye la psicología I-O con la sociedad? 6*

*¿Qué es la psicología I-O? 6*

*Aspectos demográficos de los psicólogos I-O 9*

La SIOP como recurso 10

Breve historia de la psicología I-O 10

*1876-1930 11*

*1930-1964 13*

Los desafíos de la psicología I-O en el siglo XXI 15

## MODULO 1.2

### ¿CÓMO PUEDE AYUDARLE ESTE CURSO? 17

Conocimiento sobre el escenario laboral del siglo XXI 17

Prepararse para una carrera en I-O 19

*Educación y capacitación 19*

*Ingreso a un programa de posgrado 19*

## MODULO 1.3

### ASPECTOS MULTICULTURALES Y TRANSCULTURALES EN LA PSICOLOGÍA I-O 22

Multiculturalismo 22

La naturaleza multicultural del trabajo en el siglo XXI 23

*¿Por qué debe ser importante para usted el multiculturalismo? 24*

*¿Por qué es importante el multiculturalismo para la psicología I-O? 25*

Teoría de la influencia cultural 26

*Teoría de Hofstede 26*

*Reflexiones sobre las teorías de la influencia cultural 29*

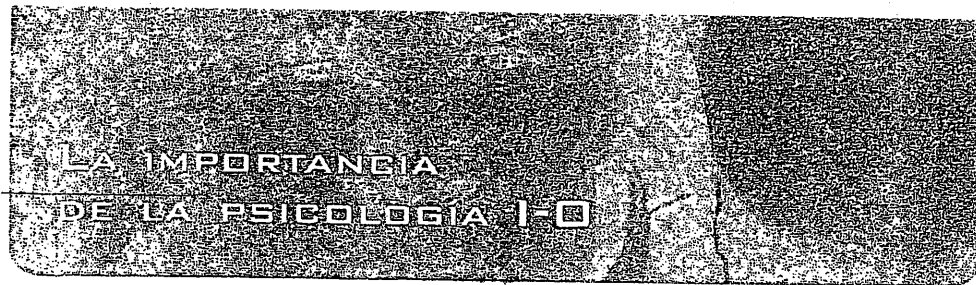
## MODULO 1.4

### LA ORGANIZACIÓN DE ESTE LIBRO 32

*Temas 32*

*Partes 33*

*Recursos 33*



## LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO EN LA VIDA DE LAS PERSONAS

La mayoría de los adultos dedican gran parte de los días hábiles de la semana (y con frecuencia también los fines de semana) a trabajar. En proporción, el trabajo es la actividad humana a la que se dedica mayor tiempo y energía. Sólo por esta razón, debe asumirse que el trabajo es importante para las personas. Luego existe el hecho de que la mayoría de la gente necesita ganar dinero y lo hace trabajando. Sin embargo, la experiencia del trabajo va más allá del simple intercambio de tiempo por dinero. Algunos investigadores que no son psicólogos han participado en discusiones muy elocuentes acerca del significado del trabajo. Uno de los más conocidos es Studs Terkel, quien habla del significado del trabajo en su libro clásico, *Working*. Terkel entrevistó a 120 personas y les pidió que describieran lo que significaba el trabajo para ellos (véase cuadro 1.1).

Otra investigadora, Bárbara Garson, interesada en cuestiones sociales, en su libro *All the Livelong Day*, entrevistó a personas que consideraban "aburrido" su trabajo (véase cuadro 1.2).

Considere el contraste entre una de las entrevistas de Garson y la del bombero entrevistado por Terkel. Ambos entrevistados eran personas con empleo. Sin embargo, hay otra forma de ver la experiencia del trabajo: hablar con personas que están por perder o han perdido su empleo. Harry Maurer escribió un libro llamado *Not Working* (1979) basado en entrevistas con gente que había perdido el empleo (cuadro 1.3).

Observe el elemento común que aparece en estas entrevistas: El trabajo es una característica definitoria de la forma en que las personas estiman su valor en la sociedad, en su familia y en sí mismas. El National Research Council, en un libro acerca de la naturaleza cambiante del trabajo (NRC, 1999), apoya esta observación. Cuando se pregunta "Si usted tuviera el dinero suficiente para vivir de la manera más cómoda que quisiera por el resto de su vida, ¿seguiría trabajando o dejaría de trabajar?". Por lo menos desde 1973, alrededor del 70% de las personas reporta que continuaría trabajando. Esta es una evidencia dramática de lo que representa el trabajo como experiencia no económica.

Otro aspecto interesante de las entrevistas anteriores es la naturaleza de los entrevistadores. Aún cuando ninguno de los tres es psicólogo, cada uno tomó su particular punto de vista sobre el trabajo. Se interesaron en cómo el trabajo hace "sentir" a los trabajadores. Éste es un aspecto común en la labor de los psicólogos industriales y organizacionales (I-O): tratar de entender la experiencia del trabajo.

### ***El concepto de "buen trabajo"***

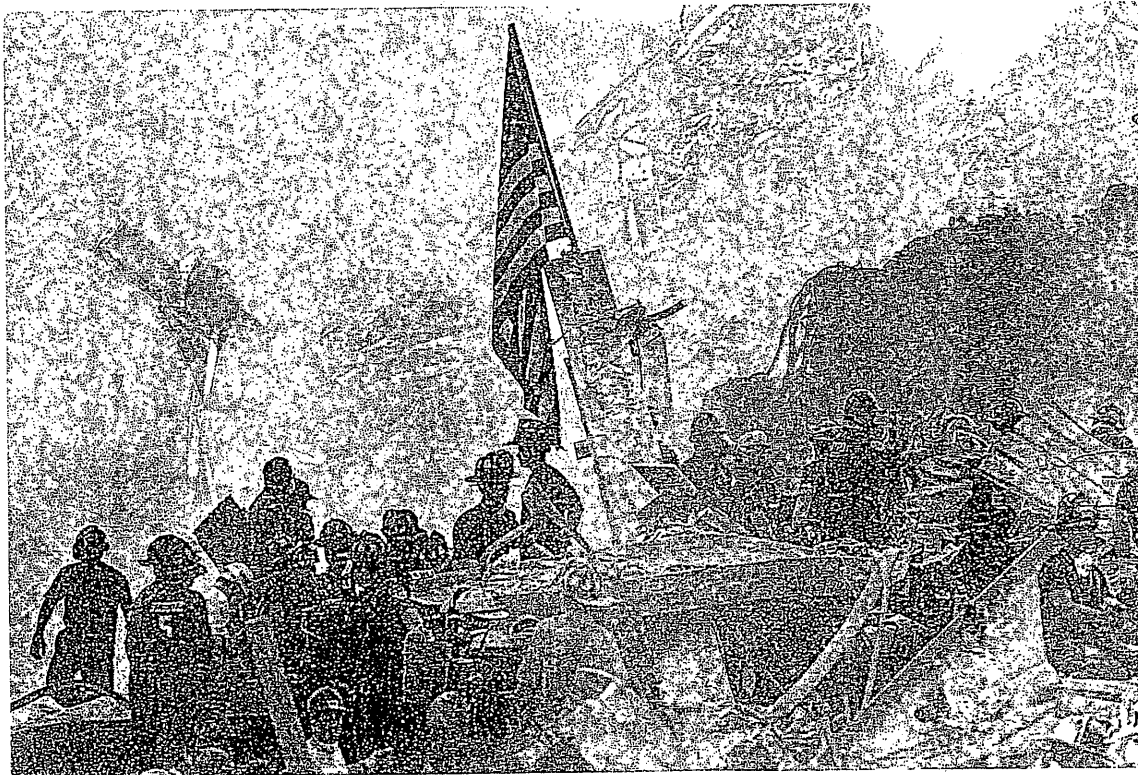
Gardner (2002) opina que la psicología ha ignorado cómo los trabajadores "conceptualizan sus experiencias diarias, es decir, las metas e inquietudes que llevan al escenario laboral". El autor caracteriza lo que llama "buen trabajo" (Gardner, Csikszentmihalyi y Damon, 2001). El buen trabajo es aquel en el que "se exhibe un alto nivel de maestría y se vincula el quehacer común con las implicaciones y aplicaciones del trabajo individual en un mundo más amplio" (Gardner, 2002).

Una noche teníamos en nuestras manos un incendio. Decir que estaba en nuestras manos significa que te avisan del incendio y eres el primero en llegar y por tanto el que se va a llevar la peor paliza. Tienes la toma de agua y la manguera y te estás llevando una tunda. Si otros llegan después de ti, no les dejas la toma de agua. Por orgullo. Avanzamos y pedimos a los compañeros "Salgan y traigan oxígeno". Pero no salen. Creo que quieren ser héroes. No puedes ser un héroe en Wall Street.

Hay compañeros con mugre negra saliendo de sus orejas. Tienes humo en el pelo. Tomas un baño, te enjuagas el pelo y sigues oliendo a humo. Nunca te deja. Toses esa mugre negra. Pero regresas, te tomas un café, tal vez un par de cervezas y estás curado.

Fuente: Terkel, 1974, pp. 758-59.

En el 2002 era fácil pensar en ejemplos de "buen" trabajo, de acuerdo con la definición de Gardner. Los oficiales de policía y los bomberos que mostraron sus habilidades para salvar y proteger vidas el 11 de septiembre de 2001 en el World Trade Center, tenían un "buen" trabajo para el que se habían preparado durante su vida laboral. De la misma manera, los soldados de las Naciones Unidas que fueron enviados para proteger a civiles inocentes de genocidio o los cocineros de refugios para gente sin hogar. El aspecto interesante del "buen" y el "mal" trabajo es que el trabajador y el empleador tienen el poder para definir el buen trabajo o para transformarlo en malo y viceversa. Una organización de contabilidad con mala reputación puede engañar a sus clientes y al público; esa misma firma y sus empleados po-



La oportunidad de "buen trabajo" a veces llega sin avisar, como se ejemplifica en las consecuencias del colapso del World Trade Center.

**B**aptiste, un ensamblador de una fábrica de raquetas de ping pong.

¿Que hace usted para cambiarlo y hacerlo más interesante?  
Aja —sonrió— lo hago con los ojos cerrados.

Baptiste explicó cómo hacía docenas de raquetas con los ojos cerrados. Si alguien pasa detrás de él, no podría decir que estaba trabajando a ciegas.

Al taladrar ocupaba sus ojos, manos, pies y suficiente cerebro como para que sea imposible hablar o soñar. Estaba totalmente concentrado. Pero tenía un sentido libre.

“Una de las cosas que Aida y yo hacíamos”, dijo a otro operario actualmente supervisor, “era jugar carreras. En

las máquinas viejas tenías que golpear más fuerte y ellas hacían más ruido. De tal forma que podíamos escuchar los golpes de cada uno y cuando hacíamos el mismo trabajo, podíamos echar carreras. Algunas veces nos sincronizábamos de tal manera que hacíamos los movimientos exactamente al mismo tiempo.

Otro operario... sincrónico. “A mí me gusta llevar el ritmo... me movería hacia delante cuando la mujer que estuviera junto a mí se encontrara a la mitad del siguiente paso, luego ella se movería hacia delante cuando yo estuviera a la mitad del siguiente, y así tendría un constante bum, bum, bum, zing, bum, bum, bum, zing.”

Fuente: Garson, 1975, 1984, pp. 19, 250-251.

drían hacer un buen trabajo si ayudaran a la gente a manejar su dinero y a proteger sus planes de retiro.

Martin Luther King Jr. distinguió entre el buen y el mal trabajo en forma elocuente: “Si un hombre tiene que ser barrendero, debería barrer las calles como si fuera Miguel Ángel pintando, Beethoven componiendo música o Shakespeare escribiendo poesía. Debería barrer las calles tan bien que todo el firmamento y la Tierra se detuvieran para decir, ‘Aquí vivió un barrendero que hizo bien su trabajo.’” (King, 1956).

El punto es que el estudio del trabajo realizado por los psicólogos I-O y por los estudiantes (usted) es potencialmente un “buen trabajo” ya que le permite desarrollar y usar sus capacidades para ponerlas al servicio de los demás. También es alentador darse cuenta de que la psicología I-O se anticipó a la observación de Gardner sobre el hecho de ignorar la “experiencia” del trabajo. En la última década se ha dado un incremento acelerado y sustancial en la investigación relacionada con los sentimientos que los trabajadores llevan y traen de los escenarios laborales. Además, ha habido un incremento notable en la investigación dirigida a aspectos del equilibrio vida-trabajo. En otras palabras, la psicología I-O ha reconocido que la “experiencia” del trabajo es más compleja que las simples tareas, la productividad y los accidentes. Veremos los resultados de esta investigación en el capítulo 10 referente a las emociones en el escenario laboral.

Gardner describe las desalentadoras consecuencias de mantenerse en un “mal” trabajo:

Nos resignamos a nuestro destino. Es difícil dejar nuestro empleo, dejar la profesión a medias, traer a cuentas una hipoteca y tal vez pagos de colegiatura y tener la fuerza para hacerlo. Como resultado, quedamos fuera de una sociedad en la que los beneficios motivan a un reino supremo, y en el que muy pocos se sienten en una posición donde puedan llevar a cabo un buen trabajo (Gardner, 2002, p. B2).

Es importante recordar que el “buen” y el “mal” trabajo no se refiere a cantidades fijas. Dependiendo de cada trabajador y empleador definir la naturaleza del trabajo que tienen. Esto significa que con frecuencia hay oportunidades ocultas disponibles para el “buen” trabajo. En capítulos posteriores se discutirá el concepto del trabajo contextual o de la conducta organizacional. Estos conceptos se relacionan con el trabajador “que va por el extra”, contribuyendo con más de lo que se espera de él. Se esperaría que dichas conductas ayudaran a definir el buen trabajo. La experiencia del trabajo debería ser una de nuestras metas primordiales al estudiar la conducta laboral y poder elevarla a la misma posición de la productividad. Todo buen trabajo es productivo, pero no todo el trabajo productivo es un buen trabajo.

Estaba asustado. No quería que me separaran del trabajo. Además, estaba la gente con diez, quince o veinte años de antigüedad que decía, "me gustaría que me liquidaran. Ya estoy cansado de trabajar". Bueno, no lo desean realmente. Sé que es mentira. ¿Por qué venir a trabajar a diario si lo que realmente quieren es que los liquiden? Una persona con esa antigüedad tiene con qué afrontar el despido. Pueden usar sus días económicos o cualquier otra cosa. Pero cuando alguien se te acerca y te dice "vamos a separarte indefinidamente", sientes que estás fuera del mundo tú solo. Te preguntas qué vas a hacer. Te la has pasado trabajando, luchando, tratando de lograr... y puedes hacerlo. Y piensas, ¿cómo lo voy a lograr? ¿qué voy a hacer? Realmente es algo para pensarse, algo para asustarse. Por eso yo siempre digo que no se debe permitir que los demás te digan lo que piensan sobre algo que nunca les ha sucedido. Deja que les suceda y ya veremos. Dicen todas esas cosas — "No quiero trabajar" — bien, ¡pues deja tu trabajo para que yo lo ocupe! Porque yo sí quiero trabajar! Pues soy de esas personas con determinación. Disfruto trabajando. Quiero decir, tienes que sudar un poco, tienes que dar algo para poder recibir, porque estas personas no te van a regalar nada.

Un día — era jueves y siempre te avisan los jueves — llegan el encargado y el administrador. Mi administrador me había dicho que no sabía exactamente lo que iban a hacer. Pero ese día llegaron y me dijeron: "Vamos a intentar que trabajes la semana que entra, pero después serás da-

do de baja indefinidamente". Oh, Dios. Y dije, "Está bien". La semana siguiente sólo trabajé un día. Durante esa semana de marzo se vino el gran despido. Mucha gente se quedó sin trabajo.

Al principio no fue tan malo, especialmente cuando llegó mi pago. Recibía \$122 semanales por desempleo más otro pago por reemplazo. Sumaban cerca de \$170, estaba bastante bien. Cuando trabajaba tenía alrededor de \$15 más. De tal forma que me sentía bastante seguro cuando me daban el reemplazo. Pero aún así no me gustaba la idea de estar sentado. Mejor trabajo por lo que recibo. Es correcto recibirlo y es realmente mi dinero, no obstante, ¿por qué sentarme si puedo dar otro uso a mi cuerpo? ... y comencé a ponerme nervioso. Mi doctor me lo preguntó: Probablemente pueda decirlo aquí sentado. Me estoy poniendo realmente inquieto y creo que es porque sentarme en mi casa me ha empezado a ahogar. Así que me salí a tomar aire.

Es como si algo me jalara hacia abajo. No puedo entenderlo. No tengo energía. Como si me estuvieran quitando algo. Como si mi cuerpo fuera inútil y no pudiera hacer nada. A veces no me levanto antes de las doce. Y no quiero limpiar nada, más aún, no puedo ni detenerme a ver las cosas fuera de su lugar. Me obligo a levantarme y hacerlo. Algunas veces sólo me siento a ver las paredes hasta que caigan sobre mí.

FUENTE: Maurer, 1979, pp. 103-104.

## ¿CÓMO CONTRIBUYE LA PSICOLOGÍA I-O CON LA SOCIEDAD?

### ¿Qué es la psicología I-O?

PSICOLOGÍA INDUSTRIAL Y ORGANIZACIONAL (I-O)  
Es la aplicación de los principios, la teoría y la investigación psicológicos al escenario laboral.

SOCIETY FOR INDUSTRIAL AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY (SIOP)  
Asociación a la que pertenecen muchos psicólogos I-O. Forma la División 14 de la American Psychological Association (APA).

En este libro utilizaremos el término psicología I-O como sinónimo de "psicología industrial y organizacional". La definición más simple de psicología industrial y organizacional es: "la aplicación de los principios psicológicos, de la teoría y de la investigación en el escenario laboral". No confundirse, sin embargo, con la frase "escenario laboral". El dominio de la psicología I-O va más allá de los límites físicos del lugar de trabajo, ya que muchos de los factores que influyen en la conducta laboral no siempre se encuentran en dicho escenario. Estos factores incluyen cosas como las responsabilidades familiares, las influencias culturales, los aspectos legales relacionados con el empleo y otros eventos no relacionados (por ejemplo, reflexionar en cómo los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001 cambiaron la vida laboral de la mayoría de las personas). Aún más significativa es la influencia de la personalidad en la conducta laboral. Así la personalidad de un individuo puede influir en su conducta laboral y verse influida a la vez por eventos que ocurrieron antes de tener el empleo. Además, los psicólogos I-O se preocupan por el efecto de las conductas de trabajo y de no trabajo. Las esposas y los niños se dan perfectamente cuenta del efecto que tiene "un mal día en el trabajo" en la vida familiar. La psicología I-O se centra en el impacto recíproco del trabajo en la vida y de la vida en el trabajo.

Una definición más formal de psicología I-O, que surge de la perspectiva del psicólogo I-O y de lo que hace, ha sido adoptada por la Society for Industrial and Organizational Psychology (asociación a la que pertenecen muchos psicólogos I-O, investigadores y profesionales, y a la que nos referiremos como SIOP):

Los psicólogos industriales-organizacionales (llamados I-O) reconocen la interdependencia de individuos, organizaciones y sociedad, así como el impacto de factores tales como las influencias gubernamentales, la conciencia de los consumidores, la escasez de habilidades y la naturaleza cambiante de la fuerza laboral. Los psicólogos I-O facilitan las respuestas a aspectos y problemas que tienen que ver con las personas en el trabajo, sirviendo como consultores y catalizadores en las organizaciones de negocios, industriales, sociales, públicas, académicas, comunitarias y de salud.

Son:

*Científicos* que derivan principios de la conducta individual, grupal y organizacional mediante la investigación;

*Consultores y psicólogos de personal* que desarrollan conocimiento científico y lo aplican en la solución de problemas en el trabajo; y

*Profesores* que entrenan en la investigación y aplicación de la Psicología I-O ([www.siop.org](http://www.siop.org)).

La tabla 1.1 presenta una descripción más detallada de las áreas de mayor concentración de psicólogos I-O.

TABLA 1.1		Áreas de concentración de los psicólogos I-O	
<b>Selección y ubicación</b>			
	Desarrollo de pruebas		
	Validación de pruebas		
	Análisis de puestos		
	Identificación del potencial gerencial		
	Defensa de las pruebas contra demandas legales		
<b>Capacitación y desarrollo</b>			
	Determinación de necesidades de capacitación y desarrollo		
	Diseño e implantación de programas técnicos y administrativos de capacitación		
	Evaluación de capacitación		
	Planeación de carrera		
<b>Desarrollo organizacional</b>			
	Análisis de la estructura organizacional		
	Máximizan la satisfacción y efectividad de los empleados		
	Facilitación del cambio organizacional		
<b>Evaluación del desempeño</b>			
	Desarrollo de medidas del desempeño		
	Medición de los beneficios económicos del desempeño		
	Introducción de sistemas de evaluación del desempeño		
<b>Calidad de vida en el trabajo</b>			
	Identificación de factores asociados con la satisfacción laboral		
	Reducción del estrés en el ambiente laboral		
	Rediseño de puestos para hacerlos más significativos		
<b>Ingeniería psicológica</b>			
	Diseño de ambientes laborales		
	Optimización de la efectividad persona-máquina		
	Diseño de ambientes seguros		

TABLA 1.2 Puestos para psicólogos I-O

**Miembro del equipo directivo, gerente, director o vicepresidente de:**

- personal
- recursos humanos
- planeación organizacional
- desarrollo organizacional
- desarrollo ejecutivo
- desarrollo de personal
- investigación de personal
- relaciones laborales
- capacitación
- acción afirmativa

**Profesor titular, asociado o asistente de:**

- psicología
- administración
- conducta organizacional
- relaciones industriales
- recursos humanos

**Consultor corporativo**

**Consultor privado**

**Investigador: sector privado**

**Investigador: gobierno**

**Investigador: milicia**

**Investigador: publicación de pruebas**

**PSICOLOGÍA DE PERSONAL**

Campo de la psicología que se dirige a aspectos tales como:

- reclutamiento, selección, capacitación, evaluación del desempeño, promoción, transferencia y terminación de relación laboral.

**ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS (ARH)**

Prácticas tales como reclutamiento, selección, retención, capacitación y desarrollo de los recursos humanos con la finalidad de alcanzar los objetivos individuales y organizacionales.

**PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL**

Campo de la psicología que combina la investigación en psicología social con la psicología organizacional y se dirige a la parte emocional y motivacional del trabajo.

La tabla 1.2 presenta los puestos más comunes para los psicólogos I-O. Como puede verse, los psicólogos I-O pueden usar diferentes sacos.

Tradicionalmente, la psicología I-O ha sido dividida en tres partes principales: psicología de personal, psicología organizacional e ingeniería humana. Nos referiremos brevemente a cada una de ellas. Aún cuando hablaremos de ellas por separado, como veremos éstas se traslapan.

La psicología de personal (con frecuencia es vista como parte de recursos humanos, RH) se refiere a aspectos tales como reclutamiento, selección, capacitación, evaluación del desempeño, promoción, transferencia y terminación de la relación laboral. La aproximación supone que las personas son consistentemente diferentes en sus atributos y comportamientos laborales; y que la información acerca de estas diferencias puede ser usada para predecir, mantener y mejorar el desempeño y la satisfacción laborales.

La psicología organizacional combina la investigación y las ideas de la psicología social con la conducta organizacional. Se dirige al lado emocional y motivacional del trabajo. Incluye tópicos tales como actitudes, equidad, motivación, estrés, liderazgo, equipos y aspectos más amplios del diseño del trabajo y de la organización. En cierto sentido, se concentra en las reacciones de las personas hacia el trabajo y los planes de acción que se desarrollan como resultado de tales reacciones. Tanto el trabajo como las personas son las variables de interés y lo importante es conocer el grado en el que las características de las personas encajan con las características o demandas del trabajo (Kristoff, 1996). Por supuesto, la psicología organizacional tiene implicaciones en el desempeño, pero no son tan directas como en el caso de la psicología de personal.

La **ingeniería humana** (también llamada **psicología de los factores humanos**) es el estudio de las capacidades y limitaciones de los seres humanos respecto a un ambiente particular. La aproximación de la ingeniería humana es casi lo opuesto a la de personal. Recuerde que en la aproximación de personal la meta es encontrar o ajustar a la mejor persona al trabajo. En la aproximación de la ingeniería humana la tarea es desarrollar un ambiente que sea compatible con las características del trabajador. Los aspectos "ambientales" que se pueden incluir son diversos; entre éstos se encuentran las herramientas, los espacios de trabajo, los dispositivos de información, los turnos, el ritmo, los controles mecánicos e incluso el grado en el que la seguridad se valora en la organización o en el grupo de trabajo.

**INGENIERÍA HUMANA O PSICOLOGÍA DEL FACTOR HUMANO**  
 Es el estudio de las capacidades y limitaciones de los seres humanos respecto a un ambiente particular.

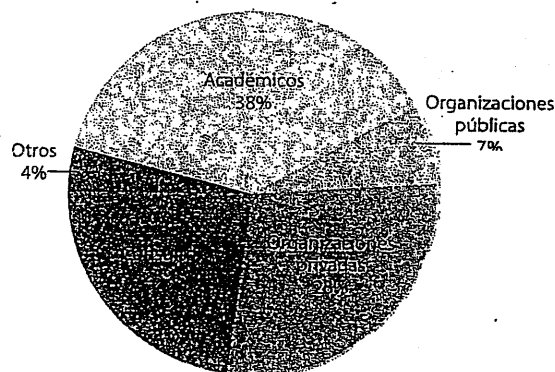
**Aspectos demográficos de los psicólogos I-O**

La organización profesional más importante para los psicólogos de cualquier tipo en Estados Unidos es la **American Psychological Association (APA)**. Recientemente se formó la **American Psychological Society (APS)** para resolver las necesidades de las áreas básicas de la psicología. Los psicólogos clínicos, educativos y consejeros conforman más del 50% de los más de 155 000 miembros de la APA, mientras que el resto de los miembros activos se encuentran en una amplia gama de especialidades que van desde la psicología I-O y la psicología de la rehabilitación hasta el desarrollo de adultos y la vejez. La APA tiene varias divisiones que representan diversos tipos de psicólogos; la división para los psicólogos I-O es la **División 14**. La mayoría de los psicólogos I-O pertenecen a la **División 14 de la APA**, la **SIOP** o ambas. En el año 2000, los psicólogos I-O representaron casi el 6% de todos los miembros de la APA. En el 2001, aproximadamente 6 000 psicólogos I-O (incluyendo unos 2 600 estudiantes) eran miembros de la **División 14**.

**AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA)**  
 La principal organización profesional de psicólogos en Estados Unidos.

Es interesante seguir los cambios demográficos de los psicólogos I-O que eran miembros de la APA entre 1985 y el año 2000. La mayor movilidad se dio respecto al género. En 1985, el 15% de los psicólogos I-O eran mujeres. Para el año 2000, el porcentaje se duplicó al 30%. Los miembros de minoría étnica desde que se fundó la SIOP en 1982 también se duplicaron (O'Connor y Ryan, 1996). De acuerdo con las encuestas sobre el salario y el empleo que condujo la SIOP (Katlowski y Metsker, 2001), el salario anual promedio para un doctor en psicología I-O fue de 90 000 USD; y para el nivel de maestría fue de 67 000 USD. El salario más alto correspondía a psicólogos I-O que trabajaban en empresas privadas de energía, tecnología de la información, operaciones bancarias y telecomunicación, y tenía un promedio de 120 000 USD anuales, mientras que el salario más bajo se encontró en empresas gubernamentales y locales, con un promedio de 70 000 USD. Los psicólogos I-O cuya responsabilidad primaria es la enseñanza en colegios y universidades públicas y privadas reciben con frecuencia un ingreso adicional como consultores en las empresas públicas y privadas (Katlowsky y Metsker, 2001).

Los psicólogos I-O trabajan en una gran variedad de empleos. La figura 1.1 presenta los porcentajes de empleo principal por área.



**FIGURA 1.1**  
**¿Dónde se emplean los psicólogos?** FUENTE: SIOP 2002.

## LA SIOP COMO RECURSO

La Society for Industrial and Organizational Psychology es el mejor recurso para cualquier interesado en la psicología I-O. La sociedad acepta miembros estudiantes. Su dirección electrónica aparece en el Online Learning Center de este libro. El sitio se actualiza constantemente e incluye la siguiente información:

- La historia de la psicología I-O y de la SIOP
- Información de los miembros
- Una versión electrónica de la gaceta trimestral de la SIOP llamada *TIP (The Industrial-Organizational Psychologist)*.
- JobNet, una bolsa de trabajo que relaciona a los empleadores de psicólogos I-O con los candidatos.
- Una lista de instituciones educativas que ofrecen la carrera de psicología I-O
- Una lista de publicaciones de SIOP



## BREVE HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA I-O

Ya que se presentará el contexto histórico de los diversos tópicos de I-O en los capítulos subsiguientes, aquí se expone la evolución de la psicología I-O sólo de una manera general. Además, se presenta una descripción del desarrollo de la psicología I-O en Estados Unidos. También se puntualizan aquellos desarrollos paralelos en otros países como Inglaterra (Shimmin y Wallace, 1994; Chmiel, 2000), Australia, Alemania, Holanda (Van Strien, 1998; Drunen y Van Strien, 1999; Shimmin y Van Strien, 1998) y en países del este de Europa como Rumania (Pitariu, 1992; Rosca y Voicu, 1982). Desafortunadamente para muchos países no existe una versión en inglés del desarrollo de la psicología I-O. No obstante para el lector interesado, uno de los primeros psicólogos I-O estadounidenses, Morris Viteles, realizó un excelente trabajo al describir el estatus de la psicología I-O alrededor del mundo durante el periodo de 1922 a 1932 (Viteles, 1926; 1928; 1930; 1932). Arthur Kornhauser (1929) también realizó una descripción de la psicología I-O en Inglaterra y Alemania. Una de las encuestas internacionales sobre psicología aplicada, enfocada a la orientación vocacional, se realizó en 1937 y se presenta en el libro de Keller y Viteles (1937). Al estudiar los tópicos, observe que se utilizan una gran variedad de teorías y de investigaciones contemporáneas producto de estudiantes no estadounidenses. Para lecturas adicionales sobre el desarrollo de la psicología I-O como ciencia y su práctica en Estados Unidos, se recomiendan detalladas y excelentes revisiones (Baritz, 1960; Katzell y Austin, 1992; Landy, 1993, 1997; Koppes, 1997; Benjamín, 1997).

¿Por qué es necesario un tratamiento histórico? Para conocer en dónde se encuentra la psicología I-O y hacia dónde se dirige como campo de estudio, además ayuda a saber cómo llegó hasta aquí. Cuando se aprecia la historia desde una amplia perspectiva, es posible hacer algunas conjeturas acerca del futuro. Conocer la historia de la disciplina nos ayuda a entender el contexto en el que se llevó a cabo la investigación y la aplicación, lo que a su vez nos ayuda a apreciar el valor de dicha investigación hoy en día. Tome en cuenta la tabla 1.3 en la que se listan los títulos de los artículos del primer año de publicación de la más importante de las revistas sobre I-O, el *Journal of Applied Psychology* (JAP). En la tabla 1.4 aparece una lista de los artículos que aparecieron en los últimos años en la misma revista. ¡Es un gran contraste! Existen dos razones para explicar la diferencia entre lo que era importante en 1917 y lo que es importante actualmente. La primera es el cambio en el mundo de trabajo. La segunda es el incremento del conocimiento sobre la conducta relacionada con el trabajo en los últimos 85 años. La figura 1.2 presenta una cronología del desarrollo de nuestro campo, desde sus inicios hasta el presente.

## TABLA 1.3

Títulos de artículos de investigación del *Journal of Applied Psychology*, 1917

- Estimaciones del valor militar de determinadas cualidades personales
- La legibilidad del directorio telefónico
- Psicología de un niño prodigio
- Prueba de memoria de números y caras
- Relaciones prácticas entre la psicología y la guerra
- El deficiente mental como problema de guerra
- Tests mentales para desempleados
- Ensayo de tests mentales y pedagógicos en un examen de servicio civil para policías y bomberos
- Actitud y reacción del hombre de negocios ante la psicología
- Nota sobre el sistema de reclutamiento alemán

## 1876-1930

El surgimiento de la psicología I-O es muy cercano al inicio de la psicología como ciencia. Wilhem Wundt fundó uno de los primeros laboratorios de psicología en Leipzig, Alemania, en 1876. En diez años ya había establecido un próspero programa de entrenamiento y de investigación para graduados. Esperaba poner a la psicología científica al nivel de las ciencias exactas como la química, la biología y la física. A mediados de 1880 entrenó a dos psicólogos que tendrían gran influencia en la naciente psicología I-O: Hugo Munsterberg y James McKeen Cattell (Landy, 1992; 1993; 1997; Sokal, 1982). Munsterberg dejó Alemania y llegó a Estados Unidos en 1892 y se convirtió en director de los laboratorios de psicología de la Universidad de Harvard.

## TABLA 1.4

Títulos de artículos de investigación del *Journal of Applied Psychology*, 2001

- Efectos de la vigilancia por computadora sobre la privacidad y la justicia procedimental
- Como responden los empleados a la ofensa personal: efectos de culpa atribución, estatus de la víctima y del victimario sobre la venganza y reconciliación en el escenario laboral
- Atribución de las "causas" del desempeño grupal como explicación alternativa de la relación entre la conducta organizacional y el desempeño
- Influencia de la segmentación de calificaciones de evaluación del desempeño sobre la motivación y la percepción de la equidad
- Efecto de traslape del contenido de reactivos sobre la relación del cuestionario de compromiso organizacional y el conocimiento de cambio de personal
- Esfuerzos organizacionales para afirmar la diversidad sexual: un examen interniveles
- Justicia en el milenio: revisión meta-analítica de 25 años de investigación de la justicia organizacional
- Minoría inconforme e innovación de equipo: la importancia de la participación en la toma de decisiones
- Investigación de la influencia de la deseabilidad social sobre la estructura de la personalidad
- Relación de la autoevaluación del establecimiento de metas, la motivación y el desempeño
- Qué pienso de lo que piensas de mi: reacciones de las mujeres al ser vistas como beneficiarias de la selección preferencial
- Triángulos rosas: antecedentes y consecuencias de la percepción de discriminación en el trabajo hacia los empleados y empleadas homosexuales (gays y lesbianas)

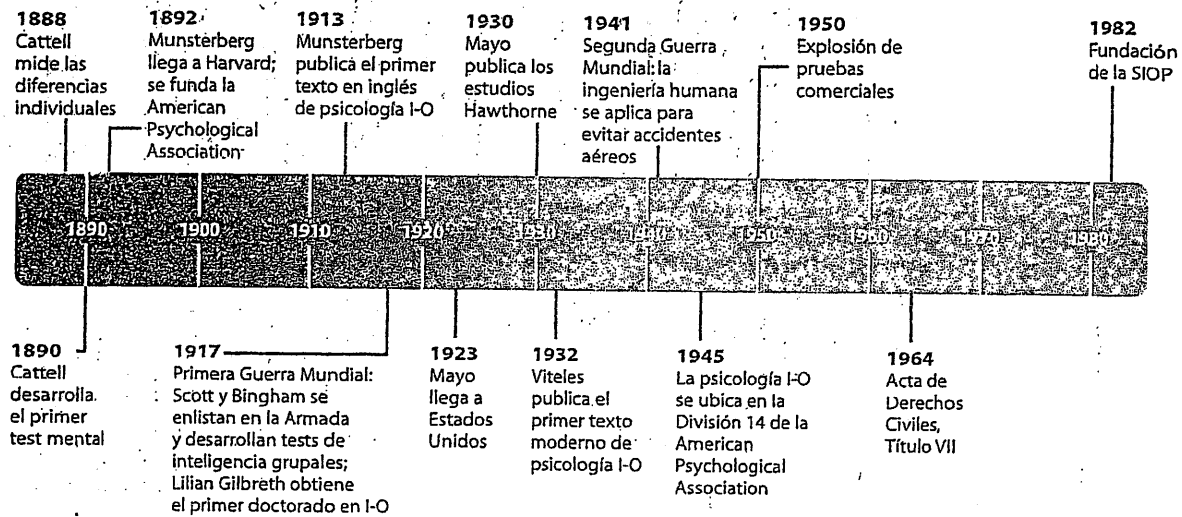


FIGURA 1.2 Fechas importantes en la evolución de la psicología I-O

Munsterberg fue uno de los primeros en medir las capacidades de los trabajadores y vincularlas con el desempeño, algo que nos parecería obvio, pero que fue novedoso en su tiempo. Además, en su práctica diaria, aplicó estadística rudimentaria para “analizar” los resultados de sus estudios. El primer texto de psicología I-O, escrito en 1912 y traducido del alemán al inglés en 1913 (Munsterberg, 1912; 1913), fue otra de las memorables contribuciones de Munsterberg a esta disciplina. Al momento de su muerte en 1916, estaba en el pináculo de su carrera en Harvard. En conjunto con su investigación sobre la eficiencia en la industria, destinó esfuerzos para persuadir a los líderes del gobierno y a la industria de Estados Unidos de que la psicología I-O era una contribución clave para el desarrollo económico de la nación. En ese tiempo la psicología I-O realmente sólo era psicología “industrial”, y su meta era incrementar la productividad. Algunos la conocían como psicología “económica”.

Cattell fue contemporáneo de Munsterberg y es reconocido por ser uno de los primeros que resaltaron la importancia de las diferencias entre los individuos como forma de predecir su conducta. Wundt, bajo cuya dirección estudiaron, estaba más interesado en las leyes generales de la conducta que en las diferencias entre los sujetos al responder a sus estímulos experimentales. Él y otros psicólogos experimentales de su tiempo consideraban tales diferencias como un “error” que servía para complicar los resultados. En cambio, Cattell observó que estas diferencias eran propiedades confiables de los sujetos y podían utilizarse para entender la conducta de forma más completa. Después de una breve estancia en Inglaterra, Cattell se unió a la Pennsylvania University en 1888 y luego a la Columbia University en 1893, donde permaneció hasta que se retiró en 1917.

Otros dos líderes de la psicología I-O, contemporáneos de Munsterberg y Cattell, fueron Walter Dill Scott y Walter Van Dyke Bingham, que trabajaron en el Carnegie Institute, desarrollando métodos para seleccionar y capacitar personal de ventas (Ferguson, 1965; Landy, 1993; 1997). Cuando Estados Unidos entró a la Primera Guerra Mundial en 1917, Scott y Bingham de forma voluntaria ayudaron a probar y a ubicar a más de un millón de reclutas. Junto con otros prominentes psicólogos, adoptaron una conocida prueba de inteligencia (el test de Stanford-Binet, diseñado para evaluación individual) que adaptaron para su aplicación masiva. Esta nueva forma de prueba fue llamada Army Alpha. (El test Army Beta era similar al Army Alpha pero era no verbal y se administraba a los reclutas analfabetas). Cuando la guerra terminó, su uso se estableció en la industria privada para emular la exitosa forma de probar al personal del ejército y así la evaluación de las capacidades mentales ocupó un lugar en el escenario laboral.



Antes de 1917 no se había otorgado un grado en psicología industrial. Lillian Gilbreth recibió el primer doctorado en psicología industrial en la Brown University, por su investigación aplicando los principios de la administración científica de Frederick W. Taylor en instituciones educativas. La **Administración Científica** se basó en los principios de los estudios de tiempos y movimientos. Ella y su esposo Frank Gilbreth se convirtieron en famosos consultores practicantes de la ingeniería humana. Hasta entonces, la ingeniería humana no era mucho más que los estudios de tiempos y movimientos. Los especialistas en tiempos y movimientos (como Frederick W. Taylor y los Gilbreth) dividieron cada acción en sus partes, tomaron el tiempo de cada movimiento y desarrollaron nuevos movimientos más eficientes que pudieron reducir la fatiga e incrementar la productividad.

**1930-1964**

Hasta 1930 la psicología industrial se enfocó al uso de las pruebas de capacidad mental para seleccionar a los mejores trabajadores. Elton Mayo, un psicólogo australiano, llegó a Estados Unidos en 1924 (Griffin, Landy y Mayocchi, 2002) y de inmediato empezó a estudiar no la eficiencia de los trabajadores, sino sus emociones. Estaba muy interesado en la posibilidad de que el trabajo "causara" que los trabajadores actuaran de forma patológica. Propuso la existencia de un estado mental conocido como **obsesión fantásica**, resultado de un adormecimiento mental y del trabajo difícil y repetitivo que caracterizaba a las fábricas de esos días. Mayo argumentó que ya que a los trabajadores no se les requería usar el intelecto, sino sólo el esfuerzo físico, su mente inevitablemente vagaría y surgirían entonces pensamientos paranoides. Como resultado, serían infelices, propensos a resistirse a los intentos de la administración para incrementar la productividad y a unirse a los sindicatos. Es interesante hacer notar que tal reacción al trabajo rutinario hoy en día podría considerarse normal más que patológico.

Cuando Mayo tuvo la oportunidad de entrar a Harvard en 1926 (Trahair, 1984), ya se había comenzado a investigar en Hawthorne, Illinois, en una planta de la Western Electric Corporation. Estos estudios fueron clásicos y se conocen como estudios Hawthorne. La investigación se inició como un simple intento para incrementar la productividad mediante la manipulación de la iluminación, los periodos de descanso y los horarios laborales (Roethlisberger y Dickson, 1939). Sin embargo, los resultados de estos experimentos eran engañosos. En ocasiones, cuando las condiciones eran peores (por ejemplo, con poca iluminación), mejoraba la producción y cuando las condiciones eran mejores (p.e., mejorando la iluminación), la producción disminuía. Mayo sugirió entrevistar a los trabajadores para ver qué estaba sucediendo. Esto lo llevó al dramático descubrimiento (para ese momento) de que las actitudes de los trabajadores jugaban un papel en la productividad. En el contexto de los experimentos Hawthorne, el hecho de prestar atención a los trabajadores pareció afectar su comportamiento. Esto se conoce como el "efecto Hawthorne", el cambio conductual resultante de la atención de los investigadores a los trabajadores. Hasta ese momento, había sido aceptado que el único motivador significativo del esfuerzo era el dinero y que el entorno, más que la persona, era de primer importancia. Los resultados de los estudios Hawthorne anunciaron un movimiento radical conocido como el **movimiento de las relaciones humanas**. Los investigadores de este movimiento estaban interesados en teorías de la motivación más complicadas, así como un nuevo mundo emocional del trabajador. Los estudios sobre satisfacción laboral fueron más frecuentes.

La Segunda Guerra Mundial trajo algunos problemas nuevos, particularmente en la Fuerza Aérea. La flota aérea utilizada en la Primera Guerra era primitiva y difería ligeramente de un modelo a otro. Eran biplanos (esto es, eran estructuras de dos alas, una sobre otra) con controles simples para el motor, los alerones y el timón. Algunos tenían montadas ametralladoras. Las bombas debían tirarse por un lado con las manos. Pero durante las dos décadas entre las guerras, se dieron enormes avances tanto en las aeronaves como en las armas de combate. Había diversos tipos de aviones: caza, bombarderos y de transporte, entre otros. Incluso *dentro* de un tipo de avión, los controles (alerones, tren de aterrizaje, acelerador) y tableros (manómetros e indicadores de velocidad del aire o altitud) estaban localizados en diferentes lugares. Esto significaba que los pilotos que cambiaban de un avión a otro podían encontrarse configuraciones de cabina totalmente diferentes. Esto ocasionó un gran número de accidentes, algunos de ellos fa-

**ADMINISTRACIÓN CIENTÍFICA**  
 Movimiento basado en los principios desarrollados por Frederick W. Taylor, afirma que siempre existe una forma mejor y más eficiente de realizar el trabajo.

**ESTUDIOS DE TIEMPOS Y MOVIMIENTOS**  
 Estudios que dividen la tarea en sus partes constitutivas, cronometran el tiempo de cada movimiento y desarrollan movimientos nuevos más eficientes que podrán reducir la fatiga e incrementar la productividad.

**OBSESIÓN FANTÁSICA**  
 El psicólogo australiano Elton Mayo propuso que este estado mental es resultado del trabajo difícil, repetitivo, que entorpece la mente y que caracterizaba a las fábricas de Estados Unidos a principios del siglo xx. Esta es la causa de que los trabajadores sean infelices, se resistan a los intentos de la administración por incrementar la productividad y se unan a los sindicatos.

**ESTUDIOS HAWTHORNE**  
 Investigación realizada en la planta de Western Electric en Hawthorne, Illinois y dio origen a los intentos para incrementar la productividad mediante la manipulación de las condiciones de iluminación, los periodos de descanso y el número de horas laborales. La investigación demostró el papel tan importante que juegan las actitudes de los trabajadores en la productividad.

**MOVIMIENTO DE RELACIONES HUMANAS**  
 Los resultados de los estudios Hawthorne introdujeron este movimiento que se enfocó a las actitudes laborales y al estado de bienestar mental y emocional del trabajador.

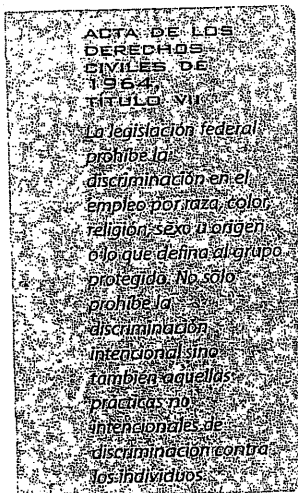
tales, ya que los pilotos activaban equivocadamente el tren de aterrizaje en lugar de los alerones o los alerones en lugar del acelerador. Los psicólogos sugirieron la estandarización de las cabinas respecto a la ubicación de los tableros y controles y sugirieron que los controles tuvieran una sola forma, de tal manera que el piloto supiera con solo tocar el control que era el correcto. El control del tren de aterrizaje debía tener una forma de circunferencia y que el control del alerón se sintiera con la forma del alerón, etc. Cuando estas innovaciones se implantaron, de inmediato se redujeron los accidentes, lo que dio un lugar a la ingeniería humana como subárea de la psicología industrial.

En las áreas más tradicionales de la psicología I-O la guerra renovó el interés en la evaluación de capacidades (para ubicar correctamente a los reclutas en puestos militares tecnológicamente más avanzados) y se introdujeron los centros de evaluación, técnica que se examinará en el capítulo sobre evaluación). La Office of Strategic Services (OSS) era el departamento gubernamental encargado de recopilar y analizar la inteligencia militar. Parte de esta responsabilidad era tender una red de espionaje para anticipar la estrategia enemiga. Los candidatos a los puestos de espía eran enviados a una granja apartada cerca de Washington, D. C. —de aquí el término “centro” de evaluación (Guion, 1998)— para llevar a cabo evaluaciones más detalladas, lo que regularmente tenía una duración de por lo menos una semana. Las evaluaciones consistían no sólo en entrevistas y pruebas de lápiz y papel, sino también en “ejercicios” que pretendían determinar si soportaban el estrés y el rigor (más bien físico) del trabajo detrás de las líneas enemigas. Como se ha descrito anteriormente, “En este punto, fueron enviados a carreras de obstáculos, entrevistas estresantes y observados cuando falsamente se les anunció que habían fracasado, pues la semana estaba calculada para sacar todas las fortalezas y debilidades que pudieran tener” (Bray, Campbell y Grant, 1974, p. 17). Un reconocido teórico de la personalidad, Henry Murray, estaba a cargo del centro de evaluación de OSS, por lo que no es sorprendente que los atributos de la personalidad fueran centrales en la evaluación (Guion, 1998).

Tanto en Estados Unidos como en los países aliados (p.e., Inglaterra), la moral de los trabajadores de la industria de guerra era un elemento importante, así como los efectos de la fatiga sobre el desempeño. En Inglaterra los psicólogos estaban muy interesados en los trabajadores de armamento y realizaron varios estudios para reducir la fatiga y mejorar la moral.

En contraste con la depresión de principios de 1930, cuando los empleadores despedían trabajadores en vez de contratarlos y por tanto tenían menos interés en las pruebas de selección, en los años de posguerra hubo un auge para la industria con muchos puestos vacantes y candidatos para someter a pruebas. Sin embargo, cuando la guerra terminó y los soldados volvieron a sus empleos, se incrementó la tendencia al trabajo insatisfactorio. El incremento en el número de paros autorizados y no autorizados (algunas veces llamadas huelgas ilegales) fue planeado por los sindicatos y los trabajadores, mientras en la administración había gran preocupación por el efecto de tales huelgas sobre la producción. Fue un periodo de interés sin precedente en las encuestas de actitud de los trabajadores. Los resultados de dichas encuestas se publicaban en revistas de negocios. No existe una razón clara para el incremento de la insatisfacción laboral. Podría especularse que al haber encarado a la muerte en los campos de batalla de Alemania, Francia, Italia y las islas del Pacífico, los trabajadores mostrarían menos pasividad para aceptar las decisiones de las organizaciones o de sus líderes.

Hacia 1950, conforme los empleadores se percataban de que los intereses, actitudes y la personalidad podrían contribuir con los resultados esperados, como la productividad y la estabilidad de la fuerza laboral, una gran cantidad de pruebas habían entrado al mercado. La influencia de las nuevas pruebas en la selección continuó imbatible hasta la promulgación del Acta de los Derechos Civiles de 1964. Esta ley se escribió en secciones llamadas “títulos”, refiriéndose cada uno a un área específica de posible discriminación como por ejemplo el voto, la educación o la vivienda. La sección que tenía que ver con la discriminación en el empleo era el Título VII y estipulaba que los empleadores justificaran el uso de pruebas de selección. Si la prueba no demostraba la relación con el desempeño laboral, y si un grupo protegido (grupos demográficos específicamente identificados en la legislación, p.e., afroamericanos, hispanos o mujeres) tendía a calificar más bajo en esa prueba, en promedio, que el grupo no protegido, resultando en menor oferta de trabajo, la prueba podría consi-



derarse ilegal. Esta legislación revolucionó las pruebas de selección y llevó al desarrollo de una base de conocimiento técnico sobre las características de las pruebas en el empleo.

Definir un periodo "histórico" es, en cierto grado, difícil y arbitrario. No obstante, la mitad de los años sesenta parecieron marcar una línea entre el pensamiento "clásico" y el "moderno". En virtud de que iremos revisando la evolución de la teoría y la práctica en los capítulos siguientes, concluiremos la sección de "historia" formal en este periodo de mitad de los años sesenta. Pero lo dejaremos con algunas generalizaciones que pueden tomarse de la historia reciente de la psicología I-O y que resaltan algunos temas importantes.

1. Las pruebas de capacidad mental siempre han jugado un papel importante en la práctica de la psicología industrial.
2. La mayoría de los psicólogos industriales se enfocó a mejorar la productividad y a reducir la conducta contraproducente como el ausentismo o la rotación.
3. Existía la tendencia a ver tres ramas diferentes de la psicología I-O como no relacionadas, y posiblemente en competencia, para explicar la conducta industrial.
4. Se daba por hecho que la unidad de análisis era el individuo en vez del grupo de trabajo, la organización o incluso la cultura.

Establecemos estas generalizaciones para resaltar la diferencia entre la psicología I-O de 1964 y la de hoy en día. Considere la forma en que tales generalizaciones pudieran cambiar para aplicarse actualmente.

1. La capacidad mental es uno de los atributos importantes que juega un papel en la psicología I-O.
2. Mientras muchos psicólogos I-O continúan estudiando aspectos de productividad y eficiencia, otros exploran la salud del trabajador, el equilibrio familia-trabajo y la experiencia de los trabajadores en el empleo.
3. Los psicólogos I-O ven las tres grandes ramas de la disciplina como complementarias más que como independientes o antagónicas. Los psicólogos I-O toman un punto de vista sistémico de la conducta laboral y reconocen que existen variables individuales, sociales, del medio laboral y de la organización que interactúan para producir la conducta en el escenario laboral.
4. El trabajador es un nivel de análisis, pero el grupo de trabajo, la organización e incluso la cultura representan valiosos niveles de análisis adicionales.

En los capítulos subsecuentes seguiremos la evolución de la psicología I-O de lo que era en 1964 a lo que es actualmente. Esperamos que esto proporcione el fundamento para entender que la psicología I-O continuará evolucionando.

## LOS DESAFÍOS DE LA PSICOLOGÍA I-O EN EL SIGLO XXI

Como hemos visto, existen muchas oportunidades para que la psicología I-O contribuya con los empleadores, los trabajadores y con la sociedad en la que vivimos. Para hacer estas contribuciones, la psicología I-O necesita enfrentar tres desafíos.

- *La psicología I-O debe ser relevante.* Esto significa que debemos estudiar los problemas actuales, no los de ayer. En este momento la relevancia significa enfrentar los problemas de la globalización de la economía, mejorar la evolución tecnológica del escenario laboral, hacer contribuciones de grupo y de equipo más que individuales y equilibrar el trabajo con las cuestiones no laborales. Esto no significa que la investigación anterior haya estado equivocada, más bien es lo que nos proporcionó las bases para la nueva investigación y aplicación.
- *La psicología I-O debe ser útil.* La psicología I-O, como la psicología clínica y la educativa, es una subdisciplina aplicada. El valor agregado de la disciplina está en poner en acción nuestras teorías y hallazgos de investigación. Los psicólogos I-O siempre deben estar pensando en las formas de poner nuestra investigación en práctica.

- La psicología I-O debe basarse en el método científico. La confianza que tiene la sociedad en la psicología I-O depende de esto. La observación cuidadosa y sistemática, el desarrollo de hipótesis que puedan ser probadas, la recolección y análisis de datos y una conexión lógica entre los datos y su interpretación, son la base de nuestra "reputación" en la investigación y en la práctica. Desde los inicios de los años noventa los jueces se han puesto más exigentes para aceptar un testimonio como "científico". Ésta es otra prueba de la importancia de la ciencia y del método científico en el mundo.

### MÓDULO 1.1 RESUMEN

- El trabajo es importante ya que ocupa la mayor parte de nuestro tiempo, nos proporciona una forma de vida y define lo que sentimos sobre nosotros mismos. "El buen trabajo" permite a los trabajadores desarrollar y utilizar sus habilidades para beneficiar a sus compañeros.
- La psicología I-O aplica principios psicológicos, teorías e investigación en el escenario laboral y en todos los aspectos relacionados con él. La SIOP, la APA y la APS son las principales organizaciones que agrupan a los psicólogos I-O.
- La psicología I-O comenzó con estudios sobre la eficiencia industrial y las diferencias individuales. Estas últimas llevaron a las pruebas de capacidad mental. Los estudios Hawthorne promovieron el estudio de las emociones de los trabajadores. La ingeniería humana tomó importancia durante la Segunda Guerra Mundial. El Título VII del Acta de los Derechos Civiles de 1964, obligaba a los empleadores a justificar el uso de pruebas y otras políticas en términos de la igualdad de oportunidades.
- La psicología I-O en el siglo XXI debe ser relevante, útil y estar basada en el método científico.

### TERMINOS CLAVE

Acta de los Derechos Civiles de 1964, Título VII	estudios Hawthorne	psicología organizacional
administración científica	ingeniería humana o psicología de los factores humanos	Society for Industrial and Organizational Psychology (SIOP)
administración de recursos humanos (ARH)	movimiento de Relaciones Humanas	test de Stanford-Binet
American Psychological Association (APA)	obsesión fantasmiosa	TIP (The Industrial Organizational Psychologist)
estudios de tiempos y movimientos	psicología del personal	
	psicología industrial-organizacional (I-O)	

### EJERCICIOS DE PENSAMIENTO CRÍTICO

1.1 La seguridad industrial es de gran preocupación para las plantas de ensamblaje de automóviles. Identifique un método para mejorar la seguridad en cada una de las tres áreas de la psicología I-O.

- psicología del personal
- psicología organizacional
- psicología del factor humano

1.2 Observe las diferencias entre la psicología I-O en 1964 y la actual que aparecen en la p. 15, ahora lea la siguiente pregunta de opción múltiple, identifique la que considere correcta y explique su respuesta.

La diferencia principal entre la psicología I-O en 1964 y la psicología I-O moderna es:

- La evaluación de la capacidad mental ha dejado de ser importante para los psicólogos I-O
- La naturaleza social del trabajo es más importante ahora que en 1964
- El trabajo era menos importante en la vida de los trabajadores en 1964; actualmente el trabajo es una parte fundamental de la vida de cualquiera
- La productividad, el ausentismo y la rotación han dejado de ser las áreas de investigación y práctica más importantes en la psicología I-O.

Moya, M; Rebolledo, E; Fernández, M; Huici, C.; Marques, Paéz, D; Pérez, J; y Turner, J. Mc. (1997) El Campo de la Psicología Social( pp.3-21) y Relación entre individuo y sociedad (pp.25-39). En Psicología Social. Graw.Hill. España

# Psicología social

**Coordinador:** J. Francisco Morales. UNED

Miguel Moya. *Universidad de Granada*

Enrique Rebolledo. *Universidad de Almería*

J. Miguel Fernández Dolz. *Universidad Autónoma de Madrid*

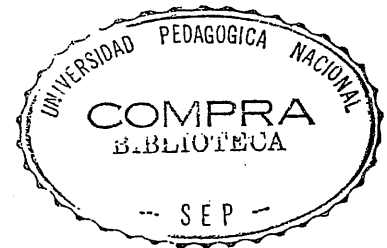
Carmen Huici. *UNED*

José Marques. *Universidad de Oporto*

Darío Páez. *Universidad del País Vasco*

J. Antonio Pérez. *Universidad de Valencia*

J. C. Turner. *Universidad Nacional Australiana. Canberra*



**McGraw-Hill**

MADRID • BUENOS AIRES • CARACAS • GUATEMALA • LISBOA • MEXICO  
NUEVA YORK • PANAMA • SANTA FE DE BOGOTA • SAN JUAN • SANTIAGO • SAO PAULO  
AUCKLAND • HAMBURGO • LONDRES • MILAN • MONTREAL • NUEVA DELHI  
PARIS • SAN FRANCISCO • SIDNEY • SINGAPUR • ST. LOUIS • TOKYO • TORONTO

# EL CAMPO DE LA PSICOLOGIA SOCIAL

La ciencia de la mente y de la sociedad

Perspectivas sobre Psicología social: el individuo y  
el grupo

Una historia muy breve del campo y de tópicos de  
investigación seleccionados

La Psicología social es una de las ramas fundamentales de la moderna ciencia de la Psicología. La Psicología es la ciencia de la mente y la Psicología social es la ciencia de los aspectos sociales de la vida mental. La vida de la Psicología como ciencia comenzó en la segunda mitad del siglo XIX. Existe un amplio consenso sobre su comienzo formal en 1879, año en el cual Wilhelm Wundt fundó el primer laboratorio de Psicología en Leipzig, Alemania. Wundt se propuso de forma consciente aplicar los nuevos métodos de investigación de la fisiología experimental (que estaban dando muy buenos resultados) a los problemas de la conciencia y la percepción humanas, hasta el momento dominio de los filósofos.

Desde el principio, Wundt mostró interés no sólo por la estructura y por los contenidos de la conciencia individual, sino también por la Psicología social, los productos y actividades colectivos de la vida mental que constituyen los cimientos de la sociedad (lenguaje, religión, leyes, costumbres y tradiciones, etc.). Sin embargo, aunque escribió mucho acerca de la Psicología social, no estudió estos aspectos colectivos de la Psicología en su laboratorio. Hubo que esperar al principio del siglo XX para que los métodos de investigación empíricos y experimentales de la ciencia comenzasen a aplicarse a la Psicología social y para que este campo empezara a adoptar su forma moderna. La investigación experimental se puso en marcha en sentido estricto en los años veinte y treinta de nuestro siglo, primordialmente en los Estados Unidos de Norteamérica, y tanto W. McDougall, un psicólogo evolucionista inglés, como E. A. Ross, un sociólogo estadounidense, publicaron en 1908 textos muy influyentes, al igual que lo hizo en 1924 F. Allport, un psicólogo conductista estadounidense.

Por tanto, (la Psicología social, en cuanto campo moderno tiene sólo setenta años de edad. Durante todo este tiempo ha habido una gran expansión en el volumen del trabajo realizado y en el número de personas que lo realizan, así como cambios rápidos en las orientaciones teóricas y en los temas estudiados, y un gran incremento en el refinamiento metodológico.) Por último, pero no por ello menos importante, se ha producido una significativa internacionalización del campo. El presente volumen revisa las áreas fundamentales de la investigación y la teoría contemporáneas, subrayando los progresos que se han realizado. En este capítulo, y a modo de introducción general, intentaré proporcionar una orientación hacia dicho campo en su conjunto. Primero, intentaré definir el objeto de estudio de la Psicología social. En segundo lugar, bosquejaré las amplias perspectivas explicativas que los psicólogos sociales pueden adoptar con respecto a su objeto de estudio. Para ello, analizaré la relación entre la Psicología individual y los procesos de grupo. En tercer lugar, trazaré brevemente la historia del campo y presentaré de forma selectiva algunos de los temas y tópicos de investigación más importantes.

---

## LA CIENCIA DE LA MENTE Y DE LA SOCIEDAD

He descrito la Psicología social como la ciencia de los aspectos sociales de la vida mental. ¿Qué quiere decir esto exactamente? En primer lugar, quiere decir que la Psicología social no se puede definir, sin más, como el estudio de la conducta social. Hay muchas ciencias que estudian aspectos de la conducta social humana desde su propia perspectiva (por ejemplo, la Biología, la Historia, la Lingüística, la Antropología, la Sociología, la Economía, etc.). Lo que define a la Psicología de forma específica es que estudia la conducta en relación con la actividad mental, en un intento por proporcionar un conocimiento de la mente (primordial, aunque no exclusivamente, de la mente humana). Esto es igualmente cierto cuando estudiamos conducta social. Hubo un periodo en los Estados Unidos (aproximadamente entre 1913 y mitad de los años sesenta) en que la Psicología se definía como la ciencia de la conducta (por una escuela de pensamiento conocida como *conductismo*), pero este periodo ha sido ampliamente superado en la actualidad y, en cualquier caso, esta definición nunca fue apropiada para la Psicología social, la cual rechazó en gran medida las ideas conductistas. El tema central de la Psicología, incluyendo dentro de ésta la Psicología social, no es la conducta sino la *mente*, o, si se prefiere, la conducta como expresión de la mente.

De forma similar, la Psicología social no es el estudio de la sociedad o de las instituciones sociales. No es un tipo de sociología, ni de economía, ni de política (si bien existe una tradición de trabajo sociopsicológico en sociología). Algunos científicos sociales estudian instituciones sociales como la familia, el sistema legal, la iglesia, el gobierno, y similares. Otros trazan el desarrollo político, económico o cultural de las sociedades. También existen quienes buscan los principios subyacentes de la organización de la sociedad y del cambio y la interacción sociales. Estos científicos abordan y analizan de forma específica fenómenos sociales, fenómenos que están definidos por la interrelación afiliativa, comunal y societaria de las acciones humanas y que, a la vez, surgen de ella. Estos autores no se preocupan por los fenómenos mentales ni por el funcionamiento de la mente individual. Pueden invocar de forma implícita principios psicológicos (por ejemplo, pueden asumir que la acción humana está gobernada por el propio interés racional: esto es lo que con frecuencia postulan los economistas en sus modelos), pero dichos principios no constituyen su preocupación central. Sin embargo, para los psicólogos sociales el objeto fundamental de investigación es el funcionamiento de la mente individual en sociedad.

Probablemente, la mejor definición breve de la Psicología social sea ésta: es la ciencia de la mente y de la sociedad. Los seres humanos somos animales sociales: vivimos en sociedades, grupos y culturas; organizamos de forma natural nuestras vidas en relación con otros seres humanos y estamos influidos por nuestra historia social, nuestras instituciones y actividades. Piénsese en el lenguaje, la ciencia, la música, las artes, la cultura, la ley, la moralidad, la guerra, la religión, la nacionalidad, la etnia, el deporte, el estatus social y la jerarquía, el sistema de clases, la educación, el amor, el matrimonio y el sexo. Todos éstos son productos y actividades sociales que definen la vida humana. Sabemos también que muchas de estas

actividades humanas definitorias o bien son exclusivas de los seres humanos, o bien adoptan una forma exclusiva en la sociedad humana. Por ello, parece verosímil que los hechos distintivos de la sociabilidad humana impliquen una psicología subyacente también distintivamente humana, en virtud de la cual tal sociabilidad es posible. (Este *no* es un argumento en contra de la continuidad psicológica entre los humanos y otros animales.) También parece verosímil que la vida social determine aspectos de nuestro funcionamiento psicológico. El hecho de que los seres humanos podamos experimentar las emociones de vergüenza y de culpa, por ejemplo, puede muy bien estar relacionado con la forma en que operan nuestros sistemas legales. De igual manera, es probable que las diferencias que existen culturalmente en cuanto a la moralidad afecten a las formas en que se experimentan la vergüenza y la culpa. Consideremos otro ejemplo: el hecho de que los seres humanos podamos desarrollar una conciencia del yo definida por la individualidad, la identidad personal y la capacidad de desmarcarnos o separarnos de otras personas puede influir en el tipo de sistemas económicos que resultan posibles. A su vez, los sistemas económicos que desarrollamos pueden predisponernos a definirnos en términos más o menos individualistas o colectivos.

La Psicología social adopta el supuesto según el cual existen procesos psicológicos (es decir, procesos mentales de percibir, sentir, pensar, recordar, evaluar, etc.) que determinan la forma en que funciona la sociedad y la forma en la que tiene lugar la interacción social. También adopta el supuesto según el cual los procesos sociales, a su vez, determinan las características de la psicología humana. Es esta *determinación mutua* de mente y sociedad lo que estudian los psicólogos sociales. En algunas áreas de investigación se pone el énfasis en las bases psicológicas de la conducta social (por ejemplo, el papel de cierto tipo de estructura autoritaria de la personalidad que causa el prejuicio racial); en otras, se pone en cómo la interacción social modifica el funcionamiento psicológico (por ejemplo, el efecto de la comunicación social sobre los cambios en las actitudes y creencias privadas de las personas). Los conceptos, principios, explicaciones y teorías son siempre *psicológicos*, si bien en un sentido especial, suponiendo y dando siempre por sentado que existe una interacción con la actividad social y con los procesos y productos sociales.

---

## PERSPECTIVAS SOBRE LA PSICOLOGIA SOCIAL: EL INDIVIDUO Y EL GRUPO

Esta definición de la Psicología social en cuanto preocupada por la mente social, es decir, la mente que surge del juego interactivo de los procesos sociales y psicológicos, es importante porque proporciona una justificación intelectual del campo. Delimita el territorio especial de la Psicología social como algo distinto de la Psicología general (individual), por una parte, y de las Ciencias sociales, por otra. Esto resultará más claro si volvemos a ubicar la definición en el contexto del

que emergió originalmente. El nacimiento de la Psicología social como una ciencia empírica estuvo marcado por una importante controversia acerca de la relación del individuo con el grupo social. Esta discusión implicó a las perspectivas fundamentales que cabe adoptar sobre la «mente social» (perspectivas éstas que todavía siguen con nosotros) y proporciona un buen punto de partida para introducir de manera más concreta los fenómenos que se estudian en la Psicología social.

### ¿Existe una psicología del grupo?

Todos los seres humanos pertenecemos a grupos sociales y vivimos en ellos. Además, en ocasiones sentimos, pensamos y actuamos colectivamente como miembros de estos grupos. Si pensamos en algún ejemplo de la acción grupal extraído de la vida real, en concreto si pensamos en una muchedumbre en un acontecimiento deportivo, en un partido político en una convención, en un ejército en una batalla o en unos huelguistas en una manifestación, caeremos en la cuenta de que los miembros del grupo actuarán con frecuencia de una forma espontáneamente unitaria y coordinada. Es posible que surjan líderes para expresar una unidad de creencias, actitudes, objetivos e intenciones. Los grupos actuarán a menudo como si hubiese alguna única mente o conciencia directriz capaz de controlar las acciones de las personas, como si el grupo fuese un superorganismo único. Esto se refleja en nuestra percepción ingenua y en nuestro lenguaje cotidiano. De una forma completamente natural percibimos a los grupos, hablamos de ellos y reaccionamos frente a ellos en ciertas ocasiones como si se tratasen de algo unitario. Decimos que «los huelguistas están encolerizados», que «el partido está muy comprometido con su programa», o que «el ejército comprendió lo que había que hacer y consiguió sus objetivos sin pérdida de tiempo». Si vemos un grupo de hinchas en un partido de fútbol y los identificamos por sus bufandas, por sus insignias y por las prendas de su equipo, sabremos de qué lado están, quién corre peligro, cuándo es probable que estén satisfechos y cuándo es preferible evitarlos. No es necesario que hagamos una encuesta para averiguar las actitudes de cada miembro individual del grupo y pronosticar cómo va a reaccionar; el hecho de que el individuo esté en el grupo nos dice cómo va a actuar en diferentes condiciones y ante diferentes personas.

Sin duda, al hablar de los grupos como si fueran entidades únicas, que muestran pautas sistemáticas y organizadas de conducta en un plano colectivo y no sólo individual, les atribuimos procesos psicológicos al igual que lo hacemos con los individuos. Decimos que los grupos «sienten», «piensan», «ven», «recuerdan», «planifican», y así sucesivamente. Estas actividades no son conductuales, sino mentales. La pregunta que surge es la siguiente: ¿existe alguna posibilidad científica de afirmar que los grupos tienen mentes separadas y diferentes de las de sus miembros individuales? En otras palabras, ¿existe un tipo distintivo o especial de psicología de «grupo» actuando en los eventos colectivos?

Esta pregunta se la plantearon los primeros teóricos, ya que equivalía a preguntarse si la Psicología social necesitaba desarrollarse como una ciencia

distintiva (y de qué manera debía hacerlo) o si se podían resolver sus problemas de manera fácil y correcta con la ayuda de la Psicología general (es decir, individual) o de otras Ciencias sociales. En los escritos de estos teóricos, el «grupo» se introducía a menudo bajo la forma concreta de la «muchedumbre», pero también es cierto que por grupo se entiende implícitamente la *interacción social como un todo*. La acción humana no está sólo socialmente estructurada en los ejemplos dramáticos, pero anecdóticos, de la conducta de las muchedumbres; toda la conducta y toda la interacción están caracterizadas por regularidades y propiedades sociales; incluso los pensamientos y acciones de los individuos físicamente aislados están mediados por conceptos, objetivos, valores, temores, ideas y similares que surgen de la propia sociedad y cultura y que se comparten en mayor o menor grado con las otras personas del propio mundo social. ¿Cómo deben ser explicadas por el psicólogo estas uniformidades sociales de la conducta? ¿Qué implicaciones tienen para la Psicología? Al discutir el asunto de la «mente grupal» estamos abordando estas preguntas básicas. Hubo (y hay) tres tipos de respuestas: la tesis de la mente grupal, el individualismo y el interaccionismo.

### La tesis de la mente grupal

Un grupo de teóricos preexperimentales (por ejemplo, LeBon, 1895; McDougall, 1920; Freud, 1921) defendía que los grupos se caracterizaban realmente por una Psicología distintiva, imposible de reducir a la Psicología del miembro individual pero igualmente real. Postulaban alguna versión de la idea según la cual en los contextos grupales o colectivos los individuos eran poseídos por una *mente de grupo* que transformaba de forma cualitativa su psicología y su conducta.

LeBon (1896), por ejemplo, usó el ejemplo de las muchedumbres revolucionarias francesas del siglo XIX. Estaba asombrado por la falta de continuidad que, a su juicio, existía entre la conducta de los ciudadanos pacíficos, decentes y cumplidores de la ley cuando actuaban en aislamiento y la conducta de esos mismos ciudadanos cuando actuaban como miembros de una muchedumbre revolucionaria. Mantenía que el individuo civilizado, moral y racional se convertía en un ser primitivo, amoral, violento y destructivo en la muchedumbre. Su explicación era que los individuos de una muchedumbre daban lugar a la aparición de una mente grupal o colectiva. La mente colectiva era diferente de la mente normal del individuo. Reflejaba las cualidades fundamentales, compartidas e inconscientes de la raza. En una muchedumbre la personalidad consciente se pierde, ya que el individuo se sumerge en el grupo y el inconsciente racial prevalece. Así pues, la muchedumbre actúa por instinto, es inferior desde un punto de vista intelectual, se mueve por emociones y está liberada de los frenos de la vida civilizada y de la razón. Es una vuelta al primitivismo y a la barbarie. Resulta, sin embargo, interesante que LeBon no se sintiese satisfecho con estas descripciones fuertemente prejuiciosas y sesgadas de la conducta de las muchedumbres. Propuso, además, algunos mecanismos psicológicos para explicar la emergencia de la unidad psicológica de los miembros: desindividuación, contagio y sugestión.

La desindividuación se refiere al proceso por el que el individuo pierde su yo individual en la muchedumbre y, con ello, el sentido de responsabilidad personal por sus acciones. El contagio describe el proceso por el cual los sentimientos y acciones se extienden en la muchedumbre con ayuda de la imitación mutua: los miembros de la muchedumbre se parecen más entre sí en cuanto a su conducta y pierden sus diferencias personales. La sugestión o sugestibilidad es la base del contagio. Se refiere a la disposición de los miembros de influirse mutuamente sobre la base de una sumisión irracional y emocional a la muchedumbre.

La Psicología moderna rechaza el concepto de una mente grupal en un sentido literal y, desde luego, rechaza las ideas de «mente de raza» o «inconsciente compartido». Sin embargo, las hipótesis de LeBon acerca de la desindividuación y de la influencia social dentro de la muchedumbre han resultado ser más duraderas. Ideas acerca de mecanismos psicológicos específicos de la conducta de grupo que proceden de LeBon y otros teóricos de la mente grupal, o ideas relacionadas con ellas desde un punto de vista teórico, todavía son objeto de una activa investigación en el trabajo experimental, si bien hemos ido mucho más allá de las teorías concretas dentro de las cuales estas ideas estaban ubicadas. Aún más importante, una versión «sociológica» de la tesis de la mente grupal sigue teniendo mucha fuerza en algunas tradiciones teóricas (véase Asch, 1952). De la misma forma que LeBon consideraba la conducta de las muchedumbres como una expresión de fuerzas colectivas que superaban la psicología del individuo, ciertas perspectivas contemporáneas consideran la conducta individual como un reflejo relativamente pasivo de fuerzas históricas y culturales. En el extremo, algunos teóricos llegan a afirmar que la psicología individual no es más que una construcción puramente social: las leyes y principios de la Psicología son, simplemente, los epifenómenos de procesos sociales (por ejemplo, Gergen, 1973, 1977). Desde esta perspectiva, pues, las uniformidades sociales de la conducta individual se explican a base de degradar la autonomía de las mentes individuales y de atribuir influencia causal a alguna entidad directamente colectiva.

## Individualismo

En la década de los veinte, F. Allport (1924) dio un segundo tipo de respuesta. Defendía la aplicación de la teoría conductista del aprendizaje a la explicación de la interacción social. Abogaba por el *individualismo* como solución al problema individuo-grupo. No sólo rechazaba la idea de una mente grupal. Rechazaba también la noción de cualquier tipo de realidad grupal. Creía que sólo los individuos eran reales y que los conceptos grupales no pasaban de ser meros resúmenes de las actividades de miembros individuales, cómodas ficciones y nada más. No existía más Psicología que la Psicología individual y nada especial o diferente surgía en la interacción de grupo. No negaba que los individuos pudiesen comportarse de forma diferente en los grupos. Sin embargo, en su opinión, toda conducta es función de un aprendizaje de respuestas discriminativas a condiciones estímulares concretas en función de la experiencia que tiene el organismo de las consecuencias

de sus acciones. Si las condiciones estimulares cambian, también lo harán las respuestas individuales. Las otras personas no son más que *estímulos sociales* ante los que las personas han aprendido a responder de forma apropiada, *exactamente igual* que aprenden a portarse en ambientes no sociales.

La implicación era clara. La Psicología social no era necesaria como ciencia distinta. Las leyes del aprendizaje que gobernaban la conducta individual o asocial eran las mismas que explicaban la interacción social. La Psicología social no era más que la aplicación de las leyes conductuales de la Psicología individual a las condiciones estimulares más complejas del ambiente social. Como tal, la Psicología social no existía: era simplemente un tipo particular de respuestas a un tipo particular de estímulos.

Es importante señalar que la idea de que los grupos no eran nada más que agregados de individuos y de que la conducta individual no cambiaba *de forma cualitativa* en los grupos, iba estrechamente unida con la noción de que las leyes generales de la Psicología, derivadas de la investigación sobre interacciones no sociales entre el organismo y su ambiente físico (los organismos estudiados por los conductistas eran habitualmente ratas, palomas, gatos, etc.), eran completamente adecuadas para explicar la interacción social. Las características de la sociedad se podían reducir completamente a las características de sus partes individuales. Por ello, la perspectiva individualista es reduccionista: defiende que el grupo no es diferente de la suma de sus miembros.

Al final de su vida, después de cerca de cuarenta años de investigación realizada por psicólogos sociales sobre procesos grupales, Allport (1962) casi llegó a cambiar su opinión (al decir «casi» queremos decir que en la práctica dejó de mantener diferencias con los psicólogos sociales). Admitió que existía una pauta social de la interacción social que mediaba las reacciones individuales y que, sin embargo, no estaba contenida en las personas individuales que interactuaban (esto es lo mismo que afirmar que existe una propiedad emergente y de nivel superior en el grupo). Además, como veremos, las ideas de la Psicología de la Gestalt se convirtieron en la influencia dominante de la investigación sobre procesos grupales, desplazando al conductismo. Con todo, la perspectiva individualista sigue siendo una fuerza significativa en la Psicología social contemporánea, si bien con frecuencia de una forma no declarada. Todavía es común que algunos investigadores supongan de manera implícita o explícita que los principios relativamente asociales del aprendizaje, la motivación o la cognición se pueden aplicar de forma más o menos directa a la conducta y a la percepción sociales, como si esos principios fuesen constructos explicativos básicos y no estuviesen mediados por la vida social. El supuesto es que existe una Psicología básica del individuo que existe y funciona de manera independiente de nuestro ser social y que, como mucho, aparece simplemente en formas diferentes según las condiciones estimulares sociales.

## Interaccionismo

La tercera respuesta se propuso en los años treinta y cuarenta. Sus proponentes eran teóricos influidos por la Psicología de la Gestalt y que, en consecuencia, adoptaban un punto de vista *cognitivo* en lugar de uno conductista. Tres nombres sobresalen en particular —Muzafer Sherif (1936), Solomon Asch (por ejemplo, 1952) y Kurt Lewin (por ejemplo, 1952)—, que hicieron una investigación seminal sobre aspectos diferentes de los procesos grupales. La Psicología de la Gestalt es una escuela de pensamiento que surgió en Alemania y rechazó la idea de que la conducta estuviera compuesta por una serie de conexiones elementales estímulo-respuesta. Frente al conductismo, la Gestalt sugería que el mundo percibido está organizado activamente en pautas con sentido, en «todos» o estructuras (las *Gestalten*). Estas estructuras prevalecen sobre las unidades estimulares de que están compuestas en el sentido de que *a*) las propiedades percibidas de las unidades están determinadas por la pauta o el sistema del que son parte (como cuando el sonido de una nota está influido por la melodía de la que es parte) y *b*) las personas reaccionan ante las pautas en las que está organizado el mundo perceptivo, y no ante estímulos elementales aislados.

Aquí había dos ideas que significaban una cierta liberación para la Psicología del grupo. En primer lugar, que, según el conocido eslogan de la Psicología de la Gestalt, «el todo es mayor que la suma de sus partes» (es decir, la organización de los elementos en un sistema produce propiedades del sistema de un nivel superior que no se pueden encontrar en los elementos en aislamiento). En segundo lugar, las reacciones de las personas ante el mundo son una función de cómo perciben, comprenden o interpretan dicho mundo (es decir, del *significado* que le han dado por medio de procesos de cognición activa). La primera idea ofrece una base para una perspectiva no reduccionista de la Psicología grupal: implica que es absolutamente normal y verosímil que la interacción de grupo entre individuos pueda producir procesos y productos psicológicos que son diferentes de la Psicología del individuo e irreductibles a ella. La segunda idea desplaza el énfasis de la teoría psicológica del aprendizaje y la conducta a la cognición. La perspectiva cognitiva en Psicología social mantiene que la conducta individual es una función de cómo el individuo construye activamente una interpretación o definición con sentido de la situación y de las representaciones mentales internas (por ejemplo, actitudes, creencias, esquemas, expectativas, explicaciones, etc.) que la persona trae a la situación y emplea para darle sentido.

Sherif, Asch y Lewin, cada uno a su manera, usaron estas ideas para defender que, aunque los procesos psicológicos residían sólo en los individuos (rechazando así la tesis de la mente grupal), era, sin embargo, cierto que existía una psicología de grupo distintiva. Explicaban que las mentes individuales resultaban cualitativamente modificadas por medio de la vida de grupo. La interacción social daba lugar a nuevos tipos de propiedades psicológicas que transformaban las mentes individuales en mentes socialmente estructuradas. La afirmación de Allport de que los grupos estaban compuestos exclusivamente por individuos ignoraba que los individuos se modificaban psicológicamente (y no sólo conductualmente) en los

contextos grupales. Por medio de la interacción social, los miembros del grupo creaban productos colectivos, como normas sociales, valores, estereotipos, objetivos, creencias, y así sucesivamente, todos los cuales eran luego internalizados por los individuos, creando estructuras y fuerzas sociopsicológicas en la cognición individual. Así pues, la Psicología de grupo es una parte de la Psicología del individuo, y las mentes individuales no se forman en aislamiento, sino en interacción social. A esta perspectiva general se la describe como *interaccionismo*, ya que supone que la Psicología de grupo está producida por una interacción entre los procesos psicológicos *individuales* y la vida social.

Un ejemplo pionero de investigación interaccionista lo proporciona el estudio de Sherif (1936) sobre las *normas sociales*. Siguiendo estrechamente las ideas de la Gestalt, defendió que cuando dos personas interactúan entre sí «en algún tipo de sistema cerrado» (p. 84) se convierten en un sistema funcional total, desde un punto de vista perceptivo y conductual, produciendo nuevas «propiedades del todo» (es decir, propiedades sistémicas y estructurales) como eslóganes, valores, experiencias emocionales estandarizadas, etc., que prevalecen sobre las respuestas individuales y las modifican. Por ello, un grupo no podría ser reducido de ninguna forma a un agregado de reacciones individuales. Para demostrar este punto se propuso mostrar cómo se forman las normas en los grupos.

Una norma social se define habitualmente como una creencia prescriptiva compartida por los miembros de un grupo social que especifica la conducta (actitudes, opiniones, etc.) apropiada, esperada o deseable en áreas importantes para el grupo. Sherif define las normas como «costumbres, tradiciones, estándares, reglas, valores, modas y todos los demás criterios de conducta que se estandarizan como consecuencia del contacto de los individuos» (p. 31). Desde un punto de vista teórico, las construye como marcos de referencia compartidos e internalizados. Supone que los juicios implican de forma inherente el establecimiento de comparaciones y, por tanto, se formulan con respecto a un marco de referencia. Por ejemplo, alguien puede juzgar un día como caliente si está acostumbrado a las bajas temperaturas y se *refiere* a su propia experiencia como *marco*; o alguien puede considerar que un ratón es pequeño si lo *compara* con un elefante como *estándar*. Algunos marcos pueden ser externos (el elefante); otros pueden ser internos (la experiencia personal). Sherif cree que las normas son estándares para juzgar la conducta, estándares que se desarrollan en la interacción social y que luego se internalizan psicológicamente.

En sus clásicos experimentos, que han ejercido una notable influencia, ponía a las personas en una situación objetivamente ambigua donde no existían marcos externos de referencia. Tenían que estimar el movimiento aparente de un punto de luz en una habitación completamente oscura. Aunque los participantes no lo sabían, la luz estaba en realidad fija. Sin embargo, a causa de una ilusión óptica conocida como *efecto autocinético* (que opera en estas condiciones) parecía desplazarse en cada exposición, variando de forma errática de persona a persona y de intento a intento. Al principio, los sujetos se enfrentaban a la situación por su cuenta y emitían una serie de juicios a medida que la luz se encendía y apagaba. Con el tiempo, los juicios de los individuos se estabilizaban hasta caer dentro de un recorrido particular de distancias y en torno a un valor más frecuente dentro

de ese recorrido (al que Sherif denominó norma personal). Estos recorridos variaban de una persona a otra. Cuando dos o tres personas con recorridos y normas personales ya establecidos se juntaban para emitir juicios públicos sucesivos en un contexto de grupo, sus respuestas convergían de manera gradual hasta que se establecía un rango compartido y un valor grupal más frecuente. Estas normas grupales compartidas variaban para cada grupo y su desarrollo era todavía más rápido si no se daba a los individuos la oportunidad de desarrollar primero las normas personales.

Los experimentos muestran que las normas de grupo son un producto genuino de la interacción social en el sentido de que cada una refleja la influencia mutua de los miembros del grupo en lugar de los puntos de vista de un individuo singular. Ilustran que «cualidades nuevas y supraindividuales surgen en las situaciones de grupo» (p. 105) pero al mismo tiempo son estructuras *psicológicas* internalizadas, ya que, incluso cuando los miembros individuales vuelven a su aislamiento inicial, siguen teniendo en cuenta en su actuación la norma grupal compartida. No recuperan sus normas personales previas. Un producto distintivo de la interacción social ha llegado a internalizarse como una estructura psicológica que afecta a la percepción y al juicio individual, incluso cuando el individuo está físicamente aislado. El impacto de estas normas grupales, por lo tanto, muestra que existen fuerzas socialmente estructuradas operando en las mentes individuales.

La perspectiva interaccionista acepta que la psicología individual se caracteriza por regularidades sociales, pero no reduce la psicología individual a un epifenómeno de la vida social. Trata de comprender cómo la psicología individual produce la vida social a la vez que es transformada por ella, sin negar la realidad o la influencia causal ni de la mente ni de la sociedad. En este sentido, aunque ha crecido y menguado en momentos diferentes en cuanto tema guía de la investigación, está en el corazón intelectual de la Psicología social como ciencia distintiva.

---

## UNA HISTORIA MUY BREVE DEL CAMPO Y DE TOPICOS DE INVESTIGACION SELECCIONADOS

Como ya se ha señalado, la investigación empírica y experimental en Psicología social comenzó a progresar en las décadas de 1920 y 1930. Ya se han mencionado algunos tópicos y autores. Se inició la investigación sobre procesos grupales, influencia social, actitudes, estereotipos, prejuicios y relaciones intergrupo, liderazgo, motivación y otros temas. Dos piedras angulares del futuro campo fueron la adopción de la *perspectiva cognitiva* y del *experimento de laboratorio*.

## La perspectiva cognitiva y la influencia de la Gestalt

*Cognición* es un término que describe los procesos psicológicos implicados en la obtención, uso, almacenamiento y modificación del conocimiento acerca del mundo y de las personas. Se supone que las personas desarrollan estructuras psicológicas de conocimiento (es decir, estructuras cognitivas), como creencias, opiniones, expectativas, hipótesis, teorías, esquemas, etc., que usan para interpretar los estímulos de manera selectiva y que sus reacciones están mediadas por estas interpretaciones. Los psicólogos sociales cognitivos explican la percepción y la conducta como una reacción al significado psicológico de la situación, mediada por el funcionamiento cognitivo del individuo (un proceso activo en virtud del cual se da sentido al mundo estimular) y no por el simple aprendizaje o el instinto.

La psicología moderna ha sido cognitiva (en lugar de conductista) desde los años sesenta. Sin embargo, la Psicología social ha sido ampliamente cognitiva desde el principio. Ya hemos visto que en la Psicología social la psicología de la Gestalt fue importante a la hora de contrarrestar la influencia del conductismo (la doctrina según la cual los psicólogos se deberían limitar al estudio de conexiones públicamente observables entre estímulo y respuesta, dando de lado a los sucesos mentales privados, subjetivos y supuestamente poco dignos de confianza). Teóricos como Asch, Heider, Lewin y Sherif tradujeron las ideas de la Gestalt en potentes teorías psicosociológicas.

La investigación pionera de Asch (1946) sobre formación de impresiones y la de Heider (1958) sobre *equilibrio cognitivo* y *psicología ingenua*, por ejemplo, allanaron el camino para la investigación moderna sobre percepción de personas y cognición social. Las perspectivas teóricas y los estudios de Sherif (1936), Asch (1952) y Lewin y sus colegas sobre procesos de grupos todavía son fundamentales para la comprensión contemporánea de la influencia social. La *teoría del campo* de Lewin (1952) fue especialmente influyente y creó toda una tradición de investigación conocida como *dinámica de grupos*. Lewin analizó las relaciones intragrupo como un campo social de fuerzas en el *espacio vital* del individuo (la totalidad de los acontecimientos psicológicos que afectan al individuo en un momento dado, incluyendo siempre tanto a la persona como al ambiente) y consideró individuo y grupo como un sistema interdependiente. Empleó e introdujo en la Psicología social conceptos grupales de propiedades del todo, como por ejemplo su grado de cohesividad (el grado de atracción mutua entre los miembros, la fuerza que mantiene a los miembros unidos en el grupo), estándares de grupo (normas sociales), climas sociales, estilos de liderazgo y decisiones de grupo.

Subrayó que para comprender y cambiar la conducta de los individuos es preciso considerar a éstos como miembros de un sistema social y a su conducta como determinada o regulada por las propiedades dinámicas de ese sistema. Definió los grupos psicológicos en función de la interdependencia de los miembros. Los grupos eran más o menos cohesivos, tenían más o menos poder sobre sus miembros y, según dicho poder, ejercían más o menos presión sobre los miembros para que se adecuasen a los estándares y decisiones grupales. De hecho, con frecuencia resultaba más sencillo cambiar a todo el grupo que la conducta de un

individuo aislado del grupo. La conducta de la persona era una función del interjuego entre la persona y el ambiente, tal como está representado psicológicamente en el espacio vital.

Muchas de estas ideas se desarrollaron con posterioridad en el trabajo de los estudiantes de Lewin y llevaron a una investigación seminal sobre atracción interpersonal y otros tipos de relaciones interpersonales, estructura grupal, motivación, conformidad, toma de decisiones en grupo y liderazgo. Los estudiantes de Lewin (y los estudiantes de los estudiantes de Lewin) continuaron la influencia de la teoría del campo hasta bien entrada la década de los cincuenta y la de los sesenta.

## El método experimental

Los estudios de Lewin y de otros autores también ayudaron a crear un estilo especial de experimentación de laboratorio en Psicología social (Festinger, 1953; Aronson y Carlsmith, 1969). Un experimento de laboratorio es un método de investigación en el cual el investigador diseña una situación controlada y simplificada de tal manera que pueda manipular una o más variables *independientes* (por ejemplo, el grado de atracción entre los miembros del grupo) y observar el efecto sobre una o más variables *dependientes* (por ejemplo, el grado de influencia mutua). El punto importante es que, dado que el investigador puede manipular algún factor en condiciones en las que se mantienen constantes todas las demás variables, puede estar razonablemente seguro de que cualquier efecto sobre la variable dependiente estuvo *causado* realmente por el factor manipulado.

El experimento (de laboratorio o de campo) es, por tanto, un método especialmente dotado para encontrar y confirmar vínculos causales entre variables en condiciones especificadas de forma estricta. No es un buen método para obtener descripciones naturalistas de la conducta social ni para descubrir cómo correlacionan e interactúan en el mundo real variables y procesos. Pero es un método excelente de investigación teórica: para establecer contrastes entre teorías y para desarrollar las propiedades conceptuales de las teorías. Por ello, su valor en Psicología social es incalculable, ya que es extraordinariamente difícil en nuestro campo pasar de las observaciones descriptivas de la interacción social a los principios psicológicos de poder explicativo real. El método experimental ayuda a los investigadores a desarrollar ideas conceptuales de precisión empírica y de poder explicativo. Los experimentos no nos dicen directamente lo que sucede en el mundo real; en lugar de ello, nos ayudan a desarrollar buenas teorías que luego podemos usar para hacer inferencias verosímiles acerca de los sucesos en el mundo real.

Lewin y otros autores ayudaron a mostrar que era posible hacer experimentos sobre el complejo tema de estudio de la Psicología social y cómo hacerlos (un estudio de Lewin, Lippitt y White, 1939, sobre estilos de liderazgo y climas sociales tuvo un gran impacto en este sentido). En modo alguno esto era evidente. Después de todo, la marca distintiva del experimento es el control, la simplificación y la

medición exacta. ¿Cómo se pueden controlar los procesos complejos, globales y difíciles de observar de la interacción social? ¿Cómo se puede medir con exactitud el grado de atracción entre personas de la misma forma que se mide la cantidad de lluvia caída en alguna parte del mundo? De hecho, los psicólogos sociales se han convertido en expertos en la medición de las actitudes y de otros tipos de diferencias entre personas en percepción y evaluación. Han aprendido que el control y la manipulación se han de dirigir a variables que se definen *subjetivamente* (es decir, desde la perspectiva de las personas cuyas reacciones se están observando) y en función de constructos teóricos que tienen sentido y son relevantes en el marco de un *sistema teórico de ideas*, aunque se conceptualicen de forma global. Es decir, es perfectamente aceptable manipular un todo complejo de aspectos empíricos interrelacionados como una sola variable, con tal de que se pueda conceptualizar de forma verosímil como una sola propiedad teórica y exista evidencia de que los sujetos reaccionan ante ella globalmente como una entidad subjetivamente significativa.

## La Segunda Guerra Mundial y los años cincuenta

La Segunda Guerra Mundial fue un hito histórico en el desarrollo de la Psicología social. Personas como Heider y Lewin, por ejemplo, habían llegado a los Estados Unidos de Norteamérica huyendo de Europa antes del estallido de la guerra, a causa de la amenaza que los nazis representaban para quienes, como ellos, eran judíos. Al mismo tiempo que producía los efectos intelectuales del éxodo de muchos autores de Europa a los Estados Unidos, la guerra planteó elevadas exigencias a la Psicología social al pedirle que estudiase problemas aplicados de relevancia para el esfuerzo bélico. En consecuencia, los años cuarenta y cincuenta presenciaron una gran expansión de la investigación en áreas clave. Algunos de los desarrollos más significativos se dieron en la investigación sobre actitudes y persuasión, dinámica de grupos, influencia y conformidad, relaciones intergrupo y percepción social.

Por ejemplo, Hovland y sus colegas (Hovland, Janis y Kelley, 1953) lanzaron un programa importante sobre persuasión y cambio de actitudes. Estudiaron aspectos de la fuente (persona que envía el mensaje), del mensaje y del receptor del mensaje que llevaban a cambios en las creencias privadas del receptor. El trabajo en estos temas ha identificado el prestigio percibido, la credibilidad, la pericia, el atractivo y la capacidad de inspirar confianza del comunicante como variables de la fuente que influyen en la persuasión. Las variables del mensaje incluyen el grado en el que los argumentos presentados se perciben como fuertes o débiles, la discrepancia entre el mensaje y la posición del receptor, las emociones generadas por el mensaje y el hecho de que se presentan las dos vertientes de un tema o sólo una. Las variables del receptor incluyen las actitudes ya existentes del receptor, la implicación de su yo y el compromiso con dichas actitudes. Hovland y sus colegas adoptaron un enfoque de *reforzamiento* (es decir, de teoría del aprendizaje) a la persuasión, pero posteriormente se ha empleado toda una gama

de nuevas teorías. Por ejemplo, el trabajo contemporáneo examina las respuestas cognitivas que hace el receptor ante el mensaje, especificando cuándo los mensajes llevarán a la persuasión a través de la elaboración cognitiva y el procesamiento de información del contenido del mensaje, o cuándo entrarán en juego factores diferentes al procesamiento racional del contenido del mensaje.

El análisis de la influencia social dio un gran salto adelante con la investigación de Asch (1952) sobre la conformidad y las teorías de dinámica de grupos de Festinger (1950, 1954). En la teoría de Festinger de 1950, la conformidad se explicaba como un resultado de las presiones hacia la *uniformidad* en grupos orientados a la tarea en los que había comunicación directa entre los miembros. La uniformidad servía funciones de pertenencia grupal tanto de *contrastación de la realidad social* como de *locomoción de grupo*: es decir, el consenso dentro del grupo *a*) proporcionaba a los miembros una confianza en aquellas creencias que no se podían contrastar directamente con la realidad objetiva (la contrastación de la realidad social valida las propias creencias por medio del acuerdo con otras personas), y *b*) se percibía como instrumentalmente necesario para que el grupo alcanzase sus objetivos deseados. Estas presiones hacia la uniformidad se incrementaban cuanto más cohesivo era el grupo, cuanto mayores eran los desacuerdos dentro del grupo y cuanto más relevante era el desacuerdo para los objetivos y valores del grupo. Cuanto mayor es la incertidumbre en un grupo cohesivo y cuanto mayor es la percepción de que la uniformidad facilita el resultado deseado, mayor es la presión que se ejerce sobre un desviado para que se conforme a la norma grupal a través de la comunicación que le envían otros miembros. Si ni el desviado ni la mayoría acercan sus posiciones, el resultado probable es la expulsión del desviado del grupo.

En su segunda teoría de gran influencia, Festinger (1954) esbozó el proceso de la comparación social. Postuló que las personas necesitan evaluar sus capacidades y opiniones y que, cuando esto no se puede hacer a través de medios físicos, objetivos y no sociales, recurrirán al establecimiento de comparaciones con otras personas. La hipótesis básica era que las personas se comparan a sí mismas con otras similares para reducir la incertidumbre acerca de la adecuación de su conducta, sentimientos y creencias. Esta noción se aplicó a la explicación de la formación del grupo y la atracción interpersonal, la competición, la conformidad, la experiencia emocional y la conducta de ayuda. La comparación social se ha convertido en un proceso explicativo central de la Psicología social.

De ambas teorías se seguía que cuando un grupo social tiene una norma bien establecida que especifica la conducta correcta, tienden a surgir presiones en el grupo para mantener esa norma. Dichas presiones se tienden a ejercer sobre (y a experimentar por) los desviados, con ánimo de devolverles a la disciplina grupal. También sobre la mayoría, con vistas a que ésta mantenga dicha disciplina. La conformidad se define como el movimiento de uno o más desviados hacia la norma grupal en función de la presión social de la mayoría. Los estudios de Asch (1952) ofrecieron una potente demostración experimental de las presiones para la conformidad. Un único sujeto ingenuo, enfrentado a un grupo de iguales aparentes (pero en realidad colaboradores del experimentador) que emitían juicios unánimemente incorrectos acerca de las longitudes de una serie de líneas, tendía a conformarse

aproximadamente una media del 33 por 100 de los ensayos críticos. En las condiciones de control, sin grupo, casi no se cometían errores. Había amplias diferencias individuales. Sin embargo, un tercio de los sujetos se conformaban en el 50 por 100 o más de los ensayos críticos —esto en un caso en que el juicio es sencillo y carece de ambigüedad y el significado de la pertenencia grupal parece mínimo—. Asch creía que sus datos proporcionaban evidencia tanto de la independencia como de la conformidad, y en ello llevaba razón. Sin embargo, la mayor parte de la investigación posterior ha prestado mayor atención a la facilidad con la que incluso grupos mínimamente cohesivos pueden producir presiones para la uniformidad.

La investigación ha confirmado que la conformidad al grupo es más fuerte cuando los miembros del grupo son cohesivos, similares e interdependientes, el desviado sufre incertidumbre (por ejemplo, la situación estimular es ambigua o la tarea difícil), la mayoría es unánime y el desviado carece de apoyo social, el desviado responde de forma pública y no privada y la mayoría se muestra como más segura, competente y con mayor éxito que el desviado.

Estos resultados y las teorías relacionadas (véase Turner, 1991) han llevado a una distinción muy extendida entre dos tipos de procesos de influencia: un proceso cognitivo *informativo* que lleva a la *aceptación privada* y un proceso social *normativo* que lleva a la *complacencia pública*. La influencia que lleva a un cambio de la actitud privada pero que puede o no expresarse directamente en palabras o hechos manifiestos recibe el nombre de aceptación privada. La influencia que cambia la conducta pública o manifiesta en la dirección intentada pero que puede o no llevar a un cambio de la actitud privada recibe el nombre de complacencia pública.

Otra área estimulada por la Segunda Guerra Mundial fue la investigación del prejuicio y del conflicto entre miembros de diferentes grupos sociales, lo que no debería extrañar mucho. La investigación sobre el prejuicio racial y las relaciones entre grupos había comenzado en los Estados Unidos de Norteamérica antes de la guerra (con trabajos sobre los estereotipos, la teoría de la frustración y agresión, etc.), pero una serie de contribuciones fundamentales se realizaron inmediatamente después. Adorno y sus colegas (1950), por ejemplo, presentaron los resultados de su trabajo sobre el papel de la *personalidad autoritaria* en la aceptación de la ideología antisemita y fascista, en una combinación inteligente de análisis freudianos y marxistas sazonados con métodos innovadores en el análisis empírico de la personalidad y las actitudes políticas. Sherif (1966) y sus colegas, por otra parte, explicaron el prejuicio como una forma de conducta intergrupo y no como una expresión de la personalidad. Defendieron y demostraron en una brillante serie de experimentos de campo realizados en 1949, 1953 y 1954 que los grupos compiten o cooperan entre sí en función de si su relación se caracteriza por un conflicto de intereses o por metas supraordenadas. La competición, a su vez, producía hostilidad, prejuicio y sesgo entre los grupos, estereotipos negativos del exogrupo, etnocentrismo e incremento de la cohesión endogrupal —todos los síntomas estándar del conflicto intergrupalo.

El trabajo de Asch y de Heider en el área de la percepción de personas ya ha sido brevemente comentado. Esta línea de investigación, junto con otros sucesos de los años cuarenta y cincuenta, comenzó a desplazar la investigación de la

Psicología social del énfasis tradicional sobre procesos de grupo y relaciones interpersonales a una preocupación por la base cognitiva de la conducta. Este proceso atravesó varias fases pero, a finales de los años sesenta, el estudio del grupo (al menos en los Estados Unidos de Norteamérica) parecía estar en declive.

## Disonancia cognitiva, atribución causal y cognición social

La investigación en percepción social se centra en la forma en que percibimos y explicamos tanto a las otras personas como a nosotros mismos, es decir, la manera en que formamos impresiones de personas, las evaluamos, juzgamos, recordamos y explicamos. Ya en los años cincuenta la Psicología social había desarrollado una serie de potentes conceptos para comprender la percepción social (por ejemplo, actitudes, estereotipos, teorías implícitas de la personalidad, conceptos del yo) y tenía un interés establecido en el área. También había adoptado, como ya hemos visto, la perspectiva cognitiva de la psicología. Al volver la vista atrás se puede apreciar que una de las tendencias principales de las décadas posteriores a 1950 fue un movimiento constante hacia los análisis cognitivos de las actitudes y de la percepción social.

A la influencia general de las ideas de la Gestalt sobre la investigación en percepción social se añadieron otras dos perspectivas cognitivas que procedían de la Psicología general tras la guerra. A finales de los años cuarenta, Bruner y sus colegas hicieron un trabajo espectacular donde mostraban el impacto de los factores internos cognitivos y motivacionales sobre la percepción. Esta escuela se conoce con el nombre del *New Look* en la percepción. Este trabajo, al mismo tiempo que contribuyó a acelerar los cambios en la Psicología en su conjunto, tuvo un impacto inmediato y duradero sobre la Psicología social. Luego, en los años sesenta, tuvo lugar en Psicología lo que se ha denominado la «revolución cognitiva». Esto se refiere al rechazo del conductismo por parte de los psicólogos que favorecen análisis abiertamente mentalistas, los cuales construyen la actividad cognitiva como *procesamiento de información* (por analogía con el ordenador, la mente se conceptualiza como software en el cerebro que codifica, almacena, manipula y recupera información). Al final de los años setenta muchos psicólogos sociales adaptaban directamente ideas, métodos y datos de la Psicología cognitiva para explicar la percepción social, dando lugar al nacimiento de un nuevo campo conocido como cognición social.

También dentro de la Psicología social tenían lugar desarrollos críticos. En el año 1957, Festinger publicó su libro sobre *disonancia cognitiva*. El libro presentaba una teoría de cambio de actitud, la cual postulaba que las personas tienen una necesidad de mantener consistencia psicológica entre sus cogniciones (es decir, creencias, opiniones, juicios, etc.). La teoría se aplicó a toda una gama de asuntos y generó una serie de predicciones contraintuitivas. La investigación sobre la teoría despegó en los primeros años sesenta y, en unión con teorías relacionadas de consistencia cognitiva, generó un nuevo interés en los procesos cognitivos que subyacen a la conducta social. Fue probablemente la primera vez en la historia de

la Psicología social que una teoría de un único proceso limitado (en contraposición a un marco general) llegó de una manera tan clara a dominar la actividad del campo.

Sin duda, los años sesenta fueron un momento crítico. Al principio de la década la investigación sobre los grupos todavía era próspera; a su final estaba en declive y ya no ocupaba el centro de la escena teórica. El éxito de la teoría de la disonancia cognitiva marcó un cambio de rumbo definitivo hacia el estudio de los procesos individuales cognitivos y motivacionales. La tendencia se consolidó con la emergencia de otra teoría cognitiva (o grupos de teorías) de proceso limitado a finales de los años sesenta. Partiendo del trabajo pionero de Heider (1958), se publicaron dos versiones de la *teoría de la atribución* en 1965 y 1967 (Jones y Davis, 1965; Kelley, 1967) que llevaron a una cantidad enorme de investigaciones en los años setenta. La teoría de la atribución analiza cómo los individuos llegan a explicar las acciones y actitudes de otras personas (por ejemplo, ¿es este acto una expresión de un rasgo de personalidad o de alguna presión situacional?). En cierto sentido sustituyó a la teoría de la disonancia como la siguiente teoría de proceso limitado capaz de dominar la investigación en muchas áreas diferentes durante varios años. Sin embargo, nunca fue tan homogénea como la teoría de la disonancia.

A finales de los años setenta la investigación se realizaba en un frente suficientemente amplio y producía una variedad de ideas y de fenómenos no esperados, de tal forma que fue relativamente fácil para los investigadores dar el paso desde los estudios de atribución a la creación de una nueva área: la cognición social. Uno de los marchamos de la tardía investigación en atribución fue una preocupación por los errores y los sesgos en el proceso atributivo (es decir, el proceso por el cual se infieren las causas de la conducta propia y ajena), una preocupación, en suma, por el problema general de la supuesta irracionalidad e inadecuación de la percepción social. Este interés encajaba perfectamente con las ideas de la Psicología cognitiva acerca de las limitaciones en el procesamiento humano de información y proporcionó un puente teórico a la investigación en cognición social. La cognición social comenzó a emerger como área de investigación a finales de los años setenta y alcanzó su cima en los ochenta. Es un área demasiado reciente como para ser descrita en una breve historia. En posteriores capítulos de este volumen se describirá el material relevante.

## La emergencia de Europa

Hay, sin embargo, otro desarrollo más que merece ser citado en este resumen. Los últimos años sesenta vieron la emergencia de la Psicología social europea. Aunque investigadores e ideas de muchos países distintos a los Estados Unidos de Norteamérica han desempeñado un papel fundamental en el desarrollo de la Psicología social, apenas hay dudas de que entre 1930 y 1970 el campo se desarrolló de manera abrumadora en los Estados Unidos. En los años sesenta, en varios países europeos (y, por supuesto, en otros sitios) se estaba llevando a cabo investigación psicosocial. En sí mismo esto no era nuevo. Lo nuevo era que al final de la década

se realizaron esfuerzos conscientes, activos y en última instancia coronados por el éxito, para agrupar a los investigadores europeos en una comunidad intelectual interactiva. Desde entonces esta comunidad ha crecido de forma constante en tamaño e influencia. Hay en la actualidad psicólogos sociales trabajando en todo el mundo, pero Europa sigue siendo la evidencia de que la Psicología social se está convirtiendo en una ciencia plenamente internacional, en lugar de estar dominada por las preocupaciones concretas de una sociedad o de una visión ideológica del mundo específicas.

Una consecuencia de esta internacionalización de la ciencia ha sido una saludable fertilización cruzada de ideas y datos. Así, al mismo tiempo que la investigación sobre grupos entraba en declive en los Estados Unidos, Henri Tajfel y Serge Moscovici en Europa estaban creando nuevas perspectivas sobre conducta grupal e influencia social, perspectivas que han asegurado que haya continuado y florecido una vigorosa y productiva investigación sobre estos asuntos. El trabajo de Tajfel y sus colegas sobre identidad social, categorización social y conducta intergrupala (por ejemplo, Tajfel y Turner, 1986) y de Moscovici y sus colegas sobre polarización de grupo e influencia minoritaria (por ejemplo, Moscovici, 1976) han llegado a ser temas fundamentales de la Psicología social en los últimos veinte años no sólo en Europa, sino en todas partes. Además, gran parte de este trabajo ha desembocado en conceptualizaciones sociocognitivas (por ejemplo, en el análisis de la formación de impresiones y la estereotipia, véase Oakes, Haslam y Turner, en prensa). Existen fundadas esperanzas de que una ciencia más rica surgirá de la multiplicación de sus fuentes intelectuales.

---

---

### LECTURAS COMPLEMENTARIAS

---

---

MUNNÉ, F., 1985, «El desarrollo de la Psicología social en la Unión Soviética», *Revista de Historia de la Psicología*, 6, 1, pp. 19-46.

Esta lectura ofrece un contrapunto a las pinceladas históricas de J. C. Turner. Su autor realiza un recorrido a través de los periodos que han caracterizado el desarrollo de la Psicología social en la Unión Soviética, desde el periodo inmediatamente anterior a la Revolución de Octubre hasta la actualidad.

MUNNÉ, F., 1989, «Sobre el pluralismo teórico y el imperialismo en las ciencias críticas», capítulo 1 de *Entre el individuo y la sociedad*, Barcelona, PPU, pp. 21-52.

Un estudio sistemático de los metaparadigmas, paradigmas, teorías y marcos teóricos de la Psicología social, con la formulación de un modelo integrador.

SECCION **II**

---

# DEFINICION

*Juan A. Pérez*

1

# PSICOLOGIA SOCIAL: RELACION ENTRE INDIVIDUO Y SOCIEDAD

Interacción: ¿una o varias?

La Psicología social tripolar

Psicología social: la dialéctica entre la resistencia y  
el cambio

Conclusión

Una forma habitual de delimitar el campo de estudio de la Psicología social consiste en decir que ésta debe centrarse en analizar la relación entre el individuo y la sociedad. Su labor sería así la de describir el proceso de socialización del individuo y/o cómo los individuos pueden llegar a producir ideologías, valores, normas y, en definitiva, la organización de la sociedad. Puede resultar evidente, e incluso tautológico, afirmar que el individuo no existiría sin la sociedad y que la sociedad no existiría sin el individuo, y que, por lo tanto, toda explicación de los fenómenos será incompleta mientras se prescindiera de una u otra de esas dimensiones. Sin embargo, ocurre que gran parte de la Psicología social existente en la actualidad se caracteriza por un reduccionismo que proviene de la Psicología o de la Sociología. Como se sabe, reduccionismo es explicar en un nivel fenómenos que acontecen en otro nivel.

La reducción psicológica consiste en establecer una igualdad o equivalencia entre estímulos físicos y estímulos humanos. De este modo, la interacción no es más que una simple respuesta al estímulo que forma el comportamiento del otro. Al individuo que participa en una interacción sólo se le reconoce, como propiedad específica, el ser un poco más complejo que otros objetos físicos, pero no se admite que introduzca una diferencia cualitativa en la interacción. Esta aparece así formada por una cadena de reacciones y contrarreacciones. En general se suele explicar este vaivén de reacciones mediante mecanismos psicológicos suficientemente generales e independientes de las características de la situación de interacción. Desde la perspectiva psicologista, el papel de la Psicología social se reduce a estudiar las pequeñas variaciones que el contexto social introduce en esas leyes. Así, por ejemplo, se estudian las diferencias que se producen en la percepción, memoria y motivación por el hecho de referirse a estímulos sociales (personas). Se supone que la naturaleza psicosocial es consustancial al objeto-estímulo estudiado. En este caso, la Psicología social constituye el apéndice de las pequeñas excepciones que se observan en una ley psicológica general. A veces estas excepciones a la ley general no se buscan en el objeto (físico o social) percibido, sino en el propio receptor. Se buscan así conglomerados de personas para los que la ley general funciona del mismo modo y que tienen un patrón de respuesta que los diferencia de otros conglomerados.

Esto es lo que algunos vienen llamando Psicología social, pero en realidad no se trata sino de una psicología (social) diferencial. Si el «objeto» de la Psicología social viene dado por las modificaciones del escenario de un fenómeno de naturaleza puramente psicológica, entonces dicho objeto carece de especificidad y no puede dar pie a la construcción de una ciencia autónoma, puesto que la Psicología general se basta para explicarlo.

Con el reduccionismo de corte sociológico ocurre algo parecido. Niega toda autonomía al individuo, al establecer su total dependencia con respecto a la cultura o a la estructura social. En esencia, esta posición viene a decir: el individuo no existe, es pura ilusión, sólo es lo que la sociedad le transmite, le impone o le permite. Aquí la Psicología social estudiaría a escala reducida las leyes generales que imperan en el plano macrosocial y su tarea sería el ver cómo se aplican esas leyes en situaciones «micro». Es decir, el presupuesto fundamental es que existe una homología o igualdad entre microsituación y macrosituación. Al igual que el

reduccionismo psicológico, tampoco aquí parecen tenerse demasiado en cuenta las interacciones constructivas que se pueden establecer entre los partícipes de una situación.

Como señala Moscovici (1970), en estos casos la Psicología social se convierte en una sociología para los psicólogos y en una psicología para los sociólogos. Desde estas perspectivas, al asignársele un estatus de intermediario, su labor consistiría en refinar, matizar y descubrir las excepciones de las leyes generales de las dos grandes disciplinas. En el mejor de los casos, al ser terreno del trueque teórico y metodológico entre la Psicología y la Sociología, podría llegar a decirse que juega así un papel interdisciplinar. Sin embargo, éste es un deseo que está muy lejos de convertirse en realidad.

En suma, cuando se adoptan estas formas de especificar el objeto de la Psicología social, ésta pasa a cumplir la tarea de rellenar un espacio sin llegar a comprender por qué dicho espacio es social (puesto que no le atañe a la Sociología), o psicológico (puesto que tampoco atañe a la Psicología). Se tropieza así de nuevo con la dicotomía insalvable entre lo individual y lo social y con las dos disciplinas poderosas que lo estudian. La Psicología social, en ese sentido, pasa a ser la «disciplina del terreno de nadie».

Estos reduccionismos no se desarrollan con indiferencia mutua. Muy al contrario, tienen una larga historia de debate dentro de la Psicología social. El problema, a nuestro juicio, está en que resulta muy difícil definir la interacción y explicar por qué puede constituir un principio organizador específico de la Psicología social.

---

## INTERACCION: ¿UNA O VARIAS?

La noción de interacción es aceptada prácticamente por todos, y, según Marc y Picard (1989), se trata hoy de una de las pocas nociones realmente pluridisciplinar. Así, los psicólogos tienden a dar por hecho que determinados procesos psicológicos generales quedan modulados por la situación, y los sociólogos también llegan a admitir que conceptos de orden macrosocial, como por ejemplo la noción de clase y de estructura, pueden ser completados con enfoques más «micro». Pero entonces nos preguntamos: ¿dónde está el conflicto?, ¿de dónde surge la controversia? La respuesta es sencilla: de los múltiples significados del término interacción. Hay tres, al menos, bastante diferentes.

### La interacción como relación causa-efecto

La primera perspectiva a estudiar considera la interacción como causalidad unidireccional o de intercambio de información. La definición que ha propuesto Maisonneuve (1968, p. 51) resulta ejemplar porque a primera vista no se diría de ella que implique una concepción limitada de lo que puede entenderse por

interacción. Dice así: «se da la interacción cuando una unidad de acción producida por un sujeto A interviene como estímulo de una unidad de respuesta en otro sujeto B y viceversa». La idea de interacción la da aquí el «y viceversa». Esta es la concepción que reposa en el conocido bucle causal. Se trata de una forma de interacción en la que sólo una de las partes se muestra activa (la que emite, es decir, el sujeto A en el ejemplo), al tiempo que la otra (el sujeto B) sirve de simple reflejo del efecto de aquélla. Aplicada al binomio individuo-sociedad, ello lleva a plantear el determinar quién es producto de quién. Cuando la orientación es psicologista se tiende a sostener que el producto de la interacción lo determina el funcionamiento psicológico del individuo. Por su parte, las orientaciones sociologistas insisten en que el individuo sólo es tal cuando se inserta en una sociedad. Según esta primera perspectiva hay una interacción en la medida que hay un emisor y un receptor. Sin embargo, se notará que más que hablar de interacción quizá convendría hablar de causación: el primer polo es la causa del segundo, y éste es copia y producto del primero. Y es quizá de esa relación causal de la que se deduce que ha habido una interacción, cuando en realidad se trata de una simple impronta de una parte sobre la otra. O, si se sigue prefiriendo llamar a tal proceso interacción, habrá que precisar que es de naturaleza unidireccional.

### La interacción como afiliación

La segunda perspectiva viene a decir: la Psicología estudia el individuo, la Psicología social la díada o unos pocos individuos (que están en interacción) y la Sociología las masas.

Así pues, desde la segunda perspectiva también se considera que la Psicología social estudia la interacción de un individuo con otro(s) individuo(s): éstos se unen entre sí para alcanzar una serie de metas y satisfacer un conjunto de necesidades que solos no podrían o no sabrían cómo hacerlo. La idea fundamental es que existe una tendencia básica en el ser humano que le lleva a afiliarse a los demás. La Psicología social se ocupa en este caso de describir cómo se manifiestan estas tendencias (¿innatas?) a la afiliación, las formas que adoptan y las consecuencias que todo ello tiene para la sociedad.

La interacción queda así reducida a sus aspectos más materiales, y se hablará de interacción siempre que confluyan en espacios y tiempos varios individuos que de uno u otro modo se necesitan entre sí. Llevado a sus últimas consecuencias, el presupuesto fundamental de esta segunda forma de concebir la interacción sería que los individuos viven al margen de los condicionamientos sociales cuando están físicamente aislados de los otros individuos; y viceversa, prescinden de las normas que regulan sus comportamientos individuales cada vez que se reúnen con otros individuos. O, dicho de otro modo, se soslayan los efectos simbólicos y perennes de la interacción social, lo que redundaría en un claro reduccionismo.

## El objeto de estudio de la Psicología social

Estas formas de plantear el objeto de la Psicología social y las interpretaciones reduccionistas asociadas a ellas han contribuido a que se desemboque en un cierto confucionismo dentro de la disciplina. Se llega incluso a decir que no ha logrado un cuadro uniforme y delimitado de los criterios que la definen, que le falta un marco que preestablezca la problemática propia de su objeto.

Esta crítica viene de antiguo, al igual que las propuestas de solución. Entre las muchas que se podrían traer aquí para su consideración y examen, tal vez ninguna tan fructífera e interesante como la que formuló Kurt Lewin en su conocido trabajo de 1939 titulado *Teoría de campo y experimento en Psicología social*. Comenzaba el autor reconociendo la enorme cantidad de asuntos que debe abordar la Psicología social, desde los valores (religiosos, morales) e ideologías (conservadurismo, socialismo, liberalismo) hasta los estrictamente físicos (tamaño del área en que está ubicada una persona o grupo), pasando por problemas sociológicos (jerarquías de poder y estatus, diferencias entre áreas rurales y urbanas) y psicológicos (inteligencia, objetivos y personalidad o carácter de una persona), sin olvidar los aspectos fisiológicos de salud, fortaleza o color del pelo. Obviamente no es una tarea sencilla la de ofrecer una explicación integradora de todos estos problemas tan diferentes entre sí.

Pese a ello, Lewin cree y defiende que es posible hacerlo. Rechaza de entrada la posibilidad de utilizar una lógica meramente clasificatoria para crear con todos estos problemas una serie de compartimentos estancos. Por el contrario, afirma lo siguiente: «Es ampliamente aceptado en la actualidad que se necesitan medios positivos de agrupar estos diversos tipos de hechos de tal forma que resulte posible tratarlos en un solo nivel sin sacrificar el reconocimiento de sus características específicas» (p. 133).

El ejemplo que utiliza el autor para ilustrar su propuesta es que los cambios corporales, los desplazamientos ideológicos y la pertenencia grupal han de ser abordados con un solo lenguaje científico. Pero, ¿cómo es posible llegar a conseguir este objetivo? También Lewin responde a esta pregunta: «Si no estoy equivocado, la solución iría en esta dirección: a) hay que considerar la ciencia como un ámbito de problemas, y no como un ámbito de materiales, b) los diferentes ámbitos de problemas podrían necesitar diferentes universos de discurso de constructos y de leyes..., y c) cualquiera de ellos (es decir, cualquiera de los mencionados universos de discurso) se refiere al mismo universo de material» (p. 134).

Concluye el autor señalando que esta solución lleva aparejada la completa libertad de la Psicología social para usar los constructos que más ayuden a comprender sus problemas y que permitan la integración en su propio nivel (es decir, en el nivel propiamente psicosocial) de los hechos que trata. En ningún caso, puntualiza, debería sentir la obligación de utilizar constructos de otras ciencias simplemente por razones filosóficas.

## La interacción como unidad psicosocial

A satisfacer esta aspiración de Lewin puede ayudar una nueva forma de concebir la relación entre el individuo y la sociedad que no se define por una unidireccionalidad, sino por una bidireccionalidad, que no es «una respuesta a», sino también una «anticipación de». De Montmollin (1977) lo dice así: «en la medida en que la percepción del sujeto perceptor se modifica por la expectativa de reciprocidad, ya hay interacción social». Aquí la interacción no es la suma de las partes, sino integradora y creadora de nuevas pautas de comportamiento. Se conciben constantes ajustes y desajustes entre la sociedad y el individuo que no sólo implican una *causalidad recíproca* (Piaget, 1970), sino además pautas de acción que van más allá del efecto directo de un sujeto sobre otro y que dependen del sistema que engloba esas interacciones.

Se supone, de esta forma, que cuando la sociedad se inserta en el individuo, éste ya tiene en él «otra sociedad» que le protege, y, viceversa, cuando el individuo va a crear la sociedad ya hay otro individuo que la creó. Este acoplamiento recíproco, resultado de constantes conflictos y movimientos dialécticos entre las partes, es lo que desde nuestro punto de vista define lo más específico del objeto de la Psicología social.

Esto explicaría por qué el desarrollo de la Psicología social coincide en el tiempo con el reconocimiento de la existencia de dos procesos: el de la diversidad y el de la uniformidad social. Surge como una respuesta a la necesidad de estudiar las repercusiones de los conflictos provocados por la diversidad de presiones sociales, por las oposiciones de normas y valores que concurren en un mismo ámbito sociocultural. A la inversa, cuanto más homogénea sea la cultura y tradición de un pueblo o grupo y, por lo tanto, cuanto menores sean las oposiciones culturales y sociales, menos arraigará en ella la necesidad de un estudio propio de la Psicología social.

Efectivamente, un análisis comparativo entre las características geográficas del emplazamiento de los primeros departamentos de Psicología social y de los periodos históricos en los que, al menos cuantitativamente, más ha crecido ésta, ha permitido poner de relieve que dicha Psicología social se ha desarrollado sobre todo en ambientes marcados por una gran efervescencia social. Además de ser un *fenómeno norteamericano*, es también un *fenómeno urbano* (hasta mediados de los años cuarenta), puesto que su desarrollo se ubica primordialmente en lugares (metrópolis del norte de Estados Unidos) donde más se hacía sentir una efervescencia social intensa (conflictos intergrupales, prejuicios, desviación y marginación social, choque de modos de pensar, crisis de generaciones). Desde un punto de vista histórico más amplio, una serie de conflictos sociales globales como la expansión del comunismo, la gran depresión económica de los años treinta, la Segunda Guerra Mundial y la amenaza de la guerra nuclear, entre otros, constituyeron el gran impulso de la Psicología social, situado por diversos autores alrededor de los años cincuenta (véase Jones, 1985).

Así pues, el primer gran paso de la Psicología social como movimiento que se institucionaliza en las universidades parece arrancar, por una parte, de una serie de problemas originales que acucian a la sociedad y que exigen una comprensión,

explicación y —por qué no— una predicción, tareas encomendadas a estos nuevos científicos sociales. Por otra parte, todos estos nuevos problemas y agitaciones sociales planteaban cuestiones que probablemente escapaban a los conocimientos vigentes y ponían de manifiesto la incapacidad de una tradición o actitud intelectual —esencialmente asociada a la Psicología y a la Sociología— para dar cuenta de las nuevas formas que parecía adoptar la relación entre los individuos, grupos y, en definitiva, entre el individuo y la sociedad o las instituciones que simbolizan a ésta. Esta nueva relación social se caracteriza por su carácter multiforme, por su diversidad y porque un conjunto de opciones normativas entran en conflicto explícito.

En resumen, podemos decir que el gran auge de la Psicología social parece estar asociado a la existencia de normas, valores, expectativas y comportamientos que, por asegurar una diversidad y diferenciación social, colocan a los individuos o grupos, y en última instancia a los sistemas sociales, en un conflicto ante la deseada y buscada uniformidad social. En este caso, sería la existencia de una realidad social la que vendría a imponer diversas limitaciones a los modelos de la Psicología y Sociología para predecir la existencia de tales fenómenos psicosociales. Debemos añadir que la falta de efervescencia social manifiesta no implica su inexistencia ni su ausencia de relevancia. Como conclusión de todo ello subrayaremos sólo que la Psicología social está abocada a abordar como objeto de estudio problemas sociales que tienen en gran parte una geografía, una historia y unas vertientes culturales concretas.

### Una ilustración de interacción social constructivista

Así pues, se dan fenómenos que no pueden ser explicados por mera generalización de factores psicológicos o sociológicos. Son fenómenos que provienen de la interacción entre lo individual y lo social y que tienen una autonomía propia que los reproduce tanto como los transforma.

Para tratar de ilustrar este concepto constructivista de interacción social que consideramos específicamente psicosocial, tomaremos un ejemplo del análisis de la agresión que han llevado a cabo Zillmann y Bryant (1974) a partir de la teoría de los dos componentes de la emoción de Schachter y Singer (1962). Esta teoría nos parece una excelente ilustración de nuestro concepto de interacción social.

En la actualidad se acepta que la agresión es el resultado de la operación conjunta de factores hereditarios, sociales y psicológicos. Sin embargo, la obra psicológica clásica sobre agresión (*Frustración y agresión*, de 1939), cuyos autores fueron Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, presentaba una visión reduccionista de este fenómeno. En efecto, se afirmaba, y se pretendía demostrar, que la frustración previa era la única causa necesaria y suficiente de la agresión, tanto directa como desplazada.

Berkowitz, en 1962, intentó suavizar este sesgo reduccionista. Para ello, abogó por una mayor contextualización de la naturaleza del acto agresivo, lo que implicaba dar entrada a ciertos factores sociales como antecedentes de dicho acto. La

frustración aparece, en la explicación de Berkowitz, como algo necesario, pero no suficiente para determinar la agresión. Es necesaria porque activa el organismo y lo predispone a actuar. Pero no es suficiente porque la activación que genera es inespecífica y no lleva directamente a la agresión. Sólo cuando la situación es favorable se manifestará la reacción agresiva.

Esta es, pues, una primera forma de concebir la interacción de factores, ya que ninguno de ellos por separado, sin la conjunción del otro, desencadenaría el acto agresivo. Se trata de la forma de interacción de lo psicológico-interno, en este caso la frustración, con la situación, en este caso la provocación, tal vez más aceptada hoy en día de un fenómeno donde la conjunción de factores sociales e individuales da lugar a una nueva conducta que no se produciría partiendo solamente de uno de ellos por separado.

Sin embargo, la teoría de los dos factores que Schachter y Singer (1962) utilizaron para explicar el origen de una emoción señala que no basta con considerar el estado de activación interna y, junto a él, la definición que el contexto cognitivo y/o social dé de ese estado de activación interna. En realidad, lo más importante de esta teoría es la introducción de un tercer factor, con el que los dos anteriores interactúan, y que no es ni el estado fisiológico ni el ambiente externo, sino la representación del propio estado psicológico; como si el fenómeno psicosocial apareciera sólo después de inhibirse otras explicaciones que atraen primero la atención.

Veamos cómo Zillmann y Bryant (1974) idearon uno de sus experimentos para ilustrar esta forma de interacción entre la activación interna y la provocación externa, de la que resultará la agresión. Para activar a sus sujetos, les pidieron que realizaran un ejercicio físico (pedalear en una bicicleta estática), de modo que —como se había establecido previamente— tardaran unos seis minutos en recuperarse de esa activación fisiológica. Durante el período de recuperación, exactamente dos minutos después de haber terminado el ejercicio de activación, los sujetos, durante una partida del juego de hundimiento de barcos, recibían un insulto provocador de un supuesto contrincante. Después de introducir este segundo factor de carácter social, se esperaba con un pretexto cualquiera hasta que se produjera la recuperación fisiológica total (es decir, cuatro minutos más). Recuperado el estado fisiológico normal, se reanudaba otra partida de barcos y se medían los comportamientos agresivos mediante un dispositivo experimental adecuado.

Teniendo en cuenta otras condiciones-control que completaban el diseño experimental, se puede concluir que los sujetos más agresivos resultaron ser los que, después de estar activados fisiológicamente, eran además provocados por el insulto. En efecto, en otra condición los sujetos también habían sido insultados, pero no habían realizado ningún ejercicio físico, y en otras habían realizado el ejercicio físico pero no habían sido insultados. Pero en ninguna de estas dos últimas condiciones (donde sólo interviene uno de los dos factores) se observó una agresión tan alta como cuando interactuaron activación fisiológica y provocación. Lo más interesante para nuestro propósito actual es que la agresión aparece cuando los sujetos *ya se habían recuperado*. Es decir, fuera del efecto directo del factor fisiológico-interno y cuando el insulto se había recibido también en el

pasado. Todo ello parece indicar que la conducta agresiva se hace independiente de los factores que, sin embargo, son una condición necesaria para su existencia. En otros estudios, Zillmann, como ya hicieron Schachter y Singer en el problema de las emociones, mostró también que cuando la provocación se produce demasiado cerca del período de activación, entonces no interactúa con ésta para dar lugar a la agresión, como tampoco lo hace cuando cae fuera de un periodo de activación. Prueba todo esto que no es una mera adición de dos factores independientes lo que da lugar a una conducta nueva, sino su interacción, la cual es irreductible a uno u otro de esos factores.

---

## LA PSICOLOGIA SOCIAL TRIPOLAR

Creemos que este modo de concebir la interacción se distingue claramente de los anteriormente presentados, ya que no se refiere a cómo un individuo o grupo se impone sobre otro ni a cómo los individuos salen de su aislamiento para satisfacer ciertas necesidades. Se refiere a situaciones y hechos en los que el resultado no está determinado con anterioridad a la interacción. Muy al contrario, es durante y a través del proceso de interacción como se entrelaza lo individual con lo colectivo, lo personal con lo social, se confrontan unos valores y una visión de la realidad con otros, y se observan en los individuos procesos tanto de integración como de diferenciación. Son interacciones en las que las dos partes intervienen al mismo tiempo, imponiendo su propia posición y a la vez recibiendo la del otro u otros. Este proceso complementario de exteriorización e interiorización lleva a nuevas definiciones de las relaciones y a nuevos enfoques y significados de los hechos.

Dado este doble proceso, por una parte de exteriorización social y, por otra, cognitivo de interiorización de los puntos de vista del otro, la interacción puede desarrollarse tanto en un plano simbólico como en presencia real del otro. Por ser un proceso activo caracterizado por la acción recíproca y por no operar ni en un vacío social ni psicológico, esta interacción construye nuevas realidades en cada uno de los partícipes de dicha interacción. Así pues, no se impone ni prevalece un solo punto de vista; tampoco se llega a una copia de la realidad externa. La interacción, tal como la hemos descrito, desborda los marcos de la Psicología y de la Sociología y sólo puede ser objeto de una auténtica Psicología social o, en palabras de Moscovici (1970), de una Psicología social tripolar.

De este modo, la Psicología social se ocupará de estudiar, por una parte, cómo se inscribe la realidad social en el individuo, de qué modo éste se la representa. Esta representación no se reduce a una «fotocopia» de la realidad, sino que está mediatizada por interacciones reales o simbólicas con otros individuos y, por otra parte, resulta de un proceso de elaboración y transformación que está en función de las propias capacidades psicológicas del individuo. Estudiará también cómo el individuo trata de inscribir en los otros esa realidad social interiorizada, proceso éste que puede ocurrir bien al mismo tiempo que él la recibe, bien en otros

momentos o situaciones. Se ocupará de igual modo de estudiar los procesos por los que los objetos a través del proceso de interacción adquieren nuevos significados que plasman la visión de los individuos y que constituyen un medio de compartir con los demás una realidad que, desde entonces, se denomina psicosocial.

---

## PSICOLOGIA SOCIAL: LA DIALECTICA ENTRE LA RESISTENCIA Y EL CAMBIO

Esta forma de concebir la interacción da lugar a la aparición de toda una gama de nuevas implicaciones teóricas y metodológicas. Analizaremos tres de ellas: la importancia de las representaciones preexistentes a una situación de interacción concreta; las representaciones nuevas que se elaboran durante la misma situación de interacción; y los cambios de las representaciones que se producen durante una situación de interacción.

### La prevalencia de las representaciones

Está implícito que los individuos que participan en la interacción son portadores de una gama de representaciones que ya han construido en situaciones anteriores. Disponen de un repertorio de formas de aprehender la situación, de evaluarla y de reaccionar. Son individuos que participan en interacciones en función de su historia pasada (Mugny, 1981). Esta historia que precede a la situación interactiva deberá ser analizada y estudiada si queremos comprender a fondo el desarrollo que adoptará una interacción dada. Ahora bien, al igual que no es posible concebir una interacción sin la presencia real o simbólica de al menos otro individuo, tampoco es posible concebirla sin un objeto sobre el que se materialice o que sirva de mediador. De este modo, las representaciones anteriores a la interacción de las que disponen los individuos que participan en ella pueden referirse a las formas de relacionarse entre sí los individuos y a las elaboraciones de los significados de los objetos que median en la interacción. Llamaremos a lo primero representaciones de las relaciones y a lo segundo representaciones de los objetos.

Los individuos, antes de participar en una situación interactiva, disponen ya de una serie de conocimientos, de evaluaciones y de marcos de referencia de sí mismos y del otro (genérico, en algunos casos) que toma parte en la interacción. Estas imágenes de la interacción son el resultado de una rememoración de las formas en que se han desarrollado anteriormente otras interacciones en situaciones muy similares, o bien de una transposición de situaciones análogas. A continuación se describirán los tipos de representaciones más importantes.

*Representaciones jerárquicas.* Las interacciones basadas en una relación jerárquica determinan de entrada los significados que tienen los objetos implicados en la interacción y las posiciones que adoptará sobre ellos cada partícipe. Los objetos

no tienen aquí un valor en sí. Este viene transferido por el significado de la relación que prime entre los individuos.

*Representaciones no jerárquicas.* Aquí la interacción se fundamenta en un intercambio más o menos ecuánime de posiciones y evaluaciones del objeto sobre el que se materializa la interacción. En este caso, los juicios y las conductas sobre los objetos no están predeterminados. En cierta manera son independientes de las dinámicas relacionales que los individuos esperan mantener en una situación dada. Los partícipes de la interacción, o no disponen o no utilizan los recursos interpersonales para imponer al otro su visión de las cosas. En estas situaciones, la interacción suele desembocar en nuevas formas de definir las propiedades, funciones y evaluaciones de los objetos y la interiorización respectiva de estos nuevos significados dados a los objetos es casi automática. O, por decirlo de otro modo, el producto de la interacción pasa automáticamente a formar parte de la identidad de los partícipes, por lo que no es necesario recurrir a posteriores regulaciones psicosociales para que cada partícipe acate el resultado de la interacción.

*Representaciones simétricas y asimétricas.* Pero al igual que los individuos disponen de una representación de la forma en que va a evolucionar la relación en una situación dada, disponen también de una representación del objeto sobre el que se configura la interacción. Esta puede ser de tipo simétrico (cada uno tiene o puede tener una parte de la respuesta) o de tipo asimétrico (sólo una de las partes dispone de la respuesta correcta o apropiada, o no se confrontan diferentes sistemas de respuesta). Esta representación del objeto puede estar en concordancia con la visión que determina la representación de la relación, pero puede también dar lugar a discordancias de interés para la Psicología social. En este último caso, unas u otras representaciones (las de los objetos o las de las relaciones) pueden redefinir el significado de las otras, aunque lo más frecuente es que sean las representaciones de la relación las que prevalezcan sobre las otras.

Veamos algunas ilustraciones de estos tipos de interacciones tomadas de la Psicología social evolutiva (Mugny y Pérez, 1988). Por ejemplo, nos hallamos ante una interacción no jerárquica y asimétrica cuando interactúan dos niños de un mismo nivel cognitivo (por ejemplo, en un momento del desarrollo de las operaciones concretas) a los que se les pide que, desde una misma perspectiva, traten de resolver una prueba de orientación espacial. Para ello han de coordinar nociones de derecha-izquierda, delante-detrás que ninguno de los dos domina. Se suele tratar de una interacción asimétrica porque, o bien juntos cometen los mismos errores, o bien los errores de uno no entran en conflicto con los errores del otro.

Tendríamos una interacción de tipo no jerárquico y simétrica o complementaria si hacemos que esos dos niños de un mismo nivel cognitivo ocupen perspectivas opuestas. En esta nueva situación, aunque los niños cometen errores de la misma naturaleza, uno entra en conflicto con el otro por ocupar perspectivas distintas y, por ejemplo, por carecer de la noción de descentración cognitiva. Se trata de una situación que indica cómo una interacción social puede dar lugar a la construcción de una nueva operación mental simplemente a partir del error y por el error. Por

## Psicología Social

último, hablaríamos de interacciones jerárquicas si formamos esas parejas de interacciones entre un niño y un adulto.

El que una interacción sea o no jerárquica depende de la representación previa que tenga el sujeto del otro con el que va a interactuar. En este sentido merecen subrayarse algunas consecuencias teóricas y metodológicas que presenta la existencia de estas representaciones sobre el otro que anteceden a la interacción. Por una parte, en un plano teórico, ello supone que se puedan concebir las más diversas dinámicas de interacción operando en un plano simbólico, sin necesidad de una presencia material del otro. Y es esta capacidad simbólica de anticipación de una interacción la que abre la posibilidad de que se estudie la transcripción e interiorización que el individuo realiza de las dinámicas sociales. O dicho con otras palabras, se puede estudiar lo social en lo individual.

Por otra parte, el funcionamiento de este tipo de representaciones confiere la plasticidad necesaria para que en el plano de algunas metodologías se lleve a cabo la *estilización* (por intentar recoger el término de Deconchy, 1981) de las conductas. Se entiende así que no será necesario reproducir en su integridad un fenómeno dado, sino que su miniaturización puede incluso llegar a intensificar el efecto específico del fenómeno miniaturizado.

Por último, la existencia de tales representaciones indica también que no será necesario crear cada vez nuevos significados o formas de interacción. Se pueden por ello estudiar procesos que trascienden la situación concreta. Las interacciones no son sino un momento o una ocasión para que los individuos proyecten evaluaciones y comportamientos que pueden tener una larga historia (Doise, 1986). A través de dichas representaciones se articulan situaciones concretas y procesos más generales que no son el producto de dicha situación, sino que ésta únicamente ha servido para que se plasmen de forma más o menos coyuntural.

Como ya se habrá comprendido, procediendo de este modo no necesitamos eliminar la experiencia y la historia de los partícipes de una interacción a fin de estudiar mejor esta situación. Todo lo contrario: se trata de hacerla intervenir con toda su fuerza y riqueza. De hecho, difícilmente se podrá citar un solo estudio (experimental o de cualquier otro tipo) en Psicología social donde se diga que los sujetos que allí participaron no tenían una historia pasada.

## La construcción de las representaciones

Hay dos formas de concebir la elaboración de una nueva representación: por imitación y por elaboración constructiva. El primer caso supone que uno de los partícipes de la interacción ya dispone, de entrada, de una representación que el otro puede adoptar sin más. Son situaciones corrientes y pueden ser estudiadas en función de los procesos psicológicos implicados y en función de dinámicas psicosociales que también pueden estar interviniendo. En situaciones de este tipo, el producto de la interacción generalmente se limita a alguna suma de partes.

La elaboración constructiva ocurre en aquellas interacciones en las que ninguno de los dos participantes dispone de la representación adecuada a la situación.

Como, pese a todo, las interacciones acaban teniendo lugar, ello quiere decir que se ha recurrido a representaciones dispuestas para otros objetos o situaciones. En consecuencia, dichas representaciones no se adaptarán a las propiedades del objeto o de la situación en cuestión, y no servirán como marcos de referencia satisfactorios. Además, al no venir dictadas ni por la situación ni por el objeto en juego, sino más bien depender de extrapolaciones hechas individualmente, las variaciones interindividuales del comportamiento y de los juicios de la situación serán mucho más diversas. Es decir, la situación se caracteriza porque predominan ciertamente más *errores*, pero también una mayor pluralidad de reacciones.

La interacción, con su doble proceso de exteriorización e interiorización, produce un intercambio y una confrontación de las representaciones individuales previas, dando lugar a la elaboración de una nueva representación. Esta consigue integrar las divergencias de las posiciones individuales de partida, crea una nueva definición del objeto y es, por ello, una elaboración constructiva de carácter social. Está claro que en este caso la situación de interacción no puede ser la suma de sus partes, puesto que aparecen representaciones que en un primer momento ninguno de los partícipes de la interacción tenía a su disposición, ni que tampoco se podía predecir de los elementos aislados. Esta característica referida a la complejidad y multideterminación de fenómenos de ese tipo es la más esencial en los objetos psicosociales, puesto que no están determinados ni por factores puramente psicológicos ni puramente sociales, sino por su interrelación.

Enfocados de este modo, los objetos psicosociales imponen toda una serie de requisitos teóricos y metodológicos para estudiarlos. En el plano teórico se encuentra que las explicaciones no pueden reducirse ni a leyes de tipo psicológico ni de tipo sociológico. No se pueden reducir tampoco a procesos de imitación, puesto que no hay un modelo que esté presente. La nueva representación ha sido la consecuencia de la interacción social. Tampoco puede explicarse por meros efectos de formas de comportamiento típicas de una cultura o de una categoría social, puesto que sólo han aparecido gracias al proceso de la confrontación social.

Ahora bien, es sobre todo en el plano metodológico donde esta característica de multideterminación y complejidad de los objetos psicosociales ha tenido las mayores consecuencias. Además, por el hecho de que durante los procesos de interacción los partícipes pueden tomar decisiones, cambiar sus comportamientos y alterar sus evaluaciones, la fase de la interacción constituye un acto irreductible a un antes y quizá también a un después.

## **El cambio de las representaciones**

Resumamos los elementos de la unidad de análisis propia de la Psicología social que hemos mencionado hasta aquí. Partimos de la idea de que ésta estudia cómo los individuos se forman su visión de la realidad a través de la interacción con otros individuos. Hemos dicho que la elaboración de esta representación individual de la realidad a través del proceso de interacción social puede presentarse en el

individuo de dos formas: por un proceso de imitación o por un proceso de elaboración constructiva.

Tanto en una como en otra de estas dos formas de interacción, se viene diciendo a menudo que la Psicología social «estudia la influencia que ejercen unos individuos sobre otros». La cuestión que se plantea ahora es la siguiente: ¿se pueden englobar esos dos tipos de situaciones bajo el mismo término de influencia? Con toda seguridad, no. Veamos las razones y la importancia que puede tener clarificar un poco lo que se entiende por influencia social.

Las situaciones en las que predomina un proceso de imitación se caracterizan por una asimetría a la hora de participar en la definición de la visión de la realidad. Por supuesto, se pueden incluir dentro de la Psicología social en la medida en que también un individuo interioriza una visión social de la realidad durante una situación de interacción (con el modelo). Sin embargo, en esencia, este proceso de imitación no supone el doble proceso de interiorización y de exteriorización que, desde nuestro punto de vista, caracteriza la interacción en sentido propiamente psicosocial de elaboración constructiva.

Por más que extendamos el concepto de imitación, éste no puede explicar cómo dos individuos son capaces de llegar a visiones de la realidad de las que no disponen individualmente o que no les son proporcionadas de forma directa o vicaria por el otro. Así pues, ¿de qué procesos y mecanismos dependen estas situaciones en las que los individuos estructuran tanto como son estructurados, es decir, cuya naturaleza reside en la elaboración constructiva?

Anteriormente hemos avanzado la respuesta: la confrontación de puntos de vista. Veamos ahora algunas características epistemológicas e implicaciones teóricas y metodológicas que de ello se deducen. La primera cuestión de fondo es ¿por qué durante una interacción simétrica los individuos llegan a cambiar su visión de la realidad y la sustituyen por otra que aún no existe ni para ellos ni para el otro participante de la interacción? Por otra parte, ¿cuáles son las implicaciones psicológicas y sociales de ese cambio?

Sin duda que las respuestas a estas preguntas se sitúan en el doble movimiento que se instaura durante una interacción de ese tipo: existe una tendencia hacia lo único, hacia una visión universal en la definición de los objetos, a crear una realidad que sea compartida por todos, realidad a la que *uno se debe conformar*. Pero existe también una tendencia opuesta que va hacia la diversidad, hacia la diferenciación y a hacer prevalecer la visión individual de las cosas.

Si una de ellas se impone sin la actuación de la otra, difícilmente asistiremos a una elaboración constructiva psicosocial, y los procesos que en ese caso se instauran serán ya de orden puramente psicológico, ya de orden puramente sociológico. Por el contrario, cuando una se opone a la otra asistiremos a la elaboración constructiva de procesos psicosociales. Dicho de otro modo, la construcción de una nueva visión de las cosas pasa por una relación de tensión entre la tendencia a la uniformización social y el respeto de la visión individual de la realidad. Esta resistencia dialéctica y el conflicto que se genera entre estas dos realidades constituyen el motor de la interacción psicosocial. (En el capítulo sobre la influencia social se pueden encontrar algunas ilustraciones concretas de cómo operan estos procesos.)

---

## CONCLUSION

Al final de esta reflexión sobre las propiedades del objeto psicosocial, sobre el plano epistemológico de los modelos que de ellas pueden derivarse y de las operaciones metodológicas que exige, nos parece haber dejado asentadas un conjunto de vertientes sobre las que transcurren los análisis psicosociales de los fenómenos.

La conclusión más fácil de extraer es que es más sencillo elaborar modelos de causación unilateral (ya explicar lo social a través de lo psicológico, ya lo psicológico a través de lo social) que de causación recíproca y que de naturaleza socio-constructivista. De igual modo, parece más sencillo abordar metodológicamente fenómenos unidimensionales que fenómenos marcados por una génesis múltiple y con constantes reacciones en espiral.

A pesar de estas dificultades y complejidades, creemos que el progreso de la Psicología social hacia una especificidad dentro de las Ciencias sociales en general es inminente, tanto por lo que a sus enfoques teóricos se refiere como por las metodologías que desarrolla. Teorías y metodologías parecen evolucionar tratando de responder a un mismo aspecto: la indeterminación psicológica y social del objeto que constituye el principio organizador del objeto de la Psicología social, a saber, la interacción psicosocial.

---

## LECTURA DE APOYO

---

TAJFEL, H., 1989, «Experimentos en el vacío social», en J. F. Morales y C. Huici (eds.), *Lecturas de Psicología social*, Madrid, UNED, pp. 15-47.

En este trabajo, el autor se centra en los niveles de análisis del comportamiento social. En concreto, intenta delimitar qué características debe tener un análisis psicosocial adecuado, así como las insuficiencias y restricciones de algunos análisis que se proponen como psicosociales sin serlo realmente.

### LECTURA COMPLEMENTARIA

IBÁÑEZ, T., 1990, «La crisis de los años setenta», en *Aproximaciones a la Psicología social*, Barcelona, Sendai, pp. 135-146.

Ofrece un resumen y una interpretación del debate teórico, metodológico y epistemológico que tuvo lugar en los años setenta en Psicología social y cuyas consecuencias han sido perdurables en la disciplina.

### OTRAS LECTURAS

BLANCO, A., 1989, *Cinco tradiciones de la Psicología social*, Madrid, Morata.

BLANCH, J. M., 1982, *Psicologías sociales: aproximación histórica*, Barcelona, Hora.

FERNÁNDEZ-DOLS, J. M., 1990, *Patrones para el diseño de la Psicología social*, Madrid, Morata.

IBÁÑEZ, T., 1983, «La crisis de la Psicología social: apuntes para una lectura», *Revista de Psicología general y aplicada*, 38, 4, pp. 661-680.

IBÁÑEZ, T. (ed.), 1989, *El conocimiento de la realidad social*, Barcelona, Sendai.

JIMÉNEZ BURILLO, F., 1981, *Psicología social*, Madrid, UNED, 2 vols.

MORALES, J. F., 1985, «El concepto de Psicología social», *Boletín de Psicología*, 6, pp. 81-104.

MUNNÉ, F., 1982, *Psicologías sociales marginadas: la línea de Marx en la Psicología social*, Barcelona, Hispanoeuropea.

PÁEZ, D.; VALENCIA, J. F.; MORALES, J. F.; SARABIA, B., y URSÚA, N. (eds.), 1992, *Teoría y método en Psicología social*, Barcelona, Anthropos.

RODRÍGUEZ, A., 1977, «Psicología social: perspectivas para después de una crisis», *Revista de Psicología general y aplicada*, 32 (148), pp. 849-862.

RODRÍGUEZ, A., 1982-1983, «Contexto, interacción y conocimiento», *Boletín de Psicología*, 1-2, pp. 83-110.

SEOANE, J., y RODRÍGUEZ, A. (eds.), 1989, «Creencias, actitudes y valores», *Tratado de Psicología general*, vol. 7, Madrid, Alhambra.

Sociedad Mexicana de Psicología (2007)  
Código Ético del Psicólogo. México:  
Trillas. pp. 45-68

# 2



- Capítulo 2  
De calidad del  
trabajo desempeñado  
por el psicólogo



- Capítulo 3  
De los resultados  
del trabajo  
del psicólogo



- Capítulo 4  
De las relaciones  
que establece  
el psicólogo

## De la calidad del trabajo desempeñado por el psicólogo

## **COMPETENCIA Y HONESTIDAD DEL PSICÓLOGO**

**ART. 1.** Los servicios, la enseñanza, y la investigación que realiza el psicólogo se basan necesariamente en un cuerpo de conocimientos válido y confiable, sustentado en la investigación científica, por lo que el trabajo que desempeña debe corresponder directamente con la educación, formación, experiencia supervisada o profesional que haya recibido formalmente.

**ART. 2.** En el caso de servicios, enseñanza, o investigación en áreas nuevas o que entrañen técnicas nuevas, el psicólogo podrá desempeñarse en éstas, sólo después de haber acreditado los estudios, recibido el entrenamiento y la supervisión, y/o consultado a las personas competentes en aquellas áreas o técnicas.

**ART. 3.** En áreas emergentes en las que no existan todavía normas generalmente reconocidas para la formación, no obstante, el psicólogo tomará las medidas razonables para asegurar

la calidad de su trabajo y proteger de daño o pacientes, clientes, organizaciones, comunidades, estudiantes, participantes en investigaciones y otros.

**ART. 4.** El psicólogo se mantendrá razonablemente actualizado acerca de la información científica y profesional en su campo de actividad, y realizará esfuerzos continuos para mantener su competencia y pericia en las habilidades que emplea. Recibirá la educación, formación, supervisión y consulta adecuadas.

**ART. 5.** El psicólogo no hará declaraciones públicas que sean falsas, engañosas, que se presten a malentendidos, o fraudulentas, ya sea porque se trate de aseveraciones directas, o enunciados que den la impresión o sugieran omisiones. Como ejemplos (y no como limitantes) de esta norma, el psicólogo no hará declaraciones falsas o engañosas respecto a:

- a) su formación, experiencia, o competencia;
- b) sus grados académicos;
- c) sus credenciales;
- d) sus afiliaciones institucionales o asociaciones;
- e) sus servicios;
- f) la base clínica o científica, o resultados o nivel de éxito, de sus servicios;
- g) su remuneración,
- h) sus publicaciones o hallazgos de investigación.

**ART. 6.** El psicólogo presenta como cualificaciones o credenciales de su trabajo psicológico, sólo los grados que:

1. haya obtenido de una institución educativa acreditada, o
2. sean la base de la licencia en psicología por parte del estado en el que la practique.

**ART. 7.** Cuando el psicólogo dé consejo o comentarios por medio de conferencias públicas, demostraciones, programas de radio o televisión, cintas pregrabadas, artículos impresos, material por correo, internet, u otros medios, toma las precauciones razonables para asegurar que:

1. las declaraciones estén basadas en la literatura y práctica psicológica apropiadas,
2. las declaraciones sean por lo demás consistentes con este código ético.

**ART. 8.** El psicólogo es responsable de la conducción ética de la investigación que realiza o la de otras personas bajo su supervisión o control.

El psicólogo permite a los investigadores y ayudantes a desempeñar sólo aquellas tareas para las cuales hayan recibido la capacitación y preparación apropiadas. Como parte del proceso de desarrollo e implementación de proyectos de investigación, el psicólogo consulta con expertos respecto a cualquier población especial, como personas pertenecientes a culturas distintas a la suya propia.

**ART. 9.** El psicólogo reconoce que sus problemas y conflictos pueden interferir con su efectividad. Por tanto, se abstendrá de llevar a cabo una actividad cuando sabe o debía saber que sus problemas personales probablemente dañen a un paciente, cliente, colega, estudiante, participante en investigación, u otra persona con quien tenga una obligación profesional o científica.

**ART. 10.** El psicólogo se mantiene alerta ante signos de problemas personales en sus primeras etapas, y busca ayuda para prevenir un desempeño significativamente deteriorado.

**ART. 11.** Cuando el psicólogo se percata de problemas personales que puedan interferir con el desempeño adecuado de los deberes relativos a su trabajo, toma medidas apropiadas, tales como obtener asesoría o ayuda profesional, y determina si debe limitar, suspender o terminar dichos deberes.

**ART. 12.** El psicólogo toma las medidas razonables para evitar dañar a sus pacientes o clientes, participantes en investigación, estudiantes, y otros con quienes trabaja, y para minimizar el daño cuando éste sea previsible e inevitable.

**ART. 13.** El psicólogo que ofrece servicios a los pueblos indígenas de México respeta sus derechos, manteniéndose alerta en todo momento de posibles diferencias culturales con respecto a la suya propia, y realiza todo lo que está a su alcance para educarse, comprender, interpretar y hacer recomendaciones, en consideración a su contexto cultural.

**ART. 14.** El psicólogo que trabaja con las etnias de México se mantiene alerta a prejuicios y malinterpretaciones dadas por diferencias en idioma y cultura, y considera, al emitir sus juicios, las limitaciones derivadas del empleo de traductores y otros terceros, cuando es el caso. Deja saber a las personas usuarias de su servicio los límites de la confidencialidad en tales circunstancias.

## CALIDAD DE LA VALORACIÓN Y/O EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

**ART. 15.** El psicólogo que construye, desarrolla, adapta, administra, o usa técnicas de valoración psicológica, entrevistas, pruebas,

questionarios, u otros instrumentos, y/o los califica, o interpreta, con fines clínicos, educativos, de selección de personal, organizacionales, forenses, de investigación, u otros, lo hace en forma y con propósitos apropiados a la luz de los datos de investigación o acerca de la utilidad y la aplicación apropiadas de las técnicas. Es decir, las valoraciones, recomendaciones, informes, y diagnóstico psicológicos o enunciados evaluativos del psicólogo se basan estrictamente en información y técnicas (incluyendo entrevistas personales al individuo cuando es apropiado) suficientes y actuales para proporcionar sustento a sus interpretaciones y recomendaciones.

**ART. 16.** El psicólogo que desarrolla y conduce investigación con pruebas y otras técnicas de valoración utiliza procedimientos científicos y conocimiento profesional actualizados para su diseño, estandarización, validación, reducción o eliminación de sesgos y recomendaciones de uso.

**ART. 17.** El psicólogo que administra, califica, interpreta, o usa técnicas de valoración se cerciora de que éstas se basan en datos sólidos que garanticen la confiabilidad, validez, y normas, así como la aplicación apropiada y usos de las técnicas y/o instrumentos que emplea. Asimismo, toma decisiones, reconociendo los límites de la certidumbre con la que es posible diagnosticar, emitir juicios, o hacer predicciones acerca de individuos o grupos.

**ART. 18.** El psicólogo identifica situaciones en las que ciertas técnicas de valoración o normas no son aplicables o requieren de ajustes para su administración o interpretación. Debido a factores tales como el género, la edad, la raza, el origen étnico, la nacionalidad,

la orientación sexual, la minusvalía, el idioma, o el nivel socioeconómico de los individuos o grupos, no emplea técnicas o instrumentos solamente traducidos de otro idioma y/o cuyos datos acerca de su construcción, adaptación, validez, confiabilidad, estandarización y/o investigación de resultados se hayan determinado con base en estudios realizados en poblaciones diferentes a la que pertenecan los individuos o grupos que pretenda valorar.

**ART. 19.** El psicólogo que ofrece servicios de valoración a individuos pertenecientes a los pueblos indígenas de México u otros grupos, emplea técnicas de valoración y normas elaboradas *ex profeso* o adaptadas debidamente para esa población, y que tomen en cuenta su contexto cultural.

**ART. 20.** Al interpretar resultados de valoración, incluyendo interpretaciones automatizadas, el psicólogo toma en cuenta los diversos factores de la prueba u otro instrumento de medida, y las características de la persona valorada que pudiesen afectar su juicio o reducir la precisión de las interpretaciones. Indica cualquier reserva significativa que tenga acerca de la precisión o las limitaciones de las interpretaciones.

**ART. 21.** El psicólogo no promueve ni condona el uso de técnicas de valoración psicológica por parte de personas no calificadas, es decir que no hayan recibido formación, educación y supervisión formales para desempeñar dichas actividades. Tratándose de estudiantes de psicología supervisa adecuadamente y asume la responsabilidad por la aplicación, interpretación y uso de dichas técnicas.

**ART. 22.** El psicólogo no basa sus decisiones de valoración o intervención, o sus

recomendaciones, en datos, normas o resultados de pruebas psicológicas obsoletos para propósitos actuales. De manera similar, no basa tales decisiones o recomendaciones en pruebas psicológicas o medidas inútiles, o construidas con otros propósitos.

**ART. 23.** El psicólogo que realiza valoraciones psicológicas por medio de procedimientos automatizados a distancia, como pueden ser: la internet o el teléfono, se mantiene alerta de las limitaciones a la calificación e interpretación de los resultados, y las comunica a la persona valorada. Asimismo, le advierte de los posibles límites a la confidencialidad y toma las medidas pertinentes para ocultar la identidad de la persona valorada.

**ART. 24.** El psicólogo que ofrece valoración o procedimientos de calificación a otros profesionales describe con precisión el propósito, las normas, la validez, la confiabilidad, y las aplicaciones de los procedimientos, así como cualquier característica especial aplicable a su uso. El psicólogo selecciona servicios de calificación e interpretación (incluyendo servicios automatizados) apegados estrictamente a las normas de calidad científica que garanticen la validez y confiabilidad del programa y procedimientos. Se cerciora que tales programas y procedimientos tengan como base estudios que se hubiesen realizado en las poblaciones a las que pertenecan los individuos bajo valoración, asimismo dará su opinión con base en otras consideraciones pertinentes.

**ART. 25.** El psicólogo asume la responsabilidad por la aplicación, interpretación y uso de instrumentos de valoración apropiados, ya sea que él mismo califique e interprete los

resultados, o que emplee servicios automatizados o de otra índole.

**ART. 26.** El psicólogo cuida y promueve el control profesional y comercial de los instrumentos psicológicos reservados solamente para los psicólogos que cuenten con la debida licencia. Por tanto, no condona ni permite el acceso a dichos instrumentos a los no psicólogos.

**ART. 27.** El psicólogo hace esfuerzos razonables para mantener la integridad y seguridad de las pruebas y otras técnicas de valoración, de acuerdo con la ley, obligaciones contractuales, y con este código ético. No da a conocer los contenidos, respuestas y/o resultados posibles de pruebas e instrumentos psicológicos a no psicólogos, ni a estudiantes de psicología sin la supervisión adecuada. Instruye e informa a los estudiantes de psicología acerca de las faltas éticas en las que podrían incurrir si emplean técnicas u otros instrumentos de valoración psicológica. En testimonios e informes forenses, el psicólogo testifica veraz, honesta e imparcialmente, y además, de acuerdo con los procedimientos legales aplicables, describe con justeza las bases de sus testimonios y conclusiones. Y para evitar engaños, siempre que sea necesario, dará a conocer las limitaciones de sus datos o conclusiones.

## CALIDAD DE LAS INTERVENCIONES PSICOLÓGICAS

**ART. 29.** Al efectuar intervenciones y/o asesorías terapéuticas, preventivas, educativas, organizacionales, sociales,

comunitarias, consejo psicológico directo, ya sea por escrito, por radio, telefónico, televisivo, por internet, o por cualquier otro medio de comunicación, el psicólogo se basa en la investigación y los datos acerca de la eficacia y efectividad de las técnicas o procedimientos que utilice.

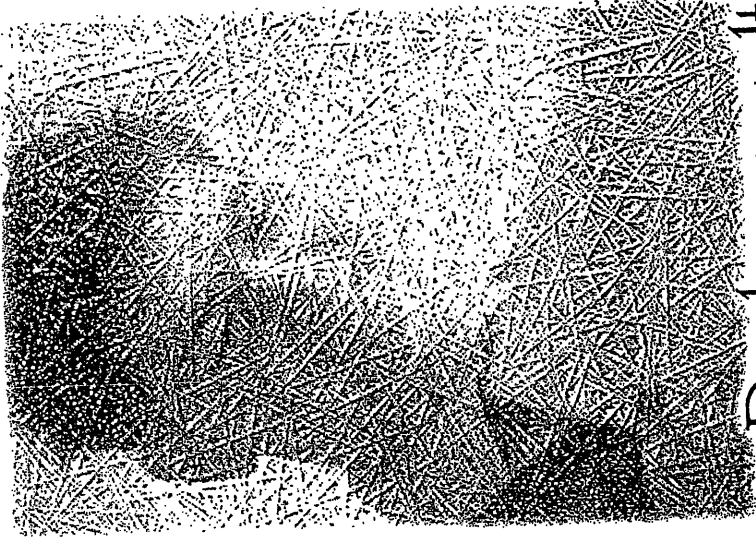
**ART. 30.** El psicólogo efectúa solamente las intervenciones para las cuales posee la educación, formación, o experiencia supervisada, y la pericia necesarias.

**ART. 31.** El psicólogo basa sus conclusiones, recomendaciones e intervenciones en resultados confiables y válidos de investigaciones científicas, valoraciones y diagnóstico psicológicos.

**ART. 32.** El psicólogo identifica los casos en los que ciertas técnicas o procedimientos de intervención no sean aplicables o requieran de ajustes para su uso debido a factores tales como el género, edad, raza, origen étnico, nacionalidad, orientación sexual, minusvalía, idioma, o nivel socioeconómico de los individuos, y toma las medidas adecuadas para cerciorarse de su eficacia.

**ART. 33.** El psicólogo que aplica técnicas o procedimientos de intervención a individuos pertenecientes a los pueblos indígenas de México, deberá previamente haberlos sometido a prueba y adaptado debidamente para esa población, tomando en cuenta su contexto cultural, idioma e idiosincrasia.

**ART. 34.** El psicólogo no promueve ni condona el uso de técnicas o procedimientos de intervención psicológicos por parte de personas no calificadas, psicólogos o no psicólogos, que carezcan de la formación, educación y experiencia supervisada formales, ni las delega en ellos. En el caso de estudiantes de



3

# De los resultados del trabajo del psicólogo

## COMUNICACIÓN DE LOS RESULTADOS

- Art. 50.** Cuando el psicólogo hace valoraciones, evaluaciones; o proporciona tratamiento, consejo, supervisión, enseñanza, consultoría, investigación, u otros servicios dirigidos a individuos, grupos, comunidades u organizaciones, lo hace utilizando un lenguaje razonablemente entendible para el receptor de sus servicios o actuación, proporcionando de antemano información apropiada acerca de la naturaleza de tales actividades y posteriormente sobre los resultados y conclusiones. Si la ley o los roles organizacionales impiden que el psicólogo proporcione tal información a individuos particulares o grupos, podrá hacerlo al término del servicio.
- Art. 51.** El psicólogo se asegura de que se proporcione una explicación de los resultados utilizando un lenguaje entendible para la persona valorada o para otras personas autorizadas legalmente para actuar en favor de ésta. Independientemente de que las calificaciones

e interpretación las realice el psicólogo, un ayudante, por medios automáticos, u otros servicios externos, sólo el psicólogo puede tomar las medidas razonables para asegurar que se den las explicaciones apropiadas de los resultados. En los casos en los que la naturaleza de la relación impida dar estas explicaciones a la persona evaluada o personas autorizadas para recibir las (como ocurre en algunos casos de selección o consultoría organizacional, preempleo o selección de elementos de seguridad, y evaluaciones judiciales o forenses), el psicólogo aclarará con antelación que no proporcionará tales explicaciones.

**ART. 52.** El psicólogo se abstiene de hacer uso indebido de las técnicas de valoración, e intervenciones, resultados, e interpretaciones, y toma las medidas razonables para evitar que otros hagan mal uso de éstas. Esto incluye el abstenerse de ceder datos o resultados crudos de pruebas a personas, que no sean los pacientes o clientes como es apropiado, y a quienes no estén calificadas para usar tal información.

**ART. 53.** El psicólogo documenta apropiadamente su trabajo profesional y científico para facilitar la prestación posterior de servicios por parte de él mismo o de otros profesionales, para asegurar la responsabilidad, y para cumplir con otros requisitos de instituciones o de la ley. El psicólogo se abstiene de externar opiniones acerca de individuos a los cuales no ha valorado debidamente, en dictámenes escritos o verbales, medio de comunicación alguno o en cualquier otra forma.

**ART. 54.** Cuando el psicólogo tiene razones para creer que los archivos de sus servicios profesionales se van a usar en autos legales involucrando receptores de su servicio o participantes en su

trabajo, tiene la responsabilidad de crear y mantener la documentación con tal detalle y calidad que sea congruente con el escrutinio razonable de un foro adjudicador. El psicólogo crea, mantiene, disemina, almacena, retiene, y desecha archivos o expedientes y datos relacionados con su investigación, práctica, y demás trabajo de acuerdo con la ley y de manera que permita cumplir con los requerimientos de este código ético.

**ART. 55.** El psicólogo no inventa datos ni falsifica los resultados de sus investigaciones publicadas. Si el psicólogo descubre errores significativos en ellas, toma las medidas necesarias para arreglarlos por medio de una corrección, retracción, *erratum*, u otros medios de comunicación apropiados.

**ART. 56.** El psicólogo no presenta porciones o elementos del trabajo o datos de otros como suyos. Se hace responsable y se atribuye crédito, incluyendo los de autoría, sólo por el trabajo que haya llevado a cabo realmente o al que haya contribuido. La autoría principal y otros créditos de publicación reflejan con precisión las contribuciones científicas o profesionales relativas de los individuos involucrados, independientemente de su estatus relativo. La mera posesión de un cargo institucional, tal como la jefatura de un departamento, no justifica el crédito de autoría. Las contribuciones menores a la investigación o la escritura de publicaciones se reconocen apropiadamente, en sitios tales como pies de página o enunciados introductorios.

**ART. 57.** A un estudiante se le enlista usualmente como autor principal de un artículo con múltiples autores, si dicho artículo está basado principalmente en la tesis o disertación del estudiante, y su participación en la

planeación del diseño y conducción del estudio fue sustancial.

**Art. 58.** El psicólogo no publica, como datos originales, aquellos que ya haya publicado anteriormente. Esto no impide republicar datos siempre y cuando vayan acompañados del reconocimiento apropiado.

**Art. 59.** Después de publicar los resultados de una investigación, el psicólogo entrega, si así se le solicita, los datos en los que se basen sus conclusiones para facilitar que otros profesionales competentes, verifiquen las afirmaciones sustantivas por medio de un reanálisis, en el entendido de que tales datos se utilicen sólo para ese propósito y la confidencialidad de los participantes pueda protegerse, siempre y cuando los derechos legales concernientes a la propiedad de los datos no impidan su entrega.

**Art. 60.** Al realizar una investigación, el psicólogo se abstiene de sacar conclusiones que no se deriven directa, objetiva y claramente de los resultados obtenidos.

## CONFIDENCIALIDAD DE LOS RESULTADOS

**Art. 61.** El psicólogo mantiene la confidencialidad debida, al crear, almacenar, recuperar, transferir y eliminar los registros y expedientes bajo su control, sean éstos escritos, automatizados, o en cualquier otra forma. Lo hace con apego a la ley y de manera que permita el cumplimiento de los requisitos del presente código ético. Asimismo el psicólogo está obligado a tomar las medidas pertinentes para proteger sus registros electrónicos de cualquier forma de incursión por parte de extraños.

**Art. 62.**

Si se va a ingresar información confidencial de receptores de servicios psicológicos a bases de datos o sistemas de registro, accesibles a terceras personas no autorizadas por el receptor de tales servicios como secretarías, técnicos de sistemas, invasores en la internet, etc., el psicólogo usará claves, seudónimos, códigos u otras técnicas que eviten la inclusión de identificadores personales. En reconocimiento a que la posesión de datos

**Art. 63.**

Y registros está regulada por principios legales, el psicólogo toma las providencias razonables y apegadas a la ley con el fin de tenerlos disponibles, en la medida que se requieran, para servir a los mejores intereses de pacientes, clientes individuales u organizaciones, sujetos o participantes de investigación, u otros a quienes correspondan. El psicólogo no puede retener registros o expedientes bajo su control que se le soliciten y sean indispensables para el tratamiento de un paciente o cliente por la falta del pago correspondiente, excepto cuando la ley así lo disponga.

**Art. 64.**

Si un protocolo de investigación aprobado por un comité institucional o cualquier otro cuerpo colegiado, requiere de la inclusión de identificadores personales, éstos se eliminarán antes de que la información se haga accesible a otros. Si esta eliminación no es posible, antes de hacer la transferencia, o de revisar datos recolectados por otros, el psicólogo toma las medidas razonables para obtener el debido consentimiento de las personas cuyos nombres aparecen.

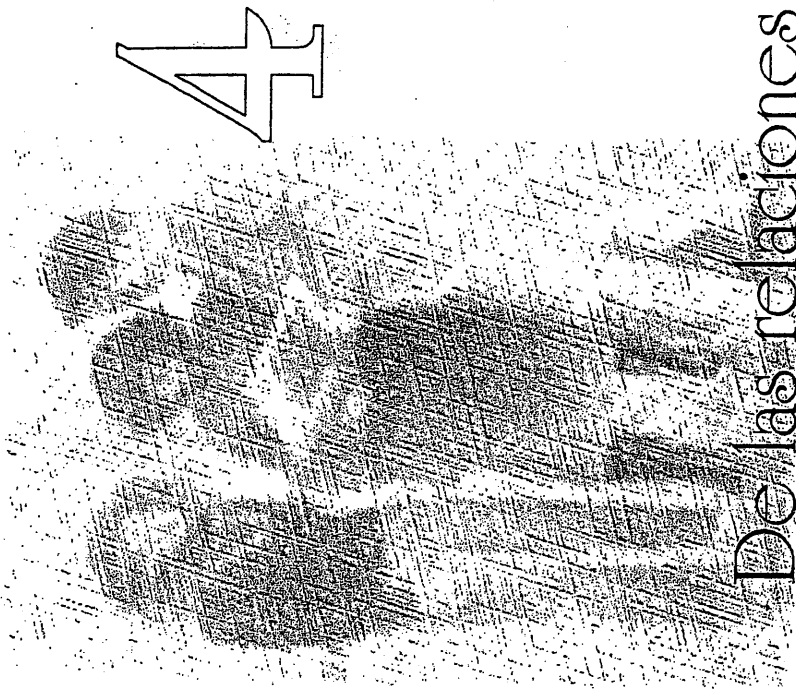
**Art. 66.**

El psicólogo que revisa materiales enviados para publicación, financiamiento, u otros arbitrajes de investigación, respeta la confidencialidad y los derechos de autor sobre tal información.

**Art. 67.** El psicólogo no menciona en sus trabajos escritos o al dar clases o conferencias, o por otros medios públicos, información confidencial obtenida durante el curso de su trabajo, en el que se identifiquen personas o grupos, sean éstos sus pacientes, clientes individuales u organizaciones, estudiantes, sujetos de investigación, u otros receptores de sus servicios, a menos que estas personas u organizaciones den su consentimiento por escrito, o que haya otra autorización ética o legal para hacerlo.

**Art. 68.** En sus presentaciones científicas o profesionales y publicaciones, el psicólogo disfraza la información confidencial de personas u organizaciones de que tratan, de modo que otros no puedan identificarlas y que las discusiones resultantes no dañen a sujetos que pudiesen identificarse a sí mismos.

**Art. 69.** El psicólogo hace planes por adelantado para que la confidencialidad de registros, expedientes o datos quede protegida en la eventualidad de su muerte, incapacidad, jubilación o retiro de su práctica.



## De las relaciones que establece el psicólogo