



# HISTORIA Y SISTEMAS DE LA PSICOLOGÍA

COMPILACIÓN DE ESCRITOS



DOCENTES

CLAUDIA VIRGINIA CORTEZ CHAVEZ

LINA IRIS PALACIOS SERNA

# HISTORIA Y SISTEMAS DE LA PSICOLOGÍA COMPILACIÓN DE ESCRITOS



**Dra. Claudia Virginia Cortez Chavez**

Nació en la ciudad de Lima distrito de Jesús María el 28 de diciembre de 1971, de padres Guillermo Cortez Collantes y madre Isabel Chávez Obregón ambos fueron miembros de la Policía Técnica del Perú código 2, heredando la vocación en la investigación científica. Mas de 24 años de docente en diferentes universidades de Lima y Norte del Perú. Diplomado en Gestión e implementación de la Calidad ISO21001. Actualmente asesora en proyectos de investigación a nivel nacional.

**Dra. Lina Iris Palacios Serna**

Nació en El Alto – Talara – Piura : 06 de abril de 1968.  
Estudios profesionales, de Trabajo Social- Pontificia Universidad Católica del Perú. Estudios profesionales en Psicología - Universidad César Vallejo. Maestría en problemas de Aprendizaje- Universidad Privada Antenor Orrego, egresada con el primer lugar. Doctorado en la Universidad Cesar Vallejo. Formación posdoctoral en Didáctica de la Investigación – INICC PERÚ. Experiencia como miembro de Comité de Calidad del programa de estudios de psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego. Con 13 años de experiencia en la docencia en pregrado y posgrado, experiencia como asesora e investigadora.

CENTRO DE INVESTIGACION Y PRODUCCION CIENTIFICA IDEOS E.I.R.L Cortez,  
Claudia & Palacios, Lina

HISTORIA Y SISTEMAS DE LA PSICOLOGÍA: COMPILACIÓN DE ESCRITOS [Claudia Cortez y Lina Palacios; Ilustraciones: Angie Eliana Jiménez Molina] - 1° ed. – Lima: Centro de Investigación & Produccion Cientifica IDEOs, 2021 (Lima: Centro de Investigación & Produccion Cientifica IDEOs)

304 p.

Referencias: p.302.

D.L: 202112658

ISBN: 978-612-48739-0-4

HISTORIA Y SISTEMAS DE LA PSICOLOGÍA: COMPILACIÓN DE ESCRITOS Claudia Cortez y Lina Palacios

**Traductor:** Paloma Gamarra Donayre

**Adaptado por:** Paloma Gamarra Donayre

**Compilador:** Cesar Loo Gil

**Diseño y diagramación:** Angie Eliana Jiménez Molina

**Jefe de arte:** Angie Eliana Jiménez Molina

**Diseño de cubierta:** Angie Eliana Jiménez Molina

**Ilustraciones:** Angie Eliana Jiménez Molina

Editado por

CENTRO DE INVESTIGACION Y PRODUCCION CIENTIFICA IDEOS E.I.R.L

**Dirección:** Calle Teruel 292 Miraflores

**RUC:** 20606452153

Primera edición – Octubre 2021

**ISBN:** 978-612-48739-0-4

**Registro de proyecto editorial:** 202112658

**Constancia del depósito legal:** 202112658



# ÍNDICE

<b>PRIMER CAPÍTULO</b> .....	18
<b>1.1 Historia e historiografía de la psicología y la aparición de la psicología en Europa</b> .....	18
<b>1.1.1 Historia e historiografía de la psicología</b> .....	18
<b>1.1.1.1 Una pequeña historia de la historia de la psicología del amateurismo a la práctica profesionalizada</b> .....	18
<b>1.1.1.2 ¿Tiene realmente la historia de la psicología un objeto?</b> .....	22
<b>1.1.1.3 ¿Tiene la historia de la psicología un futuro?</b> .....	24
<b>1.1.2 Aparición de la psicología en Europa</b> .....	26
<b>1.1.2.1 El análisis de la vida mental s. XVII-XVIII</b> .....	27
<b>1.1.2.2 Los comienzos de la Psicología Descriptiva</b> .....	28
<b>SEGUNDO CAPÍTULO</b> .....	32
<b>1.2 El nacimiento de la psicología en Alemania hasta 1910</b> .....	32
<b>1.2.1 El sistema psicológico de W. Wundt</b> .....	32
<b>1.2.2 La psicología fisiológica experimental</b> .....	33
<b>1.2.2.1 Concepción teórica</b> .....	33
<b>1.2.2.2 Concepción metodológica</b> .....	36
<b>1.2.3 El proceso de institucionalización de la psicología científica en Alemania</b> ..37	
<b>1.2.3.1 El desarrollo de los laboratorios de psicología</b> .....	38
<b>1.2.3.2 El asentamiento académico: el debate entre psicólogos y filósofos</b> .....	42
<b>TERCER CAPÍTULO</b> .....	48
<b>1.3 La evolución de la psicología académica en Alemania</b> .....	48
<b>1.3.1 La psicología de la “Gestalt” hasta 1933</b> .....	48
<b>1.3.1.1 Teoría y Método en la psicología de la Gestalt</b> .....	49

1.3.1.1.1 Concepción teórica .....	49
1.3.1.1.2 Concepción metodológica.....	52
1.3.1.2 Influencias y antecedentes históricos .....	53
1.3.1.2.1 Gestalt y filosofía.....	53
1.3.1.2.2 Gestalt y ciencias naturales.....	54
1.3.1.3 Las escuelas de psicología de la Gestalt .....	54
1.3.1.3.1 Escuela de Grazt .....	54
1.3.1.3.2 La Escuela de Berlín .....	55
1.3.2 Kurt Lewin (1890-1947) y la teoría del campo .....	56
1.3.2.1 Kurt Lewin en el Instituto Psicológico Berlín.....	57
1.3.2.2 La teoría del campo de Kurt Lewin .....	58
1.3.5.3 Kurt Lewin en los EE.UU. ....	60
<b>CUARTO CAPÍTULO.....</b>	<b>66</b>
1.4 Comienzos de la psicología en Francia.....	66
1.4.1 La institucionalización de la psicología.....	68
1.4.2 Primeras propuestas psicológicas .....	70
1.4.2.1 La práctica de la hipnosis: propuesta de una auténtica psicoterapia..	70
1.4.2.2 Ribot y la disciplinación de la psicología .....	72
1.4.3 Representantes de la psicología en Francia .....	73
1.4.3.1 Jean Martín Charcot .....	73
1.4.3.2 Alfred Binet .....	76
1.4.3.3 Théodule Armand Ribot .....	77
<b>QUINTO CAPÍTULO.....</b>	<b>83</b>
1.5 Los inicios de la psicología en Rusia. El triunfo de la reflexología .....	83
1.5.1 Psicología introspectiva vs. Reflexopsicología .....	84
1.5.2 La reflexología clásica .....	86
1.5.3 Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936).....	87
1.5.3.1 Los objetivos del trabajo de Pavlov .....	88
1.5.3.2 La reflexología pavloviana .....	89

1.5.4 La suerte de la psicorreflexología .....	91
1.5.5. La teoría de Vygotsky y la tradición soviética .....	92
1.5.5.1 El Constructivismo .....	92
1.5.5.2 El Enfoque Sociocultural .....	93
1.5.5.3 Funciones Mentales .....	93
1.5.5.4 Habilidades Psicológicas .....	94
1.5.5.5. Herramientas Psicológicas .....	95
1.5.5.6 La Mediación.....	96
<b>SEXTO CAPÍTULO.....</b>	<b>102</b>
1.6 Los inicios de la psicología en EE.UU. El triunfo del funcionalismo.....	102
1.6.1. En busca de una identidad: La propuesta de William James.....	103
1.6.1.1 Los pioneros del movimiento funcionalista.....	110
1.6.1.1.1 William James (1842-1910).....	110
1.6.1.1.2. Granville Stanley Hall (1844-1924).....	113
1.6.1.1.3 James Mark Baldan (1861-1934).....	114
1.6.2 Thorndike y la psicología animal.....	115
<b>SÉPTIMO CAPÍTULO.....</b>	<b>122</b>
1.7 La psicología psicoanalítica y el psicoanálisis de Sigmund Freud.....	122
1.7.1 Cuerpo teórico del psicoanálisis.....	122
1.7.1.1 Postulados.....	123
1.7.1.1.2 El problema del reduccionismo.....	123
1.7.1.1.1 Causación.....	123
1.7.1.1.3 Energía mental.....	124
1.7.1.1.4 El principio de la constancia y la repetición-compulsión.....	125
1.7.1.1.5 Principio de la economía .....	126
1.7.1.1.6 Placer y calma .....	127
1.7.1.1.7 Represión y resistencia .....	128
1.7.1.1.8 La interpretación de sueños.....	128
1.7.1.1.9 El inconsciente y la formación de síntomas.....	130

1.7.1.1.10 Teoría de los instintos: eros y tanatos .....	130
1.7.1.1.1. El yo arcaico .....	133
1.7.1.1.1 El super-yo.....	135
1.7.2 El método de Freud.....	137
1.7.2.1 El método terapéutico psicoanalítico.....	138
1.7.2.1.1 Aspectos formales del tratamiento analítico.....	138
1.7.2.1.2 Instrumentos de la sesión psicoanalítica.....	139
1.7.2.1.3 Otros aspectos clínico-teóricos que configuran la Sesión psicoanalítica.....	140
1.7.2 El método de Freud.....	148
1.7 Tendencias recientes del Psicoanálisis .....	148
NOVENO CAPÍTULO.....	148
2.1.1.1 Anna Freud (1895-1982).....	149
2.1.1.2 Heinz Hartmann (1894-1970).....	151
2.1.1.3 Erik Erikson (1902-1994).....	152
2.1.2 Un entendimiento mejorado del yo.....	152
2.1.3 Las etapas psicosociales del desarrollo.....	153
2.1.4 Los teóricos de las relaciones con los objetos.....	162
2.1.4.1 Margaret Mahler (1897-1985).....	163
2.1.4.2 Heinz Kohut (1913-1981).....	164
2.1.4.3 Otto Kernberg (1928).....	166
2.1.4.4. Nancy J. Chodorow (1944).....	168
2.1.5 Representantes sobre las tendencias actuales del psicoanálisis.....	173
2.1.5.1 Erick Erickson.....	173
2.1.5.2 Otto Kernberng.....	174
2.1.5.3 Heinz Hartman.....	175
2.1.5.4 Margaret Mahler.....	176
2.1.5.5 Heinz Kohut.....	177
2.1.5.6 Nancy Chodorow.....	178
2.1.5.7 Anna Freud.....	178

<b>2.2 El conductivismo empírico y el neoconductivismo con B.F. Skinner.....</b>	<b>185</b>
<b>2.2.1 El conductismo empírico.....</b>	<b>185</b>
2.2.1.1 Apuntes biográficos de John B. Watson.....	185
2.2.1.2 Características generales de la psicología Watsoniana.....	186
2.2.1.3 Valoración del conductivismo empírico.....	188
<b>2.2.2 El neoconductismo con B.F. Skinner.....</b>	<b>191</b>
2.2.2.1 Antecedentes biográficos.....	191
2.2.2.2 Una teoría de la personalidad sin personalidad.....	191
2.2.2.3 Desarrollo de la conducta por medio del aprendizaje.....	193
2.2.2.4 Condicionamiento operante.....	193
<b>DÉCIMO SEGUNDO CAPÍTULO.....</b>	<b>206</b>
<b>2.3 Enfoque de la psicología del aprendizaje.....</b>	<b>206</b>
<b>2.3.1 Aportaciones de Albert Bandura:.....</b>	<b>206</b>
2.3.1.1 Teoría del aprendizaje por imitación o social:.....	207
2.3.1.2 Autoeficacia.....	207
2.3.1.3 Experimento del “muñeco bobo”.....	208
2.3.1.4 Procesos de modelado o imitación:.....	208
<b>2.3.2 La teoría de Albert Bandura .....</b>	<b>211</b>
2.3.2.1 Antecedentes biográficos.....	211
2.3.2.2 Determinismo recíproco y el autosistema.....	211
2.3.2.3 Aprendizaje por medio de la observación.....	213
2.3.2.4 Análisis experimental de la influencia del modelamiento.....	214
2.3.2.5 Procesos de aprendizaje por observación.....	215
2.3.2.6 El reforzamiento en el aprendizaje por observación.....	217
2.3.2.7 Televisión y agresión.....	219
<b>DÉCIMO TERCER Y DÉCIMO CUARTO CAPÍTULO.....</b>	<b>227</b>
<b>2.4 El movimiento cognitivo .....</b>	<b>227</b>
2.4.1 El pensamiento y el lenguaje: somera revisión histórica .....	230
2.4.3 La perspectiva histórico-cultural de la escuela soviética: Vygotski (1896-1934).....	241



2.4.3.2 El movimiento norteamericano del procesamiento de la información: las aportaciones en los temas de la atención, la memoria y el pensamiento.....	246
2.4.3.3 Las aportaciones en torno a la atención: D.E. Broadbent, A. M. Treisman, U. Neisser, D. Kahneman, D.A. Norman y otros.....	247
2.4.3.4 Las aportaciones en torno al pensamiento: A. Paivio, S.M. Kosslyn, D.E. Rumelhard, P.H. Lindsay, D.E. Rumelhard, P.H. Lindsay, D.A. Norman y otros.....	253
2.4.3.5 Valoración de la psicología cognitiva.....	256
<b>DÉCIMO QUINTO CAPÍTULO.....</b>	<b>263</b>
<b>2.5 El movimiento existencialista-humanístico.....</b>	<b>263</b>
<b>2.5.1 El movimiento humanístico.....</b>	<b>263</b>
2.5.1.1 Los fundamentos filosóficos y metodológicos de la psicología humanística: el existencialismo y la fenomenología.....	264
2.5.1.2 El padre de la psicología humanística: Kurt Goldstein (1878- 1965).....	266
2.5.1.3 La autorrealización como necesidad básica de Abraham H. Maslow (1908-1970).....	267
2.5.1.4 Motivación humana: una teoría jerárquica.....	269
2.5.1.5 Características de los autorrealizados.....	272
<b>2.5.2 Aportes de Rogers al humanismo.....</b>	<b>276</b>
2.5.2.1 El yo.....	278
2.5.2.2 Congruencia e incongruencia.....	279
2.5.2.3 La persona de funcionamiento completo.....	280
2.5.2.4 Condiciones para el cambio terapéutico.....	281
2.5.2.5 Respuestas a las comunicaciones emocionales.....	282
<b>DÉCIMO SEXTO CAPÍTULO.....</b>	<b>289</b>
<b>2.6 Historia de la psicología en el Perú.....</b>	<b>289</b>
2.6.1 Perspectivas de la psicología en el Perú.....	293
2.6.2 Pioneros de la psicología en el Perú.....	294
2.6.2.1 Honorio Delgado.....	294
2.6.2.2 Walter Blemenfeld	

biografía.....	295
2.6.3 La psicología en el Perú .....	296
REFERENCIAS .....	302
LINKOGRAFIA.....	303
ADEMÁS SE HA TOMADO ARTÍCULOS ESCRITOS POR: .....	303

# PRÓLOGO

Escribir el prólogo de este compendio de información sobre la historia de la psicología representa una ocasión única para dar respuesta al trabajo en aula realizado con los estudiantes de psicología, quienes mostraban una inquietud constante por la muestra de una información didáctica y funcional para su aprendizaje; de ahí nace la inspiración para llevar a cabo una búsqueda de información selecta con la finalidad de elaborar esta recopilación de las principales escuelas, representantes y aportes que marcaron un gran hito en lo que ahora se conoce como psicología de la conducta y del comportamiento.

Hemos querido, además, agregar unas hojas guías -autoevaluativas- que permitan consolidar tu apreciación frente a tu relación con los contenidos sobre determinados capítulos y haga de tu lectura una significativa experiencia de aprendizaje. Asimismo, la guía motivará las capacidades de análisis y síntesis valorando los hechos y los aportes.

La historia de la psicología nos muestra una etapa pre científica y científica, cada una de ellas en progresión de aportes significativos de aquella época, donde la pugna por institucionalizar la psicología como ciencia hizo que muchos interesados en ello trabajen sin cesar con sus contribuciones; por ejemplo, no olvidemos al estructuralismo con Wundt quien con su laboratorio experimental marcó la postura de la psicología como experimental en el valor por el estudio de la conciencia y sus elementos.

Así, cada postura encontraba nuevos detractores que buscaban perfeccionar las propuestas dadas y pensamos que esta actitud los llevó a que se den, dentro de la historia de la psicología, grandes avances donde, además, participaron otras disciplinas. Estudiar la historia de nuestra psicología lleva a sensibilizarte con todos estos aportes cada representante resulta admirable y se puede apreciar también cómo hasta la actualidad muchos de esos aportes siguen vigentes.

Tenemos la certeza de que estos escritos tendrán aceptación y servirán didácticamente a los estudiantes. Por todo ello agradecemos a los editores que hicieron posible esta publicación con las contribuciones invaluable de los diversos autores en el compendio anotados.

**Dra. Claudia Virginia Cortez Chávez**

Docente de Pregrado de la Universidad Científica del Sur, Lima.

Docente de Postgrado de la Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo

**Dra. Lina Iris Palacios Serna**

Docente de Pre y Postgrado de la Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo.

Docente de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

# PRESENTACIÓN

## ¡Estimado Lector!

Esta compilación de Historia y Sistemas de la psicología le brindará herramientas teóricas y prácticas contribuyendo a la práctica pertinente en el campo de la psicología.

Por la modalidad de los temas, usted será el responsable de su propio aprendizaje. Asimismo, contará con material que reforzará sus conocimientos, con el fin de socializar y ampliar la información.

Se ha diseñado este material para que pueda realizar un aprendizaje autónomo; en donde usted como lector pueda comprender los contenidos y desarrollarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esperamos que el material le ayude a conocer e implementar el trabajo como futuro profesional en el campo de la psicología, así descubrir la importancia que tiene la información para su formación científico-humanista.

**¡Éxito en su estudio!**

# INTRODUCCIÓN

La psicología es una disciplina del conocimiento dedicada a la producción de ideas, instrumentos, métodos y procedimientos de acción, que versan, por decirlo en términos muy genéricos, sobre “lo psicológico”.

Como cualquier especialista, el psicólogo se ve constreñido por unos supuestos ontológicos, metodológicos y epistemológicos, que pertenecen a la disciplina en su totalidad y que son asumidos conjuntamente sin problematizar. Estos supuestos, imprescindibles para el avance científico, prescriben el trabajo de los psicólogos en cuanto individuos disciplinados que han llegado a la psicología en un momento histórico determinado.

Tras un estricto proceso de socialización académica, cada psicólogo se ha de acreditar competente ante su comunidad, disciplina, demostrando que ha asimilado el patrimonio conceptual y material suficiente que le sirve para proyectarse sobre su mundo problemático; en definitiva, que ha hecho suyas las estrategias cognitivas de su comunidad.

Pero dichos presupuestos onto-epistemológicos, que gobiernan la actividad del psicólogo particular en un momento histórico concreto, no son sino el resultado de un largo proceso de deliberaciones, puestas en común y negociaciones históricamente condicionadas, es decir, son realidades cambiantes. Por consiguiente, y esto es importante subrayarlo, para hablar con propiedad de lo que es la psicología se necesita ineludiblemente hacer referencia a un tiempo histórico concreto, al cual adscribir nuestra definición.

Así, cuando hablamos hoy de psicología se activan inmediatamente ciertas referencias asociadas al término, que hacen que el significado que tiene para nosotros y el que tuviera para un erudito del siglo XIX sea distintos, en cierto modo. Hoy pensamos en la «Psicología», por ejemplo, en cuanto disciplina institucionalizada, y por tanto en una organización intelectual que alcanzó un nivel propio de existencia en la segunda mitad del siglo pasado.

Cierto que existieron ideas psicológicas desde los albores del tiempo humano, y en un sentido más propio desde el Renacimiento, la época en que se inicia la Modernidad, pero esas ideas resultaban de la actividad de individuos, o grupos organizados, que pertenecían a otros saberes.

Sólo desde la segunda mitad del siglo XIX los «psicólogos» fueron tomando conciencia de sí mismos como grupo diferenciado de los demás, y consiguieron, formando extrañas alianzas (por ejemplo, Leary, 1987), hacerse un hueco en el mercado de títulos —la Academia— y en el laboral —inicialmente en los entornos educativos e industriales—, estableciendo las instituciones y los canales pertinentes para preservar tal distinción; es decir convirtiéndose en una práctica auto disciplinada.

Esta psicología, como práctica científica, disciplinada y autónoma, constituye el objeto material de nuestra presente Historia de la psicología. Como veremos, ese tipo concreto de conocimiento psicológico, siempre producido y sostenido por un conjunto organizado de investigadores evolucionó en forma distinta, a lo largo del tiempo, según áreas político-lingüísticas. Cada uno de estos desarrollos generaron lo que se podría llamar, en un sentido muy literal, «historias regionales», pero también dieron lugar a una auténtica «historia general» de la disciplina en su conjunto, es decir, produciendo una historia de la psicología individualizada y diferenciable de la historia de cualquier otra disciplina de conocimiento. Justamente el desarrollo teórico-conceptual de la psicología a lo largo del tiempo se convierte en el objeto propio de investigación para el historiador.

Para explicar ese proceso de transformación y cambio padecido por la psicología durante los últimos ciento cincuenta años, el historiador ha de trabajar asimismo de modo disciplinado, asumiendo las restricciones ontológicas y epistemológicas que le impone la historiografía contemporánea. De este modo, el historiador de la psicología que trabaja en la actualidad se somete a las prescripciones metodológicas dictadas por la Historia General, incluyéndose así en la casa común de las ciencias históricas, y, más concretamente, se siente identificado como historiador de una ciencia o, cuanto menos, de una disciplina que se quiere a sí misma científica. Por consiguiente, como disciplina formalmente histórica que es, la Historia de la Psicología, en su intento de explicar por qué la psicología ha evolucionado y cómo lo ha hecho hasta adoptar la forma que hoy tiene, puede -y debe- reconstruir su objeto material (la psicología en evolución), aprovechándose de los procedimientos cognoscitivos que se han generado en el marco de la historia contemporánea de las ciencias.

# PRIMERA UNIDAD

## CAPACIDADES

- Identifica y explica la importancia de la psicología en Europa, Alemania, Francia destacando los principales aportes y representantes a través de organizadores visuales.
- Investiga bibliografía complementaria sobre el nacimiento de la psicología y sus principales representantes en Rusia, EE.UU.
- Identifica y sustenta las destacadas propuestas sobre los orígenes del psicoanálisis a través de dinámicas de debate y uso de un cuadro.

# PRIMER CAPÍTULO

## **HISTORIA E HISTORIOGRAFÍA DE LA PSICOLOGÍA Y LA APARICION DE LA PSICOLOGIA EN EUROPA**



### 1.1 Historia e historiografía de la psicología y la aparición de la psicología en Europa

#### 1.1.1 Historia e historiografía de la psicología

##### 1.1.1.1 Una pequeña historia de la historia de la psicología del amateurismo a la práctica profesionalizada

La historiografía de la psicología actual es distinta a la de hace cuarenta años (Watson, 1960), y aún más de la que había hace sesenta (Dunlap, 1941) u ochenta (Griffith, 1921). La poca atención de los psicólogos hacia su propia historia dio paso, en los sesenta a la historia de la ciencia (Kuhn, 1968), a propuestas que señalaban como única forma de superar esa situación la especialización y la profesionalización del historiador de la psicología (por ejemplo, Watson, 1966, 1967).

Las historias de tipo libro de texto, que cumplían funciones de legitimación o justificación de la realidad vivida por sus autores (psicólogos), dominaron hasta que en los años setenta, una vez ganada la batalla socio-institucional, comenzó un giro hacia una historiografía profesionalizada, de la mano de una generalizada, así como una toma de conciencia de las insuficiencias de una formación historiográfica deficitaria y de un provechoso diálogo con historiadores profesionales de ciencia que además, en muchos casos, se fijaron en la misma psicología (Benjamín, 1988).

Todo ello favoreció la producción de modelos de interpretación historiográfica que, con mayores o menores pretensiones abarcadoras, eran conscientes de la relación dinámica entre factores biográficos, sociales e intelectuales implicados en el cambio científico.

*En los años ochenta se sentaron las bases de un nuevo modo de hacer historia, que definió una historiografía crítica y profesionalizada (Tortosa et al. 1991). Esta distaba mucho de la historiografía clásica, caracterizada por su naturaleza internalista, acumulativa, biográfica, inductivista, dogmática y neutral, proclive al uso de un concepto desideologizado y asocial de la ciencia. Ahora se defendía una investigación histórica centrada en la reconstrucción racional, social y crítica, perspectiva que se fue desarrollando en dinámica interacción con la propia investigación histórica y con el complejo cuerpo de conocimientos de otras disciplinas, lo que, en definitiva, permitió enriquecer las perspectivas de análisis y las posibilidades metodológicas.*

*Esa historiografía asume multitud de formas, pero tiene también unos rasgos en común: tiende a ser crítica, más que ceremonial, contextual y comprensiva más que una simple historia de ideas, y va más allá del estudio del “gran hombre”.*

*La nueva historia utiliza fuentes primarias y documentos de archivo, en lugar de fuentes secundarias que pueden conducir a la transmisión de anécdotas y mitos de una generación a la siguiente.* Y, finalmente, la nueva historia intenta introducirse en el pensamiento de un periodo para ver los problemas tal y como se apreciaban en aquel momento, en lugar de buscar los antecedentes de las ideas actuales o escribir la historia hacia atrás desde el presente estado de la disciplina (Furumoto, 1989). Los trabajos desmitificadores y de reflexión historiográfica respecto a la historia tradicional, publicados entre mediados de los años setenta y los años ochenta, estaban inspirados en estos rasgos.

Una parte de la historiografía profesional moderna —con la que nos sentimos de algún modo identificados— propone, no sólo nuevas formas de entender y hacer historia sino también nuevas formas de comprender la naturaleza de la psicología, las mismas que condicionan la explicación histórica en la línea de un «sentido fuerte» de lo que se entiende por historiografía crítica (Danziger, 1984). Según esta formulación, los psicólogos no encuentran sus objetos en el mundo natural; por tanto, la historia de la psicología no puede convertirse en una crónica sobre cómo una sucesión de descubridores distintos ha ido encontrando (y proponiendo) objetos diferentes, que estaban allí, frente a ellos, esperando para ser descubiertos. La historia crítica busca explicar el surgimiento de aquello que se da por supuesto con más fuerza, y más acriticamente, en la historiografía heredada —los propios objetos psicológicos—, presentándolos como producto de la construcción humana (por ejemplo, Danziger, 1990, 1993 y 1996).

«El punto de vista recibido descansa sobre un modelo de ciencia que recuerda el cuento de la Bella Durmiente: *los objetos con los que la ciencia psicológica se enfrenta están todos ellos presentes con una naturaleza totalmente formada, y todo lo que el príncipe- investigador tiene que hacer es encontrarlos y despertarlos con el mágico beso de su investigación. Pero verdaderamente la psicología científica no afronta objetos naturales.*» (Danziger, 1990).

***Desde este punto de vista, los objetos psicológicos (por ejemplo, atención, percepción, sujeto experimental, paciente/cliente) emergen por razón de la propia actividad investigadora, y/o tecnológica, de los psicólogos, que son también quienes los definen.***

La relación entre el psicólogo y lo psicológico es social desde el mismo inicio.

***La existencia de una comunidad de expertos justifica la aceptación de un sujeto colectivo, como el agente real de la producción de los conocimientos psicológicos.***

Desde esta óptica, una explicación histórica ha de estar comprometida con averiguar cuáles son los intereses del grupo que producen los objetos psicológicos, más que en las propuestas concretas de estos. Las situaciones problemáticas en las que se mueven los psicólogos particulares se definen en relación con las metas intelectuales e institucionales. Al ser de interés de la disciplina, y poseer una historia propia, sobrepasan las conciencias de los psicólogos individuales, los cuales se encuentran, en cierto sentido, arrastrados inconscientemente por la tradición intelectual y social a la que pertenecen.

Esa consideración de la investigación psicológica (tanto desde el punto de vista de la teoría como de la tecnología) como una construcción social no ha sido compartida entre las filas de los constructivistas (Stam, 1990), ni universalmente aceptada entre los historiadores de la psicología (Rappard et al. 1993), ni tampoco compartida por todos los psicólogos, entre otras cosas porque, para muchos, arroja sombras de duda respecto a la objetividad de este tipo de investigación.

No compartimos esas dudas, puesto que la historia puede centrarse en los procesos sociales que han determinado las formas en que se practica la investigación psicológica, y esa forma de trabajar poco tiene que ver con el posible contenido empírico de los productos de las propias prácticas. “El hecho de que las teorías científicas sean ellas mismas socialmente construidas poco tiene que ver con el problema de la (...) objetividad. Muchos conceptos y modelos teóricos son desde luego socialmente construidos o creados, en el sentido de que su significado no es definido (...) por definiciones operacionales en términos de observables. Watson y Crick no introdujeron el concepto de la doble estructura helicoidal del ADN para hacer referencia convencionalmente a algo que ellos podían observar directamente. Este concepto teórico y su contenido significativo eran sociales en su origen. Esto no nos imposibilita el sostener que la perspectiva de que el apunte teórico de Watson y Crick proporciona una más apropiada descripción de las dimensiones reales del ADN que las propuestas teóricas alternativas, ni nos obliga a presuponer que el propio ADN (como opuesto a nuestro concepto teórico de él) es socialmente construido o creado.” (Greenwood, 1992).

La enorme relevancia de la historia de una disciplina para la comprensión del contenido de esa disciplina emana del reconocimiento de que no existe nada que pueda ser considerado como una ciencia privada.

***Cualquier abordaje epistémico al mundo que proporciona una ciencia como la psicología es un abordaje colectivo, y los objetos a los que se dirigen las prácticas de la ciencia no pueden ser más que objetos sociales construidos por intermedio de la interacción de individuos históricos reales.***

“Las normas que regulan la práctica de la investigación psicológica son, desde luego, normas sociales y como tales son el producto de condiciones históricas específicas” (Danziger, 1992)

***En la medida en que la psicología se interesa por sujetos y no por objetos, las perspectivas generales sobre la gente, la sociedad y la ética ejercen una influencia directa sobre los objetivos, previsiones y detalles de la teoría y la investigación.***

Por todo ello, la investigación histórica debe tomar en consideración —en el caso de la psicología de modo mucho más acentuado que en las ciencias de la naturaleza— el contexto de la investigación, o lo que es lo mismo, las dimensiones políticas, ideológicas, epistemológicas, ontológicas, económicas, institucionales, morales y éticas, en la medida que alientan ciertos estilos de trabajo, actitudes hacia el objeto de la investigación y discursos científicos.

Sólo cuando se analizan las ideas, o más globalmente los discursos psicológicos, como construcciones humanas producidas por agentes sociales bajo condiciones históricas específicas, se tienen las condiciones para una historia crítica. Lo realmente importante es el estudio de la relación entre las actividades constructivas y la naturaleza de los objetos que estas producen. Es ahí donde se aprecia mejor el interjuego existente entre individuos, ideas e instituciones, dentro del contexto más amplio de la cultura en la que la ciencia (en este caso la psicología) se desarrolla, y de las comunidades disciplinares y subdisciplinares en las que trabajan quienes la practican.

***Señalaba Gergen que no se puede seguir considerando el conocimiento como «algo que la gente posee en algún lugar de sus cabezas, sino más bien como algo que la gente construye con otros» (Gergen, 1985, 270), lo que viene a significar que «los conceptos psicológicos pueden entenderse como productos de procesos sociales» (Benjafield, 1996, 322). De ahí que los nuevos historiadores, en especial los más constructivistas, acentúen el papel del lenguaje como el factor que moldea también nuestra auto comprensión, y la de los otros.***

### 1.1.1.2 ¿Tiene realmente la historia de la psicología un objeto?

¿Tiene realmente la historia de la psicología un objeto? Nuestra respuesta es concluyente: sí.

***El objeto de la historia de la psicología es el proceso de construcción, transformación y cambio de la psicología a lo largo del tiempo, entendida ésta como una actividad organizada de ciertos individuos entorno a unos problemas de investigación que ellos mismo califican de psicológicos.***

Ya se ha definido como una práctica de conocimiento —o epistémica— disciplinada (dimensión socio-institucional), que orienta los discursos científicos y técnicos de sus miembros (dimensión biográfica) hacia metas de conocimiento comunes, normalmente consensuadas (siempre relativas a un espacio y un tiempo históricos).

Una historia general de ese objeto, del que pueden predicarse tantas cosas, parece realmente inviable en la práctica. Y, en cambio, a la historia de la psicología, como materia curricular concreta, se le pide, precisamente, ese discurso general. Y lo ofrece, además, cada año, cuando se aprueba primero, y explica después, un programa, y cuando se selecciona (o elabora) un material que el estudiante debe conocer para ser evaluado positivamente. Se construyen, pues, interpretaciones globales del devenir de la psicología, recurriendo para ello a algún criterio, estructurador de la narración, y aquí cabe toda una amplísima, y legítima, gama de opciones.

Nuestra posición es la de mostramos sumamente comprensivos en relación con la noción de lo psicológico. Sólo así se pueden dar cabida en la investigación histórica a las más variadas fórmulas que se han propuesto para definir la psicología en los distintos y distantes lugares teóricos, geográficos y temporales. De este modo evitamos, a la luz de las vivas polémicas que a lo largo de la historia se han suscitado en torno al objeto y método de la propia psicología, la posibilidad de alentar un tipo de historia de la psicología necesariamente sesgada.

Como ya se ha apuntado, ser psicólogo implica compartir con la comunidad de psicólogos a la que se pertenece, una constelación de creencias de diversa índole, que se reflejan en su forma de abordar los problemas, sean estos teóricos o prácticos, y en las respuestas que ofrezca.

Analizando los enigmas y las respuestas de los psicólogos, podemos decir que existen problemas o interrogantes nucleares hacia los que se ha orientado la actuación del psicólogo y ante los cuales, consciente o inconscientemente, toda teoría psicológica se pronuncia y, entre ellos, existe uno que nos parece auténticamente nodal y que tiene que ver con la naturaleza de la mente.

***Los psicólogos de todos los tiempos hacen de la mente su terreno principal de reflexión y, por ello, se puede hablar de la psicología como de una empresa intelectual que posee una dilatada trayectoria en el tiempo. Podría decirse que lo que convierte a un pensador en psicólogo es que sus reflexiones y actuaciones están tan cargadas de mente como de mundo lo están las de un físico.***

Ya en el mundo clásico se estableció una dialéctica fundamental entre dos concepciones antagonistas de lo psíquico, que fueron adoptando formas y nombres [formatos] distintos (monismo vs. dualismo, biologismo vs. logicismo, naturalismo vs. supra naturalismo) a lo largo de los siglos. Estas dos posturas eran antitéticas, tanto en su definición de lo que es la realidad psicológica (ontología), como en los métodos para investigarla (epistemología). Las ciencias más claramente orientadas hacia la materia inanimada, hacia el mundo extenso cartesiano, alcanzaron, de la mano de la razón ilustrada, a unificar sus respuestas, solucionando su problema ontológico. Lo que debe estudiarse es la materia, desposeída de toda atribución anímica; es decir, eliminando de su condición cualquier referencia a conceptos como voluntad, intención, propósito, etc. (propios de la mente), siempre secundarios por no objetivos. Tampoco hubo grandes disputas con relación a la forma óptima en que podría ser apresada teóricamente (esto es, epistemológicamente) esa materia que afirmaban los científicos estudiar.

Lo que les interesaba a los científicos modernos era fundamentar el conocimiento de su objeto a partir de un procedimiento riguroso; una vez resuelta del lado del materialismo la disputa ontológica, la relación entre el pensar y el ser no era ya más un problema de la ciencia, sino de la filosofía. Eso sí, el conocimiento habría de domesticarse en las virtudes descubiertas por unos epistemólogos decantados tanto por el racionalismo como por el empirismo. En cualquiera de los casos, la meta última de las ciencias era la de construir teorías que mantuvieran una relación isomórfica con la realidad y sus manifestaciones. Sin ahondar respecto a de qué modo, si es que esto se consigue, lo que cuenta es que esperamos que la estructura de los juicios teóricos emitidos por los científicos se aproxime a la descripción verdadera de la realidad material que estudian. Esto no resulta tan aparentemente sencillo en el caso de disciplinas que se ocupan, más que de materia inanimada, de materia animada. Es el ser humano quien ha de producir los conocimientos válidos para explicar la producción de los conocimientos válidos. De ahí que las dicotomías sujeto vs. objeto y mente vs. cuerpo se convirtieran en cuestiones nucleares de la nascente disciplina, y hayan continuado siéndolo hasta el presente ofreciendo un criterio para iniciar una historia de la psicología, por muy provisional que este sea. A partir de aquí, puede recurrirse —y se ha hecho— a la acumulación de historias parciales por especialidades (por ejemplo, de la percepción, del aprendizaje, de la motivación, de la instrumentación, etc.).

Puede recurrirse también —y se ha hecho más a menudo— a la acumulación de historias parciales por naciones o áreas geo-lingüístico-socio-políticas. El mundo anglosajón, el francófono, el ruso-soviético, el alemán y el de habla castellana han sido sujetos habituales de esas historias; en menor medida los llamados países del Este, los del Pacífico, los africanos o los asiáticos. Y ciertamente, existen fundamentos históricos sólidos para ello, cualquiera que sea el criterio elegido por un historiador al afrontar una historia (más o menos general), lo utilice explícitamente o no, reconoce la existencia de esas tradiciones nacionales.

*En cualquiera de los casos, el rastro de la presencia de la mente (por muy oculta que se halle o transfigurado el término que la nombra) en los tratados intelectuales es el hilo de Ariadna que permite al historiador de la psicología orientarse en el laberinto teórico que dibuja cualquier historia de ideas y también le permite delimitar un territorio de reflexión propio.*

Nuestra Historia de la psicología se articula conjugando las diversas soluciones al problema de la mente, tal y como se han ido desarrollando en los diversos espacios geográficos-lingüísticos.

### 1.1.1.3 ¿Tiene la historia de la psicología un futuro?

También aquí la respuesta es afirmativa. **Lo tiene porque desempeña una bien definida función social.** El historiador crea y cuenta historias, ajustadas a las exigencias marcadas por los cánones de la(s) comunidad(es) científica(s) a la(s) que pertenece. Existen muchos tipos de historias, y cada uno cumple funciones diferentes. Las narraciones se piensan y se construyen para el consumo por alguno de los diferentes tipos de público: los poderes tácticos, la gente, la comunidad disciplinar (alumnos y profesionales), otros historiadores. En función de ellos, las historias modifican sus estructuras narrativas y sus objetivos pragmáticos para cumplir unas precisas/unciones (Lepenies & Weingart, 1983).

Admitir que la historia tiene unos fines utilitarios no supone cuestionar la calidad profesional de sus productores (Kragh, 1987), sino reconocer algo consubstancial a cualquier práctica científica, su orientación hacia objetivos o metas. Lo contrario sería caer en una oportunista improvisación, que podría desembocar en simples anecdotarios cronológicamente presentados, algo por cierto que encaja muy bien con las concepciones ingenuas que de la historia tienen muchos estudiantes de psicología (y muchas otras personas).

**Por ello, desde el principio interesa dejar claro el sentido que tiene estudiar historia de la psicología, o lo que es lo mismo, indicar qué funciones cumple dentro del currículo**

**de los futuros psicólogos, donde se le reconoce un lugar relevante como asignatura troncal.** Además, conocer la existencia de los usos a los que se presta la historia sirve para evitar que se cometan abusos en su nombre, como deslegitimaciones (por ejemplo, lectura histórica que algunos cognitivistas hacen de Watson o Piaget), ceremonialismos vacuos y mitificaciones [por ejemplo, en Leipzig (1879) nace la psicología con Wundt; Watson y Rayner inician la Modificación de Conducta con el caso de «Albertito»]. En general, los argumentos habitualmente esgrimidos por los historiadores para definir las funciones de la historia pueden agruparse en tres grandes categorías.

**La primera recoge argumentos referidos a su función pedagógica (docente-formativa).** Responden al objetivo genérico de la materia, ofrecer al estudiante un argumento histórico con el que diferenciarse de los demás estudiantes, y con el que alcanzar un mínimo de uniformidad, si no de disciplina. Se ofrecen materiales y reconstrucciones para ayudar al estudiante a tener perspectiva e integrar los materiales de la disciplina en la que se está socializando.

Todo ello debería conducir al destinatario de los relatos hacia la apropiación de una conciencia de la diversidad del proceder de la psicología, capacitándole para integrar lo diverso, desde una óptica genética, en una estructura general que coordine las variadas manifestaciones contemporáneas de la psicología y las dote de unidad y significado. No resulta fácil asumir complementariedad en la variedad, tan características del saber psicológico.

**La segunda recoge argumentos que acentúan su función heurística, tanto positiva como negativa.** La historia, además de sugerir líneas, problemas y estrategias interesantes pero olvidadas o pasadas por alto, permite, al dar a conocer lo que se ha hecho, evitar repeticiones estúpidas o reproducir errores. Constituye, pues, una fuente inagotable de posibilidades de acción futuras. Recuerden, no obstante, que cuando hablamos de historia de la psicología no sólo nos referimos a la historia en cuanto materia de conocimiento en sí, generada por los propios historiadores, sino también en cuanto método de investigación.

El estudiante debe (y puede) adquirir un mínimo de destrezas metodológicas (por ejemplo, conocimiento y manejo de fuentes, análisis de textos, técnicas documentales) en el ámbito de la historia que le habiliten para dialogar con los textos, recursos o instrumentos de temática psicológica, de cualquier momento del tiempo, que puedan ser relevantes, tanto historiográfica como académica o profesionalmente.

**La tercera recoge argumentos que enfatizan su función legitimadora, encaminados a justificar el valor, y no sólo la mera existencia, de la disciplina, así como el carácter propio de los conocimientos y las técnicas que ofrece, y ello hacia adentro y hacia afuera.** Ejerce un papel demarcador (otorga identidad), pero de forma responsable.

El estudio del pasado (máxima historiográfica desde el punto de vista de la investigación) no tiene por qué estar reñido con la legítima necesidad de tomar inteligible el presente (máxima historiográfica desde el punto de vista de la docencia).



Siempre atentos a la idea de que el progreso pudiera haber sido bien otro, el alumno debe asumir el presente tal como es. Pero, para ello es preciso poner en relación lo que ha sido el pasado con lo que es el presente de la disciplina, ese presente en el que se halla instalado el estudiante. Contribuye, pues, a generar una sana conciencia de contingencia temporal y contextúa.

### 1.1.2 Aparición de la psicología en Europa

Nuestra historia empieza en el S.IV a.C. con Aristóteles (384 – 322 a.C.) quien nació al norte de Grecia. Su padre fue el médico de Filipo de Macedonia (padre de Alejandro Magno). Desde los 18 años hasta los 38 estuvo en la escuela de Platón. Con la muerte de Platón en el 347 a.C., decidió seguir sus estudios biológicos y filosóficos en Asia Menor. En el 342 a.C. regresó a Macedonia como tutor de Alejandro Magno, relación que duró dos o tres años. Hacia el 335 a.C. Aristóteles había regresado a Atenas, donde se ocupó de estudiar y explicar lógica, epistemología, física, biología, ética política y estética. Fue el primer filósofo de la ciencia. Creó la disciplina al analizar ciertos problemas que surgen en conexión con la explicación científica.

*En esa época se creía que existían dos mundos: el mundo de las ideas (un mundo perfecto, irreal) y el mundo de la materia (el real, el imperfecto).*

Pero Aristóteles creyó que solamente existía un mundo, el real, consideraba a la naturaleza como algo sagrado, en donde todas las cosas podían estar de dos formas posibles: en acto, cuando se tiene todas las propiedades en ese mismo momento y en potencia, cuando todavía no han desarrollado las propiedades, pero las tendrán en un futuro. Por ejemplo, un niño es un adulto en potencia, pero un niño en acto.

*Para Aristóteles la mente o psique es el acto primero de todas las cosas, es lo que hace posible que sintamos y percibamos.*

Existen, además, tres tipos de psique: vegetativa (de las plantas), sensitiva (de los animales) y racional (del hombre). La psicología humana se basa en los cinco sentidos. Creía que los procesos de conocimiento se producen a través de los sentidos. Sostenía que la mente en el momento del nacimiento es como una tabla rasa, carece de ideas innatas y

todo depende del aprendizaje. Aprender depende directamente de la memoria, que trabaja en base a la semejanza (relacionando cosas parecidas), el contraste (observando diferencias) y la contigüidad (recordamos cosas que están juntas en espacio y tiempo).

**Aristóteles afirmaba que los procesos de motivación estaban guiados por dos polos: agrado y desagrado.** Nuestra mente nos guía hacia el agrado y rechaza o nos separa del desagrado. El fin último de cualquier motivación es la felicidad y esta se consigue con la búsqueda del auto perfeccionamiento; ser más perfectos y completos.

Hemos de dar un gran salto en la historia para encontrar otra gran aportación a lo que se considera la base de la psicología filosófica, de la mano de Rene Descartes (1596-1650), considerado el primer hombre moderno por su pensamiento y quien pertenecía a la nobleza francesa. Descartes estaba muy interesado en las matemáticas, la ciencia y la filosofía, y decidió combinar sus propósitos intelectuales con los viajes. Pasó varios años viajando por Europa, frecuentemente como caballero voluntario en diversos ejércitos.

En 1649 Descartes aceptó una invitación para convertirse en profesor de filosofía en la corte de la Reina Cristina de Suecia. Murió al año siguiente en Estocolmo. Descartes postuló la doctrina del interaccionismo, según la cual el cuerpo y la mente se influyen entre sí en alguna medida, y que el punto de interacción entre ambos se halla en la glándula pineal.

**También argumentó que debía existir un universo externo al Yo pensante, un universo no opaco a las facultades cognoscitivas del hombre. Escribe el famoso libro “Discurso del método” (1637), donde expone que podemos dudar de todo (de lo que percibimos), pero de una cosa no podemos dudar, de que estoy dudando; y si estoy dudando es que pienso, y si pienso es que existo. De aquí su famosa frase “pienso, luego existo” (cogito ergo sum).**

**Para Descartes hay tres cosas de las que no podemos dudar: del Yo o del Pensamiento, del Mundo por su extensión y de Dios por su infinitud. Para él lo psíquico es lo consciente, o sea todo lo que existe en nuestra conciencia: la imaginación, la fantasía, los sueños, los recuerdos.**

Sostuvo que cualquier idea que se presente a la mente a la vez de un modo claro y distinto debía ser verdadera, lo claro es lo que se presenta de modo inmediato a la mente y lo distinto es lo que a la vez es claro e incondicionado. Descartes decía que lo distinto se conoce per se, su evidencia es independiente de cualquier condición limitadora.

### 1.1.2.1 El análisis de la vida mental s. XVII-XVIII

En esta época la psicología en Europa se empieza a interesar por lo subjetivo, el Yo que está detrás de todo. Surge la corriente asociacionista, que hace una interpretación genético - biológica de la mente. Creen que la mente es como una tabla rasa al nacer, y que gracias a unos átomos psíquicos vamos obteniendo las sensaciones más elementales, que al repetirse van

interaccionando y asociándose unas con otras dejando las huellas psíquicas con las que se va formando la mente. Somos lo que vivimos, las experiencias que tenemos.

Las leyes de la asociación de ideas nos dicen que aprendemos a través de los sentidos, gracias a la semejanza entre objetos, el contraste y la contigüidad (en espacio y tiempo). La psicología asociacionista es una psicología práctica, que intenta explicar las cosas de una manera sencilla y demostrable, de aquí surge el término de empirismo.

### 1.1.2.2 Los comienzos de la Psicología Descriptiva

Durante el s. XIX se produce una gran transformación en Europa con la revolución industrial y la creación de las primeras fábricas, además de la importante migración de la gente del campo a las ciudades. Paralelamente surge la Psicología Descriptiva que se basa en la descripción de fenómenos. Uno de sus principales representantes fue el psicólogo inglés John Stuar Mili (1862-1873), un gran economista. Quiso entender la mente y la analizó desde el empirismo y el asociacionismo.

Dijo que en la mente se encuentra la experiencia formada por sentimientos y de ahí pasamos a las vivencias, a lo que experimentamos. Hace una psicología Descriptiva como una descripción de los sentimientos.

Alexander Bain (1812-1903) fue otro autor que en 1855 escribió “Los sentidos y la Inteligencia” de gran repercusión europea, donde definió dos tipos de personas: Las emotivas (se rigen por las emociones y vibran ante cualquier cosa y frecuentemente no pueden controlar sus emociones) y las intelectuales (lo analizan y racionalizan todo, se autocontrolan y raramente permiten que sus emociones salgan a flote).

Como asociacionista que también era, define dos nuevas leyes de la asociación de ideas: la relatividad donde nuestros estados mentales son relativos porque dependen en cada momento de la situación anterior y la difusión que va de lo orgánico a lo psíquico y viceversa.

## Actividades de reflexión para consolidar el aprendizaje

### Línea de trabajo

1. Forma grupos y debate sobre el tema.
2. Elabora un mapa mental y expone las ideas y aportes principales.

## Formato de lectura

**Nombre**

**Fecha**

**Autor(es)**

**Título de Lectura**

**Ideas centrales del autor**

1.
2.
3.

**Palabras claves de la lectura**

**Resumen breve de la lectura**

**Comentario crítico de la lectura**

# SEGUNDO CAPÍTULO

## **EL NACIMIENTO DE LA PSICOLOGÍA EN ALEMANIA HASTA 1910**

### 1.2 El nacimiento de la psicología en Alemania hasta 1910

#### 1.2.1 El sistema psicológico de W. Wundt

A lo largo de su historia, el devenir de los planteamientos psicológicos se ha visto influenciado por las tendencias y corrientes de pensamiento propias de cada lugar y momento histórico. En la segunda mitad del siglo XIX, la epistemología positivista marcaría profundamente las direcciones hacia las que se orientaría la psicología. En un sentido genérico, el positivismo enfatizaba la importancia del experimentalismo y de la medición objetiva de los hechos, al tiempo que abogaba por el tratamiento científico de los fenómenos sociales, la incorporación parcial de la idea de adaptación implícita en la teoría de la evolución de Darwin y una clara tendencia anti metafísica.

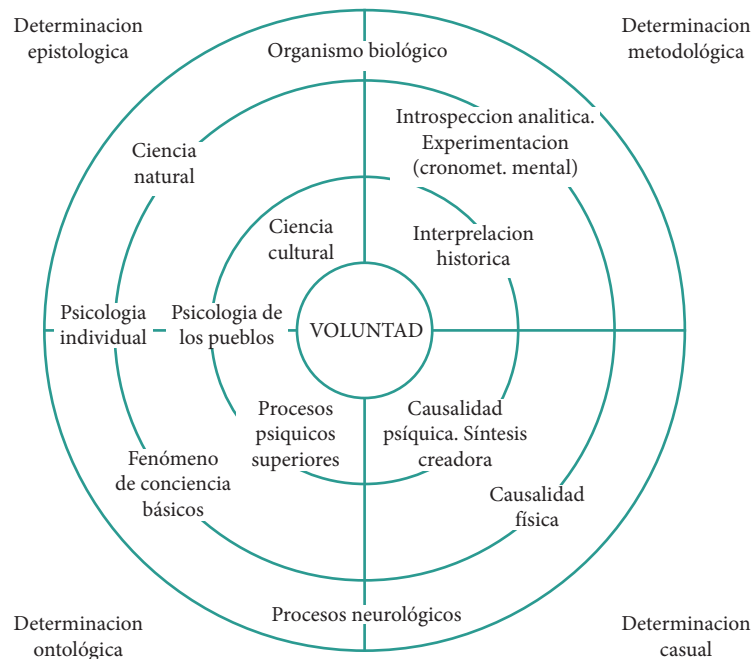
En efecto, en este período histórico, la reflexión en el ámbito de la psicología se articuló en una doble vertiente: por una parte, lo que podríamos llamar una orientación «natural», positivista, representada, entre otros, por los planteamientos de Fechner o las investigaciones de Helmholtz; y por otra parte, una orientación «cultural», patente, por ejemplo, en la obra de autores como Taine, Lazarus o Steinthal (Carpintero, 1986). Estas dos orientaciones representaban dos formas alternativas y tal vez complementarias de enfocar una misma realidad y, al mismo tiempo, dos aproximaciones metodológicas a un mismo objeto de estudio: el enfoque «natural» implicaba una metodología experimental; el enfoque «cultural», un método «histórico».

Pues bien, ambas orientaciones van a estar representadas en el sistema psicológico de Wundt, en dos partes complementarias desarrolladas a lo largo de su extensa obra y vida académica: una natural, experimental, y otra cultural e histórica.

En efecto, en el sistema psicológico de Wundt podríamos distinguir una «psicología individual» y una «psicología colectiva» (Tortosa, 1989; Pastor, 1997). La psicología individual, de orientación natural y corte experimental, sería presentada como una «psicología fisiológica», fundamentalmente en su obra Elementos de psicología fisiológica (1873-1874). La psicología colectiva, de orientación cultural y corte histórico, sería presentada, a modo de complemento de la anterior, como una «psicología etnológica», exponiendo sus fundamentos en sus obras Psicología de los pueblos (1900-1920), Elementos de psicología de los pueblos (1912-1913) y, aisladamente, en algunos de sus trabajos precedentes.

### 1.2.2 La psicología fisiológica experimental

Los rasgos esenciales de la psicología fisiológica de Wundt fueron expuestos en los dos volúmenes de que constaba su obra Elementos de psicología fisiológica, publicada originalmente en 1873-1874, a modo de sistema teórico en el que se describía el objeto y el método de una nueva disciplina científica, bautizada con ese nombre.



Los orígenes de esta psicología de orientación «natural» entroncan con la psicofísica de Fechner, los desarrollos en el ámbito de la fisiología y la vocación experimental del propio Wundt, desarrollada en Heidelberg durante su periodo de formación, bajo la dirección de Helmholtz.

#### 1.2.2.1 Concepción teórica

La psicología fisiológica contiene en su propia denominación las claves para entender su ámbito y su significado. Tal y como la concibió Wundt:

*La psicología fisiológica sería un área de conocimiento encargada de investigar un ámbito fronterizo entre lo físico y lo mental, integrado por fenómenos que pueden ser estudiados tanto por la psicología como por la fisiología, según el punto de vista que se adopte, o lo que es lo mismo, por fenómenos que pueden ser contemplados simultáneamente desde una doble perspectiva: subjetiva y objetiva.*



De hecho, la psicología y la fisiología «se ocupan casi del mismo objeto, a saber, la vida humana» (Wundt, 1873-1874), si bien contemplándola desde perspectivas diferentes. El propio Wundt lo explicó con las siguientes palabras: «La fisiología nos informa acerca de aquellos sucesos vitales que percibimos mediante los sentidos externos. En la psicología, la persona se contempla a sí misma desde dentro, y trata de explicar las interrelaciones de los sucesos que esta observación interna revela.» (Wundt, 1873-1874).

En este fragmento queda claro cómo la psicología y la fisiología constituyen conocimientos que versan sobre fenómenos correspondientes a dos ámbitos diferentes: los de la experiencia interna y los de la experiencia externa, respectivamente. Ahora bien, además de estos dos tipos de fenómenos, hay toda una serie de fenómenos que se revelan simultáneamente tanto a la observación externa como a la observación interna y que serían los que constituirían, en sentido estricto, el ámbito de la psicología fisiológica:

***Una ciencia que tiene como objeto propio los puntos de contacto entre la vida externa y la interna estará dispuesta a comparar hasta dónde sea posible; el amplio campo de las dos disciplinas de las que es intermediaria, y todas sus investigaciones alcanzarán finalmente su punto álgido preguntándose cómo.***

La fisiología y la psicología, cada una por separado, pueden eludir fácilmente esta cuestión, pero la psicología fisiológica no puede dejarla de lado.»

Así pues, con este proyecto de una psicología fisiológica se trataba encontrar un nexo de unión entre lo externo y lo interno, entre lo objetivo y lo subjetivo entre lo físico y lo mental, con la esperanza de resolver el viejo problema del dualismo psicofísico.

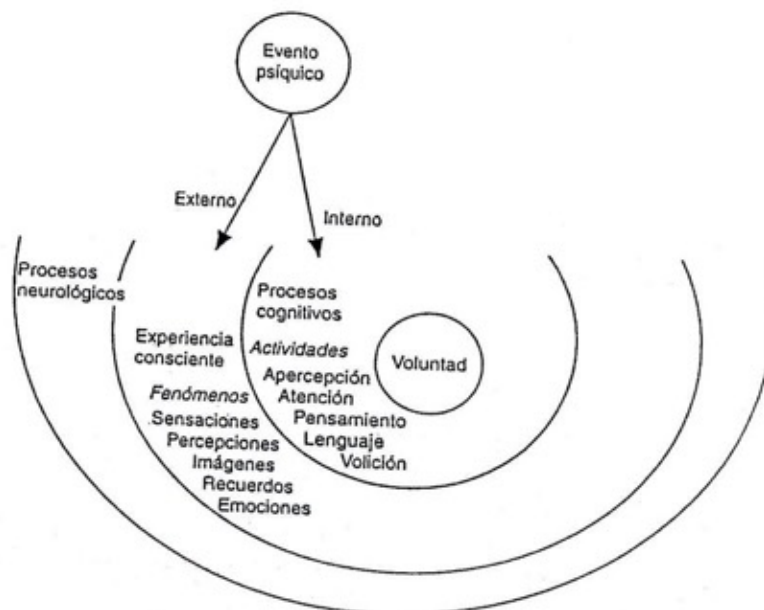
A este respecto, Wundt abandonó planteamientos interaccionistas o cualquier supuesta causalidad psicofísica para defender un «paralelismo psicofísico». Los fenómenos de la experiencia interna y de la experiencia externa aparecen combinados e integrados en una totalidad aparentemente unitaria, pero ello no significa que estemos ante un mismo proceso objetivo con dos versiones fenoménicas complementarias, sino ante dos procesos paralelos.

Para clarificar el tipo de relación entre lo físico y lo psíquico defendida por Wundt podríamos fijarnos en los procesos de sensación y movimiento:

*La «sensación» sería un ejemplo de un proceso en el que lo «psíquico» va precedido de un proceso fisiológico de excitación, mientras que el movimiento sería un ejemplo de cambio fisiológico que resulta de un proceso psicológico previo.*

Ahora bien, es evidente que no se trata de un proceso simple que se manifiesta simultáneamente en ambos campos de experiencia, sino más bien de una secuencia compleja cuyas fases se manifiestan en cada caso en un campo de experiencia diferente; en otras palabras, la excitación es fisiológica, la sensación es psicológica, pero ambas no forman un mismo proceso, sino que la dualidad se mantiene. Partiendo de la hipótesis de que uno fuera «causa» y el otro «efecto», estaríamos igualmente ante dos fenómenos distintos.

Por ello, Wundt renunció a hablar de experiencia externa y de experiencia interna, y defendió la hipótesis de que existe una única experiencia que puede ser considerada desde dos puntos de vista diferentes: de forma mediata o de forma inmediata.



La figura que observamos representa los dos niveles de la reflexión científica de Wundt sobre lo psíquico en el momento de madurez de su sistema psicológico. Todo «evento psíquico» exhibe dos dimensiones:

En su dimensión externa —ropaje o modo explícito de aparecer— se representa como «experiencia consciente», como «fenómeno mental», entendido éste como contenido (estructura) de conciencia; sea sensación, representación, imagen, recuerdo, emoción, etc., y es accesible a la introspección.

En su dimensión interna, es un «proceso cognitivo», entendido como «actividad» (función) psíquica; sea percibir, atender, recordar, pensar, querer, apercibir, etc.; es inconsciente, y, por tanto, inaccesible a la introspección; tales «actividades» son la «causa» de los fenómenos correspondientes de la experiencia consciente. Para Wundt, por tanto, debe haber dos tipos de ciencia sobre lo psíquico.

***La ciencia de los fenómenos conscientes: una psicología introspectiva y meramente descriptiva, que se concreta como estudio de la conciencia individual y que pone a dichos fenómenos en relación con los procesos neurológicos (si bien sólo en términos de paralelismo psicofísico); es una ciencia experimental y tiene la categoría de «ciencia natural».***

La ciencia de las actividades psíquicas: una psicología que, al versar sobre objetos ubicados en una especie de «laboratorio oscuro» del sujeto psíquico no accesible a la introspección, necesita recurrir al estudio de los fenómenos colectivos (productos culturales: lenguaje, mitos, códigos de derecho, etc.), a través de cuya «interpretación histórica» desvela su verdadera naturaleza y funcionamiento; tiene el carácter de «ciencia cultural». La presencia de la voluntad en el nivel más profundo del sujeto psíquico representa la dimensión metafísica del sistema de Wundt (su «voluntarismo»), entendiendo dicha metafísica en el sentido positivista de mera generalización de los resultados de la ciencia.

### 1.2.2.2 Concepción metodológica

La orientación metodológica de Wundt se basa evidentemente en los métodos propios del enfoque «natural» de una ciencia empírica, a saber, la observación y el experimento. Mientras que la observación nos permite apreciar los fenómenos tal y como éstos se manifiestan, la intervención experimental permite determinar con exactitud la aparición y desarrollo de los mismos, así como el análisis de sus componentes, mediante la disposición intencionada de las condiciones apropiadas para ello. Él mismo lo justifica del siguiente modo:

«Siendo el objeto propio de la psicología, no los contenidos específicos de la experiencia, sino la experiencia general en su naturaleza inmediata, no puede servirse de otros métodos que de los usados por las ciencias empíricas, tanto en lo que respecta a las afirmaciones de los hechos como en lo que respecta a los análisis y a la ligazón causal de los mismos. La circunstancia de que la ciencia de la naturaleza hace abstracción del sujeto, y la psicología no, puede ciertamente implicar modificaciones en el modo de usar los métodos, pero en manera alguna en la naturaleza esencial de los métodos usados. (...).

*El experimento consiste en una observación, en la cual los fenómenos observables surgen y se desarrollan por la acción voluntaria del observador. La observación, en sentido estricto, estudia los fenómenos sin semejante intervención, tal como se presentan al observador en la continuidad de la experiencia».*

### 1.2.3 El proceso de institucionalización de la psicología científica en Alemania

La psicología, en su búsqueda por adquirir el status científico y consolidarse como una disciplina diferenciada de otras, encontró un apoyo en el uso del método científico, resolviendo el estudio de sus problemas a través del experimento en el laboratorio.

*Su interés fundamental fue demostrar que los fenómenos psíquicos o mentales eran susceptibles de ser medidos de forma sistemática. Se distanció así de la denominada psicología filosófica de carácter especulativo-reflexivo. La nueva psicología quiso obtener datos empíricos para fundamentar sus teorías, y ello la condujo irremediabilmente al trabajo en el laboratorio, donde obtenía medidas experimentales.*

En el experimento encontró la forma apropiada de recolectar los datos y pudo controlar, al máximo, los factores subjetivos y aquellas variables que podían interferir en los resultados. La psicología científica estableció así un mayor rigor en el análisis y pudo variar sistemáticamente las condiciones experimentales, así como repetir sus observaciones, lo que le podía permitir llegar a la generalización de algunos de sus resultados e imprimirá su labor un nivel parecido al de otras ciencias. Con este nuevo sistema de trabajo la psicología estaba dando los pasos que la conducirían a una definitiva separación de la metafísica filosófica, y a su proceso de institucionalización.

Ello hace comprensible el que los historiadores de la psicología hayan convenido en concretar el nacimiento de la psicología como ciencia en el año 1879, momento temporal coincidente con la fundación del Laboratorio de Leipzig por Wundt, puesto que en ese año se inició en él la investigación psicológico-experimental con la tesis doctoral de M. Friedrich sobre el tiempo de apercepción de los procesos: mentales simples y compuestos.

El laboratorio funcionó de forma incipiente desde 1875, poco tiempo después de incorporarse Wundt a la docencia en Leipzig, y no se convirtió en Instituto Psicológico Experimental, reconocido y financiado oficialmente, hasta 1883 (Bringman, Bringman y Ungerer; 1980, Wundt, 1910). Fue el primer laboratorio en obtener un reconocimiento institucional y estuvo dotado de instrumentos similares a los utilizados por los laboratorios fisiológicos. Era, sin duda, “el laboratorio de psicología mejor equipado del mundo” (Sahakian, 1975).

***Lo que sí hay que reconocer a Wundt es la labor institucionalizadora —creación de un laboratorio, definición del objeto y método de su disciplina, puesta en marcha de un órgano de difusión de los trabajos generados, unos problemas a investigar con un marco teórico de interpretación y explicación—, que confirió a su laboratorio el papel detonante en un ambiente propicio e hizo de Leipzig el lugar de paso de la mayoría de jóvenes que se interesaban por la investigación experimental de los procesos psíquicos.***

Dado que en ese momento histórico la fisiología poseía un estatus más elevado que la filosofía, era lógico que aquellos en un mundo académico que permitía la total libertad de cátedra, llevaran al campo de la filosofía sus métodos fisiológicos, lo cual les imprimía un carácter diferencial respecto a los filósofos tradicionales y les mantenía en su élite. Todo esto provocaría un debate entre psicólogos y filósofos. La tarea de Wundt en esta coyuntura fue primordial; hemos de reiterar el valor de su labor en la determinación del objeto y definición de la psicología, así como el de la instauración de un laboratorio y la creación de una revista que diera a conocer los trabajos de aquella nueva psicología. No cabe duda de que, en el camino de la institucionalización de la psicología científica, estos dos últimos eventos históricos —junto a la creación de sociedades psicológicas— jugaron un importante papel.

### 1.2.3.1 El desarrollo de los laboratorios de psicología

Aunque no todos los laboratorios que se generaron procedían o intentaban emular al de Wundt, e incluso podrían señalarse algunos que nacieron paralelamente, o incluso antes que el de Leipzig (según el criterio que se adopte para considerar cuando, un laboratorio se ha establecido), este laboratorio resultó fundamental (tanto por la actividad investigadora desplegada como por el material técnico poseído) para demostrar prácticamente que la psicología experimental podía ser una realidad.

Además, la infraestructura instrumental y humana (aparatos, ayudantes y estudiantes)

posibilitó a este laboratorio ir desarrollando una línea de investigación fructífera, en cierta medida acumulativa, que fue dada a conocer al resto de la comunidad científica a través de la revista Estudios de Filosofía.

Wundt dirigía las investigaciones, asignando el problema a investigar a cada uno de sus estudiantes. Por lo demás se dedicaba, sobre todo, a elaborar el marco teórico y metodológico, a diseñar algún que otro aparato nuevo y a desarrollar reflexiones filosóficas, defendiendo, si era necesario, su punto de vista frente a las críticas. De esta forma el trabajo empírico de recolecta minuciosa de datos y cálculo de resultados en las investigaciones experimentales recayó en sus discípulos y colaboradores (Cattell, 1928).

A imagen y semejanza de este, en manos de hombres formados en él, o por la corriente propiciadora emanada desde aquel empezó, con ritmo distinto según ámbitos geográfico-políticos, una proliferación de laboratorios que pretendían estudiar los procesos psíquicos de forma experimental (por ejemplo, Bringman y Ungerer, 1980; Cattell, 1888; Meischner y Eschler, 1979; Sáiz, Mülberger y Sáiz, 1992; Sáiz, Sáiz, Baques y Mülberger, 1995; Titchener, 1897). Estos primeros laboratorios contribuyeron, en una buena medida, al asentamiento y reconocimiento institucional de la disciplina «psicología» a nivel mundial.

***Asimismo, las revistas especializadas fueron convirtiéndose en el canal más utilizado para la difusión de la labor científica; de ahí su relevante papel institucionalizador. Wundt vio clara la necesidad de divulgar su propia investigación como un medio de favorecer la propuesta disciplinar, y dotó a su Laboratorio de un órgano difusor de los trabajos realizados en su seno.***

Hubo abundantes investigaciones publicadas en el campo de la sensación y percepción (prácticamente un tercio del total) donde, aunque aparecen trabajos acerca del tacto, gusto y olfato, la visión y audición destacan como temas predilectos. También el sentido del tiempo, y procesos como apercepción, voluntad, sentimiento y afectividad, entre otros, son temas tratados en más de una ocasión. A esto se añade un considerable número de artículos acerca de aspectos metodológicos y teóricos de la psicología, la mayoría escritos por el propio Wundt (Sáiz, Sáiz y Mulberger, 1990).

Tras veintidós años de vida, y habiendo sido la primera revista especializada en psicología experimental, a Wundt le pareció oportuno ceder la labor de dirección y abrir las miras de la revista a un amplio sector de la psicología, Meumann y el Archiv für die Gesamte Psychologie tomarán esta nueva tesitura, dejándolo evidenciado en el prólogo del primer número de esta

nueva publicación (Sáiz et al. 1992):

“Queremos que el Archiv für die Gesamte Psychologie sea considerado como documento de esta creciente conciencia de un trabajo común y de una igualdad de metas. No constituye una revista completamente nueva entre tantas otras, sino es una continuación ampliada de los Estudios de filosofía que durante mucho tiempo fueron el único órgano de publicación de trabajos de índole experimental psicológica”

***Los estudios de Wundt representaban en su inicio, según el desarrollo de la psicología experimental, un medio de lucha que debía preparar el terreno al nuevo método psicológico, tal como lo hizo a través de la ampliación de su programa a una revista psicológica general. Los editores desean dar cuenta de que es hora de unir a los psicólogos mediante un trabajo común (...) A una llamada por la unidad) la comunicación se añade un deseo vivo por una concentración en la investigación» (Meumann, 1903).***

Las revistas facilitaron el conocimiento de lo que los diferentes científicos estaban realizando en sus laboratorios y, en ocasiones, permitieron el debate a través de sus apartados de discusión y replicas. Sin embargo, a medida que la psicología fue ampliando sus dimensiones, los psicólogos, cada vez más numerosos, buscaron otros canales capaces de propiciar contactos personales.

Las asociaciones, y las reuniones periódicas, sirvieron de foro para presentar sus últimos trabajos y teorías, entablado así relaciones directas.

Se reconoce en este movimiento asociativo el destacado papel interpretado por J. Ochorowicz, pionero en la docencia de psicología empírica en la Universidad de Lemberg, en Polonia (Stachowski, 1992).

Fue propulsor, imaginador y defensor de este nuevo sistema de comunicación en el marco de la psicología. Su proyecto de un Congreso Internacional de Psicología (1881) se concretó finalmente en 1889 cuando por mediación de la Sociedad Francesa de Psicología Fisiológica, presidido por Charcot y organizado (realmente) por Ribot, se celebró en París denominándose, finalmente, I Congreso Internacional de Psicología Científica.

La participación y compromiso de los alemanes en este primer encuentro de psicólogos debió ser importante: ya que en el Comité patrocinador aparecieron inscritos autores tan representativos como Wundt, Von Helmholtz y Preyer. La reunión de París fue un gran éxito,

con asistentes de 21 países (Montero et al. 1983), entre los que se encontraban destacadas figuras de la psicología de la época (por ejemplo, Beaunis, Freud, Galton, James, Janet, Ribot, Wundt). Después de esta reunión se fueron produciendo otras, con una periodicidad aproximada de cuatro años, con algunos lapsos debidos a las guerras mundiales. En el seno de estos congresos surgió la Unión Internacional de Psicología Científica (Montero et al. 1992).

En Alemania, esta vía de institucionalización no surge hasta 1904, cuando ya se han producido en París, Londres, Munich y París, los cuatro primeros Congresos Internacionales de Psicología. La Sociedad Alemana de Psicología Experimental tuvo como primer presidente a G. E. Müller, quien ocupó este cargo hasta 1921. En la fecha de su fundación, 1904, la Sociedad tenía concretamente en su junta directiva a G. E. Müller (Göttingen), Sommer (Giessen), Ebbinghaus (Breslau), Külpe (Würzburg), Meumann (Zurich), Exner (Viena) y Schumann (Berlín). La Sociedad se inició con 86 miembros, en su mayoría procedentes de Berlín y Würzburg, siendo los únicos representantes de Leipzig, Hering, Wirth y Krueger.

Contó, también, entre sus miembros con profesores extranjeros como Mc Dougall (Oxford), Henri (Paris), Heymans (Groningen) y Claparède (Ginebra), así como con representantes de la Escuela Austríaca de la Cualidad de la Forma (Benussi, Meinong y Witasek) (Actas del I Kongress für experimentelle Psychologie, Giessen, 1904).

Sus miembros representaban un amplio espectro de tendencias no totalmente adscritas a las ideas de Leipzig. Puede sorprender la ausencia de Wundt en esta Sociedad, tanto en las juntas directivas como dentro de los participantes provenientes de Leipzig. No hay una respuesta a esta incógnita, simplemente pueden aventurarse suposiciones o hipótesis: ¿pudo ser debido a su avanzada edad? Wundt había cumplido entonces setenta y dos años; ¿quizás a pesar de la cesión de su revista y de la aparente apertura él continuaba fiel a su modelo? El hecho es que Wundt no participó en la Sociedad Alemana de Psicología Experimental, ni presentó ningún trabajo a sus congresos.

La organización de las primeras reuniones de esta Sociedad tuvo una periodicidad habitual de dos años, aunque hubo un paréntesis debido a la Primera Guerra Mundial. Se inician el mismo año de su fundación y contaron con la participación de las más representativas figuras de la psicología alemana (excepto Wundt), así como de otros personajes relevantes de la psicología europea. Los diez primeros Congresos, que representarían la actividad de esta primera psicología científica, se celebraron en Giessen (I, 1904); Würzburg (II, 1906); Frankfurt (III, 1908); Innsbruck (IV, 1910); Berlín (V, 1912); Göttingen (VI, 1914); Marburg (VII, 1921); Leipzig (VIII, 1923); Munich (IX, 1925); Bonn (X, 1927).



### 1.2.3.2 El asentamiento académico: el debate entre psicólogos y filósofos

Hacia finales del siglo XIX un número creciente de científicos se interesaban por la nueva psicología, y estaban decididos a proporcionar a esta joven disciplina un marco adecuado para su desarrollo.

***La fundación de la Sociedad de Psicología Experimental propició la toma de conciencia del nuevo colectivo emergente, constituido por profesores universitarios que ocupaban plazas de Filosofía y que se caracterizaban por un marcado interés por propulsar la psicología.***

¿Cuándo empezaron las discusiones entre estos nuevos psicólogos y los representantes de la filosofía? Incluso antes de su fundación hubo quienes creyeron imposible que la psicología, como estudio de la experiencia interna, pudiera someterse a una comprobación objetiva (por ejemplo, Kant).

Pero también después de la obra de Fechner y la propuesta disciplinar de Wundt dentro del campo de la filosofía, se oyeron voces de rechazo entre las filas de los filósofos a tal iniciativa. El mismo año en el que comienzan los Estudios de filosofía, Wundt se vio obligado a defender su psicología contra los ataques del filósofo Zeller, quien insistía sobre el hecho de que resulta imposible medir los sucesos psíquicos interiores (Wundt, 1881).

Esta discusión no representa una excepción, sino un ejemplo de las varias confrontaciones que se dieron entre los defensores de la psicología experimental y los filósofos más conservadores, que mostraban su recelo hacia la nueva disciplina.

Conviene recordar también que, paralelamente, sucedieron debates internos entre psicólogos que no compartían una misma concepción acerca de la investigación psicológica y la psicología como disciplina (por ejemplo, entre Stumpf y Wundt y la del enfrentamiento entre filósofos y psicólogos, y el malestar generado a través de los continuos roces, se hizo patente, de una forma especial, hacia la segunda década del siglo, cuando aparecieron las primeras propuestas de separar la ubicación institucional de la psicología y la filosofía.

En 1912 Külpe propuso el traslado de la psicología a la Facultad de Medicina, sin que su propuesta encontrara eco en la comunidad de psicólogos (Ash, 1980). Un año más tarde el problema se volvió crítico a raíz de la protesta a la que había dado lugar la oposición de los filósofos a la ocupación de la plaza dejada vacante por Cohen por el psicólogo experimental E. Jaensch. Seis representantes de la filosofía (Eucken, Husserl, Natorp, Riehl, Rickert y Windelband) elaboraron e hicieron circular una «declaración» firmada por 107 profesores universitarios de Filosofía, en la que argumentaban a favor de una separación institucional entre filosofía y psicología. Los psicólogos no se mostraron muy de acuerdo con tal propuesta.

A lo largo del mismo año, Wundt publicó «La psicología en la lucha por la supervivencia», en la que defendió la necesidad de una estrecha unión entre psicología y filosofía.

Otra protesta contra la declaración de los filósofos fue lanzada por Marbe (1913), que denunció la propuesta de los filósofos como un chantaje contra la psicología, al querer expulsarla de un entorno institucional donde ésta había conquistado un lugar para su existencia y proliferación (Mülberger, 1994).

Vistas estas discusiones desde la perspectiva actual, puede sorprender que fueran precisamente los psicólogos los que rechazaran la propuesta de separación institucional entre psicología y filosofía. Veamos ahora las posibles razones.

En primer lugar, debe tenerse en cuenta la diferencia de actitud que mantenían los propios psicólogos hacia su nueva disciplina. Algunos de los defensores de la nueva psicología experimental se dedicaron a la experimentación y observación en el laboratorio (por ejemplo, G. E. Müller). Sin embargo, otros como Wundt y Stumpf animaron a sus discípulos y colaboradores a realizar investigaciones experimentales, mientras que ellos se ocuparon de teorizar y reflexionar acerca de cuestiones más profundas, tales como las bases conceptuales y metodológicas de la nueva ciencia, y, sobre todo, acerca de cuestiones fundamentales de la filosofía.

Algunos de estos primeros psicólogos dedicaron gran parte de su obra a la filosofía, pero no debe olvidarse que en esta generación los psicólogos fueron profesores de filosofía, y que contemplaron la psicología como una empresa científica al servicio de los grandes objetivos de la investigación filosófica. Sólo si se tiene en cuenta tal situación, se puede comprender la reacción de Wundt a lo largo del enfrentamiento institucional.

***A medida que el campo de la investigación y el conocimiento en psicología experimental se iba ensanchando, los nuevos psicólogos tenían cada vez más dificultades para abarcar toda la materia y dominar todos los avances científicos, por lo que iban dejando cada vez más de lado las cuestiones filosóficas.***

Sin embargo, algunos psicólogos (por ejemplo, Marbe) desaconsejaron una desunión institucional con la filosofía por temor a que, una vez fuera de la Facultad de Filosofía, las autoridades no proporcionaran el apoyo económico necesario para asegurar la existencia de la psicología dentro del marco académico.

En aquellos tiempos no se producían avalanchas de estudiantes en las aulas universitarias, la psicología todavía no se había establecido como materia obligatoria en la carrera de Filosofía

en todas las universidades, y el sistema universitario era conocido por su rigidez.

Todo ello permite considerar como cautelosa la estrategia adoptada por los psicólogos de permanecer dentro de las coordenadas institucionales dadas (Ash, 1980; 1982). Lo cierto es que tal estrategia condujo a que incluso hoy en día la psicología siga ubicada, en el sistema universitario alemán, dentro de las Facultades de Filosofía, para el pesar de más de un profesor de psicología.

## Actividades de reflexión para consolidar el aprendizaje

### Línea de trabajo

1. Elabora un esquema de las ideas principales propuestas por Wundt y exponer.
2. Forma grupos y debate sobre el tema.
3. Elabora un resumen de manera personal según formato (ver anexo) y elaborar un glosario de 5 palabras mínimo, citando la bibliografía consultada.

## Formato de lectura

**Nombre**

**Fecha**

**Autor(es)**

**Título de Lectura**

**Ideas centrales del autor**

1.
2.
3.

**Palabras claves de la lectura**

**Resumen breve de la lectura**

**Comentario crítico de la lectura**

# TERCER CAPÍTULO

## **LA EVOLUCIÓN DE LA PSICOLOGÍA ACADÉMICA EN ALEMANIA I: LA PSICOLOGÍA DE LA “GESTALT” HASTA 1933**

### 1.3 La evolución de la psicología académica en Alemania

#### 1.3.1 La psicología de la “Gestalt” hasta 1933

La Psicología de la Gestalt es una corriente de pensamiento dentro de la psicología moderna, que surgió en Alemania a principios del siglo XX, en los años de desarrollo teórico, metodológico e institucional de la nueva disciplina científica. Vivió su época de mayor esplendor en los años veinte, hasta la llegada al poder del nacionalsocialismo, ya que los importantes cambios sociales y políticos que vivió el país a partir de 1930 también afectaron, como es lógico, al mundo académico y científico (Ash, 1982).

Durante estos años pugó por convertirse en la corriente sociológicamente dominante entre las diversas opciones que ofrecía la psicología moderna, llegando a recibir el calificativo de «Escuela» en la historiografía de la psicología. Para Carpintero (1996) fue una de las corrientes más «coherentes, definidas y doctrinalmente unificadas» del siglo XX.

*En una disciplina plural, como es y siempre, ha sido la psicología, la Gestalt planteó interpretaciones alternativas a las ofrecidas, entre otros, por el estructuralismo, el funcionalismo, las escuelas de psicología dinámica o el conductismo.*

Aunque la Gestalt fue una corriente esencialmente alemana (Ash, 1987, 1995), sus planteamientos llegaron hasta los EE. UU. con la emigración forzosa allí de sus principales representantes.

Centrada originalmente en cuestiones de psicología básica —como la percepción o el pensamiento—, también trascendió sus temáticas originales desarrollando sus principios e hipótesis en ámbitos aplicados de la psicología —como la psicología escolar o la psicología social—, en algunos de los cuales su influencia aún sigue vigente.

Sin embargo, al hablar de la Psicología de la Gestalt también se hacen sin duda patentes las dificultades que habitualmente surgen en la traducción al español del idioma alemán. Encontramos, en efecto, muchos vocablos cuya esforzada traducción no termina de ser del todo fiel a la acepción original, o que carecen simplemente de traducción literal. El propio concepto de Gestalt constituye un ejemplo de ello.

La palabra Gestalt podría traducirse como «forma» o «figura», también como «conformación», «configuración» o «hechura», o incluso como «estructura» o «creación», aunque no habría que olvidar que el alemán también dispone de las palabras Form, Figur, Struktur, Ganzheit, Komplexión, Bildung..., ni tampoco que, independientemente del uso que puedan tener en el lenguaje cotidiano, este tipo de conceptos eran aplicados como nuevas categorías psicológicas por

filósofos y psicólogos germanoparlantes de principios del siglo XX.

Aunque muchos de nosotros hemos incorporado el término Gestalt como neologismo —cuanto menos en nuestra disciplina y otras afines—, en lo sucesivo utilizaremos el término original al tiempo que trataremos de clarificar su significado psicológico dentro de un contexto histórico determinado.

### 1.3.1.1 Teoría y Método en la psicología de la Gestalt

La Psicología de la Gestalt es considerada como

*Una psicología científica, no filosófica, aunque no por ello deja de ser una psicología mentalista que aborda el estudio de la conciencia humana. Para los gestálticos, al igual que para los primeros psicólogos modernos, el objeto de estudio de la psicología lo constituyen los procesos mentales, sucesos conscientes.*

Frente a una realidad que es física y objetiva, interesa la experiencia o vivencia de dicha realidad por parte del sujeto, que es psíquica y subjetiva. Ahora bien, las peculiaridades de la Psicología de la Gestalt estriban en sus planteamientos acerca de la naturaleza de esta experiencia consciente del sujeto y del modo de estudiarla. Por ello, para comprender su significado histórico, se hace necesario examinar más detenidamente su aportación tanto teórica como metodológica.

#### 1.3.1.1.1 Concepción teórica

La psicología científica de finales del siglo XIX y principios del XX planteaba nuestra vida mental como algo susceptible de análisis experimental. Dicho análisis tendía predominantemente al elementalismo, como se hacía patente, por ejemplo, en la psicofísica de E. H. Weber (1795-1878) y G. Th. Fechner (1801-1887), o en la psicología fisiológica de W. Wundt (1832-1920). Este último consideraba que la experiencia consciente estaba integrada por componentes subjetivos (sentimientos) y objetivos (sensaciones), y abordaba el análisis cualitativo y cuantitativo de dichos componentes en base a su naturaleza e intensidad. El análisis empírico en psicología partía en estos casos, por tanto, de contenidos sensoriales individuales y aislados.

La Psicología de la Gestalt también admitía la posibilidad de experimentación psicológica, pero consideraba, en cambio, que la experiencia consciente, es «experiencia fenoménica». Los objetos de la experiencia son «fenómenos» que se presentan, se muestran o vienen dados como todos significativos. Están conformados de una determinada manera o dotados, de una configuración específica, que no es posible descomponer sin desvirtuarla, ya que constituye un rasgo o aspecto esencial con que se muestra.



*En el contexto psicológico, el concepto Gestalt hacía referencia justamente a la estructura inherente u organización inmanente que poseen los fenómenos que integran nuestra experiencia consciente, y que hace de cada uno de ellos un todo unitario, y no una mera combinación de elementos.*

Por esta razón, el análisis empírico en psicología no podía tomar como punto de partida contenidos sensoriales individuales y aislados, sino fenómenos cuya naturaleza es esencialmente unitaria y global. La aportación más genuina de la Psicología de la Gestalt podría resumirse en dos principios teóricos básicos: el principio de totalidad y el principio del isomorfismo psicofísico.

**a) Principio de totalidad**

En tanto que experiencia fenoménica, la experiencia consciente debe ser considerada globalmente, en lugar de intentar descomponerla, articularla o clasificarla de algún modo.

La forma apropiada de comprender lo mental no es mediante el análisis y síntesis de componentes, ya que la propia naturaleza de lo mental exige que cada componente sea considerado como parte integrante de un sistema dinámico de relaciones, y en función del todo en el que se integra.

*El principio de totalidad da a entender que el fundamento primario de nuestra experiencia no lo constituye una mera suma de elementos individuales, sino que cada parte individual depende de lo que es la Gestalt. La idea suele ser condensada en un lema, utilizado habitualmente como divisa de la Escuela: “El todo es más que la mera suma de las partes, y anterior a ellas”.*

En los trabajos pioneros de la Escuela de Graz, que consideraremos más adelante, se incluían numerosos ejemplos de gran interés para la precisión teórica de los conceptos gestálticos.

Dos de ellos serían utilizados posteriormente a modo de criterio en apoyo de esta idea, siendo bautizados con los nombres de «sobresumatividad» y «transponibilidad».

Tratando de clarificar los conceptos, imaginemos como analogía un juego de construcción cualquiera. Este se compone de piezas que pueden ser combinadas y recombinadas de múltiples modos. Una misma construcción puede realizarse con diferentes piezas, al igual que

las mismas piezas pueden utilizarse para realizar diferentes construcciones. La construcción es en cierto modo independiente de las piezas, dado que estas pueden ser sustituidas sin alterar la construcción final; incluso faltando piezas o estando mal edificada probablemente aún pueda ser identificada. Las piezas son sólo partes de una construcción final y quedan subordinadas a esta en base a la función o del papel que desempeñan en ella. Con permiso del lector, diríamos que nuestra experiencia está integrada por construcciones; el trabajo de construcción es anterior a la experiencia y es realizado por algún tipo de proceso psicológico que opera para producirla unidad.

Por otra parte, el criterio de transponibilidad apoyaba la hipótesis de que ni respondemos a estímulos ni nuestra experiencia está compuesta de elementos. Los trabajos clásicos de Christian von Ehrenfels (1859-1932) o Max Wertheimer (1880-1943) utilizaban como ejemplo la audición de una melodía. En música «transponer» o «transportar» significa trasladar una composición de un tono a otro. Los autores veían en esta posibilidad una demostración evidente de que las representaciones complejas no se reducen a meras agrupaciones de elementos.

### **b) Principio del isomorfismo psicofísico**

Los psicólogos de la Gestalt también formularon un planteamiento psicofísico en el que defendieron la existencia de una relación de correspondencia entre experiencia consciente y actividad cerebral. Esta idea fue presentada con el nombre de hipótesis o principio del isomorfismo psicofísico, queriendo expresar con ello la existencia de una relación de correspondencia biunívoca entre procesos psíquicos y procesos fisiológicos subyacentes. La hipótesis, defendida por los representantes «berlineses» de la Psicología de la Gestalt, planteaba la existencia de Gestalt en neuronales análogas a las Gestalt de nuestra experiencia perceptiva consciente.

Aunque así considerado pueda resultar difícil de entender, debemos pensar que el planteamiento psicofísico de la Gestalt se apoya en otras hipótesis y conceptos, a veces complejos, en los que como veremos se aprecia claramente la influencia de las ciencias naturales. Así, por ejemplo, al igual que en Física se hablaba de campos electromagnéticos o gravitacionales para explicar fenómenos físicos, los psicólogos de la Gestalt recurrieron al concepto de «campo» para explicar fenómenos mentales.

De este modo vinieron a considerar la actividad cerebral como un campo neurológico y la actividad consciente como un campo psicológico. Además, defendieron la existencia de Gestalt en no sólo en la conciencia humana, sino también en la naturaleza inanimada, en la realidad física, adoptando el ejemplo de un campo electromagnético como mejor modelo de Gestalt física.

La relación entre lo físico y lo psíquico, entre las Gestalt en físicas y las Gestalt fenoménicas, quedaba mediada por procesos fisiológicos internos actuando a modo de «correlatos» fisiológicos de los fenómenos conscientes.

La coordinación entre lo fisiológico y lo fenoménico, entre procesos neurológicos y mentales, queda explicada en la hipótesis del isomorfismo: actividad cerebral y actividad consciente son procesos dinámicos de campo; aunque los unos son fisiológicos y los otros psicológicos, son ontológicamente idénticos y con propiedades idénticas, es decir, comparten un mismo «ser».

En palabras de Kurt Koffka (1886-1941), el isomorfismo presupone que “el movimiento de los átomos y moléculas del cerebro “ no es “fundamentalmente diferente al de los pensamientos y sentimientos”, sino básicamente semejante en sus aspectos molares, considerados como procesos en extensión» (Koffka, 1953, cit. en Gondra, 1982, p. 618).

Utilizando un ejemplo clásico, la relación entre el campo psicológico y el campo neurológico sería análoga a la relación entre un mapa y la región que representa. Del mismo modo que un mapa físico refleja un territorio geográfico, nuestra experiencia consciente sería reflejo de una especie de mapa cerebral, aunque aquí la correspondencia sería topológica en lugar de topográfica (Woodworth, 1948).

### 1.3.1.1.2 Concepción metodológica

Los psicólogos de la Gestalt también introdujeron innovaciones metodológicas en el estudio científico en psicología. El método de trabajo e investigación defendido por ellos podría resumirse, con fines expositivos, en dos principios metodológicos básicos: el análisis fenomenológico experimental y el experimento biótico:

#### a) Análisis fenomenológico experimental

Acorde con su planteamiento teórico, los psicólogos de la Gestalt consideraban que cualquier análisis empírico que se abordara en psicología debía tomar como punto de partida fenómenos y no cualidades sensoriales aisladas. Frente a la investigación psicológica dominante, orientada al análisis introspectivo de lo psíquico; clasificando y cuantificando elementos, sensoriales considerados como partes integrantes de una supuesta estructura mental, la investigación psicológica abandonaba con ellos el análisis sensorial por la descripción precisa de una experiencia fenoménica que como tal tiene un sentido preciso y esencial.

La relación con la fenomenología de E. Husserl es clara. La oposición al reduccionismo del tipo que sea impone como regla el tomar las cosas en su especificidad, en sí mismas, tal como aparecen, lo que implica una concepción esencialmente descriptiva.

*La investigación psicológica, apoyada en el análisis fenomenológico, debe partir del objeto de experiencia en su configuración y presencia actual y global, sin deformarlo ni descomponerlo.*

Ahora bien, la dimensión descriptiva debe adquirir carácter científico mediante la experimentación rigurosa y la aplicación de las matemáticas.

### b) Experimento biótico

El adjetivo biótico significa «propio de la vida». En efecto, frente al experimento clásico de laboratorio, y sin renunciar al rigor científico, los psicólogos de la Gestalt abogaron por experimentos realistas. Frente a situaciones experimentales artificiales, defendieron situaciones experimentales naturales, que se desarrollaran en ambientes y condiciones reales, en los que fuera posible reproducir lo más fielmente posible lo que sería la experiencia habitual del sujeto en situaciones reales de su vida.

### 1.3.1.2 Influencias y antecedentes históricos

Al igual que las restantes teorías psicológicas, los planteamientos gestálticos reflejan múltiples influencias recibidas desde otros ámbitos del saber. La herencia filosófica y el influjo de las ciencias naturales son, en este caso, especialmente significativas.

#### 1.3.1.2.1 Gestalt y filosofía

La Psicología de la Gestalt conecta inevitablemente con la tradición filosófica alemana del siglo XIX. Dentro de ella, muchos autores encuentran en Immanuel Kant (1724-1804) un antecedente remoto, basándose en aspectos de su teoría del conocimiento como la distinción entre sensibilidad, entendimiento y razón, entre conceptos empíricos y conceptos puros (categorías), o entre fenómeno y noúmeno.

Kant consideraba que en el conocimiento intervenían condiciones particulares y fácticas, que denominaba condiciones empíricas, y condiciones generales y necesarias, que denominaba condiciones o priori o transcendentales; las primeras acompañan a la experiencia, las últimas son previas a la experiencia y la hacen posible.

En primer lugar, se encuentran el espacio y el tiempo como formas a priori de la sensibilidad e intuiciones puras, vacías de contenido empírico, que serían como dos coordenadas en las que ordenar las impresiones sensibles para poder percibir las.

En segundo lugar, el entendimiento produce ciertos conceptos e ideas para poder comprender lo percibido. Algunos conceptos son empíricos (a posteriori), surgidos de la experiencia a partir de la observación de semejanzas y rasgos comunes a ciertos casos individuales; otros conceptos son puros (a priori), producidos espontáneamente por el entendimiento sin derivarlos de la experiencia.

Los conceptos puros o categorías del entendimiento son utilizados, llenándolos con los datos procedentes del conocimiento sensible, para conocer los objetos de la experiencia, para ordenarlos, coordinarlos y unificarlos.

### 1.3.1.2 Gestalt y ciencias naturales

La Psicología de la Gestalt también se vio influida por los profundos cambios y nuevos desarrollos que se estaban produciendo en el ámbito de las ciencias naturales; esta influencia es perceptible en los planteamientos psicofísicos gestálticos, y particularmente evidente en hipótesis como la del «isomorfismo», conceptos como el de “Gestalten físicas”, o ideas como la de «campo energético», entre otras. El propio Wolfgang Köhler (1887-1967) llegó a considerar que la física abriría la puerta a la biología y, eventualmente, ayudaría a comprender la psicología (Köhler, 1920).

En efecto, representantes como Wolfgang Köhler (1887-1967) o Kurt Goldstein (1878-1965) respaldaron la hipótesis de un «campo» o sistema dinámico de fuerzas en interacción, considerando al organismo como un mero sustrato anatómico-morfológico, un mero medio de transmisión en el que transcurren procesos energéticos (cuando no se da un estado de reposo o situación de equilibrio energético).

Los estímulos propician los procesos dinámicos de campo más que tener un efecto puntual a nivel cerebral. En este sentido los procesos cerebrales no están ordenados extrínsecamente en función de la actuación del estímulo sobre el organismo, sino que se constituyen desde dentro en función del estado del sistema energético.

### 1.3.1.3 Las escuelas de psicología de la Gestalt

Los trabajos experimentales en Psicología de la Gestalt fueron realizados por grupos de investigación de dos universidades centroeuropeas: la Universidad de Graz y la Universidad de Berlín. En la historia de la psicología constituyen sendas escuelas de Psicología de la Gestalt, conocidas como «Escuela de Graz» o «Escuela Austríaca» y «Escuela de Berlín» o «Escuela de Berlín Frankfurt».

#### 1.3.1.3.1 Escuela de Graz

A partir de la segunda mitad del siglo XIX se empezó a poner de manifiesto un desarrollo propio dentro de la filosofía austríaca, articulado en torno a la figura de Alexius Meinong (1853-1920) y el laboratorio psicológico de la Universidad de Graz, fundado por él en 1894.

Su carácter articulado, así como la confluencia de puntos de vista teóricos y la aplicación de los mismos en la enseñanza y en la investigación, han hecho que este desarrollo sea considerado como una corriente definida que en la historiografía de la psicología se conoce como «Escuela de Graz» o «Escuela Austríaca». Entre sus miembros se encuentran discípulos y colaboradores de Meinong en Graz, como Rudolf Ameseder, Vittorio Benussi, Wilhelm M. Frankl, Eduard Martinak, Ernst Mally, Franz Weber y Stephan Witasek, además de Christian von Ehrenfels y Alois Höfler, con los que Meinong coincidió en Viena y seguía manteniendo una estrecha relación (Heider, 1970; Haller y Fabián, 1985; Smith, 1988; Stock, 1992).

El trabajo más emblemático de la Escuela de Graz, considerado por muchos como el punto de arranque de la Psicología de la Gestalt, fue el tratado *Über Gestaltqualitäten* (Sobre las

«Cualidades Gestalt») publicado en 1890 por Christian von Ehrenfels (1859-1932), en el que el autor desarrolló la noción de «Cualidad Gestalt».

***Una “Cualidad Gestalt” es un atributo de nuestra experiencia perceptiva, distinto de sus restantes atributos sensoriales, que los estructura y configura en un todo unificado y significativo.***

Ehrenfels las definió como «contenidos representacionales que van unidos a la existencia de complejos de representaciones en la conciencia, los cuales, a su vez, están compuestos por elementos no separables -unos de otros»

En el trabajo de Ehrenfels, sin embargo, no había quedado clara su procedencia. Dado que la Cualidad Gestalt no proviene del objeto percibido, se abrió en Graz un debate acerca de su origen, en el que el propio Meinong participó activamente.

#### **1.3.1.3.2 La Escuela de Berlín**

Un planteamiento alternativo al de la Escuela de Graz fue elaborado por un grupo de jóvenes investigadores alemanes. Sus principios teóricos, también gestálticos, se apoyaron en trabajos experimentales que estaban llevando a cabo en los laboratorios psicológicos de las Universidades de Frankfurt y Berlín: el principal centro de actividades se situó en Frankfurt en torno a 1910, desplazándose luego a Berlín en los años veinte.

Todos ellos fueron estudiantes o colaboradores de Carl Stumpf, profesor de Filosofía y director del Instituto de Psicología Experimental de la Universidad de Berlín; Sin embargo, tuvieron un talante más experimental y reivindicativo que el de Stumpf, y nunca reconocieron explícitamente a este como su «maestro» o «precursor». Formaron un grupo homogéneo, con una doctrina coherente y ciertamente unificada, constituyendo lo que en la historiografía de la psicología se conoce como «Escuela Berlinesa» o «Escuela de Berlín-Frankfurt» de Psicología de la Gestalt.

A ella pertenecen psicólogos que alcanzarían renombre internacional como Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967), Kurt Koffka (1886-1941) y Kurt Lewin (1890-1947). Junto a ellos podríamos citar otros nombres que hasta cierto punto también estarían vinculados a la tradición berlinesa de Psicología de la Gestalt, como el colaborador de Stumpf en Berlín Erich Moritz von Hornbostel (1877-1935) o Karl Duncker (1903-1940) (Sprung y Sprung, 1993). Finalmente, también debiéramos nombrar a los alumnos de Köhler y Wertheimer que permanecieron en Alemania durante la Guerra, continuando la tradición en Europa cuando aquéllos se marcharon a EE.UU.: Wolfgang Metzger (1899-1979) en Frankfurt

y Kurt Gottschaldts. (1902-1991) en Berlín.

*En lo que respecta a su planteamiento teórico, rechazaron la concepción fundamental de la Escuela de Graz, según la cual la Gestalt se basa en procesos de elaboración sintéticos no sensoriales —implícita en la teoría de la producción—, formulando un concepto alternativo de Gestalt.*

En efecto, la concepción de la Escuela Austríaca sobre el origen de las Gestalten planteaba un problema: el concepto de «sensación» seguía siendo el punto de partida de la investigación psicológica, cuando paradójicamente, en la experiencia inmediata el elemento individual aislado no «aparece» como tal, sino más bien «desaparece» por completo en las Gestalten.

La Escuela Berlinesa atacó al argumento de Graz defendiendo el carácter «primario» de la Gestalt y el carácter «secundario» de las cualidades sensoriales aisladas: la Gestalt fenoménica viene dada de forma inmediata, global y unificada; las cualidades sensoriales sólo aparecen con posterioridad como resultado de algún tipo de abstracción o elaboración analítica de la experiencia.

Sus representantes argumentaron y se ocuparon en demostrar experimentalmente que las Gestalten vienen dadas como tales y que, por tanto, el punto de partida de cualquier investigación psicológica no debía ser el componente sino la Gestalt, no debía ser la «sensación» sino el «fenómeno». El llamado «fenómeno phi» fue el primero en respaldar su tesis.

La Escuela de Berlín-Frankfurt contó, por otra parte, con su propia revista especializada, *Psychologische Forschung* (Investigación Psicológica). La revista fue fundada en el año 1921 por Wertheimer, Koffka y Köhler, además de Kurt Goldstein y Hans Gruhle, sirviendo de órgano de difusión de los trabajos y estudios experimentales de los laboratorios de Frankfurt y Berlín (Ash, 1985a, 1985b). Con fines meramente expositivos, consideraremos por separado estos dos núcleos de investigación.

### 1.3.2 Kurt Lewin (1890-1947) y la teoría del campo

Kurt Lewin (1890-1947) ha llegado a ser considerado como uno de los psicólogos más importantes del siglo XX (Marrow, 1969). Aunque algunos consideran exagerada esta afirmación, lo cierto es que sus ideas científicas y trabajos teóricos, así como sus investigaciones y estudios experimentales, contribuyeron de forma decisiva al desarrollo de la psicología científica en una doble vertiente, teórica y práctica, básica y aplicada.

Aunque su formación en el Instituto Psicológico de Berlín, su condición de alumno de Carl Stumpf, su trabajo con Wertheimer y Köhler y su adhesión a preceptos teóricos y metodológicos

gestálticos permiten considerarlo como un psicólogo de la Gestalt, su obra llegó a sobrepasar los límites de esta Escuela, adquiriendo entidad propia, con una amplia repercusión histórica en diversos campos aplicados de la psicología, que en muchos aspectos aún sigue vigente hoy en día.

A modo de ejemplo podríamos citar sus estudios sobre el conflicto infantil, sus conocidos experimentos sobre los estilos de liderazgo, o sus ideas sobre la motivación individual, la conducta prepositiva, las relaciones interpersonales o los procesos grupales. Muchos de los conceptos y términos psicológicos que manejamos hoy en día en estas áreas se los debemos a él, como por ejemplo el de «dinámica de grupos» o el de «nivel de aspiración», aunque su aportación, como tantas otras veces, no siempre haya sido valorada en su justa medida, ni se presente habitualmente como fruto de un sistema teórico coherente e integrado; entre otras cosas porque el propio Lewin nunca presentó sus principios fundamentales sistematizados.

### 1.3.2.1 Kurt Lewin en el Instituto Psicológico Berlín

Kurt Lewin nació el 9 de septiembre de 1890 en Mogilno, en aquel entonces en la provincia prusiana de Posen y hoy en día perteneciente a Polonia, en el seno de una familia de comerciantes judíos, que en el año 1905 se mudó a Berlín. Cursó sus estudios en las Universidades de Freiburg, Munich, y finalmente Berlín, estudiando tres semestres Medicina y nueve semestres más Filosofía.

Al acabar sus estudios, empezó a preparar su tesis doctoral en el Instituto Psicológico de la Friedrich-Wilhelms Universität de Berlín dirigido por Carl Stumpf. La defendió en septiembre de 1914, aunque formalmente no se doctoró hasta diciembre de 1916, debido al estallido de la Primera Guerra Mundial. La tesis se publicó en 1917 y versó sobre La actividad psíquica en la inhibición de los procesos volitivos y la ley básica de la asociación (véase Lewin, 1917).

En enero de 1920 intentó por primera vez ser habilitado como profesor de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Berlín con un trabajo de filosofía natural (véase Lewin, 1922), aunque no lo conseguiría hasta seis meses más tarde, en un segundo intento, con un nuevo trabajo titulado *Über experimentelle Untersuchungen zum Grundgesetz der Assoziation* (Investigaciones experimentales sobre las leyes básicas de la asociación), que no era sino una ampliación de su tesis doctoral (Métraux, 1992).

Lewin inició su actividad como docente a mediados de 1921, ocupando además un puesto de ayudante en el Departamento de Psicología Aplicada del Instituto Psicológico Berlínés, que dirigía entonces Hans Rupp (1880-1954), y formando su propio grupo de trabajo en psicología de la voluntad. En 1927 promocionó a profesor no numerario de Filosofía y Psicología.

En estos años se sentaron las bases de su trabajo científico: inició sus investigaciones en



psicología del trabajo; desarrolló su propio programa de investigación en psicología de la voluntad, de la emoción, y de la actividad; sentó las bases para una psicología evolutiva y de la personalidad; contribuyó al desarrollo de la metodología psicológica; y concibió la idea de una «psicología topológica» como sistema general (Schönflug, 1992).

En Berlín, Lewin entró en contacto con los que luego serían conocidos como representantes de la Psicología de la Gestalt: Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) y Kurt Koffka (1886-1941), además de su maestro Stumpf. Lewin se interesó especialmente por los principios dinámicos implícitos en los planteamientos gestálticos; la hipótesis de un campo perceptivo configurado por fuerzas dinámicas sería especialmente relevante, elaborándola paulatinamente en su trabajo posterior.

Kurt Lewin siguió trabajando en el Instituto de Psicología de la Universidad de Berlín hasta 1933, en que se trasladó a los EE.UU. En Berlín desarrolló su amplio programa experimental junto con un nutrido grupo de alumnos y colaboradores, en su gran mayoría mujeres, entre los que se encontraban Bluma Zeigarnik, Anitra Karsten, María Ovsiankina, Gita Birenbaum, Tamara Dembo, Wera Mahler, Käte Lissner, Sara Fajans, Sara Forer, Sarah Sliosberg y Margarete Jucknat, además de Georg Schwarz, F. Hoppe o G. Voigt (Brauns, 1992; Sprung, 1992).

Además de las áreas científicas ya mencionadas, Lewin también se interesó por otras menos conocidas como el arte, la estética y el cine. Así, desarrolló una faceta de cineasta, prácticamente desconocida, que también pondría al servicio de la psicología, siendo uno de los primeros psicólogos, junto con Köhler, en filmar documentales científicos (Elteren y Lück, 1990; Elteren, 1992; Lück, 1993).

Lewin llegó a tener relación con el realizador ruso Sergej Mijailovich Eisenstein (1898-1948) y filmó películas aproximadamente desde 1923, utilizándolas como material audiovisual en sus charlas y en sus clases, para ejemplificar sus conceptos. Entre las más conocidas se encuentran las filmaciones sobre niños en situaciones de conflicto, grabadas en sus ambientes naturales y sin que ellos se dieran cuenta de que los estaban filmando, o las películas sobre los efectos de diferentes estilos de liderazgo sobre el grupo.

### 1.3.2.2 La teoría del campo de Kurt Lewin

En la línea de los psicólogos de la Gestalt, Lewin defendió un enfoque metodológico experimental y procedimientos de observación psicológica, acordes con los principios gestálticos y dinámicos de la teoría del campo (Sprung y Linke, 1992). Ahora bien, en su obra las hipótesis iniciales derivaron progresivamente hacia una «psicología topológica y vectorial» (Lewin, 1936; Leeper, 1943), también conocida como «teoría del campo». De acuerdo con esta teoría:

***El comportamiento se interpreta como la resultante de un campo dinámico de fuerzas en interacción, en el que los diferentes componentes adquieren «valencias» positivas o negativas. De este modo actúan sobre el individuo como fuerzas de atracción o repulsión de intensidad variable, condicionando actuaciones, decisiones y comportamientos.***

Sobre esta base, Lewin extendió los presupuestos gestálticos para explicar, por ejemplo, la motivación humana, basando sus interpretaciones en la consideración del individuo como un componente más en dicho campo y su conducta como la resultante de las dinámicas interactivas que en él se generan.

En el progresivo desarrollo de su teoría, el individuo llegará a ser considerado como una unidad, cuyo estado de equilibrio o de tensión dependerá de las fuerzas que actúen sobre él, entre las que se encuentran las metas que el individuo persigue en cada momento (Lewin, 1936, 1938, 1938-1939, 1942). En cuanto a su concepción metodológica, Sprung y Linke (1992) han sistematizado los principios metodológicos de la teoría del campo de Lewin en nueve puntos, que presentamos a continuación de forma resumida:

1. Principio del experimento biótico: Los ensayos experimentales tienen que estar diseñados con realismo, representando situaciones propias de la vida real.
2. Principio del tipo de sucesos: Una situación de investigación tiene que ser prototípica de un determinado tipo de situación natural.
3. Principio de la matematización: La psicología experimental tiene que complementarse con una psicología teórica basada en las matemáticas.
4. Principio de la dinámica: La explicación y esclarecimiento de lo psíquico debe hacerse a partir de sus fundamentos dinámicos.
5. Principio de la fenomenología: El punto de partida a la hora de planificar y llevar a cabo cualquier investigación psicológica deben ser los fenómenos, y no las condiciones sensoriales o los factores objetivos.
6. Principio del macroanálisis: En la investigación empírica el análisis debe plantearse a nivel global considerando el suceso relevante en su conjunto, y no sobre determinadas partes o condiciones del mismo.
7. Principio de la introspección: La introspección del sujeto experimental debe incorporarse —siempre que sea posible— como método y fuente de información adicional en la

investigación experimental.

8. Principio de la situación social de investigación: El objeto de investigación tiene que ser la situación social en su conjunto, incluyendo el experimentador, el sujeto experimental, los métodos de análisis y recogida de datos y las condiciones en que se lleva a cabo el experimento, considerándola como un todo dinámico.
9. Principio «n = 1»: Un caso individual representativo contiene en si toda la información relevante.

### 1.3.5.3 Kurt Lewin en los EE.UU.

Debido a su condición judía y ante la amenaza del nazismo, Kurt Lewin también se vio obligado a abandonar Alemania, eligiendo como destino los EE.UU., a donde emigró en agosto de 1933, como hizo en su día Koffka, como cinco meses antes había hecho Wertheimer y como dos años después también haría Köhler (1935).

Al llegar, trabajó en un Instituto dependiente de la Universidad de Cornell en Ítaca, en Nueva York, hasta 1935, donde dispuso de algunos medios para proseguir su carrera científica, aunque la psicología no dejaba de ser considerada allí como una disciplina secundaria (Lück, 1993).

Entre 1935 y 1944 trabajó en la Universidad Estatal de Iowa. En este periodo es cuando llegó a convertirse en una figura conocida dentro de la psicología de los EE.UU. (Ash, 1992). En cuanto a las temáticas que abordó allí, Lewin se centró principalmente en cuestiones de psicología evolutiva y educativa, y de psicología social y psicología del trabajo (Ulich, 1992, Elteren, 1990, 1992), como ya había estado haciendo en Berlín. Junto a estos temas, también se interesó por el judaísmo y la educación judía, que dieron lugar a toda una serie de publicaciones (Lück, 1993).

A partir de 1945 trabajó en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) en Cambridge, Massachusetts, como director del Centro de Investigación en Dinámica de Grupos (Back, 1992) allí creado. Luego Lewin se trasladó a Boston, donde murió el 11 de febrero de 1947, a los cincuenta y seis años de edad, en Newtonville, de un ataque al corazón.

Aunque Lewin no formó escuela en sentido estricto, sí contó, también en los EE.UU., con un nutrido grupo de estudiantes, discípulos y colaboradores, algunos de los cuales continuarían las líneas de investigación iniciadas con él, desarrollando nuevos planteamientos. Entre ellos destacan por méritos propios nombres como los de Leon Festinger, Dorwin Cartwright, Roger Barker o Ronald Lippitt. La Teoría del campo, formulada por Lewin, afirma que

***Las variaciones individuales del comportamiento humano con relación a la norma son condicionadas por la tensión entre las percepciones que el individuo tiene de sí mismo y del ambiente psicológico en el que se sitúa, el espacio vital. Así mismo es imposible conocer el conocimiento humano fuera de su entorno, de su ambiente.***

La conducta ha de entenderse como una constelación de variables independientes, las cuales formarían el campo dinámico. Kurt Lewin parte de un enfoque gestaltista ortodoxo, tomando en consideración la situación total del individuo, su “espacio vital”, que es psicológico, cercado por el entorno físico (con el que interactúa) y definido en términos de presente.

Para armar su modelo (con un sentido más descriptivo y heurístico que explicativo) toma muchas ideas y elementos del lenguaje de la Geometría Topológica y del Análisis Vectorial, pero no los combina en una estructura matemática formal, sino que los usa libremente, de acuerdo a sus necesidades.

Lewin creó la noción de Campo Psicológico para explicar la interacción de las fuerzas que emanan del sujeto y las influencias sociales. El campo psicológico es una “totalidad dinámica” que manifiesta el estado relacional de una persona con su entorno social en un momento determinado. Incluye percepciones y motivaciones. Cada situación combina influencias que generan estados de tensión, los que provocan nuevos comportamientos, en procura de nuevos estados de equilibrio.

Otros hombres, más pasivos, pueden evidenciar tendencias adaptativas a las tensiones, en diversas modalidades (positivas o negativas) tales como el aprendizaje, la adaptación y la frustración.

***El campo psicológico es, pues, un asiento de fuerzas y tensiones que se forman, se modifican y se reequilibran continuamente. Un hombre dinámico (por ejemplo, el líder de un grupo) puede, con sus propias fuerzas, reorganizar las influencias sociales de su campo psicológico.***

Otra noción importante de Kurt Lewin (de indudable interés sociológico y politológico) es la noción de NIVEL DE ASPIRACIÓN, o sea la posición futura que un hombre se siente capaz de alcanzar cuando va a emprender una nueva actividad. Resultan muy interesantes sus observaciones sobre las modificaciones que sufren esas aspiraciones sobre la marcha, a medida que se experimentan triunfos y fracasos, según las diversas configuraciones psicológicas.

El espacio vital del hombre está dividido en “regiones”, que son áreas situacionales diferenciadas, que van emergiendo al nivel de la conciencia a medida que el hombre se desarrolla. Esas regiones psíquicas están vinculadas y a la vez separadas entre sí por fronteras, que eventualmente pueden convertirse en barreras.

Variables relevantes:

Fuerza: La teoría de Lewin es una teoría de la motivación, por lo que define a la fuerza como la causa de las acciones. Al existir una necesidad, se produce una fuerza, o campo de fuerzas, con lo que se produce una actividad con valencia.

Cada actividad intermedia puede tener su propia valencia, y todas las valencias generan fuerzas dirigidas hacia las actividades particulares o contra ellas. La conducta resultante queda supuestamente determinada por una clase de adición psicológica de las fuerzas diferentes.

Tensión: Es la diferencia entre las metas propuestas y el estado actual del individuo. Existe una presión interna de dirección definida, un estado interior de tensión que nos empuja a llevar a cabo la intención, aunque no haya ninguna ocasión predeterminada que lo sugiera. Necesidad: Es la que crea las tensiones motivadoras. Siempre que existe una necesidad psicológica, existe en el individuo un estado interno de tensión. Una tensión es el estado de un sistema que trata de alterarse de manera que se vuelva igual a los estados de los sistemas que lo rodean.

## Actividades de reflexión para consolidar el aprendizaje

### Línea de trabajo

1. Forma grupos y debate sobre el tema.
2. Elaborar un cuadro comparativo que permita apreciar los principales aportes hechos por la Gestalt y la Teoría de Campo y exponer.

## Formato de lectura

**Nombre**

**Fecha**

**Autor(es)**

**Título de Lectura**

**Ideas centrales del autor**

- 1.
- 2.
- 3.

**Palabras claves de la lectura**

**Resumen breve de la lectura**

**Comentario crítico de la lectura**

# CUARTO CAPÍTULO

## COMIENZOS DE LA PSICOLOGÍA EN FRANCIA



### 1.4 Comienzos de la psicología en Francia

La psicología francesa difiere considerablemente de la desarrollada en otros países, tanto en lo que se refiere a sus fuentes y orígenes como a su desarrollo y carácter. Entierra sus raíces fundamentales en una filosofía senso-materialista de orientación mecanicista, el positivismo en ciencias sociales derivado de la obra de Comte, y su potente e innovadora tradición psiquiátrica; una conjunción de factores que la tornó proclive a temas más aplicados que, por ejemplo, la psicología alemana.

El modelo europeo de incorporación de la psicología a la universidad se apoyó en la vieja disciplina filosófica (luego, o al tiempo, en la de educación), encontrando en ésta niveles de resistencia distintos, pero siempre intensos.

En Francia, los centros universitarios fueron contrarios a la incorporación de la psicología, por lo que su entrada fue a través de los Granas établissements, instituciones de enseñanza superior independientes de la universidad creadas, precisamente, para facilitar el desarrollo, de determinadas ideas que encontraban dificultades para hacerse un hueco en la enseñanza más tradicional de los centros de enseñanza superior, pero que otorgaba poco reconocimiento oficial.

Durante la primera parte del siglo XIX, la filosofía francesa, heredera, por una parte, del sensualismo de E. Condillac (1715-1780) y del ginebrino Ch. Bonnet (1720-1793), y del mecanicismo de J. La Mettrie (1709-1751), C. Helvétius (1715-1771) y P. Cabanis (1757-1808), de tintes materialistas, y, por otra, particularmente en su vertiente psicológica, del voluntarismo intimista de la psicología del esfuerzo de F. Maine de Biran (1766-1824), se orientó hacia una postura ecléctica, cuya inspiración espiritualista —bien representada por pensadores como Laromiguiere, Cousin, Royer-Collard, Jouffroy...— procedió básicamente de la escuela escocesa del sentido común. Ese eclecticismo reducía la psicología a no ser más que un sector particular de la filosofía del espíritu, dedicado al estudio de los hechos de conciencia desde una perspectiva moral (Taine, 1895; Carpintero, 1970; Château et al. 1979).

Ciertamente, cuando comenzó el período de institucionalización disciplinar de la psicología, carecía Francia de una fuerte, y prestigiosa, tradición filosófica al estilo de otros entornos culturales. Además, el conflictivo siglo que siguió a su Revolución (toma de la Bastilla el 14 de julio de 1789) y guerra civil subsiguiente no ayudó en nada.

El siglo XIX, como en otros estados, no ve otra cosa que un sucederse de regímenes autoritarios (por ejemplo, los imperios napoleónicos) y representativos, a los que pondría fin (1870) la III República.

La inestabilidad económica, social y política, y las continuas sangrías provocadas por los afanes militaristas de algunos dirigentes, no permitieron crear el necesario caldo de cultivo en el que algún catalizador diera forma a una psicología institucionalmente viable. Así, el proceso se produciría con un cierto retraso respecto de otros entornos próximos.

Frente al espiritualismo imperante en la filosofía institucional, poco proclive a la incorporación de una psicología científica al uso, iba a surgir, bajo la influencia de la filosofía asociacionista inglesa, del positivismo, y de su retoño el determinismo —que afirmaban que todas las explicaciones sobre la vida podían ser encontradas a través de la investigación científica—, un movimiento de reacción que, inicialmente encarnado por H. Taine (1828- 1893), favorecería la constitución de una psicología empírica en Francia, al estilo de la psicología descriptiva británica de los Stuart Mili y Bain (cfr. Carpintero, 1996).

Este era partidario de la fundamentación positiva de la psicología, y basó su teoría en la psicopatología y en la fisiología neuronal. En su programa (*La inteligencia*, 1870) proponía una psicología basada en la observación, constituida por hechos, y fisiológica fundamentalmente.

Esa psicología iba a adoptar el método experimental propuesto por Claude Bernard (1813-1878) para la medicina, que mantenía, entre otras cosas, que el medio interno disponía de mecanismos de funcionamiento idénticos para el estado normal y el patológico.

Se consideraba al ser humano como un objeto natural, el de la biología, algo que inclinó la naciente disciplina hacia temas aplicados en el campo de la psicología clínica y la psicoterapia, y muy pronto hacia lo social y la educación.

Esa orientación se vio impulsada desde el exterior en concretó por la neuropatología mental, la segunda raíz de la psicología francesa (Pichot, 1981).

La neuropatología había adquirido un gran progreso, siendo sus campos de investigación dominantes los trastornos mentales y las perturbaciones de los procesos intelectivos y del lenguaje (por ejemplo, Bouillard, Lordat, Broca, Baillarger, Trousseau), problemas de indudable resonancia psicológica. Muy próxima a ella la relevante e innovadora psiquiatría francesa (Esquirol, Baillarger, Moreau de Tours) heredera de Pinel, orientada hacia un humanismo psicológico que la llevaba a buscar «nuevos métodos de reintegración en la comunidad humana (...) a los alienados mentales» (Château et al. 1979, p. 189); y una hipnoterapia que, debatiéndose entre explicaciones somatogénicas o psicogénicas, también apoyaba la consideración de la enfermedad como una especie de experimento natural sobre la vida, considerando «la desorganización patológica el sustituto, el equivalente del método experimental» (Reuchlin, 1959).

Sin duda, la psicopatología y la psicoterapia contribuyeron a orientar la psicología hacia el experimentalismo de Ribot, y hacia el planteamiento psicodinámico de Janet.

Para plantear, renunciando a la psicología filosófica universitaria dominante, esa nueva concepción general de la psicología como ciencia fisiopatológica y experimental, hacía falta una figura solvente y con poder institucional, y Francia la encontró en Th. Ribot, primer catedrático (1888) de Psicología Experimental en el Collège de France, y hostil frente a la psicología filosófica clásica.

Con él, la psicología francesa iniciaría, al margen de las instituciones oficiales en organismos paralelos, un largo camino hacia la institucionalización que no culminaría hasta que, en 1948, se formalizase la licenciatura, por el impulso de H. Piéron.

### 1.4.1 La institucionalización de la psicología

El sistema educativo francés moderno, como tantas otras cosas en aquel país, tiene su origen en la reforma napoleónica de principios del siglo XIX. Como prácticamente todas las reformas emprendidas por aquél, supuso una estructura centralizadora, muy jerarquizada y poco abierta a las novedades.

Ciertamente, el sistema educativo francés no propiciaba la permeabilidad a nuevas propuestas disciplinares (Ben-David y Collins, 1968). En el seno de las Facultades de Letras, las ciencias del espíritu conocieron una débil institucionalización, que les permitió un muy limitado reconocimiento en el sistema de enseñanza superior.

La universidad francesa tuvo un sentido muy diferente al que ésta manifestó en los países de lengua y civilización alemana, o incluso anglófona, donde definía una institución compleja, capaz de combinar las funciones sociales de formación, investigación y profesionalización (Drouard, 1985).

Además, la filosofía oficialista francesa también era, en su mayoría, poco propicia a esa psicología fisiológica y experimental que los alemanes estaban haciendo, o a las propuestas evolucionistas y comparativas de los británicos, ni siquiera a las formulaciones psicopatológicas que sus neuropatólogos y médicos hipnotistas estaban ofreciendo.

En la definición de la psicología francesa, básicamente, confluyeron cuatro grandes modelos o interpretaciones de lo psíquico: la psicología médica —La Sociedad Médico-Psicológica (fundada en 1848) utilizó como canal *Les Annales Médico-Psychologiques du système nerveux* (Baillarger, Cerise y Longuet, 1843), en parte, para difundir una psicología entendida desde el sistema nervioso, en su funcionamiento normal y patológico—, la psicología patológica y la psicofisiología —vehiculizada por la *Revue Philosophique de France et de l'Étranger* (Ribot, 1876)—, la Neuropsicología— que se expresó básicamente a través de *Les Archives de Neurologie Revue trimestrielle des maladies nerveuses et mentales* (Charcot, 1893)— y la psicología experimental —que creó *L'Année Psychologique* (Beaunis y Binet, 1894)— (Bernard, 1994).

No obstante, actuaron como catalizadores, no los entornos universitarios, ni los (psico) patológicos y terapéuticos, sino otro tipo de instituciones, donde se propició un modelo experimentalista, en buena medida, a la alemana.

El Collège de France (fundado en 1530 por Francisco I) y la Ecole Pratique des Hautes Études (fundada por Víctor Duruy en 1868) son los centros que desempeñaron el papel clave para el desarrollo de la nueva psicología (Paicheler, 1993).

Además, diversas publicaciones continuaban publicitando el riguroso trabajo que en distintos entornos venían practicando investigadores con vocación de psicólogos. Con todo, y pese a la influencia desde los ámbitos de lo morboso, «la institucionalización de la psicología francesa provino de la labor de los experimentalistas» (Plas, 1992), siguiendo la pauta del resto de Europa.

La vocación del *Journal de Psychologie Normale et Pathologique* es la de ofrecer «(...) una revista general con trabajos europeos o americanos representativos de los diferentes ámbitos y aplicaciones de la psicología normal, patológica, fisiológica, social, literaria, pedagógica, religiosa supranormal, etc. (...).

Las investigaciones efectuadas por los psicólogos de laboratorio serán presentadas a médicos y psiquiatras en particular, y los psicólogos de laboratorio encontrarán allí resúmenes de observaciones patológicas». *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 1920.

Se fueron produciendo tímidos avances institucionales, pero hubo que esperar a los años veinte para ver, gracias a la reorganización de la Universidad, datos indudables de institucionalización.

Gracias a la colaboración de personas en posiciones de poder, se creó (1921) el primer instituto de Psicología universitario, provisionalmente instalado en los locales del laboratorio que dirigía Piéron en la Sorbona, donde se enseñaba psicología científica, básica y aplicada, y se otorgaban, ahora sí, diplomas (Piéron, 1939, 1950, 1952, 1965). Por fin había psicólogos, formalmente hablando. Unos años después, Piéron fundaba el Instituto Nacional de Orientación Profesional (INOP), luego Instituto Nacional de Estudios del Trabajo y Orientación Profesional, sede, durante años, de la Secretaría de la Asociación Internacional de Psicotecnia.

Todo esto impulsó aún más la idea de conseguir una titulación universitaria propia, algo que se conseguiría cuando, en 1948, después de que las Facultades de Letras reconocieron la necesidad de una psicología independiente de la filosofía, se creara una Licenciatura independiente (Galifret, 1989).

#### Instrumental del laboratorio de la Sorbona

1. Los principales aparatos registradores usados en fisiología: cilindro registrador con transportador automotor, miógrafo, cardiógrafo, esfigmógrafo, pneumógrafo, dinamógrafo, etc., y algunos aparatos nuevos, tales como el aparato para la inscripción de los movimientos de la palabra, del abate Rousselot, la plancheta para el estudio de los movimientos inconscientes, etc.
2. Los aparatos de electricidad: varias clases de pilas, aparatos de Du Bois Reymond, excitadores, conmutadores, interruptores, aparato de señales de Déprés, cronógrafo de Marey, diapasón de cien vibraciones, lámpara incandescente, teléfono, contactos electromagnéticos, etc.

3. Los aparatos de psicometría: cronoscopio de Hipp, cronómetro de d'Arsonval, cronoscopio de Ewald, aparato con péndulo de Wundt, aparato de caídas de Cattell, aparato rotativo de Wundt para la medida de las duraciones, aparato de Wundt para las investigaciones complejas, etc.
4. Los aparatos para el estudio de las sensaciones: extensiómetros sencillo y doble, explorador de Rinne para la temperatura, caja de pesos para el estudio de la sensibilidad por presión, etc.; en fin, los diversos aparatos para el estudio de las sensaciones visuales, perímetro de Badal, optómetro del mismo autor, caja de cristales para la exploración de la visión, aparato rotativo para los colores y el contraste, un audiómetro, etc.
5. Los aparatos para el estudio de la memoria: colecciones de carretes de lana de los Govelinos, cuadros de lanas, cuadros de colores pintados al óleo, repertorio cromático de Lacouture, series de líneas para la memoria de las longitudes, figuras para el estudio de las ilusiones visuales, etc.
6. Un cierto número de aparatos especiales que no entran en ninguna de las categorías precedentes: instrumentos de antropometría, dinamómetros, transportador para la medida y memoria de los ángulos, termómetros, tam tam chino, brújula, etc.
7. Una balanza de precisión y un gran número de instrumentos y de utensilios de química, caja de reactivos, estufa, alcoholómetro, densímetro, cristalería, etc.» Binet y cols. 1894.

### 1.4.2 Primeras propuestas psicológicas

#### 1.4.2.1 La práctica de la hipnosis: propuesta de una auténtica psicoterapia

Durante el último cuarto del siglo XIX, especialmente a partir de 1882, el hipnotismo era uno de los centros de interés científico.

El panorama teórico podía resumirse en tres grandes concepciones del estado hipnótico: el magnetismo animal, en franca decadencia; la teoría de la neurosis, que entendía el estado hipnótico como una condición patológica en la que ciertas personas predispuestas podían entrar, y la teoría de la sugestión, que negaba la existencia de un estado especial, relegando cualquier manifestación hipnótica a fenómenos de sugestión y sugestionabilidad (James, 1890).

La Escuela de la Salpêtrière (París) estuvo liderada por Jean-Martin Charcot (1825-1893). Hacia 1870, Charcot se encargó de una sala especial del Hospital reservada a pacientes histéricas y epilépticas, motivo por el cual extendió sus estudios de anatomopatología del sistema nervioso a los trastornos histéricos.

Como ya antes había realizado con el procedimiento terapéutico de la metaloterapia, intentarían reducir la doctrina relativa a la histeria y el hipnotismo a los supuestos científico-naturales propios del método anatomoclínico.

En su obra iba a culminar el enfrentamiento de la mentalidad anatomoclínica, cuyos

postulados básicos eran la localización y la reducción a lo anatómico, con el concepto de neurosis que, desde su origen, se aplicaba a enfermedades generales y fisiológicas.

***Charcot comenzó a utilizar el hipnotismo como una forma de provocar fenómenos histéricos en sus experiencias, sus objetivos no eran de tipo estrictamente terapéutico, antes bien, estudiaba la hipnosis como un instrumento para investigar complejos fenómenos somato-psíquicos.***

A principios de 1882, expuso sus conclusiones en la Academia de Ciencias. “El hipnotismo considerado en su tipo de perfecto desarrollo tal como se presenta frecuentemente en mujeres histeroepilépticas comprende varios estados nerviosos cada uno de los cuales se distingue por una sintomatología peculiar.

Los estados nerviosos son tres: 1º el estado cataléptico, 2º el estado letárgico, y 3º el estado sonambúlico. Cada uno de ellos puede presentarse de forma primitiva y persistir aisladamente. Puede también provocarse sucesivamente en el curso de una sola observación de un mismo paciente, en órdenes distintos según el deseo del observador.” (Charcot, 1882). Su reputación permitió que el hipnotismo, hasta entonces rechazado como magnetismo por la ciencia ortodoxa, fuera finalmente aceptado.

Cuatro son los postulados básicos que, sobre la hipnosis, obtuvieron Charcot y sus discípulos, y que se convirtieron en punto de referencia obligado para gran número de practicantes de la época.

1. Los indicadores somáticos que tienen lugar en algunos sujetos bajo hipnosis son de fundamental importancia, porque proporcionan una evidencia legítima de la ausencia de simulación.
2. Los fenómenos hipnóticos pueden presentar un agrupamiento especial en tres estadios distintos —catalepsia, letargia y sonambulismo—, siendo ésta la forma más perfecta de hipnotismo, la que debe tomarse por tipo, el gran hipnotismo.
3. Las manifestaciones del hipnotismo y del gran hipnotismo pueden desarrollarse independientemente de toda sugestión; o, lo que es lo mismo, la sugestionabilidad dista mucho de poder ser considerada como un rasgo humano general, sólo la gente que sufre neurosis de tipo histérico es susceptible de ser hipnotizada.
4. El hipnotismo, en su forma más pura, debe ser considerado como un estado patológico. Los seres humanos son más o menos sugestionables y, por tanto, hipnotizables. La sugestión y la sugestionabilidad eran los elementos fundamentales de la hipnosis: «(...) la sugestión, es decir, la penetración de la idea del fenómeno en el cerebro del sujeto por

la palabra, el gesto, la vista, o la imitación, me parece que es la clave de todos los hechos hipnóticos que he observado. Sin la sugestión no he podido producirlos» (Bernheim, 1886).

La teoría de Bernheim puede resumirse en cinco puntos: 1) La sugestionabilidad se encuentra en personas no hipnotizadas tanto como en sujetos hipnotizados. 2) En cada caso se encuentra presente en diferentes grados. 3) La hipnosis es el estado de sugestionabilidad aumentada por excelencia. 4) La hipnosis es un estado fisiológico que únicamente puede obtenerse mediante sugestionamientos apropiados. 5) Ésta posee grados de profundidad que pueden medirse mediante la sugestionabilidad del sujeto hipnotizado. Con el tiempo Bernheim llegó a dar tanta importancia a la sugestión que fue restringiendo el uso de la hipnosis hasta llegar a plantear que cualquier efecto hipnótico podía producirse mediante sugestión en vigilia. De hecho, desarrolló una cierta metodología sistemática a tal efecto que denominó psicoterapia (Bernheim, 1891).

Sin embargo, Babinski, Binet y Janet pasaron a ser muy críticos, contribuyendo decisivamente a demoler las doctrinas de Charcot acerca de la histeria y la hipnosis. La perspectiva anatomoclínica había fracasado en su intento por explicar la histeria como una enfermedad neurológica; un fenómeno que, en la práctica, abría la puerta a una nueva concepción de neurosis, próxima a explicaciones psicogénicas y a enfoques psicoterapéuticos.

### 1.4.2.2 Ribot y la disciplinación de la psicología

Bajo el centralismo del estado, a nivel político, social y científico, Théodule Ribot (1839-1916) produjo un cambio radical en la psicología oficial, al importar el método experimental. Buen conocedor y admirador, de la psicología, británica y alemana contemporáneas, estuvo detrás de los primeros desarrollos institucionales de la psicología francesa. Ribot incorporó «metódicamente» el punto de vista evolucionista y biológico.

Predicó un procedimiento de construcción del conocimiento científico apoyado en la experiencia, la experimentación y la matemática.

El objeto debe estudiarse con su correspondiente método. Su positivismo no le llevó a descalificar y rechazar el método introspectivo (subjetivo), pero también se interesó por los procedimientos objetivos. Ribot valoró ambos caminos para aproximarse al campo de lo psicológico y destacó su complementariedad.

El valor del componente genético a la hora de explicar la organización de lo psíquico le llevó a recurrir a la Ley de disolución —o Ley de Ribot— para explicar las enfermedades mentales.

***Según esta ley, la desorganización patológica de lo psíquico es un proceso de disolución de las funciones psíquicas, cualesquiera que ellas sean (por ejemplo, memoria, voluntad, personalidad, sentimientos), que se produce en razón inversa de su evolución, desde lo más complejo o lo más elaborado hasta lo más simple y primitivo.***

«El método que ha de emplear [la psicología] debe ser a la vez subjetivo y objetivo (...) cada uno de estos dos métodos tiene necesidad del otro (...) se completan mutuamente, procediendo el método subjetivo por análisis y el objetivo por síntesis. El método interior es el más necesario, porque sin él no podría saberse de lo que se trata; el método exterior es el más fecundo, porque su campo de indagación es casi ilimitado. El método objetivo consiste en estudiar los estados psicológicos en el exterior y no en el interior, en los hechos materiales que los traducen y no en la conciencia que los origina (...) Los desarreglos mórbidos del organismo que entrañan desórdenes intelectuales; las anomalías, los monstruos en el orden psicológico son para nosotros como experiencias preparadas por la naturaleza y tanto más preciosas cuanto que la experimentación es más rara. El estudio de los instintos, de las pasiones y de los hábitos de los diferentes animales nos proporciona hechos cuya interpretación, frecuentemente difícil, permite por inducción, por deducción o por analogía reconstruir un modo de existencia psicológica. El método objetivo, por último, en vez de ser personal como el método de reflexión, reviste los hechos de cierto carácter impersonal, se pliega delante de ellos, y ajusta sus teorías a la realidad(...)» (Ribot, 1877).

### 1.4.3 Representantes de la psicología en Francia

#### 1.4.3.1 Jean Martín Charcot

Jean Martín Charcot nació un 29 de noviembre de 1825 en París, Francia. Realizó sus estudios en el Liceo Bonaparte, terminando la secundaria a los diecinueve años. Se doctoró en medicina en 1853, realizando una tesis sobre los síntomas y las lesiones de la gota y del reumatismo crónico. Basándose en la gota redactó “Alteraciones del cartílago en la gota” en 1858 y otras tres obras entre 1860 y 1864.

Tres años más tarde pasó a ser médico en el hospital de Lourcine. También estudió a la neumonía, donde redactó “Crónicas de la neumonía” en 1860, y otra en 1868. En 1862, dejó Lourcine para empezar a dirigir el departamento de neurología del hospital de la Salpêtrière. Allí desarrolló el resto de toda su carrera, colaborando con su antiguo compañero de internado, Alfred Vulpian, en investigaciones comunes sobre la patología nerviosa, para lo cual estudiaron los distintos tipos de temblores que presentaban los pacientes de la Salpêtrière, que contribuyeron en gran medida a poner las bases de la neurología actual.



También precisó los diversos signos de la parálisis agitante, a lo que denominó Enfermedad de Parkinson, y en 1868 brindó la sintomatología más completa de la Esclerosis en Placas y la diferenció perfectamente de la Parálisis Agitante.

Desarrolló también una sólida carrera de docente en la Facultad de Medicina de París, siendo diez años después, titular de la cátedra de enfermedades del sistema nervioso. Es decir, Charcot fue un neurólogo, profesor de anatomía patológica, miembro de la Academia de Medicina en 1882 y de Ciencias en 1883, convirtiéndose en un hombre de alta sociedad parisiense, mundialmente famoso, que sentaba a su mesa a las celebridades médicas, artísticas, literarias y políticas en el transcurso de las veladas que se realizaban en su hotel. En el hospital, sus lecciones atrajeron de todas partes a numerosos espectadores. Charcot participó de todas las Sociedades médicas y neurológicas importantes. Fue miembro de la Sociedad de Biología desde 1852, llegando a ser vicepresidente en 1860. Tuvo como pacientes, al Emperador de Brasil, los Duques de Rusia, entre otros.

Sus primeros trabajos se basaron en las enfermedades crónicas y de la vejez, los que fueron agrupados en su obra “Lecciones clínicas de la enfermedad de los ancianos y las enfermedades crónicas” en 1867. Aquí Charcot incluía una clasificación de las enfermedades de los ancianos y notables descripciones del reumatismo, la neumonía crónica, la endocarditis y la tuberculosis. Diez años después publicó “Conferencias sobre las enfermedades del hígado, tracto biliar y los riñones”, donde destacó una descripción de la cirrosis biliar primaria, enfermedad que lleva su nombre. Sus aportes al conocimiento de la patología al sistema nervioso las presentó en su obra “Conferencias sobre las enfermedades del sistema nervioso”, publicada entre 1872 y 1893, la cual fue su obra más difundida.

Uno de sus estudios sobre las enfermedades mentales, fue el análisis profundo de la histeria, la cual era considerada como una malformación del útero femenino, y donde Charcot encontró su verdadero origen psicológico y neurológico.

A partir de lo cual, pudo determinar sus síntomas y las diferencias entre la histeria y la “crisis general de la histeria”, lo que actualmente es conocida como esquizofrenia paranoide. Redactó sobre la histeria, en una serie de conferencias de 1861 a 1871, y luego otro grupo entre 1876 y 1880 bajo el nombre de “Localizaciones de las enfermedades del cerebro y la médula espinal”.

En el ámbito psicológico de la enfermedad, Charcot fue precursor de la aplicación de técnicas como la hipnosis en el tratamiento de enfermedades psiquiátricas.

Charcot fue profesor de Sigmund Freud, quien fue su alumno durante varios años en la Salpêtrière, atraído por su gran fama de buen profesor.

En el campo de la neuropatología, Charcot fue el primero en descubrir el origen y los síntomas patológicos de las enfermedades como la hemorragia cerebral, esclerosis múltiple, esclerosis cerebroespinal, más conocida como la enfermedad de Charcot; donde establece por primera vez, junto con su alumno Bouchard, la relación entre el aneurisma miliar y la

hemorragia cerebral.

Charcot también es conocido por un síndrome que lleva su nombre, “El pie de Charcot”, que es una condición que ocurre mayormente en los pacientes diabéticos, y que consiste en una artropatía de la rodilla, cadera y otras articulaciones, parecido a una celulitis. Este síndrome, específicamente hablando, es el debilitamiento de los huesos del pie, causada por una lesión nerviosa, pues los huesos se debilitan al punto de fracturarse, por lo que con el caminar el pie va modificando su forma poco a poco, impidiendo su movimiento.

Esto puede ocasionar una deformación severa, incapacidad de caminar o la amputación de la extremidad. Este síndrome tiene como síntomas: el calor al tacto, el enrojecimiento del pie, inflamación, dolor o molestia. Ante este síndrome, el tratamiento es inmovilización, calzado especial (con plantillas ortopédicas especiales), la modificación de la actividad diaria para no ocasionar daños en el pie no dañado y cirugía, en casos muy severos de la deformación.

Charcot fue también un excelente dibujante, que supo aplicar a la caricatura sus dotes de observador, gran viajero, llamado a consulta hasta en la corte de Rusia, gracias a su fama de clínico pero que tenía un carácter autoritario y tormentoso que no toleraba la menor contradicción.

Charcot falleció el 16 de agosto de 1893, a la edad de 68 años; durante un viaje de reposo acompañado por dos de sus seguidores, Debove y Straus. Su muerte ocurrió en pocas horas debido a un edema agudo de pulmón causado por aortitis crónica con lesión de las arterias coronarias. Dos años antes ya se había anunciado que se encontraba mal de salud, pues tenía una angina de pecho, lo que le causaba dolores precordiales muy severos. Debido a esto, interrumpió en alguna ocasión una de sus lecciones de los viernes pues estaba pasando por una crisis anginosa. Sin embargo, Charcot era un muy buen clínico como para no darse cuenta del mal que estaba padeciendo. Fue enterrado en el cementerio de Montmartre, y sus discípulos hicieron una colecta para hacerle una estatua en la entrada del hospital de la Salpêtrière.

A pesar de todo, las teorías de Charcot caducaron tal y como él lo había presentado días antes de su muerte, al decirle a su secretario Georges Guinon, que sus ideas sobre la histeria tenían que volver a analizarlas y estudiarlas porque estaban caducando. No obstante, Charcot tuvo un gran aporte a la psiquiatría, pues acreditó la histeria masculina, le dio prestigio a la neurosis permitiendo la evolución de la psicología dinámica, permitiéndole; por ejemplo, a Freud, quien fue uno de sus discípulos, desarrollar sus investigaciones como la del psicoanálisis.

### 1.4.3.2 Alfred Binet

Alfred Binet nace el 8 de julio de 1857 en Niza bajo el nombre de Alfredo Binetti como el único hijo de un médico y una artista. Tras la separación de sus padres, Binet se traslada a vivir con su madre a París. Al concluir sus estudios en Liceo Louis-le-Grand (París). Inició sus estudios en derecho obteniendo su título en 1878. Fue un pedagogo y filósofo francés.

En 1884 se casa con la hija del embriólogo Balbiani e inicia sus estudios de Ciencias Naturales en La Sorbona. Binet acudía a la Biblioteca Nacional de París, para formarse por su cuenta. Trabajó junto a Charcot en el Hospital de la Salpêtrière. En 1883 tras su formación autodidacta, pasa a tener como mentor a Charles Fere. Para entonces, Charcot estaba investigando sobre la hipnosis, lo cual tuvo gran influencia sobre Binet, que llegó a publicar cuatro artículos sobre su trabajo en este campo. Por encargo del gobierno francés, elaboró una escala de tests de dificultad progresiva para medir el desarrollo de la inteligencia en los niños.

Su interés sobre la hipnosis fue decreciendo luego del fallido intento de la aceptación en la comunidad.

Tras el nacimiento de sus hijas Madeleine (1885) y Alice (1887), su interés empieza a centrarse en el desarrollo cognitivo.

Además, realizó estudios en desarrollo infantil, memoria, psicología del testimonio, psicología comparada, psicología social, estilos de pensamiento, entre otros.

Binet comprobó que no se podía evaluar la inteligencia midiendo atributos físicos, como el tamaño del cráneo, la fuerza con que se aprieta al cerrar el puño, etc. (Método Biométrico) Luego Binet comienza a investigar sobre la relación entre el desarrollo físico y mental, comenzando a introducirse en el campo de los procesos mentales.

En 1892 Théodore Simón, psiquiatra, establece contacto con Binet respecto a estudios con los niños “anormales”. Introduciendo el C.I (cociente intelectual). Muriendo en París, 18 de octubre de 1911.

***Binet no intento medir la inteligencia a través de los atributos físicos que poseían, sino más bien a través de la correcta ejecución de tareas que exigían comprensión, capacidad aritmética y dominio del vocabulario.***

A lo cual Binet introdujo además el concepto de edad mental, o capacidad promedio que se supone posee un individuo. Fue Stern quien utilizó un criterio estadístico para medir la inteligencia y le llamó Cociente de Inteligencia (CI), que se calcula dividiendo la edad mental entre la edad cronológica y multiplicando por cien.

$$C. I. = \frac{\text{Edad Mental}}{\text{Edad Cronológica}} \times 100$$

Finalmente, Binet fue franco y publicó que no todas las inteligencias podían ser medidas de forma cuantitativa.

### 1.4.3.3 Théodule Armand Ribot

Théodule Armand Ribot nació en Guingamp el 18 de diciembre de 1839. Hizo sus primeros estudios en el Liceo de Saint Briec y luego pasó a encargarse de la Administración de los Registros del mismo; como había tomado ese cargo sólo por influencia de su familia lo dejó al poco tiempo y se trasladó a París en donde impulsado por sus aficiones al estudio de la filosofía, se preparó para ingresar en la Escuela Normal Superior de París, en la que fue admitido en 1862 debido a sus brillante ejercicios que llamaron la atención de los jueces por el gran conocimiento que poseía Ribot y por la seguridad con que emitía sus juicios. Después de cuatro años de encomiarse en la Escuela Normal Superior, se le concedió el título de profesor agregado.

Al salir de la escuela antes mencionada, fue nombrado profesor de filosofía en el Liceo de Versoul, y al cabo de tres años pasó a trabajar en el Liceo de Laval. A pesar de que en los centros donde le tocó trabajar no contaba con los recursos necesarios para desempeñar eficientemente su trabajo, Ribot presentaba cualidades especiales las cuáles hicieron que esto no fuera un impedimento.

Establecido definitivamente en París, luego de realizar actividades pedagógicas se dedicó por completo a la investigación de la psicología experimental (la cuál era su especialidad predilecta) en los laboratorios de histología y fisiología de algunos hospitales psiquiátricos.

Obras de Ribot:

El primero de los libros de Ribot fue *La Psychologie anglaise contemporaine: l'ècole expérimentale* (La Psicología inglesa contemporánea: la escuela experimental), que pareció en 1870 y del que se han hecho tres ediciones. En este libro, Ribot hizo un examen extenso de las concepciones de James Mili, Stuart Mili, Bain, Lewes, Sully, Maudsley, Spencer y otros, y, tras un análisis de cada uno de ellos, expuso los puntos en que concordaban, las diferencias y oposiciones que existen entre ellas, en conclusión, es un estudio donde examina las distintas tendencias de la psicología inglesa.

Con este volumen, Ribot obtuvo el título de fundador de la nueva escuela filosófica francesa, basada en los datos de la experiencia y por completo ajena al sentido metafísico. A través de este libro mostró su tendencia hacia la escuela sensacionalista.

En 1871 publicó “*Les maladies de la memoire*” (Las enfermedades de la memoria), esta obra constituye un acabado estudio de los trastornos de la facultad de la memoria.

En 1876 logró ver realizado uno de sus proyectos más importantes: aquel en que había puesto todas sus ilusiones como hombre de ciencia y como publicista, fundando con varios profesores y mandatarios ilustres.

La Revue Philosophique de la France et de l'Étranger (La nueva Filosofía de Francia en el extranjero), revista que, como es notorio, ha llegado a ser la más autorizada de Europa y que cuenta con un prestigio más sólido y una mayor influencia en el mundo intelectual. En esta notable revista se recogen puntualmente todas las manifestaciones del pensamiento y se orienta al público ilustrado en cuanto concierne al movimiento bibliográfico en religión, historia y crítica de las doctrinas, psicología individual y social, metodología, filosofía, ciencia contemporánea, etc.

En 1879 apareció la Psychologie allemande contemporaine (La Psicología alemana contemporánea). Este libro trata con gran acierto las concepciones de Herbart, Beneke, Fechner, Weber, Lotze, Horwicz, Wundt, Brentano y otros, Ribot defendió la separación de la psicología y de la filosofía. Para él la psicología debía utilizar como fundamentos los de la fisiología y los de las ciencias naturales. Pretendió elaborar una “psicología de lo normal”.

En 1883 apareció “Les maladies de la volonté” (Las enfermedades de la voluntad), en este libro se hace un examen de las perturbaciones de la voluntad. Dos años más tarde publicó “Les maladies de la personnalité” (Las enfermedades de la personalidad) la cuál trata a cerca de los desórdenes psicofisiológicos de la personalidad.

Fue profesor de psicología experimental en la Sorbona desde 1885. En 1888 obtuvo la cátedra de psicología experimental del Collège de France. La tesis de su doctorado fue; Hérédité: étude psychologique (Herencia: estudio psicológico), fue su obra más importante y famosa. En ella desenvuelve el principio de lo que significa la herencia en la esfera psicológica.

***Siguiendo los métodos experimentales y sintéticos, traje consigo un vasto número de ejemplos de peculiaridades heredadas. Prestó especial atención al elemento psicológico de la vida mental, ignorando todo factor espiritual o no-material en el ser humano.***

En 1888 Ribot publicó “Le Psychologie de l'attention” (La psicología de la atención). Revela el autor en este libro más que en otro alguno, su gran potencialidad analítica y un profundo conocimiento del temperamento y del carácter. “La Psychologie des sentiments” (La psicología de los sentimientos), que apareció en 1896, es un libro documentado con un considerable número de datos interesantes, recogidos, unos, de primera mano por el autor,

y otros, en las obras de otros autores de la psicología experimental, de la psiquiatría y de la neuropatología.

#### Ribot y el Método Psicopatológico

La obra de este prestigioso psicólogo se desarrolla abordando diversos temas relacionados con la patología, en tres textos claves; Las enfermedades de la personalidad, Las enfermedades de la voluntad, Las enfermedades de la memoria.

En estos tres textos, se denota su preocupación por dar a conocer los principales avances en materias de psicopatología y en ningún caso destacándose solamente como un compilador de información, sino que concibiendo sus propias teorías.

Las enfermedades de la personalidad, estudia sucesivamente las condiciones orgánicas afectivas e intelectuales de la personalidad, insistiendo sobre las anomalías mentales, considerando temas como las perturbaciones orgánicas, las perturbaciones afectivas e intelectuales, llegando a teorías tan complejas como la disolución de la personalidad.

De acuerdo a Ribot en su trabajo Las enfermedades de la voluntad, menciona lo siguiente: “El principio fundamental que domina la psicología de la voluntad, bajo su forma impulsiva, en el estado sano como el morbo, es que todo estado de conciencia tiene siempre una tendencia a expresarse, a traducirse por un movimiento, por un acto. Este principio no es más que un caso particular, propio de la psicología de esta ley fundamental: que el reflejo es el tipo único de toda acción nerviosa, de toda vida de relación”.

En este mismo trabajo, aborda otros temas relacionados con el debilitamiento de la voluntad, la falta de impulso, el exceso de impulso, debilitamiento de la atención como el aniquilamiento de la voluntad.

Las enfermedades de la memoria, estudiando en detalle las amnesias generales, amnesias parciales como las exaltaciones de la memoria. Respecto a la memoria dice que la memoria es por esencia, un hecho biológico, por accidente; un hecho psicológico.

Como se puede apreciar en lo extenso de su obra aparece la referencia al método mórbido, patológico o clínico el cuál es un método de observación prolongada que trate de estudiar los procesos psíquicos en su fase de su desorganización mental individual, bajo la creencia de que esta observación permite conocer en profundidad el pensamiento psíquico, normal en sus procesos de evolución, involución o deterioro.

Este método propugnado por Ribot como método científico principal, es especialmente válido para la explicación de las enfermedades mentales y fue utilizado además por la escuela psicopatológica derivada de él, muy particularmente por Pierre Janet. Por lo tanto, gracias al trabajo de ambos, la psicología francesa se habría consolidado en el estudio de la psicología anormal. Ribot falleció en París el día 9 de diciembre de 1916, a los 77 años.

## Actividades de reflexión para consolidar el aprendizaje

### Línea de trabajo

1. Forma grupos y debate sobre el tema.
2. Elabora un cuadro comparativo y exponer las ideas y aportes principales.

## Formato de lectura

**Nombre**

**Fecha**

**Autor(es)**

**Título de Lectura**

**Ideas centrales del autor**

- 1.
- 2.
- 3.

**Palabras claves de la lectura**

**Resumen breve de la lectura**

**Comentario crítico de la lectura**



# QUINTO CAPÍTULO

## **LOS INICIOS DE LA PSICOLOGÍA EN RUSIA. EL TRIUNFO DE LA REFLEXOLOGÍA**

### 1.5 Los inicios de la psicología en Rusia. El triunfo de la reflexología

La psicología rusa se caracteriza tradicionalmente por haber estado inmersa en una lucha constante entre dos tendencias extremas: el idealismo y el materialismo. Ya en el siglo XVIII, algunos ilustrados rusos [M. Lomonosov (1711-1765), D. Anichkov (1733-1788), F. Kerestury (1735-1811), N. Novikov (1744-1818) y A. Radishehev (1749-1802)] habían sostenido que todo fenómeno psíquico, incluidos los procesos superiores de la conciencia, no eran otra cosa que una propiedad producida por el cerebro. No obstante, fue a lo largo del siglo XIX cuando la filosofía y la fisiología lograron sentar los presupuestos teóricos de una psicología objetiva, cuya base se hallaba en el materialismo filosófico y en las ciencias naturales. Esta unión condujo (en las mismas fechas en que en Alemania Helmholtz, Wundt o Hering trataban de organizar la investigación científico-fisiológica de la vida psíquica) al surgimiento de una fisiología de la actividad nerviosa superior, que sería el germen de una psicofisiología propiamente científica, contemporáneamente a aquellos en la obra de Sechenov, y luego en las psiconeurologías de Pavlov y Bechterev.

La reflexión psicológica europea de la primera mitad del siglo XIX había seguido tres líneas teóricas: la idealista, inspirada en F. Schelling y G. Hegel; la empírica, de carácter sensista-asociacionista, y la fisiológica, basada principalmente en el estudio del sistema nervioso.

En esta última, además, estaba teniendo lugar en toda Europa una auténtica revolución, puesto que los conceptos vitalistas estaban acabando de ser erradicados de la ciencia como resultado de los brillantes avances que se estaban produciendo en la explicación experimental y fisicoquímica de los fenómenos vitales, habiendo irrumpido también con gran fuerza, desde la biología, la idea de evolución. En las ciencias biológicas, la segunda mitad del siglo pasado fue un período de agrios debates entre los partidarios de posturas vitalistas y quienes fueron atraídos por planteamientos mecanicistas y/o materialistas (por ejemplo, la polémica entre el biólogo conservador R. Wagner y el radical K. Vogt en 1854, o la mantenida por el biólogo jesuita E. Wasmann y J. von Uexküll en 1900). Estos enfrentamientos, en el revolucionario período de mediados de siglo, en buena medida reflejaban el más general enfrentamiento entre progresistas y conservadores. Los intelectuales más radicales de los diferentes países vieron en la ciencia natural una promesa de futuro (Esper, 1964).

Ese violento giro hacia lo objetivo, que se produjo entre los biólogos de habla alemana, tuvo gran importancia en otras zonas de su influencia, como la rusa.

De hecho, y en sintonía con ello, la investigación científica rusa sobre el ser humano, desde mediados del siglo XIX, estuvo dominada por dos movimientos complementarios, que se enfrentaron a la ortodoxia religiosa y política. La fisiología experimental [por ejemplo, F. Ousiannikov (1827-1906), Y. Tsion (1842-1912), S. Botkin (1832-1889)], dedicada al estudio de la influencia trófica del sistema nervioso, y los propagandistas de las ciencias naturales [V. Belinsky (1811-1848), A. Herten (1812-1870), N. Chernyshevsky (1828- 1889), N.

Dobrolyubov (1836-1861) o D. Pisavev (1840-1868)], también conocidos como demócratas revolucionarios.

Este grupo de intelectuales liberales llegó a formar un movimiento político-social que defendía un socialismo radical, opuesto a las fuerzas ideológicas de la autocracia, y que llegaron a proponer, frente a las doctrinas idealistas de sus rivales, unos planteamientos monistas y materialistas.

Un materialismo que se encontraba muy próximo a una ciencia natural que había hecho grandes progresos en la explicación determinista de la vida y de la conciencia.

Los integrantes del grupo, convencidos de la unidad de la ciencia y la vida, emprendieron una amplia campaña de popularización de las adquisiciones de las ciencias de la vida del momento, exhortando a los jóvenes con talento a que se incorporaran a la investigación en las ciencias naturales, contra toda posición idealista.

M. Sechenov (1829-1903) fue en «uno de los primeros fisiólogos que se alineó con ese gran movimiento del pensamiento social ruso» (Koshtoyants, 1965), defendiendo una interpretación determinista de la regulación mental de la conducta.

Este movimiento surgió al comienzo del gobierno (1855-1881) del Zar Alejandro II (1818- 1881), en una época de cambio social (por ejemplo, abolición de la servidumbre a los campesinos, creó asambleas territoriales a las que confió las funciones fiscales y judiciales que antes desempeñaban los señores, reformó la enseñanza...) y relativa apertura política, propiciada por la acción de una burocracia crecientemente liberal que buscó reformar el sistema zarista, aun manteniéndose, alejados de ideologías revolucionarias (Joravsky, 1989).

### 1.5.1 Psicología introspectiva vs. Reflexopsicología

La incorporación de la psicología en los territorios rusos se produjo en los inicios de la década de 1860, coincidiendo con la restauración (1863) de la enseñanza de la filosofía en las universidades rusas.

Durante esa década alcanzarían su clímax diversos conflictos ideológicos y filosóficos, que reflejaban la exacerbación de las diferencias sociales y políticas. Sechenov se convirtió en el auténtico centro de todos los debates y controversias psicológicas, filosóficas e ideológicas que tuvieron lugar por aquellos años en Rusia, siendo muy criticado (por su materialismo) por filósofos y psicólogos, y habitualmente ensalzado por científicos y médicos (Razran, 1965).

Su teoría psicológica se crearía y evolucionaría, no en la calma de los despachos o los laboratorios, sino en un duro o interminable enfrentamiento con los oponentes del materialismo (Yaroshevski, 1968).

Pese a su predicamento entre la *intelligentzia* rusa, su figura y su obra nunca alcanzó el protagonismo oficial, que muchos años después se le daría, siendo una buena prueba de ello el

que su obra no se tradujera hasta mediados de los años treinta, ya en nuestro siglo.

Durante el gobierno de Alejandro III el poder central vació por completo contenido de muchas de las reformas conseguidas en los años precedentes, controlando férreamente los entornos universitarios.

Fueron también los años en los que, coincidiendo, con una auténtica revolución demográfica y un profundo sentimiento nacionalista y antijudío, se produce la industrialización del país, aun cuando la estructura demográfica mostraba que todavía un 90 por 100 de la población continuaba siendo rural.

En esos años se constituiría una ciencia psicológica universitaria oficial a la alemana. Esta tuvo como punto de referencia, inicial, desde 1885, la Sociedad Psicológica de Moscú, de la que fueron miembros destacados su fundador N. Grot (1852-1899), L. Lopatin (1855-1920) y G. Chelpánov (1862-1936). Contó con la revista Problemas de Filosofía y de Psicología como órgano de expresión.

Grot, que se había formado en Leipzig con el psicólogo experimentalista W. Wundt (1832-1920), desarrolló una influyente teoría que él mismo denominó del «giro psíquico».

***La «existencia psíquica» del organismo se mostraba en el intercambio de movimientos, o impresiones, entre aquel y su medio circundante, llevado a cabo justamente por medio de los giros psíquicos. Cada giro «empieza con impresiones externas que se transforman en sensaciones o impresiones internas, se complican luego en la “esfera del entendimiento” y, después de pasar por el estadio de las tendencias volitivas, se traducen en movimientos externos.***

Las huellas que deja en la conciencia cada “giro psíquico”, en virtud de las leyes de la asociación, entran en contacto con los elementos de los nuevos “giros”, que, de este modo, se van haciendo cada vez más complicados.

Chelpánov sustituyó a Grot en la Cátedra de Psicología de Moscú, y fundó el Instituto Psicológico de Moscú (Kozulin, 1985). Contra los reflexólogos, afirmaba que sin el alma el cerebro no podría pensar, si bien, para la percepción del mundo externo, ella tiene que ayudarse del cerebro. Por su diseño de técnicas de experimentación, expuestas en su manual de psicología experimental, colaboró significativamente en la adopción del método experimental por la psicología rusa. En su popularísimo Cerebro y alma (1900) realizó una dura crítica al reduccionismo fisiológico, incluyendo aspectos muy críticos relativos a las propuestas de Sechenov.

La tercera figura más representativa de la investigación experimental fue N. Lange (1858-1921). Fundador de un laboratorio psicológico en la Universidad de Odessa, publicó un influyente libro, *Investigaciones psicológicas: la ley de la percepción y la teoría de la acción voluntarias* (1893), bien conocido y apreciado incluso fuera de Rusia. Este grupo de autores se mostró, además, abierto al desarrollo de las aplicaciones inherentes a las teorías psicológicas. En especial, como ocurriera en muchos otros países (por ejemplo, EE.UU. o España) al mundo escolar y a la educación en cualquier nivel.

Junto a esta línea oficialista, ortodoxa, se fue conformando, durante las últimas décadas del siglo XIX y el primer cuarto del XX, una alternativa heterodoxa, apoyada en concepciones materialistas y orientadas hacia el objetivismo, que desarrolló y sistematizó progresivamente una visión reflexológica del comportamiento.

### 1.5.2 La reflexología clásica

Bechterev partió del principio naturalista de la «unidad organismo-ambiente», y pretendió investigar científicamente las condiciones, mecanismos y leyes que gobernaban el equilibrio entre ambos.

***Un equilibrio que se conseguía a través del conjunto de las manifestaciones externas superiores de la actividad animal y humana (los comportamientos), las cuales son expresión cabal de la actividad psíquica, o de la actividad nerviosa superior, de los mismos.***

Las tres expresiones tienen idéntico significado y fijan el objeto específico de la reflexología, «establecer la correlación total del organismo con el mundo externo». Para ello resultaba necesario acabar con la reductiva identificación de «lo psíquico» con «lo consciente», desde aquella «(...) los procesos periféricos que ocurren en los órganos de la percepción y los procesos terminales, secretores y motores, no eran comprendidos en el acto psíquico, el cual así se quedaba sin principio ni fin».

Moviéndose entre la medicina, la psiquiatría y la psicología, V. Bechterev (1857-1927) fue el más psicólogo de los reflexólogos rusos del período clásico. Doctorado en Medicina (1881), con una tesis sobre los Resultados de la investigación clínica de la temperatura del cuerpo en determinadas formas de enfermedad psíquica, estudió en Alemania con un psicólogo, Wundt (1832-1920), y un fisiólogo, Du Bois-Reymond (1818-1896), y en Francia con un psiquiatra, Charcot (1825-1893).

Empezó su destacada carrera cuando ocupó la Cátedra de Enfermedades Mentales de la Universidad de Kazan (1885), donde fundó el primer Laboratorio de Psicología Experimental de Rusia. Luego pasó a catedrático de Enfermedades Mentales y Nerviosas de la Academia

Médico-Militar de San Petesburgo (1893-1913) donde, además de asumir su dirección (1895), organizó un Hospital para las Enfermedades Psíquicas.

Su opción metodológica estuvo guiada por el principio del objetivismo. Consideraba válido cualquier método utilizado por otras formas de psicología (por ejemplo, psicofísica, psicofisiología), siempre que sus datos revelasen «un valor objetivo».

Entendía que la inhibición central constituye un signo inequívoco de complejidad de la vida neuropsíquica. Utilizó la inhibición central para subrayar los principios reflexológicos del energetismo y del reactismo.

Manténía una teoría energética del psiquismo, animal y humano, muy de acuerdo con el denominado «monismo energetista», en el que cuerpo y psique, fenómenos psíquicos simples y fenómenos psíquicos complejos, son reducidos en última instancia a mera energía mecánica.

Cada centro nervioso es un «acumulador de energía», se limita a «retener» la corriente que recibe, mediante el denominado «fenómeno de sumación», y ello le permite permanecer inactivo hasta que la «energía almacenada» haya llegado a un cierto «grado de tensión», en cuyo caso se produce una «descarga» de la misma.

En general, las excitaciones, cuando son producidas débil o aisladamente, quedan sin efectos inmediatos, pero cuando son repetidas generalmente ponen los centros nerviosos en estado de actividad, dando lugar a una «descarga» en la forma de una reacción externa.

### 1.5.3 Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936)

Pavlov es, con toda probabilidad, el fisiólogo que más ha influido en el devenir de la psicología experimental a lo largo del siglo XX. Su contribución ha sido de tal calibre que es frecuente la identificación plena de Pavlov con la ciencia psicológica, en vez de con la fisiológica. Sin embargo, fue un fisiólogo que durante toda su larga y activa vida científica persiguió la identificación de los procesos que, teniendo lugar en la corteza cerebral, eran responsables de la actividad nerviosa superior.

Su trayectoria científica es especialmente llamativa, pues, tras dedicar los primeros años de su producción a la investigación de los procesos nerviosos que controlaban el proceso digestivo, investigación que incluso se materializó en la concesión del premio Nobel de Fisiología en el año 1904, cambió radicalmente sus intereses para dedicarse hasta su muerte a la investigación, por medio del método del reflejo condicional, de las leyes nerviosas subyacentes al comportamiento animal y humano.

Esta investigación le llevó mucho más allá del estudio del reflejo de salivación, reflejo que le sirvió como un instrumento enormemente preciso para llegar a plantearse incluso estudios sobre el lenguaje o la psicopatología.

En su autobiografía nació en Riazan (Rusia) en 1849. Sólo contaba con doce años cuando

tuvo lugar la liberación de los siervos, un evento que inició una serie de reformas internas, de las que indudablemente se benefició. A partir del año 1870 comenzó sus estudios en la Universidad de San Petersburgo, especializándose en fisiología y química. Posteriormente ingresó en la Academia de Medicina y Cirugía, con la pretensión de obtener allí el título de doctor en Medicina.

Pavlov organizó la primera clínica y teatro de operaciones animales que seguía, en el mundo, la pauta de la cirugía “humana”.

En 1890 (hasta 1924) se incorpora a la Academia de Medicina Militar, primero en la Cátedra de Farmacología y luego en la de Fisiología. Allí inició un ambicioso programa de investigación en el área de la fisiología nerviosa de los procesos digestivos, que culminarían en sus lecciones acerca del trabajo de las glándulas digestivas (1897), y en el Nobel de Medicina de 1904.

En 1903, en el Congreso Internacional de Medicina de Madrid, Pavlov sorprendió al mundocientífico con una ponencia {La psicología y la psicopatología experimental en los animales) acerca de la investigación experimental de la dinámica de la actividad nerviosa superior (psíquica) en los animales.

### 1.5.3.1 Los objetivos del trabajo de Pavlov

Pavlov consideraba su mayor contribución a la ciencia: la teoría de la actividad nerviosa superior. Tan sólo a partir de la década de los años sesenta se recuperó en gran medida en la psicología occidental la idea pionera de Pavlov según la cual el reflejo condicional es un instrumento que permitiría el análisis en profundidad de los mecanismos neurales subyacentes al comportamiento.

***Debido en gran manera al impacto de la técnica del reflejo condicional sobre la psicología, se ha llegado a identificar a Pavlov con una propuesta metodológica que ha permitido importantes avances en el terreno del aprendizaje asociativo.***

Sin embargo, a pesar de sus convicciones sobre el predominio de la fisiología a la hora de explicar los procesos psíquicos, Pavlov se acercó en su tarea investigadora a áreas que podemos considerar como características de una psicología tradicional.

Así, por ejemplo, las investigaciones en torno a la psicopatología y la psiquiatría, la teoría sobre el lenguaje considerado como un segundo sistema de señales, los trabajos sobre la hipnosis, el desarrollo de una tipología de temperamentos o las experiencias sobre la resolución de problemas en monos antropoides son, entre otros, aspectos de la investigación de Pavlov que permiten valorar su importancia para nuestra disciplina más allá del valor del método del

reflejo condicional.

### 1.5.3.2 La reflexología pavloviana

El más conocido de los ámbitos tratados por Pavlov, y no sólo en el entorno psicológico, es el estudio relacionado con la instauración y la eliminación de los reflejos que denominó condicionales.

Sus primeros intereses, sobre este tema se produjeron en los últimos años del siglo XIX, cuando uno de los estudiantes que realizaba su tesis doctoral en el Laboratorio de Fisiología de San Petersburgo descubrió los efectos sobre la salivación de un perro de la estimulación a distancia. Stefan Vulfson, el investigador al que nos acabamos de referir, observó que, al mostrarles a los animales estímulos de diferentes tipos, la secreción salival se ajustaba a la perfección a la naturaleza de tal estímulo.

De esta forma, si se le enseñaba al animal un cuenco con leche la salivación era mínima, mientras que si lo que se exponía era un cuenco con alimento seco se producía una abundante salivación. A Vulfson le llamó poderosamente la atención que la respuesta ante el estímulo se produjera sin necesidad de que el mismo entrara en contacto directo con la boca del perro. El primer análisis que el experto realizó del fenómeno se centró en la interpretación del estado psicológico en el que se encontraría el animal al ver el alimento. Según Vulfson, la mera visión del alimento producía una expectativa que se convertía en la responsable del reflejo de salivación, que de esta forma tendría una génesis psíquica en vez de fisiológica (Wihdholz, 1986).

Algunos años después, Pavlov describía de la siguiente forma estas observaciones pioneras que se encontraban en la base de la investigación en torno a los reflejos condicionales:

«Cuando introducimos en la boca de un perro normal un alimento o una sustancia desagradable cualquiera, se produce salivación. (...) Cuando estas sustancias se encuentran a cierta distancia del perro, producen también una reacción secretora por medio de la vista, el olfato, etc.

Esta reacción llega a producirse incluso cuando el perro tiene ante sí los recipientes que se utilizaron para darle la comida. Más aún: la sola vista de la persona que acostumbra a darle de comer o el simple ruido de sus pasos son capaces de producirle una reacción salivar».

Para adentrarnos en el análisis del reflejo condicional emplearemos uno de los ejemplos más simples descritos por Pavlov: al verter en la boca de un perro unas gotas de ácido, inmediatamente se desencadena un reflejo en virtud del cual el animal sacude la cabeza y comienza a segregarse abundante saliva con objeto de eliminar el ácido de la boca.

Si, justo antes de introducir el ácido, presentáramos un estímulo externo cualquiera (por ejemplo, el sonido de una campanilla), el animal terminaría por mostrar la misma respuesta refleja, mover la cabeza y salivar, ante la mera presentación del sonido. Mientras que el primer tipo de reflejo se produce sin ningún tipo de experiencia ni condición previa (es, por tanto, un



reflejo incondicional), el segundo requiere de una condición previa para su instauración, a saber, la repetición en estricta contigüidad temporal del sonido y el ácido. Debido a esto, el segundo reflejo fue denominado como un reflejo condicional. Además de la diferencia marcada por las condiciones necesarias para que aparezca uno u otro reflejo, existe, según Pavlov, una segunda diferencia no menos importante: mientras que el reflejo incondicional descrito se genera en la médula, el reflejo condicional tiene su génesis en los hemisferios cerebrales.

***La forma en la que se establece un reflejo condicional parte de la coincidencia en el tiempo de un estímulo externo cualquiera con un estímulo que provoca el reflejo de forma innata, es decir, un estímulo incondicional.***

Este hecho provocará en el sistema nervioso central, que es donde se producen las conexiones, los siguientes procesos: el estímulo incondicional genera en los hemisferios cerebrales un fuerte foco de excitación, de tal forma que, cuando la excitación producida por el estímulo indiferente llega al cerebro, se abrirá camino hacia dicho foco y desde allí hasta el órgano que responde a la presencia del estímulo incondicional.

Desde su perspectiva fisiológica, Pavlov entendió toda la actividad psíquica como reflejo de la acción de los hemisferios cerebrales. Dos eran los procesos que aparecían en continuo enfrentamiento en la corteza cerebral: la excitación y la inhibición.

Con la somera descripción de algunos de los desarrollos fisiológicos de la teoría pavloviana se pretende poner de manifiesto que, a pesar de la aparente simplicidad de las aportaciones de Pavlov, más allá de un procedimiento para analizar las asociaciones entre estímulos que subyacen al aprendizaje animal y humano, aparece una compleja teoría que pretende abarcar todas las peculiaridades de la conducta a través de la comprensión de los mecanismos y procesos nerviosos sobre los que se sustenta.

Es cuando se tiene en cuenta en su totalidad el proyecto pavloviano cuando se está en condiciones de entender el amplio abanico de temas tratados por Pavlov y la gran repercusión que tuvieron sus hallazgos en el desarrollo de la fisiología, la psicología, e incluso la psiquiatría soviética.

Sin embargo, no se debe dejar de señalar que Pavlov, a pesar de intentarlo en varias ocasiones, no pudo demostrar experimentalmente la validez de las leyes fisiológicas que había propuesto, siendo superada rápidamente su teoría por los avances de la neurofisiología (Gondra, 1989).

### 1.5.4 La suerte de la psicorreflexología

Una buena parte de aquellos planteamientos tuvieron auténtico impacto exterior, justo cuando dejaban de tenerlo en su país. Conocidos por sus intervenciones públicas, algunas traducciones a otros idiomas (sobre todo al alemán y al francés) y por algunos trabajos (de revisión y/o divulgación) en los que se comentaban sus procedimientos, más que sus ideas, sólo fueron leídos en inglés en los últimos años veinte (Pavlov) y los treinta (Sechenov, Bechterev).

La suerte inicial de la reflexología clásica en Rusia no fue buena, dada la dominancia en medios universitarios de posturas antagónicas. Corrió mejor suerte en el exterior. Por un lado, se trataba de una más entre un cúmulo de posturas que, más o menos afines, ofrecían visiones reflexológicas del comportamiento. Inmediatamente anteriores a sus propuestas son las de W. Carpenter (1813-1885) o J. Laycock (1812-1876), contemporáneas las de T. Huxley (1825-1859) o J. H. Jackson (1835-1911), y posteriores las de C. Richef (1850-1935), C. von Monakow (1853-1930), C. Sherrington (1857-1952), o J. Loeb (1859-1924).

Todos ellos representan, no obstante, aproximaciones desde la fisiología o la biología, desde posturas naturalistas muy extremas, que prácticamente hacían suya la máxima de J. Müller (1801-1858), *Nemo psychologus nisi physiologus*. Unas ideas por cierto nada extrañas a las expuestas por S. Freud (1856-1939) en ese incompleto Proyecto de una psicología para neurólogos, iniciado a mediados de los años noventa, e inacabado.

Además, para muchos psicólogos de Occidente, al haber elevado la asociación objetiva a principio supremo, la reflexología había puesto la investigación psicológica en el camino correcto. Como fenómeno conductual, el condicionamiento se conocía desde tiempo inmemorial.

El asociacionismo clásico (de Locke a Bain) había elevado la asociación a principio básico, pero manteniendo una interpretación subjetivista de la misma.

La reflexología introdujo un espectacular giro. Además de elevar el fenómeno de la asociación (ahora denominado condicionamiento) a la posición de centro absoluto de la explicación psicofisiológica de las conductas, la sometió a la experimentación de laboratorio y dio de ella una explicación radicalmente objetiva, mediante la sustitución de las asociaciones de ideas por las más objetivas conexiones de centros corticales. Tales innovaciones cautivaron a muchos psicólogos de Occidente. En todo caso, la incorporación de la reflexología a la teoría de la conducta norteamericana no fue una mera copia del original: protagonizando un nuevo giro histórico en la línea del periferialismo, la reflexología fue liberada de su componente fisiológico (conexiones corticales) para reducir su campo únicamente al de las conexiones E-R.

Pese a su eco exterior, no fue muy buena, lo decíamos, la suerte de los reflexólogos en el marco de la nueva ciencia oficial soviética. Dramático fue el caso de Bechterev, y oficializado el de Pavlov. A diferencia de Sechenov o Bechterev, Pavlov sí dejó una vigorosa escuela tras de sí, lo que ayudó a la oficialización primero, y casi sacralización después, de la figura y obra de Pavlov en el mundo oficial soviético.

### 1.5.5. La teoría de Vygotsky y la tradición soviética

#### 1.5.5.1 El Constructivismo

La distinción básica entre las tres grandes corrientes (conductismo, cognitivismo y constructivismo) radica en la forma en que se concibe el conocimiento. Para el conductismo, el conocimiento consiste fundamentalmente en una respuesta pasiva y automática a factores o estímulos externos que se encuentran en el ambiente. El cognitivismo considera el conocimiento básicamente como representaciones simbólicas en la mente de los individuos. El constructivismo, como el término lo sugiere, concibe al conocimiento como algo que se construye, algo que cada individuo elabora a través de un proceso de aprendizaje. Para el constructivismo, el conocimiento no es algo fijo y objetivo, sino algo que se construye y, por consiguiente, es una elaboración individual relativa y cambiante.

Con frecuencia, el constructivismo también se considera una teoría cognitiva, puesto que postula la existencia de procesos mentales internos, a diferencia de las corrientes conductistas que no la consideran.

***El supuesto fundamental del constructivismo es que los seres humanos construyen, a través de la experiencia, su propio conocimiento y no simplemente reciben la información procesada para comprenderla y usada de inmediato; es necesario crear modelos mentales que puedan ser cambiados, amplificados, reconstruidos y acomodarlos a nuevas situaciones.***

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que se basa en el supuesto de que los seres humanos construyen su propia concepción de la realidad y del mundo en que viven.

Cada uno de nosotros genera su propio conocimiento, sus propias reglas y modelos mentales con los que damos sentido y significado a nuestras experiencias y acciones. El aprendizaje, dicho en forma simple, es el proceso de ajustar nuestras estructuras mentales para interpretar y relacionarnos con el ambiente.

Desde esta perspectiva, el aprender se convierte en la búsqueda de sentidos y la construcción de significados. Es, por consiguiente, un proceso de construcción y generación, no de memorizar y repetir información.

El constructivismo, al igual que el conductismo y el cognitivismo, presenta una gran variedad de formas. La principal y más general clasificación es la que considera dos tipos de teorías: las teorías con orientación cognitiva o psicológica y las teorías con orientación social. De las

primeras, el máximo exponente es Piaget y de las segundas es Vygotsky.

### 1.5.5.2 El Enfoque Sociocultural

Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) es considerado el precursor del constructivismo social. A partir de él, se han desarrollado diversas concepciones, sociales sobre el aprendizaje. Algunas de ellas amplían o modifican algunos de sus postulados, pero la esencia del enfoque constructivista social permanece.

Lo fundamental del enfoque de Vygotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico, como lo considera primordialmente Piaget.

En Vygotsky, cinco conceptos son fundamentales: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación. En este sentido, se explica cada uno de estos conceptos.

### 1.5.5.3 Funciones Mentales

Para Vygotsky existen dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las funciones mentales inferiores son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de las funciones mentales inferiores es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer.

Las funciones mentales inferiores nos limitan en nuestro comportamiento a una reacción o respuesta al ambiente, (Aquí puede verse una crítica adelantada al conductismo). La conducta es impulsiva.

Las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta. Las funciones mentales superiores están determinadas por la forma de ser de esa sociedad: Las funciones mentales superiores son mediadas culturalmente. El comportamiento derivado de Las funciones mentales superiores está abierto a mayores posibilidades.

***El conocimiento es resultado de la interacción social; en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas. Para Vygotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más robustas funciones mentales.***

De acuerdo con esta perspectiva, el ser humano es ante todo un ser cultural y esto es lo que establece la diferencia entre el ser humano y otro tipo de seres vivientes, incluyendo los primates. El punto central de esta distinción entre funciones mentales inferiores y superiores es que el individuo no se relaciona únicamente en forma directa con su ambiente, sino también a través de y mediante la interacción con los demás individuos.

La psicología propiamente humana es un producto mediado por la cultura. Podría decirse que somos porque los demás son. En cierto sentido, somos lo que los demás son.

### 1.5.5.4 Habilidades Psicológicas

Para Vygotsky, las funciones mentales superiores se desarrollan y aparecen en dos momentos. En un primer momento, las habilidades psicológicas o funciones mentales superiores se manifiestan en el ámbito social y, en un segundo momento, en el ámbito individual. La atención, la memoria, la formulación de conceptos son primero un fenómeno social y después, progresivamente, se transforman en una propiedad del individuo.

Cada función mental superior, primero es social, es decir primero es interpsicológica y después es individual, personal, es decir, intrapsicológica.

Cuando un niño llora porque algo le duele, expresa dolor y esta expresión solamente es una función mental inferior, es una reacción al ambiente. Cuando el niño llora para llamar la atención ya es una forma de comunicación, pero esta comunicación sólo se da en la interacción con los demás; en ese momento, se trata ya de una función mental superior interpsicológica, pues sólo es posible como comunicación con los demás.

En un segundo momento, el llanto se vuelve intencional y, entonces, el niño lo usa como instrumento para comunicarse. El niño, con base en la interacción, posee ya un instrumento para comunicarse; se trata ya de una función mental superior o la habilidad psicológica propia, personal, dentro de su mente, intrapsicológica.

Esta separación o distinción entre habilidades interpsicológicas y habilidades intrapsicológicas y el paso de las primeras a las segundas es el concepto de interiorización. En último término, el desarrollo del individuo llega a su plenitud en la medida en que se apropia, hace suyo, interioriza las habilidades interpsicológicas.

En un primer momento, dependen de los otros; en un segundo momento, a través de la interiorización, el individuo adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar. Desde este punto de vista, el proceso de interiorización es fundamental en el desarrollo: lo interpsicológico se vuelve intrapsicológico.

En el paso de una habilidad interpsicológica a una habilidad intrapsicológica los demás juegan un papel importante. Para que el llanto tenga sentido y significado se requiere que el padre o la madre presten atención a ese llanto. La posibilidad o potencial que los individuos tienen para ir desarrollando las habilidades psicológicas en un primer momento dependen de

los demás. Este potencial de desarrollo mediante la interacción con los demás es llamado por Vygotsky zona de desarrollo próximo.

*Desde esta perspectiva, la zona de desarrollo próximo es la posibilidad de los individuos de aprender en el ambiente social, en la interacción con los demás.*

Nuestro conocimiento y la experiencia de los demás es lo que posibilita el aprendizaje; consiguientemente, mientras más rica y frecuente sea la interacción con los demás, nuestro conocimiento será más rico y amplio.

La zona de desarrollo próximo, consecuentemente, está determinada socialmente. Aprendemos con la ayuda de los demás, aprendemos en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo.

Inicialmente las personas (maestros, padres o compañeros) que interactúan con el estudiante son las que, en cierto sentido, son responsables de que el individuo aprende. En esta etapa, se dice que el Individuo está en su zona de desarrollo próximo.

Gradualmente, el individuo asumirá la responsabilidad de construir su conocimiento y guiar su propio comportamiento. Tal vez una forma de expresar de manera simple el concepto de zona de desarrollo próximo es decir que ésta consiste en la etapa de máxima potencialidad de aprendizaje con la ayuda de los demás.

La zona de desarrollo próximo puede verse como una etapa de desarrollo del individuo, del ser humano, donde se la máxima posibilidad de aprendizaje.

Así el nivel de desarrollo de las habilidades interpsicológicas depende del nivel interacción social. El nivel de desarrollo y aprendizaje que el individuo puede alcanzar con la ayuda, guía o colaboración de los adultos o de sus compañeros siempre será mayor que el nivel que pueda alcanzar por sí sólo, por lo tanto, el desarrollo cognitivo completo requiere de la interacción social.

### 1.5.5.5. Herramientas Psicológicas

En términos de Vygotsky, las funciones mentales superiores se adquieren en la interacción social, en la zona de desarrollo próximo. Pero ahora podemos preguntar, ¿Cómo se da esa interacción social? ¿Qué es lo que hace posible que pasemos de las funciones mentales inferiores a las funciones mentales superiores?, ¿Qué es lo que hace posible que pasemos de las habilidades interpsicológicas a las habilidades intrapsicológicas? ¿Qué es lo que hace que aprendamos, que construyamos el conocimiento?

La respuesta a estas preguntas está en los símbolos, las obras de arte, la escritura, los diagramas, los mapas, los dibujos, los signos, los sistemas numéricos; en las herramientas psicológicas.

***Las herramientas psicológicas son el puente entre las funciones mentales inferiores y las funciones mentales superiores y, dentro de estas, el puente entre las habilidades interpsicológicas (sociales) y las intrapsicológicas (personales). Las herramientas psicológicas median nuestros pensamientos, sentimientos y conductas. Nuestra capacidad de pensar, sentir y actuar depende de las herramientas psicológicas que usamos para desarrollar esas funciones mentales superiores, ya sean interpsicológicas o intrapsicológicas.***

Tal vez la herramienta psicológica más importante es el lenguaje. Inicialmente, usamos el lenguaje como medio de comunicación entre los individuos en las interacciones sociales. Progresivamente, el lenguaje se convierte en una habilidad intrapsicológica y por consiguiente, en una herramienta con la que pensamos y controlamos nuestro propio comportamiento.

El lenguaje es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones.

Ya no imitamos simplemente la conducta de los demás, ya no reaccionamos simplemente al ambiente, con el lenguaje ya tenemos la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que actúa con voluntad propia. En ese momento empezamos a ser distintos y diferentes de los objetos y de los demás. Nuestras funciones mentales inferiores ceden a las funciones mentales superiores; y las habilidades interpsicológicas dan lugar a las habilidades intrapsicológicas. En resumen, a través del lenguaje conocemos, nos desarrollamos y creamos nuestra realidad.

El lenguaje es la forma primaria de interacción con los adultos, y por lo tanto, es la herramienta psicológica con la que el individuo se apropia de la riqueza del conocimiento, desde esta perspectiva, el aprendizaje es el proceso por el que las personas se apropian del contenido, y al mismo tiempo, de las herramientas del pensamiento.

### 1.5.5.6 La Mediación

Cuando nacemos, solamente tenemos funciones parentales inferiores, las funciones mentales superiores todavía no están desarrolladas, a través con la interacción con los demás, vamos aprendiendo, y al ir aprendiendo, vamos desarrollando nuestras funciones mentales

superiores, algo completamente diferente de lo que recibimos genéticamente por herencia, ahora bien, lo que aprendemos depende de las herramientas psicológicas que tenemos, y a su vez, las herramientas psicológicas dependen de la cultura en que vivimos, consiguientemente, nuestros pensamientos, nuestras experiencias, nuestras intenciones y nuestras acciones están culturalmente mediadas.

La cultura proporciona las orientaciones que estructuran el comportamiento de los individuos, lo que los seres humanos percibimos como deseable o no deseable depende del ambiente, de la cultura a la que pertenecemos, de la sociedad de la cual somos parte.

En palabras de Vygotsky, el hecho central de su psicología es el hecho de la mediación.

***El ser humano, en cuanto sujeto que conoce, no tiene acceso directo a los objetos; el acceso es mediado a través de las herramientas psicológicas, de que dispone, y el conocimiento se adquiere, se construye, a través de la interacción con los demás, mediada por la cultura, desarrollada histórica y socialmente.***

Para Vygotsky, la cultura es el determinante primario del desarrollo individual. Los seres humanos somos los únicos que creamos cultura y es en ella donde nos desarrollamos, y a través de la cultura, los individuos adquieren el contenido de su pensamiento, el conocimiento; más aún, la cultura es la que nos proporciona los medios para adquirir el conocimiento.

La cultura es qué pensar y cómo pensar; nos da el conocimiento y la forma de construir ese conocimiento, por esta razón, Vygotsky sostiene que el aprendizaje es mediado.

De los elementos teóricos de Vygotsky, pueden deducirse diversas aplicaciones concretas en la educación, enumeraremos brevemente algunas de ellas:

Puesto que el conocimiento se construye socialmente, es conveniente que los planes y programas de estudio estén diseñados de tal manera que incluyan en forma sistemática la interacción social, no sólo entre alumnos y profesor, sino entre alumnos y comunidad.

***La zona de desarrollo próximo, que es la posibilidad de aprender con el apoyo de los demás, es fundamental en los primeros años del individuo, pero no se agota con la infancia; siempre hay posibilidades de crear condiciones para ayudar a los alumnos en su aprendizaje y desarrollo.***



Si el conocimiento es construido a partir de la experiencia, es conveniente introducir en los procesos educativos el mayor número de estas; debe irse más allá de la explicación del pizarrón y acetato, e incluir actividades de laboratorio, experimentación y solución de problemas; el ambiente de aprendizaje tiene mayor relevancia que la explicación o mera transmisión de información.

Si el aprendizaje o construcción del conocimiento se da en la interacción social, la enseñanza, en la medida de lo posible, debe situarse en un ambiente real, en situaciones significativas. El diálogo entendido como intercambio activo entre locutores es básico en el aprendizaje; desde esta perspectiva, el estudio colaborativo en grupos y equipos de trabajo debe fomentarse; es importante proporcionar a los alumnos oportunidades de participación en discusiones de alto nivel sobre el contenido de la asignatura.

El aprendizaje es un proceso activo en el que se experimenta, se cometen errores, se buscan soluciones; la información es importante, pero es más la forma en que se presenta y la función que juega la experiencia del alumno y del estudiante.

En el aprendizaje o la construcción de los conocimientos, la búsqueda, la indagación, la exploración, la investigación y la solución de problemas pueden jugar un papel importante.

## Actividades de reflexión para consolidar el aprendizaje

### Línea de trabajo

1. Forma grupos y debate sobre el tema.
2. Elabora un mapa mental y exponer las ideas y aportes principales hechas por Vygosky.

## Formato de lectura

**Nombre**

**Fecha**

**Autor(es)**

**Título de Lectura**

**Ideas centrales del autor**

- 1.
- 2.
- 3.

**Palabras claves de la lectura**

**Resumen breve de la lectura**

**Comentario crítico de la lectura**

# SEXTO CAPÍTULO

## **LOS INICIOS DE LA PSICOLOGÍA EN EE.UU: EL TRIUNFO DEL FUNCIONALISMO**

### 1.6 Los inicios de la psicología en EE.UU. El triunfo del funcionalismo

La nueva psicología se vio muy impulsada por el afán progresista que buscaba el desarrollo de un orden social y político apropiados a las nuevas condiciones del país. Pese a ello, la conversión de la psicología en una disciplina académica y en una profesión fue un proceso complejo y controvertido.

Ciertamente, «encontrar una concepción básica de la psicología que permitiese esquivar las consideraciones filosóficas que dañaban la reputación científica de la psicología, que permitiesen justificar la psicología experimental como una ciencia distinta de la fisiología, tanto en su propósito como en su método, y que, simultáneamente, permitiese al experimentalismo dar legitimidad a toda una serie de objetivos educacionales, terapéuticos e industriales, no parecía tarea fácil» (O'Donnell, 1979).

Pero, lo cierto es que el logro de esa autonomía resultaba esencial para que la nueva comunidad disciplinar pudiese sobrevivir institucional, académica y profesionalmente en un ambiente hostil por parte de otras profesiones más antiguas —educadores, psiquiatras y filósofos—, y ya aposentadas en la estructura académica y profesional.

En EE.UU., con anterioridad a la Primera Guerra Mundial, surgieron en respuesta a aquellas demandas dos grandes ofertas de ciencia psicológica que ofrecían concepciones más o menos diferentes del propósito y ámbito de la psicología: estructuralismo y funcionalismo.

Para algunos, la dominante orientación funcionalista sería desplazada por la conductualista, tan radical y agresiva en algunos de sus proponentes (por ejemplo, J. B. Watson); para otros sería absorbida por ésta, y aun para otros este proceso no se daría. La irreductibilidad del funcionalismo como perspectiva a los caracteres clásicos de escuela permite explicar desde su marco conexiones y conductualismos diversos, como en el fondo reconocía el propio Watson al afirmar que el conductismo era el único funcionalismo lógico y eficaz.

Además, lo cierto es que los intereses de la nueva comunidad disciplinar pronto estuvieron bastante bien definidos, con una continuidad, eso sí, no exenta de fluctuaciones y cambios de inflexión en lo teórico, lo metodológico y lo tecnológico.

En el ocaso del siglo pasado y primeros albores del presente, el análisis de la literatura generada por y para psicólogos, y de éstos hacia otros, mostraba que «una cuarta parte de los artículos experimentales aparecidos en EE.UU. se ocupaban explícitamente de la aplicación de los principios psicológicos a temas prácticos; una cuarta parte de todos los sujetos experimentales eran niños o adolescentes; una cuarta parte de las investigaciones publicadas eran fisiológicas en su origen.

Los patrocinadores del experimentalismo que definían la psicología como el análisis introspectivo de la mente adulta normal tenían motivos para alarmarse. Menos de la mitad de los experimentos utilizaban sujetos humanos adultos. Tan sólo una cuarta parte de los

experimentos publicados se ocupaban de los procesos mentales superiores, y menos de la mitad utilizaban análisis introspectivos» (Bruner y Allport, 1940)

El análisis de lo publicado en la primera década del siglo XX (Carpintero y cols., 1979, 1980) reafirma esta imagen, si bien con cambios de interés en el caso del condicionamiento, los test mentales y la investigación con animales. En todo caso, es claro que la literatura psicológica americana mostraba una fuerte insatisfacción con la psicología de la experiencia tradicional, especulativa y excesivamente circunspecta, abriéndose a nuevos (y aplicados) intereses y objetivos, e incorporando explícitamente en su seno la conducta abierta de los organismos.

### 1.6.1. En busca de una identidad: La propuesta de William James

El funcionalismo, apoyándose en el evolucionismo biológico y filosófico, se centró en el estudio de los procesos mentales y su utilidad o propósito en el continuo esfuerzo de los organismos vivos por adaptarse a un entorno complejo, ambiguo y cambiante.

Más que un sistema prescriptivo bien organizado, el funcionalismo fue una dirección, un punto de vista, una actitud generalizada, por lo que no puede hablarse propiamente de una única psicología funcional, sino de varias psicologías funcionales.

#### Planteamiento del problema psicológico

Trató la psicología como una ciencia natural, específicamente como una ciencia biológica. Se centró en los procesos mentales, considerándolos como actividades funcionales que tenían valor supervivencial; o lo que es lo mismo, consideraba la conciencia como una estructura biológicamente relevante, apropiada para adaptar seres complejos a entornos también complejos.

#### ¿Estructuralismo o funcionalismo?

Uno de los más duros enfrentamientos ocurridos, no sólo en el campo de las ideas psicológicas, sino también en el de la propia definición de los psicólogos como comunidad disciplinar, es el que tuvo lugar en la controversia entre psicólogos del contenido (o de la estructura) y psicólogos del acto (o de la función). Un enfrentamiento que tuvo su primer acto en Europa, y el segundo (y desenlace) en EE.UU. Si bien pronto recibieron nombre los antagonistas (James, 1890), fue Titchener quien acuñó los términos «psicología estructural») y “psicología funcional” en su acepción moderna, durante su debate con Baldwin, y lo que James llamó la Escuela de Chicago (Dewey, Mead, Angell, Moore).

#### Los preámbulos de una polémica

Poco después de llegar a EE.UU. para dirigir el Laboratorio de Psicología de la Universidad de Cornell (Nueva York), el británico E. B. Titchener y el norteamericano J. M. Baldwin discutieron abiertamente, cada uno con sus propios datos experimentales, sobre los tipos psicológicos en los tiempos de reacción, un enfrentamiento científico que, en el fondo, reflejaba el existente entre dos formas diferentes de afrontar la problemática psicológica: la alemana y

la anglo-norteamericana.

El problema de la idoneidad de los sujetos experimentales (Baldwin los utilizaba sin formación específica en él tipo de experimento, mientras para Titchener esa formación era necesaria) y la interpretación de los datos (desde el intento de formular leyes referentes a los elementos de la conciencia de validez general, o desde el pleno reconocimiento de las diferencias individuales y su valor explicativo de las variaciones en los tipos de respuesta) forman una parte importante del conjunto de problemas que más tarde llevarían a Titchener a distinguir entre una psicología estructural y otra funcional (cfr. Krantz, 1969).

J. M. Baldwin (1861-1934) defendía un punto de vista funcional, tanto por su énfasis sobre el proceso individual de adaptación al entorno («La psicología es funcional —basándose en las funciones mentales más que en las facultades mentales— y encuentra que esta función es genética más bien que intuitiva —las funciones crecen, en lugar de aparecer ya hechas») (Baldwin, 1904)

El estructuralismo se autodefine y define el funcionalismo

Edward Titchener (Titchener, 1898, 1899) iba a definir su propio punto de vista psicológico y, casi sin quererlo, dotaría de entidad, nombre y programa a prácticamente el resto de psicólogos norteamericanos del momento.

Tomó como punto de partida la analogía entre biología y psicología para señalar que la psicología estructuralista o experimental era similar a la morfología, centrada en el análisis experimental de la estructura de la mente, mientras que la psicología funcionalista o descriptiva era similar a la fisiología, centrada en el estudio de las funciones del organismo psicofísico.

Asimismo, James se limita a apoyar el hecho de que

***Los estados de conciencia «poseen una identidad funcional», es «un pensamiento, a cada momento diferente del anterior, pero apropiativo de este último, juntamente con lo que este considere como propio de él», es el núcleo de identidad que unifica las operaciones de la mente, permaneciendo constante a pesar de la transitoriedad de la corriente de conciencia.***

Pero esa corriente mueve, además, todo el organismo. James defiende la naturaleza motriz de la conciencia, entendiendo el cerebro como órgano de conmutación central entre las vías aferentes y eferentes: «El primer punto de partida es que la conciencia es impulsiva por propia naturaleza»

James afirma enfáticamente que el pensamiento de un acto lleva automáticamente a su

ejecución, de modo que las ideas producen siempre, a menos que alguna inhibición por parte de otras ideas esté presente, cambios corporales internos y/o externos, incluyendo respuestas motoras y glandulares abiertas o encubiertas; así, las sensaciones cinestésicas producidas por esos movimientos desempeñan un papel crucial, lo que le hace mantener una visión periferalista del sistema nervioso. Esa acción ideomotora es la más original y fundante manifestación de la voluntad.

Por otro lado, Titchener concluyó que «(...) existe un razonable consenso dentro del ámbito experimental en lo relativo a los postulados de una psicología puramente estructural, mientras que entre los psicólogos de la función existe un desacuerdo radical (...) Las mayores esperanzas para la psicología descansan, en este momento, en la continuación del análisis estructural (...)»

Y sigue el debate el respecto que la psicología debe analizar la estructura de la conciencia para encontrar los procesos elementales, que entran en conexión para constituir cualquier formación consciente.

### **El funcionalismo se autodefine**

El funcionalismo, como señalara repetidamente Angell, dejó de ser «poco más que un punto de vista, un programa, una ambición» para convertirse en escuela de pensamiento, precisamente en contraposición al estructuralismo de Titchener (Angell, 1907, 61). Lo que Titchener estaba atacando no tuvo un nombre hasta que él mismo lo bautizó; como parte de la reacción provocada se produjo un movimiento que buscó formular los principios funcionales (Harrison, 1963; Heidbreder, 1973).

Su vitalidad provino primariamente de su protesta contra la presunta exclusividad de otro punto de partida para el estudio de la mente, «un punto de vista, para muchos, estéril y erróneo». Sin embargo, la discordia en la controversia sobre la supremacía del punto de vista estructural o funcional de los procesos mentales tardaría en cesar.

***La psicología funcional criticó tanto el carácter artificial y restrictivo que suponía la consideración de la mente como «un momento de conciencia», cuanto la exclusión del aspecto práctico y dinámico de la mente. Resultaba básico responder a las preguntas: ¿qué hace la mente? y ¿cómo lo hace?***

Proponían la idea de mente como aglomerado, pero no de elementos o estructuras, sino de actividades, operaciones o funciones que permitiesen afrontar con éxito situaciones del mundo real. Un ejemplo que puede clarificar ambos planteamientos puede extraerse del estudio de la sensación; donde, desde una orientación estructuralista, se pretendía determinar el número y tipo de los diversos materiales sensoriales existentes, desde otra funcionalista se intentaba



determinar las características diferenciales de cada actividad sensorial según sus modos de funcionamiento.

El estudio correcto no puede realizarse aislando un momento de conciencia, sino que requiere la explicación del por qué (causas) y del cómo (condiciones) se experimentó la sensación.

Resaltaban, además la dimensión práctica o útil de una mente que tenía como función básica facilitar el proceso de adaptación que continuamente exige un entorno complejo, simbólico y ambiguo. Del interés de los psicólogos por el funcionamiento de los organismos en su medio derivó una creciente atención hacia el estudio del comportamiento animal —que también necesitaba adaptarse si quería sobrevivir— y las posibilidades de aplicación de los conocimientos psicológicos (O'Donnell, 1985).

J.R. Angell, en su discurso presidencial, fue el encargado de definir canónicamente el funcionalismo:

«(...) Después de todo, dentro de la manzana de la discordia estructura-función hay un acuerdo pequeño, pero sustancioso. Por esta razón, y también porque creo que es muy útil el análisis de la vida mental en sus formas elementales, respeto y confío en muchos de los trabajos de mis amigos estructuralistas. Pero cuando ellos utilizan el término estructural contraponiéndolo a funcional para definir su credo científico, creo que se acercan peligrosamente a un abierto enfrentamiento (...) una primera concepción de la psicología funcionalista (...) es la que defiende que el problema funcional es descubrir el cómo y el porqué de los procesos conscientes, más que determinar los elementos irreductibles de la conciencia y sus modos característicos de combinación (...)»

Angell empezó a construir la plataforma funcionalista poco después de comenzar nuestro siglo. Así, en 1903, analizaba las relaciones que las psicologías estructural y funcional mantenían con la filosofía. Allí comenzaba realizando una crítica durísima a uno de los postulados centrales del estructuralismo; afirmaba, como antes James, que la sensación como elemento independiente era un mero postulado, puesto que la conciencia no está constituida por unidades discretas que se asocian entre sí: «la sensación no es una entidad psíquica discreta asociada a otras entidades similares en el complejo que recibe el nombre de percepción

Al ocuparse de la función fundamental de la conciencia, reincide en la crítica: «Por mucho que se profundice en el intento de analizar un estado particular de conciencia, siempre se encuentra que los elementos mentales observados dependen de exigencias y condiciones concretas. No sólo el color afectivo de cualquier momento psíquico depende de la propia condición momentánea, del humor, y de los objetivos, sino que, incluso las propias sensaciones son determinadas en su textura cualitativa por la totalidad de las circunstancias subjetivas y objetivas, dentro de las que aparece. En síntesis, cualquier cualidad sensorial concreta está funcionalmente determinada por las necesidades de la situación existente».

***La tarea del psicólogo funcional es descubrir cómo actúa un proceso mental, qué es lo que realiza y en términos de qué condiciones particulares se produce: «(...) la respuesta a la pregunta “qué” implica las respuestas a las preguntas “cómo” y “por qué”». Pretende discernir y describir las operaciones típicas de la conciencia en las condiciones de la vida real.***

Esa función básica de «(...) acomodación del organismo frente a lo nuevo» lleva al psicólogo a estudiar los procesos mentales, no de forma aislada, sino como partes de la más amplia corriente de fuerzas biológicas, y como parte del movimiento de la evolución orgánica. En este proceso adaptativo le interesa descubrir, no sólo la contribución de la conciencia como proceso global, sino también la de cada una de sus operaciones específicas (juzgar, sentir, querer, etc.) »

«Debemos considerar: 1) el funcionalismo concebido como la psicología de las operaciones mentales, en contraposición a la psicología de los elementos mentales; o, expresado de otro modo, la psicología del cómo y del porqué de la conciencia como algo distinto de la psicología del qué de la conciencia. 2) El funcionalismo que trata el problema de la mente concibiéndola como ocupada primariamente en la tarea de mediar entre el ambiente y las necesidades del organismo.

Esta es la psicología de las utilidades fundamentales de la conciencia. Y finalmente, podemos describir el funcionalismo como una psicología psicofísica, esto es, como una psicología que constantemente reconoce e insiste sobre la importancia esencial de la relación mente-cuerpo para toda apreciación justa y global de la vida mental en sí misma.»

#### Consolidación del funcionalismo

Progresivamente, la disputa se centró en cuestiones de metodología y uso, siendo de nuevo representantes de Cornell y Chicago los principales contendientes. Quizás el último gran momento del enfrentamiento tuvo lugar en el intento por clarificar el significado del término función, respecto del cual se criticó una utilización inconsistente y vaga.

Ruckmick (1913) realizó una amplia revisión, examinando quince manuales, del uso del término “función”, lo que le permitió, señalar la existencia de dos grandes categorías: 1) como sinónimo de actividad mental (llamándose funciones a todas las actividades mentales, como percibir, imaginar, recordar, etc.), 2) para designar la utilidad de una actividad para el organismo, en cuanto que sirve a algún propósito, acentuando que algunos funcionalistas lo usaban en ambos sentidos.

Este empleo dual del término permitía hablar de la función de una función, con lo que se incrementaba la confusión e inconsistencia del término.

No sería ahora Angell, ya presidente de la Universidad de Yale, sino su sucesor al frente del Departamento de Psicología en la Universidad de Chicago, H. A. Carr (1873-1954), quien respondería a estas : nuevas críticas. Carr arguyó que los dos usos señalados (“como sinónimo de actividad mental”, y «para designar la utilidad de una actividad para el organismo») no eran incompatibles que de hecho no representaban significaciones diferentes y que, además, tampoco era un absurdo hablar de «la función de una función». Enfatizaba que esos mismos empleos del término podían hallarse en fisiología, donde la palabra «función» designa, en ocasiones, una actividad como en el caso de la respiración o la digestión y, en otras, la utilidad de una actividad como cuando se dice que la función de la respiración es suministrar oxígeno a la sangre o eliminar productos de desecho.

Carr, 1925 refiere que la función de esa actividad mental es adquirir, fijar, retener, organizar y evaluar la experiencia, para su subsecuente utilización en la dirección de una conducta (biológicamente) adaptativa: «El funcionalismo considera los procesos mentales como recursos del organismo en su adaptación al medio circundante para satisfacer sus necesidades biológicas. Por eso se estudia la mente desde el punto de vista de sus relaciones con el mundo exterior, y de las reacciones que se originan en el organismo ante ese mundo. La psicología funcional es así práctica y utilitaria en su espíritu y sus objetivos. El funcionalismo estudia los usos y la utilidad de los procesos conscientes y está naturalmente interesado en el desarrollo de los variados campos de aplicación: psicología educacional, industrial, patológica, higiene mental, etc.

El funcionalismo ha supuesto que los actos mentales provienen de y satisfacen las necesidades y los impulsos biológicos del organismo. De acuerdo con esta concepción, el fondo orgánico de las necesidades y deseos obra motivando y dirigiendo todo el curso del desenvolvimiento mental, pero este hecho fue más o menos dado por supuesto, o por lo menos la influencia de estos factores no fue recalcada suficientemente.»

Una segunda gran orientación dentro del funcionalismo la representa la más dinámica orientación de R. S. Woodworth (1869-1962). Doctorado con Cattell (1899) en Columbia, le sucedería en la dirección del departamento en 1917. Su interés por la motivación le llevó a afirmar que su pretensión era elaborar una motivología (Woodworth, 1932).

La psicología es un intento por comprender las actividades de la mente, conocer cómo aprendemos y pensamos, y qué es lo que empuja a la gente a sentir y actuar como lo hace. Se interesa en la causa y el efecto, por lo que puede ser llamada dinámica. Estudia el organismo individual, ocupándose de sus actividades más que de su estructura, unas actividades que son procesos dependientes de la vida del organismo y, por tanto, subordinadas al mismo.

Su psicología considera al individuo como un todo, toma al individuo como centro del estudio psicológico, y postula que la psicología es el estudio de la experiencia y conducta del individuo, empleando ambos términos en el más amplio sentido compatible con los datos

existenciales. Entonces, dado que la experiencia no es realmente pasiva, sino que depende de la vida y energía del individuo, podemos combinar experiencia y conducta bajo el nombre de “actividad”, y decir que la psicología es el estudio de la-s actividades del organismo como tal.

***En todo caso, los funcionalistas delimitaron su campo de trabajo en el estudio e investigación de las actividades mentales conscientes, con una metodología ecléctica que iba más allá del introspeccionismo analítico.***

Tales actividades, como dijo Carr (1930), eran las relativas a la adquisición, almacenamiento, organización y valoración de las experiencias, y la utilización posterior de todo ello para guiar el comportamiento.

El objeto de la psicología, pues, dejó de ser la experiencia inmediata, para convertirse en la actividad adaptativa, caracterizada por la presencia de tres componentes que actuarían coordinadamente, como una unidad funcional, con fines de ajuste al entorno: una estimulación motivadora (Interna y/o externa al organismo), una situación sensorial y una respuesta capaz de alterar dicha situación, de modo que pudieran modificarse favorablemente las condiciones motivadoras.

Se admitió, naturalmente, que no todos los procesos mentales conducirían a la adaptación, en cuyo caso era válido limitarse a una descripción en los términos objetivos de estímulo y respuesta.

Debe quedar claro de lo dicho que, para los funcionalistas, las operaciones mentales que revestían importancia para la adaptación eran las correspondientes a la esfera consciente, pues entendían que la función de ajuste se expresaba entonces con la máxima claridad. Ahora bien, con ello no negaban la existencia de procesos inconscientes, dado que opinaban que, una vez desempeñada la función adaptativa, las operaciones mentales conscientes tenderían a eclipsarse, siendo sustituidas por automatismos comportamentales, lo que implicaba la existencia de fenómenos inconscientes, aunque al margen de la perspectiva dinámica que estableció el psicoanálisis.

En el tema de la metodología los funcionalistas no tuvieron reparos en admitir la introspección como una vía de estudio apropiada, aunque la enriquecieron incluyendo ciertos ingredientes fenomenológicos, a la par que le negaron el privilegio de considerarla como método único: los psicólogos funcionalistas recurrieron a un eclecticismo metodológico cuando las necesidades del problema lo exigían, lo trajo consigo una apertura hacia la observación, la experimentación y la visión comparativa y genética, gracias a todo lo cual el campo de estudio e investigación de la psicología pudo extenderse al comportamiento del animal, al del niño, al terreno

psicopatológico, etc., consiguiendo enriquecer las posibilidades prácticas o aplicadas del saber psicológico, haciendo realidad el compromiso pragmático subyacente.

### 1.6.1.1 Los pioneros del movimiento funcionalista

#### 1.6.1.1.1 William James (1842-1910)

Nació en Nueva York, doctorándose en medicina en 1869 en la universidad de Harvard. Ejerció como profesor ayudante de anatomía y fisiología en dicha universidad, alcanzando el nivel de profesor asociado de fisiología en 1876. Años después sus intereses viraron hacia la psicología, siendo profesor de esta materia en 1889, publicando a la edad de 48 años los famosos Principios de psicología (1890), texto en el que trabajó a lo largo de una docena de años, y que vio la luz dos años antes de que Titchener se instalara en Cornell. Algún tiempo después de todo ello, los intereses de James se centraron en temas filosóficos, pues entendió que sólo aquí podía encontrar respuestas a las cuestiones que le preocupaban, llegando a decir de la psicología, que era una pequeña ciencia detestable.

Aún con tal posicionamiento, en las conferencias que dictó en 1901-1902 en la universidad de Edimburgo bajo el título de Las variedades de la experiencia religiosa (James, 1902), declara que la psicología es la única rama del saber en la que está especializado. En todo caso, la enseñanza de la psicología en Harvard pasó a Münsterberg (1863-1916), que había acudido desde Friburgo en 1892, llamado por James, propiciando una orientación aplicada (Bomn, 1983).

William James no fue fundador de ningún movimiento, escuela o sistema, a pesar de que desarrolló sus ideas en claro enfrentamiento al imperante titchenerismo. Tal toma de posición era una excepción en su tiempo, pero James estimaba que el estructuralismo era una psicología estrecha, artificial y poco aguda (Marx e Hillix, 1963). Ahora bien, aunque James no haya sido el fundador del movimiento funcionalista, sus principios pueden ser estimados como la obra precursora del mismo, pues en ella se considera la mente como un conjunto de operaciones que sirven al individuo para adaptarse al medio ambiente: la vida mental, dijo James (1890), es principalmente teleológica, siendo su máxima función la prosecución de los fines futuros y la selección de los medios para alcanzarlos.

***Consiguientemente, James vincula el propósito con la elección de medios para así obtener la meta deseada y situada en el entorno, con lo que asume un modelo interaccionista organismo-ambiente. Para James, además, si la conciencia no tuviera una utilidad, tal como es mejorar la adaptación, no se habría formado o no hubiera persistido.***

En el caso humano, su máxima función es la de capacitar para elegir: la elección consciente del acto supera al mero hábito involuntario o inconsciente. La conciencia, pues, entra en juego cuando hay un problema que antes no se ha hecho presente, cuando es precisa una adaptación nueva o superior.

Frente al enfoque atomista wundtiano, la conciencia fue definida como un río, una corriente ondulante y continua, es decir, como algo que fluye unitariamente, y no como un compuesto aditivo de elementos: corriente de pensamiento, de la conciencia o de la vida subjetiva eran las formas en que James se refería a la experiencia consciente, estimando; que las unidades detectadas por los wundtianos eran meras abstracciones artificiales. Mantuvo, asimismo, que originalmente la corriente de la conciencia era una confusión enorme, profusa y rumorosa, extrayéndose de ella aspectos parciales que llegan a tener sentido para lograr fines prácticos.

Por esto algunos han opinado que James también puede ser considerado como un precursor de la psicología de la Gestalt, pero la realidad es que ésta se aleja de su enfoque, pues James defendió que las estructuras unitarias que dan significado a la experiencia no eran segregadas del flujo de la conciencia secundariamente, sino que estaban allí desde un principio, permitiendo percibir la significación de los objetos del mundo, incluso en contextos muy diferentes.

En lo referente a los instrumentos metodológicos. James estimó que

***Los fenómenos psíquicos podían y debían ser estudiados no sólo por medio de la introspección, sino también a través de la observación y de experimentos abiertos a lo que sucede en la vida real.***

En tal sentido, resaltó que, cuando se usase la introspección, tendría que intentarse aprehender los momentos de la vida en su propio transcurrir, fijando y describiendo los efímeros sucesos tal y como acontecen en su marco natural, con lo que acentuaba una matización fenomenológica y ecológica, no analítica y artificial.

Tratando de superar el dualismo cuerpo-mente, abogó por una interacción entre lo fisiológico y lo psíquico, oponiéndose al paralelismo psicofísico wundtiano, llegando incluso a afirmar que la condición inmediata de un estado de conciencia era cierta actividad de los hemisferios cerebrales, defendiendo que la psicología debía ocuparse de los fenómenos mentales y de sus condiciones fisiológicas (James, 1892).

Un producto de sus especulaciones neurofisiológicas fue la noción de acción ideomotora: James pensaba que el sistema nervioso funcionaba de tal forma que los procesos sensoriales tendían a expresarse como procesos; motores, a menos que algo los inhibiera. De aquí llegó a derivar una especie de aplicación que pudiéramos llamar pedagógica o incluso psicoterapéutica,

ya que James era de la opinión de que si determinada idea era sustituida voluntariamente por otra, y la inhibía, la nueva idea lograría que su contenido pudiese pasar a la acción: por ejemplo, si por la mañana uno duda en levantarse, bastaría que se pensase en ello, para estar de inmediato de pie.

James (1892), también elaboró una compleja teoría instintiva, definiendo el instinto como la facultad de actuar de un modo, concreto y con un fin predeterminado, aún sin conocer tal meta en el momento en que aparezca la acción y sin que exista practica previa en el sujeto. Ahora bien, incluso admitiendo el carácter impulsivo e irracional de lo instintivo, aceptó su posible modificación por la experiencia.

En estrecha conexión con los instintos, James (1884) situó la emoción, creando una teoría sobre la misma. Lange (1885), con independencia de James, estableció una serie de ideas que aparentemente son similares a las de éste, por lo que se habla de la teoría de James-Lange. Sin embargo, los contenidos de ambas no son en absoluto idénticos, por lo que algunos autores, como Izard (1971), han estimado la fusión poco afortunada, opinión a la que nos unimos.

En efecto, James acentuó la importancia para la emoción de la información propioceptiva, información que se origina desde la musculatura esquelética, sobre todo desde el sistema somático facial, y también desde las vísceras. Lange en cambio sólo se refirió al papel de estas últimas, además de no mostrar ningún interés por los aspectos subjetivos o mentales de la emoción, sino sólo por los cambios vasomotores periféricos, de modo que entendía la emoción como algo semejante a una sensación visceral.

Este punto alcanzó su máximo apogeo con Wenger (1950), que afirmó tajantemente que la emoción es una reacción visceral y no una experiencia consciente de las modificaciones corporales acompañantes a tal reacción. Frente a ello, James puso en un primer plano que la emoción era el sentimiento (feeling) de los cambios corporales que siguen a la percepción del estímulo excitador.

El punto nuclear de la teoría de la emoción de James es,

***La experiencia emocional es el producto del feedback que recibe el córtex de las reacciones periféricas musculares y viscerales puestas en marcha por la percepción de determinados estímulos del entorno, de tal manera que, como ya es clásico referir, para James estamos tristes porque lloramos y no al revés.***

James teorizó también sobre temas como la voluntad y el aprendizaje, manifestando la utilidad de los hábitos, dado que automatizan ciertas acciones adaptativas.

Las principales obras de William James, además de los Principios de psicología (1890), son Compendio de psicología (1892), Psicología pedagógica (1899), Las variedades de la experiencia religiosa (1902) y Ensayos y reseñas (1920). Las más notables de sus publicaciones han sido reeditadas por F. Burkhardt desde 1975 a 1988, con el título general Los trabajos de W. James.

### 1.6.1.1.2. Granville Stanley Hall (1844-1924)

Nació en Massachusetts, graduándose en Harvard en 1867 junto a William James. En 1869, estando en Berlín, cambió su inicial y breve vocación teológica por la filosófica. Durante estos años nació también su interés por la teoría evolucionista, cosa que lo llevó a la psicología.

Tras pasar cuatro años como profesor de retórica y literatura inglesa en el Antioch College, se trasladó a la universidad de Harvard, donde James explicaba por entonces psicología fisiológica. En este centro académico obtuvo el primer doctorado norteamericano en psicología, en 1878, pasando posteriormente otra temporada en Alemania, junto a Wundt, siendo el primer estudiante norteamericano en Leipzig (Marx y Hillix, 1963).

En Harvard, Hall fue introducido por James en el pragmatismo, adoptando desde entonces una perspectiva funcionalista, que alcanzó su apogeo en la docencia que impartió en las universidades Johns Hopkins y Clark, donde llegó en 1888. Aunque Hall tuvo bastante éxito en la Hopkins, atrayendo a estudiantes de la categoría de Dewey y Cattell, la universidad de Clark le resultaba más atractiva, por su cercanía y competencia con la de Harvard, consiguiendo elevar mucho su prestigio, pues si bien no era un hombre muy constante, tenía iniciativas de gran interés que sus discípulos habitualmente continuaban. En la universidad de Clark llegó ser presidente, cargo que desempeñó durante treinta y un años, retirándose en 1920; dejando tras de sí un gran vacío y mucha polémica, por lo que en 1923 escribió Vida y confesiones de un psicólogo, su autobiografía, con el fin de limpiar su nombre de lo que estimó como graves injusticias.

A Hall se debe, entre otras cosas, la puesta en marcha del primer laboratorio de psicología en la universidad de Johns Hopkins, en 1883, aunque James reivindicó que, con anterioridad, en 1875, él había inaugurado un laboratorio en Harvard, pero la realidad es que éste no fue reconocido hasta 1891. El laboratorio de la Hopkins se cerró en 1887 a causa de una serie de conflictos internos, siendo reabierto por Baldwin en 1903.

Se debe también a Hall el haber publicado la primera revista de psicología en Estados Unidos en 1887, la American Journal of Psychology. En 1891 fundó el Pedagógico Seminary (hoy Journal of Genetic Psychology) y en 1892 la American Psychological Association (APA), de la que fue su primer presidente.



Los intereses de Hall fueron muy amplios, pudiendo calificarse su psicología de ecléctica, incluyendo ideas genéricas, funcionalistas y dinámicas, aceptando incluso conceptos psicoanalíticos (debe recordarse, al respecto, que fue el responsable de la invitación que se hizo a Freud y Jung, en 1909, para que diesen a conocer el psicoanálisis en Norteamérica). En todo caso, sus aportaciones siempre tenían como telón de fondo en Pensilvania, donde ejerció como primer profesor de psicología del mundo, ya que hasta entonces la persona que explicaba esta materia pertenecía a un departamento de filosofía. En este centro fundó en 1889 un laboratorio psicológico con el fin de ofrecer prácticas a sus estudiantes.

Cattell había recibido gran influencia de Galton, pues había trabajado con él durante algún tiempo. Ello orientó su trabajo hacia un compromiso con la cuantificación y la estadística, preocupándose por la medición de las diferencias individuales, siendo quien acuñó el término test mental en 1890 (Tests y médulas mentales, artículo que apareció en la revista *Mind*).

Fundó en 1894, junto a Baldwin, de la universidad de Princeton, entre otras; prestigiosas revistas, la *Psychological Review* y fue presidente de la APA en 1895. Sin embargo, nunca fue autor de ningún texto sobre psicología ni creó una teoría sistematizada, dedicándose a investigaciones sobre el tiempo de reacción, la psicofísica y los tests mentales. Esta última tarea de compromiso aplicada fue calificada irónicamente por Wundt como *ganz Amerikanisch* (completamente americano).

### 1.6.1.1.3 James Mark Baldan (1861-1934)

Nació en Carolina del Sur, doctorándose por la universidad de Princeton, ocupando plaza de profesor en Toronto, Princeton y Johns Hopkins, abandonando Norteamérica en 1909, tras conflictos personales, para irse a vivir a México y luego a Francia, habiendo fallecido en París. Fue presidente de la APA con 36 años y fundó, junto a Cattell, las revistas *Psychological Review*, *Psychological Monographs* y *Psychological Index* (actualmente *Psychological Abstracts*).

En su capítulo para la obra de Murchison *Historia de la psicología en autobiografía* (1930), aparece un breve compendio de sus principales aportaciones, destacando la importancia de la orientación genética (evolutiva) y dinámica en el desarrollo motor y cognitivo, en el interaccionismo social y en el desarrollo de la personalidad, así como en la ontogenia y filogenia de las funciones y de la conducta.

Dos obras suyas a señalar son *Interpretaciones social y ética del desarrollo mental* (1897) y el artículo *La progresión genética de los objetos psíquicos*, que apareció en *Psychological Review* (1904).

Su programa también fue de orientación funcionalista, destacando como un teórico del desarrollo, siendo una piedra maestra de su enfoque la idea que mantiene que las funciones crecen, en lugar de aparecer ya hechas, lo que expresa una visión muy actual del desarrollo.

### 1.6.2 Thorndike y la psicología animal

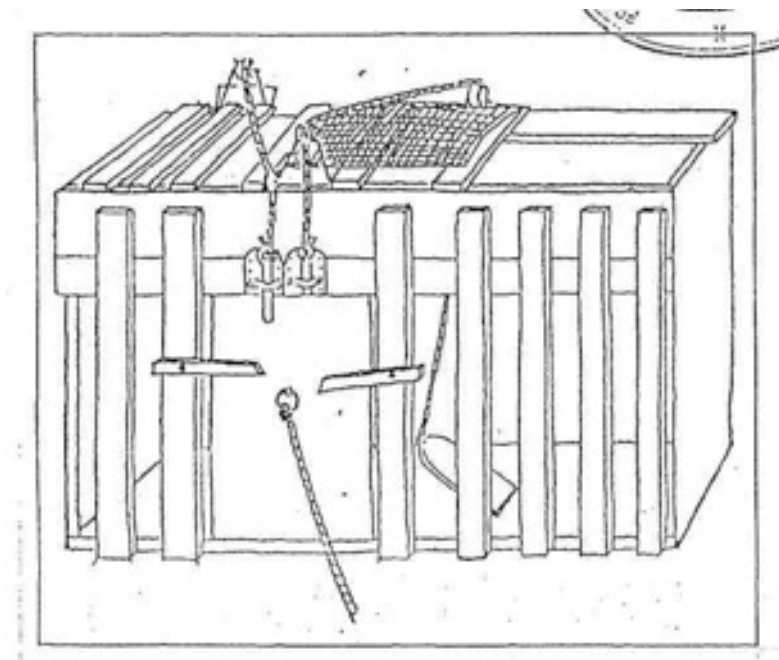
Edward Lee Thorndike consideró que los procesos asociativos, tal y como se presentan en las mentes de los animales y se manifiestan en sus actos, son su materia de estudio. Una vez que ha definido el ámbito de su trabajo, Thorndike criticó el anecdotalismo previo, se lamentó de la poca investigación que los autores más relevantes de este campo habían realizado y de la gran confusión en la que el mismo se encontraba.

Dicha situación había llevado a lo que él mismo calificó como «la psicología anormal o supernormal de los animales; una literatura científica basada en la analogía con el psiquismo humano, y no en el estudio experimental del psiquismo animal, que sólo informaba de casos confirmatorios, que no repetía sus observaciones, que se fundamentaba en el estudio de casos únicos y en la que se desconocía la historia previa de los sujetos.

***Frente a esto lo que Thorndike propuso fue un estudio experimental de los procesos asociativos animales, observando y cuantificando su conducta en situaciones de laboratorio que permitieran un control de las condiciones y aseguraran la replicabilidad de los resultados. Para ello, eligió preparaciones experimentales adecuadas a las especies que estudió, buscando siempre que fueran simples e instructivas respecto a la conducta observada.***

Así, Thorndike observó la conducta de gatos y perros en sus famosas «cajas-problema», y la de los pollitos en «corrales» construido con libros. Todas tenían en común el que consistían en poner animales hambrientos dentro de un recinto del que tenían que escapar por un acto muy sencillo, tal como tirar de un lazo de cuerda, presionar una palanca o pisar una plataforma. La comida fue dejada a la vista en el exterior y se mantuvo un registro del tiempo que estuvo en la caja antes de la ejecución del tirón, arañazo o mordisco exitoso. Cuando el animal fracasó en la realización de la conducta que le permitía escapar, fue retirado por el propio Thorndike tras un tiempo suficiente, y no recibió ningún alimento.

Thorndike utilizó quince cajas-problema distintas para sus estudios con gatos, nueve para sus trabajos con perros y seis corrales para sus trabajos con pollitos. Cada una de las cajas-problema disponía de uno o más mecanismos diferentes que cuando eran operados correctamente por el animal le permitían escapar. A su vez, los corrales tenían una o más salidas, o disponían de planos inclinados que permitían a los pollitos sortear la altura de los distintos obstáculos .



En la parte superior de la figura se reproduce la caja-problema «K» o «triple» que Thorndike utilizó en sus estudios con gatos y perros. La denominación de «triple» se debía a que el animal debía ejecutar tres actos distintos para poder escapar de la misma y conseguir el alimento. Lo que Thorndike observó y registró en cada uno de los experimentos realizados con cada uno de los animales utilizados fue un proceso de adquisición gradual de la conducta adecuada, sorprendentemente similar en todos los casos:

«Cuando se puso al gato en la caja, mostró signos evidentes de malestar y un impulso de escapar del confinamiento. (...) Araña y muerde las barras y el alambre; saca sus patas por cualquier abertura y araña todo lo que alcanza (...). No presta mucha atención a la comida, simplemente parece esforzarse instintivamente por escapar del encierro. (...) El gato que está arañando por toda la caja en su lucha impulsiva arañará probablemente la cuerda, el lazo o el botón para abrir la puerta. Y gradualmente el resto de los impulsos no exitosos se acaban y el impulsó particular que lleva al acto exitoso se estampará por el placer resultante, hasta que tras muchos ensayos, el gato arañará inmediatamente el botón o el lazo de una forma concreta nada más que sea puesto en la caja». (Thorndike, 1898).

«Un perro hambriento, encerrado en una de estas cajas, no es ni con mucho tan vigoroso en su lucha como un gato joven. E incluso después de que ha experimentado el placer de comer al escaparse muchas veces no intenta salirse tan penosamente como un gato joven o viejo. (...) Renuncia a sus intentos antes que el gato, si éstos prueban no ser exitosos. Además, su atención se centra en el alimento, no en el encierro. Quiere conseguir la comida, no estar fuera de la caja. Así que, a diferencia del gato, limita sus esfuerzos al frontal de la caja.» (Thorndike, 1898).

«Cuando (el pollito) es retirado de la comida y los otros pollitos y soltado en el corral, muestra signos evidentes de malestar; corre de acá para allá, piando fuertemente, intentando

atravesar cualquier abertura que pueda haber, saltando por encima de la pared y picoteando las barras o la pantalla, si es lo que le separa de los otros pollitos. Finalmente, durante sus carreras sube por el plano inclinado. Puede volver a bajar, o puede seguir adelante lo bastante como para ver por encima de la pared, (...) Con ensayos adicionales aumenta su impulso de subir por el plano inclinado, mientras que las carreras y picoteos inútiles, etc., se debilitan por la ausencia de placer subsiguiente. (...) En términos científicos, esta historia significa que el pollito, cuando se enfrenta al aislamiento y a las paredes que lo encierran, responde con aquellos actos que probablemente lo liberen en condiciones semejantes en la Naturaleza. Algunas de estas acciones le llevan al acto exitoso y el placer resultante lo estampa. La ausencia de placer acaba con los otros. El caso es idéntico al de los perros y los gatos.» (Thorndike, 1898).

Para Thorndike, toda la conducta era el resultado de un fortalecimiento progresivo de los vínculos E-R gracias al ejercicio o repetición de la respuesta y al efecto que ejercía sobre dicha asociación el placer resultante:

«Estoy seguro de que, por ejemplo, la única forma de enseñar fracciones en álgebra a un cierto tipo de mente es conseguir que el alumno las haga, las haga, las haga».

Thorndike. 1898. 149

«No hay placer junto con la asociación. El placer (...) está causado (...) por la excitación de los órganos sensoriales periféricos al conseguirse la liberación del encierro o al asegurarse la libertad»

Thorndike, 1898, 148

Es preciso señalar que Thorndike definió normalmente los conceptos de estímulo y respuesta. Así, el estímulo era la situación (la caja-problema), y la respuesta exitosa aquella que permitía operar los resortes adecuados para escapar de la misma.

El hecho de que se vinculara una respuesta concreta a una situación concreta se debía al aprendizaje, al establecimiento de un hábito, concebido ahora como un proceso de selección ejercido por el placer resultante sobre el impulso que producía la acción exitosa, proceso que al mismo tiempo iba debilitando el resto de impulsos que desembocaban en movimientos ineficaces.

Thorndike asumió la generalidad filogenética de este proceso de selección al que denominó como «método de ensayo y error, con éxito accidentado, aunque con ciertos matices, especialmente aquellos que se referían, en el caso de nuestra especie, al hecho de que las asociaciones establecidas mediante este proceso no siempre eran idénticas a las observadas en animales, eran asociaciones transformadas por la acción del lenguaje, la inferencia, el juicio, la imitación o la comparación, y adquiridas incluso en situaciones en las que no existía ningún impulso para la acción.

Aunque estas diferencias no significaban que no existiera una estrecha relación entre ambos

tipos de psiquismo, puesto que como él mismo afirmó: nuestra vida mental se ha desarrollado como una mediación entre el estímulo y la reacción. Desde este punto de vista, la principal diferencia entre el psiquismo animal y humano, o entre diversas formas de psiquismo animal, se refería a la cantidad, complejidad y delicadeza de las asociaciones observadas en cada caso.

En el caso de nuestra especie, el progreso desde el hombre primitivo hasta el contemporáneo había sido un lento camino de adquisición de conocimiento por ensayo y error, facilitado posiblemente por la imitación: hemos adquirido y adquirimos conocimiento sobre el mundo actuando sobre él, y no sólo mirando cómo funciona.

Este progreso continuo no ha sido estrictamente un paso de lo simple a lo complejo, ha sido más bien una evolución: desde las conexiones directas a las indirectas en las cuales un surtido de elementos aislados desempeña un papel, es desde la “experiencia pura” o los sentimientos indiferenciados, por una parte, a las generalizaciones y abstracciones por la otra.

## Actividades de reflexión para consolidar el aprendizaje

### Línea de trabajo

1. Forma grupos y debate sobre el tema.
2. Elabora un mapa mental y expone las ideas y aportes principales de James y Thorndike .

## Formato de lectura

**Nombre**

**Fecha**

**Autor(es)**

**Título de Lectura**

**Ideas centrales del autor**

- 1.
- 2.
- 3.

**Palabras claves de la lectura**

**Resumen breve de la lectura**

**Comentario crítico de la lectura**

# SÉPTIMO CAPÍTULO

## LA PSICOLOGÍA PSICOANALÍTICA Y EL PSICOANÁLISIS DE SIGMUND FREUD



### 1.7 La psicología psicoanalítica y el psicoanálisis de Sigmund Freud

#### 1.7.1 Cuerpo teórico del psicoanálisis

En el artículo titulado «Psicoanálisis», primero de los Dos artículos de enciclopedia publicados en 1923, Freud dice:

***«Psicoanálisis es el nombre: 1) de un procedimiento que sirve para indagar procesos anímicos difícilmente accesibles por otra vías, 2) de un método de tratamiento de perturbaciones neuróticas, fundado en esa indagación, y 3) de una serie de intelecciones psicológicas, ganadas por ese camino, que poco a poco se han ido coligando en una nueva disciplina científica».***

El cuerpo de estas «intelecciones psicológicas» lo constituye el punto de vista metapsicológico o cuerpo teórico. Freud erigió sus formulaciones teóricas sobre seis construcciones axiomáticas: 1) Existen los procesos mentales inconscientes. 2) Toda conducta posee una motivación y un significado. 3) Toda conducta está en relación con la estructura mental individual, con sus modos de funcionar, tales como los mecanismos de defensa (o también de adaptación), y con sus conflictos. 4) El pasado perdura en el presente ejerciendo un efecto reactivamente sobre la conducta individual. 5) Factores cuantitativos subyacen en las manifestaciones conductuales. 6) La conducta del organismo humano no está autodeterminada, pues está afectada por el intercambio con el mundo real (Grinberg, 1977). Estos puntos de vista, combinados entre sí, constituyen la metapsicología.

Se entiende por metapsicología el conjunto de modelos conceptuales que explican teóricamente el funcionamiento del aparato psíquico. Es decir, se trata del aspecto más abstracto de la teoría de Freud.

Tal constructo hipotético de funcionamiento del aparato psíquico es consecuente con la observación clínica y con la generalización teórica sucesiva a tal observación; la generalización teórica trata de copiar el modelo neurológico, describiendo la mente en términos parejos al del sistema nervioso.

Así, si en el método clínico se opera con la observación clínica de los casos individuales, la generalización opera con el método hipotético-deductivo aplicada a los casos individuales y efectuando una deducción. Por tanto, la metapsicología no se ocupa de los historiales o casos clínicos y similares; se ocupa de la teoría en sus términos más abstractos.

La metapsicología freudiana comprende trabajos tan variados como los dedicados a principios

del funcionamiento mental, represión, narcisismo, inconsciente, teoría de los sueños, teoría de la melancolía, transformación de los instintos, entre otros. Es decir, la metapsicología freudiana responde al ambicioso proyecto de construir toda una psicología. Por ello, la metapsicología es un término utilizado por Freud para designar, y definir, su propia tentativa de construir una psicología «que conduzca al otro lado de la conciencia», a diferencia de las otras psicologías clásicas de la conciencia y a diferencia de las restantes psicologías. En toda la historia de la psicología no hay otro intento similar: únicamente el freudiano.

### 1.7.1.1 Postulados

#### 1.7.1.1.1 Causación

Uno de los principios es el principio de causación. Las ciencias naturales, especialmente la física contemporánea, luchan con las dificultades surgidas de una estricta aplicación del principio de causación. Ninguna de tales dificultades ha sido hallada en cualquiera de las áreas de la psicología científica.

***Todos los estudiantes de psicología deben aceptar un punto de vista más o menos estrictamente determinista. Freud aceptó el riguroso determinismo que afirma: “no hay causas sin efectos, no hay efectos sin causas”, y este es el principio de investigación más general del psicoanálisis.***

Este determinismo no puede ser probado en última instancia; sólo es un principio que cada vez está siendo más corroborado por la investigación. Una vez aceptado o formulado, obliga al investigador a realizar continuos esfuerzos para hallar las causas y predecir los resultados. Todo éxito sirve de prueba de que uno se halla en el buen camino, y estimula posteriores esfuerzos que prometen aportar una prueba adicional. El fracaso indica que uno debe verificar y volver a verificar sus métodos y buscar datos adicionales.

Este determinismo estricto ayudó a Freud en el estudio de las áreas más irracionales del sueño y de la formación de síntomas en las neurosis. El principio “todo lo que existe tiene sus causas” obligó a Freud a abandonar la teoría del sexo versus los instintos del yo, para suponer la existencia de unos instintos destructivos, y para estar en constante guardia en búsqueda de los mínimos detalles que podían haber sido causas; parciales del desarrollo mental y del trastorno mental.

#### 1.7.1.1.2 El problema del reduccionismo

Freud experimentó la influencia de Charcot y trasladó gradualmente su atención hacia los factores psicogenéticos; sin embargo, nunca abandonó la búsqueda de los equivalentes orgánicos de los trastornos mentales.

En 1894 Freud escribió que “apenas es posible dejar de pintar estos procesos como algo que, en última instancia, es de naturaleza química”. No obstante, Freud no trató de cerrar el abismo situado entre los procesos físicos y los mentales mediante un simple reduccionismo que desestimara las diferencias existentes entre estos dos terrenos. Estaba muy en contra de un tal reduccionismo ingenuo.

En su última obra, en la que se propuso reunir las doctrinas del psicoanálisis y establecerlas, por decirlo así, dogmáticamente —de la forma más concisa y con los términos más positivos—, Freud escribió: “Conocemos dos cosas concernientes a lo que denominamos nuestra psique o vida mental: primeramente, su órgano corporal y escena de actuación, el cerebro —o sistema nervioso—, y, en segundo lugar, nuestros actos de conciencia, que son datos inmediatos y que no pueden ser más explicados por ningún tipo de descripción. Todo lo que reside entre estos dos puntos terminales es desconocido para nosotros y, en la medida en que tenemos conciencia, existe una relación directa entre ellos. Si existiera, a lo sumo proporcionaría una localización exacta de los procesos de la conciencia y no podría por menos que ayudarnos en su comprensión”.

Freud nunca rechazó los fundamentos orgánicos de la vida mental. El ello, decía, contiene “todo lo que se hereda, que está presente en el nacimiento, que se halla fijo en la constitución”.

Su objeto no es el individuo sino la comprensión de las leyes generales que gobiernan las funciones mentales.

### 1.7.1.1.3 Energía mental

Este postulado de la energía mental permitía a Freud relacionar los procesos mentales con los fisicoquímicos.

***Se da por supuesta la existencia de una sola energía en la naturaleza, de forma que todos los tipos de energía observables son variaciones o transformaciones de esta energía básica, ya sea eléctrica ya de otro género.***

Si esto es verdad en la física, también debe serlo en la química, la biología y la psicología. Tal cosa no significa que los pensamientos humanos sean procesos eléctricos, o que puedan reducirse a cantidades representadas por amperios, vatios o voltios, o medirse mediante encefalógrafos. Trata más bien de señalar que todas las actividades mentales y todo lo que trata la psicología son descargas de energía mental análogas, como derivadas de la energía fisicoquímica.

#### 1.7.1.1.4 El principio de la constancia y la repetición-compulsión

Los procesos mentales pueden explicarse de la forma siguiente:

***Todo organismo, incluido el humano, es capaz de responder o reaccionar a los estímulos externos o internos. Esta capacidad de reacción ante los estímulos, la irritabilidad, es una característica general de la materia orgánica, viviente. Cuando un organismo es estimulado, se produce una tensión o desequilibrio.***

Una vez estimulado el organismo, el desequilibrio tiende a concluirse, y el organismo a restaurar su equilibrio primitivo. Esto puede realizarse mediante una descarga de energía. El aparato mental tratara de mantener la cantidad de excitación lo más baja posible o, por lo menos, constante, y como si el incremento de la excitación amenazara la existencia a restaurar el equilibrio u homeostasis.

Freud creía que la herencia y la embriología dan testimonio de la compulsión de la vida orgánica a la repetición. Los instintos manifiestan la naturaleza conservadora de la sustancia viviente.

Un instinto, escribió Freud, “es una compulsión, inherente a la vida orgánica, a restablecer un estado anterior de cosas que la entidad viviente se ha visto obligada a abandonar bajo la presión de fuerzas perturbadoras externas”.

La aplicación del principio del placer a la economía mental aporta unas implicaciones adicionales en dos direcciones.

Puesto que el restablecimiento del status anterior es agradable en sí mismo, entonces, por implicación, las fuerzas instintivas están obligadas a producir repeticiones continuas de una perturbación hasta que se restaure el equilibrio.

Cuando un individuo sufre una experiencia traumática y es incapaz de recuperar su equilibrio anterior, tenderá a revivir emocionalmente esta experiencia desagradable. Esto es lo que Freud denominaba repetición-compulsión.

Freud y sus seguidores han dado cuenta muchas veces de que un individuo que había sufrido alguna experiencia desagradable, hiriente o humillante tendía a actuar como si estuviera interesado por su repetición, o en su conducta manifiesta, conducente a la auto-derrota, o en sueños, usualmente el individuo no tenía conciencia de esta compulsión a la repetición de tensiones.

No obstante, una vez resueltas las tensiones mediante la terapéutica psicoanalítica, ya no se volvía a las andadas. La otra implicación derivada del principio del placer considerado como

una reducción de la tensión era la idea de Nirvana o del sueño perfecto. Una vez eliminadas las tensiones, el niño queda dormido. El sueño es la huida de la sobreestimulación y el sueño perfecto es la satisfacción perfecta.

### 1.7.1.1.5 Principio de la economía

La energía es imperecedera. Puede invertirse en distintos objetos; puede transformarse; o puede liberarse o acumularse. Cuando una cantidad de energía se posa sobre algo, este algo queda cargado de energía mental igual que los cuerpos quedan cargados de electricidad. Freud denominó catexis a este proceso de cargar las ideas u objetos con energía mental, calificando de catexizados a los objetos o ideas llenos de energía.

La catexis puede ser aplicada a los objetos externos así como al propio organismo.

***La energía es transformable y desplazable. Los procesos mentales son procesos de la economía de la energía mental, esto es, procesos cuantitativos de inversión, descarga, acumulación, transformación, etc., de la energía mental. Algunos procesos consumen más energía, otros menos. Con frecuencia un individuo no hace nada y sin embargo consume una gran cantidad de energía. Cuando las presiones instintivas exigen una inmediata descarga de energía, se precisa una gran cantidad de esta última para evitarlo. Los individuos que poseen conflictos interiores de importancia no pueden ser muy eficientes porque gran parte de su energía se halla coartada, pudiendo sentirse muy fatigados aun cuando no hagan nada.***

La economía mental depende de la fuerza de los estímulos de las presiones instintivas y de las fuerzas inhibitorias. En forma muy simplificada, puede presentarse la conducta humana como una serie de arcos reflejos. Un estímulo actúa sobre el organismo produciendo un desequilibrio —percibido como una tensión—. La tensión conduce a una acción, esto es, a descargar una cierta cantidad de energía. La descarga de energía restablece el equilibrio y se percibe en forma de calma o relajación.

Sin embargo, esta simple presentación no contiene toda la verdad. Entre la tensión y la descarga de energía, algo sucede en el organismo. En él actúan dos fuerzas contradictorias, una facilitando la descarga de energía que reportará la calma, la otra evitando o posponiendo tal descarga. El mecanismo mental del adulto es mucho más complicado. Entre estímulo y respuesta, tiene lugar un complicado proceso de interacción entre fuerzas instintivas e inhibitorias.

### 1.7.1.1.6 Placer y calma

Freud adoptó de Fechner la idea de placer y desagrado como algo relacionado con algo economía de la excitación; de dicho autor cita lo siguiente:

***“En la medida en que los impulsos conscientes tienen siempre alguna relación con el placer o el desagrado, también puede considerarse que el” placer y el desagrado tienen una relación psicofísica con las condiciones de estabilidad e inestabilidad.***

De hecho, Freud dedujo sus ideas de la constancia y de la economía de sus observaciones del placer y el desagrado. Desde el punto de vista lógico, el principio del placer sigue el principio de la constancia. El aparato mental se esfuerza por mantener baja la cantidad de excitación, de forma que cualquier estímulo que incremente la estimulación se experimenta como desagradable.

«Hemos decidido», escribía Freud en 1920, «relacionar el placer y el desagrado con la cantidad de excitación que esté presente en la mente pero que no se halle “ligada” en modo alguno; y relacionarlos de tal manera que el desagrado corresponda a un incremento de la cantidad de excitación y el placer a una disminución. Así es como un niño experimenta el placer y el desagrado.

Cualquier estimulación excesiva procedente del exterior, tal como ruido, luz, etc., o del interior, tal como hambre o tensiones en los intestinos o la vejiga, es experimentada como desagrado. Una vez eliminada la excitación, el niño cae dormido en un sentimiento de felicidad.

La estimulación del organismo por factores externos o internos produce un desequilibrio de energía o tensión. Los seres humanos experimentan la tensión como desagrado, y, como hemos dicho anteriormente, las fuerzas instintivas presionan para conseguir una descarga inmediata de energía que permita restablecer el equilibrio existente antes de la perturbación. Esta descarga de energía reporta calma y el individuo la experimenta como placer o gratificación de las exigencias instintivas. El placer perfecto consiste en el estado perfectamente equilibrado del organismo.

Los impulsos sexuales son un ejemplo de tensión experimentada como desagrado y de descarga de energía experimentada como placer. El sentimiento más profundo de gratificación se halla asociado al orgasmo, que restablece el equilibrio del sistema.

No obstante, es bien sabido que muchas veces la tensión sexual misma es percibida: como algo agradable. Sucede como si la esperanza de la calma constituye un placer en sí misma, de manera que el refuerzo de tal expectación por la vivencia sexual resulte placentero como una

promesa de la futura gratificación completa. Se trata del placer de un buen apetito.

### 1.7.1.1.7 Represión y resistencia

Freud distinguía entre rechazo consciente de un impulso —denominado a veces supresión— y represión. En la supresión queda neutralizada la energía puesta a disposición del impulso que busca “convertirse en acción”. El impulso ya no dispone de más energía; se hace impotente y sólo existe como un recuerdo.

La represión es un “esfuerzo vehemente” que se ha ejercido para evitar que los procesos mentales en cuestión penetren en el consciente, a resultas de lo cual han permanecido inconscientes. La represión es un acto mediante el que o se evita que un acto mental entre en el preconscious; siendo mantenido en el inconsciente, o se arroja al inconsciente un sistema mental que pertenece al preconscious. La represión es una concepción «topográfico- dinámica».

Lo que ha sido reprimido tiende a hallar salidas para descargarse. Las mismas fuerzas represoras, denominadas posteriormente «mecanismos de defensa», resisten siempre la descarga de la energía reprimida.

En general, cuando una persona se halla sufriendo una terapéutica psicoanalítica «resiste» inconscientemente los esfuerzos del terapeuta encaminados a la descarga de las energías bloqueadas y a la supresión de la tensión. Se requiere una habilidad terapéutica especial para vencer la resistencia y liberar las energías reprimidas.

### 1.7.1.1.8 La interpretación de sueños

Los sueños constituyen el área principal donde se manifiesta el inconsciente y se hace accesible a la investigación. Freud consideraba la interpretación de los sueños como el punto culminante de sus estudios.

El sueño es una parte del dormir, y dormir es rehusar temporalmente hacer frente al mundo exterior. Freud creía que nuestra relación con el mundo en el que entramos de forma tan involuntaria sólo parece tener lugar intermitentemente; por consiguiente, nos retiramos de manera periódica a la condición anterior a nuestra entrada en el mundo; es decir a la existencia intrauterina. En todo caso, tratamos de conseguir unas condiciones —calor, oscuridad y ausencia de estímulos— características de tal estado. Algunos incluso «se encogen como una pelota a semejanza de la posición intrauterina».

***Los sueños son una reacción de la mente a los estímulos externos e internos que actúan sobre el organismo durmiente. En sueños, el individuo atribuye una realidad objetiva a las imágenes que constituyen el material de tales sueños. «Un sueño, por consiguiente, es una psicosis con todos los absurdos, alucinaciones e ilusiones de una psicosis», decía Freud.***

Se trata de un apartamiento temporal, deseado conscientemente del mundo exterior y una regresión al estado de la mente que precedió al desarrollo del consciente.

Los sueños representan demandas o deseos procedentes del inconsciente; usualmente tales deseos son exigencias de gratificación instintiva que han sido reprimidas. Con frecuencia las demandas surgen; en el preconscious y son residuos de las actividades, realizadas durante el día en estado de vigilia. Tales demandas pueden estar relacionadas con una decisión que debe tomarse o con un conflicto que debe resolverse.

Los sueños de una noche por regla general representan juntos un solo contexto y cada sueño acostumbra a ser la condición previa del siguiente. No todos los sueños representan un simple deseo o realización de un deseo. Muchos sueños son más bien desagradables y algunos de ellos constituyen horribles pesadillas. Todos los sueños representan deseos rechazados o reprimidos, pero algunos en particular dan cuenta de violentos conflictos internos. Lo que representa una gratificación para el ello inconsciente puede ser percibido como una amenaza por el yo preconscious o consciente.

***La interpretación de los sueños se basa en la suposición determinista de que todo tiene una causa y un efecto. Este determinismo estricto ha llevado: a una investigación completa del contenido manifiesto del sueño. La continuidad de la vida mental humana queda establecida cuando se acepta la idea freudiana de que el sueño es una expresión de material inconsciente. Por irracional y disparatado que el sueño pueda parecer, siempre representa unos procesos inconscientes que el soñado no sabe que sabe.***



El análisis de los sueños permitió a Freud descubrir las leyes que gobiernan los procesos inconscientes, «primarios», y hallar las diferencias entre ellos y los procesos conscientes, «secundarios». En el inconsciente los elementos de pensamiento, que, durante el estado de vigilia, se mantienen separados, se combinan o condensan en unidades mayores.

Un elemento del pensamiento del sueño manifiesto puede representar un conjunto de pensamientos oníricos latentes e inconscientes. Usualmente, como lo prueban los análisis de sueños, el breve contenido manifiesto de un sueño o lo que el soñador percibe es una alusión a una gran cantidad de pensamientos y deseos inconscientes.

### 1.7.1.1.9 El inconsciente y la formación de síntomas

El estudio de la formación de síntomas en los trastornos mentales ha dado más luz acerca de la naturaleza del inconsciente. La formación de síntomas neuróticos, decía Freud, es el resultado de un compromiso entre las demandas o impulsos inconscientes y la censura consciente, orientada hacia la realidad.

El síntoma se produce como la realización de un deseo inconsciente, distorsionado por las fuerzas que se oponen a tal realización. Existe una diferencia significativa entre la formación de síntomas y la formación de sueños. “La intención preconsciente en la formación de sueños consiste simplemente en preservar el sueño y evitar todo lo que dificulte su penetración en la conciencia.

No insiste en confrontar el deseo-impulso inconsciente con un “no, al contrario”, claramente prohibitivo. Puede ser más tolerante porque una persona durmiente se halla en una posición menos peligrosa; las circunstancias del dormir son suficientes en sí mismas para impedir que el deseo se realice de hecho”.

### 1.7.1.1.10 Teoría de los instintos: eros y tanatos

Freud denomina *Trieb* —traducido generalmente como «instinto»— a la causa última de toda actividad. El origen de los instintos radica en el estado quimiofísico del organismo.

***En la teoría de Freud, los instintos representan el puente entre los mundos mental y físico; aunque enraizados en el cuerpo humano, son fuerzas que liberan energía mental.***

Los instintos son concomitantes psicológicas de los procesos biológicos. Son conceptos fronterizos entre lo mental y lo físico, y representan la demanda “hecha a la mente como consecuencia de su conexión con el cuerpo”.

Los instintos nacen de fuentes de estimulación de dentro del cuerpo. Operan como una fuerza constante. Una persona puede escapar de una estimulación externa, mas no puede hacerlo de

la estimulación interna provocada por las fuerzas instintivas. Los instintos tienen un origen, un objeto y un fin.

El origen es alguna excitación de dentro del organismo causada por deficiencia —por ejemplo, el hambre— o por cualquier otro trastorno del equilibrio interior. El fin de toda actividad instintiva es suprimir la excitación y restablecer el equilibrio interno mediante una descarga de energía. Puede imaginarse la actividad instintiva como “una cierta suma de energía, forzando su camino en una cierta dirección”.

***El fin del instinto siempre consiste en la restauración del equilibrio, lo que se realiza por transformaciones somáticas y se percibe como una satisfacción. Esta meta requiere algún objeto mediante el que sea posible la satisfacción. El objeto puede ser el propio cuerpo o un objeto exterior.***

Hay muchas posibilidades de modificar los fines y: objetos instintivos y de transformar, fusionar y sustituir las gratificaciones instintivas. “La evidencia de la experiencia analítica”, decía Freud, “prueba de forma concluyente que los impulsos instintivos procedentes de un origen pueden unirse a los impulsos instintivos procedentes de otro origen y compartir sus vicisitudes futuras, y que, en general, la satisfacción de un instinto puede ser sustituida por la satisfacción de otro.

Las relaciones de un instinto con su fin y con su objeto también son susceptibles de modificaciones; ambos pueden ser cambiados por otros, pero la relación con el objeto es la que más fácilmente se disipa”. En otras palabras, la energía a disposición de un instinto puede ser catectizada —invertida, atribuida— en un objeto determinado, y en ciertas circunstancias apartada de tal objeto e invertida en otro.

Los instintos pueden sufrir otra modificación cuando el fin y el objeto cambian de forma que se tornan socialmente válidos. Esta modificación es la sublimación. Freud creía que las obras de arte representan el proceso de sublimación.

Las energías puestas en un principio a disposición de los instintos pueden dirigirse hacia el arte creativo; en tal caso, tanto el fin como el objeto de la presión instintiva resultan sustituidos por un fin y un objeto totalmente diferentes.

El ello es por entero inconsciente y, por consiguiente, al empezar la vida de un individuo, todo es inconsciente. Debido a la influencia del mundo exterior, parte del material inconsciente del ello se transforma en material preconscious y surge el yo. No todo el material preconscious constituye una propiedad permanente del yo; parte del mismo se pierde, parte se reprime. En

los adultos el material inconsciente del ello se compone tanto del núcleo inconsciente original, inalterado y casi inaccesible, como de un material relativamente más joven y más fácilmente accesible que ha sido reprimido por el yo y relegado al ello.

Los procesos mentales del ello, los llamados procesos primarios, no están sujetos a las leyes de la lógica. Pueden o no pueden ayudar a la supervivencia del individuo. El ello se halla separado del mundo exterior, pero lleva a cabo funciones perceptivas en su propio interior. El hecho evidente de que el ello se rige por el principio del placer, de forma que actúa siempre en el sentido de buscar placer y evitar el desagrado, indica que el ello es capaz de percibir. Las percepciones autodirigidas y los sentimientos concomitantes ponen de manifiesto la economía de las tensiones internas y el equilibrio del aparato mental.

Siempre que se perturba la economía o equilibrio del aparato mental, las fuerzas instintivas reaccionan procurando, una descarga inmediata de energía. Como hemos dicho, el ello obedece ciegamente al principio del placer. No conoce valor alguno, ni lo bueno ni lo malo, ni las pautas morales, ni consideraciones hacia los demás. Es una «caldera donde hierve la excitación» decía Freud.

La energía del ello es libre, fluida, capaz de descargarse rápidamente, condensada y desplazada con facilidad. El ello no cambia. «Los impulsos conativos que nunca han salido del ello, e incluso las impresiones que han sido arrojadas al ello por represión, son virtualmente inmortales se conservan durante décadas enteras aunque hayan ocurrido recientemente». Lo reprimido no sufre alteraciones con el paso del tiempo. En sueños vuelven recuerdos infantiles largo tiempo olvidados, y en la perturbación mental las experiencias de la primera infancia juegan un papel decisivo. Los restantes «agentes de la mente» o mecanismos de la personalidad, como son el yo y el super-yo, surgen a partir del ello y quedan separados del mismo. Todos se rigen por los mismos principios de economía y placer. Freud, en el último resumen de su teoría, escribió:

***“Las auto-percepciones gobiernan los acontecimientos del ello con fuerza despótica. El ello obedece al inexorable principio del placer. Pero no sólo el ello. Parece como si la actividad de los restantes agentes de la mente sólo fuera capaz de modificar el principio del placer, pero no de anularlo; una cosa es cierta: en la conducta humana existe una gran cantidad de agresividad y destructividad, y prácticamente todos los trastornos mentales.*”**

Las energías almacenadas en el ello son los recursos libres, sin dirección y sin control de la vitalidad de un individuo. El ello conduce al individuo al tipo de actos más irresponsables semejantes a los de un recién nacido. Imaginemos un adulto-recién nacido, con todo el poder y la habilidad de un adulto, gobernado por una «caldera donde hierve la excitación» y tendremos el retrato de un hombre dirigido por el ello.

Cuando se desarrollan los otros agentes mentales, el yo y el super-yo, sus energías proceden del ello. Debe señalarse una vez más que la única fuente de energías mentales, tanto del Eros como del Tanatos, es el ello, parte de cuyas energías se invierten en los agentes mentales superiores.

### 1.7.1.1.1. El yo arcaico

El recién nacido se halla expuesto a los estímulos, pero es incapaz de percibir claramente lo que sucede, o de moverse voluntariamente, o de dominar las excitaciones creadas por los estímulos internos o externos. Estas tres funciones —percepción, motilidad voluntaria y control de tensiones— se convertirán eventualmente en las funciones del yo emergente.

***El recién nacido no posee yo. Está expuesto a excitaciones que no puede dominar. De alguna forma tiene una oscura conciencia de ellas y se siente molesto y desgraciado. Hambre, sed, frío y otros sí estímulos productores de tensión fluyen por su aparato mental produciendo un estado de angustia.***

La primera tendencia mental que se desarrolla en el niño es desembarazarse de los estímulos perturbadores. El propio niño es incapaz de hacerlo así. Está desvalido y no puede sobrevivir sin que se tenga cuidado de él. La ayuda viene de fuera, y los estímulos perturbadores del hambre desaparecen con la satisfacción de este.

El aparato mental del recién nacido, en opinión de Freud, semeja un cuerpo flotante en el agua. Su superficie está expuesta al mundo exterior y recibe los estímulos externos y las mociones de descarga. En un principio todo el aparato es ello.

Bajo la influencia de las fuerzas ambientales, que actúan sobre la superficie del ello, tal superficie experimenta cambios sustanciales y gradualmente se transforma en una parte separada del aparato mental denominada yo. Debe subrayarse que la influencia del ambiente produce modificaciones en la parte externa del ello. El material inconsciente del ello se convierte en el

yo preconsciente, en el que los procesos mentales primarios dan lugar a la emergencia de los procesos secundarios.

Este yo infantil, «arcaico», sólo conoce y ama a sí mismo. Es narcisista. En esta etapa de narcisismo primario, el yo infantil sólo tiene una oscura conciencia del mundo exterior. El niño se halla envuelto en sí mismo y en sus necesidades; cuando sus necesidades quedan gratificadas y su tensión suprimida, cae dormido dentro de un sentimiento de felicidad y omnipotencia.

La gratificación de las necesidades procede del exterior. El hambre resulta satisfecho por la leche de la madre. En esta fase primera, el anhelo de un objeto y el de suprimir los estímulos desagradables parecen ser idénticos. El cese de la tensión del hambre restablece el estado narcisista y el sentimiento de omnipotencia. El suministro de comida regula el suministro de auto-estimación.

El deseo de leche y la gratificación de esta necesidad regulan la auto-estimación del niño, que tan significativa resulta en el crecimiento futuro de su yo. El sentimiento de auto-estima y omnipotencia se alcanza en un estado de completa relajación y satisfacción.

Esto conduce a una especie de contradicción interior. Cuando el niño está libre de estímulos, perturbadores, cae dormido. Entonces retornan los estímulos: se produce hambre, presión: en los intestinos y vejiga, irritación de la piel, y el niño desea objetos.

A medida que discurren los años, el niño se ve obligado a abandonar su sentimiento narcisista de omnipotencia y a atribuir esta al mundo exterior que satisface sus necesidades. Los adultos que le rodean parecen poseer un poder ilimitado y el niño puede esperar compartir tal omnipotencia mediante fantasías en las que incorpora a aquellos o es incorporado por ellos. El amor de uno mismo por incorporación o narcisismo secundario se manifiesta mediante el ansia de unificación con los adultos omnipotentes o con otras fuerzas exteriores que se juzgan omnipotentes. El yo infantil no es capaz de distinguir claramente entre uno mismo y los otros objetos, de forma que el amor narcisista y el amor al objeto todavía no están separados.

A medida que el niño crece, su yo se va haciendo cada vez más capaz de proteger al organismo de las amenazas de dentro y de fuera. En los adultos bien adaptados, el yo es el principal agente mental que controla la conducta. Cuanto mejor desarrollado y más fuerte sea el yo, tanto mejor equilibrado y más adaptado será el individuo.

### 1.7.1.1.1 El super-yo

Freud decía:

***«La imagen del yo que medía entre el ello y el mundo exterior, que se hace cargo de las demandas instintivas del primero para darles satisfacción, que percibe cosas en el segundo que, utiliza como recuerdos, que, para respetar su autoconservación, está siempre en guardia respecto a las exigencias excesivas de ambas direcciones y que se halla gobernado en todas sus decisiones por las pautas de un principio del placer modificado, esta imagen, repito, sólo se aplica al yo realmente tras finalizar el primer período de la infancia, alrededor de los cinco años de edad».***

El nuevo agente mental, el super-yo, se desarrolla como resultado de la debilidad del yo infantil. En la fase anal el niño entra en conflicto con los padres en lo que concierne al adiestramiento esfinteriano. El temor al castigo y la necesidad de afecto y protección le obligan a aceptar las admoniciones paternas y a “internalizarlas”, esto es, a considerarlas como propias. Por ejemplo, el niño pequeño puede experimentar disgusto al jugar con las heces porque desagrada a sus padres que lo haga así.

Estas prohibiciones interiorizadas y estas autorrestricciones son «predecesoras del super-yo». Por cierto, que son muy débiles y cuando nadie observa, son fácilmente desestimadas por el niño. No obstante, estos «predecesores» contienen los principales elementos del futuro super-yo, a saber, el temor al castigo y la conformidad con las demandas paternas. El verdadero desarrollo del super-yo tiene lugar hacia el final del período fálico.

El miedo al castigo paterno alcanza su punto culminante en el complejo de Edipo. El niño acosado por el miedo a la castración, se ve obligado a abandonar a su madre como objeto amoroso.

La niña, bajo la amenaza de perder el amor de su madre, se ve forzada a desestimar al padre como objeto amoroso. El niño frustrado de cualquier sexo regresa de la relación con el objeto a la identificación por introyección. La introyección del objeto amoroso es un fenómeno común de la fase oral y al parecer la regresión oral tiene lugar durante la formación del super-yo.

Las figuras paternas introyectadas son idealizadas y parecen ser más poderosas y gloriosas que en la realidad. En muchos casos, la imagen del padre desempeña un papel mayor en el super-yo del niño, que usualmente abarca las imágenes de ambos padres. En un principio el super-yo es un nuevo elemento añadido al yo e introyectado en el mismo, constituyendo una

parte del yo; posteriormente se transforma en un agente mental independiente, con frecuencia opuesto al yo.

El super-yo representa la «voz de los padres» y sus pautas morales tal como son percibidas por el niño. Así pues, el super-yo puede ser irracional y pueril, imponiendo restricciones rígidas que persisten en la vida adulta sin mucha consideración hacia la situación actual. Uno de los elementos del super-yo es el yo-ideal. El yo-ideal se origina en una manifestación de admiración hacia los padres, a quienes el niño atribuye la perfección. Se trata de una lucha por la perfección y un esfuerzo para vivir según las expectativas de los padres.

Freud lo describió como sigue:

***“El yo ideal comprende la suma de todas las limitaciones ante las que debe doblegarse el yo, y, por esta razón, la revocación del ideal constituiría necesariamente un gran regocijo para el yo, que de nuevo podría sentirse satisfecho de sí mismo. Siempre se produce un sentimiento de triunfo cuando algo del yo coincide con el yo-ideal. De modo que el sentido de culpa —así como el de inferioridad— puede entenderse como la expresión de una tensión entre el yo y el yo-ideal”.***

Freud utilizaba a menudo el yo-ideal como equivalente de lo que posteriormente denominaría super-yo; en sus últimas obras, sin embargo, el yo-ideal concierne a una parte del super-yo que representa la lucha por la perfección y que constituye una importante función del super-yo.

El yo toma del ello la energía que utiliza en sus funciones inhibitorias y antiinstintivas. También las fuerzas antiinstintivas del super-yo se derivan de las fuerzas instintivas del ello. El super-yo es fundamentalmente inconsciente y se compone de las dos fuerzas instintivas, el amor y el odio, con frecuente predominio del segundo.

***Es de toda evidencia que la agresividad del niño contra sus padres no puede hallar una descarga satisfactoria. Su amor hacia sus padres o la severidad de éstos o alguna otra cosa puede impedir la descarga de la agresividad. El super-yo queda dotado de una gran parte de la agresividad del niño dirigida en un principio contra los padres, y ahora, en el super-yo, dirigida contra el propio yo del niño.***

La actitud del yo hacia el super-yo se parece a la actitud del niño hacia sus padres. El yo necesita afecto e indulgencia. Su autoestima depende de la aprobación del super-yo. Cuando el yo colma la expectación del super-yo, éste reacciona con un sentimiento de alegría y orgullo.

Cuando existe un conflicto, las fuerzas agresivas almacenadas en el super-yo se vuelven contra el yo con acusaciones que dan lugar a sentimientos de culpa y depresión. La depresión es una agresión dirigida contra uno mismo; es el resultado de la desaprobación del yo por parte del super-yo, de forma parecida a las críticas paternas de la conducta del niño.

En el trastorno maniaco-depresivo, el individuo oscila entre la alegría y la felicidad; resultantes de la total aprobación del super-yo; y las torturas del sentimiento de culpabilidad y de depresión cuando el super-yo se convierte en sádico.

En la perturbación maniaco-depresiva, el super-yo «se hace excesivamente duro, abusa, humilla y hace enfermar a su desgraciado yo, lo amenaza con los castigos más severos, le reprocha por actos largo tiempo olvidados que en su hora; fueron juzgados apaciblemente, y se conduce como si hubiera empleado el intervalo en reunir quejas esperando el momento en que incrementadas en cantidad y fuerza, pudiera, condenar al yo. El super-yo tiene el yo a su merced y le aplica las pautas morales más severas; en realidad representa todas las demandas de la moralidad, de manera que nuestro sentimiento de culpabilidad es la expresión de la tensión entre el yo y el super-yo».

En la esquizofrenia latente, el yo se halla a merced de un super-yo severo y exigente. Las imágenes paternas introyectadas asumen un control despótico de todo el aparato mental hasta que el yo no puede hacer otra cosa que abandonar la lucha y sumergirse en el inconsciente dentro del derrumbamiento psicótico.

En los adultos bien adaptados, el super-yo desempeña el papel de autoobservador y representa la conciencia y las pautas morales; constituye los puntos de referencia morales y sociales del individuo. El super-yo adulto difiere considerablemente del super-yo establecido al final del período fálico mediante la identificación con los padres.

En este tiempo la influencia de los padres «no sólo incluye las personalidades de los padres mismos, sino también las tradiciones raciales, nacionales y familiares representadas en ellos, así como las demandas del medio social inmediato que representan. Del mismo modo, el super-yo de un individuo, en el curso de su desarrollo, adopta las aportaciones de los sucesores, y sustitutos de sus padres, nanas.

### 1.7.2 El método de Freud

La obra de Freud es sin duda alguna la mayor aportación que un solo hombre haya realizado nunca a la psicología. Mientras algunos investigadores se han limitado al estudio de los fenómenos mentales visibles desde dentro —introspeccionistas— y otros al estudio de los fenómenos observables desde fuera —conductistas.



***Freud trata la totalidad de la vida mental incluyendo las regiones de la mente más oscuras y más inaccesibles.***

Parece ser que Freud, afortunadamente para él mismo y para generaciones de psicólogos, evitó la confusión de erigir rápidamente unas estructuras teóricas rígidas. Siendo cuidadoso en su intervención destacando los aspectos siguientes.

### **1.7.2.1 El método terapéutico psicoanalítico: el psicoanálisis**

Para llevar a cabo un psicoanálisis hace falta un analista que disponga de aquella formación necesaria que le permita ejercer esta función; y que el analista disponga de una adecuada comprensión del cuadro psicopatológico del analizando. Examinemos los diferentes elementos constituyentes de un tratamiento psicoanalítico.

#### **1.7.2.1.1 Aspectos formales del tratamiento analítico**

La situación psicoanalítica tiene una estructura espacial y temporal que se materializa, en el plano de lo espacial, por la consulta del analista y, en el plano temporal, en el acuerdo previo sobre el ritmo de frecuencia de las sesiones, así como de su duración. En la actualidad, este marco espacial y temporal se denomina y conceptualiza con el término de encuadre. El encuadre espacial y temporal crea en el conjunto de relaciones que psicoanalista y paciente establecen a través de este.

a) Las entrevistas previas al tratamiento. Freud, en su trabajo sobre la iniciación al tratamiento (1913), uno de los pocos artículos técnicos que dio a conocer, propone celebrar unas sesiones o entrevistas previas al mismo. Hoy está totalmente introducido y aceptado mantener unas entrevistas que permitan formular unas hipótesis diagnósticas, evaluar la motivación del posible paciente candidato al análisis, así como la pertinencia de la indicación terapéutica al mismo tratamiento psicoanalítico, esto es, su analizabilidad. Al finalizar estas se establece el contrato o acuerdo sobre las condiciones de las sesiones.

b) El contrato. Puntos importantes para el comienzo de la cura analítica son las estipulaciones sobre tiempo y dinero. Con relación al tiempo: contratar una determinada hora de sesión. El contrato no contiene la terminación de este tratamiento en un tiempo (de meses o años) predeterminado, pero es sabido que es un tratamiento que se extiende varios años, según los problemas más y necesidades del paciente.

c) El procedimiento consiste en que el paciente se acueste en un diván y el analista se sienta detrás de él. Esta postura facilita la distensión de paciente (y al sentirse distendido, se facilita la regresión), inicialmente evita esfuerzos o tensiones musculares, e impide ver la cara del analista: de este modo hay que hablar con él sin conocer sus reacciones faciales o

motrices. En fin, el encuadre intenta facilitar la regresión patológica del paciente en el seno de las sesiones psicoanalíticas, y se le encamina a hablar, observar, establecer nexos y relaciones con vivencias y recuerdos psíquicos desconectados entre sí, iniciando así un diálogo basado en la escucha y en la interpretación.

### 1.7.2.1.2 Instrumentos de la sesión psicoanalítica

En 1914, Freud escribió un artículo que sintetiza técnicamente la sesión analítica. Se trata del conocido trabajo Recuerdo, repetición y elaboración. En él explica cómo el analista debe dedicar su tarea a favorecer en la memoria del paciente los recuerdos y los deseos olvidados y reprimidos, de modo que al hacerlos aflorar en la regresiva situación transferencial puedan trabajar tales repeticiones. Los instrumentos por los que discurre la sesión analítica son:

a) La asociación libre. El tratamiento consiste en que se acueste en el diván, se ponga en la actitud más cómoda y serena posible y trate de decir todo lo que vaya apareciendo en su mente, con la mayor libertad y la menor reserva, tratando de ser lo más espontáneo, libre y sincero que pueda.

Este método fue introducido por Freud entre 1892 y 1898. De acuerdo a lo que señala en La interpretación de los sueños, se entiende libre en el sentido de que nada es orientado, controlado o dirigido, ni tampoco se propone al paciente un punto de partida. El método y regla de la asociación, libre ha pasado a caracterizar el psicoanálisis.

b) Las intervenciones del analista. Freud precisó sobre la necesidad de mantener un timing o, cuando menos, mantener cierto sentido de la oportunidad, partiendo del despliegue transferencial que el paciente lleve a cabo. Al igual que la asociación libre, que requiere cierto aprendizaje —es decir, el aprendizaje de decir con total libertad lo que se siente—, del analista requiere un conocimiento cabal del paciente y un dominio del arte de interpretar. Con todo, la prudencia de Freud le llevó a sostener que «en el psicoanálisis nunca es obvia la respuesta a cuestiones técnicas».

Se entiende por interpretación la intervención verbal del analista dentro de la sesión psicoanalítica que permita hacer manifiesto el sentido oculto, o latente, de las conductas verbales y no verbales del paciente, de acuerdo a la operatividad en el proceso de la cura al aquí y ahora de la sesión, y en la relación transferencial del paciente con el analista.

Si bien la interpretación no es la única intervención verbal del analista, es cierto que el concepto de interpretación sintetiza, adecuadamente, el conjunto de las intervenciones del analista que, en cualquier caso, deben estar encaminadas para el mismo fin de la interpretación, esto es, la resolución de la neurosis transferencial.

Una de las formas interpretativas con características propias que Freud sugirió, y que tienen particular sentido cuando el tratamiento analítico ha avanzado, es la de “construcción”. El conjunto de los recuerdos, sueños, asociaciones libres y materiales aportados por el paciente,

a la luz de la transferencia, permite reconstruir el pasado del paciente de forma dinámica (no estática, como sería el caso de reconstruir una vasija, por ejemplo).

### 1.7.2.1.3 Otros aspectos clínico-teóricos que configuran la Sesión psicoanalítica

Los síntomas y las exteriorizaciones patológicas del paciente son como todas sus actividades anímicas, de naturaleza en extremo compuesta; en su fundamento último, los elementos de esa composición están constituidos por motivos, mociones pulsionales. Ahora bien, sobre estos motivos elementales el enfermo no sabe nada o su saber es muy insuficiente. Le damos a conocer entonces la composición de esas formaciones anímicas de elevada complejidad, reconducimos los síntomas a las mociones pulsionales que los motivan, pesquisamos dentro de los síntomas esos motivos pulsionales desconocidos hasta entonces para el enfermo.

a) Manejo de la transferencia. Se conoce por transferencia analítica a la repetición, del paciente frente al analista, de las actitudes emocionales, inconscientes, amistosas, hostiles o ambivalentes, que aquél estableció en la infancia en contacto con sus padres y las personas de su entorno. Consiste en una acción de pasar una vivencia emocional contenida dentro de un ser humano a otro lugar vivencial (generalmente, también otro ser humano) donde ubicarse y materializarse, buscando que tal vivencia se encuentre de modo más satisfactorio a lo vivido anteriormente.

De ahí que sea una acción móvil, ubicua y cambiante, sobre todo mientras no encuentra su satisfacción. Así, la necesidad de encontrar un amor (o un odio) obliga a la búsqueda constante, sobre todo si no se ha encontrado satisfacción a la necesidad de ubicar la transferencia.

***La capacidad de transferir existe y se da en todo ser humano, en sus relaciones sociales y afectivas. La transferencia no es un patrimonio del psicoanálisis. Freud lo que hizo fue descubrirla.***

La descubrió en las sesiones psicoanalíticas, sorprendido de la carga emotiva y vivencial que sobre él (como a cualquier otro médico contemporáneo le ocurría, y como ocurre en otras muchas formas de relación) recaía, y era depositada en la persona de Freud con insuficiente aviso; por lo que le advertía, así de lo que sucedía o podía suceder atendiendo a un paciente.

Además de descubrir este fenómeno, lo que hizo fue instrumentar técnicamente la transferencia (o la relación transferencial) en las sesiones para poder superar en ellas la repetición neurótica y patológica.

De este modo, las relaciones transferenciales de un paciente en las que se manifiesta dispersamente su patología, mediante el trabajo del analista, son recogidas y evocadas en

el encuadre espacio-temporal de las sesiones psicoanalíticas, conviniendo las relaciones transferenciales afectivas dispersas en una verdadera transferencia analítica.

A este fenómeno Freud lo denominará neurosis de transferencia y, posteriormente, la enfermedad de la transferencia. Evocadas las relaciones transferenciales en las sesiones, allí, mediante el trabajo interpretador del psicoanalista serán descritas, comparadas con otras formas de relación, identificadas y clasificadas.

Si el trabajo realizado entre analista y paciente tiene éxito, se ira comprobando que tales formas de relación responden siempre a unos patrones repetidos reiteradamente que, una vez conocidos e identificados por el paciente, podrá resolver.

b) La contratransferencia. Si del lado del paciente es la transferencia lo que delimita su carga emotiva, del otro lado, se trata de los sentimientos que suscitan en el analista las manifestaciones del paciente, y en particular la reacción que provocan o sugieren las vivencias transferenciales del analizado.

***Freud utilizó este término en sus escritos técnicos, advirtiendo la importancia de este fenómeno que puede perturbar y poner en peligro el propio tratamiento. Si entendemos la sesión analítica como un campo dinámico en el que van a reeditarse los conflictos infantiles, naturalmente el analista no sólo precisa conocer las posibles reacciones emocionales del analizado, es imprescindible que el analista pueda reconocer sus propias reacciones***

Freud, que introduce el concepto de contratransferencia hacia 1910, advierte muy pronto que para que el analista este curado en salud es indispensable que el mismo analista se haya sometido a un psicoanálisis como una condición sine qua non. Lo sostiene en innumerables lugares de su obra.

c) La regresión. Freud explicito este concepto en La interpretación de los sueños para explicar la sicología de los procesos oníricos.

El sueño lo describe allí como una vuelta regresiva temporal al pasado infantil, y una regresión tópica, levantada la censura, al inconsciente. En posteriores trabajos desarrollará los conceptos de fijación y regresión, relacionándolos con los síntomas, y aún más con las sesiones analíticas. A menudo, Freud insistió en el hecho de que el pasado permanece en nosotros de modo permanente.

d) Resistencia y defensa. La resistencia es la actitud y la acción emprendida por el paciente para oponerse a los descubrimientos que va aportando el psicoanálisis, por cuanto que descubre los deseos ocultos e inconscientes -e inflige cierto sentimiento de vejación psicológica. Freud se planteó el problema de la resistencia a la cura desde el principio de su obra, por ejemplo, en los Estudios sobre la histeria. Y lo utilizó para describir otros aspectos del funcionamiento psíquico.

En las sesiones psicoanalíticas, la resistencia puede manifestarse de múltiples modalidades y operar permanentemente, en particular si ésta se alía con los mecanismos de defensa del yo.

El conjunto de esta acción defensiva o resistencial refiere la totalidad de operaciones cuya finalidad es reducir o suprimir toda modificación susceptible de poner en peligro la integridad y la constancia biopsicológica del individuo. El proceso defensivo se materializa mediante los mecanismos de defensa.

En la sesión, analítica, el analista debe ir mostrando al paciente tales mecanismos de defensa, la actuación (o acting out) y la presencia de la resistencia; pero superada esta resistencia, debe ir mostrando la diferente manifestación de los mecanismos de defensa que utiliza el yo para hacer frente a las diferentes ansiedades.

e) Recordar, repetir y elaborar. Ésta es en síntesis a tarea del tratamiento psicoanalítico. El breve artículo de Freud de 1914 que lleva el mismo título de este apartado resume la trabajosa tarea que se produce en todo análisis.

Al principio de este apartado citábamos un texto de Freud que comparaba el análisis con el trabajo de un laboratorio. La tarea de recordar, repetir y elaborar, de acuerdo a la breve exposición que hemos efectuado, se corresponde completamente con la de un laboratorio del psiquismo y de la conducta humana. Freud defiende aquí un concepto de curación distinto al criterio médico, ya que se trata del cambio de la mente, de forma gradual y lenta, mediante la elaboración de los conflictos inconscientes.

Como es conocido, la desaparición de unos síntomas no es significativa de haber finalizado el análisis. En todo caso, tendría que ser correlativa con cambios estructurales en la personalidad.

## Actividades de reflexión para consolidar el aprendizaje

### Línea de trabajo

1. Elabora un esquema de las ideas principales.
2. Forma grupos y debate sobre el tema.
3. Elabora un resumen de manera personal según formato (ver anexo) y elaborar un glosario de 5 palabras mínimo, citando la bibliografía consultada.

## Formato de lectura

**Nombre**

**Fecha**

**Autor(es)**

**Título de Lectura**

**Ideas centrales del autor**

- 1.
- 2.
- 3.

**Palabras claves de la lectura**

**Resumen breve de la lectura**

**Comentario crítico de la lectura**

# OCTAVO CAPÍTULO

**“En el verdadero éxito, la suerte no tiene nada que ver; la suerte es para los improvisados y aprovechados; y el éxito es el resultado obligado de la constancia, de la responsabilidad, del esfuerzo, de la organización y del equilibrio entre la razón y el corazón.”**



# SEGUNDA UNIDAD

## CAPACIDADES

- Ubica y reconoce las tendencias actuales del psicoanálisis mediante el uso de organizadores visuales.
- Analiza los enfoques planteados por el conductismo y la teoría del aprendizaje a través de organizadores de aprendizaje.
- Explica y clasifica las principales ideas de la psicología cognitiva conductual y su relación con las anteriores propuestas, mediante organizadores visuales.
- Analiza e identifica la Psicología Humanista Existencial elaborando sus principales propuestas mediante el uso de mapas mentales y esquemas.
- Explica e identifica la historia de la psicología en el Perú mediante
- Organizadores de aprendizaje.

# NOVENO CAPÍTULO

## **TENDENCIAS RECIENTES DEL PSICOANÁLISIS**

### 1.7 Tendencias recientes del Psicoanálisis

Los analistas más recientes, sin embargo, reformaron y revisaron el psicoanálisis de modo que refleja al mundo moderno y al autoentendimiento contemporáneo.

Como se ha visto, la teoría de Freud condujo mucha controversia y algunos de sus primeros seguidores buscaron desarrollar teorías de manera independiente. Al hacerlo así, Jung, Adler, Horney y Fromm descartaron varios conceptos freudianos que eran considerados cruciales para el psicoanálisis. Otros, sin embargo, han trabajado dentro de la corriente principal del psicoanálisis para depurar y actualizar las ideas de Freud. El pensamiento de estos analistas rebasa de manera considerable las ideas de Freud sin abandonar sus conceptos y principios claves.

El enfoque ha cambiado del estudio del adulto al del niño. El énfasis ha cambiado del ello al yo. Se ha desarrollado una expansión del psicoanálisis como herramienta terapéutica y un aprecio mayor del papel de la sociedad y la cultura en el desarrollo de la personalidad.

*Se considera algunas contribuciones a la teoría psicoanalítica desarrolladas por los psicólogos del yo: Anna Freud, Heinz Hartmann y Erik Erikson, quienes aceptaron la división tripartita de la personalidad, pero enfatizaron el papel del yo, en algunos casos dándole un mayor grado de autonomía. También se considerarán algunos teóricos de las relaciones con los objetos -Margaret Mahler, Heinz Kohut, Otto Kernberg y Nancy Chodorow- quienes examinaron la manera en que las personas desarrollan patrones de vida a partir de sus primeras relaciones con otros individuos que les son significativos.*

#### 1.7.2 El método de Freud

Sigmund Freud creía que en el desarrollo óptimo de la personalidad el yo actúa como un ejecutor, realizando movimientos, de manera efectiva con las demandas del ello y del superyó para satisfacer sus necesidades en forma realista.

Enfaticó la influencia del ello, creyendo que el yo actúa sólo con energía psicológica, prestada considerándolo de manera metafórica como un comandante acosado, incluso abrumado. En sus últimos años, Freud conjeturó que el yo podría tener alguna energía psicológica propia, una opinión que su hija Anna respaldó.

Practicantes subsecuentes del psicoanálisis se enfocaron en el yo y comenzaron a considerarlo

una fuerza independiente con una función más importar.

Anna Freud tendió a restringir la función del yo al prevenir los impulsos, mientras que Heinz Hartmann exploró las respuestas adaptativas del yo ante su ambiente.

Aun cuando Anna Freud lo había instruido en el psicoanálisis. Erik Erikson se vio atraído por el enfoque de Hartmann. Como educador, Erickson estaba interesado en la manera en que se podría fortalecer y enriquecer el yo de los niños pequeños.

### 2.1.1.1 Anna Freud (1895-1982)

Anna, la hija menor de Freud, fue la heredera intelectual de su padre, el único miembro de su familia que siguió su profesión. Después de ser analizada por su padre, trabajó en forma estrecha con él, como una colega muy hábil y respetada.

Después de la muerte de Freud, ella se convirtió en una eminente psicoanalista legítima y en una autoridad internacional por derecho propio. Hasta su muerte en 1982, fue reconocida como la guardiana y dilucidadora de la doctrina revolucionaria de su padre. También amplió el interés del psicoanálisis al estudio del niño y a la exploración del yo.

En sus esfuerzos por esclarecer la teoría psicoanalítica, introdujo algunas ideas originales nuevas y creativas.

***Sus observaciones sobre los niños se extendieron más allá de los infantes normales o perturbados que crecían en hogares promedio e incluyó a niños que habían vivido circunstancias extraordinarias tales como la guerra, incapacidades físicas y hogares sin padres. Su investigación abrió el camino para una nueva era de investigación en la psicología infantil psicoanalítica bajo los auspicios de la clínica Hampstead, con aplicaciones a un área amplia de intereses asociados con la crianza de los niños.***

Algunas de las observaciones de Anna Freud respecto a los niños trastornaron las ideas previas sobre sus reacciones. Por ejemplo, se había asumido en forma amplia que los niños tienen un horror instintivo al combate, la sangre y la destrucción y que la guerra tenía un efecto devastador en los niños pequeños. Sin embargo, sus estudios de caso sobre los efectos de los bombardeos de la Segunda Guerra Mundial en niños ingleses, revelaron que el mundo del niño depende de la madre. Sus hallazgos la llevaron a ser una defensora intensa de la necesidad de proteger los derechos e intereses naturales del niño.

Anna Freud consideró las etapas de lactancia y niñez como prólogos para una mayor

madurez. Su terapia enfatizaba actitudes protectoras, apoyadoras y educativas. Sugirió cómo podían ser utilizadas las características clásicas del psicoanálisis para adultos con niños de cuatro años de edad en adelante.

Al trabajar con niños, reconoció que el análisis infantil no podía ser realizado como el de un adulto. Las técnicas clásicas como la asociación libre, la interpretación de los sueños y el análisis de la transferencia tenían que ser modificados con el propósito de corresponder con el nivel de madurez del niño.

Descubrió la necesidad de un periodo preparatorio prolongado en el que el analista es establecido como una figura confiable e indispensable en la vida del niño. También reconoció que los síntomas neuróticos no tienen de manera necesaria el mismo significado en la vida de un niño que en la de un adulto. Su sistema de diagnóstico, el cual concibe que la personalidad surge de una secuencia de desarrollo, le permitió distinguir entre manifestaciones menos graves de la infancia y amenazas importantes para la maduración óptima de la personalidad.

Desarrolló un sistema de clasificación de los síntomas infantiles que refleja cuestiones del desarrollo y un procedimiento de evaluación formal conocido como perfil diagnóstico. Estos perfiles han sido desarrollados desde entonces para bebés, niños, adolescentes y adultos. En cada perfil se usan aspectos diferentes de la teoría psicoanalítica para organizar e integrar los datos recopilados durante una evaluación diagnóstica, esto con el propósito de formar un panorama completo de los diversos funcionamientos de la personalidad del paciente y un indicio de lo apropiado de su desarrollo.

Anna Freud usó el término línea de desarrollo para referirse a una serie de interacciones entre el ello y el yo en las que los niños disminuyen su dependencia de controles externos y aumentan el dominio del yo de sí mismos y de su mundo (1965). Sus seis líneas de desarrollo enfatizan la capacidad del yo para afrontar varias situaciones internas, ambientales e interpersonales y complementan la discusión de su padre sobre el desarrollo psicosexual. Conforme los niños crecen progresan, 1) de la dependencia a la confianza emocional en sí mismos, 2) del amamantamiento a la alimentación racional, 3) de no controlar la expulsión de sus desechos fisiológicos al control de la vejiga y los intestinos. 4) de la irresponsabilidad a la responsabilidad en los movimientos corporales, 5) del juego al trabajo y 6) del egocentrismo al compañerismo.

Además, Anna Freud aprendió de su trabajo con niños que hay límites realistas para el análisis. Ciertos factores constitucionales o ambientales pueden no estar abiertos a un cambio real a través del análisis, aunque sus efectos pueden ser minimizados. Aunque reconoció la mayor importancia de los factores ambientales sobre los internos en las perturbaciones infantiles, también estaba impresionada por los esfuerzos de los niños para afrontar y dominar situaciones devastadoras en extremo.

Por último, Anna Freud sistematizó y explicó de modo amplio la discusión de Freud acerca de las defensas del yo. Mientras que Freud se concentró en explorar los impulsos inconscientes

del ello, su hija se percató de que con el propósito de que éstos surjan en un análisis, el yo debe saber qué tipo de defensas está usando para impedir que el material resurja a la conciencia.

Las defensas del yo pueden ser inferidas a partir de la conducta observable. El análisis de las defensas permite entender la historia de la vida y el desarrollo instintivo del niño. Anna Freud explicó a fondo las defensas del yo bosquejadas por su padre y sugirió algunas propias adicionales (1946). Aclaró el proceso de identificación con el agresor, en el que una víctima comienza a reaccionar ante su capturador con gratitud y admiración.

Este fenómeno ha sido reconocido desde entonces en prisioneros de guerra y rehenes. Las descripciones gráficas de casos pertenecientes a Anna Freud que ilustran estos procesos se han vuelto clásicos.

### 2.1.1.2 Heinz Hartmann (1894-1970)

Desde el punto de vista de Anna Freud, el yo permanece ligado en forma inescapable al ello y es regulado de modo necesario por el superyó. Heinz Hartmann sugirió que el yo es una fuerza autónoma importante (1958, 1964).

Su energía no se deriva por necesidad del ello (como pensaba Freud), sino que el yo y el ello se origina en predisposiciones heredadas que siguen cursos de desarrollo independientes. Por tanto, las funciones del yo no están limitadas a la evitación del dolor y al servicio de la gratificación instintiva, Hartmann atendió de modo considerable las funciones sintetizadoras e integradoras del yo.

Describió sus procesos de percepción, atención, memoria, pensamiento racional y acción y mostró un creciente interés en la explicación de la conducta normal. Hartmann sugirió también que ciertas esferas de actividad del yo pueden estar “libres de conflicto”; es decir, el yo no está en conflicto perpetuo con el ello, el mundo externo y el superyó. Por medio de la experiencia y la adaptación, muchas de las funciones del yo pueden volverse cada vez más distintas de las maniobras instintivas y defensivas originales.

Desde el punto de vista de Hartmann, la memoria, aprendizaje y otras funciones del yo son prerequisites para las interacciones del yo con el ello, en lugar de surgir de éstas. Emergen de manera independiente y luego son puestas en funcionamiento. Más aún, el yo tiene la capacidad para neutralizar la energía sexual y agresiva de modo que funcionen de formas distintas a la simple reducción del impulso.

El énfasis de Hartmann en las funciones cognoscitivas del yo va acorde con el interés actual en el papel que desempeña la cognición en la formación y desarrollo de la personalidad. Concibió a la adaptación como una relación recíproca entre el organismo y el ambiente. El organismo cambia al ambiente a fin de hacerlo más agradable y luego presenta un cambio propio a fin de adaptarse a las modificaciones que ha creado.

La adaptación es un proceso continuo que implica niveles cada vez más complejos de

dominio, moldeamiento y síntesis. En su función sintetizadora, el yo integra y reconcilia no sólo los conflictos entre sí mismo, el ello, el superyó y el mundo externo, sino que también los conflictos dentro de sí mismo.

### 2.1.1.3 Erik Erikson (1902-1994)

Erik H. Erikson nació el 15 de junio de 1902 cerca de Francfort, Alemania, como resultado de una relación extramatrimonial. Nunca conoció al primer esposo de su madre ni a su padre. Su madre se casó después con un pediatra, Theodore Homburger, quien adoptó a Erik y le dio su apellido. En un acto que Erikson llamó después “engaño amoroso”, sus padres le ocultaron el hecho de su adopción por varios años. De este modo, el hombre que es famoso por haber creado el término “crisis de identidad” experimentó él mismo una crisis de identidad significativa.

No sólo tuvo que luchar con la búsqueda usual de la identidad psicológica, sino que además no estaba seguro de su identidad biológica. Su resolución a ese problema se hizo evidente en 1939; en el proceso de convertirse en ciudadano estadounidense, agregó a su nombre el apellido por el que se le conoce, asumiendo su nuevo nombre, Erik Homburger Erikson.

Erikson pudo encontrar su identidad profesional en Viena, donde él y Peter Blos, un teórico e investigador sobre la adolescencia, establecieron una escuela progresiva sin grados, proporcionando a los niños una libertad óptima dentro de una estructura apropiada. Después de un tiempo, Anna Freud propuso a Erikson comenzar su análisis con ella y convenirse en analista infantil. A lo largo de los siguientes años, Erikson se estableció como una figura clave en el psicoanálisis y publicó artículos sobre educación y psicoanálisis.

Erikson amplió el análisis freudiano en cuatro formas principales. Primera, incrementó el entendimiento del yo explicando cómo es un solucionador de problema creativo que surge del contexto genético, cultural e histórico de cada individuo. Segunda, explicó a fondo las etapas del desarrollo propuestas por Freud, haciendo explícita una dimensión social que estaba implícita en la teoría de Freud pero que nunca se expuso con claridad. Tercera, extendió el concepto de desarrollo para abarcar todo el periodo de vida desde la infancia hasta la ancianidad. Cuarta, exploró el impacto de la cultura, la sociedad y la historia en la personalidad en desarrollo e ilustró esto en estudios psichistóricos de personas famosas.

### 2.1.2 Un entendimiento mejorado del yo

En la teoría de Erikson, el yo es la parte de la mente que da coherencia a las experiencias conscientes o inconscientes.

***Erikson concordaba con Freud en que muchos aspectos del funcionamiento del yo son inconscientes, pero creía que el yo tiene un propósito unificador global que conduce a conducta y comportamiento consistentes. El yo tiene el papel positivo de mantener el desempeño efectivo, en lugar de sólo un papel negativo de evitar la ansiedad. Sus defensas son adaptativas al igual que desadaptativas (1974).***

Erikson no creía en la posibilidad de reconstruir mejor las funciones del yo a partir de un entendimiento de sus disfunciones. Él explicó sus capacidades adaptativas, su capacidad para enfrentar la tensión emocional, para resolver el conflicto vital, recuperarse y contribuir a la formación de la identidad. En el análisis final, Erikson definió al yo como una fuerza intensa, vital y positiva: una capacidad organizadora del individuo que conduce a la fuerza que puede reconciliar discontinuidades y ambigüedades” (1975).

El desarrollo del yo fue delineado con claridad en las etapas psicosociales del ciclo de vida propuesto por Erikson. En forma ideal, en cada etapa el yo desarrolla ciertas fuerzas o virtudes básicas que le permiten progresar. Estas fuerzas del yo establecen la base para una serie de reglas éticas basadas en ideales por los que se puede luchar, de igual manera, Erikson concebía al superyó y a la conciencia humana en términos de un proceso evolutivo.

### **2.1.3 Las etapas psicosociales del desarrollo**

En su discusión sobre las etapas psicosexuales del desarrollo, Freud se concentró en su carácter biológico y tendió a rechazar la dimensión social. No obstante, las etapas desarrolladas por Freud reflejan más que sólo un progreso psicosexual en el que los niños aceptan su sexualidad. Para Erikson las etapas se encuentran en definitiva en un desarrollo psicosocial, en el que los niños tratan de entender y relacionarse con el mundo y con los demás. En efecto, Erikson hizo explícita la dimensión social implícita en la obra de Freud. Cada una de las etapas psicosociales propuestas por Erikson se enfoca en una polaridad emocional o conflicto que los niños experimentan en ciertos periodos críticos. Las demandas ambientales nuevas introyectan componen les emocionales positivos y negativos en el desarrollo de la personalidad. Ambos componentes emocionales son incorporados en alguna medida en la persona que está emergiendo, pero si el conflicto es resucito de manera satisfactoria, el componente positivo es reflejado en un grado mayor.

Si el conflicto persiste, o no es resuelto en forma adecuada, predomina el componen te negativo. Las primeras cuatro etapas propuestas por Erikson corresponden a las etapas psicosexuales de la teoría de Freud (de la oral a la de latencia). Erikson subdividió entonces la etapa genital en cuatro fases que representan la maduración y el desarrollo hasta la madurez.



***Las etapas propuestas por Erikson son epigenéticas (de las palabras griegas epi, “sobre” y génesis, “surgimiento”): una etapa se desarrolla sobre otra en un patrón secuencial y jerárquico.***

En cada nivel sucesivo la personalidad humana se vuelve más compleja. Erikson enfatizó las características prospectivas del ciclo vital y enmendó la lógica del psicoanálisis de modo que los acontecimientos tempranos son considerados no sólo en términos de sus contribuciones al desarrollo posterior, sino dirigidos estos mismos por potenciales que no florecen sino hasta después.

Las etapas psicosociales creadas por Erikson no ocurren dentro de un marco de referencia cronológico estricto.

***Cada niño tiene un horario personal. Sin embargo, como en el desarrollo fetal, cada aspecto del desarrollo psicosocial tiene un periodo crítico de disposición durante la cual; si no surge, es probable que se enrede. Además, las etapas progresan de un modo acumulativo en lugar de lineal. Las conductas de una etapa no desaparecen con la sucesiva (1969).***

Erikson hizo a los conceptos psicoanalíticos más consistentes con los hallazgos científicos contemporáneos. Sus etapas psicosociales son una serie gradual de encuentros decisivos con el ambiente; interacciones entre el desarrollo biológico, las capacidades psicológicas, las cognoscitivas y las influencias sociales. Erikson percibió a la persona como una forma de ser en el inundo. Por tanto, la primera etapa, más que una catexis de la libido en una zona oral, es un complejo de experiencias centrado en la boca.

Cada una de las ocho etapas incluye su propia crisis vital, un periodo crucial en el que el individuo no puede evitar un giro decisivo en un sentido o en otro. Cada etapa proporciona también oportunidades nuevas para que se desarrollen fuerzas del yo o virtudes básicas. Estos beneficios psicosociales resultan de la adaptación exitosa del yo a su ambiente y deben ser nutridos y reafirmados en forma continua.

1. Confianza contra desconfianza: esperanza

La dualidad emocional de confianza contra desconfianza es la consideración clave de la

primera etapa, la cual corresponde a la oral, sensorial y cinestésica de Freud (1963). La actitud psicosocial básica que se debe aprender en esta etapa es si podemos confiar en el mundo o no. Durante un periodo prolongado los niños son muy dependientes de los demás para su cuidado

Ciertas frustraciones son inevitables y significativas desde el punto de vista social, pero demasiada frustración o indulgencia pueden tener efectos negativos. La confianza básica implica una correlación percibida entre las necesidades propias y las de nuestro mundo.

Si los bebés reciben un cuidado poco confiable, inadecuado o rechazante, percibirán su mundo considerándolo indiferente u hostil y desarrollarán un alto grado de desconfianza.

Se da por supuesto la importancia de que los niños desarrollen algún sentido acerca de cuánto confiar y cuándo para estar listos ante el peligro y la incomodidad.

El peligro está en los extremos de la confianza y la desconfianza. Esta crisis no se resuelve de manera permanente durante el primer año o los primeros dos años de vida, pero se establece una base que influye en el curso de desarrollo subsecuente.

Un equilibrio apropiado de confianza y desconfianza conduce al desarrollo de la fuerza del yo esperanza, una virtud humana básica sin la cual somos incapaces de sobrevivir. La esperanza representa una acción persistente de que nuestros deseos pueden ser satisfechos a pesar de la decepción y los fracasos (1964). La esperanza es la base de la fe, reflejada en compromisos maduros.

## 2. Autonomía, contra vergüenza y duda: voluntad

La segunda etapa psicosocial desarrollada por Erikson, autonomía contra vergüenza y duda, surge durante el segundo y tercer años de vida y corresponde a la etapa anal-muscular en el esquema psicosexual de Freud (1963). La dualidad emocional primaria aquí es la del control sobre el cuerpo y las acuidades corporales en oposición a una tendencia hacia la vergüenza y la duda. “Justo cuando un niño ha aprendido a confiar en su madre y en el mundo, volverse obstinado y arriesgarse con su confianza a fin de percatarse lo que él, como individuo confiable, puede querer” (Erikson, citado por Evans, 1967).

La lucha por la autonomía no se limita a las sesiones en el cuarto de baño, sino que se extiende a muchas otras áreas de la vida conforme el yo comienza a establecer la independencia psicosocial. Los niños que comienzan a caminar, que están obteniendo beneficios rápidos en maduración neuromuscular, verbalización y discernimiento social, comienzan a explorar de manera independiente y a interactuar con su ambiente.

El negativismo de los niños de dos años de edad cuya palabra favorita es “no” es evidencia de su lucha por intentar la autonomía. Un berrinche es tan sólo una pérdida momentánea del autocontrol. Las culturas tienen formas diferentes de cultivar o quebrantar la voluntad del niño, ya sea reforzando o rechazando las exploraciones tentativas del niño. Las dudas acerca de su capacidad de autocontrol pueden provocar en los niños sentimientos de inadecuación o

vergüenza.

La voluntad, la virtud correspondiente a esta etapa, es un crecimiento natural de la autonomía. Es claro que en los años en que el niño comienza a caminar sólo surgen rudimentos, pero esta voluntad formará un sentido maduro de poder de la voluntad.

Esta es una determinación inquebrantable de ejercer la libertad de elección y el dominio de sí mismo (1964) y forma la base para nuestra aceptación subsecuente de las leyes sociales. Iniciativa contra culpa: determinación.

La dualidad emocional que Erikson imaginó para la etapa fálica o genital-locomotora de la psicosexualidad (de los tres a los cinco años de edad) es iniciativa contra culpa (1963). En este periodo, los niños están activos en su ambiente, dominan habilidades y tareas nuevas. Su modalidad social dominante es el modo intruso: sus cuerpos se entrometen en forma vigorosa en el espacio y sobre otras personas.

Los preescolares dirigen sus actividades hacia objetivos y logros específicos. Su intrusión y curiosidad no sólo se extiende a cuestiones sexuales sino también a muchos otros intereses en la vida.

La palabra característica de los preescolares es “¿por qué?”. Las respuestas paternas a las actividades autoiniciadas de los niños determinan el resultado exitoso o infructuoso de esta etapa. Si la iniciativa es reforzada, la conducta de un niño se orientará cada vez más hacia el objetivo.

El castigo excesivo o la desaprobación pueden conducir a sentimientos de culpa, resignación y a la creencia de que está mal ser curioso acerca del mundo e imprudente ser activo a éste. Grandes facultades nuevas se desarrollan en los niños en esta época conforme comienzan a imaginar objetivos para los que sus habilidades locomotoras y cognoscitivas los han preparado.

***La utilización de su lenguaje se vuelve más pulido. Los niños comienzan a imaginarse a sí mismos creciendo y se identifican con personas cuyo trabajo y personalidades pueden entender y admirar. Las fantasías anteriores son reprimidas o redirigidas y su juego se vuelve más realista y determinado.***

Comienzan a participar en proyectos. En estos años los niños están más abiertos al aprendizaje que en ningún momento de su infancia. Son capaces de trabajar en cooperación y de obtener provecho de los profesores. Su aprendizaje es vigoroso, apartándolos de sus propias limitaciones y llevándolos hacia posibilidades posteriores.

Erikson creía que el complejo de Edipo representa más y al mismo tiempo menos de lo que Freud hizo de éste. Prefería llamarlo un complejo generacional temprano. Desde el punto de vista de la evolución, es la primera, experiencia del niño con la secuencia implacable de las generaciones, el crecimiento y la muerte.

El padre del mismo sexo del niño queda implicado de manera “natural” en sus primeras fantasías genitales en un momento en que la iniciativa del niño está lista para alejarse de la situación presente hacia objetivos nuevos. Al mismo tiempo, la imaginación intensa y las habilidades locomotoras vigorosas del niño producen fantasías aterradoras gigantescas que despiertan una sensación de culpa y conducen al desarrollo de la conciencia (Evans, 1967). Por tanto, la etapa edípica da por resultado un sentido moral que establece límites permisibles y comienza a vincular los sueños infantiles de manera realista con los diversos objetivos posibles de la tecnología y la cultura del niño.

La virtud que surge de la dualidad de la iniciativa contra la culpa es la determinación, una visión del futuro que da dirección y enfoque a nuestros esfuerzos mutuos. La determinación nos permite desarrollar con lentitud un sentido de la realidad que es definido por lo que es alcanzable (1964).

### 3. Laboriosidad contra inferioridad: competencia

La siguiente etapa en la vida del niño tiene un paralelo aproximado con el periodo de latencia propuesto por Freud. Este, dio pocos indicios sobre lo que le sucedía al desarrollo de la personalidad durante este periodo, además de sugerir que la latencia implica un traslado de la expresión sexual prematura a una fase sexual inactiva.

***Erikson concordó en que durante la latencia se apaciguan ciertas cualidades apasionadas e imaginativas de años anteriores de modo que el niño es libre de concentrarse en el aprendizaje. Sin embargo, declaró que el aprendizaje implica más que sólo curiosidad sexual suprimida o desplazada.***

El aprendizaje contiene su propia energía; es una forma básica de lucha que tiene lugar a lo largo del ciclo vital y que atraviesa por una crisis especial durante los años escolares. La concentración se mueve de forma brusca del ello al yo conforme el niño aplica los impulsos que antes motivaban sus sueños y juegos hacia objetivos específicos y aprobados.

Pero el yo puede permanecer fuerte sólo por medio de la interacción con instituciones culturales. En esta época la sociedad interviene de manera más formal para desarrollar las capacidades y potenciales del niño.

Durante los años escolares (seis a once años de edad), la dualidad emocional primaria es laboriosidad contra inferioridad (1963). El término “laboriosidad” implica estar ocupado con algo, aprender a hacer algo y hacerlo bien. En todas las culturas los niños reciben alguna forma de instrucción sistemática en esta etapa con el fin de enseñarles habilidades que serán necesarias en su sociedad y les ayudarán a alcanzar un sentido de dominio.

En esta etapa se les hacen nuevas demandas a los niños. Ya no son amados tan sólo por quienes son; se espera que dominen la tecnología de su cultura para ganar el respeto de sus profesores y compañeros.

Su capacidad para conformarse y dominar las tareas de este nivel depende en gran medida de lo exitoso que haya sido su paso por las etapas precedentes.

***Si los niños salen de las etapas anteriores con un sentido básico de confianza, autonomía e iniciativa, estar listos para el trabajo laborioso que presupone la “escuela”. Pero si su desarrollo ha dejado residuos pesados de desconfianza, duda y culpa, pueden tener dificultad para desempeñarse en un nivel óptimo.***

Desde un punto de vista, psicoanalítico, el niño que no ha resuelto de manera adecuada su complejo edípico puede no estar listo para satisfacer las otras demandas de su sociedad. Si se ha permitido que las potencialidades se desarrollen en forma plena en las etapas anteriores, el niño está en menor peligro.

El riesgo durante este periodo es que se desarrollen sentimientos de inadecuación e inferioridad. El niño comienza, a hacer comparaciones entre sí mismo y los demás y a percibirse con una actitud que puede ser menos o más favorable. La evitación de las clasificaciones grupales que diferencian los desempeños de los niños puede minimizar pero de ninguna manera borrar la conciencia de un niño acerca de hacer un trabajo superior o inferior. Los niños saben, o piensan que saben, en donde ubicarse.

Los niños de esta edad están listos para aprender a trabajar y necesitan desarrollar un sentido de competencia, fuerza del yo o virtud asociada con esta etapa. La competencia implica la capacidad de usar su inteligencia y habilidad para completar tareas que son de valor en la sociedad (1964).

#### 4. Identidad del yo contra confusión de roles: fidelidad.

Para Freud, las características principales de la etapa genital eran *lieben und arbeiten*, “amar y trabajar”. Erikson estaba de acuerdo con la importancia de estos logros, pero él dividió

además la etapa final propuesta por Freud en cuatro subetapas para enfatizar la cuestión de que la “genitalidad no es un objetivo que deba ser perseguido en forma aislada” (Evans, 1967). Al hacerlo así, Erikson enriqueció de manera amplia el entendimiento de la adolescencia y los años de la edad adulta. La dualidad primaria durante la adolescencia (doce a dieciocho años de edad) es la identidad del yo “contra la confusión de roles. El proceso de formar una identidad del yo requiere que el individuo compare cómo se percibe a sí mismo con cuán significativo, al parecer los demás esperan que él sea. “La identidad del yo, entonces, en su aspecto subjetivo, es la conciencia del hecho de que hay una autoigualdad y continuidad para los métodos sintetizadores del yo y una continuidad de lo que significamos para los demás” (1963).

***La identidad del yo da por resultado un sentido de individualidad coherente que nos permite resolver nuestros conflictos en forma adaptativa. Los adolescentes deben responder la pregunta “¿Quién soy yo?” de manera satisfactoria. Si fallan en esto sufrirán confusión de roles.***

Erikson sugirió que la adolescencia es un periodo crucial en particular. Junto con el crecimiento y los cambios físicos rápidos, ocurren nuevos desafíos psicológicos. Las continuidades previas son cuestionadas conforme los jóvenes comienzan a reconectar los roles y habilidades que han desarrollado en un sentido más maduro de identidad.

Esta integración es más que la suma total de los logros previos. Erikson a menudo hablaba de la adolescencia como una moratoria entre la infancia y la edad adulta y consideraba a esta moratoria importante, en particular en una sociedad compleja.

El mayor peligro en esta etapa es la confusión de roles, la incapacidad del adolescente para concebirse como un miembro productivo de su sociedad. Erikson declaró que “una identidad del yo sana es la única salvaguarda contra la anarquía de los impulsos al igual que contra la autocracia de la conciencia” (1958). La confusión de roles con frecuencia surge de la dificultad del adolescente para hallar una identidad ocupacional, pero también puede expresar una incapacidad general para encontrar un lugar significativo en su cultura. El desarrollo de una identidad positiva depende del apoyo de grupos significativos.

***El adolescente que no puede encontrar un papel adulto significativo corre el riesgo de una crisis de identidad, una falla transitoria en el establecimiento de una identidad estable. Algunos jóvenes pueden rearse de la corriente principal de la sociedad por un periodo breve, como lo hizo el mismo Erikson. Otros pueden adoptar una identidad negativa, que es opuesta a los valores dominantes de su educación.***

Donde el apoyo no ha sido recibido y el ambiente no es favorable para el desarrollo de los recursos internos, una identidad negativa puede proporcionar al adolescente la única forma de demostrar dominio y libertad de elección en la cultura. La identificación negativa puede dar por resultado consecuencias desafortunadas —patología social, crimen o expresiones de prejuicio—. Sin embargo, Erikson deseaba que reconociéramos que estos desarrollos son un testimonio importante de la disposición del adolescente para el involucramiento ideológico.

Es de vital importancia que una sociedad presente a sus jóvenes ideales que puedan compartir con entusiasmo. La ausencia notable de un sentido de promesa en cualquier sociedad, debido a condiciones económicas, tendencias populares, desempleo elevado u otros problemas que frustran las aspiraciones ocupacionales de los jóvenes, significa que aquellos adolescentes tendrán una época difícil en el establecimiento de una identidad del yo clara y positiva.

La fidelidad es la virtud o fuerza del yo desarrollado en estos tiempos; el adolescente está listo para aprender a ser fiel a un punto de vista ideológico. La fidelidad consiste en “la capacidad para sostener lealtades juradas con libertad a pesar de las contradicciones inevitables de los sistemas de valores” (964). Sin fidelidad la persona joven tendrá un yo débil y sufrirá de una “confusión de valores” o buscará un grupo desviado para serle leal.

##### 5. Intimidad contra aislamiento: amor.

Los primeros años de la edad adulta (de dieciocho a veinticuatro años de edad) están marcados por la dualidad emocional de intimidad contra aislamiento (1963). La intimidad se refiere a la capacidad para desarrollar una relación cercana y significativa con otra persona. Erikson replicó aquí la máxima de Freud “amar y trabajar” como la orientación modelo. El aislamiento implica la autoabsorción y una incapacidad para desarrollar relaciones que impliquen un compromiso profundo. Habiendo crecido más allá de los comienzos del establecimiento de una identidad, el adulto joven es capaz de vencer el temor de la pérdida del yo y formar una afiliación íntima con Otro individuo. La tarea de la edad adulta joven es acoplar la genitalidad con la productividad general en el trabajo. Es claro que la genitalidad es una definición inadecuada de la salud. Por otra parte, la dedicación al trabajo por parte de un individuo no debe ser tal que pierda la

capacidad de amar.

Por tanto, es en este punto donde surge la virtud del amor como una fuerza del yo (1964).

***El adolescente que no puede encontrar un papel adulto significativo corre el riesgo de una crisis de identidad, una falla transitoria en el establecimiento de una identidad estable. Algunos jóvenes pueden rearse de la corriente principal de la sociedad por un periodo breve, como lo hizo el mismo Erikson. Otros pueden adoptar una identidad negativa, que es opuesta a los valores dominantes de su educación.***

El amor representa una devoción mutua que es capaz de vencer el antagonismo natural involucrado en cualquier relación entre los sexos. Erikson reconoció que hay funciones diferentes de los sexos, sobre todo respecto a la procreación; sin embargo, las capacidades del yo maduro pueden trascender esas funciones de modo que el hombre y la mujer cooperen.

6. Generatividad contra estancamiento: cuidado.

Los años intermedios (de 25 a 74 años) se caracterizan por el conflicto de generatividad contra estancamiento (1963). La generatividad implica más que la paternidad; es la capacidad de ser productivo y creativo en muchas áreas de la vida, en particular aquellas que muestran una preocupación por el bienestar de las generaciones siguientes. El adulto participa en aquellos elementos de la cultura que asegurarán su mantenimiento y acrecentamiento. El fracaso en esto lleva a sentimientos de estancamiento, aburrimiento y empobrecimiento interpersonal. Un individuo que no tiene hijos puede satisfacer la generatividad trabajando con los de otras personas o ayudando a crear un mundo mejor para ellos. Por tanto, aunque la idea de generatividad incluye los conceptos de productividad y creatividad, es mucho más amplia. Una persona es generativa cuando hace una contribución apropiada para su potencial particular, sean niños, productos, ideas u obras de arte.

***La identidad del yo da por resultado un sentido de individualidad coherente que nos permite resolver nuestros conflictos en forma adaptativa. Los adolescentes deben responder la pregunta “¿Quién soy yo?” de manera satisfactoria. Si fallan en esto sufrirán confusión de roles.***



Erikson consideró que un impulso procreativo era instintivo y consideró a la generatividad como una etapa psicosexual más, cuya frustración conduce a síntomas de autoabsorción e indulgencia.

El cuidado es la fuerza del yo que surge durante los años intermedios. El adulto precisa ser necesitado. El cuidado implica hacer algo por alguien, El cuidado también es capaz de vencer los sentimientos ambivalentes inevitables que están implicados en la relación padre-hijo. Una vez más, cuando el yo maduro es capaz de trascender estas emociones, el adulto puede cumplir con sus obligaciones con la juventud.

### 7. Integridad del yo contra desesperación: sabiduría.

La madurez, la etapa final de la vida (de los sesenta y cinco años de edad hasta la muerte), está marcada por la integridad del yo contra desesperación (1963).

La integridad del yo implica la capacidad de reflexionar sobre la propia vida con satisfacción aunque no todos los propósitos se hayan cumplido. La muerte no es temida sino aceptada como una entre muchas facetas de la propia existencia.

La desesperación implica el arrepentimiento por oportunidades perdidas e insatisfechas en un momento en que es demasiado tarde para comenzar de nuevo. La integridad del yo representa el fruto de las siete etapas que han precedido.

La virtud de esta etapa es la sabiduría. Ésta permite al individuo darle a su vida un cierre apropiado. Es la capacidad para mirar hacia atrás y reflexionar sobre la propia vida frente a la muerte inminente (1964).

Las 8 etapas completas de Erickson son tratadas en la lectura a posterior destacando los aspectos más resaltantes de su planteamiento.

### 2.1.4 Los teóricos de las relaciones con los objetos

En las décadas de 1950 y 1960, el psicoanálisis estadounidense fue dominado por la psicología del yo. Esto enfatizó el conflicto entre las estructuras internas y su defensa en la psique individual. Mientras tanto, en Inglaterra, Melanie Klein (1932) inició la teoría de las relaciones con los objetos y más tarde Ronald Fairbairn (1952) la revisó.

Es necesario distinguir entre objetos de relaciones, las relaciones contemporáneas externas de una persona con los demás, que fue discutido por Anna Freud (Dyer, 1983), vías relaciones

***La teoría de las relaciones con los objetos reconoce que a partir del nacimiento los individuos se relacionan con otras personas y forman vínculos. Los teóricos de las relaciones con los objetos buscan entender la interacción entre la dinámica intrapsíquica y las relaciones interpersonales.***

Klein y Fairbairn estaban más interesados en la realidad del “mundo interior” que en la del “mundo exterior”. Un resultado de su preferencia ha sido que la teoría de las relaciones con los objetos es más satisfactoria para entender la psicopatología que la normalidad (Dyer, 1983), y el interés en las relaciones con los objetos se ha vuelto de particular importancia como un marco de referencia para entender algunos de los síndromes que se han transformado en parte de nuestra literatura clínica popular de estos días, tales como los trastornos de personalidad límite y narcisista y varias formas de abuso.

Margaret Mahler, Heinz Kohut y Otto Kernberg exploraron las raíces del desarrollo del yo enfatizando además la interacción entre el bebé y el cuidador primario. Nancy Chodorow discutió el impacto de la actitud maternal de las mujeres y los roles que desempeñan.

#### **2.1.4.1 Margaret Mahler (1897-1985)**

Margaret Mahler (1975) exploró los procesos de separación e individuación por medio de los cuales el niño surge de una fusión simbiótica, o íntima, con la madre y asume características individuales.

***Sus hallazgos confirman que el nacimiento biológico de un bebé y el nacimiento psicológico de un individuo no son lo mismo. El primero es un acontecimiento bien determinado, mientras que el último es un proceso que se desarrolla en forma gradual.***

Al estudiar y comparar a niños trastornados de gravedad y normales, Mahler desarrolló una secuencia de etapas por las que pasa el yo en el proceso de convertirse en un individuo.

El proceso de separación-individuación comienza en forma óptima alrededor del cuarto mes y conduce a la formación de un autoconcepto estable cerca del final del tercer año.

La separación implica diferenciación física y alejamiento del cuidador primario, mientras que la individuación sugiere maduración psicológica lejos del cuidador primario y hacia la

identidad única del individuo. Por tanto, en opinión de Mahler las raíces de la identidad, la fuerza del yo y la resolución de conflictos preceden al complejo de Edipo.

Antes de la separación-individuación, hay dos “fases precursoras”, autismo normal y simbiosis normal, en las cuales el yo del bebé se desarrolla de un estado de narcisismo primario en absoluto a un reconocimiento de un mundo externo. En este momento no hay una separación real del yo y la madre, pero pueden ocurrir desarrollos que promueven o impiden el proceso de individuación subsecuente.

El proceso de separación-individuación en sí mismo se compone de cuatro etapas: diferenciación, el desarrollo de una imagen corporal separada de la de la madre (de cinco a siete meses de edad); práctica, el perfeccionamiento de las capacidades motoras y desarrollo de la independencia física (de diez a catorce meses de edad); acercamiento, un aumento en la conciencia respecto a la separación de la madre, con una sensibilidad acompañame debido a su ausencia que expresa un conflicto entre el impulso de separarse y el temor de la pérdida, y un reconocimiento de que las madres tienen aspectos buenos y malos (de catorce a veinticuatro meses de edad), y consolidación, unificación de lo bueno y lo malo en la madre con la imagen de ella como una entidad separada en el mundo externo, y los comienzos de la propia individualidad y personalidad separada del niño como se observa en el desarrollo de un autoconcepto basado en un sentido estable de “mí” (de dos a tres años de edad).

El concepto de Mahler expresa su creencia acerca de que los bebés normales y sanos muestran un “impulso hacia la individuación” que es demostrado en el proceso de separación-individuación. La teoría de Mahler está recibiendo atención en la actualidad debido a que su concepto acerca de un proceso de separación-individuación es muy útil.

### 2.1.4.2 Heinz Kohut (1913-1981)

Heinz Kohut desarrolló una nueva dimensión en el psicoanálisis a la que llamó la teoría del yo (1971, 1977). Ampliando las observaciones de Margaret Mahler sobre los comienzos de la individualidad y la importancia de la relación madre-hijo.

Kohut se concentró en el narcisismo y los trastornos de carácter narcisista que ocurren cuando un individuo no desarrolla un sentido independiente del yo.

Asumió una línea de desarrollo narcisista distinta y anterior al desarrollo del yo y al psicosexual.

El término narcisismo proviene del mito griego antiguo de Narciso, quien “sin querer” se enamoró de su propio reflejo en un estanque de agua. Le habló y trató de abrazarlo, pero todo fue en vano ya que se desvaneció al tratar de tocarlo. La pasión que lo abrasaba lo consumía a sí mismo.

La personalidad narcisista se caracteriza por un sentido exagerado de vanidad y de involucramiento consigo mismo, conductas que ocultan un sentimiento frágil de valía de sí

mismo.

Freud creía que los trastornos narcisista y limítrofe no podían ser tratados con psicoanálisis debido a que se originaban antes de que el paciente fuera capaz de hablar y, por tanto, no eran susceptibles de análisis verbal.

Debido a que la libido es extraída de los objetos externos, la resistencia es insuperable y es difícil de cultivar una transferencia. Sin embargo, las perturbaciones en las relaciones familiares y en la sociedad han conducido a un aumento en estos trastornos y a más esfuerzos para tratarlos en forma psicoanalítica. Kohut y otros (tales como Giovacchini, Kernberg y Spotniz) han expandido el repertorio psicoanalítico para incluir técnicas diseñadas para trabajar a través de transferencias y resistencias que se derivan de fases de desarrollo preedípicas.

Kohut (1971, 1977) concibió:

***Los sentimientos narcisistas no como cualidades de una cierta etapa de desarrollo, sino como un aspecto de la personalidad que se desenvuelve de manera gradual, permea todo el ciclo de vida y conduce a un sentido distorsionado del yo. Creía que los trastornos del yo surgen por una falla en la empatía con el padre.***

Los niños necesitan una respuesta adecuada a sus necesidades infantiles. Para ser específicos, necesitan ser reflejados –hacer que su forma de hablar y sus logros sean reconocidos, aceptados y elogiados-. Los niños pequeños creen que son omnipotentes y también idealizan a sus padres. Esta idealización les permite desarrollar objetivos.

A su debido tiempo, la mayoría de los niños aprenden que sus nociones idealizadas son incorrectas y las sustituyen por una evaluación más realista de sí mismos y de sus padres. En parte, este aprendizaje depende de que los padres respondan de manera positiva a las características únicas, admirables y dignas de elogio de sus hijos.

Si los padres no responden en forma apropiadas, los niños pueden ser incapaces de desarrollar un buen sentido de valía de sí mismos y pasar el resto de sus vidas buscando sin éxito dicha aceptación.

En resumen, los individuos narcisistas están buscando un sustituto para el padre idealizado que puede nunca ser encontrado.

Con un yo bien desarrollado, el individuo se percata de quién es y esa conciencia da significado y propósito a su conducta.

Kohut creía que los trastornos narcisistas se caracterizan por una autoabsorción recurrente, una autoestima baja, padecimientos físicos insignificantes y una sensación crónica de vacuidad.

Declaró que el psicoanálisis no puede ser útil a menos que el terapeuta trate primero el trastorno narcisista.

Por otro lado, Kohut enfatizó la empatía y la introspección sobre la combinación psicoanalítica convencional de la asociación libre y la atención suspendida de manera uniforme (Balter y Spencer, 1991). En el curso del tratamiento, Kohut descubrió que los pacientes narcisistas desarrollan transferencias idealizadoras o reflejantes con sus analistas los cuales manifiestan sus atribuladas relaciones padre-hijo anteriores. La terapia les permite volver a trabajar a través de estas relaciones para una resolución mejor.

Kohut (1977) nos recuerda que la “presencia de un yo firme es una precondition para la experiencia del complejo de Edipo”. Un complejo de Edipo que está lleno de conflicto puede ser una señal de que los padres narcisistas han sido incapaces de responder con empatía a su hijo en edad preescolar y a su vez puede conducirlo a una vida de fantasía.

### 2.1.4.3 Otto Kernberg (1928)

Otto Kernberg (1975) concuerda con Freud y Kohut en que muchas personas que sufren de trastornos narcisistas tienen padres que fueron indiferentes, fríos y también hostiles y vengativos hacia ellos en forma sutil.

Kernberg enfatiza además la cantidad atípica y elevada de autorreferencia en las relaciones interpersonales de los individuos narcisistas y en la desigualdad entre sus autoimágenes en apariencia exageradas y su insaciable necesidad de la aprobación de otras personas. Mientras su ansia de admiración y aprobación puede llevar a otros a pensar que los narcisistas son dependientes, Kernberg cree que en realidad son incapaces de confiar en otras personas y, por consiguiente, de depender de los demás.

Kernberg también se ha enfocado en lo que son llamados trastornos de personalidad “límitrofe”. Fue en la década de 1950 que los analistas y terapeutas comenzaron a descubrir un tipo de paciente que era incapaz de realizar introspección desarrollar insight y solucionar los problemas.

Estos pacientes con frecuencia tenían cambios de estado de ánimo intensos y tendían a considerar a los otros significativos en sus vidas como todos buenos o todos malos. Estos pacientes exhibían tendencias orales tales como necesidades de dependencia o un estilo incorporativo pero también tendencias agresivas potentes, en particular con referencia a sus luchas edípicas.

Los modelos psicoanalíticos de esa época encontraron desconcertantes a esos pacientes. El término “límitrofe” al principio denominaba a una persona que estaba en el límite entre el funcionamiento adecuado (si no es que neurótico) una parte del tiempo y la manifestación de episodios psicóticos en otras ocasiones. Con el tiempo, la definición fue reducida y en los criterios del DSM-IV de 1994, se considera que una persona presenta un trastorno de

personalidad trastorno límite si exhibe cinco o más características clínicas específicas. Kernberg preferiría, sin embargo, un diagnóstico y explicación de trastorno límite basado en una descripción causal de relaciones históricas anteriores.

Kernberg señala que, frente a pacientes límite, el terapeuta desempeña un papel más activo del que es típico en el psicoanálisis clásico. Al inicio se pone énfasis en la conducta actual en vez de en los acontecimientos pasados. El método de tratamiento de Kernberg, al cual llamó psicoterapia expresiva orientada psicoanalíticamente, difiere del psicoanálisis clásico en que no se permite que se desarrolle una transferencia completa de la neurosis ni se resuelve la transferencia por medio de la sola interpretación.

En vez de esto, el terapeuta describe con claridad y discute las distorsiones aparentes de la realidad del paciente, tales como una percepción distorsionada del terapeuta.

Kernberg (1990) ha sugerido que:

***La libido y la agresión, los dos impulsos propuestos por Freud, deben ser observados como una jerarquía compuesta por la estructura de sentimientos que constituyen los “ladrillos” de estos impulsos.***

Declaró que, en lugar de considerar a las zonas erógenas como la fuente de la libido, concebimos a la fuente como un estado emocional máximo de excitación sexual que abarca a todas las funciones activadas fisiológicamente y zonas del cuerpo combinadas en una relación padre-hijo de excitación erótica. La furia, por otra parte, se forma de la emoción necesaria alrededor de la cual se ensambla el sentimiento de agresión como un impulso.

Las diferencias entre Kohut y Kernberg proporcionan un contrapunto interesante. Kohut cree que los trastornos de personalidad narcisista son el resultado de fallas empáticas, mientras que Kernberg cree que esos trastornos de personalidad son el resultado de impulsos no neutralizados. Por tanto, Kohut se enfoca mucho más en el dominio interpersonal mientras que Kernberg enfatiza la dimensión intrapsíquica.

Para Kernberg, la agresión es una fuerza de motivación importante. A este respecto cree que Kohut falló en reconocer la importancia de analizar las transferencias negativas. Además sugiere que un terapeuta debe enfatizar con cuáles pacientes se ha dividido al igual que sus experiencias subjetivas.

Al mismo tiempo, es cuidadoso en no permitir que sus pacientes sientan que su curación es esencial para su propio bienestar debido a que alimenta la omnipotencia del paciente. Kernberg también cree que la psicología del yo está omitiendo una consideración seria de los determinantes culturales de la excitación sexual al igual que de los intrapsíquicos y biológicos.

### 2.1.4.4. Nancy J. Chodorow (1944)

El trabajo de Chodorow difiere de la teoría psicoanalítica tradicional debido a que ella distingue una relación fuerte entre la identidad de género y la organización del trabajo y la familia en las sociedades capitalistas occidentales.

Chodorow (1978) señala que, en los últimos dos siglos, la actitud maternal de las mujeres se ha separado de manera creciente de otras labores que se habían realizado en forma tradicional en el hogar (tal como tejer).

La industrialización eliminó a muchas personas que antes vivían en el mismo hogar y limitó el rol de los hombres en la vida familiar. Al mismo tiempo, los científicos sociales estaban enfatizando el significado de la relación madre-hijo.

Chodorow argumenta que

***“La reproducción contemporánea de la actitud maternal ocurre a través de procesos psicológicos inducidos en forma estructurada socialmente. No es ni un producto de la biología ni de entrenamiento del rol intencional”.***

Cree que “la actitud maternal de las mujeres se reproduce a sí misma de manera cíclica. Las mujeres como madres desarrollan hijas con capacidad maternal y el deseo de ser madres. Estas capacidades y necesidades son formadas y maduras a partir de la relación madre-hija en sí misma”. Por otra parte, las capacidades de crianza de los niños son limitadas y reprimidas en forma metódica conforme son preparados para trabajar fuera de la familia.

Las madres también están cerca de sus bebés varones, sin embargo, los perciben como diferentes y no experimentan el mismo sentimiento de “unicidad” que tienen con sus hijas. Cuando las mujeres se separan de sus madres da por resultado su incapacidad para recuperar a la madre (si establecen una relación heterosexual), mientras que los hombres pueden separarse y todavía recuperar a la madre por medio de una relación con una mujer adulta. Por consiguiente, hay una presión para que las mujeres permanezcan “ligadas” o conectadas mientras que para los hombres no hay una amenaza de pérdida al separarse de su madre.

***Los desequilibrios en los acontecimientos familiares que se derivan de la actitud maternal de las mujeres conducen a un desarrollo diferente de la psique en hombres y mujeres.***

El establecimiento de la identidad de género ocurre en un periodo preedípico y hay diferencias sexuales en la experiencia edípica debido a esta conciencia y al involucramiento paternal. La personalidad de las mujeres se desarrolla en una forma que enfatiza las relaciones interpersonales en curso, pero los hombres maduran para percibirse a sí mismos como distintos y separados.

Esto prepara a los dos sexos para roles diferentes, actividades en las que no está implicada la relación para los hombres y actividades de relación para las mujeres. El desarrollo diferente de mujeres y hombres acrecienta de maneja más profunda la actitud materna de las mujeres preparándolas para asumir “los roles de género adultos que las sitúan de manera primaria dentro de la esfera de la reproducción en una sociedad desigual desde el punto de vista sexual”.

Los hombres maduros, no acostumbrados a la relación psicológica estrecha, están satisfechos con dejar que las mujeres cuiden a los hijos.

El lugar primario de las mujeres y los niños en el hogar y el involucramiento de los hombres en la esfera pública “define a la sociedad misma como masculina. Les da poder a los hombres para crear y poner en funcionamiento instituciones de control social y político, siendo importante entre éstas controlar el matrimonio como una institución que expresa los derechos de los hombres sobre las capacidades sexuales y reproductoras de las mujeres y que a su vez refuerza estos derechos”.

El desarrollo diferencial femenino y masculino conduce a discrepancias en la estructura actual de la crianza de los hijos- La actitud maternal de las mujeres garantiza que ésta se lleve a cabo. Sin embargo, el proceso crea tensiones emocionales y presiones que derriban el sistema de género sexual. Las mujeres que están aisladas en el hogar tienen un riesgo mayor de invertir en exceso en sus hijos y buscar que ellos satisfagan sus necesidades emocionales insatisfechas.

Cuando se les permite a las mujeres hacer un trabajo constructivo significativo y tener relaciones continuas con personas adultas mientras crían a sus hijos, no son tan susceptibles de invertir en exceso en sus hijos.

Cuando las mujeres son las únicas responsables de la crianza de los hijos, es más difícil para los hombres desarrollar “una sensación estable de yo masculino”. Si deseamos liberarnos de esta desigualdad, tendremos que reestructurar la crianza de los hijos “de modo que la crianza primaria sea compartida entre los hombres y las mujeres”.

Chodorow no es la única contribuyente importante al pensamiento psicoanalítico feminista. Entre algunas de ellas se encuentran Naomi Wolf, Carol Gilligan, Anne Shaeff y Juliet Mitchell.

Estos teóricos han ayudado a mantener la viabilidad y relevancia de la teoría psicoanalítica freudiana en el mundo contemporáneo. Para toda la crítica de las teorías orientadas psicoanalíticamente que declara la falta de “hipótesis” demostradas en forma científica — también existe el hecho por lo común ignorado de que ninguna de las teorías competitivas



modernas (cognoscitiva, conductual o humanística) han resistido pruebas científicas rígidas similares para validar su afirmación de legitimidad como teorías aceptables que subyacen a la conceptualización y aplicación de la psicoterapia” (W. I. Kelly, 1991).

Estos teóricos demuestran con claridad que el psicoanálisis está lejos de estar muerto.

## Actividades de reflexión para consolidar el aprendizaje

### Línea de trabajo

- a. Elabora un esquema de las ideas principales.
- b. Forma grupos y debate sobre el tema sobre los siguientes puntos:
  1. Describir las contribuciones que los psicólogos del yo, Anna Freud y Heinz Hartmann, han hecho al psicoanálisis.
  2. Identificar cuatro formas en las que Erikson amplió el psicoanálisis freudiano.
  3. Explicar cómo la teoría de Erikson amplió nuestro entendimiento del yo.
  4. Describir las contribuciones de Margaret Mahler.
  5. Explicar cómo esclarece Heinz Kohut el narcisismo.
  6. Describir cómo explica Otto Kernberg a los individuos limítrofes y discute su método de tratamiento.
  7. Expresar cómo difiere el trabajo de Nancy Chodorow de la teoría psicoanalítica tradicional.
- c. Presente su consenso de grupo sobre ¿Cómo estimaría a los teóricos psicoanalíticos más recientes en cada uno de los supuestos filosóficos básicos descritos? Cada cuestión básica fue presentada como una dimensión bipolar a lo largo de la cual puede ser colocada la opinión de una persona según el grado de acuerdo con uno u otro extremo. Estime las opiniones de los teóricos psicoanalíticos más recientes en estas cuestiones (A. Freud, Erikson, Kohut, Kernberg y Chodorow).

Cuando haya determinado dónde piensa que se encuentran los teóricos psicoanalíticos más recientes, compare sus respuestas con las de sus compañeros de clases. Debe estar dispuesto a defender sus apreciaciones, pero también estar preparado para cambiarlas bajo la perspectiva de los argumentos irresistibles de los demás. Después, compare su apreciación acerca de los teóricos psicoanalíticos más recientes con su propia perspectiva en cada cuestión y con aquéllas de otros teóricos. ¿Esta comparación le ayuda a entender por qué su teoría le atrae o no?

Estaría muy de acuerdo	Estaría de acuerdo	Es neutral o cree en la síntesis de ambas opiniones	Estaría de acuerdo	Estaría muy de acuerdo
1	2	3	4	5

### Libertad

Las personas básicamente tienen control sobre su propia conducta y entienden los motivos que hay detrás de ésta.

### Determinismo

La conducta de las personas está determinada de manera básica por fuerzas internas o externas sobre las que tienen poco control, si es que tienen alguno.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### Hereditario

Las características heredadas e innatas tienen la influencia más importante sobre la conducta de una persona.

### Ambiental

Los factores en el ambiente tienen la influencia más importante sobre la conducta de una persona.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### Unicidad

Cada individuo es único y no puede ser comparado con los demás.

### Universalidad

Las personas son de manera básica de naturaleza muy similar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### Proactivo

Los seres humanos actúan de manera principal por su propia iniciativa.

### Reactivo

Los seres humanos reaccionan de manera principal ante los estímulos del mundo exterior.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### Optimista

Pueden ocurrir cambios significativos en la personalidad y la conducta a lo largo del curso de una vida.

### Pesimista

La personalidad y conducta de una persona son de manera esencial estables e inmutables.

- d. Elabora un resumen según formato (ver anexo) y elaborar un glosario de 5 palabras mínimo, citando la bibliografía consultada.

## 2.1.5 Representantes sobre las tendencias actuales del psicoanálisis

### 2.1.5.1 Erick Erickson

Fue un psicoanalista alemán que postuló la teoría del desarrollo psicosocial. Enfatizó que la personalidad está influenciada por la sociedad. Expuso que el desarrollo del YO dura toda la vida. Fue el pionero del ciclo vital. Este consta de 8 etapas. Todas las etapas deben ser resueltas satisfactoriamente para lograr un desarrollo saludable del YO.

**CONFIANZA FRENTE DESCONFIANZA:** Durante los primeros años de vida el ser humano no sabe si confiar o no de las personas que le rodean. Si llega a satisfacer sus necesidades, entonces confiará en el ambiente y en sí mismo; caso contrario, desconfiará, volviéndose receloso, temeroso y demasiado interesado en la seguridad. El buen desarrollo de esta etapa desarrolla la virtud de la esperanza.

**AUTONOMÍA FRENTE A VERGÜENZA Y DUDA:** Sucede entre el primer y tercer año de vida. El crecimiento físico le permite al niño una autonomía creciente y un mayor contacto con su medio. Aprende a caminar, a coger las cosas, a controlar sus funciones excretorias. Si fracasa en su intento por dominar estas destrezas, puede surgir la duda en sí mismo. Un caso de este es cuando tiene la costumbre de seguir compulsivamente rutinas fijas.

**INICIATIVA VS CULPA:** En donde se pone de manifiesta la curiosidad del niño de explorar, el problema es que de acuerdo a las metas que se planteen se pueden ocasionar culpas por lo que algunas personas caen en un exceso de control para evitar las culpas. El buen desarrollo de esta fase se traduce en conseguir determinación en el carácter.

**LA INDUSTRIA VS INFERIORIDAD:** en donde se da el aprendizaje de obtener el reconocimiento de los demás por medio de la producción de cosas, pero se puede enfrentar a un sentimiento de inferioridad debido a que no tiene todavía la capacidad ya sea física o económica para enfrentar los retos. El buen desarrollo de esta etapa daría como resultado (a competencia y el método).

**IDENTIDAD VS CONFUSIÓN DE ROL O IDENTIDAD,** es la etapa en la que los jóvenes reafirman su identidad y se enfrentan a situaciones nuevas, al mismo tiempo que se presentan conflictos por la maduración psíquica y emocional, el cuerpo se encuentra a su máximo esfuerzo para el desarrollo físico. Aquí se desarrollan el amor y la devoción.

**INTIMIDAD VS AISLAMIENTO,** se ha perdido el miedo de perderse a sí mismo, el adulto ya no siente la necesidad de demostrarse quien es, es capaz de establecer relaciones interpersonales pero también se corre el riesgo del aislamiento si no se superaron las demás etapas, El logro de esta etapa es amor y afiliación.

**GENERATIVIDAD VS ESTANCAMIENTO,** el hombre maduro necesita sentirse necesitado, se trasciende a través de los hijos, el no sentirlo puede provocar el estancamiento ya que se comienza a perder la motivación que se tenía. El logro sería el afecto y la producción.

INTEGRIDAD DEL YO VS DESESPERACIÓN, la integridad emocional es necesaria, sentirse útil y amado es primordial, es necesario afrontar las dificultades de la vejez. El logro de esta etapa es la sabiduría

La tesis de Erickson es básicamente una teoría de la psicología del Yo a diferencia de Freud que se centró en el inconsciente y el Ello. Incluye una gran importancia al yo y a su poder dentro de la dinámica de la personalidad. Parte de este Yo es capaz de operar independientemente del ello y del superyó y promover la salud mental. Postula que los factores psicosociales están presentes y juegan un papel importante en el desarrollo humano. La identidad es según esto una afirmación, “un sentirse vivo y activo, ser uno mismo, la tensión activa y confiada y vigorizante de sostener lo que me es propio; es una afirmación que manifiesta una unidad de identidad personal y cultural”. Estos dos niveles, el de identidad personal y el de la identidad cultural, interactúan durante el desarrollo y se integran para lograr una unidad cuando se logra culminar exitosamente este desarrollo.

De hecho este autor escribe varias obras sobre el desarrollo psicosocial desde un punto de vista evolutivo, en el que se conjuncionan simultáneamente las fuerzas biológicas con las psicológicas y sociales en un proceso que está ubicado tanto en el núcleo del individuo como en el núcleo de su cultura comunal.

La Identidad se da como el resultado de tres procesos: biológico, psicológico y social, los cuales están en una interacción ininterrumpida de todas las partes y gobernado por una relatividad que hace que cada proceso dependa de los otros, lo que llama: “fisiología del vivir”.

Los procesos psicológico y social confluyen en uno solo: “En realidad todo el interjuego entre lo psicológico y lo social, lo referente al desarrollo individual y lo histórico, para lo cual la formación de la identidad tiene una significación prototípica, podría conceptualizarse sólo como una clase de relatividad psicosocial”. En esta relatividad de los procesos, el ambiente es definido no tanto como mundo exterior, o mundo de los objetos sino siguiendo a los etólogos alemanes, utilizando la palabra UNWELT, “como una realidad que no solamente nos rodea, sino que también está dentro de nosotros mismos”.

### 2.1.5.2 Otto Kernberg

De acuerdo a los planteamientos de Kernberg, se distinguirían diferentes estructuras de personalidad en un continuo de gravedad:

- Estructura de personalidad normal: donde no se encuentran trastornos de personalidad
- Estructura de personalidad de tipo neurótico: donde se encuentran los trastornos de personalidad menos graves.
- Estructura de personalidad de tipo limítrofe: donde se ubican los trastornos de personalidad más severos; dividida a su vez en limítrofe superior y bajo.
- Estructura de personalidad de tipo psicótico: que es un criterio de exclusión para los

trastornos de personalidad.

Criterios de clasificación y evaluación clínica:

1) IDENTIDAD DEL YO: Incluye dos puntos esenciales

1. Concepto integrado (aspectos positivos y negativos) de sí mismo a través del tiempo y en distintas situaciones.

2. El concepto integrado de las personas importantes o significativas en la vida del sujeto. La identidad del yo está presente sólo en las estructuras neuróticas, por lo tanto es un criterio diferenciador con las estructuras limítrofes y psicóticas. La evaluación clínica de este criterio no se debe realizar en personas que presenten cuadros psicóticos y/u orgánicos.

2) JUICIO DE REALIDAD: Este segundo criterio de clasificación y valuación clínica, implica la capacidad de:

1. Diferenciar el yo del no-yo.

2. Diferenciar el origen de los estímulos ya sea intrapsíquico o extrapsíquico.

3. Mantener criterios de realidad socialmente aceptados. El juicio de realidad está mantenido en las estructuras neuróticas y limítrofes, no así en las psicóticas por lo que es un criterio diferenciador entre estructuras psicóticas y limítrofes.

### 2.1.5.3 Heinz Hartman

Hartmann creía que el yo incluye capacidades innatas para funciones tales como la percepción, atención, memoria, concentración, coordinación motriz, y lenguaje. Bajo condiciones normales, lo que Hartmann llamaba ambiente esperable promedio, estas capacidades se desarrollaban en funciones yoicas y poseen autonomía de las pulsiones libidinales y agresivas, esto es, no eran producto de frustración y conflicto como Freud creía en 1911.

Hartmann reconoció, sin embargo, que la tarea del psicoanalista era neutralizar impulsos en conflicto y expandir las esferas libres de conflicto de las funciones yoicas. Haciendo eso, Hartmann pensaba que el psicoanálisis facilita la adaptación del individuo a su ambiente. Su principal interés y el centro de teorización es el Yo.

Para Hartmann se dan momentos en la personalidad que son paralelos: El niño diferencia MI/ME (mundo interno / mundo externo)

El niño gana autonomía, gracias a que reconoce lo que es él y lo que no es.

El yo es autónomo, no se conoce como vasallo del ello y tiene funciones psíquicas como:

- Básica: ya que el Yo está funcionando, desarrolla el niño los aparatos de autonomía primaria para desembocar en las funciones superiores.

- Defensiva: el Yo es quien se encarga de los mecanismos de defensa.

- Síntesis / Integración: hacer una cohesión entre mi mundo interior y mi mundo exterior.
- Pensamiento: Reflexión del discurso.
- Relación con la realidad: que la persona pueda interactuar con el mundo exterior y darse cuenta de su propio mundo.
- Conflicto: el sujeto puede hacer cambios aloplásticos (cambios en el medio, afuera) o autoplásticos (adentro, en el mundo interno), que ayudan a conseguir niveles de adaptación. El conflicto es inherente y base para el desarrollo.

Para Hartmann la adaptación es la posibilidad de realizar cambios que permitan alcanzar un buen nivel de vida, uno no puede cambiar todo lo externo, pero si pueden darse cambios internos. Dice que las instancias psíquicas deben tener un eje común, El self o uno mismo. Según Hartman existe un área libre de conflicto del yo el cual permite que el sujeto se desenvuelva, pero si está comprometida se dan estructuras psicóticas, o sea de un nivel bajo. Este yo autónomo abarca no sólo las funciones preceptuales, de gran importancia al inicio de la vida, sino también para las funciones de motilidad y los instintos. Para Hartman el yo es innato y el self se construye, el yo es una instancia y el self es una representación de lo que yo soy, aún con nuestras pertenencias. Cuando se habla de la representación de lo que soy se trata del SELF.

### 2.1.5.4 Margaret Mahler

Comienza estableciendo que el nacimiento biológico de infante humano y su nacimiento psicológico no coincide en el tiempo. El primero es un acontecimiento espectacular, observable y bien circunscripto; el último es un proceso intrapsíquico de lento desarrollo.

Mahler propone fases y subfases para el desarrollo psicológico:

1. Fase autista (0-1 mes)
  - Organismo meramente biológico, la respuesta del ser humano en este nivel es instintiva y refleja.
  - Aparato egoico primitivo y no integrado.
  - Mecanismos de defensa somáticos.
  - Reacciones para mantener el equilibrio homeostático.
  - Equivale al narcisismo primario de la teoría de Sigmund Freud.

2. Fase simbiótica (1-5 meses)

Unidad dual con la madre. Consiste en un estado de fusión del bebé con la madre en el que el yo no se ha diferenciado todavía del no-yo. «Dentro» y «fuera» son nociones que solo se van captando gradualmente como diferentes.

3. Fase separación-individuación (5-36 meses)

- 3.1. Subfase de diferenciación (5-9 meses): Sensorio-física.

3.2. Subfase de ejercicio (9-15 meses): Culminación narcisismo grandioso- exhibicionista.

3.3. Subfase de reaproximación (15 meses- 2 años)

- Primera diferenciación self (sí mismo) - representaciones objétales.
- Angustia de separación.

3.4. Subfase de consolidación y constancia del objeto emocional

- Diferenciación clara y relativamente duradera.
- Integración de imágenes parciales del self (sí mismo)
- Integración del objeto emocional-libidinal.

#### **2.1.5.5 Heinz Kohut**

Kohut basó sus ideas innovadoras en el ámbito psicoanalítico. Trabajaba con pacientes que referían la sensación de caerse a pedazos o lidiar desesperadamente con un vacío interno. Él no estaba satisfecho con el diagnóstico psicoanalítico freudiano de energías sexuales y agresivas reprimidas y concluyó que estos pacientes sufrían de falta en el desarrollo en el self y el sentido interno de substancialidad.

El self reúne el sentido básico e individual de realidad y propósito, así como las ambiciones e ideas del individuo. Aparte de diagnosticar la afección del vacío interno, Kohut explicó como curar esta condición: los pacientes se recuperaron cuando con el paso del tiempo, sintieron una comprensión profunda por parte del analista.

Según él, la interpretación tan común en la práctica psicoanalítica solo empeoraba las cosas. Antes de Kohut el narcisismo era visto como una patología en personas que toman su propio cuerpo y sentido de identidad como el centro del mundo y el único criterio válido. Kohut advirtió que dicha condición es una equivocación y que este es un proceso esencialmente necesario del crecimiento. Los bebés y pequeños necesitan sentirse el centro del universo, al menos en algunas ocasiones. Cuando se les niega esta sensación, el resultado es un vacío derivado del hambre narcisista de atención que posteriormente se convierte en un defecto de la personalidad.

Con el tiempo el niño interioriza esto de manera que lleva el proceso de reflexión e idealización internamente, Cuando lo consigue se da el self bipolar. El proceso interno de reflexión funda las ambiciones realistas con respecto al mundo. Si un “polo” funciona bien entonces las deficiencias del otro se compensan más tarde.

Por último, a la hora de la terapia Kohut acuñó términos prácticos para tratar los trastornos del self. Estos se pueden apreciar en tres situaciones de transferencia.

Transferencia de reflexión: el paciente cree que el terapeuta está totalmente fascinado y deleitado con él. Siente la necesidad insaciable de hablar sobre cada uno de los aspectos de



su vida. Transferencia de idealización: el paciente hace del analista una persona especial que merece admiración y alabanza, y después se concede importancia y significado a través de su asociación con él.

### 2.1.5.6 Nancy Chodorow

Para definir la personalidad, según Chodorow, los desequilibrios en los acontecimientos familiares que se derivan de la actitud maternal de las mujeres, conducen a un desarrollo diferente de la psique en hombres y mujeres. El establecimiento de la identidad de género ocurre en un periodo preedípico y hay diferencias sexuales en la experiencia edípica debido a esta conciencia y al involucramiento paternal.

La personalidad de las mujeres se desarrolla en una forma que enfatiza las relaciones interpersonales en curso, pero los hombres maduran para percibirse a sí mismos como disantos y separados. Esto prepara a los dos sexos para roles diferentes: actividades en las que no está implicada la relación para los hombres y actividades de relación para las mujeres. El desarrollo diferente de mujeres y hombres acrecienta de manera más profunda la actitud maternal de las mujeres preparándolas para asumir los roles de género adultos que las sitúan de manera primaria dentro de la esfera de la reproducción en una sociedad desigual desde el punto de vista sexual.

Nancy J. Chodorow, por su influencia psicoanalítica, describe a la personalidad como producto de la actitud maternal de las mujeres y al establecimiento de la identidad de género que ocurre en un periodo preedípico y hay diferencias sexuales en la experiencia edípica debido a esta conciencia e involucramiento paternal.

En la cátedra dictada la personalidad es descrita como un estudio de las cualidades del ser humano socialmente condicionado, individualmente interiorizadas y sus contenidos objetivos y su expresión en procesos fundamentales cognoscitivos, conativos y los que implican sistema de regulación y autorregulación que permiten su adaptación permanente al medio social.

El desarrollo diferencial femenino y masculino conduce a discrepancias en la estructura actual de la crianza de los hijos. La actitud maternal de las mujeres garantiza que esta se lleve a cabo. Sin embargo, el proceso crea tensiones emocionales y presiones que derriban el sistema de género sexual. Las mujeres que están aisladas en el hogar tienen un riesgo mayor de invertir en exceso en sus hijos y buscar que ellos satisfagan sus necesidades emocionales insatisfechas.

Cuando se les permite a las mujeres hacer un trabajo constructivo significativo y tener relaciones continuas con personas adultas mientras crían a sus hijos, no son tan susceptibles de invertir en exceso en sus hijos.

Cuando las mujeres son las únicas responsables de la crianza de los hijos, es más difícil para los hombres desarrollar una sensación estable de yo masculino.

### 2.1.5.7 Anna Freud

1. La unidad biológica de la pareja madre-hijo: Abarca los primeros días de nacido porque no hay una relación objetal, el niño se encuentra solo. Este periodo además se divide, según Mahler en dos subfases: la fase simbiótica donde madre e hijo son co-dependientes el uno del otro y el niño no reconoce el yo del no yo; y la fase de separación- individuación.
2. La relación analítica: Apoyo, apuntalamiento. Tipo de elección de objeto en la que el objeto de amor es escogido en función del modelo de las figuras parentales, en tanto en cuanto éstas, proveen al niño de alimentos, cuidado y protección. Se lo denomina también como elección objetal por apoyo o analítica.
3. La etapa de constancia objetal; Es La capacidad de mantener y utilizar efectivamente una representación mental estable del objeto libidinal que es la madre. Esta capacidad es producto de una relación interdependiente entre la maduración, modulación y fusión de los impulsos libidinales y agresivos, el desarrollo del Yo, incluyendo los aparatos perceptuales, de memoria, las funciones adaptativas y defensivas.
4. La relación ambivalente de la fase preedípica sádico anal, caracterizada por las actitudes del yo de depender, torturar, dominar y controlar los objetos amados.
5. La fase fálico-edípica completamente centralizada en el objeto, caracterizada por una actitud posesiva hacia el progenitor del sexo contrario (o viceversa), celos por rivalidad hacia el progenitor del mismo sexo, tendencia a proteger, curiosidad, deseo de ser admirado y actitudes exhibicionistas; en las niñas la relación fálico-edípica (masculina) hacia la madre precede a la relación edípica con el padre.
6. El período de latencia, es decir, la disminución de la urgencia de los impulsos y la transferencia de la libido desde las figuras parentales hacia los compañeros, grupos comunitarios, maestros, líderes, ideales impersonales e intereses de objetivo sublimado e inhibido, con fantasías que demuestran la desilusión y denigración de los progenitores (“romance familiar”, fantasías equivalentes, etcétera.)
7. El preludio preadolescente de la “rebeldía de la adolescencia” es decir, el retorno a conductas y actitudes anteriores, especialmente del objeto parcial, de la satisfacción de las necesidades y del tipo ambivalente.
8. La lucha del adolescente por negar, contrarrestar, y cambiar los vínculos con sus objetos infantiles, defendiéndose contra los impulsos pregenitales y finalmente estableciendo la supremacía genital con la catexis libidinal transferida a los objetos del sexo opuesto, fuera del círculo familiar

Desde la lactancia a la alimentación racional

1. La etapa de la lactancia de pecho o biberón, según un horario fijado o de acuerdo con su exigencia.

2. El destete incitado por el niño o por la madre, pueden presentarse dificultades con la introducción de sólidos. Refleja por primera vez sus inclinaciones.
3. La transición de que lo alimenten a comer por sí mismo empleando utensilios o no.
4. Comer por si solo usando cuchara, tenedor, etc., con el desacuerdo de la madre acerca de la cantidad. Adquisición de la formación reactiva del disgusto.
5. La desaparición de la ecuación comida-madre en el período edípico. Las actitudes irracionales hacia la comida son determinadas por las teorías sexuales infantiles así como por formaciones reactivas contra el canibalismo y el sadismo. Trastornos de la alimentación.
6. La desaparición gradual de la sexualización de la comida durante el período de latencia, con abstención o con al aumento del placer que acompaña al acto de comer. La responsabilidad madura es la responsable de la alimentación.

### De la incontinencia al control de los esfínteres

1. El niño tiene completa libertad con respecto a la evacuación, la cual se determina por influencias ambientales.
2. Avance en la maduración, el papel dominante en la actividad de los impulsos se trastada desde la zona oral a la anal y debido a esta transición el niño aumenta su oposición a cualquier interferencia relacionada con sus emociones vitales. Los productos de la evacuación se encuentran grandemente caracterizados con la libido, el niño les otorga carácter de regalo que entrega a la madre como signo de amor, pero también reciben una carga agresiva.
3. El niño acepta e incorpora las actitudes de la madre y el ambiente con respecto al entrenamiento esfinteriano. La puntualidad, la escrupulosidad y la fidelidad son productos laterales de la regularidad anal.
4. Se asegura por completo el control de los esfínteres.

### De la irresponsabilidad hacia la responsabilidad en el cuidado corporal

1. Los primeros meses, limita la autolesión por morderse, rasguñarse, etc. El progreso normal se debe al establecimiento de barreras contra el dolor como respuesta del niño a la catexis libidinal de la madre con respecto a su cuerpo.
2. Comprensión de causa y efecto. Las barreras contra el dolor y la catexis narcisista del cuerpo protegen al niño de los peligros externos.
3. Aceptación voluntaria de las reglas de higiene y sanitarias. El miedo, el sentido de culpa, la angustia de castración puede motivar a todo niño a cuidar la seguridad de su cuerpo.

Desde el egocentrismo al compañerismo

1. Perspectiva egoísta y narcisista, los otros niños no figuran en lo absoluto o son percibidos en sus roles de perturbadores de relación madre-hijo y como rivales en el amor de los padres.
2. Los otros niños son considerados como juguetes.
3. Los otros niños son considerados como colaboradores para realizar una actividad determinada.
4. Los otros niños son considerados como socios y objetos con derechos propio a quienes el niño puede admirar, temer o competir con ellos.

Desde el juego hacia los juguetes y desde el juego hacia el trabajo

1. El Juego es al principio una actividad que proporciona un placer erótico. Se lleva a cabo con el cuerpo o con el cuerpo de la madre.
2. Las propiedades del cuerpo de la madre y del niño se transfieren a ciertas sustancias de consistencia suave como almohadas, alfombras, etc., que sirven como primer objeto de juego.
3. El apego a un objeto de transición específico se desarrolla en un interés menos discriminado por juguetes suaves de varios tipos que, como objetos simbólicos, son acariciados y maltratados alternativamente.
4. Los juguetes suaves desaparecen gradualmente, excepto para dormir.
5. La satisfacción directa o desplazada obtenida de la misma actividad lúdica va dejando cada vez más lugar al placer por el producto final de las actividades.
6. La capacidad lúdica se convierte en laboral cuando se adquieren varias facultades complementarias como el control, la inhibición o modificación de los impulsos para utilizar determinados materiales de manera progresiva o destructiva.

## Actividades de reflexión para consolidar el aprendizaje

### Línea de trabajo

1. Formar grupos y debatir sobre el tema.
  - Discutir las características generales de las etapas psicosociales del desarrollo propuestas por Erikson.
  - Analizar cada una de las etapas desarrolladas por Erikson en términos de la etapa psicosexual propuesta por Freud que refleja, la dualidad emocional que implica y la fuerza del yo particular que surge de ella.
  - Describir cómo estudió Erikson el papel de la cultura y la historia en el moldeamiento de la personalidad.
  - Analizar los hallazgos de Erikson en el área de las diferencias sexuales.
  - Discutir los métodos de investigación de Erikson y la investigación empírica en su teoría.
2. Elaborar un cuadro comparativo entre los representantes, esquema que permita
3. Apreciar claramente las especificaciones de cada uno de sus aportes realizados. Y exponer.

## Formato de lectura

**Nombre**

**Fecha**

**Autor(es)**

**Título de Lectura**

**Ideas centrales del autor**

1.
2.
3.

**Palabras claves de la lectura**

**Resumen breve de la lectura**

**Comentario crítico de la lectura**

# DÉCIMO CAPÍTULO

## **EL CONDUCTISMO EMPÍRICO Y EL NEOCONDUCTISMO CON B.F. SKINNER**

### 2.2 El conductivismo empírico y el neoconductivismo con B.F. Skinner

#### 2.2.1 El conductivismo empírico

##### 2.2.1.1 Apuntes biográficos de John B. Watson

Watson procedía del sur de la línea Mason-Dixon, frontera entre Maryland y Pennsylvania que separaba los estados esclavistas de los abolicionistas en Estados Unidos. Nació y pasó su infancia en la región montañosa de Carolina del Sur, transcurriendo sus primeros doce años de vida en una pequeña granja que su familia tenía a seis millas de Greenville.

Su madre lo educó en la rigidez de la iglesia baptista, matriculándolo en la universidad Furman, de tal doctrina religiosa, donde Watson desarrolló un notable interés por la filosofía, graduándose en 1899.

Watson trabajó en la universidad de Chicago hasta 1907, fecha en que Baldwin lo invitó a hacerse cargo de la docencia de la psicología experimental y de la dirección del laboratorio de psicología comparada en la universidad John Hopkins, puestos que desempeñó a partir de 1908. Con anterioridad, en 1905, Watson había conocido a Baldwin en una visita que realizó a la Johns Hopkins con el fin de perfeccionar ciertas técnicas quirúrgicas para eliminar el sentido visual o auditivo de sus ratas de investigación, tal como ya hemos dicho. Las referencias que Angell y Donaldson dieron de Watson a la hora de recomendarlo a Baldwin para integrarse en la Hopkins fueron excelentes, diciendo de él que poseía ese don del cielo de conseguir hacer las cosas.

En cuanto a Lashley, con el que Watson siempre mantuvo una gran amistad, durante unos años siguió la doctrina del conductivismo empírico, pero terminó planteando un enfoque fisiologista en donde el sistema nervioso central ocupaba un lugar nuclear.

En este ambiente nació la revuelta conductista contra la psicología de corte mentalista, aunque Watson ya había comunicado a Angell, en Chicago, que la psicología progresaría más y mejor si prescindiera de la conciencia.

En todo caso, Watson expresó públicamente sus presupuestos innovadores en el curso de unas conferencias que dio en la universidad de Columbia sobre psicología comparada, a partir de cuyo contenido elaboró los dos artículos fundacionales del conductivismo. La psicología tal como la ve el conductista (Watson, 1913a) e Imagen y afecto en la conducta (Watson, 1913b), el primero de los cuales se conoce como manifiesto conductista.

La tercera edición revisada de Conductivismo (Watson, 1930) alcanzó mucho éxito de venta, al igual que Cuidado psicológico del bebé y del niño (Watson y Rayner, 1928), que escribió con la colaboración de Rosalie Rayner, y un proyecto sobre el desarrollo emocional de los niños, realizado por la joven psicóloga Mary Cover Jones (1924), donde surgió la primera aportación respecto de la terapia de comportamiento (el caso Peter).

En la tercera edición de Conductivismo, además de reincidir en temas anteriores, se ocupó de



criticar la psicología de la Gestalt y el psicoanálisis, tachando las dos teorías de mentalistas, y por tanto de acientíficas, aunque siempre respetó los aspectos terapéuticos de este último. También es interesante reseñar que en el artículo Conductismo: una psicología basada en la acción refleja (1926), Watson toma un claro partido por la reflexología pavloviana, particularmente por sus aspectos metodológicos y por el modelo de reflejo condicional.

### 2.2.1.2 Características generales de la psicología Watsoniana

Watson mantuvo con ardor que, si la psicología quería llegar a ser una disciplina de naturaleza científica, tenía que deshacerse de la conciencia como objeto de estudio, así como de la introspección como método de investigación, optando por los hechos públicos y cuantificables y por la observación y experimentación, al igual que hacían los restantes científicos naturales.

***Tratando de obviar el tradicional problema mente-cuerpo, centró toda su atención en lo corporal explícito, tanto por razones filosóficas como metodológicas: lo corporal explícito podía permitir un estudio positivo y científico del comportamiento, hecho que facilitaba el dejar de lado lo mental. De aquí que concretara que las respuestas observables y los estímulos ambientales eran los elementos básicos de la investigación psicológica.***

En otro orden, el conectar el estímulo (E) y la respuesta (R.) para definir el comportamiento, sobre todo en lo que toca a aspectos predictivos y de control, la mera relación de ambos términos no acababa de esclarecer la cuestión, lo que obligó a los neoconductistas lógicos-metodológicos a incluir las variables intermediarias; o intervinientes, trayendo esto consigo lo que Koch (1977) llamó la edad de la teoría, donde hubo un compromiso por superar el callejón sin salida al que había llevado el conductismo empírico.

Watson, insistió en que el soporte metodológico de la nueva psicología humana debía ser común al de la psicología animal: la manipulación de los estímulos del entorno y la determinación de los efectos que ello traía consigo posteriormente en las respuestas observables del organismo, modelo E-R que en principio; evitaba referirse a presuntas entidades inobservables, mentales o fisiológicas.

Todas esas provocativas propuestas se inician históricamente, de forma pública y notoria, en las ideas que Watson vertió en una conferencia celebrada el 24 de febrero de 1913 en la universidad de Columbia, dentro de un curso programado sobre psicología comparada.

La psicología, tal y como la ve el conductista, es una rama experimental puramente objetiva de la ciencia natural. Su meta teórica es la predicción y el control de la conducta.

La introspección no forma parte esencial de sus métodos, ni el valor científico de sus datos depende de la facilidad con que se presten a una interpretación en términos de conciencia. El conductista, en sus esfuerzos por lograr un esquema unitario de la respuesta animal, no reconoce ninguna línea divisoria entre el ser humano y el animal. La conducta del hombre, con todo su refinamiento y complejidad, sólo forma una parte del esquema total de investigación del conductista.

Uno puede suponer la presencia o la ausencia de conciencia en todo el reino de la escala filogenética sin que ello afecte en lo más mínimo a los problemas de la conducta ni al estudio experimental de los mismos.

El conductismo se alimentó de la psicología comparada de Romanes, Morgan y del mismo Thorndike, aunque Watson no asumiera el principio del efecto. No hay que olvidar, por otra parte, que el conductismo watsoniano tuvo sus primeras raíces en el funcionalismo de la escuela de Chicago, participando así de la tradición empirista, anglosajona, las teorías evolucionistas y la filosofía pragmática de Pierce, transmitida por Dewey.

Al respecto, los funcionalistas ya se estaban dedicando a investigar en el campo animal, con el consiguiente cuestionamiento de la conciencia, superando así los posicionamientos de Romanes y Morgan, empeñados en comprender la mente del animal.

Ahora bien, a pesar de todo el énfasis que Watson puso en lo objetivo y en lo metodológico, nunca llegó a especificar con exactitud qué métodos deberían adoptarse (Leahey, 1980), proponiendo varias vías para alcanzar sus metas: así, inicialmente habló de observación con o sin control experimental del reflejo condicionado, del informe verbal y de los tests ; más tarde incluyó la posibilidad de la experimentación social , etc. En la práctica, sin embargo, los métodos empleados fueron el del condicionamiento clásico y el método genético (observación de la génesis y evolución de la conducta): la primera estrategia la puso en práctica en el estudio del condicionamiento motor y emocional y la segunda para investigar el desarrollo emocional del niño.

***El ejemplar nuclear de la teorización watsoniana fue el reflejo condicional o condicionado, lo que comenzó a ocupar tal puesto central a finales de 1915, por influencia de Lashley y otros.***

Este ejemplar resultó de particular importancia para el conductismo empírico, ya que el mencionado modelo reflexológico partía de la consideración del estímulo y la respuesta como las unidades que definían el comportamiento, además de aportar una metodología muy sistematizada y un principio clave para explicar no sólo los comportamientos simples, sino

también los complejos.

Desde que Watson incluye el reflejo condicional en su doctrina, el interés por lo ambiental y por el aprendizaje se acentúa progresivamente, llegando a mantener que los mismos principios que regulan el aprendizaje por condicionamiento motor servirían para explicar cualquier otra adquisición, en particular los hábitos. En todo caso ello se prestaba a especiales dificultades en el caso de las conductas complejas, como el pensamiento. Para obviarlas, Watson optó por negar la existencia real del mismo, asimilándolo de alguna forma al habla, solución sin duda de carácter apriorístico: el habla se adquiriría por condicionamiento motor y los movimientos implicados en la articulación de las palabras terminarían siendo sustituidos por una especie de habla subvocal (pequeños movimientos de la laringe, de las cuerdas vocales, etc.), lo que de hecho sería el pensamiento (teoría motora del pensamiento).

Esta teoría, que nunca pudo verificarse con datos empíricos, así como los conflictos personales de Watson y las grandes limitaciones explicativas de sus débiles construcciones teóricas, terminaron por poner en crisis y hundir al conductismo clásico, aunque sus propuestas metodológicas y su modelo E-R siguió siendo la guía de muchos psicólogos, que se sirvieron posteriormente del neopositivismo o empirismo lógico para intentar salvar las lagunas watsonianas.

Nacieron, así, a partir de 1930 aproximadamente, una serie de nuevos conductistas (Tolman y Hull, básicamente), que incluyeron variables psicológicas no observables (variables intervinientes) a la hora de dar explicación el comportamiento, posicionamiento que sería abandonado por Skinner a favor del conductismo radical, donde volvía a desaparecer lo mental, reinstalándose el modelo E-R, aunque esta vez R-E, tratando de objetivar las relaciones funcionales entre las respuestas del organismo y sus consecuencias en el ambiente.

### 2.2.1.3 Valoración del conductivismo empírico

El conductismo watsoniano estaba asentado, sin duda, en una epistemología positivista, con raíces directas en Ernst Mach, que había proclamado que la ciencia no debía contar con entidades inobservables, sino sólo con datos objetivos emanados de la experiencia real.

Con tal marco, Watson aspiró a reformular los métodos, problemas y objetivos de la psicología, optando por un compromiso empirista, atomista, periferalista, asociacionista, materialista y determinista: todas las cuestiones de la conducta debían ser definidas en términos de estímulos del ambiente y subsiguientes respuestas observables del organismo, con la meta de predecir y controlar el comportamiento.

La introspección no era considerada como un método científico, por el hecho de que el observador se identifica con lo observado, lo que significa, por ejemplo, que desde el mismo momento en que el observador empieza a atender lo que está en su conciencia, cambia por definición su objeto de observación, ya que se incluye aquí la conciencia de estar observando; y, por otro lado, el hecho de que la introspección se realice por una persona que habla de cosas

que los demás no pueden captar directamente, impide la posibilidad de tratar sobre hechos objetivos: todo ello viene a decir que los datos privados no son propios de la ciencia, sino sólo los públicos.

En cuanto a los postulados básicos del conductismo watsoniano o conductismo empírico, son, siguiendo a Wolman (1960) y Marx e Hillix (1963), los siguientes:

1. La conducta se compone de elementos de respuesta y puede ser analizada con éxito mediante los métodos objetivos de la ciencia natural.
2. La conducta se compone por entero de secreciones glandulares y movimientos musculares, por lo cual es reductible en último término a procesos físico-químicos.
3. Ante todo estímulo ambiental efectivo hay una respuesta del organismo: toda respuesta obedece a algún tipo de estímulo.
4. Los procesos de conciencia, si es que existen, no pueden ser objeto de estudio científico.

En tales aciertos resaltan con claridad las actitudes esenciales de Watson ante la psicología, que Koch (1961) ha señalado muy precisamente: objetivismo, orientación E-R, periferalismo, énfasis en el aprendizaje y ambientalismo.

Detrás de todo ello asienta una epistemología de evidente corte positivista, muy alejada de la que mantenían los estructuralistas e incluso los funcionalistas, y, por supuesto, los psicoanalistas. Si acaso, se daban algunas semejanzas con la reflexología rusa.

En efecto, la psicología watsoniana, en virtud de todo lo expresado, puede ser caracterizada (Koch, 1961), por los rasgos siguientes:

1. Objetivismo, por su insistencia en las técnicas objetivas que aseguren datos manipulables, con la consiguiente disposición a romper con los conceptos y términos mentalistas.
2. Orientación E-R, delimitando el objeto de la psicología, el comportamiento, en función de los estímulos antecedentes del entorno que afectan al organismo y las subsiguientes respuestas de éste.
3. Énfasis en el aprendizaje, dando un lugar muy secundario a lo instintivo y en general a la herencia, sobre todo en el caso humano.
4. Ambientalismo, acentuando el papel del entorno a la hora de establecer los hábitos de comportamiento y en general la personalidad.

En resumen, pues, el conductismo watsoniano no puede ser calificado como un paradigma revolucionario. Watson fue, el organizador, el hábil propagador y el divulgador de una serie de ideas que hacía tiempo venían buscando un lugar en el campo de trabajo, la metodología y los objetivos de los psicólogos científicos. Habría que esperar, que cuajaran las aportaciones skinnerianas para que se estableciera el genuino paradigma conductista.

## Actividades de reflexión para consolidar el aprendizaje

### Línea de trabajo (práctica)

1. Elabora un esquema de las ideas principales propuestas por Watson.
2. Forma grupos y debate sobre el tema.
3. Debatir acerca de los postulados realizados por Watson y qué influencia al respecto tuvieron sobre la teoría de Skinner.
4. Elabora un resumen de manera personal según formato (ver anexo) y elaborar un Glosario de 5 palabras mínimo, citando la bibliografía consultada.
5. Exposición de las monografías

### 2.2.2 El neoconductismo con B.F. Skinner

#### 2.2.2.1 Antecedentes biográficos

B.F. Skinner nació en 1904 en Susquehanna, Pennsylvania. Su padre era un abogado ambicioso; su madre era sobresaliente y de normas morales altas. Un hermano menor, a quien le tenía mucho cariño, murió en forma repentina a la edad de dieciséis años. Skinner fue criado en un hogar afectuoso, cómodo y estable, impregnado de las virtudes y la ética de la clase media estadounidense características de un pueblo pequeño de principios de siglo.

Sus padres no emplearon castigos físicos pero sus repreciones tuvieron éxito en enseñarle a su hijo a “temer a Dios, a la policía y a lo que las personas pensarán”. Sus padres y abuelos, con quienes fue muy apegado, le enseñaron a ser fiel al imperativo del trabajo puritano, a tratar de complacer a Dios y a buscar la evidencia del favor de éste por medio del “éxito”. Con el tiempo, Skinner (1983) sugirió que los reforzamientos de la infancia moldearon su propia conducta adulta.

En su infancia, Skinner estaba encantado con las máquinas y se interesaba en saber cómo funcionaban las cosas. Desarrolló un dispositivo mecánico para recordar colgar sus pijamas, también un artefacto que le permitía hacer anillos de humo sin violar la prohibición de fumar de sus padres y un sistema de flotación para separar las bayas maduras de las verdes del saúco. Durante muchos años trató de diseñar una máquina de movimiento perpetuo, pero no funcionó.

Skinner estaba interesado también en la conducta animal. Atrapaba y llevaba a su casa a algunos animales pequeños de los bosques del centro de Pennsylvania, tales como serpientes, lagartijas y ardillas. Su interés en la biología se reflejó después en su entrenamiento de animales.

Skinner fue un estudiante excelente. Se especializó en inglés en el Colegio Hamilton, una pequeña escuela de artes liberales en el interior de Nueva York, y pensó seriamente en convertirse en escritor. Envío unas cuantas historias cortas al poeta Robert Frost, quien lo animó a escribir. Decidió dedicar uno o dos años para realizar esto, pero se desalentó con rapidez y decidió que no podría escribir mientras “no tuviera nada importante que decir”. Durante este intervalo, leyó libros de Iván Pavlov y de John Watson, cuyo trabajo lo impresionó, y decidió comenzar la licenciatura en psicología en Harvard. Recibió su doctorado en 1931.

Impartió enseñanza en la Universidad de Minnesota durante nueve años y fue director del departamento de psicología de la Universidad de Indiana antes de regresar a Harvard en 1948, habiendo establecido una reputación como un psicólogo experimental acreditado escrito un libro importante, *Walden II*, en el cual describe una sociedad utópica basada en principios psicológicos. Skinner murió en 1990 después de una batalla contra la leucemia. Tenía 86 años de edad.

#### 2.2.2.2 Una teoría de la personalidad sin personalidad

Skinner, el heredero eminente de la perspectiva conductista, llevó las creencias y conceptos

de la teoría conductista de Watson hasta su extremo lógico. Coincidió con éste en que es improductivo y tonto referirse a estructuras de la personalidad que no pueden ser observadas en forma directa. Por tanto,

***Skinner desarrolló una psicología que se concentra no en la persona, sino sólo en aquellas variables y fuerzas en el ambiente que influyen en ella y que pueden ser observadas de manera directa, presentando el conductismo y la teoría del aprendizaje en su forma más pura y más extrema.***

Para Skinner, el término “personalidad” era a fin de cuentas superfluo, ya que la conducta manifiesta puede ser comprendida por completo en términos de respuestas a factores en el ambiente. El esfuerzo para entender o explicar la conducta en términos de estructuras internas tales como la personalidad o un yo es hablar en términos de “ficciones”, debido a que éstos no son muy útiles.

Primero, son presentados de tal forma que no pueden observarse en forma directa; segundo, es muy difícil deducir definiciones operacionales de éstos; y, por último, es casi imposible desarrollar medios sistemáticos y empíricos para probarlos.

En vez de ello, Skinner sugirió que se concentraran en las consecuencias ambientales que determinan y mantienen la conducta de un individuo. Se puede considerar a la persona como si estuviera vacía y observar cómo los cambios en el ambiente afectan a la conducta del individuo.

También es innecesario plantear fuerzas internas o estados motivacionales dentro de una persona como factores causales de la conducta. Skinner no negaba que ocurrieran tales estados: son productos secundarios importantes de la conducta. Tan sólo encontraba útil usarlos como variables causales debido a que no pueden ser definidos operacionalmente y no puede ser medida su intensidad.

En lugar de tratar de determinar cuan hambrienta está una persona, Skinner intentaba determinar que variables o fuerzas en el ambiente afectan la conducta de comer de un individuo. ¿Cuál es el efecto del periodo que ha transcurrido desde la última comida que ingirió? ¿Cuáles son las consecuencias de la cantidad de comida consumida? Tales factores en el ambiente pueden ser definidos en forma específica, medidos y tratados de manera empírica.

Skinner también difería de otros investigadores en que él analizaba a sujetos de forma individual. De manera típica, estudiaba a cada animal por separado y reportaba sus resultados en forma de registros individuales.

Mientras que otros experimentadores extraían sus conclusiones con base en experimentación

con grupos de comparación en conjunto, Skinner creía que las leyes de la conducta deben aplicarse a cada uno y a todos los sujetos de manera individual cuando es observada bajo las condiciones apropiadas. Estuvo de acuerdo en que la psicología debía permanecer dentro del sistema dimensional de las ciencias naturales y sugirió que alejarse de dicho modelo dificultaría continuar llamando ciencia a la psicología.

### 2.2.2.3 Desarrollo de la conducta por medio del aprendizaje

Al nacer, el bebé humano es sólo un conjunto de capacidades innatas, pero las conductas consecuentes pueden ser comprendidas en términos del aprendizaje. La ley del efecto de Thorndike establece que cuando una conducta o ejecución es acompañada por satisfacción tiende a quedar grabada o a aumentar. Si la ejecución es acompañada por frustración, tiende a disminuir. Al omitir la referencia de Thorndike a estados internos, Skinner derivó una definición muy simple del reforzamiento, definiéndolo como cualquier cosa que incremente la probabilidad de una respuesta.

*Es el efecto de la conducta de una persona lo que determina la probabilidad de que ocurra de nuevo.*

Si un bebé pequeño llora o gimotea, quizás esto conduzca a la atención de los padres. Si la conducta da por resultado un reforzamiento, las probabilidades son que el niño repetirá ese patrón de conducta. Si la conducta no da como resultado un reforzamiento, es decir, si el niño es ignorado y no recibe atención, entonces es probable que la respuesta conductual cese y que el niño se comporte en formas alternativas para encontrar patrones de conducta que sean reforzados.

### 2.2.2.4 Condicionamiento operante

Skinner (1938) distinguió entre dos tipos de conducta: respondiente y operante. La conducta respondiente se refiere a reflejos o respuestas automáticas que son producidas por estímulos. Un rayo de luz causa que se contraiga la pupila del ojo. Dar un golpecito a la rodilla en el punto correcto hace que la pierna haga un pequeño movimiento. Cuando los dedos tocan un metal ardiendo, se retira la mano en forma refleja. Estas conductas no son aprendidas: ocurren de manera involuntaria y automática.

Sin embargo, las conductas respondientes pueden ser condicionadas o cambiadas por medio del aprendizaje. Estas se encuentran implicadas en la demostración de Pavlov sobre el condicionamiento clásico. El perro utilizado por Pavlov aprendió a salivar ante el tono de una campana. Un bebé aprende a succionar un pezón. Estos son reflejos o respuestas automáticas que han llegado a ser ejecutadas en presencia del estímulo que antes era neutro por medio del proceso de asociación.



Las conductas operantes son respuestas emitidas sin que necesariamente esté presente un estímulo. Ocurren en forma espontánea. No todos los movimientos del recién nacido son respuestas reflejas. Algunas de éstas son conductas operantes con las que el niño actúa sobre el ambiente, un bebé agita un brazo o mueve una pierna y siguen ciertas consecuencias. Éstas determinan si la respuesta será repetida o no. Skinner creía que el proceso de condicionamiento operante, tiene un significado mucho mayor que el condicionamiento clásico simple. Muchas de nuestras conductas no pueden ser explicadas en términos de condicionamiento clásico. Más bien, son en su origen conductas espontáneas cuyas consecuencias determinan su frecuencia subsecuente.

Hay una distinción clara entre la naturaleza de una conducta respondiente y una operante. La conducta respondiente es provocada o producida por un estímulo; la operante es emitida o llevada a cabo en forma libre por el organismo. También difiere la naturaleza del reforzamiento.

***En el condicionamiento clásico, el estímulo es el reforzamiento y antecede a la conducta; en el operante, el efecto de la conducta es el reforzamiento.***

Por tanto, en el condicionamiento operante el reforzamiento sigue a la conducta. El condicionamiento operante puede ser descrito en forma sistemática al detallar la conducta de una rata en un aparato de condicionamiento operante, un equipo de laboratorio que diseñó Skinner para entrenar animales y realizar investigaciones. Conocida comúnmente como una “caja de Skinner”, el aparato hace posible el estudio controlado y preciso de la conducta animal.

Cuando una rata privada de alimento es colocada por primera vez en la caja, puede comportarse en una variedad de formas alatorias. Puede primero caminar alrededor de la caja y explorarla. Más tarde, puede rascarse u orinar. En el curso de su actividad la rata puede oprimir sobre el ambiente. El alimento actúa como un reforzamiento, incrementando la probabilidad de que esa conducta ocurra de nuevo. Cuando ocurre de nuevo es reforzada. Al final, la rata comienza a oprimir la barra en una sucesión rápida, haciendo pausas sólo lo suficiente para comerse el alimento. Cuando una rata privada de alimento es condicionada en una caja de Skinner a oprimir una barra y es reforzada por esa conducta con alimento, se puede predecir con bastante precisión lo que la rata va a hacer en sesiones subsecuentes en la caja de Skinner. Además, se controla su conducta cambiando el reforzamiento. Cuando ocurre la conducta deseada, es reforzada. El reforzamiento aumenta la probabilidad de que la conducta ocurra de nuevo.

Con frecuencia la conducta que se desea que el animal ejecute es tan compleja y rebuscada que no se esperaría que este la realizara naturalmente poco después de entrar en la caja. Supóngase que se desea entrenar a un pichón a picotear un pequeño punto negro dentro de un círculo blanco. Si se tuviera que esperar hasta que la conducta ocurriera de manera espontánea,

se podría aguardar un largo tiempo. Por ende, Skinner empleó un procedimiento denominado moldeamiento, donde de manera deliberada moldea la conducta del animal a fin de lograr la conducta deseada.

Al principio, el pichón se mueve al azar por la caja. Cuando se mueve en dirección del círculo, es reforzado con una bolita de alimento en el comedero que se encuentra debajo de este. La siguiente vez que se acerque al círculo, es reforzado de nuevo. Más tarde, se le permite que se acerque más al círculo antes de ser reforzado. Luego, no es reforzado sino hasta que picotea el círculo blanco. Por último, el pichón es reforzado sólo por picotear en el pequeño punto negro dentro del círculo.

***Por medio del moldeamiento, Skinner fue capaz de inducir a los animales a ejecutar proezas únicas y notables; enseñó a los pichones a jugar ping-pong y a guiar proyectiles a su objetivo.***

Sus pichones nunca fueron puestos a trabajar guiando proyectiles en realidad, pero Skinner mostró que era posible que lo hicieran. Usando métodos de moldeamiento conductual, otros entrenadores de animales han sido capaces de producir trucos y hazañas inusuales.

Skinner creía que la mayor parte de la conducta animal y humana es aprendida por medio del condicionamiento operante. El proceso de aprendizaje para hablar el propio idioma natal implica reforzamiento y moldeamiento de conducta operante.

El niño pequeño emite ciertos sonidos espontáneos. Éstos no están limitados a los sonidos de su idioma natal, sino que representan a todos los idiomas posibles. Al principio, el niño es rechazado por realizar simples balbuceos. Más tarde, es reforzado por hacer sonidos que se aproximan a palabras con significado, al final, el niño es reforzado sólo por hablar con significado, Skinner (1986) sugirió que la conducta verbal evolucionó del señalamiento, la imitación y otras conductas no verbales, siguiendo las reglas de las contingencias de reforzamiento. Por tanto, el proceso de moldeamiento está implicado en el aprendizaje del habla, así como en muchas otras conductas humanas.

Una necesidad práctica llevó a Skinner a explorar el efecto de diferentes programas de reforzamiento. En la década de 1930 no se disponía de bolitas de alimento producidas en forma comercial. Skinner y sus estudiantes encontraron que era un proceso laborioso que consumía tiempo el hacer 800 bolitas de alimento o más al día que se necesitaban para sostener su investigación.

***Skinner se preguntaba cuál sería el efecto si el animal no fuera reforzado cada vez que ejecutara la conducta deseada. Esta interrogante condujo a la investigación de varios programas de reforzamiento.***

Skinner (1969) describió tres programas de reforzamiento e indicó su efectividad. En el reforzamiento continuo, la conducta deseada es reforzada cada vez que ocurre. Un programa de reforzamiento continuo es en extremo efectivo en el desarrollo y fortalecimiento iniciales de una conducta. Sin embargo, si el reforzamiento es detenido, la respuesta desaparece con rapidez o sufre la extinción.

En el reforzamiento de intervalo, el organismo es reforzado después de que ha transcurrido un cierto tiempo, sin importar el porcentaje de respuesta. El reforzamiento de intervalo puede ser aplicado en una base fija o variable. Si es fijo, transcurre el mismo periodo cada vez (tal como cinco minutos). Si es variable, el periodo puede diferir en longitud. Este tipo de programa de reforzamiento ocurre con frecuencia en la vida cotidiana. Los empleados reciben su paga al final de cada semana.

A los estudiantes se les dan calificaciones en determinados intervalos dentro del año. En cada uno de estos casos, el reforzamiento es independiente del índice de ejecución de cada individuo. El reforzamiento de intervalo produce un nivel de respuesta que es más difícil de extinguir que las respuestas que han sido reforzadas en forma continua. Sin embargo, el nivel de respuesta tiende a ser inferior que el producido por otros tipos de programa.

En el reforzamiento de razón, el reforzamiento es determinado por el número de respuestas apropiadas que emite el organismo. Un obrero en una fábrica puede recibir su paga de acuerdo con el número de piezas que termina.

Los programas de reforzamiento de razón también pueden ser fijos o variables. Si son fijos, el número de respuestas requerido antes del reforzamiento es estable y en igual cantidad cada vez. Si son variables, el número de conductas operantes apropiadas que debe ocurrir antes del reforzamiento cambia de vez en cuando.

Mientras que un programa de reforzamiento continuo es más efectivo para el desarrollo y fortalecimiento iniciales de una conducta, un programa de razón variable es más efectivo después para mantenerla. Las respuestas conservadas bajo las condiciones de reforzamiento de razón variable son muy resistentes a la extinción y tienen menor probabilidad de desaparecer. Los casinos de juego han aprendido bien esta lección. Su uso del principio de los programas de razón variable mantiene a muchos jugadores en la mesa mucho después de que el dinero que se les ha asignado para jugar se les ha terminado.

Donde el reforzamiento es azaroso o accidental, la conducta que precedió de inmediato al

reforzamiento puede ser incrementada aun si no es la deseada. Los atletas a menudo realizan rituales personales antes de disponerse a jugar, debido a una conexión fortuita anterior entre esa conducta y el éxito.

Estas conductas son supersticiosas, aunque muchos hábitos ineficaces y supersticiones comunes tienen su origen en el reforzamiento aleatorio. Algunas de estas conductas son transmitidas y reforzadas por la cultura. Ahora que la investigación ha confirmado los efectos de varios tipos de reforzamiento, se pueden aplicar de manera sistemática programas de reforzamiento efectivos para moldear la conducta deseada.

Además de los reforzadores primarios y secundarios, Skinner (1953) describió los efectos de los reforzadores condicionados generalizados, tales como el elogio y el afecto, los cuales son aprendidos y tienen la capacidad de reforzar una gran cantidad de conductas diferentes. Más aún, pueden ser dados por uno mismo.

***Por medio del moldeamiento, Skinner fue capaz de inducir a los animales a ejecutar proezas únicas y notables; enseñó a los pichones a jugar ping-pong y a guiar proyectiles a su objetivo.***

De forma inicial, los niños pequeños responderán a la comida o a algo que satisfaga sus necesidades básicas. Más tarde, responden a los permisos. Al mismo tiempo, asocian estos reforzadores con el elogio y el afecto que los acompañan. Al final, los niños trabajarán en forma principal por el reforzamiento del elogio, el cual puede ser administrado por el propio niño.

Skinner (1972) distinguió el reforzamiento positivo, el castigo y el reforzamiento negativo. El reforzamiento positivo ocurre cuando una conducta es seguida por una situación que incrementa la probabilidad de que ocurra una conducta en el futuro. El reforzamiento negativo ocurre cuando una conducta es seguida por la terminación de una situación desagradable, incrementando la probabilidad de que ocurra esa conducta en situaciones similares. Tomar una aspirina es un reforzador negativo debido a que alivia un dolor de cabeza. El castigo ocurre cuando una conducta es seguida por una situación desagradable diseñada para eliminarla.

Skinner (1953) observó que el castigo es la técnica más común de control conductual en nuestra sociedad. Los niños son azotados si se portan mal; los que quebrantan la ley son multados o encarcelados.

El castigo puede detener o bloquear una conducta, pero no necesariamente la elimina. El organismo puede buscar otros medios para adquirir los mismos fines. El castigo crea temor, pero si este es disminuido, la conducta se repetirá. También puede conducir a efectos secundarios no deseados: enojo, odio o desamparo.

Skinner (1953, 1971) sugirió el uso de métodos distintos a aquéllos basados en estímulos

aversivos para eliminar conductas que no son deseadas. Se puede ignorar la conducta hasta que sufre la extinción o permitir que ocurra la saciedad.

Esta implica permitir que la conducta ocurra hasta que el individuo se cansa de llevarla a cabo. A un niño se le puede permitir que apague y encienda un interruptor de la luz hasta que se aburra. También se puede cambiar el ambiente que provoca la conducta.

Los objetos frágiles pueden ser colocados fuera del alcance de los niños. Por último, se pueden promover conductas que contrarresten e inhiban las conductas indeseables por medio del reforzamiento positivo.

***Skinner enfatizó que el reforzamiento positivo es más efectivo para iniciar y mantener conductas deseadas.***

Con demasiada frecuencia reconocemos cómo damos de manera inadvertida reforzamiento positivo a la conducta que no es deseable. El niño que busca atención puede ser reforzado positivamente por un regaño paterno debido a que el regaño le proporciona atención al niño. Al identificar nuestros patrones de reforzamiento podemos fortalecer aquellos que son más efectivos y desarrollar medios más eficientes para controlar la conducta.

### 2.2.2.6 Psicoterapia y cambio conductual

El papel de la terapia es identificar las conductas que son desadaptativas, eliminarlas y sustituirlas con otras más adaptativas y apropiadas por medio del proceso de condicionamiento operante. Skinner concordaba con Dollard y Miller en que no hay necesidad de revisar el pasado del individuo o alentarle a revivirlo. La terapia no depende del entendimiento de sí mismo o del insight. Alguno de estos últimos podría ocurrir, pero ese entendimiento de sí mismo no es necesario para el cambio conductual.

El enfoque de Skinner de la modificación de la conducta ha tenido un éxito notable en áreas donde la terapia de insight tradicional ha fallado o es inapropiada. Uno de sus éxitos más considerables ha sido con individuos mudos, quienes por razones obvias no se podían someter a las terapias tradicionales, las cuales se basan en gran medida en el habla. El Dr. O. Lovaas (1966) ha usado un programa sistemático de moldeamiento para enseñar a hablar a niños autistas y mudos. Primero, identifica algo que es reforzante para el niño. En vista de que la comida por lo general es reforzante para los niños, es empleada comúnmente.

Para empezar, Lovaas refuerza al niño con un pedazo pequeño de comida cada vez que hace un sonido. En forma gradual moldea estos sonidos hasta que se aproximan a palabras, al final refuerza al niño sólo por comunicarse con oraciones enteras, y así en forma sucesiva. El reforzamiento de la comida es emparejado con elogios y afecto, de modo que el tipo de reforzamiento pasa por reforzadores primarios y secundarios hasta llegar a reforzadores condicionados generalizados que pueden ser administrados por el propio individuo. Estos

métodos también son generalizados para incluir el entrenamiento en otras conductas deseadas.

En virtud de que el sostenimiento de la conducta recién aprendida depende del mantenimiento de un ambiente de apoyo. Lovaas incluye a los padres y a otras figuras significativas en su programa de modificación de conducta. Estas figuras influyentes, incluyendo a los profesores, son enseñados a aplicar de manera sistemática los mismos reforzadores en situaciones similares en el hogar o en la escuela. De esta forma, el círculo del ambiente es ampliado para permitir un control mayor.

La influencia de Skinner también se ha extendido a muchas áreas. Con Signey Presley, Skinner desarrolló la máquina de enseñanza, un artefacto en el que los estudiantes pueden recibir enseñanza sin la necesidad de un instructor humano siempre presente. Los principios skinnerianos también subyacen en numerosos sistemas de instrucción individualizada y programada. En estos programas, el trabajo es dividido en unidades pequeñas, cada una de las cuales debe ser dominada antes de que se le permita al estudiante pasar a la siguiente unidad. El estudiante es casi moldeado mientras domina el material. Hay un reforzamiento inmediato en el sentido de la retroalimentación que recibe el estudiante sobre las respuestas correctas e incorrectas.

Algunos programas de instrucción asistidos por computadora están basados en principios skinnerianos y muchos sugieren la necesidad de una aplicación más sistemática de sus ideas en las escuelas.

Sus métodos han sido empleados en escuelas de educación especial, en instituciones psiquiátricas y en centros de rehabilitación. En muchas de estas instituciones ha sido establecida una economía de fichas. La persona es reforzada por las conductas apropiadas dándole fichas de alguna clase que después puede intercambiar por privilegios o cosas especiales. Arreglar la cama, vestirse, hablar con otros pacientes y otras conductas deseables son reforzadas con fichas que pueden ser intercambiadas por dulces, por ver la televisión y otros entrenamientos que no serían proporcionados en forma normal.

Por último, los conceptos y principios de Skinner han sido aplicados de manera sistemática en ámbitos industriales y empresariales para fomentar una mayor productividad por medio de un sistema de reforzamiento positivo. Sin embargo, en la última década en los Estados Unidos, quizá debido a la recesión económica y también al sentimiento de la necesidad de ser más duros con el crimen, ha habido un menor uso de los métodos que se basan en los discernimientos súbitos de los hallazgos psicológicos en todas estas áreas y un retorno a medidas más punitivas.

Esto es infortunado.

En resumen, Skinner proporcionó una gran cantidad de datos experimentales e investigación para apoyar sus ideas. Más que cualquier otro teórico contemporáneo, estimuló la investigación emprendida para validar los conceptos del conductismo. Su propio trabajo se caracterizó por el estudio intensivo de sujetos en forma individual, extraídos principalmente de especies

infrachumanas, el control esmerado de las condiciones de laboratorio por medio de aparatos automatizados y un énfasis en las variables modificadas con facilidad al manipular el ambiente.

Es claro que sus conceptos fueron extraídos de las investigaciones en el laboratorio experimental y mostró un gran respeto por los datos bien controlados.

Los constructos de Skinner han sido probados de manera empírica y se han mantenido de manera satisfactoria bajo el escrutinio del método científico. Su teoría es elegante en su simplicidad. También es admirable en su capacidad para predecir y controlar la conducta, en particular en especies infrachumanas.

Aunque se propuso evitar teorizar, presentó una teoría de la conducta humana si no es que, de la personalidad, e incluso desempeñó el papel de un filósofo social.

Skinner lamentó que la psicología persistiera en su búsqueda de determinantes internos de las conductas, y sugirió que la psicología humanista, las profesiones de ayuda y el reciente énfasis en la psicología cognoscitiva representan tres obstáculos en el desarrollo continuado de la psicología como una ciencia de la conducta (1987, 1988).

Continuó abogando por una psicología como una ciencia experimental y por el análisis de la conducta a pesar de la controversia sobre la posible disminución en la popularidad del conductismo.

La conducta de Skinner tampoco puede comprender sólo en términos de estímulo-respuesta. Skinner afirmó que toda la conducta es determinada por el ambiente. Si esa declaración es cierta, entonces debe concluirse por lógica que las propias declaraciones de Skinner fueron determinadas por su ambiente.

Por tanto, su conducta como teórico habría estado de igual manera abierta al cambio por la manipulación del ambiente, un punto de vista con el que estaba de acuerdo Skinner.

Entre los primeros conductistas se encuentra: Pavlov, quien explicó el proceso de condicionamiento clásico; Watson, cuya teoría recomendaba un énfasis en la conducta manifiesta; Thorndike quien formuló la ley del efecto y Hull, quien aclaró el concepto de reducción del impulso.

***La conducta humana puede ser entendida en términos del proceso de aprendizaje, el cual es dividido en cuatro partes conceptuales importantes: impulso, indicio, respuesta y reforzamiento.***

Skinner eligió describir las variables y fuerzas en el ambiente que moldean la conducta manifiesta en lugar de desarrollar una teoría de la personalidad, debido a que creía que el término “personalidad” y los conceptos de estructura interna son a final de cuentas superfinos. La conducta es entendida mejor en términos de respuestas al ambiente.

El condicionamiento operante implica reforzar y moldear respuestas espontáneas. Difiere del condicionamiento clásico en términos de la naturaleza de la conducta (la cual se da en forma libre en lugar de ser producida por un estímulo) y la naturaleza del reforzamiento (el cual sigue a la conducta en lugar de precederla).

Skinner distingue tres programas diferentes de reforzamiento –continuo, de intervalo y de razón- y describe su efectividad. Un programa continuo es más efectivo para empezar a desarrollar una conducta, pero uno de razón variable es más eficaz para mantenerla. Skinner también describe los efectos de los reforzadores condicionados generalizados y distingue entre reforzamiento positivo, negativo y castigo.

La terapia de modificación de la conducta consiste en la reestructuración del ambiente de modo que las conductas indeseables son eliminadas y sustituidas por otras más convenientes.



## Actividades de reflexión para consolidar el aprendizaje

### Línea de trabajo

1. Formar grupos y debatir sobre el tema.
2. Elaborar un esquema mental que permita apreciar las principales propuestas hechas por Skinner.
3. ¿Cómo estimaría a Skinner en cada uno de los supuestos básicos descritos? Cada cuestión básica, fue presentada como una dimensión bipolar a lo largo de la cual puede ser colocada la opinión de una persona según el grado de acuerdo con uno u otro extremo. Estime las opiniones de Skinner en estos asuntos.

Cuando haya determinado donde piensa que se encuentran Skinner, compare sus respuestas con las de sus compañeros de clases. Debe estar dispuesto a defender sus observaciones, pero también preparado para cambiarlas bajo la perspectiva de los argumentos irresistibles de los demás. Después, compare su observación de Skinner con su propia perspectiva en cada cuestión y con aquéllas de otros teóricos. ¿Esta comparación de ayuda a entender por qué su teoría le atrae o no?

Estaría muy de acuerdo	Estaría de acuerdo	Es neutral o cree en la síntesis de ambas opiniones	Estaría de acuerdo	Estaría muy de acuerdo
1	2	3	4	5

#### Libertad

Las personas básicamente tienen control sobre su propia conducta y entienden los motivos que hay detrás de ésta.

#### Determinismo

La conducta de las personas está determinada de manera básica por fuerzas internas o externas sobre las que tienen poco control, si es que tienen alguno.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

#### Hereditario

Las características heredadas e innatas tienen la influencia más importante sobre la conducta de una persona.

#### Ambiental

Los factores en el ambiente tienen la influencia más importante sobre la conducta de una persona.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Unicidad**

Cada individuo es único y no puede ser comparado con los demás.

**Universalidad**

Las personas son de manera básica de naturaleza muy similar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Proactivo**

Los seres humanos actúan de manera principal por su propia iniciativa.

**Reactivo**

Los seres humanos reaccionan de manera principal ante los estímulos del mundo exterior.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Optimista**

Pueden ocurrir cambios significativos en la personalidad y la conducta a lo largo del curso de una vida.

**Pesimista**

La personalidad y conducta de una persona son de manera esencial estables e inmutables.

4. Analice lo siguiente y establezca una reflexión crítica de manera individual y luego trabajar en grupo: Condicionamiento clásico y operante en su vida Usted ha aprendido muchas cosas por medio del condicionamiento clásico y del operante. A través del proceso de asociación es probable que haya aprendido a emparejar una gran variedad de objetos con acontecimientos que dan significado a su vida e influyen en su conducta. ¿Puede identificar algunos incidentes de condicionamiento clásico en su vida? Por ejemplo, una de mis estudiantes es claustrofóbica, temerosa de estar en lugares cerrados y pequeños. En su infancia cometió el error de jugar en un refrigerador descompuesto.

Por fortuna fue rescatada a tiempo, pero el incidente tuvo un impacto perdurable en su vida. Del mismo modo, muchos tenemos distintas preferencias o aversiones a ciertas cosas. Cuando niña, disfrutaba de sentarme junto a mi padre mientras él tocaba el piano y cantábamos juntos. Hasta la fecha, encuentro un deleite particular en las canciones interpretadas con piano.

El condicionamiento operante es aún más importante en nuestras vidas que el condicionamiento clásico simple. Muchas de nuestras conductas implican complejas respuestas moldeadas tales como atarnos las agujetas de los zapatos, enrollar un bulto o tocar un instrumento musical.

Piense en la relación entre un padre y su hijo. Describa algunas formas en las que un padre podría recompensar a un hijo por las conductas apropiadas. ¿Cuáles son algunas de las formas en que los padres alientan a los hijos para que aprendan a caminar, a hablar y a desempeñarse bien en la escuela? Considere algunas de las conductas que usted realiza debido a que las considera reforzantes e identifique aquellas que ha aprendido por medio del condicionamiento operante. ¿También puede identificar formas en las que personas de otras culturas y sociedades moldean a sus hijos? Estas deliberaciones le ayudarán a reconocer la importancia penetrante del condicionamiento clásico y del operante en nuestras vidas.

## Formato de lectura

**Nombre**

**Fecha**

**Autor(es)**

**Título de Lectura**

**Ideas centrales del autor**

- 1.
- 2.
- 3.

**Palabras claves de la lectura**

**Resumen breve de la lectura**

**Comentario crítico de la lectura**

DECIMO  
SEGUNDO  
CAPÍTULO

**ENFOQUE DE LA  
PSICOLOGÍA DEL  
APRENDIZAJE**

### 2.3 Enfoque de la psicología del aprendizaje

La psicología del aprendizaje se ocupa del estudio de los procesos que producen cambios relativamente permanentes en el comportamiento del individuo. Es una de las áreas más desarrolladas y su estudio ha permitido elucidar algunos de los procesos fundamentales involucrados en el aprendizaje como proceso completo.

Básicamente existen dos teorías que explican el aprendizaje: el Conductismo y el Constructivismo, también conocido como Cognoscitivismo. Se diferencian en las suposiciones iniciales que consideran como ciertas y que utilizan como base de sus teorías. Los constructivistas incluyen los factores cognitivos, socio-culturales y emocionales como determinantes de las conductas. Principio de asimilación-acomodación como determinante del aprendizaje. Según el cual cada individuo asimila un nuevo conocimiento según su estructura cognitiva acomodándolo a los conocimientos previos, eso explicaría por qué distintas personas aprenden diferentes cosas a partir de los mismos estímulos.

*La teoría del aprendizaje social intenta ir más allá de la consideración de la conducta humana como respuesta a estímulos que hacía el conductismo. El aprendizaje de conductas se produce siempre, según esta teoría, en un marco social.*

Esto implica que, además de aprender las normas de conducta por medio de las reacciones que los demás tienen ante sus actos, los niños adquieren los modelos de comportamiento adecuados por observación, viendo a los otros actuar.

Este último medio de aprendizaje se ha llamado también imitación o modelado, ya que los niños copian el comportamiento de aquellas personas que, por su aceptación social, lugar importante en su mundo, etc., se convierten en modelos de conducta apropiada.

Existiría una evolución en el desarrollo de la conducta y el pensamiento moral. Los niños comenzarían controlando su conducta por las sanciones externas, premios o castigos, y completarían su desarrollo moral cuando el control fuera interno y los llevará a una conducta altruista y al cumplimiento de los valores morales.

En este sentido, “el desarrollo moral es el aprendizaje de la conducta socialmente aceptable y la adquisición e internalización [interiorización] de las normas y valores transmitidos por las personas que rodean al niño en sus diferentes ambientes”.

#### 2.3.1 Aportaciones de Albert Bandura:

- Uno de los desarrollos más importantes de la teoría del aprendizaje ha sido el tema del aprendizaje por imitación, vicario, social u observacional, cuyas ideas son importantes para el

pensamiento respecto al aprendizaje, la motivación y el manejo del salón de clases.

- Su teoría del aprendizaje, expresada principalmente en su obra “Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad” parte del principio de que se puede aprender a través de la observación.

### **2.3.1.1 Teoría del aprendizaje por imitación o social:**

Es también conocido como aprendizaje vicario, observacional, modelado o aprendizaje cognitivo social, este aprendizaje está basado en una situación social en la que al menos participan dos personas: el modelo, que realiza una conducta determinada y el sujeto que realiza la observación de dicha conducta.

*La fase inicial de la investigación de Bandura analiza los fundamentos del aprendizaje humano y la disposición de los niños y adultos a imitar el comportamiento observado en los demás, en particular, la agresión.*

Él encontró que, de acuerdo con la teoría del aprendizaje social, los modelos son una fuente importante para el aprendizaje de nuevos comportamientos y para lograr un cambio de comportamiento en entornos institucionalizados. Consideran la personalidad como una interacción entre tres cosas:

- a) El ambiente.
- b) El comportamiento.
- c) Los procesos psicológicos de la persona.

Estos procesos consisten en la habilidad que tenemos para guardar imágenes en nuestra mente y lenguaje, todo esto es de especial relevancia, tanto para analizar los efectos de los medios, como instrumentos observados, productores de imágenes ambientales, así como también conocer los mecanismos de modelado social a partir de los medios.

Bandura estudia el aprendizaje a través de la observación y del autocontrol y da una importancia relevante al papel que juegan los medios y observa ejemplo como aquellos tienen un carácter agresivo aumentan la propensión a la agresividad e incluso conducen a que las personalidades violentas de la ficción audiovisual.

Bandura comenzó a analizar los medios de tratar a los niños excesivamente agresivos mediante la identificación de las fuentes de la violencia en sus vidas. La teoría que amplió la teoría del aprendizaje social que pronto se conoció como la teoría social cognitiva.

### **2.3.1.2 Autoeficacia**

El concepto de Autoeficacia fue propuesto por Bandura en el año de 1977 con la publicación

de la obra la auto-eficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual y tiene sus orígenes en la Teoría Cognitivo-Social, la cual, a su vez, es una versión actualizada de la Teoría del Aprendizaje Social, ambas desarrolladas por Albert Bandura.

Las bases del modelo de autoeficacia se dan en términos de una triada de causalidad recíproca, es decir, se describe por medio de tres componentes que operan en interacción unos con otros. Los tres componentes determinantes de acción propuestos por Bandura son:

- 1) determinantes personales en forma de cogniciones, emociones y factores biológicos.
- 2) la conducta.
- 3) influencias ambientales.

### 2.3.1.3 Experimento del “muñeco bobo”

Lo hizo a partir de una película de uno de sus estudiantes, donde una joven estudiante solo pegaba a un muñeco bobo el cual es una criatura hinchable en forma de huevo con cierto peso en su base que hace que se tambalee cuando le pegamos.

La joven pegaba al muñeco, gritando ¡”estúpidoooooo”! Le pegaba, se sentaba encima de él, le daba con un martillo y demás acciones gritando varias frases agresivas. Bandura les enseñó la película a un grupo de niños de guardería, que saltaron de alegría al verla. Posteriormente se les dejó jugar. En el salón de juegos, por supuesto, había varios observadores con bolígrafos y carpetas, un muñeco bobo nuevo y algunos pequeños martillos.

Los observadores anotaron: un gran coro de niños golpeando a descaro al muñeco bobo. Le pegaban gritando ¡”estúpidoooooo!””, se sentaron sobre él, le pegaron con martillos y demás. En otras palabras, imitaron a la joven de la película y de una manera bastante precisa. Esto podría parecer un experimento con poco de aportación en principio, pero consideremos un momento: estos niños cambiaron su comportamiento.

Bandura llevó a cabo un largo número de variaciones sobre el estudio en cuestión: el modelo era recompensado o castigado de diversas formas de diferentes maneras; los niños eran recompensados por sus imitaciones; el modelo se cambiaba por otro menos atractivo o menos prestigioso y así sucesivamente.

En respuesta a la crítica de que el muñeco bobo estaba hecho para ser “pegado”, Bandura incluso rodó una película donde una chica pegaba a un payaso de verdad. Cuando los niños fueron conducidos al otro cuarto de juegos, encontraron lo que andaban buscando... ¡un payaso real! Procedieron a darle patadas, golpearle, darle con un martillo.

### 2.3.1.4 Procesos de modelado o imitación:

1. Atención. Si vas a aprender algo, necesitas estar prestando atención. Si por ejemplo, estás adormilado, drogado, enfermo, nervioso, aprenderás menos bien. Igualmente ocurre si estás distraído.

2. Retención. Debemos ser capaces de retener (recordar) aquello a lo que le hemos prestado atención. Aquí es donde la imaginación y el lenguaje entran en juego: guardamos lo que hemos visto hacer al modelo en forma de imágenes mentales o descripciones verbales. Una vez “archivados”, podemos hacer resurgir la imagen o descripción de manera que podamos reproducirlas con nuestro propio comportamiento.

3. Reproducción. En este punto, estamos ahí soñando despiertos. Debemos traducir las imágenes o descripciones al comportamiento actual. Por tanto, lo primero de lo que debemos ser capaces es de reproducir el comportamiento. Puedo pasarme todo un día viendo a un patinador olímpico haciendo su trabajo y no poder ser capaz de reproducir sus saltos, ya que ¡no sé nada patinar!. Por otra parte, si pudiera patinar, mi demostración de hecho mejoraría si observo a patinadores mejores que yo.

4. Motivación. Aún con todo esto, todavía no haremos nada a menos que estemos motivados a imitar; es decir, a menos que tengamos buenas razones para hacerlo.

Bandura menciona un número de motivos:

Refuerzo pasado, como el conductismo tradicional o clásico.

Refuerzos prometidos, (incentivos) que podamos imaginar.

Refuerzo vicario, la posibilidad de percibir y recuperar el modelo como reforzador.



## Actividades de reflexión para consolidar el aprendizaje

### Línea de trabajo (teoría)

1. Elabora un esquema de las ideas principales.
2. Forma grupos y debate sobre el tema.
  - Explicar lo que Bandura quiere decir con determinismo recíproco e identificar los tres factores que se encuentran implícitos en éste.
  - Explicar que quiere decir aprendizaje por observación.
  - Identificar tres factores que influyen en el modelamiento.
  - Describir los cuatro procesos de los que consta el aprendizaje por observación.
  - Discutir el papel del reforzamiento en el aprendizaje por observación y comparar el concepto de reforzamiento desarrollado por Bandura con el de Skinner.
3. Elabora un resumen de manera personal según formato (ver anexo) y elaborar un glosario de 5 palabras mínimo, citando la bibliografía consultada

## 2.3.2 La teoría de Albert Bandura

### 2.3.2.1 Antecedentes biográficos

Un pequeño pueblo en Alberta, Canadá, fue el hogar de Albert Bandura durante su infancia. Nació el 4 de diciembre de 1925, siendo sus padres cultivadores de trigo de ascendencia polaca. Ha escrito poco acerca de sus primeros años de vida. Se sabe que asistió a una preparatoria donde sólo había 20 estudiantes y dos profesores. Los estudiantes en gran medida tenían que educarse a sí mismos, aunque casi todos ellos hicieron carreras profesionales.

Bandura ha sido un investigador y escritor activo, publicando varios libros importantes y una gran cantidad de artículos. Su primera investigación fue en colaboración con Richard Walters (1918-1967), su primer estudiante de doctorado en Stanford. Juntos escribieron muchos de los primeros libros y artículos que proporcionaron las bases para su teoría.

Bandura ha recibido muchos premios por sus contribuciones a la psicología y ha sido asesor de varias organizaciones. Fue elegido presidente de la Asociación Psicológica Estadounidense en 1973. En la actualidad, imparte dos seminarios para estudiantes no licenciados, en Stanford, sobre la psicología de la agresión y el cambio personal y social.

### 2.3.2.2 Determinismo recíproco y el autosistema

Para Bandura, Skinner es demasiado extremista en su énfasis primario sobre los factores externos. La explicación skinneriana es incompleta y conduce a una visión truncada de la naturaleza humana debido a que no toma en cuenta procesos internos que también guían a la conducta. Por otra parte, Bandura no está de acuerdo en que las teorías psicoanalíticas usen un razonamiento circular al atribuir la conducta a fuerzas inconscientes subyacentes. Decir que la conducta hostil se debe a impulsos agresivos subyacentes o que la dominante es causada por motivos de poder inconscientes no dice nada nuevo más allá de que la conducta existe.

Bandura cree que en una ciencia de la conducta tales constructos no son muy útiles. No permiten predecir cómo se comportará una persona en una situación determinada ni explican la amplia variación de la conducta en circunstancias diferentes.

De acuerdo con Bandura (1978)

***La conducta humana se debe a un determinismo recíproco que implica factores conductuales, cognoscitivos y ambientales. Los tres factores operan como “determinantes entrelazados” entre sí. Si se diagramara este proceso, cada factor de los tres tendría flechas apuntándose entre sí para mostrar su interacción recíproca.***

En el concepto del determinismo recíproco de Bandura, aunque los estímulos ambientales influyen en la conducta, los factores personales individuales tales como las creencias y las expectativas también influyen en la manera en que nos comportamos.

La selección de un emparedado de atún para el almuerzo no es determinada sólo por el menú y otros estímulos ambientales sino también por la propia actitud hacia el atún y una expectativa acerca de su sabor. Además, los resultados de nuestra conducta sirven para cambiar el ambiente.

De este modo, en un restaurante o en un hogar, por ejemplo, la demanda excesiva de cualquier artículo particular causara que se agote y quizá se ordene después un suministro extra.

Aunque las acciones son reguladas por sus consecuencias, los estímulos externos afectan a la conducta a través de la intervención de procesos cognoscitivos. Aunque estén realizando las personas algún comportamiento, también piensan en lo que están haciendo. Sus pensamientos influyen en el modo en que su conducta es afectada por el ambiente. Los procesos cognoscitivos determinan cuáles estímulos se reconocerán, cómo se percibirán y cómo se actuará ante estos.

Los procesos cognoscitivos también permiten usar símbolos y realizar el tipo de pensamiento que permite anticipar cursos de acción diferentes y sus consecuencias. Debido a que actuamos en forma reflexiva en lugar de automática, somos capaces de cambiar nuestro ambiente inmediato. Al hacerlo, preparamos reforzamientos para nosotros mismos e influimos en nuestra propia conducta.

***Los procesos que se relacionan con el yo desempeñan un papel importante en la teoría de Bandura, pero él no concibe al yo como un agente psíquico que controle la conducta. En su lugar, usa el término autosistema para referirse a estructuras cognoscitivas que proporcionan mecanismos de referencia, evaluación y regulación de la conducta.***

Por tanto, el yo en la teoría del aprendizaje social es un grupo de procesos y estructuras cognoscitivas por las cuales las personas se relacionan con su ambiente y lo ayudan a moldear su conducta.

Ver la televisión es un buen ejemplo de la forma en que los factores de conducta, cognoscitivos y ambientales pueden estar entrelazados. Bandura señala que: las preferencias personales influyen en cuándo y cuáles programas, de entre las alternativas disponibles, eligen ver los individuos en la televisión.

Aunque el ambiente televisado potencial es idéntico para todos los observadores, el ambiente televisado real que impresiona a determinados individuos depende de lo que elijan ver. A través

de su conducta de visualizar moldean, en parte, la naturaleza del ambiente televisado futuro.

Debido a que los costos de producción y los requisitos comerciales también determinan lo que se le muestra a las personas, las opciones proporcionadas en el ambiente televisado moldean en parte las preferencias de los observadores.

Aquí todos los tres factores –preferencias de los observadores, conducta de visualizar y ofrecimientos televisados- se afectan recíprocamente.

La influencia relativa de los tres factores entrelazados varía en diferentes individuos y en situaciones. En un proceso de interacción recíproca, un suceso puede ser al mismo tiempo un estímulo, una respuesta o un reforzador ambiental, dependiendo del lugar de la secuencia en que se comience el análisis. Por tanto, es inútil buscar una causa ambiental esencial de la conducta.

De hecho, los encuentros azarosos con frecuencia desempeñan un papel en el moldeamiento del curso de una vida humana. En un encuentro al azar, cada cadena separada de acontecimientos tiene sus propios determinantes causales pero su ocurrencia conjunta surge en forma fortuita (1986).

La ciencia de la psicología no puede predecir la probabilidad de los encuentros azarosos, pero puede aclarar los factores que influyen en su impacto (1986).

### 2.3.2.3 Aprendizaje por medio de la observación

Las ideas de Bandura son mejor conocidas por su énfasis en el proceso de aprendizaje por medio de la observación o el ejemplo. Bandura señala que la mayor parte de la conducta humana es aprendida al seguir un modelo, en lugar de ser a través de los procesos de condicionamiento clásico y operante.

Sugiere que la conducta es aprendida a través de la observación ya sea en forma intencional o accidental. Esta es la forma en que los niños aprenden a jugar con sus juguetes, a ejecutar labores domésticas y a desarrollar otras habilidades tales como montar en bicicleta.

El niño pequeño aprende a hablar escuchando el lenguaje de otros e imitándolo. Si aprender un idioma dependiera por completo del condicionamiento clásico u operante, no podría lograrse con tanta facilidad, debido a que el niño no sería reforzado hasta después de expresar en forma espontánea un sonido que se aproximara a una palabra real.

En la práctica, los padres repiten palabras significativas una y otra vez a sus hijos, quienes las imitan conforme aprenden a hablar.

***En muchos casos la conducta que se está aprendiendo debe seguir la misma forma que la actividad modelada.***

Conducir un automóvil, por ejemplo, requiere que se siga un método de acción prescrito. Sin embargo, el aprendizaje por medio de la observación puede abarcar también conductas nuevas. Los observadores han sido capaces de solucionar problemas en forma correcta incluso después de que el modelo ha fallado en solucionarlos.

Por tanto, el aprendizaje por observación excede a la sola imitación: el observador aprende de los errores y los éxitos del modelo.

El aprendizaje por medio de la observación puede explicar las conductas innovadoras y creativas. Bandura sugiere que los observadores obtienen las características similares de diferentes respuestas y crean reglas de conducta que les permiten ir más allá de lo que han visto o escuchado.

Por medio de este tipo de síntesis son capaces de desarrollar patrones nuevos de conducta que pueden ser muy diferentes de aquellos que han observado en realidad (1974).

### 2.3.2.4 Análisis experimental de la influencia del modelamiento

La teoría de Bandura sobre el aprendizaje por observación se basa en gran medida en el análisis experimental de la influencia del modelamiento en la conducta.

En un experimento de modelamiento típico, el sujeto observa a otra persona ejecutar una conducta o secuencia de conductas.

Después, el sujeto es observado para registrar si la conducta del modelo es imitada o no. La conducta del sujeto es comparada con la de un grupo control que no observó al modelo para identificar si existe alguna diferencia significativa.

*El estudio más relevante de Bandura se basó en la utilización de un muñeco grande inflable de plástico de alrededor de 1.20 metros de altura (Bandura y Walters, 1963). Niños en edad preescolar observaron a un adulto jugando con el muñeco en una forma agresiva. El adulto atacó con vigor al muñeco, dándole golpes y pateándolo mientras gritaba cosas tales como “¡Pégale en la nariz!”, “¡Lánzalo al aire!” A otro grupo de niños no les fue presentado al adulto jugando con el muñeco en forma agresiva. Más tarde, cuando al grupo experimental se le dio la oportunidad de jugar con el muñeco, su conducta fue similar a la del modelo. Fue el doble de agresiva que la del grupo control.*

Por medio de la manipulación de diversas variables independientes en esta clase de experimento, Bandura y sus colegas (1977) han demostrado tres factores que influyen en el modelamiento.

Primero, las características del modelo afectan a la imitación. Es más probable que seamos influidos por alguien que creemos que es semejante a nosotros que por alguien que consideramos diferente. Las conductas más simples son imitadas con mayor facilidad que las complejas y ciertas clases de conducta parecen más propensas a la imitación que otras. Las conductas hostiles y agresivas son copiadas con facilidad, en especial por niños pequeños. Segundo, los atributos del observador también influyen en el modelamiento. Las personas que carecen de autoestima o que son incompetentes son propensas en especial a imitar a un modelo. También es así con individuos muy dependientes y con aquellos que han sido recompensados con anterioridad por conducta conformista. Un individuo muy motivado también imitará a un modelo a fin de dominar una conducta deseada.

Por último, las consecuencias recompensantes asociadas con una conducta influyen en la efectividad del modelamiento. Es más probable que los sujetos imiten una conducta si creen que tales acciones conducirán a resultados positivos a corto o a largo plazo. Bandura cree que esta variable es más fuerte que las otras.

### 2.3.2.5 Procesos de aprendizaje por observación

Bandura cree que los modelos influyen en el aprendizaje en forma primaria por medio de su función informativa.

***El aprendizaje por medio de la observación no es un simple asunto de imitación, es un proceso de juicio activo y constructivo.***

A través de la exposición, los observadores adquieren representaciones simbólicas de formas diferentes de hacer cosas y estas ideas sirven como guías para su propia conducta. El aprendizaje por observación está regido por cuatro procesos interrelacionados: procesos de atención, de retención, de reproducción motora y de motivación.

Infinidad de variables influyen en los procesos de atención. Algunas de éstas se encuentran relacionadas con las características del modelo, otras con la naturaleza de la actividad y algunas más con el sujeto. Algunos modelos son más notorios que otros y, por tanto, son imitados con más facilidad. Los modelos carismáticos atraen la atención de manera considerable, mientras que las personas con un atractivo interpersonal bajo tienden a ser ignoradas.

Bandura señaló que ciertas asociaciones determinan los tipos de actividades a las que estaremos expuestos. Las personas con quienes nos asociamos por lo regular limitan y

estructuran las clases de conductas que presentaremos. Por ejemplo, aquellos que viven en una ciudad donde pandillas hostiles acechan en las calles tienen una probabilidad mayor de aprender modos de respuesta agresivos que los que son criados en una comuna pacifista.

En la actualidad, la televisión ha ampliado mucho la gama de modelos que están disponibles para las personas, mientras que nuestros bisabuelos estuvieron mucho más limitados a fuentes de modelamiento dentro de su propia familia y comunidad.

Las cualidades personales, tales como los intereses, necesidades, deseos y anhelos propios, también determinan lo que atrae nuestra atención.

Un segundo sistema implicado en el aprendizaje por observación es el proceso de retención. Cuando se observa la conducta de alguien sin ejecutar de inmediato la respuesta se tiene que representar de alguna manera con el propósito de usarla como una guía para la acción en ocasiones posteriores.

El tercer mecanismo del modelamiento implica procesos de reproducción motora. Con el propósito de imitar a un modelo, un individuo tiene que convertir la representación simbólica de la conducta en las acciones apropiadas.

La respuesta tiene que ser realizada en espacio y tiempo en la misma forma que lo fue la conducta original. Los procesos de reproducción motora implican cuatro subetapas: organización cognoscitiva de la respuesta, iniciación de la respuesta, supervisión de la respuesta y refinamiento de la respuesta.

***Las habilidades que se aprenden por medio del aprendizaje por observación son perfeccionadas de forma lenta por un proceso de ensayo y error. Se sigue la conducta de un modelo y luego se busca mejorar nuestras aproximaciones por medio de ajuste y retroalimentación.***

El sistema final implicado en el aprendizaje por observación está formado por los procesos de motivación. La teoría del aprendizaje social distingue entre adquisición, lo que una persona ha aprendido y puede hacer, y ejecución, lo que un individuo hace en realidad. Las personas no efectúan todo lo que aprenden.

La mayoría de nosotros tiene el conocimiento teórico de cómo asaltar una tienda. Hemos visto robos en la vida real o en la televisión y estamos informados de las conductas implicadas en la realización de ese crimen. Sin embargo, esto no significa que vayamos a cometerlo.

Es más probable que realicemos una conducta modelada si conduce a consecuencias que valoramos y menos posible que lo hagamos si los resultados son punitivos. También aprendemos al observar las consecuencias de la conducta de otros. Por último, podemos llevar a cabo un

autorreforzamiento.

Generamos respuestas evaluativas hacia nuestra propia conducta y esto nos lleva a continuar realizando las conductas que consideramos autosatisfactorias y a rechazar aquellas que desaprobamos o que encontramos incómodas.

***Ninguna conducta ocurre sin suficiente incentivo. La motivación apropiada no sólo provoca la ejecución real de la conducta, sino que también influye en los otros procesos involucrados en el aprendizaje por observación. Cuando no estamos motivados para aprender algo no ponemos atención y de este modo hay poco que podamos seleccionar para retener***

De hecho, no estamos dispuestos a practicar de forma importante o a realizar el uso de actividades de ensayo y error necesarias para la reproducción exitosa de una tarea. Por tanto, la motivación surge como un componente primario en el aprendizaje por medio de la observación.

Bandura nota que muchas conductas imitativas ocurren en forma tan rápida que es fácil pasar por alto los procesos que subyacen al aprendizaje por observación.

Sin embargo, es importante postularlas para entender el fenómeno y para predecir las circunstancias bajo las cuales ocurre el aprendizaje. En el desarrollo temprano, el modelamiento de los niños consiste en gran medida en imitación instantánea.

Con la edad, los niños desarrollan habilidades simbólicas y motoras que les permiten seguir conductas más complejas. Plantear estos procesos ayuda a especificar las diferentes variables que están implicadas en el aprendizaje por observación, desarrollar hipótesis relativas a éstas y encontrar formas de probar las hipótesis de modo experimental.

En resumen, permiten hacer predicciones más precisas. Estos constructos también ayudan a entender aquellos casos en los que un individuo no parece aprender por la observación. El fracaso en la reproducción de una conducta modelada surge a partir de atención insuficiente, simbolización o retención inadecuada, falta de capacidades físicas, habilidad o práctica, motivación inadecuada o cualquier combinación de estos elementos.

### **2.3.2.6 El reforzamiento en el aprendizaje por observación**

Bandura sugiere que casi cualquier conducta puede ser aprendida por un individuo sin la experiencia directa del reforzamiento. No tenemos que ser reforzados para poner atención a imagen es vividas o a sonidos fuertes: el impacto del estímulo en sí mismo llama nuestra atención.

Tampoco tenemos que ser recompensados en forma directa para aprender algo. Por ejemplo,



un sujeto al conducir del trabajo a su casa todos los días, pasa por una gasolinera que está a un lado de la autopista en ocasiones, cuando le queda poca gasolina, se dirige directo al establecimiento, demostrando que había aprendido dónde estaba, aunque no fue reforzado en forma directa por hacerlo.

***El aprendizaje por observación a menudo se presenta dónde ni el modelo ni el observador es reforzado en forma directa, y hay una demora entre la conducta original que es modelada y la respuesta posterior.***

Bandura cree que el aprendizaje por observación ocurre por medio de procesos simbólicos mientras el individuo es expuesto a la actividad modelada y antes de que se dé cualquier respuesta. Por consiguiente, no depende del reforzamiento externo. Cuando dicho reforzamiento desempeña un papel en el aprendizaje por observación, actúa más como un facilitador que como una condición necesaria. Su papel precede en lugar de seguir a una respuesta. Sirve para una función informativa y de incentivo. La anticipación de una recompensa o un castigo en el individuo influye en la manera en que se comporta.

La teoría del aprendizaje social considera una amplia gama de reforzamientos e incluye consecuencias extrínsecas, intrínsecas, vicarias y autogeneradas.

El reforzamiento extrínseco es externo. Su relación con la conducta es arbitraria o arreglada en forma social más que el resultado natural de la conducta. Ser azotado por tocar una estufa caliente es un reforzamiento extrínseco.

Ser quemado por tocar una estufa no lo es. El reforzamiento externo es efectivo con claridad para crear un cambio conductual y desempeña un papel importante en el desarrollo temprano. Muchas de las actividades que necesitamos aprender en principio son difíciles y tediosas de ejecutar. No se vuelven recompensantes hasta que nos hemos vuelto eficientes en éstas. Si no recibiéramos estímulos positivos en las primeras etapas del aprendizaje de tales conductas, pronto nos desanimaríamos y dejaríamos de aprenderlas.

Dependiendo de las actividades implicadas y de la forma en que son usadas las recompensas, los incentivos extrínsecos pueden aumentar el interés en las actividades, reducirlo o no tener efecto. Es lo que las personas hacen de los incentivos, más que los incentivos en sí, lo que determina cómo afectan a la motivación las recompensas extrínsecas.

El reforzamiento intrínseco se presenta en tres formas diferentes. Algún reforzamiento intrínseco aparece desde fuera, pero se relaciona de manera natural con la conducta por sus efectos sensoriales. Quemarse mientras se toca una estufa caliente es un ejemplo de esto.

Otras conductas producen un efecto fisiológico natural: por ejemplo, los ejercicios de

relajación alivian la fatiga muscular. En otros casos no es la conducta en sí o la retroalimentación los que son recompensantes, sino la manera en que nos sentimos al respecto. Ejecutar una pieza musical difícil bien puede conducir a un sentimiento de logro. La autosatisfacción sostiene la práctica de la conducta.

***El aprendizaje por observación a menudo se presenta donde ni el modelo ni el observador es reforzado en forma directa, y hay una demora entre la conducta original que es modelada y la respuesta posterior.***

Puede tomar la forma de una recompensa o de un castigo. Un niño que ve a su hermano ser azotado por una mala conducta, aprende pronto a no realizarla.

El autorreforzamiento se refiere al hecho de que las personas tienen capacidades de autorreactivas que les permiten controlar sus propios pensamientos, sentimientos y acciones. Las personas no se comportan como veletas que cambian en direcciones diferentes de acuerdo con las presiones de aire externas que les son impuestas.

En vez de esto, reculan su propia conducta, establecen normas de conducta para sí mismos y responden a sus propias acciones en formas autorrecompensantes o autocastigadoras.

El autorreforzamiento incrementa la ejecución sobre todo por medio de su función normativa. Un corredor podría estar satisfecho al completar una milla en cinco minutos; otro desearía terminar en menos tiempo.

Las normas que gobiernan las respuestas autorreforzantes son establecidas por la enseñanza o por el ejemplo. Las normas elevadas con frecuencia son imitadas porque se alientan en forma activa a través de recompensas sociales.

Después de que los individuos aprenden a establecer normas para sí mismos, pueden influir en sus conductas por medio de consecuencias autoproducidas. Bandura cree que la mayor parte de nuestra conducta como adultos es regulada por el proceso continuo de autorreforzamiento.

### **2.3.2.7 Televisión y agresión**

Algunos de los experimentos de Bandura fueron diseñados en forma específica para investigar la influencia de la televisión en el desarrollo de respuestas agresivas. En muchas variaciones de sus estudios clásicos con el muñeco inflable, Bandura estudió el impacto de un modelo en vivo en oposición a uno filmado y otro de caricatura.

El modelo agresivo filmado fue igual de efectivo para enseñar formas de conducta agresiva que el modelo en vivo. El personaje de caricatura fue algo menos influyente, pero, no obstante, exitoso. En cada estudio, los niños que observaron un modelo agresivo (en vivo, filmado o

en caricatura) ejecutaron más respuestas agresivas que los niños a los que se les presentó un modelo no agresivo o ningún modelo en absoluto (1973).

Bandura ha concluido que la exposición frecuente a la agresión y a la violencia en televisión alienta a los niños a comportarse en forma agresiva mostrándose muy preocupado por los modelos agresivos que proporciona nuestra cultura.

Las demostraciones de Bandura condujeron a una atención considerable en la posible relación entre la violencia en la sociedad y la violencia en la televisión.

Se sugirió que varios ejemplos de la vida real de agresión y toma de riesgos habían sido desencadenados en realidad por episodios semejantes ocurridos en la televisión o en las películas. Por ejemplo, la muerte fue el resultado cuando unos adolescentes imitaron a un doble de la película *The Program* en la que uno de los protagonistas se acuesta en la noche en medio de una autopista muy transitada (Hinds, 1993).

La preocupación por conductas como ésta ha provocado a diversos estudios a lo largo de las décadas de 1960 y 1970. Con el aumento en la popularidad de los juegos de video, la atención se enfocó también en los efectos de éstos sobre la agresión (Cooper y Mackie, 1986; Silvern y Williamson, 1987).

Los resultados han sido mixtos. Gran parte de las primeras investigaciones sugirieron una relación causal entre la observación de violencia en la televisión y la conducta agresiva (Berkowitz y Powers, 1979). Por otra parte, Comstock y Strasburger (1990) declaran que la investigación inicial que sugería un vínculo entre violencia e imágenes estaba basada en conceptos antiguos (y, quizá, demasiado simplificados).

También señalaron que los efectos acumulados de observar la televisión por un periodo largo no han sido evaluados todavía. Más aún, otros factores tales como las características de la personalidad del espectador pueden marcar una diferencia (Russell, 1992). Duhs y Gunton (1988) discutieron los problemas metodológicos y de definición en la investigación y concluyeron con base en estos, que no era sustentable ninguna medida de política particular. También expresaron su preocupación de que los legisladores estadounidenses puedan ser conducidos por los hallazgos empíricos actuales a proponer de forma errónea restricciones carentes de significado e incluso contraproducentes.

En la década pasada, los programas nuevos de las principales cadenas de televisión estadounidenses han sido menos violentos (aunque todavía repletos de sexo y lenguaje fuerte), pero la violencia, a menudo al parecer sin sentido, en la televisión por cable y en las películas se ha incrementado. Sin embargo, la legislación que controla el contenido violento puede ser sólo una forma fácil de evitar los asuntos más profundos y difíciles del crimen, la pobreza y el control de las armas.

Nuestra sociedad es sin duda alguna violenta. Muchos niños ya no se sienten seguros en la

escuela o en su propio hogar. Sin embargo, uno de los factores que con frecuencia se ignora es que la mayoría de los padres emplean el castigo corporal como un medio para disciplinar a sus hijos. En ocasiones éste tiene raíces muy profundas en muchas tradiciones religiosas y culturales.

Pero los padres que golpean están enviando a sus hijos mensajes claros de enojo y rechazo. También están modelando la conducta agresiva como una solución viable para los problemas, influyendo, por tanto, a sus hijos para que actúen con agresión. Bandura (1973) nos recuerda que los niños cuyos padres emplean mucho castigo corporal a menudo son muy agresivos. También son menos obedientes (Power y Chapeski, 1986).

***Debido a que la observación es fundamental en el aprendizaje de las conductas, también ha tenido un lugar útil en la modificación de conductas indeseables. Bandura ha agregado a las técnicas de modificación de la conducta el uso sistemático del modelamiento como un auxiliar para modificarlas.***

El modelamiento ha sido usado para reducir temores en niños y en adultos, aleccionar a los niños dominantes e hiperagresivos a ser más cooperativos, enseñar habilidades lingüísticas a niños autistas, incrementar la facilidad de comunicación en pacientes psiquiátricos asociales, disminuir la ansiedad y mejorar el desempeño en estudiantes universitarios y para facilitar muchos otros cambios de conducta.

En cada caso, un modelo o modelos ilustran o explican una forma apropiada de manejar una situación y el paciente es animado a imitarlo. De este modo, a fin de eliminar una fobia intensa a algún animal, un sujeto podría observar modelos filmados y en persona interactuar en forma progresiva con dicho animal, luego ser animado a participar, junto con el modelo, en interacciones cada vez más íntimas con el animal.

Los resultados han mostrado que los procedimientos de modelamiento son instrumentos en forma clara para reducir y sostener una disminución en los temores y para inducir otros cambios conductuales.

Bandura (1977) señaló que las personas que se comportan en formas anormales por lo general tienen una opinión pobre de su autoeficacia. No creen que puedan desempeñar con éxito las conductas que les permitirán afrontar la vida cotidiana. Sus expectativas disminuidas los llevan a evitar situaciones que son amenazadoras y en las cuales no creen que puedan desempeñarse bien.

Cuando las situaciones no pueden ser evitadas, traían sólo un poco y renuncian con rapidez.

Como resultado, no participan en actividades que podrían demostrar sus capacidades y servir para cambiar su opinión de autoeficacia.

El concepto de autoeficacia ha sido el tema de muchas investigaciones. Se ha mostrado que un alto grado de autoeficacia se relaciona en forma positiva con la salud, el cambio de conducta, el control percibido y otras conductas deseables.

***Las estrategias terapéuticas de Bandura están diseñadas para ayudar a los pacientes a mejorar su percepción sobre su propia efectividad.***

Recomienda que los terapeutas usen una variedad de técnicas con el propósito de aumentar en sus pacientes la seguridad en sí mismos. Por tanto, al tratar a un grupo de agorafóbicos (personas que temen a los lugares públicos).

Bandura usó varios procedimientos diferentes. Al principio, Bandura se reunía con los agorafóbicos en grupos pequeños donde él u otros coterapeutas los ayudaban a identificar y ordenar en forma jerárquica aquellas situaciones que les producían temor.

También les enseñó cómo usar técnicas de relajación y a sustituir los pensamientos autodebilitantes con otros positivos.

Luego, por medio de experiencias de campo graduadas, los alentó a participar en interacciones exitosas con sus objetos y ámbitos a los que temían. Las respuestas y conductas apropiadas fueron modeladas por terapeutas y ex agorafóbicos. La exposición a las situaciones causantes del temor fue realizada en forma gradual, un paso a la vez, a fin de no abrumar ni desalentar al cliente.

Por medio de experiencias exitosas, los sujetos fueron capaces de mejorar su sentimiento de autoeficacia e incrementar la duración del periodo que pasaban en situaciones intimidantes. En forma gradual, los terapeutas de campo disminuían su participación y apoyo guiados. Por tanto, a través de una variedad de técnicas, Bandura y sus asociados fueron capaces de incrementar la autoeficacia y de modificar conductas (1980).

Las técnicas influenciadas por la teoría del aprendizaje social pueden ser usadas para desarrollar formas de modificar su conducta. Al observar con cuidado su conducta y los factores que lo llevan a realizarla, puede comenzar a percibir cómo influir en una actividad indeseable y cambiarla.

El ambiente a menudo puede ser acomodado de modo que los estímulos que anteceden a la actividad o las consecuencias que la siguen sean cambiados. Por medio de una estrategia de programación conductual una persona puede eliminar en forma gradual las conductas inapropiadas y sustituirlas con otras más deseables.

En resumen:

La reintroducción por parte de Bandura de variables internas, su énfasis en el determinismo recíproco y su investigación sobre sujetos humanos le permite a su teoría tratar con respuestas sociales complejas de manera más adecuada que las teorías radicales de la conducta y del aprendizaje.

La teoría de B. F. Skinner puede explicar la conducta aprendida de animales, así como hábitos y conductas aprendidos muy simples de los seres humanos; pero no explica de forma clara las conductas humanas complejas como la toma de decisiones y la creatividad. La explicación de Bandura incluye con claridad aquellas clases de actividades complejas, permitiendo el análisis a fondo de una gama amplia de conductas humanas.

El trabajo de Bandura ha ayudado a superar la perspectiva conductista anterior de la naturaleza humana en la cual se consideraba como una máquina cuyos productos dependen, de los suministros proporcionados. En efecto, la teoría de Bandura subraya las vastas diferencias entre un ser humano y una computadora.

## Actividades de reflexión para consolidar el aprendizaje

### Línea de trabajo (práctica)

1. Forma grupos y debate sobre el tema.
2. Elabora un mapa mental y expone las ideas y aportes principales de A, Bandura..
3. Realizar una apreciación crítica personal y luego grupal acerca de lo siguiente.  
Exponer

¿Qué pasa respecto al aumento de violencia que se percibe en la sociedad estadounidense y en la industria televisiva y cinematográfica que la refleja? ¿Cree que la intervención del gobierno sería algo bueno?

Con el propósito de meditar con cuidado acerca de esta pregunta, sería útil si formula el argumento más contundente posible que pueda reunir fundamentos tanto a favor como en contra de la posición. Una vez que haya sintetizado los pros y los contras principales del asunto declare su propia opinión y apóyela con razones y ejemplos.

¿Qué otros factores desempeñan un papel importante en el fomento de la conducta agresiva, tales como influencias en el hogar, cultura y la sociedad en general, las disposiciones individuales y los factores situacionales?

## Formato de lectura

**Nombre**

**Fecha**

**Autor(es)**

**Título de Lectura**

**Ideas centrales del autor**

- 1.
- 2.
- 3.

**Palabras claves de la lectura**

**Resumen breve de la lectura**

**Comentario crítico de la lectura**



DECIMO  
TERCERO  
Y CUARTO  
CAPÍTULO

**EL MOVIMIENTO  
COGNITIVO**

## 2.4 El movimiento cognitivo

Si bien la psicología humanística, en sus diversas escuelas, plantó cara al conductismo, era un movimiento que no poseía mucho prestigio en el campo académico, puesto que en la universidad es la adscripción a las ciencias naturales y al modelo experimental lo que posee mayor aceptación.

Por ello, fue bajo este marco donde cuajó la alternativa que sustituyó a la perspectiva E-R en cualquiera de sus formas, cosa que sin duda vino propiciado porque los mismos conductistas se habían abierto a la consideración de los procesos psíquicos privados, aunque sin estar en posesión de una teoría adecuada ni de un soporte metodológico capaz de dar cuenta de ello. En tal estado de cosas, los psicólogos de los años cincuenta y sesenta recurrieron, ante el agotamiento y la esterilidad de sus propias ideas, y como es habitual en nuestro saber, a mirar hacia parcelas de conocimientos ajenos, interesándose por la lingüística y por ciertas ramas de la física, donde se estaban haciendo indudables progresos.

Así, desde la gramática generativa, por un lado, y desde la cibernética y la teoría de la información, por otro, surgían nuevos conceptos que permitían un mejor entendimiento de la conducta humana, así como refinadas tecnológicas para su investigación, sustituyéndose las ratas y los laboratorios de conducta animal por ordenadores y laboratorios de actividad humana.

Ahora bien, aunque el modelo de caja translúcida venía a tomar el lugar que ocupaba el modelo de caja negra, la perspectiva mecanicista, aunque con más complejidad que se manejaba en el conductismo, seguía subyaciendo en la perspectiva cognitiva.

Ya en 1937, Turing, un ingeniero electrónico, había publicado un artículo donde describía una máquina computadora capaz de simular la conducta inteligente, y, años después, Wiener (1948) editaría su famosa Cibernética, que sería leída con fruición por aquellos que estaban que estaban ansiosos por encontrar un camino nuevo que les sacara del atolladero en que se encontraban.

En el Massachusetts Instituto of Technology (MIT), Selfridge, Neisser y otros, trabajando sobre tareas de inteligencia artificial, fueron dando cuerpo a una serie de hallazgos en la nueva línea de investigación.

Por otro lado, la teoría de la información era muy sugerente, habiendo llamado mucho la atención la publicación de Shannon (1948) titulada Una teoría matemática de la comunicación, dado que permita conectar la conducta humana con los sistemas relacionados con la información y la comunicación.

Este enfoque, con su tratamiento científico-matemático de atributos conductuales, hasta entonces relacionados con una mente etérea, así como la sustitución, sin llegar a la negación, de la información por la energía como categoría básica en la conceptualización teórica de la naturaleza y de la conducta, y, en fin, la aproximación entre hombres y máquinas desde

una perspectiva superior (desde arriba), ejercieron una gran atracción sobre los psicólogos: la analogía entre el procesamiento de la información de las máquinas y lo que acontecía en los humanos estaba sedimentando, de modo que la metáfora del ordenador se instauraría en el punto de arranque básico para la consolidación de la nueva psicología (Caparros, 1984).

En otro orden de cosas, en el campo de la lingüística, Chomsky venía insistiendo en un posicionamiento racionalista, resaltando la imposibilidad de dar cuenta del lenguaje desde el modelo del condicionamiento operante: la obra de Skinner *Conducta Verbal* (1957) fue ferozmente criticada por Chomsky (1959), mostrando la necesidad de recurrir a soportes psicolingüísticos innatos para explicar la enorme riqueza de la sintaxis del lenguaje humano. La gramática generativo-transformacional de Chomsky (1957) partía de un camino completamente opuesto al que Skinner había tomado para el estudio del lenguaje, manteniendo la existencia de unas estructuras profundas, de carácter innato, que llegaban a hacerse un discurso transmisible gracias a la intervención de unas reglas lingüísticas particulares que codificaban tales estructuras en oraciones inteligibles, ocurriendo en el receptor el oportuno proceso de descodificación del mensaje escuchado.

Estas ideas implicaban, sin duda, un procesamiento de la información y encajaban perfectamente en la metáfora del ordenador, alejándose de la hipótesis de las meras contingencias de reforzamiento que el conductismo radical preconizaba como sostén esencial del habla.

A todo ello se unió el trabajo procedente del propio seno de la psicología, sobre todo las aportaciones de Bruner, que era conocido como el líder de la *New Look*, movimiento preocupado por renovar las teorías de la percepción. Si bien éstas no terminaron de ejercer una influencia decisiva en la psicología, otra cosa ocurrió con las ideas de Bruner en torno a lo cognitivo: así, en un estudio del pensamiento (Bruner, Goodnow y Austin, 1956), aparece la noción de categoría, que tan importante papel ejercería en la concepción del pensamiento de los teóricos del procesamiento de la información.

Además, los experimentos con tarjetas de Bruner generaron en la década de los sesenta, y antes, numerosos trabajos que constituyeron otro de los alimentos del embrión cognitivo (Caparros, 1984).

Por otro lado, cuando los norteamericanos conocen la obra de Piaget, a través de *Inteligencia y experiencia* de Hung (1961), de *La psicología evolutiva* de Jean Piaget de Flavell (1963) y de *Estudios sobre desarrollo cognitivo* de Bruner, Oliver y Green-field (1966), con la que también penetran en la psicología occidental ciertas ideas de Vygotski, el movimiento cognitivo había visto ya la luz, aunque se presentara en sociedad algo más tarde, siendo todavía una joven adolescente, en la obra de Ulric Neisser *Psicología cognoscitiva* (1967) y ya bastante madura en *Resolución humana de problemas* (Newell y Simón, 1972), trabajo que da cuerpo a la escuela norteamericana del procesamiento de la información, la rama dura de la psicología cognitiva. Tampoco hay que olvidar la influencia que tuvo en el movimiento cognitivo, aunque

sobre todo de cara a la psicología social y a la psicología clínica (terapias cognitivas), las aportaciones de Festinger con su Teoría de la disonancia cognitiva (1957) y de Heider con La psicología de las relaciones interpersonales (1958), donde aparece la teoría de la atribución, que Schachter y Singer (1962) y Valins (1966) tomaron para explicar la emoción, lo que, con ciertas modificaciones, Ellis y Harper (1961), Ellis (1971) y Beck (1967) aplicaron a sus respectivas técnicas terapéuticas. Todas las influencias citadas, hacen que el predominio del conductismo skineriano disminuya de forma llamativa, conservando de él sólo la orientación metodológica. La idea de un organismo que reacciona pasivamente a la estimulación externa fue perdiendo terreno de forma progresiva, apareciendo un organismo activo, que elabora la información, planea, ejecuta y se autorregula, incluyendo una actividad tanto consciente como inconsciente (aunque no en el sentido dinámico del psicoanálisis). En tal estado de cosas, va abandonándose el concepto de conducta (behavior) en favor del concepto de actividad, lo que traía consigo el retorno de la consciencia, o lo mental, al campo de la psicología.

En todo caso, los intereses psicológicos se centraron en los procesos cognoscitivos, que Neisser (1979), uno de los protagonistas del giro cognitivista, concretó en la percepción, el pensamiento, el juicio, el recuerdo, la memoria y la atención, llegando a conformar estos estudios una de las grandes orientaciones de la psicología moderna (Ulich, 1989).

Pero no debe deducirse de lo anterior que la psicología cognitiva es un sistema unitario. Como señala Ramírez (1986), la mayor parte de los teóricos que han abordado el actual momento de la psicología, ya desde una perspectiva histórica, ya desde una posición epistemológica, coinciden en opinar que la psicología cognitiva es un campo donde existe un profundo debate, por lo que no resulta fácil delimitar lo que ha de acogerse bajo tal denominación. En todo caso, partiendo de la propia definición de Ramírez (1986), podemos decir que:

***La psicología cognitiva (o psicología cognoscitiva) se ocupa del proceso de conocer y de su producto o conocimiento, como estructura resultante***

Para abordar esta tarea la psicología cognoscitiva toma como punto de referencia la actividad (consciente p inconsciente), tanto desde una perspectiva pública (actividad observable), como privada (actividad interna).

Tal objeto de estudio se lo plantea el psicólogo cognitivo clásico a través del método hipotético-deductivo-experimental, para lo que recurre a una amplia producción de modelos, cuyas hipótesis pone experimentalmente a prueba en el laboratorio; de actividad humana, aunque más recientemente la psicología cognitiva se viene enfrentando a los hechos de la vida real, a la par que abandona algunos de sus micromodelos teóricos, perspectiva que alguien ha

bautizado como cognitivismo ecológico.

Tratando de concretar algo más, hoy día, puede decirse que bajo el epígrafe de la psicología cognitiva se acogen, al menos, tres perspectivas no claramente integrables: la del procesamiento de la información, la epistemología genética piagetiana y la histórico-cultural soviética. En cualquiera de los casos, el pensamiento y el lenguaje ocupan un lugar de privilegio.

### 2.4.1 El pensamiento y el lenguaje: somera revisión histórica

De entre los contenidos y procesos cognitivos (básicamente atención, percepción, memoria, aprendizaje, imaginación, pensamiento y lenguaje), son esenciales los capítulos del pensamiento, núcleo del conocer, y del lenguaje o mejor habla, instrumento del comunicar, habiendo supuesto un reto para los nuevos psicólogos, insatisfechos con los hallazgos de los investigadores anteriores.

En cuanto al pensamiento, durante algún tiempo, predominó la tendencia a eludirlo o reducirlo a otros procesos como la percepción o el aprendizaje, pero en la psicología; actual se ha producido un inusitado interés por recuperar este campo de estudio. Algo semejante ha acontecido con el lenguaje, estimado generalmente como mera expresión pública del pensamiento, sin particular autonomía, tratándose; ahora con una visión distinta, entendiéndose como un proceso genuino, aunque estrechamente ligado al pensar. Sin embargo, pas por ser propuesto por los siguientes de esta manera.

En lo que se refiere a la psicología wundtiana, para Wundt, el pensamiento era una representación lógica que aparece como totalidad en la conciencia, siendo necesario utilizar para su investigación toda la información disponible y particularmente la que proporciona el habla, incluso entendiendo que el pensamiento era algo previo a ella.

Titchener, por su parte, estimó, en cuanto al pensamiento, que debía ser estudiado en el laboratorio psicológico, para tratar de evidenciar sus componentes más elementales, como serían ciertas sensaciones, imágenes y sentimientos, triada que finalmente redujo a las sensaciones (incluso en su obra póstuma, habló de atributos de las sensaciones, aspecto aún más atomista que aquéllas), por entender que en éstas radicaban los últimos átomos que integraban todos los productos mentales.

Diversas ideas hay que entresacar de las investigaciones de los miembros de la escuela que lideró Külpe, como son la importancia que dieron Mayer y Orth (1901) a la actitud consciente en el pensamiento, las precisiones sobre las etapas en que éste opera (preparación, presentación del estímulo, búsqueda de una respuesta adecuada y respuesta propiamente dicha), concediendo gran protagonismo a la primera de tales etapas, puesto que en ella se establecía el plan de actuación, habitualmente consciente (Watt, 1905).

En síntesis, los integrantes de la escuela de Wurzburg plantearon que el pensamiento era un proceso cognitivo específico y de orden superior, no reductible a otros procesos elementales

más o menos emparentados con él, insistiendo en que podía darse sin imágenes, que estaba guiado por un plan habitualmente consciente (aunque a veces podía ser inconsciente) y que era motivado por tendencias conectadas a la tarea, donde había que contar con la afectividad.

En cuanto al movimiento funcionalista norteamericano, cuyo precursor fue William James, desplazó el análisis introspectivo estático del pensamiento por un enfoque dinámico, a partir del criterio dado por la adaptación. Así, James (1890) concretó que todo pensamiento tiende a formar parte de una conciencia personal, estando en constante cambio, sin perder por ello su continuidad, teniendo como fin el análisis de objetos independientes de sí mismo y más concretamente de algunas partes dentales objetos, con exclusión de otras, con posibilidad por parte del sujeto de elegir la tarea.

Dewey (1910), por su parte, precisó una serie de subprocesos en el pensamiento, como son el reconocimiento del problema, la localización y definición de sus características, la formulación de soluciones alternativas, el razonamiento sobre distintas posibilidades de solución para escoger la de más probabilidades de éxito y la verificación de la solución elegida.

Köhler (1921) mostró, tras reflexionar sobre los datos recogidos en sus experimentos con monos, la importancia de la captación súbita de la solución (invisión, *einsicht* o *insight*), lo que implicaba un funcionamiento cognitivo por encima del que subyace en el aprendizaje por ensayo-error, que Thorndike (1898,1911) había realizado en su investigación sobre la inteligencia animal.

Duncker (1935) consideró que el pensamiento funcionaba, en la resolución de problemas, a través de una serie de etapas relacionadas jerárquicamente, en las que el problema en cuestión se iría reorganizando de manera progresiva.

Wertheimer (1945), por fin, estudió el pensamiento productivo, diferenciándolo del pensamiento reproductivo porque aquél trae consigo ideas genuinas, implicando elementos de creatividad conectados con ciertas actitudes, emociones y sentimientos, así como operaciones de agrupamiento, segregación, centramiento, reorganización, etc.

En lo que se refiere al psicoanálisis, se planteó el tema del pensamiento de forma indirecta, dado que su interés estaba centrado en el psiquismo inconsciente y en el campo clínico y tecnológico.

En todo caso, a la hora de explicar el funcionamiento del aparato psíquico, Freud hubo de definir las características y principios propios del sistema cognitivo humano, hablando del proceso primario, específico del sistema inconsciente (con su condensación, desplazamiento e identidad de percepción y con el reinado del principio de placer) y del proceso secundario, dominante en el sistema consciente-preconsciente (caracterizado por atenerse a la lógica y al principio de realidad).

Cuando el psicoanálisis se abrió, con Hartmann, a la psicología del ego, y por tanto a

una psicología general en la que contaba la adaptación, fue considerando las posibilidades de análisis, síntesis, razonamiento, etc., de la consciencia humana, no olvidando por ello la máxima importancia de los determinantes inconscientes.

En cuanto al lenguaje, salvo en lo tocante al análisis' de ciertos lapsus, interpretados a la luz de la dinámica de los conflictos inconscientes, apenas fue campo de investigación psicoanalítica.

Respecto al conductismo, la etapa watsoniana se distinguió por otorgar al estudio de pensamiento un papel relativamente secundario, reduciéndolo prácticamente al análisis de la resolución de problemas, lo que se usó como sinónimo de pensamiento.

Por otro lado, y refiriéndonos ya al aspectos cognitivos más cercanos a lo que es el pensamiento, Thorndike (1898, 1911) había puesto en primer plano el papel de las conexiones E-R en la resolución de ciertos problemas por parte de animales y Pavlov (1923) con sus investigaciones sobre los reflejos condicionados permitió un importante sostén metodológico a las teorizaciones basadas en las asociaciones entre estímulos y respuestas, además de conceptualizar el segundo sistema de señales, como mecanismo específico del ser humano, capaz, de valerse de señales de señales.

Puede afirmarse al respecto que incluso algunos de los que se adscribían al enfoque conductual, como los denominados conductistas subjetivos (por ejemplo, Miller, Galanter y Pribram, 1960), habían conceptualizado constructos claramente mentales, como los planes, las reglas y las estrategias, todo lo cual era algo más que las variables mediacionales.

Pero fueron la escuela de Ginebra (Piaget y colaboradores), la escuela histórico-cultural soviética (Vygotski, Luna, etc.) y la escuela norteamericana del procesamiento de la información, las que vinieron a comprometerse con una perspectiva revolucionaria, introduciendo un novedoso enfoque teórico, trabajando bajo las directrices de una metodología hipotético-deductiva:

Se proporcionan así algunas hipótesis en relación con la adquisición y funcionamiento del pensamiento y del lenguaje, acentuándose el papel de éste como vehículo de la comunicación y de las adquisiciones culturales, así como máximo responsable del desarrollo cognitivo individual.

### 2.4.2 El pensamiento en la obra de Piaget - La escuela de ginebra: Jean Piaget (1896-1980)

Para Piaget, el funcionamiento cognitivo deriva en último término de lo biológico, resaltando que el comportamiento inteligente posee las propiedades básicas (invariantes funcionales) presentes en la materia viva, esto es, la organización y la adaptación, implicando esta última dos matices íntimamente relacionados, la acomodación y la asimilación.

Según Piaget,

***Todo ser vivo está dotado de una organización interna, una estructura que tiende a conservarse y adaptarse al medio ambiente mediante la asimilación de algunas de sus características y a través de su acomodación a ellas.***

La asimilación puede definirse como el proceso que permite la integración de un nuevo objeto o una nueva situación a un esquema que está ya disponible en el repertorio del sujeto. La acomodación supone la modificación de una conducta que está ya disponible, para dominar mejor un nuevo objeto o situación.

Estos procesos están autorregulados, gracias a lo que todo ser vivo compensa activamente las perturbaciones exteriores que sufre o incluso que anticipa.

Todo acto cognitivo supone, pues, una organización interna, unos esquemas previos y una autorregulación: aquellos esquemas, al ponerse en contacto con el ambiente, se adaptan con arreglo a sus posibilidades y a las eventuales modificaciones de los objetos del entorno, todo lo cual origina un progresivo desarrollo y perfeccionamiento en la organización de esos esquemas. La adaptación, así, será un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, es decir, un equilibrio de los intercambios entre el sujeto y los objetos.

Deriva de lo anterior dos conceptos claves en la teoría piagetiana:

***El interaccionismo y el constructivismo, con los que se supera un determinismo biológico ingenuo. La noción de interaccionismo se refiere a la misma naturaleza de las relaciones entre organismo y medio: Piaget ve una especie de dialéctica permanente entre el sujeto y su medio, de modo que el primero actúa sobre el segundo y se modifica al establecer contacto con él; y el medio ofrece estimulaciones y, por así decir, resiste al sujeto.***

Por otro lado, la noción de constructivismo apunta a la vez al papel de la actividad del sujeto y al carácter progresivo de la elaboración de las estructuras de conocimiento. También son básicas las nociones de equilibrio y de regulación: cada sujeto está dotado de un sistema de regulación que le permite reaccionar ante las perturbaciones del medio con sus estructuras, procediendo a un reajuste (reequilibrio) de tales estructuras.



Los estados de equilibrio sucesivos definen las estructuras cognitivas del sujeto, hablándose de estadios o etapas en los casos de equilibrio privilegiada. Tales estadios o etapas forman parte de tres grandes períodos.

1. El primer período se denomina inteligencia sensorio-motriz y se muestra en el ser humano a lo largo de los dos primeros años de vida, siguiéndole el período de las operaciones concretas, dentro del cual se describe el subperíodo preoperacional, conjunto que se extiende desde los tres a los once años aproximadamente; por último, siempre que el desarrollo siga un curso normal, aparece en la adolescencia el período de las operaciones formales.

***Los mencionados límites cronológicos son promedios groseros, siendo lo verdaderamente importante, para Piaget, la sucesión de los períodos, subperíodos, etapas y subetapas, de tal manera que el acceso a cualquiera de ellos no es posible si no se ha superado adecuadamente los elementos fundamentales del nivel inmediatamente anterior, sin que ello suponga un desarrollo lineal, habida cuenta de que los períodos, etapas, etc., se superponen***

El período de la inteligencia sensorio-motriz se compone de seis etapas, caracterizadas, como indica Flavell (1963), por una orientación enteramente práctica, en el sentido de que la inteligencia sensorio-motriz supone sencillos ajustes perceptuales y motrices, sin manipulación simbólica de los objetos y eventos:

a) La etapa 1 (0-1 mes), o del uso de los reflejos; donde el recién nacido se limita a la utilización de ciertos reflejos innatos, como la succión, el llanto, la actividad corporal generalizada, etc., siendo tales reflejos los ladrillos sobre los que se construirá el futuro edificio cognitivo.

b) La etapa 2 (1-4 meses), o de las reacciones circulares primarias y hábitos, supone el perfeccionamiento de los reflejos anteriores y la adquisición de otros por la experiencia. Lo particular de esta etapa es que los esquemas empiezan a cambiar en función de la experiencia, repitiéndose estas modificaciones una y otra vez debido a la asimilación funcional, quedando así fortalecida la nueva actividad y consolidada en un esquema relativamente novedoso: tales repeticiones de actividades reciben el nombre de reacciones circulares primarias, sobre cuya base se consolidarán los primeros hábitos, que son esquemas firmemente establecidos por su funcionalidad en ciertas situaciones. Carácter fundamental de estas reacciones es que están concentradas sobre el propio cuerpo, a diferencia de las posteriores reacciones circulares secundarias y terciarias que lo están en los objetos circundantes.

c) La etapa 3 (4-8 meses), o de reacciones circulares secundarias, implica una mayor adaptación al entorno, estando el niño interesado por los efectos que conlleva su actividad en el ambiente, superando el estado de egocentrismo anterior, mostrando una semi-intencionalidad, al buscar ciertas metas por medio de actos instrumentales subordinados a ellas.

d) La etapa 4 (8-12 meses), o de coordinación de los esquemas secundarios y aplicación de éstos a situaciones nuevas, conlleva una evidente intencionalidad, gracias a la coordinación de los esquemas que ya se poseen.

e) La etapa 5 (12-18 meses), o de reacciones circulares terciarias, muestra esquemas mucho más complejos que los anteriores, aumentando la capacidad de exploración de los objetos, siendo posible el uso de esquemas-medios en secuencias; de acciones dirigidas a metas: en la repetición de las reacciones circulares terciarias ya hay interesantes variaciones, dando el niño la impresión de que explora con bastante profundidad las potencialidades del ambiente, modificando sus actos con el fin de experimentar los sucesos y captar en qué sentido es nuevo el objeto o el hecho (Piaget, 1950).

f) La etapa 6 (18-24 meses), o de combinaciones mentales internas, denota una intencionalidad muy superior a la que se poseía con anterioridad, produciéndose ya la creación de nuevos medios con los que acceder a las metas, por encima de la experimentación directa, exigiendo la presencia de los símbolos.

2. Período de las operaciones concretas, que se inicia con el subperíodo preoperacional, que acontece entre los tres y los seis años, acogiendo; el desarrollo del pensamiento preconceptual y del pensamiento intuitivo, todo lo cual abre las puertas al genuino período de operaciones concretas, que se extenderá hasta los once años.

El elemento más significativo del pensamiento preoperacional es

***La presencia de representaciones internas que permiten distinguir los significantes de los significados: el niño puede evocar los primeros para poner de manifiesto o referirse a los segundos.***

Tal progreso se debe, según Piaget, a la intervención de la función simbólica, que posibilita la aprehensión simultánea y sintética de una serie completa de hechos separados. Piaget sostiene que el niño adquiere la función simbólica a través de desarrollos especializados de la asimilación y sobre todo de la acomodación: concretamente, la acomodación como imitación es la función que proporciona al niño los primeros significantes, que pueden representar interiormente el significado ausente.

En un principio tales significantes son imágenes toscas, para ampliarse y perfeccionarse

progresivamente, deviniendo símbolos y signos. Los símbolos son significantes más o menos privados, no codificados, que suelen tener alguna semejanza física con sus referentes, mientras que los signos adquieren un significado socialmente compartido, teniendo consiguientemente algo de arbitrarios, como es el caso de las palabras.

Los primeros signos tienen propiedades simbólicas, pasando de tal estado de semi-signo al de signo propiamente dicho a través de la influencia social.

Otras importantes características del pensamiento preoperacional, y más concretamente del preconceptual, son su marcado egocentrismo, su centración, su fenomenismo, su escaso equilibrio entre la asimilación y la acomodación, su concreción y su irreversibilidad, así como el transductismo, sincretismo, animismo y artificialismo que posee.

En cuanto al llamado pensamiento intuitivo, también propio del subperíodo pre-operacional, es funcionalmente de más calidad que el preconceptual, dado que se vale ya de los conceptos.

Ello trae consigo un pensamiento menos egocéntrico y más objetivo, aunque aún alejado de lo lógico-operativo: así, el niño de unos cinco años todavía no sabe incluir en una totalidad los elementos parciales que la componen ni disgregar esa totalidad en sus constituyentes, al igual que tampoco logra captar las relaciones simétricas o asimétricas entre elementos que compara.

No hay, pues, capacidad de análisis y síntesis, sino todavía lo que se conoce como realismo egocéntrico.

El niño intuitivo, tras haberse centrado en una faceta única, distorsionadora, es sin embargo capaz de descentrarse gradualmente y tener en cuenta aspectos correctivos, aunque sólo logre compensaciones parciales y momentáneas (regulaciones).

3. El período de las operaciones concretas propiamente dicho se extiende desde el séptimo hasta el undécimo año, apareciendo en él la posibilidad de utilizar operaciones lógicas, aunque limitadas; a aplicaciones inmediatas y sencillas.

Por otra parte, en este período el niño descubre que el universo se escinde en dos zonas bien distintas, una en la que todo depende de todo y en la que todo es posible aunque no real (zona de los cuentos y de la fantasía) y otra parcela en la que han de tenerse en cuenta las propiedades objetivas, de las cosas (mundo de lo real), donde no todo es posible.

Abandona, así, el realismo egocéntrico, para adentrarse en el realismo objetivo, que se caracteriza por la presencia de una buena dosis de reflexión, autocrítica y flexibilidad (edad de la razón).

***Las acciones cognoscitivas se hacen cada vez más internalizadas, esquemáticas y móviles, y, por supuesto, cada vez más despojadas de sus cualidades concretas, cohesionándose entre sí para formar sistemas de acciones cada vez más complejos e integrados.***

La reversibilidad se torna posible y eficaz, los elementos no se ligan ya por mera concatenación o yuxtaposición, sino a partir de los condicionantes de una lógica bastante superior, aunque aún poco formal o abstracta. Es, por todo ello, que la operación queda definida como todo acto representacional que es parte integral de una trama organizada de actos conexos (Flavell, 1963).

Progresivamente el niño es, así, capaz de operaciones lógicas que impliquen colocar términos en correspondencia dentro de sistemas de clase y relación; igualmente, puede llevar a cabo diversos tipos de operaciones numéricas (operaciones, infralógicas), como cantidad, medición, espacio o tiempo y también operaciones que pertenezcan a sistemas de valores y de interacción personal.

4. El período de las operaciones formales, por fin, tiene lugar en la adolescencia, momento en que el desarrollo intelectual llega al más alto nivel de eficiencia: el pensamiento puede operar ya de forma muy amplia, con todas las maneras posibles de solucionar un problema y de considerar una variable, además de una tendencia a generar y explorar sistemáticamente todas las hipótesis explicativas de tales problemas, examinándolas cuidadosamente para establecer sus respectivas valideces.

Además, el pensamiento es deliberadamente deductivo, pudiéndose pensar en términos de proposiciones hipotéticas que resulten una ficción, incluso no casando con la estricta realidad, siguiendo las reglas de la lógica más sistemática y racional, permitiendo organizar razonamientos amplios y abstractos a la hora de resolver distintos problemas. En la inmensa obra de Piaget, el lugar otorgado al lenguaje es, a primera vista, reducido. Además, cuando se ocupa de él, suele centrarse especialmente en las relaciones entre el lenguaje y el desarrollo del pensamiento. Sin embargo, a pesar de las apariencias, Piaget elaboró varias hipótesis importantes en este terreno.

***En la consideración piagetiana del lenguaje pueden distinguirse dos momentos: el primero se inicia con el lenguaje y el pensamiento en el niño (1923) y finaliza con el juicio moral en el niño (1932); el segundo se inaugura con el nacimiento de la inteligencia (1936), a partir de cuyo instante se asienta la teoría operatoria propiamente dicha, que es sintetizada treinta años más tarde en la psicología del niño (1966).***

Los temas del primer período reflejan una concepción clásica de la interacción lenguaje-pensamiento, aunque ya se apuntan las ideas que con posterioridad se consolidarán y ampliarán.

Inicialmente, Piaget (1923, 1924, 1926) enfocó el tema manteniendo que el lenguaje constituye el revelador del pensamiento, de modo que las estructuras y el funcionamiento de los enunciados traducirían de forma bastante directa los mecanismos de la inteligencia.

Observando grupos de niños en el marco de las escuelas maternas, verificó que la mayor parte del habla de los mismos se emitía en ausencia de interlocutores, formando monólogos o comentarios que acompañaban a la acción: a este tipo de producción verbal le dio el nombre de lenguaje egocéntrico, el cual opuso al lenguaje socializado, propio de etapas de desarrollo posterior y en donde prima una intención comunicativa con los congéneres.

***Según Piaget habrían, además, tres tipos de lenguaje egocéntrico: las repeticiones ecológicas, los monólogos y los monólogos colectivos (Piaget, 1923). Las repeticiones ecológicas representan un vestigio de los antiguos balbuceos o lalaciones, sin que se dé un deseo de comunicarse o de pronunciar palabras que tengan sentido.***

Cuando el sujeto accede a los monólogos, se trata de un habla que acompaña a la acción, para reforzarla o sustituirla (el niño habla para él, como si pensara en voz alta). Finalmente, los monólogos colectivos implican actividades de lenguaje que se producen en común con otros congéneres y aunque parece que los niños hablan entre ellos, realmente no se preocupan excesivamente de escuchar o ser escuchados.

Tras superar las adquisiciones anteriores, emerge el lenguaje socializado, característico del adulto, que posee por finalidad el proporcionar al interlocutor una información relativamente precisa, teniendo en cuenta el contexto.

Aquí, pues, prima la función comunicativa sobre la meramente expresiva, que dominaba en la etapa anterior.

***Para el Piaget de este primer período teórico, la evolución del funcionamiento del lenguaje es un reflejo de las transformaciones de los procesos de pensamiento que tienen lugar en el niño: el lenguaje egocéntrico atestigua una especie de autocentración, que incapacita para diferenciar el propio punto de vista del que posee el interlocutor.***

Cuando los procesos cognitivos alcanzan la posibilidad de la descentración, se podrá entrar en un verdadero sistema de comunicación con el otro.

En todo el enfoque anterior, el pensamiento es el que dirige al lenguaje, perspectiva que Piaget radicalizará años después, como se capta en *La formación del símbolo en el niño* (1946), aunque ya abandonara la terminología de lenguaje egocéntrico y lenguaje socializado. Ello será un continuo punto de debate entre él y Vygotski, que mantuvo la idea opuesta.

Este último defendió que se daría una individualización progresiva de lo social, de modo que el lenguaje sería el que haría consolidar los primeros genuinos pensamientos.

En cuanto al origen del lenguaje, Piaget (1946) mantuvo que:

***El lenguaje no es más que una de las diversas manifestaciones de la función simbólica, elaborada por el hombre en el marco de sus interacciones con el mundo físico y social.***

Tal función simbólica es fruto de una especie de capacidad cognitiva superior, la cual subyace a la posibilidad del lenguaje.

Mientras que las nociones de función simbólica o función semiótica son presentadas por Piaget de modo algo vago, el concepto de representación aparece mucho más delimitado. La representación, definida en sentido amplio, llega a confundirse con el mismo pensamiento, es decir, como toda inteligencia que no se apoya simplemente en las percepciones y los movimientos.

Piaget añadió a esta concepción amplia otra más restringida, la representación-imagen, delimitada como la reunión de un significante que permite la evocación y de un significado proporcionado por el pensamiento.

Tal representación es una función que, por una parte, necesita de un sustituto (significante), que mantenga una relación precisa con un contenido que expresar (significado).

Partiendo de tal concepción restringida de representación, podemos añadir que los significantes constituyen unas figuraciones o imágenes, internas al sujeto, de ciertas propiedades de la realidad o del organismo, que hacen posible la evocación simbólica de esas propiedades, bajo formas de estados. Por otro lado, los significados no se refieren a estados, sino a las transformaciones: dan cuenta del cambio de un estado a otro y constituyen unos instrumentos operativos.

Todo significado es, en definitiva, el producto de la asimilación que, al incorporar los objetos a unos esquemas anteriores, les confieren una significación.

Una segunda categoría de significantes serían los símbolos, que son individuales, aunque

diferenciados y externos al sujeto, apareciendo por primera vez en lo que Piaget denomina juego simbólico (por ejemplo, usar una escoba como caballo). Los signos, por fin, son significantes diferenciados y externos que proceden de los sistemas de comunicación propios de la comunidad social, superando así la individualidad de los símbolos.

Hay que resaltar, en todo caso, que la hipótesis piagetiana fundamental, en lo que hace referencia a la naturaleza y origen del lenguaje, es la de la continuidad funcional: el sujeto va construyendo primero imágenes mentales, luego símbolos y finalmente los signos, por lo que la creación de tales significantes es indisoluble del pensamiento.

En lo que respecta al impacto del lenguaje en el desarrollo del pensamiento, para Piaget el asunto es claro:

***Las raíces del pensamiento están en la acción y en los procesos sensorio-motores y no en el hecho lingüístico. Incluso a nivel de las operaciones formales afirmará que el lenguaje es una condición necesaria pero no suficiente***

Tal postura, contraria a la de Vigotsky, concede al lenguaje un estatuto secundario habiéndose radicalizado en los últimos escritos de Piaget, sobre todo en *El lenguaje y las operaciones intelectuales*, donde se insiste en la dependencia del lenguaje respecto al pensamiento.

Pasemos ahora a considerar la propuesta de Vygotski, el máximo representante de la escuela histórico-cultural soviética, así como algunas de las más importantes ideas de sus principales discípulos.

### 2.4.3 La perspectiva histórico-cultural de la escuela soviética: Vygotski (1896-1934)

Aunque las aportaciones de Piaget han resultado definitivas para entender el desarrollo cognitivo, éste no puede comprenderse, especialmente en lo referente a los procesos psicológicos superiores, al margen de la vida social, cosa que implica darle una importancia nuclear al lenguaje como una superación del uso de las herramientas.

En este sentido, la obra de Liev (León) Semiónovich Vygotski (1896-1934) y de otros representantes de la escuela histórico-cultural soviética, como Alexandr Románovich Luria (1902-1977) y Alexéi Nikoláievich Leóntiev (1903-1979), se torna de capital importancia, pues en ella se resaltan los orígenes sociales del pensamiento y del lenguaje.

Vygotski fue, además, el primer psicólogo moderno que mencionó los mecanismos a través de los cuales la cultura se convierte en una parte de la naturaleza del individuo (Colé y Scobner, 1978), superando las nociones simplistas del conductismo a través del concepto de mediación semiótica de la actividad humana y más adelante poniendo en primer plano la idea de que los significados erran los elementos constituyentes de la conciencia humana (Kozulin, 1990).

Pues bien, a pesar de su importancia, los textos de Vygotski han sido conocidos en Occidente mucho después de su muerte, pues estuvieron proscritos por razones políticas desde 1936 hasta 1956, habiendo sido recuperados por los antes mencionados Luria y Leóntiev y editados entre 1982 y 1984, cuya traducción a nuestra lengua está teniendo lugar gracias al esfuerzo de la editorial Visor y el Ministerio de Educación y Ciencia (Vygotski, 1982a, 1982b). Fuentes secundarias que permiten un buen conocimiento de la psicología vygotskiana son los de Wertsch (1985) y Kozulin (1990).

Vygotski nació el 5 de noviembre de 1896 en Orsha, trasladándose su familia un año después a Gómel. Pasó a estudiar la licenciatura de derecho en la universidad Imperial de Moscú y simultáneamente filosofía e historia en la Universidad Popular Shaniavski. Cuando tenía más de treinta años, Vygotski inició estudios de medicina (curiosamente su primera matrícula la había hecho en esta carrera, pero la cambió por las antes referidas, por su falta de vocación). Una vez finalizada su formación universitaria, se dedicó a la enseñanza en Gómel, desde 1917 a 1924, época en la que enfermó de tuberculosis, lo que finalmente lo conduciría a una muerte prematura, cuando estaba en el momento culminante de su carrera profesional. Su fecundidad científica fue extraordinaria, pues en menos de diez años escribió unos 180 trabajos.

A partir de 1924, Vygotski se integra en el Instituto Psicológico de Moscú, por invitación de Kornilov, que había oído su comunicación en el II Congreso Nacional de Psiconeurología celebrado en Leningrado, desarrollando desde entonces, y hasta su muerte, una investigación estrictamente psicológica (Leóntiev, 1982).

Además, se dedicó al campo del retraso mental, llegando a fundar un laboratorio, que llegó a ser el Instituto Experimental de Defectología, del que fue director científico desde 1931 a 1934, compartiendo esta tarea con el cargo de profesor de Paidología en la Universidad. Sus



obras más conocidas en nuestro país son Pensamiento y lenguaje (1934) y El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (escrita entre 1930 y 1931, pero publicada en 1960)

En cuanto a Luria (Shuarc, 1987), fue doctor en pedagogía (especialidad de psicología) y en medicina. Desde 1921 empezó a trabajar en psicología experimental, concretamente en psicofisiología del trabajo. En 1,923, se traslada a Moscú y colabora en el Instituto de Psicología, ocupándose de la afectividad, en base a lo cual leyó su tesis de doctorado titulada La psicofisiología de los procesos afectivos en 1936.

En la década de los veinte trabaja junto a Vygotski, Leóntiev, Eikomn y otras figuras eminentes en el campo de la teoría histórico-cultural.

Tras el fallecimiento de Vygotski, Luria se adscribe al Instituto de Neurocirugía de la Academia de Ciencias Médicas de la URSS, dedicándose a la neuropsicología, leyendo en 1942 su segunda tesis doctoral sobre el tema de las afasias. Desde 1966 a 1977 dirigió la cátedra de neuropsicología y neurofisiología en la universidad estatal de Moscú. Es autor de unos trescientos trabajos, entre ellos treinta libros, muchos de los cuales se han traducido al español.

Aléxei N. Leóntiev, por último, fue doctor en pedagogía y profesor, siendo autor de importantes publicaciones, como El desarrollo de la memoria (1931), Problemas del desarrollo de la psiquis (1945) y Actividad, conciencia y personalidad (1975) (Shuare, 1987). Leoritiev es autor de una buena síntesis de las aportaciones vygotkianas en un artículo que figura en el tomo I de las Obras escocidas de Vygotski (Í982), de las que fue corresponsable en su edición rusa, aunque falleció antes de ver terminada esta labor, al igual que le ocurrió a Luria.

### 2.4.3.1

Vygotski (1960) caracterizó el desarrollo cognitivo teniendo en cuenta:

***La influencia de las variables socio-históricas, subrayando que la maduración per se es un factor secundario en el desarrollo de las formas más complejas y singulares de la conducta humana: el sistema de actividad humana está determinado en cada etapa específica tanto por el grado de maduración orgánica como por el grado de dominio en el uso de instrumentos (de trabajo y culturales), entendiéndose concretamente que el lenguaje desempeña un papel esencial en la organización de las funciones psíquicas superiores.***

Vygotski insistió en que, dentro de un proceso de desarrollo general, pueden distinguirse dos líneas cualitativamente distintas y de origen diferente: por una parte, los procesos elementales, de raíz biológica, y por otra parte los procesos superiores, de origen socio-cultural. La historia de la conducta humana nace a partir de una interrelación dialéctica de esas dos líneas.

El potencial para las complejas operaciones con los instrumentos psicológicos o signos está contenido en los primeros estadios del desarrollo individual, pero entre los niveles de conducta elemental y los niveles superiores se encuentran numerosos sistemas psicológicos transicionales, los cuales se sitúan entre los biológicamente dados y los culturalmente adquiridos.

Para Vygotski, el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la inteligencia práctica (equivalente a la inteligencia sensorio-motriz de Piaget), dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen: aunque durante el período preverbal el uso que el niño hace de instrumentos como las herramientas sea comparable al de los monos, tal como Charlotte Bühler (1930) mantuvo, tan pronto como el lenguaje aparece y se incorpora a la acción, ésta se transforma radicalmente, organizándose de acuerdo con directrices totalmente nuevas, pudiéndose usar en tales momentos las mencionadas herramientas de forma mucho más compleja a cómo lo hace el mono o cómo lo hacía el niño anteriormente.

***Antes de llegar a dominar su propia conducta, el niño comienza a controlar su entorno con la ayuda del lenguaje, lo que posibilita nuevas relaciones con el ambiente, a la par que puede organizar su conducta de forma más adecuada.***

La creación de estas nuevas formas de conducta esencialmente humanas producirá más adelante el pensamiento, convirtiéndose posteriormente en la base del trabajo productivo, que es la forma específicamente humana de utilizar las herramientas.

Consiguientemente, y a partir de una serie de observaciones y experimentos, Vygotski defiende que hablar es para el niño tan importante como actuar a la hora de alcanzar un objetivo y que cuanto más compleja resulte la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, tanto mayor será la importancia del lenguaje: al utilizar este para crear un plan específico, el niño alcanza gran efectividad práctica, ya que puede valerse no sólo de las herramientas que están al alcance de su mano, sino que se pone en condiciones de buscar y preparar nuevos estímulos, con los que planear acciones futuras mediante las que resolver la tarea.

Incluso primero puede planear la acción y luego llevarla a cabo, superando así la impulsividad e inmediatez del animal. Pero, además, el lenguaje regula el comportamiento, tornando al ser

humano en sujeto y objeto de su propia conducta.

En síntesis:

***Vygotski entendía que la relación entre lenguaje y acción es altamente dinámica en el curso del desarrollo humano: en un primer estadio el lenguaje acompañaba la acción y después el lenguaje precede a la actividad, guiándola y planificándola; a través de repetidas experiencias, el niño aprenderá, por otro lado, a planear sus actos en forma silenciosa, con pensamientos.***

Las ideas anteriores eran contrarias al concepto de lenguaje egocéntrico de Piaget, que Vygotski consideraba como la forma transicional entre el lenguaje externo (habla social), y el lenguaje interno (pensamiento) y no como algo posterior a la aparición del pensamiento. El mayor cambio de la capacidad del niño en el uso del lenguaje como instrumento para resolver problemas tiene lugar, según Vygotski, después de que se interioriza el lenguaje socializado: en lugar de recurrir a la comunicación con los otros, el niño se comunica consigo mismo, adquiriendo el lenguaje una dimensión intrapersonal además de la interpersonal.

La historia del proceso de internalización del lenguaje social es, así, la historia de la socialización de la inteligencia práctica del niño. En la teoría de Vygotski:

***El desarrollo de los instrumentos psicológicos o signos se torna algo esencial, entendiendo que la creación y el uso de signos, como método auxiliar para resolver un problema, es un proceso análogo a la creación y utilización de las herramientas.***

El signo actuaría al modo de una herramienta en la actividad psicológica; ahora bien, el signo, a diferencia de la estricta herramienta, no cambia nada en los objetos» pues se trata de un medio de actividad internamente orientada, mientras que la herramienta lo está externamente. En todo caso, la combinación de herramienta y signo trae consigo la conducta superior, particularmente en la actividad laboral, base de la socialización.

Otro asunto de gran interés en la teoría vygotskiana se centra en la relación entre maduración, aprendizaje y desarrollo. Vygotski mantuvo al respecto que el desarrollo va siempre a remolque del aprendizaje, siendo la maduración una condición previa de éste, nunca un resultado del mismo.

En todo caso, enfatizó que el aprendizaje es desarrollo, suponiendo dos procesos inextricablemente unidos, que se interinfluencian desde los primeros días de vida, subrayando

que el aprendizaje es capaz de estimular y hacer avanzar la propia maduración, idea revolucionaria a la hora de enfrentarse a los procesos educativos.

La importancia de estas ideas se vislumbra más-claramente enfocando un importantísimo concepto de Vygotski (1960):

***La zona de desarrollo potencial o próximo que define como la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema (lo que el niño es capaz de hacer por su cuenta), y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más***

Si nos cuestionamos qué es el nivel actual de desarrollo, la respuesta más común será que viene definido por las funciones que ya han madurado, mientras que la zona de desarrollo potencial acogerá aquellas funciones que aún no lo han hecho, pero que se encuentran a punto de ello.

Lo interesante es que un niño puede ser empujado a aprender aquello que se halla en tal zona, de forma que el buen aprendizaje será el que es capaz de tirar el desarrollo, debiéndose llevar a cabo necesariamente en una interacción social, participando sujetos más capaces respecto a los que se encuentran en estados menos evolucionados, aunque siempre solicitando los aspectos que están en la zona de desarrollo potencial, ni más acá ni más allá.

La hipótesis de Vygotski establece una unidad entre los procesos de aprendizaje y los de desarrollo interno, pero no una identidad: el desarrollo no es una acumulación lineal de cambios internos, sino un proceso dialéctico complejo entre los procesos de aprendizaje y los de desarrollo interno, caracterizado por la periodicidad y la irregularidad en la evolución de las distintas funciones, la transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos y la presencia de ciertos procesos adaptativos.

Vygotski comparte con Piaget el énfasis sobre el hecho de considerar al organismo como una entidad activa, pero el primero subraya con especial resonancia la interacción entre las condiciones sociales cambiantes y los sustratos biológicos de la conducta, a diferencia de Piaget que hace hincapié en los estadios universales del desarrollo, en base a determinantes biológicos.

Para Vygotski, además,

*Las estructuras cognitivas superiores emanarían de las influencias culturales, mientras que las estructuras cognitivas elementales estarían determinadas por lo biológico, aunque en un momento dado se integren, con las debidas transformaciones, en aquéllas.*

En todo caso, las funciones psicológicas superiores no se superponen a los procesos elementales, sino que representan nuevos sistemas psicológicos que integran a estos últimos procesos, asimilando unos productos y rechazando otros.

Desde la dinámica interactiva de Vygotski, pues, el enfoque piagetiano de los estadios universales no es aceptable, insistiéndose por parte de aquél en que el sistema de aprendizaje funcional de un niño nunca será idéntico al de otro niño: lo individual y lo social se implican de forma estrictamente peculiar en cada desarrollo, lo que Vygotski demostró analizando el tema del habla y el pensamiento, comprobando que conforme el niño va creciendo internaliza el lenguaje social, convirtiéndolo en algo personal, de tal manera que lenguaje y pensamiento se encuentran en un determinado punto, haciéndose el pensamiento lenguaje y el lenguaje pensamiento.

Algunas de las ideas expresadas se investigaron en la población de Uzbekistán (Asia Central), cuyos hallazgos están recogidos en ciertas obras de Luna (1971, 1976). Tal investigación permitió verificar, entre otras cosas, la notable influencia del nivel educativo sobre la resolución de sencillos problemas matemáticos o en la realización de silogismos aparentemente fáciles en torno a hechos sobre los que los sujetos no tenían experiencia directa.

### **2.4.3.2 El movimiento norteamericano del procesamiento de la información: las aportaciones en los temas de la atención, la memoria y el pensamiento.**

Nos valdremos del epígrafe movimiento norteamericano del procesamiento de la información para acoger las variadas escuelas que conformaron esta forma de hacer psicología en Estados Unidos.

Un análisis, aunque sea superficial, de las aportaciones de los psicólogos que asumieron tal perspectiva en los campos en que investigaron más intensamente (atención, memoria y pensamiento), puede sernos útil para percatarnos de la forma cómo trabajaron los cultivadores de la metáfora del ordenador. Podremos captar la inexistencia de un cuerpo sistematizado de grandes teorías, con una paralela hipertrofia de variadas microteorías y modelos, el uso de estrategias hipotético-deductivas en el marco de una estricta metodología experimental, el interés por los procesos que tienen lugar en la mente de los seres humanos, junto al absoluto

abandono del esquema E-R del conductismo, etc.

### 2.4.3.3 Las aportaciones en torno a la atención: D.E. Broadbent, A. M. Treisman, U. Neisser, D. Kahneman, D.A. Norman y otros

Quien abrió las puertas a los estudios de procesamiento de la Información en el terreno de la atención (y la memoria), fue Donald E. Broadbent (1958), que partió del marco de la ingeniería humana, adoptando la perspectiva de la teoría de la detección de señales (TDS). Broadbent se planteó investigar el proceso atencional humano con modelos ajenos a los dados por la neurofisiología, valiéndose para ello de una serie de elegantes experimentos con apoyo en la estrategia que se denomina tarea: de amplitud dividida (split-span), esto es, haciendo atender a los sujetos experimentales series de números por uno y otro oído, verificando después su recuerdo.

Llegó a la conclusión de que:

***La atención estaba constituida por un canal sensorial, seguido de un almacén a corto plazo y finalmente un filtro selectivo, estimando que la información estimular quedaría retenida en aquel almacén hasta que el filtro le diese el oportuno paso, pudiéndose perder parte del input, pues la atención posee una capacidad limitada.***

Con posterioridad, tal depósito fue dividido en dos, uno ubicado antes del filtro, que llamó registro sensorial (capaz de retener una amplia cantidad de información, pero durante un tiempo muy corto) y otro almacén tras el filtro, la memoria a corto plazo o MCP (cuya capacidad sería limitada en cuanto a la cantidad de material retenido, aunque con una permanencia de unos segundos).

También habló de una memoria a largo plazo o MLP, caracterizada por una capacidad ilimitada y en donde habría un almacenamiento de probabilidades condicionales de hechos pasados, estando sus posibilidades marcadas en función del proceso de recuperación de la información contenida, lo que determina los concretos rendimientos del recuerdo.

En Concreto, para Broadbent la atención humana funcionaría como un canal de comunicación simple, con capacidad limitada, interviniendo básicamente en la selección de los mensajes las propiedades físicas de los estímulos y ciertos estados del organismo, que lo pondrían en mejores o peores condiciones para atender.

La inglesa Treisman (1964, 1966, 1971), partiendo de lo anterior diseñó nuevos experimentos con material verbal dotado de significado, para resaltar así el papel de lo semántico, concluyendo que el filtro descrito por Broadbent llevaría a cabo una atenuación selectiva, es decir, no actuaría

según el principio de todo o nada, sino sólo atenuando algunos de los integrantes del input informativo y dejando pasar a otros completamente. Habló también de un almacén de unidades lingüísticas, que se ubicaría en la MLP y que consistiría en una especie de diccionario, cuyos componentes tendrían distinto umbral para su actividad responsiva.

En definitiva, Treisman mantuvo que las características físicas del mensaje entrante (input) serían las que se analizaban inicialmente, atenuando posteriormente él filtró una porción y dejando pasar íntegramente el resto, lo que sería posteriormente analizado semánticamente, aspecto que Broadbent había descuidado.

Los modelos de Broadbent y de Treisman se denominan de selección temprana o precategoriales, habiendo sido pronto sustituidos por otros, al no dar bien cuenta de los hechos de la atención: nacieron, así, los modelos de selección tardía o postcategoriales, en los que se admite la existencia de un análisis perceptivo e incluso semántico antes del filtrado o atenuación. Entre estos últimos modelos destacan el de Deutsch y Deutsch (1963) y el de Norman (1968).

Neisser (1967) trató de reconciliar las posturas encontradas entre los teóricos anteriores, defendiendo la existencia de procesos preatentivos, encargados de controlar, aunque de forma borrosa, toda la información que accede al organismo, tras lo cual otros procesos la desmenuzarían y la procesarían, con la probable participación de la memoria y de lo que Neisser llamó atención focal (concepto que tomó del psicoanalista Schachtel).

Paulatinamente, los antiguos modelos fueron sustituidos por los de imitación de recursos (Vega, 1984), partiendo de planteamientos experimentales y formales algo diferentes a los que hasta entonces se habían llevado a cabo.

Así, por ejemplo, se abandonó el paradigma de la escucha dicótica, utilizándose el de atención dividida o doble tarea, recayendo el énfasis investigador sobre los límites atencionales y no sobre las presuntas capacidades receptoras; además, se dejaron de lado las concepciones estructuralistas (almacenes, depósitos, etc.) en favor de enfoques funcionales o procesuales, más dinámicos y flexibles.

En tal línea, Kahneman (1973) propuso su modelo de recursos, de tipo hidráulico, comparable a una especie de instalación eléctrica, con capacidad y elasticidad para soportar determinados cambios de carga, por encima de los cuales saltarían los fusibles. Este modelo subraya que el control del procesamiento que acontece en la atención está determinado por la dificultad de la tarea, cosa que implica una flexibilidad en la capacidad atencional.

Norman y Bobrow (1975), por su parte, desarrollaron el modelo de procesos limitados por los datos y por los recursos, ampliando así la concepción de Kahneman. Hablaron de la atención repartida, aceptando con ello la posibilidad de un procesamiento paralelo de varios canales sensoriales e incluso de más de una tarea por vez.

***De hecho, las limitaciones atencivas vendrían dadas por las dificultades de la tarea y por la cantidad de procesamiento que tuviera que dedicarse a los inputs ajenos a los que focalizan la atención.***

Nacieron así las teorías y los modelos de selección múltiple, aceptándose además la participación precoz en la atención del procesamiento semántico del mensaje, por encima de un procesamiento estrictamente perceptiva.

También, se concedió a los canales de atención una notable capacidad y una elevada flexibilidad, subrayándose el protagonismo de lo individual, en el sentido de que ciertos factores personales facilitarían unas u otras selecciones (Neisser, 1976).

Un típico ejemplo de este modo de ver la atención es la teoría multimodo de Johnston y Heinz (1978), que defiende la existencia de una selección del mensaje entrante en cualquier momento, aunque se acepta que si se lleva a cabo un procesamiento semántico se requiere una mayor capacidad en tal actividad procesual que cuando se efectúa un procesamiento a nivel de los rasgos físicos del estímulo. Por otra parte, Navon y Gopher (1979) aportaron un modelo de multiplicidad de recursos, que mantiene que:

***No serían las propiedades cualitativas de los datos las que determinarían el rendimiento de la atención, sino los parámetros sujeto- tarea, es decir, las propiedades resultantes del encuentro del individuo con una determinada tarea atenciva.***

La flexibilidad y la posibilidad de repartir la atención e incluso de aumentar su potencia con la práctica (Shiffrin y Schneider, 1977), apuntan a un procesamiento controlado por muy diversos factores, además de los dados por las características físicas del input y los que emanan de lo semántico: así, los estímulos más relevantes de la situación toman una preponderancia y significación mayor que los que no son así calificados.

Duncan (1980), por ejemplo, ha llamado la atención sobre la enorme cantidad de estímulos que permanentemente exigen de nuestra atención, dándole mayor importancia a la relevancia que a los determinantes físicos o semánticos del input, a la hora de explicar por qué nos fijamos en unos y no en otros.

D. A. Allport (1980) ha llegado a mantener que la capacidad atenciva es ilimitada, explicando sus deficiencias en función de la competencia entre las distintas tareas y no por limitaciones específicas de la atención.

No pocos autores defienden ya que la atención es una destreza, concediéndole la posibilidad



de su perfeccionamiento y desarrollo (Hirst, 1986; Hirst y Raimar, 1987), lo que supone una superación definitiva de los modelos de filtro, cualquiera que ellos sean: como ha afirmado Neisser (1976), la atención humana, como cualquier otra actividad, se concibe mejor como una colección de destrezas adquiridas que como la operación de un mecanismo fijo aislado. Hoy, los tradicionales modelos de cuello de botella y los de capacidad de recursos o de recursos más o menos limitados, parecen ya superados, como manifiestan Ruiz Vargas y Botella (1981,1982), estando las teorías sobre la atención abiertas a modelos más ricos, profundos, dinámicos y flexibles, aceptándose incluso la influencia de los procesamientos subliminares y preconscientes (Dixon, 1971, 1981), todo lo cual coloca el tema de la atención en un asunto a investigar con; posturas teóricas más abiertas que las que inicialmente propició el procesamiento de la información.

*El tema de la atención está ligado al de la memoria, pues obviamente ésta exige de una actividad atenta adecuada. En todo caso, este capítulo fue abordado por los cognitivos que se aliaban en el modelo del procesamiento de la información de manera muy variada, llegando a construcciones teóricas de mucho interés.*

Las aportaciones en el campo de la memoria: L. Sperling, U. Neisser, E. Tulving, R. C. Atkinson, R. M. Shiffrin, A. M. Collins, M. R. Quilliam y otros

El tema de la memoria ha ocupado a teóricos de todas las escuelas psicológicas, pero han de mencionarse a Ebbinghaus (1885) y Bartlett (1932) como los genuinos fundadores de la tradición experimental en este campo.

El primero, valiéndose de él mismo como sujeto de investigación, empleó las famosas listas de sílabas sin sentido para tratar de llegar a algunas conclusiones sobre la memoria pura. Como reacción a este enfoque excesivamente artificial, Bartlett usó un material significativo (fotografías, párrafos en prosa, etc.) para su estudio, en el que se pusieron de manifiesto factores que con Ebbinghaus habían quedado sin analizar.

A partir de entonces, y especialmente desde la instauración de la psicología cognitiva, los conocimientos sobre el proceso de la memoria se han enriquecido enormemente, aunque aún estamos lejos de haber llegado a una teoría explicativa que abarque, todos los fenómenos que se relacionan con la conducta mnésica. Estas aportaciones pueden agruparse, en lo que a los teóricos del procesamiento de la información se refiere, en dos grandes apartados: las teorías referentes a la consideración estructural de la memoria (teorías multialmacén) y las teorías que acogen la memoria como proceso (teorías procesuales).

***Las teorías multialmacén, si bien están hoy superadas, tienen el mérito de haber supuesto el primer intento de sistematización profunda de los múltiples datos empíricos que existían sobre la memoria, siendo imprescindible revisarlas para poder entender las posteriores aportaciones.***

Tales teorías describen la memoria como un conjunto de depósitos o almacenes, habitualmente interconectados funcionalmente entre sí, tal como han recogido en sus modelos Broadbent, Treisman y otros.

Broadbent (1958), cuyas aportaciones esenciales ya hemos considerado, creó el primer modelo estructural de la memoria, sugiriendo la existencia, entre otros, de un mecanismo de memoria inmediata, capaz de registrar toda la información del estímulo proximal durante un brevísimo intervalo de tiempo. Investigaciones y teorizaciones posteriores pusieron de manifiesto la posibilidad de tal almacén mnémico que Neisser (1967) denominó con acierto registro sensorial.

Consistiría en un registro memorístico precategorial (información no analizada cognitivamente), de capacidad ilimitada y sólo apta para retener la información durante un brevísimo tiempo.

Además, Neisser distinguió dos tipos de registros sensoriales, la memoria icónica, responsable de retener la información visual, y la memoria ecoica, encargada de la información auditiva.

Todo ello fue investigado exhaustivamente en el laboratorio, siendo un típico ejemplo de la manera de trabajar los cognitivos norteamericanos. Recordemos, a título de ejemplo, los experimentos de Sperling (1959, 1960), mediante presentaciones taquistoscópicas de matrices de letras o de dígitos, que los sujetos tenían que recordar con posterioridad.

Sus resultados mostraron que la información presente en el estímulo, visual era registrada totalmente, pero que se desvanecía casi de inmediato, asignándosele al registro sensorial icónico una brevísima posibilidad de retención. En cuanto a la memoria ecoica (Neisser, 1967) ha recibido menos atención experimental que la icónica.

Otros dos almacenes que se describieron fueron la memoria a corto plazo (MCP); y la memoria a largo plazo (MLP). Uno de los primeros en distinguir dos almacenes mnésicos fue William James (1890), que habló de la memoria elemental o primaria y de la memoria propiamente dicha o secundaria. La primera estaría encargada de retener los efectos inmediatos de la estimulación (post-imagen fisiológica y consciencia de la post-imagen) y la segunda se ocuparía del conocimiento de los eventos actuales o de los hechos que no están presentes, suponiendo la reaparición de contenidos pertenecientes al pasado.

Con posterioridad, Broadbent (1958), Treisman (1964a, 1964), Waugh y Norman (1965),

Atkinson y Shiffrin (1968) y Hunt (1971), entre otros, también propusieron la existencia de dos almacenes básicos en la memoria, la MCP y la MLP.

***Las teorías de la memoria distribuida o teorías multialmacén, aunque permitieron organizar coherentemente ciertos datos empíricos sobre la memoria, adolecían de indudables debilidades, entrando pronto en crisis, siendo sustituidas por enfoques más dinámicos que acentuaban el aspecto procesual.***

Esta nueva concepción funcional de la memoria fue ganando fuerza, produciendo un progresivo cambio en las terminologías y en las explicaciones subyacentes.

Así, en la década de los setenta era habitual enfrentar la memoria activa (MA) a la memoria inactiva (MI), en vez de la MCP y la MLP: la MA corresponde a un fragmento de información que se actualiza y recibe atención del procesador, ejecutándose en ella operaciones de control, tales como la repetición, codificación, etc.; la información de la MA podía proceder tanto del input externo como de la MI, adquiriendo un estado permanente gracias al aprendizaje, en cuyo caso la información se insertaría en la MI.

Todo ello abrió el camino para que se instalara la perspectiva procesual sobre la memoria, que permanece en la actualidad, aunque todavía sin haber alcanzado una estabilidad definitiva, dado que tampoco termina de proporcionar explicaciones profundas de todos los fenómenos incluidos en la actividad mnémica humana.

Aun así, las revistas especializadas se llenaron de artículos sobre los códigos mnésicos, los niveles de codificación y los procesos de recuperación, al igual que sobre la memoria episódica y la memoria semántica.

Merecen una cita particular los hallazgos de Brown y McNeill (1966) sobre el fenómeno de la punta de la lengua, que sugiere que el recuerdo no es una cuestión de todo o nada, dándose evocaciones parciales más o menos relacionadas entre sí: ello parecía indicar que la representación o el trazo mnémico no era una unidad indivisible y que existía razonablemente una multiplicidad de códigos subyacentes. Underwood fue el primero en establecer tal carácter multifacético de los trazos mnésicos, señalando que tendrían los siguientes atributos:

***Un atributo temporal, que permite datar el evento en cuestión; un atributo espacial, que facilita su localización en el espacio, sobre todo si la información es visual; y un atributo ortográfico, que de alguna manera explicaría el fenómeno de la punta de la lengua.***

También se ha considerado la presencia de un atributo que permite reconocer el origen externo o interno del recuerdo (Johnson y Raye, 1981). Estudios, experimentales de Wickens (1970, 1972) facilitaron la comprobación de que somos capaces de codificar atributos físicos y semánticos de las palabras, pero no sus rasgos sintácticos.

Se fue verificando, en todo caso, que el tipo de procesamiento al que es sometida la información mnémica está determinado en buena medida por la naturaleza del material y de la tarea. Y dado que muchas investigaciones se habían basado en un material verbal, es por lo que se organizó la tendencia a resaltar exclusivamente una codificación de tal tipo.

Con posterioridad, sin embargo, surgió el interés acerca del papel que poseen tanto las imágenes visuales como las auditivas en las representaciones de la memoria, reactualizándose la aportación de Paivio (1971), que había insistido en que las palabras se relacionan fácilmente con imágenes y que hay cierta clase de material, como por ejemplo las caras humanas, en donde quizás sean las imágenes los únicos medios de codificación que poseamos, siendo tal codificación icónica un sistema paralelo a la codificación verbal. Sin embargo, M. W. Eysenck (1977) mantuvo que ambas codificaciones coexistirían como partes de un sistema unitario de memoria semántica y servirían a un procesador central común, que no es ni verbal ni imaginativo, sino de naturaleza más abstracta.

Otro asunto era el referente a los niveles de procesamiento, que relaciona directamente tanto la durabilidad como las características de la memoria con el nivel de procesamiento, haciendo superfinos los depósitos estáticos de la teoría multialmacén.

La instauración de esta nueva forma de entender la memoria procede de una serie de investigaciones experimentales, siendo un artículo de Craik y Lockhart (1972), el escrito fundacional de este enfoque.

Además de los niveles de procesamiento, Craik y Lockhart postularon un sistema de memoria primaria bastante distinto a la MCP del enfoque estructural. Tal memoria primaria sería una especie de procesador central, de capacidad limitada, cuya función sería la de mantener la información estimular en un cierto nivel de procesamiento; repasarla, retenerla en la consciencia y mantener la atención sobre ella.

Todos ellos, sin embargo, adolecían del fallo habitual de la psicología basada en el procesamiento de la información: carecer de un sustrato teórico abarcativo suficientemente coherente y referirse a aspectos excesivamente puntuales de la conducta.

#### **2.4.3.4 Las aportaciones en torno al pensamiento: A. Paivio, S.M. Kosslyn, D.E. Rumelhard, P.H. Lindsay, D.E. Rumelhard, P.H. Lindsay, D.A. Norman y otros**

Una serie de temas fueron abordados por la psicología del procesamiento de la información en el terreno del pensamiento humano. Así, fue objeto de abundantes investigaciones y artículos el asunto de las representaciones

mentales, epígrafe que acoge tanto la descripción de las propiedades estructurales de las mismas como la delimitación: de sus propiedades funcionales.

Unos abogaron por un doble formato representacional, compuesto de imágenes y de palabras, mientras que otros propusieron un único elemento representacional, de carácter abstracto, semántico y preposicional, que subyacería a las imágenes y palabras.

En cuanto a los que mantienen que la imagen es una estructura representacional, históricamente puede recordarse que Watson (1925) mantuvo evidente escepticismo respecto la importancia de las imágenes mentales, actitud que fue debatida por Tolman (1948), que insistió en la validez de las mismas: así, habló de un constructo que bautizó con el nombre de mapa cognitivo, que describió como un conjunto de representaciones mentales analógicas de las situaciones ambientales, que serviría de guía para el establecimiento de las adecuadas conductas de los organismos. Con ello el conexionismo de Thorndike y el asociacionismo de Watson quedaban superados.

Años después, Hebb (1968) defendió que:

***La imagen no era sino un proceso perceptivo aberrante, que compartiría la mayoría de las propiedades de la percepción, salvo el componente dado por la entrada sensorial de la información, externa en este caso e interna en la imagen.***

La perspectiva moderna sobre las imágenes mentales se debe a Paivio, Yulle y Madigan (1968) y Paivio (1971, 1977, 1978, 1980), que abrieron un importante campo de investigación y discusión con su hipótesis dual del formato representacional en el pensamiento, sosteniendo concretamente la presencia de dos tipos de representaciones: un sistema estrictamente verbal y un sistema de imágenes, íntimamente relacionados, pero con propiedades peculiares en cada caso.

Según Paivio, la imaginación actuaría en paralelo, estando especializada en el procesamiento de la información concreta, preservando de modo analógico las propiedades espaciales y motrices del objeto (tamaño, forma, orientación, etc.): la imaginación, pues, sería una especie de réplica esquemática y funcional de los contenidos perceptuales.

En contraste, el sistema verbal operaría secuencialmente, procesando tanto la información concreta como la abstracta y caracterizándose por un funcionamiento descriptivo y semántico, sin réplica analógica de los estímulos.

Otros autores, como Kosslyn (1975, 1976, 1978, 1978, 1980, 1981), incluso aceptando la mencionada hipótesis dual, no admiten que la imaginación tenga un acceso paralelo o simultáneo a sus componentes, defendiendo una generación o construcción y una interpretación

o exploración secuencia de las imágenes.

Una serie de estudios experimentales sobre la eficacia mnémica del código de imágenes visuales respecto del sistema verbal, pretendieron dar apoyo a la hipótesis dual (por ejemplo, Bower, 1970,1972), aunque no resultaron del todo convincentes. Por ello, se viró a otros tipos de investigaciones, como el uso de métodos cronométricos, solicitando al sujeto algún tipo de operación o transformación de una imagen mental, tratando así de objetivar alguna relación sistemática entre tales operaciones y el tiempo de reacción de la respuesta. Con tal enfoque, Shepard y Metzler (1971), Cooper y Shepard (1971), Cooper (1975) y otros, por un lado, y Kosslyn y sus colaboradores (Kosslyn, 1980, Kosslyn, Ball y Reiser, 1978; Kosslyn y Schwartz, 1978, Pinkery Kosslyn, 1978; Pinker, 1980), parecen haber confirmado, con las limitaciones propias de tales estudios, la realidad de las imágenes mentales.

Frente a tales posturas están los que defienden el enfoque proposicionalista, porque si bien una parte de la información procesada y almacenada se ajusta al formato de imágenes mentales, sin duda existe otro tipo de formato de naturaleza verbal. En efecto, las investigaciones cognitivas sobre el funcionamiento mnémico humano muestran la relevancia del significado, muy por encima de lo estrictamente literal, lo que lleva a la defensa de un código mental mucho más complejo que el dado por las imágenes, código constituido por ingredientes abstractos y semánticos, que pudieran atenerse a un modelo preposicional. Para algunos teóricos tal código sería único, mientras que para otros actuaría junto al imaginativo. Un código notacional de tipo preposicional bastante empleado en la teorización y experimentación cognitivas fue el de Rumelhart, Lindsay y Norman (1972), que Anderson (1980) modificó con fines didácticos. Acoge una serie de instrucciones que permiten transformar la mayoría de las expresiones lingüísticas en redes preposicionales. La aplicación de estas ideas a la psicología ha sido interesante, por ejemplo, a la hora de explicar el funcionamiento de la memoria semántica.

Otro autor a destacar en el debate de los códigos representacionales es Pylyshyn (1973, 1979a, 1979b, 1981), que, si bien niega la realidad experiencial de las imágenes mentales, insiste en que deben ser consideradas como constructos explicativos dentro de una teoría cognoscitiva.

Otros cognitivos se han posicionado en favor de la existencia de un único código representacional, de tipo abstracto-semántico, enmarcable dentro del modelo preposicional (Rumelhart, Lindsay y Norman, 1972; Anderson, 1980); No faltan tampoco críticos de esta perspectiva, en base a que implica un formalismo vacío (Lachman, Lachman y Butterfield, 1979) y una construcción irrefutable por no poder someterse a un test de falsación (Hayes-Roth, 1979), careciendo además de una suficiente validación científica.

Todo lo aquí recogido no supone más que una pequeña muestra de las investigaciones y teorías de los psicólogos cognitivos que se enmarcan en el movimiento del procesamiento de la información, cuyas aportaciones podrán ser realmente historiografiadas cuando transcurran

algunas decenas de años, pues todavía estamos demasiado inmersos en su producción para poder adoptar una actitud crítica e incluso descriptiva relativamente objetiva.

### 2.4.3.5 Valoración de la psicología cognitiva

Como características diferenciales de la psicología cognitiva, particularmente la perspectiva del procesamiento de la información, hay que señalar que supone una investigación de carácter hipotético-deductiva, manteniendo un gran rigor experimental de laboratorio, buscando el esclarecimiento de las variables que determinan la conducta humana en forma circular y sistémica y no al modo lineal.

Parten de la metáfora del ordenador, teniendo consiguientemente en cuenta el componente que llega al organismo (input) y el que sale de él (output), aunque situando la clave explicativa del comportamiento en el procesamiento realizado por los programas internos (software): en efecto, las teorías del procesamiento de la información suponen, como indica Carpintero (1989), que una conducta está explicada adecuadamente cuando se posee un programa de ordenador que la simula, porque los principios abstractos implicados en la construcción del programa serían, en cierto modo, generalizables al organismo en cuestión, aunque la estructura material que sirva de soporte (esto es, su hardware) sea diferente.

Por parte otros; han subrayado, como algo negativo de la psicología basada en el procesamiento de la información, la multiplicidad de modelos que emplea, sin haber construido: aún una teoría general de la conducta, ¡además de la dudosa validez ecológica que tienen sus hallazgos de laboratorio, aspecto éste que en tiempos recientes está tratando de resolverse.

En todo caso, el procesamiento de la información: generó un gran entusiasmo en el seno de la psicología académica. Pero tal estado afectivo no habría de durar mucho como se acaba de decir, la analogía entre el organismo humano y el ordenador se reveló muy pronto como muy limitada, aunque la llamada inteligencia artificial abrió nuevas esperanzas y dio energías para continuar las investigaciones de laboratorio, donde se aunaron saberes informáticos, cibernéticos y computacionales, superando el elementalismo de los primeros teóricos del procesamiento de la información.

De todas formas, se puso pronto en primer plano un concepto clave, la autorregulación, que convertía a la máquina humana en algo bastante más complejo que el ordenador: en el ser humano se da un proceso retroalimentador capaz de informar sobre lo adecuado/inadecuado del comportamiento, puesto en marcha, de modo que los outputs operan tanto como reguladores de las vías de entrada como ajustadores de los tramos intermedios de la secuencia informacional.

Se, necesitaba, pues, un modelo, que diera cuenta de la forma en que las operaciones de procesamiento son controladas por los distintos sectores del sistema, a las que controlan a su vez, así como las condiciones explicativas sobre porqué unos procesamientos se transforman en acciones explícitas y otros no, permaneciendo como procesos interiorizados, y, por último, obtener respuestas a la cuestión de la autoconstrucción del conocimiento humano.

El tradicional modelo de procesamiento de información no era suficiente: la cibernética, la inteligencia artificial y la apertura al enfoque cognitivo-cultural (Piaget sobre todo Vygotski y algunos de sus seguidores) tuvieron la virtud de dar algunas salidas a las cuestiones planteadas, hecho que algunos han denominado segunda revolución cognitiva. Esto permitió superar lo mecánico o pasivo-descriptivo de los primeros cognitivos, para incidir en lo dinámico o activo-constructivo del funcionamiento psíquico.

***Las personas desarrollamos nuestra actividad en el seno de una cultura y en una continua interacción, sin que nos limitemos a procesar digitalmente la información, ya que somos capaces de hacerlo analógicamente.***

Aquí los modelos cibernéticos se mostraron útiles, superando la metáfora del ordenador. Las ideas vygotskianas dieron cuenta de un constructivismo del conocimiento que la versión cognitiva dura dejaba de lado: las funciones psíquicas superiores habían de contar con implicaciones cibernéticas retroactivas y proactivas (Piaget y García, 1987), con autoorganización, conciencia, ingredientes sociales y uso de signos como mediadores (Vygotski, 1931-1932).

Todo ello suponía importantes cambios epistemológicos, superando la tradicional causalidad lineal en favor de modelos circulares y teleológicos, tal como ha señalado Mahoney (1982,1991), donde tengan lugar la actividad, modificabilidad y adaptabilidad de los organismos, muy por encima de los modelos mecánicos (Marré, Clarke y De Cario, 1989). Fue quedando claro que no sólo procesamos información, sino que construimos la realidad donde esta información es prensada, seleccionando activamente los inputs que interesan y creando nuestros propios programas de funcionamiento.

Dicho esquemáticamente,

***El tipo de procesamiento que el humano usa es más circular que lineal, se vale tanto de mecanismos retroactivos como proactivos, en todo lo cual se selecciona la información de forma activa debido a que intervienen ciertas motivaciones para ello.***

Todo ello autoriza a mantener un modelo constructivista que supera con mucho los anteriores enfoques estáticos y mecánicos, perspectiva que en nuestro país ha defendido Riviere (1987, 1991), y que incluso se ha extendido a la explicación de los cambios psicoterapéuticos (Kelly, 1955, 1963).



Otra serie de críticas al cognitivismo procede de los conductistas radicales, reproduciendo u otra forma el posicionamiento al respecto de Skinner. En síntesis, mantienen que los conceptos cognitivos carecen de poder explicativo, frenan la investigación empírica y poseen un estatus ontológico dudoso.

Es sabido que los conductistas radicales defienden que lo que controla y determina la conducta es la historia previa, esto es, las contingencias de reforzamiento (variables ambientales) que han rodeado las respuestas anteriores del organismo en cuestión y no sus eventuales estados mentales.

Según los skinnerianos, el interés por los estados mentales desvía la atención de las auténticas causas del comportamiento. Sin embargo, muchos mantienen hoy que los conceptos mentales, y en concreto los cognitivos, no sólo son explicativos, sino imprescindibles en una genuina ciencia de la conducta (Aguado, 1990).

Ello en absoluto implica una adscripción al dualismo psicofísico, puesto que los procesos mentales son perfectamente encuadrables dentro de una filosofía materialista. El asunto está, sencillamente, en aceptar varios niveles de análisis dentro de la psicología: el neurofisiológico, el mental y el comportamental.

En resumen, si bien el cognitivismo: ha resuelto estrecheces y reduccionismos conductistas, conservando paralelamente el riguroso espíritu experimentalista de éstos, tampoco termina de lograr la aceptación universal de la comunidad científica de psicólogos, sobre todo en su versión dura, señalándose las limitaciones de la metáfora del ordenador y la falta de validación ecológica de sus hallazgos, cuando parte de modelos teóricos verificados en el laboratorio,

Buscando salidas a tales corsés, Ramírez (1986) subraya que es necesaria la ruptura con el mecanicismo que late en la perspectiva cognoscitiva clásica, señalando que la vía neuropsicológica de la escuela rusa (Luna, etc.) y el enfoque socio-histórico (Vygotski, Wertsch), pudieran ser los alimentos que sacaran al cognitivismo del atolladero mecanicista. En realidad, la mayor parte de la psicología cognitiva actual (con su énfasis en los efectos del contexto y del campo, los procesos de control, la selectividad y el sesgo, los esquemas, los efectos de las señales y de la extensión de la activación, los factores motivacionales en la teoría de la decisión, los principios de asignación de la atención y el esfuerzo, etc.) se ha vuelto dinámica.

Tal intento de conectar la psicología cognitiva y la perspectiva dinámica psicoanalítica ocasiona beneficios para uno y otro sistema, siendo un buen camino para progresar, por el compromiso integrador que posee. Es así que nacen las grandes propuestas planteadas por A. Ellis y A. Beck entre otros que trabajaron sus enfoques en relación al pensamiento y sus terapias centraban tal interés en ello.

## Actividades de reflexión para consolidar el aprendizaje

### Línea de trabajo

1. Elabora un esquema de las ideas principales.
2. Forma grupos y debate sobre el tema.
3. Tarea individual para casa: Investigar sobre A. Ellis y Aron Beck. Presentar 2 resúmenes de ambos, según el formato (ver anexo) y elaborar un glosario de 5 palabras (mínimo) de la lectura del módulo, citando la bibliografía consultada.
4. Elaborar un cuadro comparativo entre Piaget y Vygotsky según sus principales aportaciones.

## Formato de lectura

**Nombre**

**Fecha**

**Autor(es)**

**Título de Lectura**

**Ideas centrales del autor**

- 1.
- 2.
- 3.

**Palabras claves de la lectura**

**Resumen breve de la lectura**

**Comentario crítico de la lectura**

## Formato de lectura

**Nombre**

**Fecha**

**Autor(es)**

**Título de Lectura**

**Ideas centrales del autor**

1.
2.
3.

**Palabras claves de la lectura**

**Resumen breve de la lectura**

**Comentario crítico de la lectura**

DECIMO  
QUINTO  
CAPÍTULO

**EL MOVIMIENTO  
EXISTENCIALISTA -  
HUMANISTICO**

## 2.5 El movimiento existencialista-humanístico

### 2.5.1 El movimiento humanístico

La psicología humanística nace en Estados Unidos a finales de la década de los cincuenta de este siglo, acogiendo diversas aportaciones que tenían en común, entre otras cosas, una evidente oposición tanto al conductismo en cualquiera de sus variantes como al psicoanálisis freudiano, por todo lo cual la psicología humanística fue calificada como tercera fuerza por Bugental (1964).

A mediados de los años sesenta, este movimiento psicológico se enraíza en Europa, llegando a tener un relativo prestigio a comienzos de los setenta en todo el mundo occidental, para entrar en franca devaluación desde la mitad de los años ochenta a la actualidad, sin que nunca llegase a alcanzar el nivel de sistema, sino sólo un conjunto de escuelas agrupadas bajo ciertos presupuestos comunes, tanto filosóficos como metodológicos y conceptuales.

Todo lo expresado quedó acogido en los cinco principios con que Bugental (1963) caracterizó la psicología humanística:

1. En su condición de ser humano, el hombre es más que la suma de sus partes componentes, debiéndose subrayar al respecto la peculiaridad de la persona humana.
2. La existencia del hombre se consume en el seno de las interrelaciones psicosociales que establece.
3. Una característica esencial del hombre es su porción de vida consciente, lo que constituye la base para la comprensión de su existencia.
4. El hombre tiene capacidad de elegir y decidir con libertad, desde los contenidos de su consciencia.
5. El hombre es intencional, viviendo orientado hacia metas, en función de razones, intereses, creencias y valores.

El interés de los psicólogos humanísticos era, pues

*La búsqueda, en los actos llamados normales, de los significados o sentidos a la luz de lo consciente y no de las causaciones deterministas (fisiológicas, inconscientes o de otro orden), dejando igualmente de lado las meras relaciones funcionales entre estímulos y respuestas.*

La psicología humanística se asentó, así en soportes existencialistas y fenómeno-lógicos de naturaleza filosófica y no en pilares observacionales o experimentalistas, a partir de lo cual sus seguidores tomaron un camino opuesto al que era común en la psicología académica de su época, yendo más en la línea de las llamadas por Dilthey ciencias del espíritu que de las ciencias naturales.

La psicología humanística puede definirse como:

***La tercera rama fundamental del campo general de la psicología (las dos ya existentes son la psicoanalítica y la conductista) y como tal trata en primer término de las capacidades y potencialidades humanas que no tienen lugar sistemático ni en la teoría positivista ni en la conductista, o en la teoría clásica del psicoanálisis; por ejemplo, creatividad, amor, sí- mismo, crecimiento, organismo, necesidad básica de gratificación, autoactualización, valores superiores, ser, devenir, espontaneidad, juego, humor, afecto, naturalidad, valor, trascendencia del ego, objetividad, autonomía, responsabilidad, salud psicológica y conceptos relacionados con ellos.***

### 2.5.1.1 Los fundamentos filosóficos y metodológicos de la psicología humanística: el existencialismo y la fenomenología

El alma mater de la psicología humanística supone una serie de presupuestos filosóficos existencialistas y un soporte conceptual y metodológico dado por la fenomenología.

La filosofía existencialista considera la existencia individual como el eje central en torno al cual se configura la personalidad humana, siendo por consiguiente un atributo que no se encuentra en el mundo de las cosas o de los animales.

En tal marco se resalta que lo peculiar de la existencia humana es que: somos capaces de tener consciencia, darnos cuenta, de nuestra soledad y desamparo, así como de nuestro último destino mortal, con la consiguiente angustia.

Pero también estamos dotados de la posibilidad de elegir un proyecto de vida, con cierto grado de libertad, superando a través de compromisos conscientes y responsables la desazón que ocasiona nuestro existir.

Estas ideas, que suponían una ruptura con la filosofía tradicional, tenían como máximos representantes a Sören Kierkegaard (1813-1855), Martín Heidegger (1889-1976), Martín Buber (1878-1965), Karl Jaspers (1883-1969) y Jean-Paul Sartre (1905-1980), los cuales influyeron decisivamente en la cristalización de la psicología humanística.

***El existencialismo hace una llamada de atención a la consciencia, responsabilidad y libertad individuales, sacando al hombre del mundo absolutamente determinado del animal y de las cosas. Todos los esfuerzos de la analítica existencial van encaminados hacia un fin encontrar una posibilidad de respuesta a la pregunta sobre el sentido del Ser mismo.***

Para Sartre (1962), propuso la palabra libertad, donde ser libre implica poder elegir y tener que elegir dentro de una serie de limitaciones tácticas que se hacen conscientes, al poner en marcha el propio proyecto existencial, que está ideológicamente comprometido, pues el hombre mira hacia objetivos situados en el futuro, hacia metas de hecho aún inexistentes, hacia la nada esta ligazón del ser y la nada es una condición que obliga a la elección y al ejercicio de la libertad, de manera que el hombre está condenado a tener que elegir, al ejercicio de su libertad.

***Sea lo que sea, nuestra existencia es un proyecto para una solución del problema del ser, en cuya puesta en marcha toma sentido el pasado, decidiendo el futuro cuánto de ese pasado está vivo: la libertad es para Sartre aquel pequeño movimiento que hace que un ser completamente condicionado socialmente sea un hombre, el cual no representa todo aquello que procede de su estar condicionado.***

De todo lo expresado destacaríamos, como puntos centrales de la filosofía existencialista lo siguiente: el ser humano capta su ser en el mundo como condición temporal de consciencia que ocasiona angustia, lo que solo es superable mediante actos que impliquen un cierto grado de consciencia, responsabilidad y libertad, llevando así a cabo su proyecto existencial.

Este no es un mero producto determinado por causas o condicionamientos, sino por deseos, razones, intereses y temores, jugando en ello un papel esencial lo por venir, incluso en mayor grado que lo pasado.

El hombre es, además, en cierta forma dueño de su destino, a diferencia de la cosa y del animal, que no pueden elegir.

Todo esto chocaba de lleno, en el campo psicológico, con el conductismo e incluso con el psicoanálisis freudiano, donde un determinismo dado por condicionamientos o conflictos pulsionales marcaba el destino de la existencia humana.

Frente a ello, la psicología humanística vino a absorber los presupuestos existenciales, para



proponer una visión menos mecánica y relativamente más optimista, incluso contando con los ingredientes de la angustia y la desesperación presentes en toda vida humana.

Al fenomenólogo, pues, le interesa la expresión interna y espiritual del objeto externo tal como es vivenciado y no como existe fuera de la consciencia o como reflejo directo del objeto en la mente, para tratar de alcanzar así la visión intuitiva de las esencias con la ayuda de la reducción eidética: el fenomenólogo se concentra en la apariencia del objeto para comprender su esencia, dejando de lado todos los marcos teóricos y metodológicos de la ciencia tradicional, todo conocimiento previo, abriéndose con ingenuidad a lo que vivencia de forma consciente.

Es evidente, por tanto, que para el fenomenólogo el hombre no es un producto de causalidades o condicionamientos que determinan su cuerpo o su psique, no es un simple objeto biológico, psicológico o social.

El acceso a su esencia desborda tales perspectivas: lo característico de lo humano es el significado o sentido de su experiencia individual, lo subjetivo motivado e intencionalmente sostenido.

### 2.5.1.2 El padre de la psicología humanística: Kurt Goldstein (1878- 1965)

Dentro del movimiento humanístico se acogen diversos autores, cada uno de los cuales destacó o puntualizó unos determinados conceptos y perspectivas más o menos particulares, aunque teniendo en común los presupuestos existencialistas y fenomenológicos antes referidos. De entre ellos, nos ocuparemos en primer lugar de Kurt Goldstein, el padre de la psicología humanística, como antes se ha dicho.

Kurt Goldstein (1878-1965) estudió filosofía y literatura en Wroclaw (Breslau) y Heidelberg, logrando posteriormente, en 1903, la licenciatura de medicina en la universidad de Francfort. Tras una serie de estancias postgraduales para especializarse en psiquiatría (Sheckenberg, Friburgo, Berlín y Königsberg), regresó a Francfort en 1914, fundando un Instituto para la investigación de las secuelas psíquicas y motoras de los lesionados cerebrales de la Primera Guerra Mundial. Estos estudios le condujeron a una visión holística o global del organismo humano, leitmotiv de su teorización final.

En 1930, se trasladó al hospital Moabit de Berlín, siendo detenido y expulsado de Alemania por los nazis, lo que le obligó a establecerse primero en Ámsterdam, donde redactó

El organismo (Goldstein, 1934), obra básica de la doctrina humanística, la cual fue reeditada en 1939, en inglés, con el título de El organismo: aproximación balística a la biología derivada; de datos patológicos en el hombre, cuando Goldstein llevaba cuatro años establecido en Nueva York. En este texto laten algunos pilares de lo que iba a llegar a ser la psicología humanística. Por su visión globalista y unitaria del organismo y de la conducta, así como por presupuestos existenciales y fenomenológicos.

Goldstein entendía que

*Lo somático y lo mental estaban en una relación de dependencia y tensión, sin que pudiera hablarse de superioridad de uno u otro componente del organismo.*

Habló así mismo de la tendencia de éste a autorrealizarse de acuerdo con las circunstancias, hecho que se pone en marcha a partir de la citada tensión, que es distinta en el animal y en el hombre: en el primero supone una sensación automática de amenaza, mientras que en el hombre se trata de una vivencia consciente de miedo, ante la que puede llevar a cabo una toma de posición, que incluye claros ingredientes de libertad.

Respecto a la autorrealización, Goldstein manifiesta que el organismo se mueve entre el ser en orden y el ser en desorden, estado de tensión que denomina conmoción o catástrofe.

La vida es ir de catástrofe en catástrofe, en constante vinculación con el mundo, conduciendo ello en el ser humano, habitualmente, a la autorrealización por medio de decisiones libres, con la subsiguiente alegría de haber superado las catástrofes.

En este contexto, reprocha a Freud que su principio de placer resalte fundamentalmente la relajación y no la tensión, así como el haber considerado al organismo.

### **2.5.1.3 La autorrealización como necesidad básica de Abraham H. Maslow (1908-1970)**

Maslow inició estudios de derecho, para doctorarse posteriormente en psicología, en 1934. Tuvo una formación inicial conductista, siendo asistente de Thorndike y Harlow, abandonando esta línea de trabajo por la influencia que ejercieron en él Freud, Wertheimer, Koffka, Goldstein, Allport, Horney y Fromm.

Dio clases en el Brooklyn College de Nueva York desde 1937 a 1951, pasando después a colaborar con Goldstein en la universidad de Brandéis, instante en que tomó el camino de la psicología humanística, de la que llegó a ser su máximo representante institucional durante varios años.

En su libro *Motivación y personalidad* (Maslow, 1954) expresa con claridad su compromiso con el tema de la autorrealización, tachando de pesimista al psicoanálisis y de limitado al conductismo, remarcando que no se puede entender la vida humana si no se tienen en cuenta características como el crecimiento, la autorrealización, la identidad y la autonomía, la demanda de perfección, etc., doctrina que se fue organizando en obras como *El hombre autorrealizado* (Maslow, 1962), *Religiones, valores y experiencias punta* (Maslow, 1964) y el artículo *Teoría de la metamotivación: la raíz biológica del valor de la vida* (Maslow, 1967). Como dice Sargent (1977), la teoría holístico-dinámico u holístico-integrativa de Maslow intenta superar

el reduccionismo del psicoanálisis y el hiperanálisis del conductismo, insuflando una alta dosis de optimismo a la concepción de la conducta humana. El propio Maslow (1954), en una de sus obras fundamentales, afirma:

Tal como están las cosas en la psicología esta ciencia en su conjunto persigue fines muy limitados y triviales, utilizando métodos y técnicas limitados, bajo la égida de un vocabulario y de conceptos muy limitados.

La hipótesis de la motivación de Freud y de los teóricos del aprendizaje animal sólo es válida para la motivación de déficit, pero en los humanos normales predomina la motivación decrecimiento.

Los dieciséis teoremas que, en opinión de Maslow (1954), deben ser parte integrante de cualquier teoría de la personalidad y de la conducta humana, son:

1. El individuo es un todo integrado y organizado.
2. El hambre no es un buen paradigma para encender el resto de las motivaciones.
3. El análisis de nuestros deseos cotidianos demuestra que son más que fines en sí mismos, medios para un fin.
4. Los fines o necesidades fundamentales del hombre no se diferencian tanto como sus deseos conscientes cotidianos.
5. Las acciones, los deseos conscientes, suelen obedecer a una motivación múltiple.
6. Una característica universal de casi todas las situaciones vitales es que están motivadas.
7. Las motivaciones están relacionadas entre sí.
8. Habría que renunciar al intento de elaborar listas de pulsiones o necesidades.
9. La única posibilidad de clasificar la motivación parece ser una clasificación según necesidades fundamentales, pues sólo los objetivos permanecen constantes.
10. Los resultados de experimentos con animales no pueden servir como datos de partida para una teoría de la motivación humana.
11. Toda teoría de la motivación humana debe considerar el papel de la determinación cultural en la misma.
12. Una teoría de la motivación no debe considerar sólo el hecho de que el organismo se comporta normalmente como un todo integral, sino también que tal integración puede faltar.
13. No todos los modos de conducta o reacciones están motivados.
14. Las posibilidades que se le ofrecen al hombre son un aspecto importante de la motivación.
15. La relación de los impulsos inconscientes con la realidad es uno de los problemas de la motivación que hay que resolver.

16. La motivación de los sujetos neuróticos no debe ser un modelo de la motivación normal. Maslow (1954), por otro lado, propuso una jerarquía de necesidades, organizada en forma piramidal, en cuya base situó las necesidades de orden fisiológico, por encima las necesidades de seguridad, más arriba las de pertenencia y amor, sobre éstas las necesidades de valoración y en la cumbre de la pirámide las necesidades de autorrealización.

Estas últimas conformarían las necesidades de crecimiento y las cuatro primeras las necesidades deficitarias o de carencia.

#### 2.5.1.4 Motivación humana: una teoría jerárquica

Maslow creía que

***Los seres humanos estaban interesados en la maduración en lugar de en la simple restauración del equilibrio o en evitar la frustración. Describió al ser humano como un “animal deseoso” que casi siempre está anhelando algo.***

En efecto, cuando un deseo humano es satisfecho, surge otro para ocupar su lugar. En el impulso de la autorrealización, el individuo avanza hacia la maduración, felicidad y satisfacción.

Maslow (1970) distinguía entre motivación y metamotivación. La motivación se refiere a la reducción de la tensión por medio de satisfacer los estados de deficiencia o carencia. Implica a las necesidades D o necesidades por deficiencia, las cuales surgen de los requerimientos del organismo para su supervivencia o seguridad fisiológicas, tal como la precisión de alimentación o descanso, y motivan al individuo a participar en actividades que reducirán estos impulsos. La motivación y las necesidades D son determinantes poderosos de la conducta.

La metamotivación se refiere a las tendencias de maduración. Implica a las necesidades B o necesidades de ser, las cuales surgen del impulso del organismo por autorrealizarse y satisfacer su potencial inherente. Las necesidades B no se derivan de una carencia o deficiencia; en vez de esto, empujan hacia adelante para la autosatisfacción. Su objetivo es mejorar la vida enriqueciéndola. En lugar de reducir la tensión, con frecuencia la aumentan en su búsqueda de estímulos siempre crecientes que le proporcionarán una existencia vivida a plenitud.

***La motivación y las necesidades D tienen precedencia sobre la metamotivación y las necesidades B. Las necesidades por deficiencia deben ser satisfechas primero. Un individuo que tenga demasiado interés por el alimento con dificultad puede estar interesado en objetivos espirituales como la verdad o la belleza.***

Por tanto, a las necesidades se les puede concebir en un orden jerárquico en el que las de la base deben ser satisfechas antes de que puedan cumplirse aquellas necesidades que están en la cúspide.

En su jerarquía de las necesidades, Maslow (1970) describió cinco necesidades básicas. En orden de su intensidad son: fisiológicas, de seguridad, de pertenencia y amor, de autoestima y de autorrealización.

Cada necesidad inferior debe ser satisfecha antes de que el individuo pueda percibir o desarrollar la capacidad de satisfacer las necesidades que ocupan un lugar más importante que ésta.

Conforme esto sucede, adquiere importancia la siguiente necesidad de orden superior. Para algunos individuos, debido a sus circunstancias, es muy difícil satisfacer incluso las necesidades más inferiores. Sin embargo, a mayor capacidad de desarrollo, mejor salud psicológica y autorrealización demostrará el individuo.

1. Necesidades fisiológicas Son las más fuertes de todas y se relacionan con la supervivencia física y el mantenimiento biológico del organismo. Incluyen la necesidad de alimento, bebida, sueño, oxígeno, abrigo y sexo. Muchas de las veces, las necesidades fisiológicas son satisfechas de manera casi automática. Sin embargo, si las necesidades biológicas no son resueltas en un periodo prolongado, un individuo no estará motivado para satisfacer ninguna otra.

La persona que en realidad está muriendo de inanición no tiene otro interés que conseguir comida. Varias pruebas y experiencias de la vida real han demostrado los abrumadores efectos conductuales producidos por la falta de alimento, sueño u otras necesidades que mantienen la vida. La satisfacción de éstas las traslada a un segundo plano y permite que aparezcan otras necesidades (1970).

2. Necesidades de seguridad. Se refieren a los requerimientos del organismo de poseer un mundo ordenado, estable y predecible. Estas necesidades pueden observarse con claridad en niños pequeños, neuróticos o en individuos que viven en ambientes inseguros. Los primeros, quienes son desvalidos y dependientes, prefieren una cierta cantidad de rutina y disciplina estructuradas. La ausencia de estos elementos hace al niño ansioso e inseguro. El neurótico con frecuencia se comporta como el niño inseguro, organiza de manera compulsiva el mundo y evita experiencias extrañas o diferentes. Los individuos que viven en ambientes inseguros o sufren de inseguridad en el trabajo pueden necesitar gastar una gran cantidad de tiempo y energía tratando de protegerse a sí mismos y de proteger sus posesiones.

3. Necesidades de pertenencia y amor. Una vez que son satisfechas las necesidades fisiológicas y de seguridad, surgen las de pertenencia y amor. El individuo busca relaciones afectuosas e íntimas con otras personas, buscando sentirse parte de varios grupos de referencia, tales como la familia, el vecindario, la pandilla o una asociación profesional. Maslow señaló que estas necesidades son cada vez más difíciles de satisfacer en una sociedad tecnológica,

fluida y en movimiento.

Estos problemas pueden explicar los estilos nuevos de vivir con otra persona. El amor, más que ser fisiológico o tan sólo sexual, implica una relación mutua saludable de confianza, en la cual cada persona es entendida y acopiada en forma profunda.

4. Necesidades de autoestima. Maslow describió dos clases de necesidades de estimación: la del respeto de los demás y la de autorrespeto. La autoestima implica competencias, seguridad, dominio, logro, independencia y libertad.

El respeto de los demás incluye reconocimiento, aceptación, estatus y aprecio. Cuando estas necesidades no son satisfechas un individuo se siente desalentado, débil e inferior. La autoestima saludable es una evaluación realista de las propias capacidades y tiene sus raíces en el respeto merecido de los demás. Para la mayoría de las personas, la necesidad de la consideración de los demás disminuye con la edad debido a que ha sido satisfecha, sin embargo, la de autoconsideración se vuelve más importante.

5. Necesidades de autorrealización. Si las necesidades precedentes han sido satisfechas, pueden surgir las de autorrealización si el individuo tiene el valor de elegir las. Estas necesidades son difíciles de describir debido a que son únicas y varían de una persona a otra. En general, la autorrealización se refiere al deseo de satisfacer el potencial más alto propio.

En este nivel, el individuo que no aprovecha a plenitud sus talentos y capacidades está descontento e intranquilo. En palabras de Maslow: “Un músico debe crear música, un artista debe pintar, un poeta debe escribir; si ha de estar en paz consigo mismo” (1970).

***La autorrealización es posible sólo si las necesidades inferiores han sido satisfechas en forma suficiente de modo que no reduzcan o absorban las energías básicas de una persona.***

Más que Organizar su conducta hacia la reducción de la tensión, los individuos cuyas necesidades por deficiencia son satisfechas pueden, de hecho, buscar estados de tensión óptima aumentada con el propósito de incrementar sus oportunidades para la realización propia.

Las necesidades superiores pueden volverse tan apremiantes como el alimento para el hambre.

En poco tiempo, aquellos que viven en un nivel B tienen una motivación radicalmente diferente de los que todavía están luchando por satisfacer estados de deficiencia.

Un número de prerrequisitos son necesarios para que una persona esté motivada en el nivel B. Las condiciones culturales, económicas y sociales deben ser tales que el individuo no necesite estar preocupado con las necesidades fisiológicas o de seguridad. Los ámbitos laborales deben

considerar las necesidades de maduración de los empleados.

Las necesidades emocionales de relacionarse de manera interpersonal y autoestima deben ser satisfechas. Esto puede ser muy difícil en periodos, de recesión económica o en un clima que enfatice la productividad sobre las relaciones humanas.

### 2.5.1.5 Características de los autorrealizados

Maslow enlistó varias características que surgieron de su estudio de las personas autorrealizadas (1970). Por simplicidad, escás características pueden ser agrupadas bajo cuatro dimensiones clave: conciencia, honestidad, libertad y confianza (1969).

**Conciencia.** Los autorrealizados se caracterizan por la conciencia. Son conscientes de la rectitud interna propia, de la naturaleza y de las experiencias pico de la vida. Esta conciencia se manifiesta en una percepción eficiente de la realidad. Los autorrealizados son precisos en su percepción del mundo, sintiéndose cómodos con esto.

Pueden ver a través de la falsedad y evaluar los motivos reales de otras personas. Tienen una percepción más clara de la realidad y el realismo, en áreas tales como la política y la religión, lo cual les permite pasar a través de las cuestiones extrañas y reconocer las verdaderas.

Tienen una agudeza de percepción mayor. Los colores les parecen más brillantes y vibrantes que a la mayoría de las personas. Tienen un sentido del olfato más eficiente. Su audición es más precisa.

***Los autorrealizados exhiben una frescura de apreciación continua. Cada amanecer y atardecer los llena de energía de nuevo, y cada nueva flor es un acontecimiento que nunca pierde su cualidad milagrosa)***

Los autorrealizados no tienen preconcepciones de la manera en que deberían ser las cosas. Son muy receptivos a la experiencia y permiten que cada una de éstas se exprese por sí misma.

La persona que se autorrealiza siente con frecuencia lo que Maslow llamó una experiencia pico. Ésta, es una intensificación de cualquier experiencia, al grado de que hay una pérdida o trascendencia del yo.

En resumen

1. Abraham Maslow ha sido llamado el padre espiritual de la psicología humanista.
2. Maslow distinguió entre motivación y metamotivación, las cuales implican necesidades D y necesidades B respectivamente. La motivación y las necesidades D tienen precedencia sobre la metamotivación y las necesidades B.
3. La jerarquía de necesidades humanas de Maslow incluye fisiológicas, de seguridad,

de pertenencia y amor, de autoestima y de autorrealización. Varios estudios han demostrado que las necesidades que Maslow describió son esenciales para la vida y desarrollo humanos óptimos y se han desarrollado algunas herramientas para medirlas.

4. Las personas autorrealizadas se satisfacen y hacen lo mejor de lo que son capaces.

5. Maslow describió varias características de los autorrealizados. Estas pueden ser agrupadas bajo cuatro dimensiones clave: conciencia, honestidad, libertad y confianza.



## Actividades de reflexión para consolidar el aprendizaje

### Línea de trabajo (teoría)

1. Elabora un esquema de las ideas principales.
  - Forma grupos y debate sobre el tema tomando en cuenta lo siguiente:
    - Distinguir entre motivación, metamotivación, necesidades D y necesidades S e indicar la importancia de estas distinciones.
    - Describir la jerarquía de las necesidades humanas propuesta por Maslow.
    - Describir cómo identificó y estudió Maslow a las personas autorrealizadas.(crear ejemplos)
    - Identificar cuatro dimensiones clave de las personas autorrealizadas y describir las características de cada dimensión.
    - Explicar qué quiere decir experiencia pico y dar ejemplos de experiencias que podrían ser reconocidas como picos.

2. Realizar un análisis crítico reflexivo sobre lo siguiente y exponer en grupo.

¿Cómo estimaría a Maslow en cada uno de los supuestos básicos descritos? Valore las opiniones de Maslow en estos asuntos.

Cuando haya determinado dónde piensa que se encuentra Maslow, compare sus respuestas con las de sus compañeros de clases. Debe estar dispuesto a defender sus valoraciones, pero también estar preparado para cambiarlas bajo la perspectiva de los argumentos irresistibles de los demás.

Estaría muy de acuerdo	Estaría de acuerdo	Es neutral o cree en la síntesis de ambas opiniones	Estaría de acuerdo	Estaría muy de acuerdo
1	2	3	4	5

**Libertad**

Las personas básicamente tienen control sobre su propia conducta y entienden los motivos que hay detrás de ésta.

**Determinismo**

La conducta de las personas está determinada de manera básica por fuerzas internas o externas sobre las que tienen poco control, si es que tienen alguno.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Hereditario**

Las características heredadas e innatas tienen la influencia más importante sobre la conducta de una persona.

**Ambiental**

Los factores en el ambiente tienen la influencia más importante sobre la conducta de una persona.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Unicidad**

Cada individuo es único y no puede ser comparado con los demás.

**Universalidad**

Las personas son de manera básica de naturaleza muy similar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Proactivo**

Los seres humanos actúan de manera principal por su propia iniciativa.

**Reactivo**

Los seres humanos reaccionan de manera principal ante los estímulos del mundo exterior.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Optimista**

Pueden ocurrir cambios significativos en la personalidad y la conducta a lo largo del curso de una vida.

**Pesimista**

La personalidad y conducta de una persona son de manera esencial estables e inmutables.

3. Elabora un resumen de manera personal según formato (ver anexo) y elaborar un glosario de 5 palabras mínimo, citando la bibliografía consultada.

### 2.5.2 Aportes de Rogers al humanismo

Para Carl Rogers, la conducta de una persona depende por completo de la manera en que él o ella percibe el mundo y sus acontecimientos.

Carl Rogers nació en 1902 en Oak Park, Illinois, un suburbio de Chicago. Fue el cuarto de seis hijos. Los padres de Rogers, protestantes de clase media educados y conservadores, instilaron en sus hijos normas de conducta elevadas y enfatizaron la importancia del trabajo duro.

Rogers socializó poco fuera de su gran familia, pero esto no le molestó. Era un lector ávido y desarrolló un cierto nivel de independencia desde muy pequeño. Cuando tenía doce años de edad, la familia se mudó a una granja.

La vida campirana estimuló su interés en la ciencia y aumentó su capacidad para trabajar en forma independiente. Estaba muy interesado con la literatura sobre agricultura científica que su padre llevaba a casa. Rogers trabajaba duro en sus quehaceres en la granja; criaba corderos, cerdos y becerros. También llevaba a cabo la recolección, estudio y cría de polillas. Revelándose como un estudiante superior, Rogers ingresó a la Universidad de Wisconsin, el alma mater de la familia, con la intención plena de estudiar agricultura.

Sin embargo, en su segundo año, decidió encaminarse hacia el sacerdocio. Después de su graduación en 1924, se casó con Helen Elliot y se mudó a la ciudad de Nueva York para comenzar su preparación como ministro en el Seminario Teológico Unión.

En 1940, Rogers aceptó un nombramiento como profesor de psicología en la universidad Estatal de Ohio. Trabajó con estudiantes graduados expertos, desde el punto de vista intelectual, y comenzó a articular con claridad sus opiniones sobre la psicoterapia usando a estudiantes universitarios como su base de datos primaria.

En 1945, se cambió a la Universidad de Chicago donde, como profesor de psicología y secretario ejecutivo del centro de asesoría, de nuevo defendió su opinión de que los psicólogos y consejeros podían realizar terapias de manera efectiva. Los esfuerzos de Rogers, junto con los de otros, condujeron a la unión de la psiquiatría y la psicología como dos profesiones en busca de un objetivo común.

Rogers (1959) sostenía que cada individuo existe en el centro de un campo fenoménico. Fue influido por un movimiento, filosófico llamado fenomenología. En la filosofía, la fenomenología busca describir los datos, o lo específico, de la experiencia inmediata. En la psicología, la fenomenología ha llegado a significar el estudio de la conciencia y la percepción humana. Los especialistas en fenomenología enfatizan que lo que es importante no es el objeto o el evento por sí mismo, sino la forma en que lo percibe y entiende el individuo.

***El campo fenoménico se refiere a la suma total de experiencias. Consiste de todo lo que está disponible en forma potencial para la conciencia en cualquier momento específico. Por ejemplo, cuando un individuo está leyendo es posible que no se percate de la presión de la silla en sus glúteos, pero cuando atrae la atención a este hecho se hace consciente.***

El organismo, o la persona en su conjunto, responde al campo fenoménico. Aquí el énfasis de Rogers es en la percepción de la realidad por parte el individuo. En este sentido era consistente con el énfasis reciente puesto en la cognición en la psicología.

Con propósitos sociales, estamos de acuerdo en que las percepciones compartidas en forma común por los demás en nuestra cultura son las correctas. Sin embargo, la realidad en esencia es una cuestión muy personal. Dos individuos que caminan juntos en la noche pueden ver un objeto en el camino y responden en forma muy diferente. “Uno... ve una gran piedra y reacciona con temor. El otro, un nativo del país, ve hierba enredadera y reacciona con indiferencia” (1951, p.484).

La percepción del individuo, más que la realidad en sí, es más importante. Supóngase que un niño se queja de que su padre es dogmático, autoritario y dictatorial. De hecho, un observador imparcial podría concluir que el padre es abierto y democrático. Rogers señalaría que lo que el padre sea en realidad carece de significado; lo que es importante es cómo el niño percibe a su padre.

De esto se deriva que el mejor punto de vista para entender a un individuo es el del propio sujeto. Rogers expresó que el individuo es el único que puede conocer por completo su campo de experiencia.

Reconoció que no siempre es fácil entender la conducta desde el marco de referencia interno de otra persona. Se está limitado a la percepción consciente y comunicación de experiencias del individuo. No obstante, un entendimiento empático de las experiencias de una persona es útil para entenderla y por consiguiente para comprender los procesos de la personalidad.

### Realización

La tendencia primaria del organismo es mantenerse, realizarse y mejorarse a sí mismo. Esta tendencia a la realización sigue línea trazadas por la genética y puede ser influida también por el temperamento.

El proceso de realización no es ni automático ni fácil; implica lucha e incluso dolor. El niño pequeño puede luchar para dar el primer paso pero esto es natural. Por tanto, cada organismo, o ser vivo, se dirige en dirección de la maduración, tal como está definida para cada especie. La conducta es el “intento dirigido hacia el objetivo” por el organismo para satisfacer sus

necesidades conforme las percibe (1951).

La definición de Rogers es muy diferente a la de los teóricos del aprendizaje, quienes consideran a la conducta en gran parte como una respuesta a los estímulos, o a la de los psicoanalistas, quienes enfatizan los determinantes inconscientes de la conducta. Esta última, es la respuesta a la percepción que tiene el individuo de sus necesidades.

Esta conducta dirigida hacia el objetivo es acompañada por emociones que por lo general facilitan el proceso de realización. Las emociones agradables acompañan al logro del objetivo. Incluso emociones que por lo general son consideradas desagradables, tales como temor o enojo, pueden tener un efecto positivo de integración y concentración de la conducta hacia un objetivo.

La intensidad de la emoción varía de acuerdo con el significado percibido de la conducta hacia la consecución del objetivo.

*Las emociones ayudan al organismo a evaluar sus experiencias vitales en términos de qué tan bien sirven a la tendencia realizadora. Saltar para quitarse del camino de un camión que se aproxima es acompañado por emociones muy intensas, en particular si esta conducta es considerada crucial para la vida o la muerte. A menos que sean excesivas o inapropiadas, las emociones facilitan la conducta orientada hacia el objetivo.*

La opinión de Rogers acerca de las emociones es muy positiva. Experimentar por completo las emociones propias facilita la maduración, mientras que la negación o la distorsión de éstas pueden permitirles hacer estragos en nuestras vidas.

Desde el punto de vista psicoanalítico, los impulsos del ello son salvajes, viles y en necesidad de civilización. Rogers tuvo una perspectiva más optimista de las luchas e impulsos motivacionales básicos. Sugirió que la realización ocurre con mayor libertad cuando la persona es abierta y se percata de todas sus experiencias, sean estas sensoriales, viscerales o emocionales.

### 2.5.2.1 El yo

De la interacción del organismo y el ambiente, y en particular de la que se tiene con otros que son significativos, emerge en forma gradual una estructura del yo, o un concepto de “quién soy” (1951).

*El autoconcepto es una porción del campo fenoménico que se ha diferenciado en forma gradual. Está compuesto de aquellas percepciones y valores conscientes de “mí” o “yo”, algunas de las cuales son un resultado de la propia valoración por parte del organismo de sus experiencias, y en algunos casos han sido introyectadas o tomadas de otros individuos que son importantes para la persona.*

Debido a que el autoconcepto surge en parte a través de los demás, existe el potencial para la disociación o el alejamiento (y por lo general ocurre en algún grado). Como resultado, la tendencia realizadora puede ser alterada en conductas que no conducen a la realización.

El autoconcepto entonces, es un objeto de percepción. Es la imagen que el individuo percibe de sí mismo. Por tanto, se distingue entre el organismo o el yo real en el proceso de realización y el yo como es percibido o conceptualizado.

El “yo” que forma el individuo puede ser una variación de la experiencia real de su organismo debido a que incluye valores que son tomados de otras personas en lugar de las experiencias reales del organismo.

Las experiencias que ocurren en la vida son simbolizadas, ignoradas, negadas o distorsionadas. Si una de éstas es simbolizada, es aceptada en la conciencia, percibida y organizada en una relación con el yo.

Por lo general, tales experiencias están relacionadas con las necesidades del yo. Por tanto, se seleccionan de entre las muchas experiencias personales aquellas que se adaptan con nuestro concepto del yo.

Se les permite un reconocimiento y simbolización conscientes. Si no se puede percibir ninguna relación entre una experiencia y el yo, simplemente no se pone atención a experiencias irrelevantes.

### **2.5.2.2 Congruencia e incongruencia**

Hay una necesidad de ser congruente para el yo como es percibido y el yo real, el organismo. Existe un estado de congruencia cuando las experiencias simbolizadas de una persona reflejan todas las experiencias reales del organismo. Cuando estas vivencias simbolizadas no representan todas las reales, o si son negadas o distorsionadas, hay una falta, de correspondencia entre el yo como es percibido y el yo real.

Cuando un individuo niega o distorsiona experiencias sensoriales y viscerales significativas surgen ciertas tensiones básicas. El yo como es percibido, el cual gobierna en forma primaria a la conducta, no es un representante adecuado de las experiencias verdaderas del organismo. Se

vuelve cada vez más difícil para el yo satisfacer las necesidades del organismo. Se desarrolla la tensión y se presenta una sensación de ansiedad o incertidumbre.

Rogers (1951) ofreció el siguiente ejemplo. Una joven madre se concebía a sí misma como una “madre buena y amorosa”. No puede reconocer sus actitudes rechazantes negativas hacia su hijo debido a que no coinciden con su imagen de sí misma. No obstante, estas actitudes negativas existen, y su organismo busca actos agresivos que puedan expresarlas. Se limita a manifestarse sólo a través de canales que son consistentes con su imagen de sí misma de ser una buena madre.

En vista de que es apropiado para una buena madre comportarse en forma agresiva hacia su hijo cuando la conducta del niño es mala, ella percibe una gran cantidad de conducta del niño como mala y en consecuencia lo castiga. De esta manera, ella puede expresar sus actitudes negativas, pero conserva su imagen de sí misma de ser una buena madre.

***Cuando el autoconcepto es congruente con las experiencias del organismo, la persona está libre de la tensión interna y adaptada desde el punto de vista psicológico.***

Rogers dejó claro que no proponía la expresión libre e irrestricta de todos los impulsos y emociones. Parte de la realidad de la experiencia del organismo es que ciertos valores sociales y culturales requieren la supresión de ciertas actividades.

No obstante, el autoconcepto de una persona puede incluir tanto el deseo de comportarse de una forma como de conducirse en otras formas más aceptadas por la sociedad. Si los padres pueden aceptar sus sentimientos de rechazo, así como los de afecto por sus hijos, pueden relacionarse con ellos en forma más honesta.

Cuando las personas se dan cuenta de sus impulsos y percepciones y las aceptan, incrementan la posibilidad de control consciente sobre su expresión. El conductor que es experto en caminos helados conoce la importancia de maniobrar “con la patinada” a fin de controlar el automóvil. De la misma manera, al aceptar todas las experiencias, una persona obtiene un mejor autocontrol.

### **2.5.2.3 La persona de funcionamiento completo**

Rogers describió cinco características de este tipo de individuo (1959).

1. Apertura a la experiencia. Las personas de funcionamiento completo se percatan de todas sus experiencias: no están a la defensiva y no necesitan negar o distorsionar las experiencias. Pueden reconocer un sentimiento, aunque sea inapropiado actuar de acuerdo con éste.

Durante una conferencia, un joven puede experimentar el deseo de tener relaciones sexuales con la joven que está sentada junto a él. Se reprime de actuar en el momento porque reconoce

que tal acción sería imprudente, pero el sentimiento no lo amenaza.

2. **Vida existencial** Las personas de funcionamiento completo son capaces de vivir con plenitud y riqueza cada momento de la existencia. Cada experiencia es fresca y nueva en potencia. No necesitan estructuras preconcebidas para interpretar cada suceso. Son flexibles y espontáneas.

3. **Confianza orgánica**. Las personas de funcionamiento completo confían en las experiencias de su propio organismo. Pueden tomar en cuenta las opiniones de otros individuos y el consenso de su sociedad, pero no están atados por ellos.

4. **Libertad de experiencia** Las personas de funcionamiento completo operan como agentes de opción libre. Asumen la responsabilidad por sus decisiones y conducta. Es obvio que están sujetas a las leyes de la causalidad.

Saben que su conducta está determinada en gran medida por la estructura genética, las experiencias pasadas y las fuerzas sociales.

No obstante, las personas de funcionamiento completo se sienten libres en forma subjetiva para percatarse de sus necesidades y responder de manera apropiada.

5. **Creatividad** Las personas de funcionamiento completo viven de manera constructiva y efectiva en su ambiente. La espontaneidad y flexibilidad característica de estos individuos les permiten adaptarse en forma adecuada a los cambios en sus alrededores y buscar experiencias y desafíos nuevos. Libres de restricciones, avanzan con seguridad en el proceso de autorrealización.

#### 2.5.2.4 Condiciones para el cambio terapéutico

Los estudios de Rogers sugieren que hay tres actitudes terapéuticas necesarias y suficientes para el cambio.

***Por necesarias, Rogers quiere decir que estas tres actitudes del terapeuta son esenciales y deben estar presentes. Por suficientes, se refiere a que si el cliente está incómodo con su yo presente y percibe estas actitudes, el cambio ocurrirá.***

No se requieren otras condiciones. Rogers no sólo sostiene que estas tres actitudes subyacen a su método de terapia, también sugirió que subyacen a cualquier relación buena y técnica terapéutica exitosa, y conducen al desarrollo de actitudes positivas en el cliente (1961).

La primera tiene que ver con la empatía que es el saber ponerse en el lugar del paciente, comprendiendo la dimensión del sufrimiento y frustración, sin perder la esencia de la



intervención.

La segunda actitud es la aceptación, en la que el terapeuta no plantea ninguna condición de valor. La aceptación significa en esencia un reconocimiento sin juicios de sí mismo y de la otra persona. Por medio de la aceptación el terapeuta le permite actuar de modo libre a la otra persona.

La actitud final es la autenticidad. El terapeuta efectivo es auténtico, integrado, libre y profundamente consciente de las experiencias dentro de la relación. El terapeuta no necesita ser un modelo de salud mental perfecta en todos los aspectos de su propia vida, puede tener errores y dificultades en otras situaciones. Pero dentro de la relación de terapia, necesita ser congruente.

Dadas estas condiciones, Rogers creía que podrían ocurrir cambios constructivos y positivos en la personalidad.

En un clima de aceptación o consideración positiva incondicional, el cliente será capaz de explorar aquellos sentimientos y experiencias que han sido negadas o distorsionadas antes, y puede abandonar las condiciones de valor y defensas anteriores para volverse receptivo a la experiencia orgánica.

Al hacerlo, el autoconcepto del cliente se volverá en forma gradual más congruente con las experiencias reales del organismo.

### 2.5.2.5 Respuestas a las comunicaciones emocionales

Rogers no usó ninguna técnica especial, tal como la asociación libre o el análisis de los sueños, en su terapia.

La dirección de la terapia es determinada por el cliente. Si hubiera algún tipo de instrucción en la terapia rogeriana, sería: “Hable de cualquier cosa de la que quiera hablar”. El cliente determina qué se discutirá, cuándo y en qué medida.

Es por esto que la forma de terapia de Rogers ha sido denominada “centrada en el cliente”.

***El cliente que no desea hablar sobre un tema en particular no es presionado a hacerlo. De hecho, puede no hablar en absoluto.***

Rogers estaba en realidad convencido que sus clientes tenían la capacidad de entender y explorar sus problemas y que dada la relación terapéutica apropiada, es decir, una actitud de aceptación, avanzarían más hacia una mayor autorrealización.

En la terapia rogeriana, el terapeuta comunica la actitud de aceptación en gran medida a través de declaraciones que reflejan los sentimientos del cliente.

Se puede entender esto mejor si se distingue entre diferentes clases de respuesta a las

comunicaciones emocionales.

Rogers desarrolló varios estudios en los que analizó la forma en que se comunican las personas en situaciones frente a frente en la vida cotidiana al igual que en la terapia.

En resumen

1. La teoría humanista de Rogers está influida por la fenomenología, la cual enfatiza que lo que es importante no es el objeto o acontecimiento por sí mismo, sino cómo es percibido.
2. Un estado de congruencia existe cuando las experiencias simbolizadas de una persona reflejan a las reales. Cuando la negación o la distorsión está presente en la simbolización, hay un estado de incongruencia.
3. Es niño pequeño tiene una necesidad intensa de consideración positiva. En forma ideal, ésta es incondicional. Si es contingente con conductas específicas se convierte en consideración positiva condicional y plantea condiciones de valor que pueden llevar al niño a introyectar valores de otras personas y a volverse incongruente.
4. De acuerdo con Rogers, una persona de funcionamiento completo se caracteriza por apertura a la experiencia, vida existencial, confianza orgánica, libertad de experiencia y creatividad.
5. Rogers es conocido mejor por su método de terapia centrada en la persona. Creía que hay tres actitudes terapéuticas necesarias y suficientes para el cambio: empatía, aceptación y autenticidad.

## Actividades de reflexión para consolidar el aprendizaje

### Línea de trabajo (práctica)

1. Formar grupos y debatir sobre el tema.
2. Elaborar un esquema mental
3. Explicar los siguientes, conceptos de la teoría de Rogers:
  - Campo fenoménico, autorrealización, organismo, yo. Explicar cómo afectan las emociones al proceso de autorrealización.
  - Explicar qué quiere decir Rogers con congruencia e incongruencia.
  - Describir el concepto de Rogers de una persona de funcionamiento completo.
  - Describir tres actitudes del terapeuta que conducen al cambio.
4. Realizar una crítica reflexiva y exponer sobre lo siguiente:

¿Cómo estimaría a Rogers en cada uno de los supuestos básicos descritos? Valore las opiniones de Rogers en estos asuntos. Cuando haya determinado donde piensa que se encuentra Rogers, compare sus respuestas con las de sus compañeros de clases. Debe estar dispuesto a defender sus estimaciones, pero también debe estar preparado para cambiarlas bajo la perspectiva de los argumentos irresistibles de los demás.

## El movimiento existencialista humanístico

Estaría muy de acuerdo	Estaría de acuerdo	Es neutral o cree en la síntesis de ambas opiniones	Estaría de acuerdo	Estaría muy de acuerdo
1	2	3	4	5

### Libertad

Las personas básicamente tienen control sobre su propia conducta y entienden los motivos que hay detrás de ésta.

### Determinismo

La conducta de las personas está determinada de manera básica por fuerzas internas o externas sobre las que tienen poco control, si es que tienen alguno.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### Hereditario

Las características heredadas e innatas tienen la influencia más importante sobre la conducta de una persona.

### Ambiental

Los factores en el ambiente tienen la influencia más importante sobre la conducta de una persona.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### Unicidad

Cada individuo es único y no puede ser comparado con los demás.

### Universalidad

Las personas son de manera básica de naturaleza muy similar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### Proactivo

Los seres humanos actúan de manera principal por su propia iniciativa.

### Reactivo

Los seres humanos reaccionan de manera principal ante los estímulos del mundo exterior.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### Optimista

Pueden ocurrir cambios significativos en la personalidad y la conducta a lo largo del curso de una vida.

### Pesimista

La personalidad y conducta de una persona son de manera esencial estables e inmutables.

## Formato de lectura

**Nombre**

**Fecha**

**Autor(es)**

**Título de Lectura**

**Ideas centrales del autor**

- 1.
- 2.
- 3.

**Palabras claves de la lectura**

**Resumen breve de la lectura**

**Comentario crítico de la lectura**

DECIMO  
SEXTO  
CAPÍTULO

**HISTORIA DE LA  
PSICOLOGÍA EN EL  
PERÚ**

### 2.6 Historia de la psicología en el Perú

En el Perú, la psicología se inicia en 1553 fecha en que empieza a funcionar la Universidad de San Marcos, desde donde se impartieron cátedras de Filosofía, y se extiende hasta 1920, siendo más de 3 siglos donde dominó la concepción filosófica.

Por eso, la historia de la psicología en el país es, también, la peripecia de la psicología por convertirse en disciplina independiente de la filosofía.

Los orígenes de la psicología en el Perú se remontan a la época colonial, después de la invasión española al Tahuantinsuyo se consolida la conquista y la formación de sociedades coloniales, donde se buscó preservar la dependencia.

Dentro de este marco contextual podemos encontrar a figuras como Hipólito Unánue, quien aportó con ideas psicológicas con sus “observaciones sobre el clima de Lima y su influencia en los seres organizados, en particular, el hombre”. Así mismo, señala particularidades de cada una de las razas, incorporando un sustento al racismo predominante de aquella época. Los conquistadores trajeron también educación y cultura, no porque no hubieran existido en el Perú prehispánicos, se trata más bien, de la introducción de la educación y cultura española, la cultura hispana se impuso a la cultura nativa, se fundan escuelas para caciques, colegios mayores, seminarios universidades.

A la vanguardia de la educación se encontraban las órdenes religiosas de dominicos, jesuitas, mercenarios y agustinos, que tuvieron a su cargo la formación del educando en los ideales de la cultura dominante.

La educación tuvo un definido carácter elitista en todos sus niveles, se ofreció a los hijos de los españoles (criollos y mestizos), y a los hijos de los caciques, indios de la nobleza, con fines de convertirlos en colaboradores de la maquinaria administrativa del imperio colonial. De 1890 a 1920 llega el positivismo y el espiritualismo al Perú, rivalizando como dos posturas opuestas dentro de un mismo marco contextual de la época. Algunas figuras representativas del positivismo son: Manuel Gonzales Prada, Luis Miro Quesada y Hemilio

Valdizán, quienes renunciaban a investigar lo trascendente, reduciendo la indagación filosófica a las leyes dadas en la experiencia, fue denominada también como la religión de la humanidad. Por otro lado, entre las figuras representativas del espiritualismo encontramos a: Alejandro Deustua, Mariano Ibérico y, Humberto Borja, quienes buscaban creadora de la actividad psíquica, a la que concibe como actividad de expresión, de configuración y de síntesis. Proclama la esencia irreductible de los fenómenos psíquicos y la preeminencia de la voluntad.

Con una perspectiva clara de lo acontecido en el Perú en los años anteriores a 1930, podemos referirnos a los pioneros de la Psicología en el Perú, señalando a Walter Blumenfeld, quien influyó poderosamente en la conceptualización de la psicología, adhiriendo la corriente científica a esta disciplina.



Al mismo tiempo, encontramos a Honorio Delgado que crítica a la psicología experimental de laboratorio, considerando que ésta limita la observación a fenómenos aislados. Para Delgado, a la psicología le compete la investigación de la vida psíquica. Ambos personajes manutuvieron actividades académicas paralelas, pero no complementarias.

Encontramos también importantes aportes de la psiquiatría en la psicología en el Perú, valorando los estudios de Hemilio Valdizán, quien buscó desentrañar los aspectos del comportamiento psicopatológico del aborigen Peruano.

Valdizán estudió las manifestaciones del comportamiento normal y patológico de los antiguos peruanos y la etiología de la alienación mental, entre muchas otras investigaciones orientadas al trabajo con grupos raciales y étnicos.

Por otro lado, encontramos en los estudios de psiquiatría social a Humberto Rotondo, quien investigó sobre la adaptación de migrantes provincianos a la capital de la república; estudió problemas relativos a transculturación, frustración de expectativas, relaciones interpersonales, prejuicios, agresividad, envidia, temores y conductas antisociales. También, encontramos a Carlos Alberto Segúin, quien desarrolló el concepto de “síndrome psicossomático de desadaptación”. Sin duda estos personajes influenciaron y prepararon el camino para la llegada de la carrera de psicología a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en el año de 1953.

***En los años 1960-1990, la psicología como una nueva profesión en el Perú tuvo que encarar varios desafíos, entre ellos: reconocimiento social, mercado de trabajo y, sobre todo, identidad profesional.***

Fueron años de lucha y de arduos debates públicos, en donde los psicólogos expusieron sus argumentos orientados a presentar su perfil de profesión independiente. La profesionalización de la psicología condujo a la creación del Colegio de Psicólogos del Perú; establecido en 1980.

La historia de la psicología profesional en el Perú sigue al menos el patrón de lo ocurrido en España y otros países.

Primero aparece una asociación de interesados en el tema que pertenece a otras profesiones, a la medicina en particular, que en nuestro caso da lugar a la Sociedad Peruana de Psicología en 1954, “la primera sección de Psicología..., se crea recién en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en 1957 (1955 en el original)” (Ponce, 1997). Un año más tarde, en 1958, psicología comenzó sus actividades “... como una pequeña sección dentro de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, siendo Decano el Doctor José Agustín de la Puente y Rector Monseñor Fidel Tubino.”; más adelante se abrirían otras especialidades “como en la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa en 1964, y luego en otros centros superiores de estudios, tanto públicos

como privados, en los que se crearon Facultades de Psicología.

Estos eventos seguirían hasta la década de los 90 y postrimerías del siglo XX.” (Jáuregui: 2002)

Ponce distingue dos etapas en el desarrollo de la Sociedad Peruana de Psicología, la primera entre 1954 y 1970 en la que prima su carácter multidisciplinario, y está conformada por filósofos, médicos, educadores, neurólogos, etc. La segunda etapa, fechada entre 1971 y 1980, corresponde a la transferencia de la Sociedad a los psicólogos y culmina con la formación del Colegio Profesional.

El hito de la primera etapa es el Congreso Interamericano de Psicología, celebrado en Lima del 03 al 07 de abril de 1966, presidido por Carlos Alberto Seguín, y al que asistieron 460 representantes de los diversos países del continente americano. Dos eventos importantes marcaron la segunda etapa, la realización de “la Primera Convención de Psicólogos Profesionales del Perú en los claustros del Convento de Santo Domingo, y, en la que se unifican criterios y se formula el primer anteproyecto de ley para el Colegio de Psicólogos” (Ponce: 1997); y las elecciones internas de 1973 en las que “... compitieron por primera vez a nivel institucional los herederos de dos corrientes que marcaron el inicio de la psicología en el Perú:

***Los psicólogos que se formaron en la línea subjetiva, dinámica, que proviene del insigne Dr. Honorio Delgado y que se afincó predominantemente en la Pontificia Universidad Católica y que representaba el grupo presidido por la candidata Dra. Rosario Páñez; y, de otro lado, los psicólogos que se formaron en la línea objetiva; cuantitativa; que proviene del Psicólogo Alemán Walter Blumenfeld y que estuvo representado por el liderazgo del Dr. Reynaldo Alarcón.”***

Tanto esta ruptura, como la crisis política y social que comienza a vivir el país durante la “segunda fase” desgobierno militar se reflejará en dos niveles de diferente nivel, de una parte, la SPS dejará prácticamente de funcionar luego de 1976, y de otra en la PUCP la especialidad atravesará una crisis en el claustro de profesores respecto de las orientaciones formativas.

A inicios de los años 80 el naciente Colegio de Psicólogos realizará diferentes tipos de congresos para debatir temas organizativos, la función que realizarán en la sociedad. Es el caso del Primer Congreso Peruano de Psicología Educativa en 1982, que además se realiza en Arequipa; y también se hace el Primer Congreso Peruano de Técnicas Psicoterapéuticas en Lima a fines del mismo año.

Esta actividad creciente y necesaria para la conformación de una comunidad profesional se

vio atrapada con las disputas que sobre la dirección del Colegio se dieron en 1986 luego del IV Congreso Nacional y con ocasión de elegir una nueva junta directiva, año a partir del cual las actividades del Colegio prácticamente cesan hasta que a fines de 1990 se llega a un acuerdo y finalizan las disputas legales sobre la representatividad de la agremiación (Ponce: 1997) Cabe sin embargo añadir que más allá de la representación nacional las sedes regionales continuaron realizando actividades importantes.

En el año 1991 se volvió a realizar un Congreso Nacional, esta vez el quinto; y el Colegio retomó actividades de opinión y asesoría vinculado a diversos asuntos de interés nacional como el programa social de emergencia, la problemática de los menores lisiados; en 1993 se llevó a cabo el VI Congreso Nacional y se elaboró un nuevo Proyecto de Ley del Ejercicio profesional.

Esta actividad no se ve reflejada -señala Ponce- en una mayor participación en los procesos electorales del Colegio; la tendencia al decrecimiento de participación iniciada en 1993 “a diferencia de lo que ocurrió en las elecciones de fines 1991” continuó en los años siguientes en los que “... vemos con extrañeza y preocupación, la reducida participación e interés que prestan los colegas a las propuestas electorales que son decididas por un número no representativo de votantes, considerando que a la fecha son más de 6,000 los psicólogos colegiados en todo el país.” (Ponce: 1997)

Cinco años después, en 2002 de las reseñas de Ponce sobre los avatares del Colegio de Psicólogos Jáuregui escribirá “... a casi 22 años de su creación, el Colegio de Psicólogos del Perú cuenta, aproximadamente con 9,000 colegiados a nivel nacional y es la institución gremial que brinda la respectiva licencia para el ejercicio profesional constituyéndose, la afiliación a ella, en un requisito indispensable para ejercer la profesión en el territorio de la república.

El Colegio de Psicólogos del Perú cuenta a la fecha con 10 Consejos Directivos Regionales distribuidos en todo el país; los que se encargan de velar por el buen ejercicio de la profesión. (Jáuregui; 2002).

Y quizá contestando sin querer a Ponce respecto de la poca participación de los profesionales en la vida institucional del Colegio señalando que existen numerosas, y señala a 14 “... instituciones científicas que agrupan a los psicólogos que motivados por el interés en el área de su desempeño o por desplegar actividades profesionales en una corriente psicológica determinada, han optado por reunirse formalmente creando espacios de discusión y fomentando la divulgación científica de los aportes de sus miembros.” (Jáuregui: 2002).

Como hipótesis, y a cuenta de mayor análisis, vale señalar que el Colegio perdió sus posibilidades de convertirse en el centro de la actividad profesional al concentrar sus reivindicaciones “al estilo clásico”, y olvidar su papel de vigilante y promotor de la calidad académica y profesional de sus miembros.

*Por último, en el Perú contemporáneo, la universidad ha estado muy comprometida con los avatares políticos del país, lo que lleva a que el estudiante se encuentre inmerso en la vida política que se encuentra atravesando el Perú, un ejemplo de su activismo político podemos observarlo en la época del terrorismo.*

### 2.6.1 Perspectivas de la psicología en el Perú

Por largos años no se le impartió como disciplina autónoma, sino formando parte de la filosofía, como ocurrió en otras partes del mundo.

El pensamiento psicológico se desarrolló en estrecha relación con la filosofía y aunque se constituyó en disciplina independiente, siempre ha mantenido nexos con ella.

Al respecto Bunge hace recordar la enorme influencia ejercida hasta hace pocas décadas por la filosofía espiritualista, la influencia no menor que ejerció el positivismo, en particular sobre el conductismo, y la influencia del materialismo sobre la reflexología.

Actualmente, no se discute si la psicología es una ciencia, problema, es de relevante importancia de los años treinta y cincuenta.

Fue tema fundamental de los pioneros de nuestra psicología. En la actualidad se le conceptúa como una ciencia fáctica, aunque no totalmente independiente ni menos autárquica, como no lo es ninguna ciencia factual, interactúa con otras disciplinas y con la filosofía. No se discute tampoco sus fronteras ocupacionales con carreras afines.

*La psicología es hoy en día una profesión bien conocida, respetada y apreciada por la sociedad, y con el paso de los años, irá ganando prestigio. Quedaron atrás los problemas de identidad profesional, el psicólogo a introyectado el valor de su profesión, no desea que se le confunda con otro profesional.*

Es solo psicólogo, el que conscientemente ha abrazado una de las carreras con mayor relevancia científica y social en el mundo actual, cargado de problemas psicológicos.

En el mercado ocupacional del psicólogo se ha ampliado enormemente, se han ampliado los problemas de salud, sociales, familiares, educativos, de trabajo, y tantos otros de la vida moderna.

Esta complejidad de problemas ha generado la creación de nuevas áreas de especialización,

“planteándose la revisión de la curricular de formación tradicionalmente dedicados a la psicología clínica y educativa. Se hace necesario establecer programas de segunda especialización en nuevas áreas, en la psicología de la salud y la psicología de la familia y en las antiguas de mayor demanda ocupacional.

### 2.6.2 Pioneros de la psicología en el Perú

La presencia de Honorio Delgado (1892-1969) en el ámbito de la Medicina, la Psicología y la Filosofía fue de especial significación para la psicología peruana, convirtiéndose en uno de los pioneros de la psicología actual y destacado impulsor del Psicoanálisis en esta parte del continente. Sin embargo, su principal contribución girará en torno a una Psicología espiritualista de origen filosófico con profunda raigambre fenomenológica.

Hacia 1935 llega al Perú el Dr. Walter Blusnfeld (1882-1967), psicólogo, que debido a las condiciones poco favorables para los judíos en Alemania, decide venir al Perú siendo la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Institución Académica la que le ofrece el espacio requerido para el desarrollo de sus ideas y planteamientos con respecto a nuestra especialidad.

En los años previos a su llegada al Perú, en la Universidad de San Marcos se habían producido cambios significativos en el aspecto académico creándose una Escuela de altos estudios en el que se incluye el Instituto de Psicología.

Así, su activa participación en la vida académica favoreció el desarrollo de una psicología científica, con un fuerte componente experimental que permitió visualizar la psicología desde una perspectiva diametralmente opuesta a la que se propugnaba desde la psicología filosófica y espiritualista, pero también con significación práctica en el ámbito experimental, educacional y clínico.

Sin duda, Delgado y Blumenfeld representan hitos contrapuestos de gran significación para la psicología peruana del siglo XX y son los que generaron espacios de intensa actividad académica y científica hasta la década de los 60, aproximadamente, contexto en el que se inicia la formación profesional, propiamente dicha, del psicólogo en el Perú, con la creación del Departamento de Psicología en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en el año 1963.

#### 2.6.2.1 Honorio Delgado

Nació en la ciudad de Arequipa. Hijo de Juan Ramón Delgado y Luisa Espinoza. Cursó instrucción secundaria en el Colegio Nacional de la Independencia, centro educativo laico de elevado nivel entonces, como el de Guadalupe en Lima, que compartía el claustro de San Agustín con la Universidad del mismo nombre.

Estudió Ciencias Naturales en la Universidad del Gran Padre San Agustín de Arequipa, donde se graduó en bachiller en 1914, con la tesis Las grandes cuestiones de la herencia. Luego, en 1912, estudió en la Facultad de Medicina de San Fernando, en la entonces única

facultad de medicina, destacándose por su inteligencia y vocación por el estudio. Se graduó en bachiller en 1918 con la tesis El Psicoanálisis, y el 24 de abril del mismo año, se recibió de médico profesional.

Apenas egresado de San Fernando, recibió el premio la Contenta, el cual se otorgaba al mejor alumno de medicina.

Se graduó de Doctor en enero de 1920 con la tesis La naturaleza elemental del proceso de la función. Y el 29 de diciembre de 1923 se graduó de Doctor en Ciencias Naturales con la tesis: La Rehumanización de la Cultura Científica por la Psicología.

### **2.6.2.2 Walter Blemenfeld biografía**

Nadó en Neuruppin, Alemania, el 12 de julio de 1882. Su infancia y adolescencia transcurrieron en su ciudad natal pero en su juventud se trasladó a Berlín y Munich, donde siguió estudios en la Escuela de Ingeniería, donde se graduó como ingeniero electricista en el año 1906.

Se dedicó a ejercer su profesión de ingeniero y empezó a mostrar interés por conocer la forma de solucionar los conflictos que surgían entre sus colegas y empleadores, debido a esto ingresó a estudiar filosofía, disciplina en la cual se incluía la psicología.

A raíz del surgimiento del nazismo en Alemania, aceptó la oferta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para dedicarse a la docencia en el Perú. La dinámica en la que surgió su partida de Alemania es explicada por uno de sus discípulos, Modesto Rodríguez Montoya. Junto a su esposa, Margaret Mayer, quien tuvo un rol importante en su traslado a sudamérica, emprendió viaje trayendo consigo, a pesar de las prohibiciones, algunos instrumentos psicológicos y diferentes escritos propios, incluyendo los instrumentos que él mismo había fabricado. Según señala el estudioso Reynaldo Alarcón (2000), al momento de su llegada al Perú, Walter Blumenfeld era ya un afamado psicólogo y psicotécnico en Alemania debido al rigor y originalidad de sus trabajos, ubicándose como una figura destacada de la psicotecnia y psicología experimental en Europa.

Entre sus primeras actividades en el Perú, podemos mencionar que fue el primer director del Laboratorio de Psicología Experimental de la Facultad de Ciencias de la UNMSM, inaugurado el 14 de noviembre de 1935, y que se encargó de la preparación, ejecución y evaluación de las pruebas empleadas para los exámenes psicológicos de ingreso a la universidad.

Luego de años de intensa y fructífera carrera docente en beneficio de la psicología y educación se le confirió el título de Profesor Emérito de la UNMSM. También recibió las Palmas Magisteriales por parte del Ministerio de Educación.

Falleció en la ciudad de Lima, Perú, el 23 de junio de 1967, a la edad de 85 años.

### 2.6.3 La psicología en el Perú

La historia de la Psicología en el Perú es en buena parte, la historia de las ideas psicológicas contenidas en los sistemas filosóficos que explicaron el alma o la conciencia, cada cual desde su propio punto de vista.

Durante varios siglos, la vida anímica fue estudiada formando parte de la problemática filosófica. En el Perú, este modo de conceptualizar la psicología se inicia en 1553.

Fecha en que empieza a funcionar la Universidad de San Marcos, desde donde se impartieron cátedras de Filosofía, y se extiende hasta 1920, siendo más de 3 siglos donde dominó la concepción filosófica. Por eso, la historia de la psicología en el país es, también, la peripecia de la psicología por convertirse en disciplina independiente de la filosofía.

Los orígenes de la psicología en el Perú se remontan a la época colonial, después de la invasión española al Tahuantinsuyo se consolida la conquista y la formación de sociedades coloniales, donde se buscó preservar la dependencia. Se implantaron regímenes de castas, provocando una inequidad a tal extremo que se puso en duda la naturaleza humana de los nativos. Sin embargo, los conquistadores trajeron también educación y cultura “española”. Se fundaron escuelas, colegios y órdenes religiosas. Esta educación tuvo un definido carácter elitista en todos sus niveles. Cabe resaltar en el predominio de la escolástica un hecho de trascendencia que ha sido señalado por Luis Antonio Eguiguren (1950): “los conquistadores debían valerse de la religión para dominar el alma de los infieles, adoptando el carácter de instrumento político”.

Es así que durante los siglos XVI, XVII y casi la totalidad del XVIII, vivimos totalmente como en la edad media, sintiendo el mismo desprecio por las ciencias que hacen conocer al hombre y al mundo.

De 1890 a 1920 llega el positivismo y el espiritualismo al Perú, rivalizando como dos posturas opuestas dentro de un mismo marco contextual de la época. Algunas figuras representativas del positivismo son:

Manuel Gonzales Prada, Luis Miro Quesada y Hemilio Valdizán, quienes renunciaban a investigar lo trascendente, reduciendo la indagación filosófica a las leyes dadas en la experiencia, fue denominada también como la religión de la humanidad.

Por otro lado entre las figuras representativas del espiritualismo encontramos a: Alejandro Deustua, Mariano Ibérico y Humberto Borja, quienes buscaban creadora de la actividad psíquica, a la que concibe como actividad de expresión, de configuración y de síntesis. Proclama la esencia irreductible de los fenómenos psíquicos y la preeminencia de la voluntad.

Con una perspectiva clara de lo acontecido en el Perú en los años anteriores a 1930, podemos referirnos a los pioneros de la Psicología en el Perú, señalando a Walter Blumenfeld, quien influyó poderosamente en la conceptualización de la psicología, adhiriendo la corriente

científica experimental.

Al mismo tiempo, encontramos a Honorio Delgado que crítica a la psicología experimental de laboratorio, considerando que ésta limita la observación a fenómenos aislados. Para Delgado, a la psicología le compete la investigación de la vida psíquica, también está basada en una psicología espiritualista. Ambos personajes mantuvieron actividades académicas paralelas, pero no complementarias.

De lo dicho anteriormente se sostiene que la Psicología aparece en el Perú vinculada con la pedagogía y la medicina, en sus aspectos prácticos e investigativos; y en la discusión de sus fundamentos teóricos, con la filosofía.

Los pedagogos de orientación experimental llegan a la psicología preocupados por problemas de aprendizaje escolar, rendimiento intelectual y desarrollo infantil.

Los médicos psiquiatras se interesaron por determinar algunas características psicológicas del poblador peruano; así como en la medición de algunas variables cognoscitivas y diagnósticas.

Los filósofos, que profesaban en las Facultades de Letras y Filosofía, reflexionaban acerca de los problemas psicológicos que secularmente se consideraron propios de la Filosofía.

- Época colonial, predominio de ideas filosóficas.

**Predominio Escolástica:** Desarrollo la habilidad de argumentación retórica y dialéctica para justificar la religión cristiana como predominio en nuestro país en esos momentos que gobernaban. Alcanzo su máximo apogeo entre el siglo XVI y XVII en la UNMSM denominado en la enseñanza que se impartió entiendo como figura que representaba a Santo tomas de Aquino y al padre Francisco Suárez que impartía clase de la época virreinal con espíritu religioso de la cultura española y obviamente de los conquistadores porque mediante ello denominaban al alma de los infieles que se podrían revelar, convirtiendo en un instrumento político.

**El racionalismo y Empirismo:** Predominio en el conocimiento como dominio del presente. En el empirismo tomaban en cuenta la filosofía de Locke, sobre el origen del hombre manifestando que el hombre al nacer trae ideas innatas, considerando que la mente en un principio es un papel en blanco y que progresivamente se escriben las ideas de acuerdo a las percepciones.

En el racionalismo de Descartes: que cuenta que los temas de la metafísica que componen al hombre, manifestó que el hombre está compuesto de alma y cuerpo, no hay una vida terrena y otra extraterrestre, si no hay una existencia unitaria que se desenvuelve en la tierra “hay conocer para poder actuar”

Se inician los estudios filosóficos cuyo dominio se incluía a la psicología, esta modalidad se extenderá, aproximadamente, hasta la segunda década del siglo XX. No obstante ello, debemos resaltar la presencia de figuras importantes del mundo científico de la época como Hipólito Unánue (1755-1833), que en plena época colonial se destaca su pensamiento psicológico. Siendo un médico eminente se interesó en desarrollar diversos temas relacionados con la



psicología, desde una perspectiva naturalista, llegando a proponer en 1808, la inclusión del curso de psicología al plan de estudios de medicina de la Universidad de San Marcos.

Ya en los inicios del siglo XX se observa una clara influencia de la psicología europea y debemos destacar el reducido impacto que parece haber tenido, entre nosotros, la creación del primer laboratorio de Psicología experimental en Leipzig, Alemania y con ello, el nacimiento de la Psicología como ciencia, sin embargo el advenimiento de la escuela freudiana y más adelante el nacimiento del conductismo en América, el estructuralismo, el funcionalismo, la escuela de la Gestalt, entre otras, tendrán alguna influencia entre los estudiosos de la época, como Pedro Zulen (1889-1925). Mariano Ibérico (1892-1974), Ricardo Dulanto (1894-1930), cuya contribución precursora a la psicología peruana tiene en ellos a sus representantes más lúcidos. La presencia de Honorio Delgado (1892-1969) en el ámbito de la Medicina, la Psicología y la Filosofía fue de especial significación para la psicología peruana, convirtiéndose en uno de los pioneros de la psicología actual y destacado impulsor del Psicoanálisis en esta parte del continente. Sin embargo, su principal contribución girara en torno a una Psicología espiritualista de origen filosófico con profunda raigambre fenomenológica.

Hacia 1935 llega al Perú el Dr. Walter Blumenfeld (1882-1967), psicólogo que, debido a las condiciones poco favorables para los judíos en Alemania, decide venir al Perú siendo la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la institución Académica la que le ofrece el espacio requerido para el desarrollo de sus ideas y planteamientos con respecto a nuestra especialidad.

En los años previos a su llegada al Perú, en la Universidad de San Marcos se habían producido cambios significativos en el aspecto académico creándose una Escuela de altos estudios en el que se incluye el Instituto de Psicología.

Así, su activa participación en la vida académica favoreció el desarrollo de una psicología científica, con un fuerte componente experimental que permitió visualizar la psicología desde una perspectiva diametralmente opuesta a la que se propugnaba desde la psicología filosófica y espiritualista, pero también con significación práctica en el ámbito experimental, educacional y clínico.

Sin duda. Delgado y Blumenfeld representan hitos contrapuestos de gran significación para la psicología peruana del siglo XX y son los que generaron espacios de intensa actividad académica y científica hasta la década de los 60, aproximadamente, contexto en el que se inicia la formación profesional, propiamente dicha, del psicólogo en el Perú, con la creación el Departamento de Psicología en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en el año 1963.

La década de los 60 tuvo como destacada figura de la psiquiatría y de la Psicología peruana al Dr. Carlos Alberto Seguin, verdadero introductor del psicoanálisis en el Perú, quien generó, a partir de la cátedra Universitaria en San Fernando (Facultad de Medicina de la Universidad de San Marcos) y del Servicio de Psiquiatría del Hospital Obrero de Lima, verdaderas ágoras de

estudio e investigación en este campo; muchos de sus discípulos, entre psiquiatras y psicólogos, formaron, años después, la Sociedad Peruana de Psicoanálisis como también algunos centros de entrenamiento en psicoterapia psicoanalíticamente orientados. Sin embargo, es importante resaltar que el Dr. Seguin se convertiría también en un facilitador para la introducción de nuevas orientaciones en el ámbito psicoterapéutico como también el primer representante de la psicología peruana que presidió el X Congreso Interamericano de Psicología que se llevó a cabo en Lima el año 1966.

Otras figuras de renombre por esos años son los psiquiatras, Humberto Rotondo y el psiquiatra y pedagogo Dr. Luis Aquiles Guerra creador del primer Consultorio Psicológico de la Universidad de San Marcos el año 1957, servicio de Proyección Social que permitió realizar el trabajo profesional a extramuros de la Universidad, dicho consultorio, que hasta la fecha viene cumpliendo una importante actividad profesional de servicio, como de entrenamiento de los futuros psicólogos, orienta su labor a las personas con escaso recursos económicos de la capital siendo uno de los más antiguos de su género en Latinoamérica y que ha tenido una especial relevancia en el ámbito clínico en los últimos 30 años de Psicología en el Perú.

Después de la creación de la especialidad de Psicología en la Universidad de San Marcos, se creó la sección de psicología en la Pontificia Universidad Católica del Perú, en 1958, hecho que sucedería después con otras universidades de nuestro sistema, como en la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa en 1964, y luego en otros centros superiores de estudios, tanto públicos como privados, en los que se crearon Facultades de Psicología. Estos eventos seguirían hasta la década de los 90 y a posteriori del siglo XX.

## Actividades de reflexión para consolidar el aprendizaje

### Línea de trabajo (práctica)

1. Formar grupos y debatir sobre el tema.
2. Elaborar una línea de tiempo según los datos de la lectura: La psicología en el Perú

## Formato de lectura

**Nombre**

**Fecha**

**Autor(es)**

**Título de Lectura**

**Ideas centrales del autor**

1.
2.
3.

**Palabras claves de la lectura**

**Resumen breve de la lectura**

**Comentario crítico de la lectura**

### Referencias

1. ALARCÓN, R. (2000). Historia de la psicología en el Perú. De la Colonia a la República. Lima: Universidad Ricardo Palma. 334 pp
2. COON, D. (1999). Psicología. Exploración y Aplicaciones. México. International Thomson Editores.
3. ENGLER, BARBARA (1999) Teorías de la Personalidad.. Santiago de Chile: McGrawHill. – Interamericana-
4. FRAGER, R. &FADIMAR, J. (2001). Teorías de la personalidad. México, Oxford UniversityPress.
5. GALLEGOS, MIGUEL (2009) Movimiento y participación estudiantil en la psicología latinoamericana: consideraciones históricas y futuras perspectivas Avances en Psicología Latinoamericana, Vol. 27, Núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 33-60. Universidad del Rosario Colombia.
6. HALL, C, (1971). Compendio de Psicología Freudiana. Buenos Aires, Paidós. pp. 13-40.
7. JÁUREGUI, D. (2002). La situación de la Psicología en el Perú. Papeles del Psicólogo. Retrieved March 15, 2008.
8. LAMAS ROJAS, HÉCTOR (2010) El Departamento de Psicología: su creación en la UNMSM en 1963. Presidente de la Academia Peruana de Psicología.
9. LEÓN, R. (2004). Contribuciones a la historia de la psicología en el Perú. Lima: CONCYTEC
10. LIVIA, JOSÉ (2008) La producción científica y los estudios de post grado en psicología en el Perú. Interam. j. psychol. v.42 n.3. Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
11. MORRIS,C&MAISTO, A. (2001). Psicología. México, Prentice Hall.
12. MULLER, F.(1991) Historia de la psicología. México: Fondo de cultura económica.
13. PERLS, F. (2003). Cuatro Conferencias. En Fagan, &Shepherd, I. (Eds.). Teoría y Técnica de la terapia gestáltica. Buenos Aires, Amorrortu.
14. PONCE DÍAZ, CARLOS (1997) La sociedad peruana de psicología. Revista de Psicología. UNMSM. Facultad de Psicología. ISSN versión electrónica 1609-7564. Vol. 1, N° 1, 1997
15. SAHAKIAN, W. (1992). Historia de la psicología. México: Trillas.
16. SÁNCHEZ A. Y RUIZ B. (2003) Historia de la Psicología. Madrid, Pirámide, pp. 407-448, 452-486.

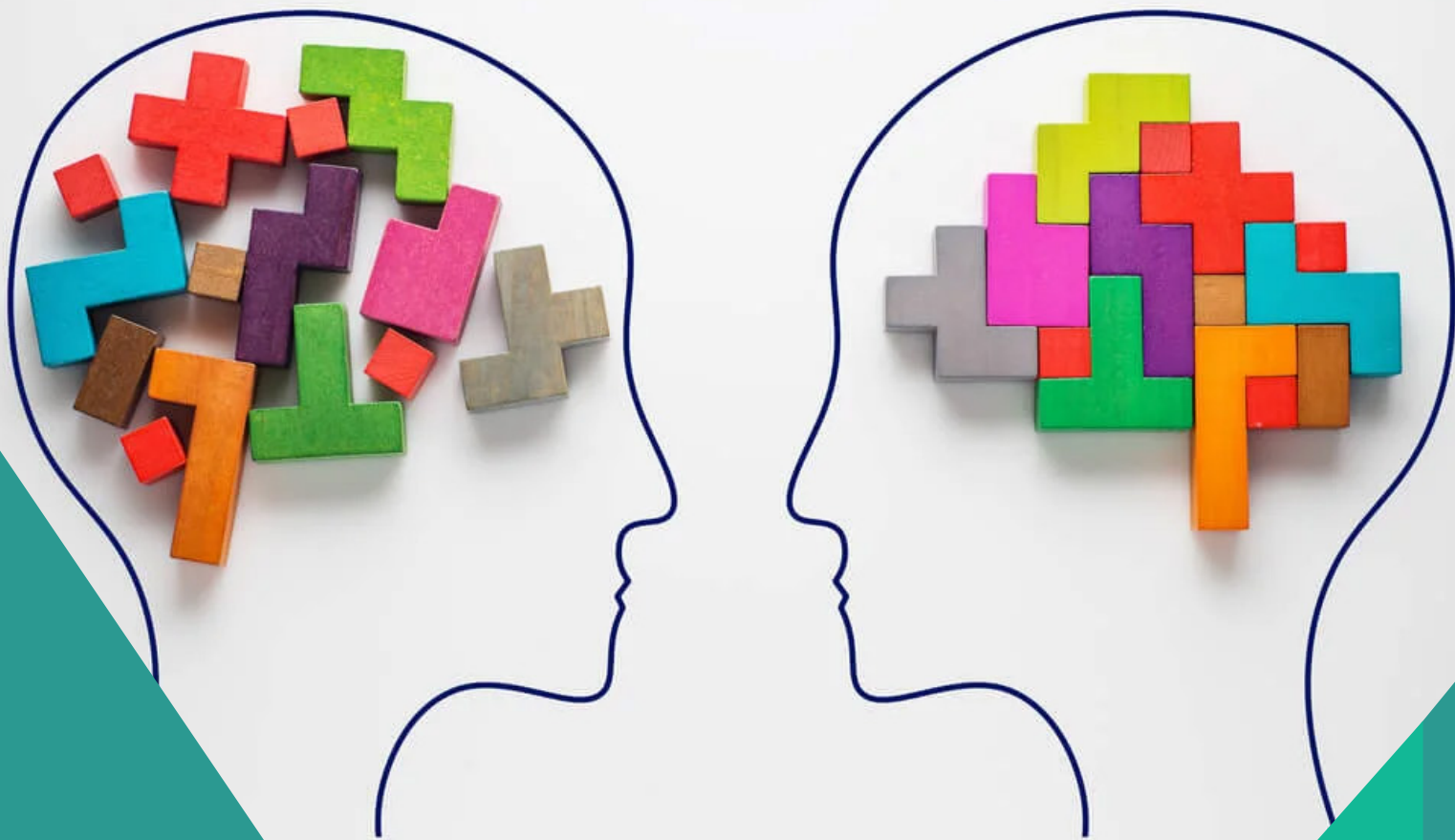
17. SILVA D.,B Y MILLA,V.,N (2008) Historia de la psicología Contemporánea – Compendio- Perú: Universidad inca Garcilazo de la Vega.
18. TORTOSA GIL, F. (1988). Una Historia de la Psicología Moderna.España. McGraw Hill.
19. WOLMAN, B. (1981) Teoría y Sistemas Contemporáneos en Psicología. Madrid, Martínez Roca. pp. 236 - 305.

### Linkografía

- [www.academiaperuanadepsicologia.org/site/index.ph?](http://www.academiaperuanadepsicologia.org/site/index.ph?) Historia de la psicología-reynaldo alarcon
- [Ceppacam.over-blog.com/article-historia-de-la-psicologia-en-el-peru](http://Ceppacam.over-blog.com/article-historia-de-la-psicologia-en-el-peru)
- [Sisbbid.unmsm.edu.pe/bvrevistas/psicologia/1997\\_nl/historia.htm](http://Sisbbid.unmsm.edu.pe/bvrevistas/psicologia/1997_nl/historia.htm)
- [s.wikipedia.org/wiki/Facultad\\_de\\_psicologia](http://s.wikipedia.org/wiki/Facultad_de_psicologia) (UNMSM)
- [www.universidadperu.com/psicologia-peru.php](http://www.universidadperu.com/psicologia-peru.php)

### Además se ha tomado artículos escritos por:

- Los doctores F. Tortosa (Universitat de Valencia) y J. A. Vera (Universidad de Murcia).
- Los profesores J. C. Pastor (Universitat de Valencia) y F. Tortosa (Universitat de Valencia).
- Las doctoras R. Sos (Universidad Jaime I de Castellón), C. Esteban (Universitat de Valencia) y C. Civera (Universitat de Valencia).
- Los doctores J. Quintana (Universidad Autónoma de Madrid) y F. Tortosa (Universitat de Valencia).
- Los doctores G. de la Casa, G. Ruiz y N. Sánchez (Universidad de Sevilla)
- Los doctores A. Pérez-Garrido, C. Calatayud y F. Tortosa (Universitat de Valencia).
- Los doctores V. Bermejo Frigola y F. Tortosa (Universitat de Valencia)



La desaparición del sentido de  
responsabilidad es la mayor  
consecuencia de la sumisión a la  
autoridad

- Stanley Milgram

