

28° CONGRESO INTERAMERICANO DE PSICOLOGÍA

**29 JULIO AL 03 AGOSTO 2001
SANTIAGO DE CHILE**

PSIKOLIBRO

Primera Parte

Artículos

- 1.- El lugar del experto. Acerca de la peritación en psicología forense. Manasseri, Adelmo Roberto Universidad Nacional de Rosario
- 2.- Models of temporal processing and language development. Galaburda, Albert M. HARVARD MEDICAL SCHOOL Y BETH ISRAEL-DEACONESS MEDICAL CENTER, BOSTON
- 3.- Los factores de riesgo en la depresión infantil. Del Barrio, Victoria UNIVERSIDAD ADVENTISTA DEL PLATA
- 4.- Formación de psicólogos: La calidad como desafío. Di Doménico, María Cristina UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
- 5.- La historia de vida y los sucesos estresantes en la evaluación del adolescente. Lucio Gómez-Maqueo, Emilia UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
- 6.- Intensidad de Afecto y Búsqueda de Sensaciones. Omar, Alicia CONICET
- 7.-Psicología ambiental para el nuevo milenio: hacia una integración de dinámicas culturales y temporales. Moser, Gabriel UNIVERSITÉ RENÉ DESCARTES
- 8.-Internationalizing psychology. Fowler, Raymond D. AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION
- 9.- Vigencia y retos del enfoque histórico-cultural para la Psicología del futuro. Arias Beatón, Guillermo FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE LA HABANA, LA HABANA
- 10.- The motivation to cheat in sport: The role of achievement goals in moral functioning. Roberts, Glyn C. NORWEGIAN UNIVERSITY OF SPORT SCIENCE
- 11.- La psicología clínica en España. Desarrollo singular de un área temática. Carpintero, Heliodoro UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

EL LUGAR DEL EXPERTO. ACERCA DE LA PERITACION EN PSICOLOGIA FORENSE

Adelmo Manasseri

La temática que desarrollaremos presenta –como el mismo título lo anticipa- dos aspectos. El primero es de un orden genérico que si bien incluye a nuestra disciplina la trasciende porque la experticidad, la demanda de experticidad no se circunscribe a una de ellas, ni siquiera se reduce a la dimensión científica. Nuestra pregunta acerca del lugar que ésta ocupa en la actualidad pretende poner de manifiesto interrogaciones acerca de los motivos y los efectos de lo que bien puede denominarse la **exaltación de la figura del experto** (la cual puede constatarse en periódicos, revistas –científicas o no- , en los medios de comunicación y hasta en la vida cotidiana). El segundo refiere, esencialmente, a la problemática que atraviesa a quienes recibimos un sujeto que no se acerca espontáneamente a consultarnos sino que nos llega –en presencia o en ausencia- junto a requerimientos diversos de la instancia o del ordenamiento jurídico. La llamada entonces psicología forense o jurídica (no nos introduciremos en este trabajo en el debate acerca de que calificativo sería mas adecuado utilizar para caracterizar este campo) recibe preguntas formuladas y construidas en “otro lugar”, que se espera sean respondidas a través de una forma de ejercicio de la experticidad que se denomina peritaje. Intentaremos en este ámbito distinguir situaciones en las cuales se trata solo de responder de otras en las cuales afirmamos que se torna necesario reflexionar sobre esas mismas preguntas (o demandas), situarlas, interpretarlas, etc. aunque esto pueda incomodar a lo instituido desde el derecho. ¿Cómo definir, caracterizar entonces al experto?. Comenzaremos afirmando, aunque parezca tautológico, que un experto es aquel de quien **se dice** que es un experto. Si la pregunta fuese en cambio acerca del médico, el abogado o el psicólogo seguramente nuestra respuesta es otra, ya que comenzaríamos señalando que médicos, abogados o psicólogos son aquellos que han obtenido **ese título**. Y esto es así porque el “ser experto” es, antes que una titulación de habilitación profesional o de certificación académica, un **modo de nominación y reconocimiento exterior a las titulaciones**. El hombre de ciencia que se ha dedicado a estudiar la climatología y que puede con certeza establecer un pronóstico sobre las consecuencias negativas que a nivel climático ha de sufrir nuestro planeta (y nosotros con él) por el calentamiento que viene produciéndose en la superficie de la tierra y conocido como “efecto invernadero” aunque tenga un título –o varios- ha de ser presentado sin embargo como “experto”, como también ocurre con el personaje que Kosinsky ^[1] creara en “Desde el Jardín”. Chance (nombre que no excluye la referencia al azar) , “el Jardinero”, es un experto en “ese” jardín al cual dio toda su vida hasta un momento en que ,enviado por fuera de los muros de esa casa que lo contenía. se ha de convertir a través de frases simples en un consejero imprescindible y valorado en

el mundo de las grandes finanzas y los círculos de poder. Se lo ha nominado como experto para cultivar las ganancias, el poderío. Esta nominación entonces, podrá asociarse a oficios y a profesiones pero se diferencia de éstos. Los diccionarios suelen sintetizarlo del siguiente modo: "experto es un entendido en lo que le es propio".

Un segundo rasgo de esta "figura" lo aporta la raíz común que tiene el término con otros tales como experiencia, experimento. Por esta vía se pone en evidencia que el entendimiento que se le reclama o atribuye es fundamentalmente **práctico**. Desde la Antigüedad, y a partir de Aristóteles se encuentra constituida una oposición y diferenciación entre el experto y el sabio, como dominio del caso en el primero y de la regla en el segundo. La modernidad o actualidad pretende situar una diferencia y en ciertos sentidos una predilección por el saber hacer antes que por el saber pensar, valorando menos la especulación o reflexión que la llamada eficiencia, es decir una cierta lógica utilitarista que se asocia a la condición del experto.

A su vez, este dominio no podrá sino ser parcial, sobre cierto universo restringido. Si bien es necesario reconocer que esta característica no se reduce, ni se presenta exclusivamente en nuestra actualidad no puede dejar de señalarse que la misma la ha acentuado. Digamos esto de un modo sencillo: se es experto en **detalles**. Los detectives que Edgar Allan Poe pone a actuar en "La carta robada" son expertos en descubrir vestigios que permitan constituir un rastro para descubrir el camino y la vía por la cual el objeto ha sido escondido, y como tales dividen el espacio a investigar en pequeñas parcelas para recorrer cada una de ellas dotados de lentes que han de permitir ampliar la visión (como los microscopios de laboratorio).

Resumimos entonces diciendo que **experto es un modo de nominación que subraya en el entendimiento una dimensión práctica y una parcialización del mismo**.

Hoy en día, los expertos parecen ocupar todos los lugares, o para ser más precisos: en todos ellos se los refiere y convoca. Esto incluye por supuesto, el ámbito de las ciencias pero también el de la cultura, el de la vida cotidiana y el de los medios de comunicación. Cada vez más se oirán en radio o televisión, se leerá en periódicos y revistas sus comentarios sobre infinidad de temas, en verdad, sobre todos. Asistimos así, entre maravillados y azorados a la exaltación de esta figura, la exaltación de la figura del experto. Este fenómeno, que no pretendemos localizar con precisión temporal pero que signa nuestra actualidad nos sugiere y posibilita algunas precisiones iniciales.

- a) ciertas experticidades resultan necesarias y son consecuencia del incesante y vertiginoso desarrollo de la ciencia y la técnica.
- b) Suele acompañarse, aunque no sería imprescindible que así fuese, de un rechazo al pensamiento y a la reflexión intelectual.
- c) Nos induce, imperceptiblemente, a la convicción de que, en un futuro próximo, nada podremos hacer sin consultar previamente o requiriendo asesoramiento, es decir,

sugiere un orden de subjetividad basado en la pasividad.

A esta cualidad hemos de agregar una segunda que encontramos presente también en la actualidad tal como es el incremento de los índices de “juridización” en el abordaje o resolución de problemáticas científicas y cotidianas. Con estos términos queremos nombrar la circunstancia de que cada vez más las leyes intervienen en nuestros asuntos cotidianos y que cada vez más los descubrimientos científicos originan nuevas leyes o nuevos debates parlamentarios. Ejemplo de ello lo constituyen no solo su participación en las separaciones de pareja, en la crianza de los hijos sino también en la calificación y otorgamiento de legitimidad o no de nuevas prácticas y formas de fertilización asistida. En general los avances de la genética, la posibilidad de efectivizar la clonación de humanos han instalado no pocos debates sobre los límites éticos que deben acompañar a la ciencia y sus consecuencias sobre la genealogía y la filiación. Recordaremos, a modo de ejemplo, que la fertilización asistida con “tercer” donante –es decir, alguien exterior a la propia pareja- ha dado lugar en Europa a un debate en el cual se sentaron dos posiciones encontradas acerca de la defensa del derecho del sujeto a conocer sus orígenes (restableciendo entonces un vínculo, un lazo entre ese donante “tercero” y lo que de esta donación ha nacido) o, por el contrario, la tesis que plantea que este acto debe acompañarse de una renuncia explícita a la posibilidad de un vínculo posterior. [2]

Ante estas dos características – promoción de expertos, incremento de la “juridización”- que encontramos en la sociedad y subjetividad actuales la psicología no ha quedado excluida, muy por el contrario –y pese a ciertas resistencias y reticencias que siguen estando presentes- es convocada reconociéndole un dominio propio en el cual se sitúa como experta. A su vez, al interior de ésta van delimitándose y constituyéndose las especialidades, lugar en el cual ubicamos a la denominada psicología forense, y que ha de requerirnos cierta capacitación y conocimientos del ámbito jurídico, sus instancias, leyes, basamentos, etc.

El Derecho se reclama como un discurso científico y propone, a partir de un autor como Hans Kelsen [3] un agrupamiento y una clasificación de las ciencias que es el clásico y tradicional, tal como es el de diferenciar en ellas las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales. Estas últimas estudian, desde distintas perspectivas y especificidades “la conducta de los hombres en las sociedades” y han de incluirse en éstas a la sociología, las antropología, la psicología y por supuesto, las ciencias jurídicas. Cabe distinguir, sin embargo, -siguiendo las formulaciones de Kelsen- dos principios diferentes que rigen a todas las ciencias tal como son el **principio de causalidad y el principio de imputación**. El primero opera en todas las ciencias de la naturaleza y en algunas ciencias sociales (entre ellas la psicología), el segundo rige en ciertas ciencias sociales (y aquí se incluye el derecho).

Si una ley enuncia que el calor dilata los metales, o que el trabajo excesivo produce fatiga,

malhumor o malestar se trata estamos ante una proposición que expresa el principio de causalidad, estableciendo una relación entre causas y efectos. Si en cambio el enunciado es, por ejemplo, “la sanción debe (sollen) seguir al acto ilícito” estoy formulando una regla o una ley que se basa y responde al principio de imputación y en la que la sanción es atribuida –eso significa imputar- al acto ilícito”. En el primer caso es una relación que se define por el “ser”, en el segundo se trata del “deber ser”.

Junto a este principio y para decidir precisamente en cada caso o singularidad respecto a la procedencia de la aplicación de sanciones la ciencia jurídica ha establecido y se guía en su accionar por la legislación aprobada y ordenada en **códigos** (que se diferencian por ramas y sancionan por naciones) y por un **sistema de procesamiento**, un procedimiento judicial (también pautado en códigos procesales) que se basa en los fundamentos de un sistema llamado dispositivo o acusatorio que ha venido a reemplazar beneficiosamente al retrógrado sistema inquisitivo que rigiera o se practicara en la Edad Media.

Este procedimiento reconoce las siguientes etapas:

- 1) En el comienzo está la acción de quien (o quienes) inicia y produce la demanda y la respuesta (o defensa) del sujeto demandado.
- 2) Las partes involucradas en el conflicto intentan corroborar y probar sus respectivos dichos y afirmaciones. **En esta etapa llamada habitualmente de prueba o de confirmación intervienen –estrictamente, pueden intervenir- los peritos cuyos dictámenes forman parte de la prueba o aportan elementos para ésta.**
- 3) la instancia del alegato y las conclusiones de cada parte.

Llegados a este punto y momento del procedimiento judicial solo resta lo esencial del mismo que es la instancia de conclusión a través del fallo o sentencia del juez que resolverá haciendo lugar a la demanda o decidiendo el rechazo de la misma.

Como podrá notarse, están claramente diferenciadas la función del perito y la del juez. Este, como “tercero imparcial” tiene la función de juzgar, ejercida por medio de la sentencia –que ha de basarse en los elementos reunidos a lo largo del proceso y en la letra y espíritu del respectivo código en el cual se haya ubicado la demanda -. El peritaje, en cambio, se nos presenta como una tarea estrictamente técnica, científica o artística que por intermedio del dictamen requerido y realizado contribuye a conformar la convicción del juez.

La relación entre el perito y el juez se caracteriza generalmente como una relación **no vinculante** ya que si bien el juez o jurado toma en cuenta y puede basarse en lo que haya aportado el perito, no renuncia a la autonomía de su acto específico que es precisamente la sentencia. Obviamente, en cada caso el dictamen o informe aportado tendrá un grado de incidencia diferente ya que en algunas circunstancias este aporte tendrá un lugar decisivo y relevante en el conjunto del proceso y en otros puede ser solo un aporte más, hasta secundario o accesorio.

Las materias, temáticas o cuestiones a peritar son absolutamente variadas y disímiles,

tanto como pueden serlo los motivos o asuntos que originen una demanda judicial y obviamente pueden incluirse desde el requerimiento a un experto en caligrafía, en asuntos contables, en balística, en cuestiones genéticas, en medicina o psicología, etc. En todos los casos lo que se les reclama y supone es –además del cumplimiento de ciertos aspectos formales- un saber sobre su área de capacitación y un proceder guiado por la búsqueda de la verdad.

Sin embargo, nos encontramos con resultados disímiles y hasta polémicos respecto a éstos, a tal punto que algunas publicaciones jurídicas especializadas plantean el interrogante acerca de la sospecha que puede recaer sobre ellos (sobre todo en casos en los cuales los dictámenes de los peritos de cada parte vienen a favorecer a las respectivas defensas). Suponemos que esto ocurre no solo en Argentina y no resulta extraño –aunque sí claramente cuestionable- que tanto las sentencias como los dictámenes sean la oportunidad de prácticas antiéticas. Los peritajes psicológicos a su vez suelen recibir otras objeciones o cuestionamientos de quienes indican los llamados “puntos de pericia” (las preguntas que se pretende que contestemos) que pueden ordenarse o ser sintetizados del siguiente modo:

- a) que son limitados en cuanto a la “objetividad” del resultado o de los “instrumentos” utilizados.
- b) Que carecen de exactitud o de precisiones cuantitativas.
- c) Que no hay una teoría unívoca para explicar los hechos o circunstancias sometidos a peritaje.

Nuestra respuesta a éstas serán desde una doble perspectiva. En primer lugar porque sostendremos que es posible arribar a conclusiones “verdaderas”, que sin ser ni exactas, ni necesariamente cuantitativas, aportan certeza y argumentaciones suficientemente fundadas. En segundo lugar señalaremos casos y problemáticas en las cuales la dificultad debe ubicarse en el modo en que han sido construidas y formuladas las preguntas.

Para ejemplificar la primera de nuestras afirmaciones desplegaremos un análisis de la temática de la incapacidad tal como ésta se plantea en el derecho civil y nos detendremos específicamente a considerar el llamado “juicio de insania”. Como representación paradigmática del segundo grupo de casos tomaremos la cuestión que introduce el derecho penal bajo el nombre de “inimputabilidad”.

La problemática de la incapacidad no nos es desconocida, ya que la psicología y la medicina trabajan con ella, ésta con la incapacidad física y aquella con lo que clásicamente y tradicionalmente se denomina “incapacidad mental”. También el derecho

civil la aborda ya que un conjunto de acciones legales originadas en siniestros, accidentes, o situaciones que han provocado algún daño –o que afectaron la vida o la capacidad de las personas- dan lugar a demandas en búsqueda de resarcimientos, indemnizaciones, etc. En estos procesos suele requerirse a médicos y psicólogos su presencia como expertos a los efectos de evaluar y dictaminar si la incapacidad existe, si puede atribuirse al episodio en cuestión y cual ha sido la magnitud de su incidencia (esto último suele traducirse en la sentencia en un índice o valor cuantitativo que establece el porcentaje de incapacidad a reconocer).

Si bien se presentan aquí algunos interrogantes importantes derivados del hecho estructural que el derecho ha construido reconociendo al dinero como un equivalente genérico en relación a los diferentes “daños” (el dinero es, en el ámbito civil lo que la privación de la libertad es en el discurso penal) queremos, en esta circunstancia comenzar nuestro análisis a partir de la definición conceptual que las propias legislaciones civiles aportan respecto a la capacidad -incapacidad y el lugar que asignan a ésta en sus respectivos códigos. En esta dirección, es posible afirmar, sin lugar a equívocos o dudas, que **las nociones de capacidad e incapacidad son básicas en todas las legislaciones civiles de occidente**. Esto es así porque, reconociendo que los conceptos complementarios de derechos y obligaciones ordenan y organizan todo el derecho civil – como en el fuero penal lo hacen la temática del delito y la pena- la capacidad-incapacidad se define precisamente en relación a éstos.

Capacidad es la “aptitud de las personas para adquirir derechos y obligaciones” y ésta puede ser referida tanto al llamado **goce de derechos** (la circunstancia de que la persona sea titular de ciertos y determinados derechos) como al **ejercicio de derechos** (la aptitud para ejercer fehacientemente los derechos de los cuales se es titular). Esta diferencia entre “titularidad” y “posibilidad de ejercerlos” es nombrada y da origen a las nociones jurídicas de capacidad de derecho y capacidad de hecho y sus respectivas complementaciones antitéticas. [4]

Con respecto a la incapacidad de hecho, que es la que nos concierne, podemos afirmar que en ciertas circunstancias la ley priva al titular de un derecho del poder, o de la facultad de **ejercerlo por sí mismo** y fija o indica que **otro deberá representarlo**. Esta privación se funda generalmente –aunque no únicamente- en la llamada insuficiencia mental que pueden padecer algunas personas para realizar ciertos actos por sí mismos. En esas situaciones y guiado por un criterio protector el derecho exige que se nombre o reconozca a otro –con fines tutelares y protectivos- el cual será el depositario de esos derechos y obligaciones sustituyendo al sujeto incapaz. Bajo esta categoría pueden incluirse los menores y los declarados insanos.

En el primer caso es la ley quien explícita e inequívocamente establece hasta que edad los niños son reconocidos como menores y caracterizados entonces (desde una perspectiva

que luego señalaremos) e incluidos en la categoría de incapaces de hecho. En la insania, en cambio, la ley establece un **criterio** y un **procedimiento** que aplicados de manera singularizada, caso a caso, permite arribar a una conclusión positiva o negativa respecto a dicha incapacidad. Todos los códigos civiles actuales e incluso aquellos en los cuales éstos se basan asocian la plena capacidad con la mayoría de edad reconociendo entonces a quienes no la han alcanzado una restricción o privación en cuanto a ciertos derechos y obligaciones que se denomina incapacidad, o capacidad parcial la que a su vez varían y se modifican según las diferentes edades o subcategorías que se establecen para la misma. De igual modo, se reconocen dos modos de acceso a la referida capacidad plena (jurídicamente hablando) tales como son el cumplimiento de la mayoría de edad o los procesos de emancipación.

La insania en cambio concierne a los casos en los que habiendo alcanzado esta mayoría de edad la presencia de “insuficiencias mentales” hacen aconsejable restringir o privar al sujeto de su capacidad plena porque no puede ejercerla por sí mismo. Al presentarse esta presunción y para llegar a una conclusión certera deberá ponerse en marcha un procedimiento judicial específico –generalmente llamado juicio de insania- en el cual el dictamen del experto es inevitable y esencial para fundar la sentencia del juez. La pregunta a responder (a través de la sentencia) es si el sujeto del cual se trata puede administrar y disponer de sus bienes y de su persona por sí mismo. En la respuesta, el aporte del perito (psiquiatra o psicólogo) es decisivo y lo que determina esta respuesta es el establecimiento (o no) de una interdicción. El sujeto declarado incapaz por insania queda interdicto y sus actos son definidos como nulos (a modo de ejemplo, su firma, para vender, donar o legar una herencia carecerá de validez y deberá o podrá ser ejecutado por su representante).

Este tipo de problemáticas que son abordadas en principio desde el derecho reclaman y requieren la intervención de un perito, de un experto que ha de aportar la explicitación y Fundamentación científica adecuada y necesaria en la cual ha de basarse el juez para fallar. Los expertos convocados para estas circunstancias son generalmente (y con posibles variaciones en las distintas legislaciones y reconocimientos nacionales) provenientes de la psiquiatría y de la psicología. Conviene señalar no solo la pertinencia de la experticidad sino también la inclusión de nuestra profesión y disciplina en ese lugar. Quizás ciertas “preferencias” aun vigentes en muchas legislaciones por asignar ese lugar al médico se funda más en prejuicios o razones ideológicas antes que en un basamento científico o científico-técnico.

A diferencia de la noción que acabamos de comentar, el término (y el concepto) imputabilidad no nos es familiar ni forma parte de las nociones propias de nuestra disciplina. Es un término jurídico, perteneciente al discurso jurídico y que ocupa en éste un lugar absolutamente decisivo y fundamental. Para presentarlo de un modo sencillo y que

intenta ser claro podemos decir que ante el delito para el cual ya ha sido reconocido e individualizado el autor del mismo el derecho introduce, de un modo decididamente previo a toda ulterior consideración la pregunta siguiente: ¿puede este sujeto ser sancionado, puede atribuírsele la responsabilidad del hecho o deberá ser relevado de la misma y del consiguiente castigo? Según sea la respuesta a esta interrogación el sujeto será considerado imputable (se le atribuye su acto, se lo responsabiliza del mismo) o inimputable ya que por cierto “estado psíquico” impedirá que sea sancionado . La inimputabilidad es un **factor exculpante** que impedirá que sea sancionado a diferencia de los **causales de atenuación** que como su nombre lo indica no excluyen la posibilidad del castigo sino que plantean la posibilidad de que sea menor.

Esta problemática suele constituirse en instancia crucial en el juzgamiento de homicidios, especialmente en aquellos que reúnen algunas características excepcionales, sea algún rasgo que suele calificarse de “monstruoso”, o la ausencia de móviles utilitarios que expliquen el mismo (es decir, en los homicidios en los cuales se falla en encontrar alguna razón para “explicarlo”). Sin embargo no se reduce a estos casos: los delitos cometidos por niños o jóvenes que son definidos como menores por la ley también son considerados por el texto mismo de ésta como inimputables. Todas las legislaciones incluyen este capítulo aunque pueda haber diferencia en cada una de ellas respecto a la edad, al límite de esa condición.

Resulta pertinente recordar que las distintas legislaciones básicas en Occidente, que hoy son referidas como fuentes del derecho actual (el derecho canónico, germánico, romano, etc.) han hecho siempre un lugar a esta pregunta acerca de si el “loco”, “demente” o “alienado” debía o podía ser castigado. Se entrecruzan e intersectan aquí no solo las dimensiones jurídicas, sino también la medicina (que se apropiaba y hacia suyo el objeto “locura”) y hasta la filosofía con sus debates acerca del llamado “libre albedrío” que llevaba a reservar el castigo solo para el hombre libre. En verdad, se trata de un principio general, que en su forma latina expresaba *Actus non facit reum nisi mens sit rea*, es decir, *el acto no hace al acusado si la mente no es acusada*. “tenemos aquí una definición sumaria del crimen que supone no solamente el cumplimiento de un acto material (actus) sino también la intención de hacer el mal (mens rea)^[5]. El art. 64 del Código Penal Francés opone, a partir de 1838 el estado de no responsabilidad de un criminal que ha perpetrado su acto en “estado de demencia” o “bajo apremio” al estado de responsabilidad puro y simple reconocido a todo hombre considerado “normal”.

Las formulaciones actuales que presentan las diferentes legislaciones nacionales han introducido algunas variaciones y la práctica del proceso para decidir sobre esta cuestión han enfatizado el lugar del experto –también psiquiatra o psicólogo- en el mismo. Hoy en día, el mismo derecho suele llamar a los enunciados en los cuales explícita los causales de inimputabilidad, “fórmulas” (evocando de ese modo la exactitud matemática que quizás

desearían). El análisis de estas supuestas fórmulas permite subrayar en principio dos aspectos :

- a) la exigencia de considerar el “estado de la mente” **en el momento del hecho**.
- b) La **ampliación** notoria de los causales mentales que se reconocen como factores de exculpación.

El primer aspecto exige que la llamada alteración mental esté presente en el momento preciso de cometer el delito, y esto, por un lado torna insuficiente un diagnóstico anterior, es decir, vigente antes del mismo, y por otro autoriza a considerar como exculpante a aquellas alteraciones que se pondrían en evidencia solo en ese momento (léanse las consideraciones de juristas sobre las alteraciones mentales transitorias y la necesidad de incluirlas y reconocerlas para decidir la no punibilidad).

Llamamos ampliación a la presencia en los enunciados que fijan el criterio jurídico para decidir sobre la posible inimputabilidad de términos tales como “comprensión de lo que hacía”, “dominio de sus actos”, “estado de conciencia”, etc., y lo que estos posibilitan: cada vez mas patologías menos severas pueden ser esgrimidas para fundamentar una sentencia en este sentido. [6]

En estas condiciones, la convocatoria a los peritos coloca a los mismos en una situación al menos paradójal ya que siendo imposible la reconstrucción empírica del “estado de la mente” al momento del acto y siendo absolutamente imprecisos los términos sobre los cuales pueda basarse alguna conclusión (como explicaremos de manera inmediata) asistimos a peritajes controversiales y controvertidos en los cuales –y dependiendo de la interpretación que se haga de términos tan estructuralmente multivocos como “comprensión” “dirección”, etc., puede arribarse a conclusiones contrarias pero igualmente fundadas.

El lugar del experto, en estas situaciones, no nos parece que esté acompañado de las mismas certezas que pudimos señalar en la problemática de la incapacidad.

Los letrados que intervienen en la defensa del llamado “reo” no suelen interrogarse respecto a lo que para ellos constituye una evidencia, tal cual es que la declaración de inimputabilidad, al evitarle la prisión al sujeto constituye sin más un beneficio para él. No nos parece ocioso, sin embargo, intentar algunas reflexiones y puntualizaciones sobre los efectos de esta declaración o sentencia.

Louis Althusser, un destacado filósofo francés que abrazara el marxismo y el estructuralismo estranguló en noviembre de 1980 a su mujer, su querida Helene con la que había convivido mas de treinta años. Fue declarado, por la justicia francesa, y con respecto a este crimen, irresponsable de sus actos lo cual le evitó comparecer en un juicio público el cual decidiría seguramente su condena. Fue confinado durante tres años en un “manicomio”(por los cuales ya había pasado anteriormente) en Sainte Anne. Es él quien, desde un texto que escribió “a posteriori” de su acto y que fuera publicado luego de su

P S I K O L I B R O

muerte reflexiona y pone en duda los supuestos beneficios del “no ha lugar” a la imputación que se impusieron en su caso, reflexión y objeción que van mas allá de su caso y vale considerarla de un modo general, básico.

“Es probable que consideren sorprendente que no me resigne al silencio después de la acción que cometí, y también, del no ha lugar que la sancionó y del que, como se suele decir, me he beneficiado”

“Sin embargo, de no haber tenido tal beneficio, hubiera debido comparecer, y si hubiera comparecido hubiera tenido que responder”

“Este libro es la respuesta a la que, en otras circunstancias habría estado obligado”.

No hemos de considerar o interpretar esta respuesta, es decir, hasta donde la autobiografía que lleva el título que comentamos (El porvenir es largo) consigue restablecer la responsabilidad que él reclama pero si hemos de hacer lugar a sus consideraciones respecto a que la declaración de no responsabilidad puede constituir una pesada lápida que lo condena al silencio.

“Si se le condena al encarcelamiento o al confinamiento psiquiátrico, el criminal o el homicida desaparecen de la vida social durante un tiempo **definido** por la ley en el caso de encarcelamiento (que las reducciones de condena pueden acortar), por un tiempo **indefinido** en el caso del confinamiento psiquiátrico”

Además, “se considera que este encarcelamiento hace pagar al sujeto la deuda con la sociedad, lo cual no ocurre con el “loco” que incluso “puede perder la personalidad jurídica, delegada a un tutor, que posee su firma y actúa en su nombre y lugar”. [7]

Podrá notarse entonces, que el evitamiento de la prisión se acompaña, a veces del manicomio y siempre de una destitución subjetiva que habrá que incluir también dentro de los efectos que produce tal resolución, aunque no siempre sean evidentes sus “huellas”. Quizás como ejemplo en contrario, los militares argentinos involucrados en la represión ilegal de la dictadura militar no objetaron que a cambio del no procesamiento y la no privación de su libertad se expresase en el texto de una ley que habían actuado como autómatas, sin saber ni comprender lo que hacían, obedeciendo ciegamente. (es lo que expresa y se infiere del texto de la polémica ley de obediencia debida sancionada en 1987, derogada en la actualidad y planteada su anulación).

Anticipemos entonces, una primer conclusión interrogativa sobre esta cuestión: Si bien la forma en que somos convocados por el jurista es similar en los casos para determinar la imputabilidad que los que tratan de decidir acerca de la incapacidad, ya que en ambas situaciones se requiere un experto, no es difícil advertir que la pregunta que ha de decidir acerca de la responsabilidad es mucho más problemática, la respuesta más incierta y quizás difícil de situar en el horizonte de una premisa cientista objetiva

Referir y exponer ambas cuestiones de modo sucesivo y hasta contrapuesto nos permite, precisamente poner en evidencia sus diferencias y formular nuestra apreciación con respecto a que ellas hacen o sitúan de distintos modos el lugar y la función del experto.

La determinación de la insania permite ejemplificar con claridad los siguientes aspectos

- a) que es una problemática en la cual es adecuado requerir la evaluación e intervención científico-técnica de un experto.
- b) que la psicología puede, y es, la disciplina adecuada para ejercer esa experticidad.
- c) que desde distintas teorías o a través de la implementación de diversas técnicas psicológicas podría llegarse a la misma conclusión con una certidumbre y Fundamentación precisa.

El ejercicio de esta experticidad puede ser de amplia utilidad para que el juez ejerza su función (juzgar) sin confundirse con la del experto aunque en este tipo de situaciones el dictamen pericial tiene una incidencia amplia en la conclusión del mismo.

No ocurre lo mismo con la problemática de la imputabilidad - inimputabilidad porque somos convocados a un lugar en el cual quizás antes de iniciar la construcción de las respuestas debamos preguntar acerca del modo y las razones por las que se han producido las interrogaciones. Y en ellas intervienen e intersectan las siguientes cuestiones

- a) La vieja pregunta existente desde los más remotos tiempos de la humanidad que ya Aristóteles enunciaba de un modo preciso “el loco, el ebrio, el dormido, son responsables de su acto”. Las respuestas han de ser múltiples, y seguramente no han de gozar del recurso a la exactitud. Los juristas, guiados por una psicología que no enuncian explícitamente pero practican, confían en que la conciencia pueda orientarlos y hacer pie firme en sus conclusiones. Sigmund Freud, que descubriera los fenómenos inconscientes, extiende la responsabilidad por los propios actos mucho más allá de ella: el inconsciente no desresponsabiliza aunque aporte un sentido a los propios actos.
- b) El homicidio no es cualquier delito, sino aquel que nos hace interrogar sobre los propios fundamentos de la humanidad.
- c) Por último, la opción entre la cárcel que estigmatiza y la ausencia de sanción que desresponsabiliza nos parece que sitúa los términos de un debate contemporáneo en el cual sería preferible no dejar de intervenir. , pero en el cual el estatuto de experto no resulta suficiente porque no es una cuestión a ser respondida desde la técnica o el eficientismo.

Hemos caracterizado dos “paradigmas” de peritaje tomando como referencia o “símbolo” de cada uno de ellos el que nos es demandado desde la incapacidad y la inimputabilidad y tal como plantea a cada uno de ellos el derecho civil y penal respectivamente. Podemos agregar a ésto ahora que cada uno de estos procesos judiciales (el juicio por insania y el proceso para decidir sobre la responsabilidad) responden y se estructuran por una lógica

diferente en cada caso.

En el primero se trata de decidir respecto a las **acciones futuras de un sujeto**, en el segundo se trata de **juzgar un acto realizado en el pasado**. Estas circunstancias ubican a aquel en la lógica de la necesidad de un diagnóstico, un pronóstico y la sugerencia de un tratamiento. Esta lógica no es ajena al ámbito de la salud, y en ella pueden participar la medicina, la psiquiatría y la psicología con rigurosidad y aportando sus conceptualizaciones e instrumentales de orden científico. El juzgamiento de un acto delictivo ya realizado y la pregunta acerca del estado “psíquico” del sujeto en el mismo se ubican en la lógica de la **reconstrucción del hecho**. Este imperativo que se ordena desde el dispositivo judicial para acceder a la verdad puede obtener a veces, desde distintas disciplinas científicas ayudas invaluable que pueden causar nuestro asombro maravillado. Que cierta especialización forense de la medicina haga hablar a un cadáver y nos llegue a indicar con absoluta precisión el momento de la muerte, reconstruir la forma en que esta se produjo o que la balística nos facilite reconstruir el trayecto de un proyectil y la posición del autor del disparo puede gozar de la exactitud que sorprendentemente podemos descubrir en casos en los cuales con un minúsculo resto de lo que fuera un cuerpo humano nos es proporcionada la indudable identidad del mismo. Pero hay una imposibilidad estructural – queremos decir que no dependen de alguna deficiencia del instrumento científico que poseemos en la actualidad- de que lleguemos a conocer el “estado mental” del sujeto autor del hecho en ese momento. Por otro lado ¿qué haríamos con ese “dato”? Aun el crimen más horrendo e inexplicable puede llegar a ser comprendido sin embargo por otra vía. , cual es la reconstrucción de los dichos y hechos del sujeto y la escucha de sus palabras posteriores.

Un caso de homicidio al que fuimos convocados permitió algunas intervenciones que no dejaron de tener efecto sobre el autor del mismo y que a su vez nos ha posibilitado realizar a partir del mismo, algunos aprendizajes. El sujeto, del cual no podría decirse que era un psicótico intentó liberarse de su madre consumando el homicidio, con la ayuda de su hermana. La defensa esperaba que el peritaje apoyase su tesis de que era inimputable para conseguir la excarcelación. Llamados para practicar el estudio correspondiente no pudimos hacer lugar a esta expectativa del letrado. El autor confeso reconocía su culpabilidad y más aún esperaba ser castigado. Aceptó continuar y pasar del estudio a un tratamiento realizado durante su permanencia en la prisión y mientras se sustanciaba el proceso. Fue condenado, y a prisión perpetua, con aplicación estricta y correcta del causal de agravante establecido en la ley . La condena, que tal como dijimos era esperada, sumó sin embargo una complicación ya que vino a ratificarle al sujeto aquello de lo que quería alejarse el vínculo a perpetuidad con su madre. Como el derecho, de todos modos, no cumple estrictamente con sus palabras, aquella cadena perpetua no duró toda la vida y ya hace algunos años que ha vuelto a utilizar ciertas libertades luego del alto precio que ha

pagado por no poder separarse de su madre de otro modo.

Seguramente, ha podido situar su acto como propio, arrepentirse, pagar por ello, y comprender en cierto modo que éste formó parte de su vida, de su historia y de su ser. [8]

CONCLUSIONES

El análisis y el estudio contrapuesto de los dos tipos de peritajes que venimos refiriendo nos ha permitido atribuirle a cada uno de ellos una función diferente en cuanto al lugar de la experticidad. Si partimos e iniciamos nuestro desarrollo a partir de esa pregunta precisamente y del supuesto que le otorga la capacidad y la exigencia de responder a **todas** ellas los ejemplos considerados nos han permitido no solo delinear aspectos básicos de las problemáticas de la incapacidad y la inimputabilidad sino también tal como afirmamos situar de manera distinta a la condición de experto. Reconocerle un lugar, necesario, importante implica –para nosotros- simultáneamente establecer un límite y hacer un “espacio” para una dimensión que va más allá de la técnica, de la práctica, del efficientismo, espacio que nombramos como reflexión intelectual, compromiso, consideración ética, análisis de los argumentos, etc.

El sentido del castigo, el lugar de la responsabilidad en una sociedad son cuestiones que difícilmente admitan una respuesta exacta, una precisión cuantitativa. El discurso jurídico, que aborda estas cuestiones y que nos pone en contacto con ellas no necesariamente goza de exclusividad en su incumbencia., el debate histórico que en el seno del mismo se ha producido –y que se mantiene vigente- en cuanto a los criterios retributivos o preventivos para fundamentar la pena y la contraposición de posturas “represivas”, abolicionistas y garantistas en cuanto al sistema penal nos han conducido hasta ciertos “impasses” o hacia la delimitación de situaciones de estructura paradójal ante las cuales el orden social parece desgarrarse entre opciones que promueven el incremento de las medidas punitivas (ampliación del estado punitivo penal) que llevan al sujeto hacia la repetición y la estigmatización o aquellas que, por el contrario, favorecen una desresponsabilización creciente, que priva al sujeto del reconocimiento de su acto. Nada nos impide intervenir en ese debate, aunque no tengamos la respuesta exacta ni la medida justa.

En el ámbito de lo que se denomina oficialmente la psicología forense habrá que admitir lidiar o ser atravesado por estas cuestiones como por las siguientes dos circunstancias:

- a) la necesidad de interrogar los supuestos del jurista, con los cuales construye sus preguntas. (aunque esto provoque la incomodidad de éste, sobre todo si ponemos en cuestión algunas creencias que parecen guiarlo, tales como son la de que las “defensas” del sujeto se inspiran en la búsqueda del bien del sujeto y que para definir a

este basta la conciencia.)

- b) hacer un lugar al sujeto que habla, es decir, al menos no clausurar esta instancia que el dispositivo judicial circunscribe, acota, limita o reprime.

En este sentido, será conveniente no evitar sino favorecer los vínculos de nuestra disciplina con la filosofía, con la criminología, con los discursos sobre la educación, etc. Si las periodizaciones oficiales de la historia de la psicología reconocen a ésta un momento previo a las titulaciones y las carreras, un momento de “psicología sin psicólogos”, ampliamente fecundo nada nos impide pensar que quizás estemos ante el comienzo de un nuevo momento en el que los psicólogos renovemos el lazo con otros discursos mas allá de nuestra propia disciplina.

[1] Kosinsky Jerzy: Desde el jardín. Edic. Pomaire. 1977

[2] Laurent Eric: “Estado, sociedad y psicoanálisis”. Edic. Manantial. 1993.

[3] Kelsen, Hans: Teoría pura del derecho. Edic. Eudeba. 1987.

[4] Ver Código Civil Argentino.

[5] Legendre, Pierre: Tratado sobre el padre. El crimen del cabo Lorthie. Edic siglo XXI. 1994.

[6] Ver art. 34, inc a del Código Penal Argentino.

[7] Althusser, Louis: El porvenir es largo. Edic. destino. 1993.

[8] Manasseri, Adelmo: La psicología ante el derecho penal. Revista de la Fac de Psicología de Rosario. Año 2, núm 1. 1999.

Models of Temporal Processing and Language Development

Albert M. Galaburda, M.D.
Harvard Medical School,
Department of Neurology
Beth Israel-Deaconess Medical Center

Abstract

Many dyslexics have problems with high level phonological processing, as well as with rapidly changing non-linguistic sounds. The former, tested by tasks such as rhyming, phoneme deletion, phoneme counting, etc., are linguistic, require conscious awareness, and cannot be readily modeled in animals, except as general cognitive abilities. The latter involves making judgements about rapidly changing tones, and can be tested in the bench laboratory. We have developed two animal models in which to study the latter deficit. These models originate from the observation that dyslexic brains show focal areas of abnormal cell migration. Newborn rats with cortical freezing injury to the frontal, parietal, occipital, or temporal lobes develop a focal neuronal migration abnormality similar to that in the dyslexic brain. Among the effects of the injury we see changes in neuronal populations in the thalamus, which in turn are associated with deficits in processing rapidly changing tones. A separate group of animals - mouse mutants that develop spontaneous focal neuronal migration anomalies and autoimmunity - also show deficits in rapid sound processing. These deficits can be demonstrated by operant conditioning, oddball and gap detection paradigms, and evoked potentials. There are gender differences in the responses. Whereas a focal anomaly can be induced in female rats that looks identical to that of the male, females do not exhibit changes in the thalamus nor temporal processing deficits. On the other hand, when pregnant rats are exposed to testosterone during pregnancy, females with microgyria belonging to these litters show the expected thalamic changes. Animals with cortical anomalies also have problems of a more cognitive type tested on maze and avoidance paradigms, which implicate cortical dysfunction directly. In sum, cortical malformations acquired during fetal and early post-natal development in rodents lead to a useful model for the study of developmental learning disorders in humans.

Key Words

dyslexia, temporal processing, animal models, developmental plasticity

1. Introduction

This chapter will review the contribution of an animal model to the debate about the nature of developmental dyslexia. There is fairly uniform agreement that the bulk of children with developmental language disorders including dyslexia have problems processing rapidly changing sounds [1]. There is also agreement that dyslexic children experience difficulties when carrying out tasks of phonemic awareness, a problem that is linked to difficulties learning to read [2-4]. What is less clear is whether these two findings are linked in any way – developmentally, cognitively, neurobiologically, or genetically. We have developed a set of animal models in which it is possible to ask causal questions regarding some of these potential links.

The animal models were developed as a result of observations made on human autopsy

P S I K O L I B R O

brain specimens from dyslexic individuals. For instance, a uniform finding in the dyslexic brains studied in our laboratory is the presence of focal areas of abnormal neuronal migration in the cerebral cortex [5]. These range from instances of focal microgyria through glioneuronal heterotopias (henceforth referred to as 'ectopias'; see Figure 1) to minor focal dysplasia of cortical layers. Microgyria here refers to infolding of 4-layer cortex arising from injury to the cortical plate during development, whereas ectopia refers to collections of neurons and glia in the molecular layer. In the dyslexic brains, ectopias and microgyria are found predominantly in the perisylvian cortex [5], and affect both low level and high level cortical processors, e.g., primary and early association auditory cortices as well as prefrontal and anterior temporal cortices (See figure 2).

We can assume from observations on fetal tissue, as well as in developmental animal models, that ectopias arise some time during the period of neuronal migration to the cortex, i.e., between the 16th and 20th week of gestation, probably as a result of injury [6]. Injury can be produced through genetic or environmental mechanisms. We know specifically that ectopias can arise when the external glial limiting membrane, which limits migration of neurons up to but no farther than layer II of the developing cortical plate, is ruptured [7]. We also know that after completion of the neuronal migration period, injury to the cortex of any type does not lead to these malformations, but rather to standard glial scars (Rosen and Galaburda, unpublished; [8]). The location of the ectopias in the human dyslexic brain suggests that, if biologically active, they could produce dysfunction both in the low-level and high-level cortical processors. Thus, for instance, involvement of the primary auditory cortex could be responsible for the difficulties with rapid sound processing, whereas involvement of prefrontal cortex, anterior temporal lobe, or inferior parietal lobule could explain problems with memory and phonemic awareness and other aspects of phonological processing. Additional functional deficits could result from spread of anatomical disruption from the areas of ectopias to regions connected to them. Thus, through trophic or antitrophic effects arising in the malformation, other parts of the cortex, or subcortical areas connected to it, could be affected in their growth and development.

The notion that areas connected to the cortical anomalies comprise part of the problem is in part confirmed by the finding of abnormalities in visual and auditory nuclei of the thalamus – the lateral and medial geniculate bodies, respectively. In the lateral geniculate body we found that the neurons of the magnocellular layers were approximately 30% smaller in dyslexics than in control brains [9]. In the medial geniculate body (MGB), there was no difference in average neuronal sizes. However, when neurons were arranged in bins according to cell area, there was a significant shift toward excessive numbers of small neurons and a paucity of large neurons in the left hemisphere of the dyslexic brain [10]. Because of the proximity of thalamic sensory neurons to the sensory input channels it was considered that these neuronal shifts could be responsible for the sensory-perceptual (precognitive) deficits reported in dyslexics, together with the primary auditory and visual cortices.

The etiology of cortical malformations has been reviewed elsewhere [11-13], and it is clear that they can result from genetic or epigenetic events occurring during the period of neuronal migration. In general, neuronal migration disorders of genetic etiology are more diffuse, whereas those associated with injury or other epigenetic events are more focal. For example, about 90% of individuals with Miller-Dieker syndrome, which affects the cortex diffusely, have microdeletions in a critical 350-kilobase region in chromosome 17p13.3 [14, 15]. Additional genes have been associated with X-linked lissencephaly and double cortex

([doublecortin, 16, 17-19]. In contrast, it is generally accepted that microgyria and other focal disorders of neuronal migration, including focal glioneuronal heterotopia, are the result of secondary effects of injury occurring during critical periods of development [20-24]. The latter type of neuronal migration anomaly, in contrast to the diffuse type, would be more likely to apply to focal disorders of learning, i.e., specific learning disorders such as dyslexia.

2. General Animal Models of Neuronal Migration Anomaly

Animal models have been developed for many of the neuronal migration disorders. The reeler mouse, for example, has a cortex that is characterized by an inversion of the normal laminar pattern [25-29] and is genetically modulated by *reelin* gene products [30, 31]. A similar mouse mutation, scrambler [32], appears to be modulated by genes (*disabled-1*, *mdab-1*), the products of which act downstream of *reelin* [33, 34]. A mutant strain of rats (*tish*) forms an ectopic collection of neurons below the cortical plate, which appears to be neocortical in origin and morphology [35, 36]. These *tish* animals, which are proposed to be a model for human double cortex, are susceptible to spontaneous seizures.

Epigenetically induced malformations can be created in otherwise normal rodents through a variety of approaches. Rats injected prenatally with methylazoxymethanol (MAM) have microcephalic brains and ectopic neurons in the subcortical white matter and the CA1 region of the hippocampus [37-39]. These rats have decreased seizure thresholds and changes in glutamate receptors [40, 41]. Injection of neurotrophin-4 into the ventricles of developing rats causes the formation of diffuse glioneuronal heterotopias in the molecular layer (layer I) of the neocortex [42]. Focal molecular layer ectopias can be induced by puncture wounds at or around birth [7] or by exposure to gamma irradiation *in utero* [43-45]. A malformation resembling human four-layered microgyria can be induced during the period of late neuronal migration by hypoxic/ischemic damage to the developing cortical plate either by freezing injury [8, 46-50] or by ibotenic acid injections [51, 52].

After induction of microgyria in one day-old rat pups there is a transient decrease in parvalbumin positive neurons in the microgyrus itself and a more permanent reduction of these neurons in adjacent cortex [53]. Slices of microgyric cortex have been shown to be epileptogenic [54-58]. Male rats with microgyria have been shown to have difficulties in the ability to process fast auditory information similar to those seen in individuals with dyslexia [1, 59]. In the microgyric cortex the binding to NMDA receptors is significantly increased, whereas the binding to GABA_A and GABA_B receptors is reduced [60]. Widespread, though regionally differentiated, reduction of GABA_A receptor subunits $\alpha 1$, $\alpha 2$, $\alpha 3$, $\alpha 5$, and $\gamma 2$ has been described in induced microgyria [61], which together with the former finding has contributed to establishing this preparation as a model of congenital epilepsy.

Polymicrogyria and/or pachygyria has been reported in association with white and gray matter heterotopias [62-65]. In some severe cases porencephaly, polymicrogyria, and

P S I K O L I B R O

heterotopias were seen together, and it was suggested that they might all result from a single etiologic event [66, 67]. In a series of experiments we varied the duration and severity of cortical freezing injury during the neonatal period in the rat. A range of cortical malformations ranging from minor laminar dysplasia, through molecular layer ectopias, to microgyria and frank porencephaly was seen in the brains of these animals [68]. The severity of the malformation was directly related to the strength (number of hits and duration) of the freezing injury. These results indicate that a single etiologic event of varying severity during neuronal migration to the neocortex can induce widely disparate malformations of the cortex.

3. Animal Models of Dyslexia

3.1 Induced Cortical Malformations

Experiments were carried out to look at anatomical features of freezing cortical injury, as well as physiologic and behavioral consequences. The severity of the injury was chosen to produce a focal microgyrus (Figure 3). The degree of damage is ascertained by stereologically measuring the amount of cortex appearing as damaged in Nissl stain. We also stereologically measure the volume of the brain and express the damaged cortex as a percent of the entire cortex. There is no correlation between amount of damage and any behavioral measure. A microgyrus was induced in frontal, parietal, temporal, or occipital cortex. The results did not differ for these locations, so the data were pooled. It is possible that with larger numbers differences would emerge according to location and amount of the damage.

A remarkable finding is that rats with microgyria exhibit problems with processing sounds that are reminiscent of those seen in language impaired children [59]. Male rats with neonatally induced microgyria were tested in an operant paradigm for auditory discrimination of stimuli consisting of two sequential tones. Using water reinforcement, subjects were shaped to perform a go/no-go target identification. Stimuli were reduced in duration from 540 to 249 msec across 24 d of testing. Results showed that all rats were able to discriminate at longer stimulus duration. However, rats with bilateral microgyria showed specific impairment at stimulus duration of 332 msec or less, and were significantly depressed in comparison to sham operated animals. Of substantial interest was the finding that female rats with identical microgyria (determined by methods outlined above) did not show a temporal processing deficit.

Following from the observations in the human dyslexic MGB and LGB, the thalamus of rats with induced microgyria was examined histometrically for neuronal sizes. Animals with documented microgyria showed alterations in the distribution of neurons in the medial geniculate body – there was an excess of small neurons and a paucity of large neurons in these nuclei [69]. Not only did this finding parallel that seen in the human dyslexic brain, but also

P S I K O L I B R O

established a plausible causal relationship between cortical and thalamic changes. In the human brains these parallel changes were associated with one another, but it was not until cortical changes were induced in an otherwise normal rat, with the subsequent appearance of thalamic changes, that causality could be demonstrated. Moreover, examination of the medial geniculate bodies of male and female rats showed that changes in neuronal sizes were present only in the males. [69] This suggested that the microgyrus itself was not responsible for the behavioral deficit but rather the secondary changes in the thalamus, which occurred in the males but not in the females. The male-female difference after freezing neonatal injury occurred in the reaction of the thalamus to the cortical injury and not in the severity or location of microgyria.

The mechanism for the gender-based plasticity is not known, but the effect of sex steroids was investigated. Pregnant rats were treated perinatally with testosterone propionate and received a freezing lesion to cause focal microgyria [70]. Both male and androgenized female rats with microgyria had a shift in neuronal sizes toward excess numbers of small neurons in the MGB, whereas untreated females did not. This finding suggested that the difference in thalamic plasticity reported between the sexes after microgyrus induction was, at least in part, related to testosterone activity before, during, or after induction of the lesion. However, it should also be noted that testosterone could also have a protective effect in different systems, after different-sized lesions, and at different ages (see, c.f., [71]). There is not, as yet, knowledge about the effect of testosterone on microgyric female behavior in the temporal processing tasks. An additional manipulation involved treating rat neonates with MK-801, an NMDA-receptor antagonist [70]. It was found that microgyric rats treated with MK-801 showed milder forms of microgyria, with barely perceptible anomaly in some cases, and amelioration of the sensory processing deficits [72].

How early injury to the cortical plate results in both focal and widespread changes in neuronal systems is a topic of intense interest in our lab. One obvious mechanism for propagating changes in the nervous system is through disturbance of the intricate pattern of connectivity among developing brain regions. We examined the patterns of connectivity associated with induced microgyria and found abnormal corticocortical and corticothalamic connectivity [73]. Appropriately directed homotopic contralateral connections are seen in the cortex of some but not all microgyric rats. At the same time heterotopic projections are also seen. Afferent connections to the microgyric cortex fall short of innervating the microgyrus and instead terminate in medially adjacent areas, only occasionally extending onto the medial wall of the microgyrus. Corticothalamic and thalamocortical connections are almost depleted in the microgyrus, although dense bundles of thalamocortical fibers can be seen to terminate at the border between normal and malformed cortex. We conclude that, on the one hand, anomalous connections give rise to anomalous circuits that could contribute to deficient behaviors, perceptual or cognitive. Thus, the presence of connections provides the opportunity for the

P S I K O L I B R O

microgyrus to affect development and function in other parts of the brain. On the other hand, it is likely that the adult picture of connectivity is not identical to the pattern of connections, which should also include transient connections, during development. Additional effects of the microgyrus could be obtained from these developmentally immature connective patterns, which could further affect development at a distance from the microgyrus.

3.2 Spontaneous Cortical Malformations

A number of mutant mouse strains develop focal glioneuronal heterotopias (ectopias). Approximately 50% of New Zealand Black mice (NZB/BINJ) and 80% of NXSM- D/EiJ mice develop neocortical layer I ectopias prenatally, mostly in somatosensory cortices. Using the tracers 1,1'- diiodo-3,3',3'-tetramethylindocarbocyanine perchlorate (Dil) and biotinylated dextran amine (BDA) revealed a distinct bundle of fibers extending from the ectopic neurons to the deep cortical layers [74]. This bundle split in the white matter with some fibers traveling to the corpus callosum and others to the internal capsule. Thalamic connections were concentrated in the ventrobasal (somatosensory) complex (VB) and posterior thalamic nucleus group (Po). Injections of BDA into VB revealed reciprocal connections between VB and the ectopic cortical neurons. Ipsilateral corticocortical projections were seen between ectopias in primary somatosensory and motor and secondary somatosensory cortices, but no contralateral connections of the ectopic neurons were seen.

Even though behavioral abnormalities in mutant mice could relate to other brain changes not specifically controlled for, we tested the mice in order to compare behavioral effects in the mice with ectopias to those in induced malformations in the rats (see above). Thus, we tested BSXB/MpJ-Yaa mice behaviorally. Auditory event related potentials were elicited by pairs of 10.5 kHz tones separated either by silence, a 0.99 kHz tone, or a 5.6 kHz tone of variable duration. Half of the mice tested had 1-3 ectopias in frontal or parietal cortex, and half had no ectopias [75]. Mice with ectopias showed a reduced response to the second 10.5 kHz stimulus only when it was preceded by a short duration 5.6 kHz tone (Figure 4).

In addition to temporal processing deficits, both microgyric rats and the mutant mouse strains mentioned above exhibit behavioral problems of a more cognitive nature [76-87]. For instance, NZB mice with ectopias perform poorly in a non-spatial discrimination test, as well as in a spatial water escape maze. In some cases, animals with ectopias from different strains, which also means different locations for the ectopias, perform differently on some tests. For example, BSXB ectopic animals learn the Lashley III maze well, while NZBs do not. The former have ectopias in the frontal lobe, whereas the latter have them in the parietal lobe, but also have hippocampal anomalies [88, 89]. On the other hand, on two tests of working memory, one involving an inverted Lashley III maze, the other a delayed match to sample paradigm, ectopic BSXB mice performed poorly. In sharp contrast, these same mice were superior in learning a reference memory spatial water maze. Both sets of findings could be related to their frontal

P S I K O L I B R O

lobe pathology. On some of these tests, deficits appear to interact with paw preference.

Mutant mice with ectopias also have autoimmune disease, as well as other brain changes that could by themselves affect behavior separately from or instead of ectopias. However, when ectopias or microgyria are induced in normal mice, behavioral deficits emerge [90]. We induced neocortical ectopias (via puncture wounds) and microgyria (via freezing lesions) in the neocortex of 1-day-old mice without immune disorders. DBA mice were assigned at birth to receive either a puncture wound or freezing lesion of either the left or right hemisphere. An independent group was subjected to sham surgery. In adulthood, these mice were given a battery of tests designed to measure lateralization and learning capacity. Lesioned mice (irrespective of hemisphere or type of damage) performed poorly when compared to sham-operated animals in discrimination learning, in a spatial Morris Maze Match-to-Sample task and in a Lashley Type III maze. In shuttlebox avoidance conditioning, where immunological disorder alone has been shown to compromise behavioral performance in autoimmune mice, there was no difference between lesioned and sham animals. These results supported a dissociation between the effects of developmental neocortical anomalies and autoimmune disease on behavior, revealed similarities between spontaneous and induced neocortical malformations, and failed to support a difference in behavioral effects between ectopias and microgyria.

4. Discussion and Conclusions

There is active interest in understanding the temporal processing and cognitive deficits seen in developmental dyslexics. Unanswered questions include whether these two sets of deficits are related and to what extent each contributes to the clinical disorder that brings dyslexics to attention in the educational system. Answers to these questions would be important for better designing treatment approaches and for discovering early markers of the learning disorder. In this paper we have presented evidence that seems to indicate that cortical malformations in experimental rodents, similar to those seen in dyslexic brains, induce problems both in temporal processing and in cognitive tasks. Moreover, because of experimentation possible in otherwise normal mice and rats, it is possible to conclude that induction of cortical malformation may lead to changes in the thalamus, and that the latter associate with deficits in temporal processing. When changes in the thalamus fail to occur, as is the case in female rats with induced cortical malformations, no temporal processing problems occur. However, in that latter group of animals it is still possible to show that they fail to perform some cognitive tests. This would lead to the tentative conclusion that temporal processing deficits are the result of thalamic changes, and cognitive deficits are related to cortical damage in the perinatal period in these animals. Because of plasticity that is present during development, cortical changes appear to induce thalamic changes in those affected

animals.

Dyslexic brains show cortical malformations and thalamic changes. It is reasonable to assume that in this clinical population temporal processing deficits that have been described relate to the thalamic changes, while linguistic and metalinguistic problems, which have also been described, relate to cortical changes associated with the malformations. As in the experimental animals, it is likely that the cortical anomalies, which originate early during fetal development, are the first step, while the thalamic changes are a secondary effect of the cortical malformations. It is also likely that abnormal cortex affects thalamic development along transient and permanent connections, which must also be abnormal in the human. Finally, the cortical malformations in the dyslexic brain are likely to affect function of other cortical areas, within the same and in the opposite hemisphere, that are connected to the malformations.

There remains the question of the mechanism by which thalamic cells change and temporal processing problems arise. Current research in our laboratories is addressing these questions at the cellular, molecular, neurophysiological and behavioral levels. The answers are likely to be applicable to the understanding of brain plasticity after early injury in general, but also to establish a more mechanistic link between brain structure, physiology, and behavior in developmental dyslexia. Another question -- the true nature of the development of the linguistic and metalinguistic anomaly in dyslexics -- is more difficult to answer, probably impossible, in experimental animals. Suffice to say that the demonstration of cognitive deficits in these animals suggests that cognitive deficits are possible from the same types of lesions in humans. However, language can be tested directly only in humans. Progress in imaging of living human brains, as well as the discovery of physiological and behavioral markers for dyslexics that apply to infancy and early childhood before reading instruction begins, are likely to provide the tools needed for studying this specifically human trait and this specifically human deficit.

5. References

- [1] Fitch RH, Miller S, Tallal P. Neurobiology of speech perception. Annual Review Neuroscience 1997;20: 331-53.
- [2] Morais J, Luytens M, Alegria J. Segmentation abilities of dyslexics and normal readers. Percept Motor Skills 1984;58: 221-222.
- [3] Liberman IY, Shankweiler D. Phonology and the problems of learning to read and write. Remedial and Special Education 1985;6: 8-17.
- [4] Bradley L, Bryant P. Visual memory and phonological skills in reading and spelling backwardness. Psychological Research 1981;43: 193-9.
- [5] Galaburda AM, Sherman GF, Rosen GD, Aboitiz F, Geschwind N. Developmental dyslexia: Four consecutive cases with cortical anomalies. Ann Neurol 1985;18: 222-233.
- [6] Sarnat HB. 1992. Disturbances of neuroblast migrations after 20 weeks gestation in the

P S I K O L I B R O

- human fetus and neonate. Pages 108-117 in Y. Fukuyama, Y. Suzuki, S. Kamashita, and P. Casaer, Eds., *Fetal and Perinatal Neurology*. Karger, Basel.
- [7] Rosen GD, Sherman GF, Richman JM, Stone LV, Galaburda AM. Induction of molecular layer ectopias by puncture wounds in newborn rats and mice. *Dev Brain Res* 1992;67: 285–291.
- [8] Dvorák K, Feit J. Migration of neuroblasts through partial necrosis of the cerebral cortex in newborn rats—contribution to the problems of morphological development and developmental period of cerebral microgyria. *Acta Neuropathologica (Berlin)* 1977;38: 203–212.
- [9] Livingstone M, Rosen G, Drislane F, Galaburda A. Physiological and anatomical evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia. *Proc Nat Acad Sci (USA)* 1991;88: 7943-7947.
- [10] Galaburda AM, Menard MT, Rosen GD. Evidence for aberrant auditory anatomy in developmental dyslexia. *Proc Nat Acad Sci (USA)* 1994;91: 8010-8013.
- [11] Sarnat HB. Cerebral dysplasias as expressions of altered maturational processes. *Can J Neurol Sci* 1991;18: 196-204.
- [12] Mischel PS, Nguyen LP, Vinters HV. Cerebral cortical dysplasia associated with pediatric epilepsy. Review of neuropathologic features and proposal for a grading system. *J Neuropathol Exp Neurol* 1995;54: 137-153.
- [13] Barkovich AJ, Kuzniecky RI, Dobyns WB, et al. A classification scheme for malformations of cortical development. *Neuropediatrics* 1996;27: 59-63.
- [14] Reiner O, Carrozzo R, Shen Y, et al. Isolation of a Miller-Dieker lissencephaly gene containing G protein beta-subunit-like repeats. *Nature* 1993;364: 717-21.
- [15] Reiner O, Baram I, Sapir T, et al. LIS2, gene and pseudogene, homologous to LIS1 (Lissencephaly 1), located on the short and long arms of chromosome 2. *Genomics* 1995;30: 251-256.
- [16] Gleeson JG, Allen KM, Fox JW, et al. Doublecortin, a brain-specific gene mutated in human X-linked lissencephaly and double cortex syndrome, encodes a putative signaling protein. *Cell* 1998;92: 63-72.
- [17] Gleeson JG, Minnerath SR, Fox JW, et al. Characterization of mutations in the gene doublecortin in patients with double cortex syndrome [see comments]. *Ann Neurol* 1999;45: 146-53.
- [18] des Portes V, Francis F, Pinard JM, et al. doublecortin is the major gene causing X-linked subcortical laminar heterotopia (SCLH). *Hum Mol Genet* 1998;7: 1063-70.
- [19] des Portes V, Pinard JM, Billuart P, et al. A novel CNS gene required for neuronal migration and involved in X-linked subcortical laminar heterotopia and lissencephaly syndrome. *Cell* 1998;92: 51-61.
- [20] Lyon G, Robain O. Etude comparative des encéphalopathies circulatoires prénatales et

- para-natales (hydranencéphalies, porencéphalies et encéphalomalacies kystiques de la substance blanche). Acta Neuropathologica (Berlin) 1967;9: 79-98.
- [21] Levine DN, Fisher MA, Caviness VS. Porencephaly with microgyria: A pathologic study. Acta Neuropathologica (Berlin) 1974;29: 99-113.
- [22] McBride MC, Kemper TL. Pathogenesis of four-layered microgyric cortex in man. Acta Neuropathologica (Berlin) 1982;57: 93-98.
- [23] Marin-Padilla M. Developmental neuropathology and impact of perinatal brain damage. I: Hemorrhagic lesions of neocortex. J Neuropathol Exp Neurol 1996;55: 758-773.
- [24] Marin-Padilla M. Developmental neuropathology and impact of perinatal brain damage. III: gray matter lesions of the neocortex. J Neuropathol Exp Neurol 1999;58: 407-29.
- [25] Caviness VS, Jr. Patterns of cell and fiber distribution in the neocortex of the reeler mutant mouse. J Comp Neurol 1976;170: 435-47.
- [26] Caviness VS, Jr. Neocortical histogenesis and reeler mice: A developmental study based upon [³H]thymidine autoradiography. Dev Brain Res 1982;4: 293-302.
- [27] Caviness VS, Jr., Frost DO. Thalamocortical projections in the reeler mutant mouse. J Comp Neurol 1983;219: 182-202.
- [28] Goffinet AM, So K-F, Yamamoto M, Edwards M, Caviness VS, Jr. Architectonic and hodological organization of the cerebellum in reeler mutant mice. Dev Brain Res 1984;16: 263-276.
- [29] Frost DO, Edwards MA, Sachs GM, Caviness VS, Jr. Retinotectal projection in reeler mutant mice: relationships among axon trajectories, arborization patterns and cytoarchitecture. Dev Brain Res 1986;28: 109-120.
- [30] D'Arcangelo G, Miao GG, Chen SC, et al. A protein related to extracellular matrix proteins deleted in the mouse mutant reeler [see comments]. Nature 1995;374: 719-23.
- [31] D'Arcangelo G, Nakajima K, Miyata T, et al. Reelin is a secreted glycoprotein recognized by the CR-50 monoclonal antibody. J Neurosci 1997;17: 23-31.
- [32] Sweet HO, Bronson RT, Johnson KR, Cook SA, Davisson MT. Scrambler, a new neurological mutation of the mouse with abnormalities of neuronal migration. Mammalian Genome 1996;7: 798-802.
- [33] Ware ML, Fox JW, Gonzalez JL, et al. Aberrant splicing of a mouse disabler homolog, *mdab 1*, in the *scrambler* mouse. Neuron 1997;19: 239-249.
- [34] Rice DS, Sheldon M, D'Arcangelo G, et al. Disabled-1 acts downstream of Reelin in a signaling pathway that controls laminar organization in the mammalian brain. Development 1998;125: 3719-29.
- [35] Lee KS, Schottler F, Collins JL, et al. A genetic animal model of human neocortical heterotopia associated with seizures. J Neurosci 1997;17: 6236-42.
- [36] Lee KS, Collins JL, Anzivino MJ, Frankel EA, Schottler F. Heterotopic neurogenesis in a rat with cortical heterotopia. J Neurosci 1998;18: 9365-75.

- [37] Singh SC. Ectopic neurones in the hippocampus of the postnatal rat exposed to methylazoxymethanol during foetal development. *Acta Neuropath* 1977;40: 111–116.
- [38] Johnston MV, Coyle JT. Histological and neurochemical effects of fetal treatment with methylazoxymethanol on rat neocortex in adulthood. *Brain Res* 1979;170: 135–155.
- [39] Dambaska M, Haddad R, Kozlowski PB, Lee MH, Shek J. Telencephalic cytoarchitectonics in the brains of rats with graded degrees of micrencephaly. *Acta Neuropathologica (Berlin)* 1982;58: 203–209.
- [40] Baraban SC, Schwartzkroin PA. Flurothyl seizure susceptibility in rats following prenatal methylazoxymethanol treatment. *Epilepsy Res* 1996;23: 189–94.
- [41] Chevassus-au-Louis N, Ben-Ari Y, Vergnes M. Decreased seizure threshold and more rapid rate of kindling in rats with cortical malformation induced by prenatal treatment with methylazoxymethanol. *Brain Res* 1998;812: 252–5.
- [42] Brunstrom JE, Gray-Swain MR, Osborne PA, Pearlman AL. Neuronal heterotopias in the developing cerebral cortex produced by neurotrophin-4. *Neuron* 1997;18: 505-17.
- [43] Schmidt S, Lent R. Effects of prenatal irradiation on the development of cerebral cortex and corpus callosum of the mouse. *J Comp Neurol* 1987;264: 193-204.
- [44] Ferrer I, Alcántara S, Martí E. A 4-layered lissencephalic cortex induced by prenatal x-irradiation in the rat. *Neuropathol Appl Neurobiol* 1993;19: 74-81.
- [45] Roper SN, Gilmore RL, Houser CR. Experimentally induced disorders of neuronal migration produce an increased propensity for electrographic seizures in rats. *Epilepsy Res* 1995;21: 205-19.
- [46] Dvorák K, Feit J, Juránková Z. Experimentally induced focal microgyria and status verrucosus deformis in rats—Pathogenesis and interrelation histological and autoradiographical study. *Acta Neuropathologica (Berlin)* 1978;44: 121–129.
- [47] Ferrer I, Alcántara S, Catala I, Zujar MJ. Experimentally induced laminar necrosis, status verrucosus, focal cortical dysplasia reminiscent of microgyria, and porencephaly in the rat. *Exp Brain Res* 1993;94: 261-269.
- [48] Suzuki M, Choi BH. Repair and reconstruction of the cortical plate following closed cryogenic injury to the neonatal rat cerebrum. *Acta Neuropathol (Berl)* 1991;82: 93–101.
- [49] Humphreys P, Rosen GD, Press DM, Sherman GF, Galaburda AM. Freezing lesions of the newborn rat brain: A model for cerebrocortical microgyria. *J Neuropath Exp Neurol* 1991;50: 145–160.
- [50] Rosen GD, Press DM, Sherman GF, Galaburda AM. The development of induced cerebrocortical microgyria in the rat. *J Neuropathol Exp Neurol* 1992;51: 601–611.
- [51] Innocenti GM, Berbel P. Analysis of an experimental cortical network: ii) Connections of visual areas 17 and 18 after neonatal injections of ibotenic acid. *J Neur Transplant* 1991;2: 29–54.
- [52] Marret S, Mukendi R, Gadisseux J, Gressens P, Evrard P. Effect of ibotenate on brain

- development: An excitotoxic mouse model of microgyria and posthypoxic-like lesions. *J Neuropathol Exp Neurol* 1995;54: 358-370.
- [53] Rosen GD, Jacobs KM, Prince DA. Effects of neonatal freeze lesions on expression of parvalbumin in rat neocortex. *Cereb Cortex* 1998;8: 753–61.
- [54] Jacobs KM, Gutnick MJ, Prince DA. Hyperexcitability in a model of cortical maldevelopment. *Cereb Cortex* 1996;6: 514–523.
- [55] Luhmann HJ. Ischemia and lesion induced imbalances in cortical function. *Prog Neurobiol* 1996;48: 131-66.
- [56] Luhmann HJ, Karpuk N, Qü M, Zilles K. Characterization of neuronal migration disorders in neocortical structures. II. Intracellular *in vitro* recordings. *J Neurophysiol* 1998;80: 92-102.
- [57] Luhmann HJ, Raabe K, Qü M, Zilles K. Characterization of neuronal migration disorders in neocortical structures: extracellular *in vitro* recordings. *Eur J Neurosci* 1998;10: 3085–94.
- [58] Jacobs KM, Hwang BJ, Prince DA. Focal epileptogenesis in a rat model of polymicrogyria. *J Neurophysiol* 1999;81: 159–73.
- [59] Fitch RH, Tallal P, Brown CP, Galaburda AM, Rosen GD. Induced microgyria and auditory temporal processing in rats: a model for language impairment? *Cereb Cortex* 1994;4: 260-70.
- [60] Zilles K, Qü M, Schleicher A, Luhmann HJ. Characterization of neuronal migration disorders in neocortical structures: quantitative receptor autoradiography of ionotropic glutamate, GABA(A) and GABA(B) receptors. *Eur J Neurosci* 1998;10: 3095–106.
- [61] Redecker C, Luhmann HJ, Hagemann G, Fritschy JM, Witte OW. Differential downregulation of GABAA receptor subunits in widespread brain regions in the freeze-lesion model of focal cortical malformations. *J Neurosci* 2000;20: 5045-53.
- [62] Robain O, Deonna T. Pachygyria and congenital nephrosis disorder of migration and neuronal orientation. *Acta Neuropathologica (Berlin)* 1983;60: 137-141.
- [63] Becker PS, Dixon AM, Troncoso JC. Bilateral opercular polymicrogyria. *Ann Neurol* 1989;25: 90-2.
- [64] Billette de Villemeur T, Chiron C, Robain O. Unlayered polymicrogyria and agenesis of the corpus callosum: A relevant association? *The Journal of Neuroscience* 1992;83: 265-70.
- [65] Larroche JC, Girard N, Narcy F, Fallet C. Abnormal cortical plate (polymicrogyria), heterotopias and brain damage in monozygous twins. *Biol Neonate* 1994;65: 343-52.
- [66] Siejka S, Strefling AM, Urich H. Absence of septum pellucidum and polymicrogyria: a forme fruste of the porencephalic syndrome. *Clin Neuropathol* 1989;8: 174-8.
- [67] Tominaga I, Kaihou M, Kimura T, et al. Infection foetale par le cytomégalovirus. Porencéphalie avec polymicrogyrie chez un garçon de 15 ans. [Congenital

- cytomegalovirus infection with porencephaly and polymicrogyria in a 15-year-old boy.]. *Rev Neurol (Paris)* 1996;152: 479-482.
- [68] Rosen GD, Galaburda AM. Single cause, polymorphic neuronal migration disorders: An animal model. *Developmental Medicine and Child Neurology* 2000;42: 652-662.
- [69] Herman AE, Galaburda AM, Fitch HR, Carter AR, Rosen GD. Cerebral microgyria, thalamic cell size and auditory temporal processing in male and female rats. *Cereb Cortex* 1997;7: 453-464.
- [70] Rosen GD, Herman AE, Galaburda AM. Sex differences in the effects of early neocortical injury on neuronal size distribution of the medial geniculate nucleus in the rat are mediated by perinatal gonadal steroid. *Cereb Cortex* 1999;9: 27-34.
- [71] Forgie ML, Kolb B. Sex differences in the effects of frontal cortex injury: role of differential hormonal experience in early development. *Behav Neurosci* 1998;112: 141-53.
- [72] Fitch RH, Brown CP, Tallal P, Rosen GD. Effects of sex and MK-801 on auditory-processing deficits associated with developmental microgyric lesions in rats. *Behav Neurosci* 1997;111: 404-12.
- [73] Rosen GD, Burstein D, Galaburda AM. Changes in efferent and afferent connectivity in rats with cerebrocortical microgyria. *J Comp Neurol* 2000;418: 423-40.
- [74] Jenner AR, Galaburda AM, Sherman GF. Connectivity of ectopic neurons in the molecular layer of the somatosensory cortex in autoimmune mice [In Process Citation]. *Cereb Cortex* 2000;10: 1005-13.
- [75] Frenkel M, Sherman GF, Bashan KA, Galaburda AM, LoTurco JJ. Neocortical ectopias are associated with attenuated neurophysiological responses to rapidly changing auditory stimuli. *Neuroreport* 2000;11: 575-579.
- [76] Hyde LA, Sherman GF, Denenberg VH. Non-spatial water radial-arm maze learning in mice [In Process Citation]. *Brain Res* 2000;863: 151-9.
- [77] Balogh SA, Sherman GF, Hyde LA, Denenberg VH. Effects of neocortical ectopias upon the acquisition and retention of a non-spatial reference memory task in BXSB mice. *Brain Res Dev Brain Res* 1998;111: 291-3.
- [78] Boehm GW, Sherman GF, Hoplight BJ, 2nd, et al. Learning in year-old female autoimmune BXSB mice. *Physiol Behav* 1998;64: 75-82.
- [79] Waters NS, Sherman GF, Galaburda AM, Denenberg VH. Effects of cortical ectopias on spatial delayed-matching-to-sample performance in BXSB mice. *Behv Brain Res* 1997;84: 23-9.
- [80] Boehm GW, Sherman GF, Rosen GD, Galaburda AM, Denenberg VH. Neocortical ectopias in BXSB mice: Effects upon reference and working memory systems. *Cereb Cortex* 1996;6: 696-700.
- [81] Boehm GW, Sherman GF, Hoplight BJ, et al. Learning and memory in the autoimmune

- BXSB mouse: Effects of neocortical ectopias and environmental enrichment. *Brain Res* 1996;726: 11-22.
- [82] Denenberg VH, Sherman G, Schrott LM, et al. Effects of embryo transfer and cortical ectopias upon the behavior of BXSB-Yaa and BXSB-Yaa plus mice. *Brain Res Dev Brain Res* 1996;93: 100-108.
- [83] Schrott LM, Waters NS, Boehm GW, et al. Behavior, cortical ectopias, and autoimmunity in BXSB-Yaa and BXSB-Yaa+ mice. *Brain Behav Immun* 1993;7: 205-223.
- [84] Schrott LM, Denenberg VH, Sherman GF, Rosen GD, Galaburda AM. Lashley maze learning deficits in NZB mice. *Physiol Behav* 1992;52: 1085-9.
- [85] Schrott LM, Denenberg VH, Sherman GF, et al. Environmental enrichment, neocortical ectopias, and behavior in the autoimmune NZB mouse. *Dev Brain Res* 1992;67: 85-93.
- [86] Denenberg VH, Sherman GF, Rosen GD, et al. A behavior profile of the MRL/Mp *lpr/lpr* mouse and its association with hydrocephalus. *Brain Behav Immun* 1992;6: 40-49.
- [87] Denenberg VH, Sherman GF, Schrott LM, Rosen GD, Galaburda AM. Spatial learning, discrimination learning, paw preference and neocortical ectopias in two autoimmune strains of mice. *Brain Res* 1991;562: 98-104.
- [88] Nowakowski RS. Development of the hippocampal formation in mutant mice. *Drug Develop Res* 1988;15: 315-336.
- [89] Nowakowski RS, Sekiguchi M. Abnormalities of granule cell dendrites and axons in the dentate gyrus of the NZB/BINJ mouse. *Soc Neurosci Abstr* 1987;13: 1117.
- [90] Rosen GD, Waters NS, Galaburda AM, Denenberg VH. Behavioral consequences of neonatal injury of the neocortex. *Brain Res* 1995;681: 177-89.

Figure Legends

Figure 1: Schematic diagram of cortical layers with superimposed ectopia in the molecular layer. The ectopia consists of neurons and glial that have migrated beyond the external glial limiting membrane during most of the period of neuronal migration. Thus, they contain neurons originally destined to populate layers II through VI.

Figure 2: Schematic showing typical distribution of ectopias (circles) and microgyria (solid black) summed over 8 post-mortem brain specimens from individuals with dyslexia. Note the predominantly perisylvian location and the hemispheric asymmetry (A, left; B, right).

Figure 3: Microphotograph of a focal microgyrus induced by freezing injury to the cortical plate during the first day of post-natal life in the rat. Large arrows show infolding of the pial surface. Small arrows show collapsed layer II. Subjacent to layer II of the microgyrus lies a cell-free lamina dissecans (layer III), and under that layer, is found layer IV which represents mainly

remnants of original layer VIb. Layer i is relatively cell-free.

Figure 4: Ectopias-containing NXSM/D and control mice exposed to two consecutive sounds separated by a short gap. At a 72 ms, 5 kHz gap the control mouse shows a clear second auditory evoked potential, whereas the ectopic mouse does not show evidence of perceiving the second sound until the gap is over 288 ms.

Figure 1

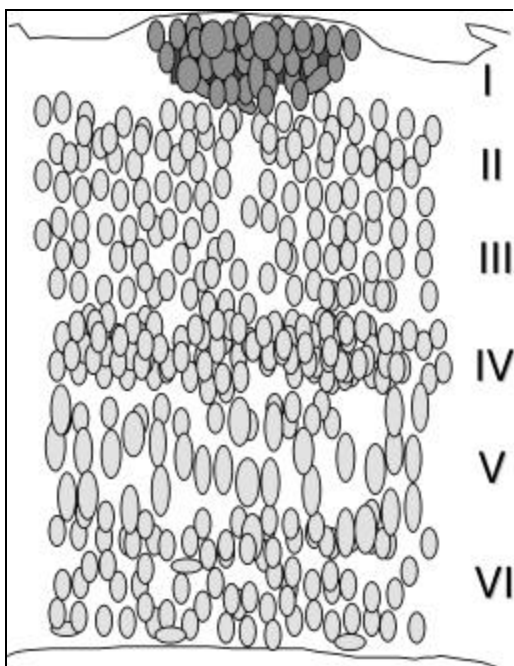


Figure 2

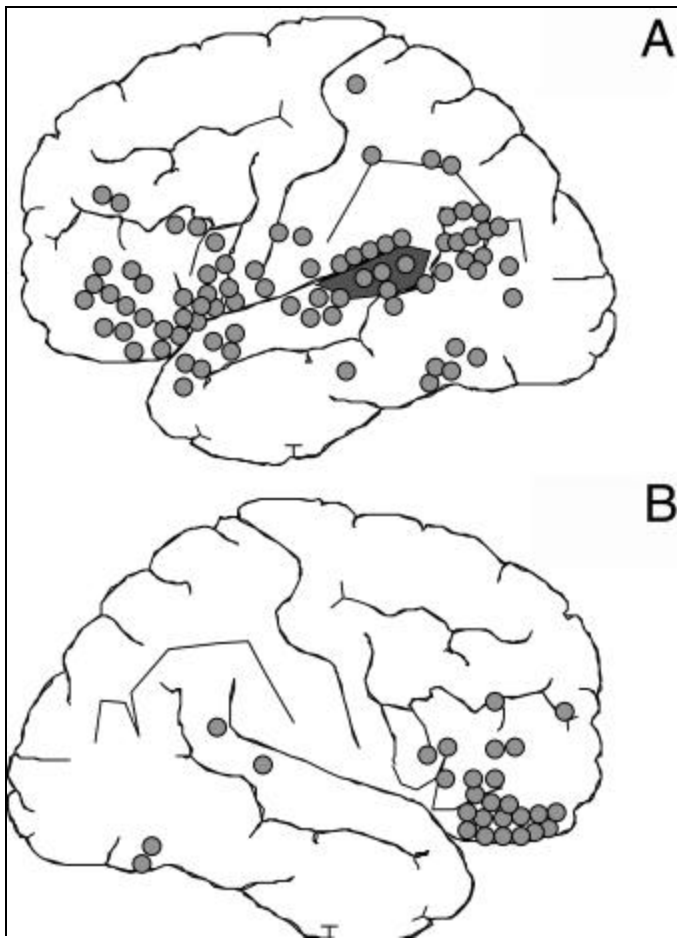
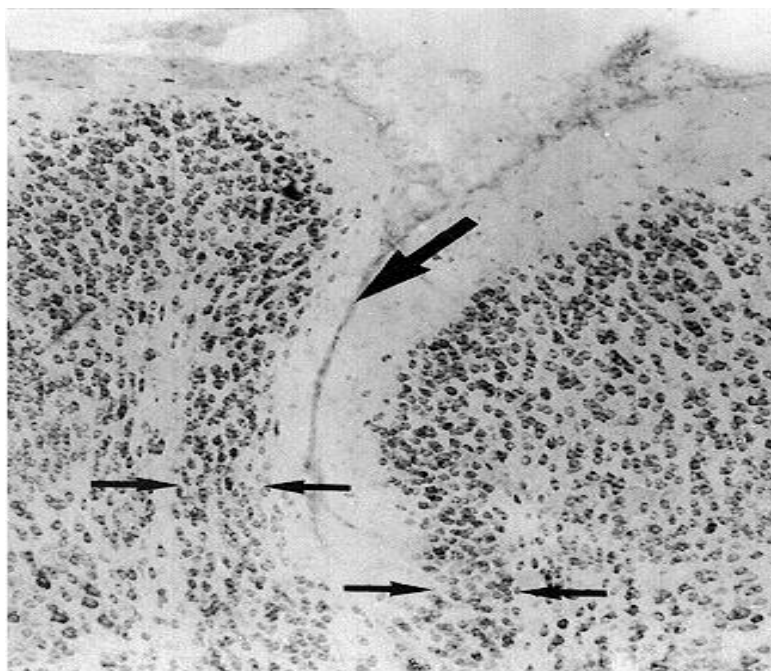


Figure 3



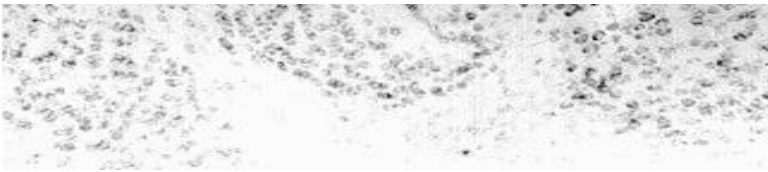
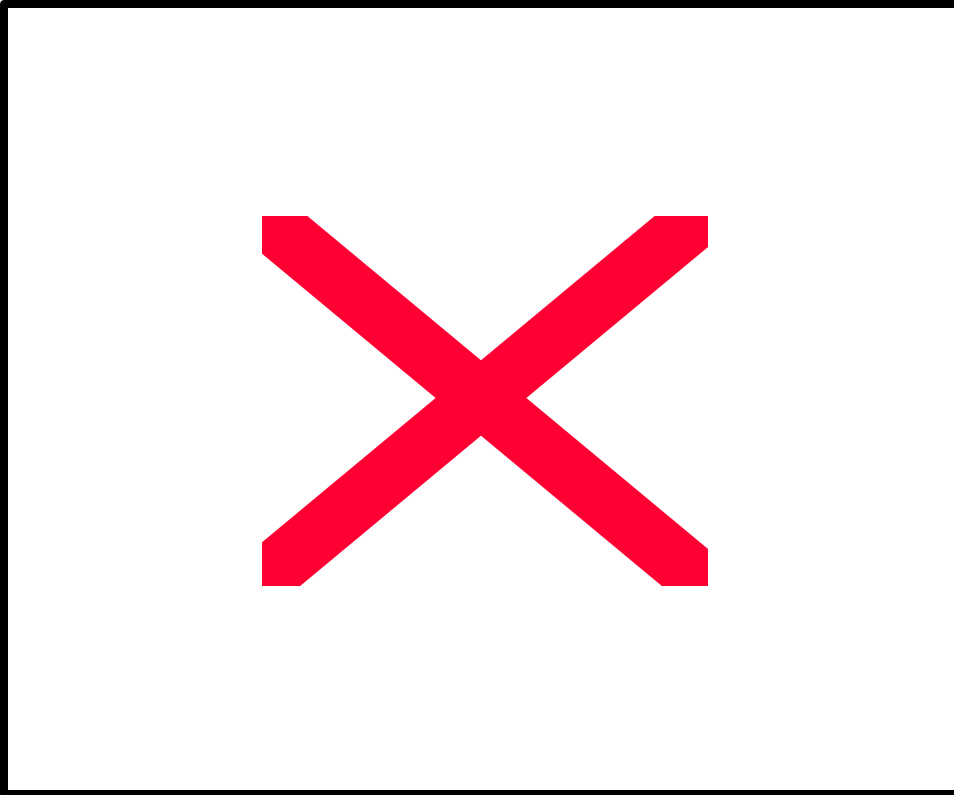


Figure 4



LOS FACTORES DE RIESGO EN LA DEPRESIÓN INFANTIL

Victoria del Barrio
Facultad de Psicología-UNED

1- INTRODUCCIÓN

En los momentos actuales, los expertos que trabajan sobre el tema consideran que la incidencia del trastorno de depresión infantil en los países desarrollados se halla entre un 6 y un 10%. Esta cifra, muy alta para este período de vida, se mantiene muy consistentemente en la investigación llevada a cabo en lugares tan diferentes como América, Europa, y Australia (del Barrio, 1997).

Estudios previos habían encontrado niveles muy distintos, en unos casos mucho más bajos, como ocurrió, por ejemplo, en los estudios epidemiológicos de Rutter et al.(1976) que ofrecían una estimación del 0.14%, o bien valores mucho más altos que en ocasiones llegaron a alcanzar hasta un 60% (Carlson & Cantwell, 1980).

Esta fuerte variación pudiera ser explicable en función de diferentes factores: diversos criterios diagnósticos, carencia de instrumentos de evaluación adecuados, diferentes rangos de edad examinados, uso de muestras procedentes de población clínica o general, y diferentes tipos de depresión estudiados. Sin embargo, esta disparidad inicial, lejos de ser negativa ha funcionado como una espuela que ha generado una fuerte investigación sobre el concepto mismo, las técnicas de evaluación y los factores que pueden estar ligados a la aparición de este fenómeno de la depresión infantil (del Barrio, 2000).

A través de la investigación reciente se ha detectado un incremento de la incidencia de la depresión infantil y juvenil en las sociedades desarrolladas respecto de las más elementales o económicamente deficitarias.

Estos datos han hecho pensar que las sociedades desarrolladas contienen unos elementos específicos que fomentan la aparición de la depresión en el niño. Ello ha generado una búsqueda sobre qué factores en estas sociedades pueden estar incidiendo negativamente sobre los niños y cómo se puede explicar esta espectacular subida en los porcentajes de casos de depresión infantil. La meta de todas las investigaciones es poder aislar los factores de riesgo que subyacen a este fenómeno y lograr aplicar el conocimiento obtenido para una posible prevención, tanto primaria como secundaria.

Afortunadamente las condiciones metodológicas e instrumentales de la investigación en este campo han mejorado sensiblemente desde los años ochenta (del Barrio, 1999) y los copiosos datos de los que hoy disponemos, obtenidos de una manera más objetiva, pueden ser tomados en cuenta con una cierta seriedad.

Realmente este esfuerzo ha dado sus frutos: se ha conseguido mejorar la calidad de la investigación, de la metodología y de las técnicas de evaluación hasta lograr una homogeneización de datos verdaderamente notable, tanto en lo que se refiere a incidencia, como a factores de riesgo y posibles intervenciones.

Los estudios llevados a cabo, tanto de carácter transversal como longitudinal, han

PSI K O L I B R O

mostrado una variedad de elementos que confluyen en la explicación del incremento de la depresión en los niños. Desde un punto de vista estrictamente psicológico se han diferenciado dos grandes apartados en la investigación: uno se refiere al sujeto, tanto en sus aspectos físicos como psíquicos; el otro a las variables sociales del mundo circundante, tanto del entorno familiar, como del más amplio contexto social.

Entre los elementos que dependen del sujeto destacan los aspectos temperamentales, personales, estilos atributivos y de afrontamiento, así como la percepción de autoeficacia, creencias, ideas, expectativas y valores. Entre los sociales se destacan dos grandes categorías: aspectos familiares y entorno sociocultural.

A lo largo de esta conferencia se pretende analizar todas estas cuestiones desde una perspectiva empírica fundada en datos objetivamente obtenidos a través de instrumentos que en cada caso nos referiremos. Por lo que hace al constructo de depresión en la mayor parte de los casos, ha sido medida a través del Children's Depression Inventory (CDI, Kovacs, 1992) o el EED (del Barrio et al., 1993).

La investigación de todos estos factores ha sido llevada a cabo en una población de niños españoles por nuestro equipo de investigación compuesto por personas con las que he tenido la fortuna de contar con su colaboración: Mestre, Pons, Frías, Moreno, López, Roa, Carrasco, Olmedo, Colodrón.

El marco teórico, en el que se inscribe esta investigación interpreta la depresión infantil y juvenil como una perturbación afectiva generada en una interacción desadaptativa de aspectos emocionales, cognitivos y sociales (del Barrio, 1997) y que es una posición integradora en la que se encuentran prácticamente todos los estudios más actuales sobre este tema.

Si consideramos una visión global de los elementos explicativos de la depresión infantil podemos pensar que aquellos factores que provienen del sujeto ocupan una posición central o básica mientras que los demás funcionan desencadenando inhibiendo o incrementando la respuesta depresiva inadaptada. Comenzaremos examinando el papel que parecen jugar en este proceso los distintos aspectos personales.

2-SUJETO

2.1-TEMPERAMENTO Y DEPRESIÓN

Comencemos por los factores temperamentales dado su carácter básicos y ser también los primeros temporalmente. El temperamento desde las investigaciones de Thomas, Chess y Birch (1975) se ha estado aplicando a los niños como elemento explicativo de la conducta especialmente en relación con problemas de conducta y también en aspectos emocionales (Kelvin, 1996). Estudios más recientes y directamente ligados a la depresión infantil indican que la emocionalidad negativa correlaciona positivamente con depresión (Lengua, West y Sandler, 1998). Un trabajo nuestro muy reciente parece confirmar esa tesis plenamente (Carrasco et al., 2001). En efecto en una muestra de sujetos escolarizados, extraída al azar de la población general se ha hallado que los niños con dificultades temperamentales puntúan más alto en "Depresión total" y en los factores de "Disforia" e "Ineficacia". Es decir que los aspectos temperamentales, globalmente considerados, afectan principalmente al humor y al funcionamiento del sujeto y especialmente a éste último. Para este estudio se

aplicó, a las madres, el inventario DOTS-R (Windle y Lerner, 1986, en su versión española de Marcet et al., 2000).

Considerados separadamente los factores temperamentales la "Ritmicidad" y la "Persistencia de la atención" son los que parecen explicar casi totalidad esta relación, puesto que todas las diferencias significativas se concentran en ellos dos. La "Ritmicidad" correlaciona negativamente con "Eficacia", es decir a menor ritmicidad mayor "ineficacia depresiva". El factor "Persistencia de la atención" a resultado ser también discriminativo ya que los sujetos de más baja persistencia son los que presentan significativamente más altos niveles de depresión total.

El temperamento se ha mostrado pues como uno de los elementos explicativos de la conducta depresiva, pero no especialmente potente, dada la magnitud de las correlaciones halladas y los factores implicados. La repetición de esta investigación con otro tipo de instrumentos de evaluación y otras fuentes de información podrán aclarar si estos resultados se mantienen o no.

2.2-ESTRUCTURA DE PERSONALIDAD Y DEPRESIÓN

Una serie de trabajos han venido mostrando una relación negativa entre extroversión y depresión, y positiva entre ésta última y neuroticismo (del Barrio et al, 1997).

A fin de controlar tales resultados hemos abordado este tema aplicando en la evaluación de la personalidad dos hipótesis estructurales. En un primer momento, tomamos en consideración las tres dimensiones básicas definidas en el modelo de Eysenck: Psicoticismo, Extroversión y Neuroticismo (PEN); más recientemente hemos aplicado el modelo de los Cinco Grandes de Costa y McCrae: Neuroticismo, Apertura, Conciencia, Afabilidad, Extroversión. En ambos casos nuestros resultados son absolutamente acordes con los de otros investigadores que han abordado este tema (Fisher, 1993; John, 1994; Lemos, 1992).

En el primer caso utilizamos el instrumento EPQ-J de Eysenck en la versión española de TEA (1978). Los resultados obtenidos muestran que efectivamente los niños que tienen más altas puntuaciones en "Neuroticismo" alcanzan mayores puntuaciones en "Depresión" ($p=0.009$), tanto usando para evaluación de la depresión el CDI y como el EED ($p=0.0001$) mientras que, por el contrario, los niños que obtienen altas puntuaciones en "Extroversión" obtienen significativamente más bajas puntuaciones en depresión (del Barrio et al. 1997).

Un elemento confirmatorio de lo anterior lo hallamos al relacionar medidas de "Ansiedad" y "Depresión". En efecto podemos considerar la "Ansiedad" como el elemento básico y característico del rasgo de "Neuroticismo", y de nuevo encontramos que se produce la misma relación positiva entre ésta y la "Depresión". En nuestros trabajos, usando para la evaluación de la ansiedad el STAI-C (Spielberguer,) en su adaptación española de TEA, encontramos correlaciones positivas y significativas entre "Depresión", "Ansiedad Estado y "Ansiedad Rasgo", siendo precisamente más altas con ésta última (del Barrio et al. 1997).

Cosas muy semejantes suceden al tomar como modelo de referencia el de los "Big Five". En efecto hemos aplicado el Cuestionario de Personalidad de los Cinco Grandes (BFQ, Barbaranelli, Caprara & Rabasca, 1998, en su adaptación experimental española de del

Barrio) a una muestra de 696 niños pertenecientes a la población general. Los resultados muestran, de nuevo, que la depresión en los niños guarda una estrecha relación con estas estructuras de personalidad. Los sujetos que obtienen altas puntuaciones en el factor "Conciencia" muestran menores puntuaciones en "Depresión total" ($p=0.0001$) y también en cada uno de los factores del CDI. Lo mismo ocurre con "Extroversión", "Apertura" y "Conformidad". En cambio en el caso del "Neuroticismo" o inestabilidad emocional las puntuaciones en depresión se elevan precisamente en aquellos sujetos con altas puntuaciones en este factor.

De todo ello parece poder inferirse que una determinada estructura de personalidad es protectora o potenciadora de la aparición de sintomatologías depresivas en los niños. Como acabamos de ver, este resultado es consistente aún utilizando diferentes técnicas de evaluación.

2.3-AUTOEFICACIA Y DEPRESIÓN

Otro de los elementos personales que hemos procurado controlar en nuestros estudios se refiere al constructo de la Autoeficacia. Los trabajos de Bandura (1977) sobre este tema ya indicaban que la percepción que el sujeto tiene de sí mismo respecto de la posibilidad de actuar con éxito es determinante para la consecución del mismo. Esto incrementa la autoestima y con ella aumenta la experiencia de sentimientos positivos. La percepción de incompetencia, por el contrario, incrementa la probabilidad del fracaso y éste se muestra estrechamente ligado con sentimientos negativos y deprimentes. Tales relaciones no sólo se han comprobado en adultos, sino también en niños (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara, 1999).

En nuestra investigación aparece claramente confirmada esta relación. Hemos evaluado la "Autoeficacia" a través del instrumento Escala de Autoeficacia para Niños (Bandura, 1990) en su adaptación para niños y a población española (del Barrio, trabajo no publicado). Los resultados muestran una covariación negativa constante entre la "Autoeficacia" y la "Depresión" y también entre cada uno de los factores de ambos constructos. Las correlaciones más potentes se encontraron entre "Autoeficacia académica" y los factores de "Ineficacia" y "Pesimismo" del CDI. El único factor de autoeficacia que no ha correlacionado con ningún factor de depresión ha sido el de "Resistencia a la tentación". Es interesante comprobar en este tipo de estudios la importancia que tiene el éxito académico en la vida emocional de los niños (Carrasco & del Barrio, 2000).

2.4-EDAD Y SEXO

Los factores demográficos de edad y sexo se han estudiado con mucho detalle en relación con la depresión. La mayor parte de los estudios encuentran una relación positiva entre edad y depresión, llegándose a precisar las distintas incidencias del problema en diferentes niveles de edad. Así parece que en la edad preescolar la depresión alcanza una incidencia media del 1%, en edad escolar un 5% y ya en la adolescencia puede alcanzar hasta un 13% (Poznanski & Mokros, 1994).

En nuestros estudios con niños españoles, hemos encontrado este mismo fenómeno: la incidencia crece rápidamente con la edad. En los niños con edad preescolar las cifras

alcanzan un 3.7% (Moreno et al., 1998); en etapa escolar (7-12), y con una muestra representativa de toda la población infantil de 6.432 sujetos, se ha encontrado un 2% de depresión mayor y un 8% de trastorno distímico lo que alcanza en conjunto hasta un 10%. (Domenech & Polaino, 1989). En un estudio de seguimiento de cinco años se ha apreciado en niños valencianos esta misma tendencia, comparando los mismos niños en su período escolar (8-10) (10% de incidencia) con el adolescente (14-15) (12% de incidencia) (Mestre et al., 1992).

Este es un panorama semejante al de la población global y en nuestro caso se comprueba el incremento con la misma muestra de niños.

Respecto del sexo las diferentes investigaciones han venido poniendo de manifiesto que en las niñas alcanzan unos mayores niveles de depresión, pero sólo a partir de la adolescencia y no antes (Lewinshon, 1994). En todas las ocasiones que hemos estudiado el efecto sexo hemos encontrado estas diferencias a partir de los 12 años y son las chicas las que tienen un mayor nivel de sintomatología depresiva ($p=0.03$ con CDI) y ($p=0.01$ con EED).

3-FACTORES SOCIALES

Examinaremos ahora las relaciones significativas que parecen encontrarse entre las depresiones y una serie de dimensiones grupales o sociales, comenzando por el caso de las relaciones familiares.

La importancia de la familia, bien como escudo o como factor de riesgo de todo tipo de problemas infantiles, es algo perfectamente documentado y aceptado por todos los estudiosos de la psicopatología infantil. En el caso de la depresión, es perfectamente claro que las relaciones afectivas entre los miembros de la familia y la depresión materna son los dos factores que guardan una más estrecha relación con la incidencia de la depresión en el niño. Las relaciones afectivas positivas madre-hijo, la armónica dinámica familiar, se consideran como los más importantes inhibidores de las respuestas depresivas precoces. Por el contrario, el distanciamiento, el abandono, el abuso psíquico y físico, problemas emocionales de padres son los más destacables factores de riesgo en el seno familiar.

3.1-DEPRESIÓN MATERNA

La mayor incidencia de la depresión infantil en madres deprimidas es uno de los pocos factores de riesgo indiscutidos en toda la literatura de referencia (Murray et al, 1999). Sin embargo, su última interpretación es cuestión muy debatida, pues la interpretación del hecho como un factor orgánico por parte de unos investigadores ha chocado con la interpretación ambiental de otros, lo que ha hecho correr ríos de tinta y probablemente estemos todavía lejos de poder deslindar con precisión estos distintos elementos etiológicos. En todo caso, hoy se admite una estrecha interacción entre ambos. La incidencia más baja de depresión infantil en hijos de madres deprimidas, con un valor de 14% la encontraron Cytryn y McKnew (1984), pero en una muestra de niños entre 12 y 18 meses; las cifras más altas provienen de un trabajo de Weisman (1984) y ascienden a un 73% en niños de 6 a 18 años. Si se comparan tales cifras con la incidencia ya mencionada en la población general (10%) se advierte la importancia que parece tener la depresión

materna en la aparición de la depresión en el niño. Las cifras actuales se mantienen muy altas.

En un reciente estudio (Radke-Yarrow, 1998), llevado a cabo durante cinco años con niños y adolescentes entre 1 y 19 años de edad pertenecientes a 98 familias, han aparecido unos interesantes datos. La muestra estaba compuesta por familias con madres representativas de una triple condición: sin depresión (30), con depresión unipolar (42) y con depresión bipolar (26). En estos grupos se ha comprobado que la incidencia de la depresión empiezan a elevarse en las familias con madres deprimidas a partir de los 5 años, pero no antes. Los grupos más afectados parecen ser los de madres con depresión unipolar. Se aprecia la aparición de un mayor número de casos con el paso del tiempo especialmente en los grupos de más edad donde, tanto en el caso de depresión bipolar como unipolar la depresión infantil afecta al 70% de los sujetos. En cambio, en el caso de sujetos más jóvenes la alteración aparece en el 60% de los sujetos de madres unipolares y en el 35% de los de madres bipolares. Este dato no parece que apoye las tesis puramente organicistas. Por otra parte los problemas sociales y de estrés de este tipo de madres es significativamente superior a las de la población general tanto en lo que se refiere a problemas matrimoniales como familiares, económicos etc., lo cual introduce un elemento claramente ambiental en la posible explicación.

En nuestra investigación no hemos abordado todavía directamente este tema aunque ya está en marcha una primera aproximación.

3.2-RELACIONES FAMILIARES Y MATRIMONIALES

La relación de los padres y los hijos está mediada por múltiples factores, pero uno de los más importantes es el de las primeras relaciones afectivas del niño en las que se van a fundar las siguientes. La calidad de la interacción familiar es un tema fundamental que puede ser contemplado desde muy distintas perspectivas: la relación del hijo con los padres y, muy especialmente con su madre; la relación de los miembros de la familia en su conjunto, o las relaciones matrimoniales. Cada una de ellas tiene sus propias características y consecuencias y, aunque se implican mutuamente, no son equiparables ni menos identificables pero se dan con una cierta consistencia en todas las sociedades desarrolladas (Donnelly, 1999).

Empezaremos por las relaciones padres-hijos por ser primeras y principales. Aquí, el apego seguro se ha mostrado como uno de los factores más fuertemente protectores de la depresión. El ítem más discriminante del CDI entre niños deprimidos y no deprimidos es el de "nadie me quiere" ($p=0.00005$) (del Barrio, 1990) lo que realmente indica una percepción peyorativa de las relaciones afectivas. Efectivamente los niveles de depresión de un niño ascienden cuando sus relaciones con los padres son malas (del Barrio & Mestre, 1989)

Cuando se considera la interrelación familiar como un todo, su cohesión es también algo importante en relación con los niveles de depresión. En nuestra investigación hemos encontrado niveles de cohesión real (medidos a través del FACES de Olson, 1982) más bajos en los niños con una más alta sintomatología depresiva (del Barrio Moreno & Roa, 1994).

(Ver 13 figura)

Respecto a la dinámica de la estructura familiar hemos constatado que el tamaño de la familia guarda una interrelación con la depresión infantil de carácter irregular. En ocasiones la familia numerosa parece que incrementa los síntomas depresivos, mientras que eso no sucedió en otras ocasiones. Esto apunta a que otros elementos familiares pueden interaccionar con su tamaño y que éste no es suficientemente determinante como para consolidar constantemente los resultados. Las malas relaciones con los hermanos, especialmente los celos, incrementan los síntomas depresivos ($p=0.0003$) (del Barrio, 1990). También hemos encontrado un pequeño incremento de la sintomatología depresiva en los hogares con hermanastros ($p=0.04$) y con aquellos que tienen un hermano adoptado (0.02), pero no existe esta relación en el caso de ser el hijo adoptado (del Barrio, 1990).

Las buenas relaciones matrimoniales no son sólo importantes en las familias intactas sino en las rotas. Hay una ingente literatura sobre separación y problematidad infantil. Después de una primera etapa con resultados alarmantes, se ha venido a confirmar que las alteraciones infantiles consiguientes a una separación matrimonial se derivan más de cómo se lleva a cabo ésta que de la separación misma. Nuestra investigación apoya esta última tesis, puesto que hemos encontrado que la situación emocional de los hijos de padres separados es mejor si las relaciones entre los progenitores son buenas. En cambio, los síntomas depresivos son más intensos en aquellos niños cuyos padres separados se llevan mal (Pons & del Barrio, 1993).

También hemos encontrado un nivel significativamente más alto de síntomas depresivos ($p=0.0003$) en los niños que viven con un solo progenitor, por separación, pero esto no ocurre cuando ello ha sido debido a la muerte de uno de ellos. Esto vuelve a confirmar de nuevo al papel fundamental que desempeñan las relaciones entre los padres en el estado emocional de un niño.

3.3-HABITOS DE CRIANZA Y DEPRESIÓN

Entre los muchos factores familiares que se han relacionado con disfunciones infantiles ocupan un lugar fundamental los Hábitos de Crianza. Estos constituyen la primera ordenación que el niño percibe del mundo circundante y ésta condiciona sus interacciones con el entorno. Así las condiciones personales inadecuadas de un sujeto pueden ser mitigadas por un buen sistema educativo o, por el contrario, fomentadas. La familia se convierte en el intermediario entre el niño y el entorno y funciona como una segunda placenta social.

La mayor parte de las investigaciones llevadas a cabo en este campo indican que una crianza basada en una buena comunicación afectiva y una normativa clara y flexible es la garantía de la buena adaptación social de un niño. Por el contrario, la crianza sentimentalmente fría con o sin una legislación rígida y autoritaria incrementan las posibilidades de aparición de desadaptaciones infantiles (Maccoby, 1992).

Entre todas las perturbaciones posibles que se pueden derivar de una crianza fría y autoritaria se encuentra desde luego la depresión infantil.

En nuestra investigación hemos llevado a cabo la evaluación de los hábitos de crianza mediante el instrumento Parent-Child Relationship Inventory (PCRI, Gerard, 1994)

(adaptación española de del Barrio y Roa, 1995). En esta adaptación se ha usado el original de Gerard aplicable a madres y además se ha construido otro aplicable a niños. La razón de ello es que las madres y los hijos correlacionan muy débilmente en toda información relacionada con trastornos de tipo interiorizado, como es el caso de la depresión. Dada la naturaleza de nuestro estudio, necesitábamos tener como fuente de información al niño.

Los resultados muestran que cuando la fuente de información es la madre tan sólo se encuentran correlaciones significativas con la depresión infantil en la escala de comunicación. En cambio cuando la fuente es el niño se hacen patentes correlaciones negativas entre síntomas depresivos y “Apoyo”, “Compromiso”, “Comunicación” y “Disciplina”. Cabe, pues decir que los niños que perciben en sus madres un bajo nivel de apoyo, compromiso, comunicación y disciplina son los que presenta mayor sintomatología depresiva. Por otra parte, como las correlaciones son de signo positivo respecto a la “Deseabilidad Social”, parece que los niños con más síntomas depresivos son los que perciben en sus madres más alta deseabilidad social.

4-ENTORNO SOCIAL

Todo sujeto se socializa mediante una compleja interacción entre sus características personales, el núcleo familiar en el que se cría y la sociedad en la que éste está inmerso. Existe un flujo y reflujo entre estos tres factores que explican la conducta concreta del sujeto. Respecto de la depresión se ha estimado continuamente la importancia de la calidad e incluso cantidad de las experiencias que el entorno brinda a cada cual. Si las experiencias son múltiples y positivas producen una resistencia diferencial ante la adversidad; si, por el contrario las experiencias son pocas o negativas el sujeto es más vulnerable a desarrollar un afrontamiento deficiente.

En relación con el entorno social mediato son especialmente importantes los acontecimientos negativos y todo cambio que suponga pérdidas de aspectos positivos en la vida del niño. En este sentido, la clase social se convierte también en un elemento discriminativo importante, porque posibilita o impide el acceso a una serie de recursos que están directa o indirectamente ligados a la posibilidad de aparición de una depresión en el niño o adolescente. Así los acontecimientos negativos son más frecuentes en clases sociales deprimidas y por el contrario también son más escasas o precarias las posibles soluciones a esos problemas.

4.1-ACONTECIMIENTOS VITALES

La interpretación conductual sostiene que la depresión se produce por la ausencia de refuerzos, y si a esto se le añade la presencia continuada de experiencias negativas, que actúan como estímulos aversivos, es todavía más claro que la probabilidad de aparición de sentimientos depresivos puede elevarse cuando aquellas circunstancias están presentes en la vida del niño. De hecho esto es así, tanto en adultos como en niños y ha sido constatado repetidamente por los investigadores en este campo (Goodyer, 2001). Son acontecimientos negativos para los niños la desatención, el abuso, las amenazas, el

fracaso, las malas notas, el rechazo, las separaciones, la enfermedad propia y la paterna, muertes familiares o de amigos y también pequeñas contrariedades como burlas, pérdidas de objetos, cambios, riñas. La evaluación de los acontecimientos vitales en los niños plantea problemas de fiabilidad, sobre todo cuando se trata de acontecimientos lejanos; por eso la mayor parte de los estudiosos buscan investigar períodos próximos.

Muchos investigadores, sobre todo desde los estudios sobre adultos de Brown & Harris, (1978), han encontrado una relación positiva entre acontecimientos vitales negativos y depresión. En población infantil aparece un fenómeno paralelo: en los más pequeños los acontecimientos se centran en el mundo familiar y más tarde los compañeros y la escuela ocupan los lugares prioritarios (Goodyer, 1985, 2001, Williamson et al., 1998). Nosotros, en población de niños españoles en edad escolar hemos encontrado que la depresión tiene niveles más altos en aquellos niños que informan haber tenidos más y más intensos acontecimientos de este tipo en sus vidas (ver figura, 18), sobre todo en lo que se refiere a muertes familiares, nacimientos de hermanos y problemas escolares (Moreno et al., 1996); al igual que lo afirmado por otros muchos investigadores la cantidad manifiesta puede ser tan importante como el impacto (Adams & Adams, 1993). Estudios longitudinales recientes han mostrado como el impacto de los acontecimientos sobre niños y adolescentes está mediatizado por aspectos personales tales como inteligencia y temperamento (Nicholson et al., 1999) y también por la propia conducta: dificultades en la escuela, droga, conflictos paternos etc. y episodios previos de depresión (Lewinsohn et al., 1999).

5-COMORBILIDAD ENTRE DEPRESIÓN Y AGRESIÓN

Uno de los problemas añadidos que presenta la DI y juvenil es su comorbilidad con otro tipo de alteraciones infantiles, especialmente la ansiedad y los problemas de conducta. Esto es un factor de riesgo más, puesto que este fenómeno produce que la depresión sea mal diagnosticada, con la inmediata consecuencia de una perduración en el tiempo por la ausencia de una solución terapéutica adecuada. Se estima que en el caso de la depresión la comorbilidad alcanza entre un 15% y un 42% según los casos (Anderson et al., 1987; Cole et al., 1997).

En nuestra investigación hemos encontrado una constante relación entre Ansiedad y Depresión (del Barrio et al., 1997)

Nuestros resultados son muy parecidos a los encontrados Cole et al. (1999) respecto de la ansiedad y a los de Knox et al. (2000). Estos resultados pueden interpretarse como un fenómeno artefactual como opina Feldman (1993) o bien porque se produzcan elementos desencadenantes coetáneos para estas distintas perturbaciones o simplemente porque se trata de un trastorno complejo a los que muchos denominan perturbación del estado de ánimo.

Por otra parte es evidente que los trastornos de conducta, en todas sus posibles gradaciones: desobediencia, hiperactividad, delincuencia y agresión son el otro bloque en donde aparece una clara comorbilidad con la depresión (Weis & Catron, 1994). En nuestra investigación esta relación la hemos encontrado repetidamente con problemas de conducta (del barrio et al, 2001).

También hemos encontrado esta correlación con la Ira, medida con el STAXI-N (del Barrio et al., 1998).

(ver figura, 18 ira)

Por otra parte de una manera constante aparece la relación entre la depresión y la agresión; en la mayor parte de las ocasiones hemos medido este constructo a través de la prueba AFV de Capara et al., 1993 (del Barrio et al., 2000).

Hoy este fenómeno de comorbilidad está ya recogido en los criterios diagnósticos, en donde, como es sabido, la irritabilidad puede llegar a sustituir la anhedonia en población infantil y juvenil. Es especialmente importante atender a esta comorbilidad para evitar la confusión diagnóstica y atacar directamente el problema depresivo.

CONCLUSIONES

De todo lo que acabamos de exponer se infiere que la depresión infantil tiene en estos momentos un incremento patente en los países de lo que se viene llamando el primer mundo y que, muy probablemente, este fenómeno está relacionado con los factores de riesgo que hemos expuesto. Estos factores son de carácter personal, familiar y social que interaccionan entre sí de una manera muy compleja. Probablemente, si queremos buscar una explicación de las diferentes tasas de DI en los distintos niveles de desarrollo económico deberíamos fijar la atención en elementos tales como el cambio en la estructura e interacción familiar, junto con la proliferación de acontecimientos que incrementan la soledad y dificultan el apoyo, como ocurre con las aglomeraciones urbanas y la inmigración. Tal vez éstas puedan ser las últimas explicaciones del incremento de la DI precisamente en aquellas sociedades mejor dotadas desde un punto de vista material y económico. Es evidente que en este tipo de sociedades el dinero, y la real autonomía que éste produce, incrementan la aparición de conductas competitivas donde la actitud egoísta e insolidaria puede llegar a ser más frecuente y por tanto agostar la cooperación el apoyo y la compañía que todo ser humano necesita para la consecución de la felicidad.

La depresión infantil y juvenil es un problema enorme, que afecta a un gran número de personas. Es urgente ir aclarando los factores de riesgo para que sea posible promover una prevención adecuada y eficaz.

BIBLIOGRAFÍA

Adams, J. & Adams, M. (1993). Effects of negative life events and negative perceived

- problem-solving alternatives in depression in adolescents: A prospective study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 743-747.
- Anderson, J.C., Williams, S., McGree, R. & Silva P.A. (1987). DSM III disorders in preadolescent children: prevalence in a large sample from the general population. *Archives of General Psychiatry*, 44, 69-76.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional Scales of perceived self-efficacy*. Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. & Caprara, V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269.
- Brown, G.W. & Harris, T. (1978). *Social origins of depression: a study of psychiatric disorder in women*. London: Tavistock Publications.
- Carrasco, M.A., del Barrio, V. & Rodriguez, J.F. (2001). Autoeficacia y agresividad en población infantil adolescente. *Simposio sobre Psicología Clínica Infantil*. Granada.
- Caprara, V. Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability. Prosocial behavior and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Carlson, G.A. & Cantwell, D.P. (1980). A survey of depressive symptoms, syndrome and disorder in child psychiatric population. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 19-25.
- Cole, D.A., Truglio, R. & Peeke L. (1997). Relation between symptoms of anxiety and depression in children: a multitrait-multigroup assessment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 110-119.
- Cole, D.A., Martin, J.M., Peeke L. & Seroczynski, A.D. (1997). Children's over and underestimation of academic competence: A longitudinal study of gender differences, depression, and anxiety. *Child Development*, 70, 459-473.
- Cytryn, L. McKnew, D.H. (1984). Affective disturbances in the offsprings of effectively inpatients: A developmental view. *American Journal of Psychiatry*, 141, 219-222.
- del Barrio, V. (1990). Familia y depresión infantil. En E. Domenech & A. Polaino, *Epidemiología de la depresión infantil*. Barcelona: Expans.
- del Barrio, V. & Mestre, V. (1989). *Epidemiología de la depresión infantil en Valencia*. Valencia: Conselleria de Sanitat i Consum.
- del Barrio, V. (1997). *Depresión infantil*. Barcelona: Ariel.
- del Barrio, V. (1999). Child Depression in the last quarter of century. *Revista de Historia de la Psicología*, 20, 51-62.
- del Barrio, V. Moreno, C. & Roa, L. (1994). Cohesión familiar y depresión infantil. Comunicación presentada en el *Simposio Internacional Familia y educación: nuevos retos del cambio social*. Madrid.
- del Barrio, V. Moreno, C. & López (en prensa) Agresividad infantil y su relación con la depresión. *Psicología y Salud*.
- del Barrio, M.V., Moreno, C. & López, R. (1997). Anxiety, depression and personality

- structure. *Personality and Individual Differences*, 23, 327-335.
- del Barrio, V., Silva, F., Conesa-Pareja, C.D., Martorell, C. & Navarro, A. M. (1993). Escala de Evaluación de la Depresión EED. En Silva & M.C. Martorell, Evaluación de la Personalidad Infantil y Juvenil (EPIJ). Madrid: Mepsa.
- del Barrio, V., Spielberger, C. y Moscoso, M. (1998). La evaluación de la ira en niños. II Congreso Iberoamericano. Julio Madrid.
- Donnelly, M. (1999). Factors associated with depressed mood among adolescents in northern Ireland. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 9, 47-59.
- Feldman, L.A. (1993). Distinguishing depression and anxiety in self-report: Evidence from confirmatory factor analysis on nonclinical and clinical samples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 631-638.
- Gerard, A. (1994). *Parent-Child Relationship Inventory: Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Goodyer, I.M., Kolvin, I & Gatzanis, S. (1985). Recent undesirable life events and psychiatric disorder in childhood and adolescence. *British Journal of Psychiatry*, 147, 517-523.
- Goodyer, I.M. (2001). *The depressed child and adolescent*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lengua, L. West, S. & Sandler, I (1998). Temperament as a predictor of symptomatology in children: addressing contamination measures. *Child Development*, 68, 164-181.
- Lewinshon, P.M., Roberts, R.E. Seeley, J.R., Rohde, P. Gotlib, I.H. & Hops, H. (1994). Adolescent Psychopathology II: Psychosocial risk factors for depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 302-315.
- Lewinsohn, P.M., Allen, N.B. Seeley, J.R. et al. (1999). First onset versus recurrence of depression: differential processes of Psychological risk. *Journal of Abnormal Psychology*, 108, 483-489.
- Maccoby, E.E. (1992). The role of parenting in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- Marcet, C. Guardia, J., Almirall, H. & Lorenzo, U. (2000). Factorial structure of Spanish version of the DOTS-R questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 16, 59-65.
- Mestre, V., Frías, M.D., García Ross, R. & del Barrio, V. (1992). Prevalencia de la depresión infantil en la infancia y la adolescencia. En V.Mestre, *La depresión en población adolescente valenciana. Un estudio de seguimiento desde la infancia y la adolescencia*. Valencia: Conselleria de Sanitat i Consum.
- Moreno, C., del Barrio & Mestre, V. (1996). Acontecimientos vitales y depresión en adolescentes. *Iberpsicología*, 1, 1-10.
- Moreno, C. López-Martínez, R. & Ciccotelli-Bonavita, H.S. (1998). Aproximación al estudio epidemiológico de la depresión infantil a través de una escala pictórica. *VI Conferencia Internacional de Evaluación Psicológica. Formas y contextos*. Salamanca, noviembre.

- Murray, L. Sinclair, D. Cooper, P. Ducournou, P. & Turner, P.(1999). The sociomotional development of 5-year-old children of psnatally depressed mothers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40. 1259-1271.
- Nicholson, J.M., Fergusson, D.M. & Horwood, L.J. (1999). Effects on later adjustment of living in a stepfamily during childhood and adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 405-416.
- Olson, D., Bell, R. & Portner, J. (1982). *FACES II*. Minnesota: St. Paul University of Minnesota
- Pons, G. & del Barrio, V (1993). Depresión infantil y divorcio. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 11, 95-106.
- Poznaski, E.O. & Mokros, H.B. (1994). Phenomenology and epidemiology of mood disorders in children and adolescents. W. M. Reynolds & H.J. Johnston. *Handbook of depression in children and adolescents*. New York: Plenum Press.
- Radke-Yarrow, M. (1998). *Children of depressed mothers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M., Yule, W., Graham, P. & Whitmore, K. (1976). Isle of Wigth studies 1964-1974. *Psychological Medicine*, 6, 313-332.
- Thomas, A. Chess, S. Birch, H. (1975). El origen de la personalidad. En R. Atkinson, *Psicología Contemporánea* (pgs. 402-410). Selecciones de Scientific American-Madrid: Blume.
- Weiss, B. & Catron, T. (1994). Specificity of the comorbidity of Agression and depression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 389-401.
- Weisman, M.M. (1984). Depression and anxiety disorders in parents and in children. *Archives of General Psychiatry*, 41, 845-852.
- Williamson, D.E., Birmaher, B. & Frank, E. et al. (1998). Nature of life events and difficulties in depressed adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 1049-1057.
- Windle, M. & Lerner, R.M. (1986). Reassessing the dimensions of temperamental individuality across the live span: the revised dimensions of temperament survey (DOTS-R). *Journal of Adolescent Research*, 1, 213-230.

Figuras

- Figura 1: documentos sobre depresión
- Figura 2: Intrumentos
- Figura 3: Cuadro explicativo
- Figura 4: Temperamentos
- Figura 5: Temperamentos gráfico
- Figura 6: PEN personalidad
- Figura 6: (bis) PEN personalidad
- Figura 7: Big-Five Big-Five

- Figura 8: Autoeficacia
- Figura 9: Edad
- Figura 10: Sexo
- Figura 11: Depresión materna
- Figura 12: Relaciones padres hijos
- Figura 13: Cohesión
- Figura 14: Padres separados
- Figura 15: Hábitos de crianza
- Figura 16 Depresión y ansiedad
- Figura 17 Depresión y problemas de conducta
- Figura 18 Depresión e ira
- Figura 19 Depresión y Agresión

Formación de psicólogos: la calidad como desafío

Cristina Di Doménico

Universidad Nacional de Mar del Plata

El debate sobre la formación de psicólogos ha tomado actualidad en la última década. No olvidamos los hitos históricos como las conferencias que la A.P.A. organizara en torno a este tema, y que dejaran como legado lo que se ha dado en llamar el modelo “Boulder” (Raimy, 1950) o modelo “científico-practicante”; ni la primera reunión sobre entrenamiento de psicólogos realizada en Bogotá en 1974 (Ardila, 1978) que ratificara para los países latinoamericanos esta doble dimensión disciplinar. No obstante estos y otros antecedentes, la intensificación en el tratamiento de la formación en psicología, especialmente en Latinoamérica, se instala en contextos actuales de proliferación de carreras, de explosión matricular, de acuerdos geopolíticos entre países, de creciente demanda social, de restricción financiera en la educación superior y de la emergencia del llamado Estado Evaluador. En este marco general, parece prudente una reflexión sobre la formación de psicólogos tanto desde una perspectiva “interna” a la disciplina como desde la visión “externa”, considerando los factores sociales, económicos y políticos que se constituyen en fuerzas gestoras en sí mismas. Tal abordaje bidimensional no implica el desconocimiento de la articulación entre los dos niveles de análisis, por lo que tal diferenciación debe entenderse como un recurso expositivo. El concepto de calidad y su intelección desde la formación en psicología, puede ser un articulador entre estas dimensiones.

Perspectiva interna

Un trabajo reciente propone (Vilanova, 2000) en el campo de la psicología contemporánea, la identificación de cuatro vectores que operan como fuerzas antagónicas en dos planos de análisis: el óntico-epistémico y el socio-profesional. En el primer plano enunciado el autor asevera que “ontológicamente sigue en pie, y aún recrudece, la pregunta por definir lo mental en términos de naturaleza o de cultura”. Su síntesis remite a las posiciones, aún encontradas, entre las concepciones en las que lo social es percibido meramente como actualizador de lo psíquico y aquellas otras, ricas en diversidad, en las que se inscribe a la psicología como capítulo de la etnología. Sin duda esta pregunta y esta problematización que ocupara el siglo XX, y que estuviera presente en estos mismos espacios en nuestro último congreso (Alarcon, 1999), seguirá viva en el siglo que

inauguramos. En el segundo plano (mención enumerativa que no sugiere prioridad) señala el autor el divorcio creciente entre ciencia y profesión más allá de la pervivencia, a nivel de formación de grado, de los ya citados modelos “Boulder” y “Bogotá”.

Esta última temática ha sido motivo de múltiples publicaciones, encontrándose reseñas sintéticas en algunos textos de recopilación histórica (Hothersall, 1997), pero sólo el tiempo dirá si la psicología podrá seguir desarrollándose desde sus ejes unificadores o bien deberá rendirse a una inexorable diáspora bajo el impulso de sus propias fuerzas centrífugas. Curricularmente, un examen de las titulaciones en Latinoamérica nos muestra la prevalencia de los grados generalistas (que incluso fueran recomendados en Bogotá '74) desde razones “internas”: escasos desarrollos de posgrados y oportunidades de inserción laboral ensanchadas desde una titulación abarcativa. Otra razón para sostener el título único ha sido aducida en España cuando se produjo la reforma educativa que acompañó su ingreso a la Comunidad Europea: la consolidación de la imagen social de la psicología (Blanco, 1999), dada la aparición reciente de las actividades académicas y profesionales en ese país. Idéntica recomendación para el grado con título único reza en el tercer principio del protocolo mercosureano (Encuentros Integradores de Psicólogos de Mercosur, 1998) que expresa: “garantizar en el grado la formación generalista y suficiente para el ejercicio profesional reservando la especialización al posgrado”. Una escucha atenta puede detectar la inclusión de la palabra “suficiente” en dicho texto.

Desde la perspectiva interna ha sido una preocupación central el diseño del currículum en las carreras de psicología. En casi todos los países e instituciones formadoras de psicólogos se han realizado en la última década acciones tendientes a la revisión y actualización de sus programas de enseñanza. Incluso en algunos países se han desarrollado acciones conjuntas a nivel nacional entre las que podemos enumerar: la Conferencia de Decanos de España, la ASCOFAPSI colombiana, la Red de Unidades Académicas de Psicología de Chile y la acción continua de la División 2 de la A.P.A. (con su excelente publicación *Teaching of Psychology*). Entre los proyectos de mejoramiento curricular que involucran a más de un país, puede citarse el trabajo de AUAPSI en Argentina y Uruguay. Los programas que incluyeron conglomerados de países han sido los Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur, en Europa el programa de la O.E.I. (Blanco, 1995) para la innovación curricular en Latinoamérica, y actualmente el emprendimiento de la Federación Europea de Psicólogos: *European Framework for Psychologist Training* (EFPPA, 2000).

Hasta el momento, pueden encontrarse conclusiones comunes en los emprendimientos realizados en torno al tema de formación.

- ♦ Se hace referencia a distintos niveles de concreción curricular y no meramente a la reforma o actualización de contenidos. Una descripción sistematizada se halla en un documento (AUAPSI, 1998) en el que la definición del marco conceptual utilizado (Coll,

1991) permitió discriminar tres niveles de concreción curricular. El primero se ocupa específicamente de la definición de perfil, objetivos y contenidos; el segundo refiere al contexto institucional en el que operan los planes de estudio e incluye gestión, coordinación, seguimiento y evaluación curricular e infraestructura; el último toma en consideración la implementación en la práctica docente.

- ◆ Se logra un consenso en los contenidos curriculares y en la necesidad de su ponderación equilibrada, esto especialmente atendiendo al sesgo profesionalista y de orientación clínica que ha sido denunciado en carreras del área. Al respecto, resultan interesantes las revisiones que en el 50° Aniversario de Boulder se realizaron respecto de los efectos del legado clinicista de aquellos emprendimientos, hasta el punto de haber sido calificados como un “error fatal” para la psicología (Albee, 2000). En los países del Cono Sur puede encontrarse una recomendación estricta en este sentido en el protocolo de los Encuentros de Psicólogos del Mercosur sobre formación, firmado en Montevideo en diciembre de 1998 (Di Domenico, Vilanova, 1999).
- ◆ Se reconoce la necesidad de la evaluación para el mejoramiento de la calidad en la formación, pero los desarrollos en experiencias evaluativas son aún dispares y generalmente acotados a un punto de evaluación del currículum (Vilanova- Di Doménico, 1998).
- ◆ Se indica la necesidad de articulación teoría-práctica, que ya fuera enunciada por la Asamblea de Luxemburgo de la Federación Europea de Psicólogos en 1990, cuando recomendara los estándares óptimos para la formación.
- ◆ Se enfatizan los aspectos éticos como componentes formativos y la necesidad de que los mismos permeen todo el currículum. En el protocolo mercosureano se vincula la adquisición de competencias en este eje con la promoción de actitudes críticas y reflexivas, que relaciona en el mismo documento con la solicitud de garantías de formación científica, entendiendo a la psicología como una ciencia que aplica los conocimientos que ella misma produce.
- ◆ Se solicita garantizar el pluralismo teórico-metodológico, considerando la tendencia, en países o carreras, a la formación sesgada teóricamente (ya desde los enfoques psicodinámicos o desde los conductuales) especialmente en Latinoamérica.
- ◆ Se recomienda la atención a las demandas sociales entendida a menudo como vinculación con el medio, rubro este que se expresa tanto desde aspectos académicos como desde aspectos políticos y/o ideológicos.
- ◆ Se recomienda facilitar el acceso a la información científica, cuestión relacionada íntimamente con el rezago presupuestario de los países latinos y con carencias de entrenamiento en el uso pertinente de la información.

Aspectos que no han sido enfatizados en los emprendimientos latinoamericanos, están

presentes en los objetivos del actual programa europeo: movilidad de profesores y estudiantes entre instituciones y países, cooperación nacional e internacional y sistemas de mutuo reconocimiento intrafronteras.

La base de estas recomendaciones son la identificación de los problemas comunes, que pueden rastrearse puntualmente en los documentos ya citados y, para el lector interesado, en una publicación reciente de la SIP (Alonso-Eagly, 1999). Un espiguelo puntual y retóricamente original (Blanco, 2000) resume desde esa misma publicación los temas “en carpeta” en la formación de psicólogos latinoamericanos:

- 1- Proliferación incontrolada de carreras de psicología aduciéndose razones de mercado. El comentarista desmedra esta motivación citando en paralelo los porcentajes de desocupación.
- 2- El sesgo clínico ya reconocido, instalado bajo el predominio del modelo médico que le dio cuna a la psicología en muchas regiones, produciendo vacancias en otros campos de aplicación y desertización en los ámbitos emergentes.
- 3- Falta de calidad en proyectos y equipos humanos en términos de promedio, y baja competitividad en la distribución de fondos concursables ya sean nacionales o internacionales.
- 4- La ausencia de pautas básicas comunes en los diseños curriculares, lo que convierte a muchas titulaciones en acreditaciones regionales (a veces hasta locales), y difícilmente comparables.

No faltan razones para pensar que el mejoramiento de la calidad en la formación, desde una visión “interna”, constituye el desafío mayor, toda vez que se han convertido en hechos del pasado las etapas fundacionales de los grados, el reconocimiento institucional en el nivel universitario, la conquista de un espacio social.

Perspectiva externa

Si bien no vamos a extendernos en este espacio en un análisis global del contexto político y económico en América Latina, pueden puntuarse tres características que signan la última década de desarrollos en el área: la reimplantación de las democracias, las economías de mercado abiertas y la globalización. No obstante, y como bien se ha señalado (Bruner, 1999) las democracias son aún débiles, cultural e institucionalmente; las economías, pese a enunciar vitalidad no han logrado un crecimiento sostenido; la entrada al mundo global es aún tanto reto como preocupación.

Para las Instituciones de Educación Superior (IES) esto se ha traducido tanto en aumento de restricciones al sistema como en demandas al mismo. En tal contexto estas instituciones han vivido lo propio: masividad matricular (en contraposición a la matrícula de

élite), diversificación alta del sistema (horizontal y vertical), restricción presupuestaria (en el marco del ajuste de las cuentas fiscales), explosión inmanejable de la información (con bajo porcentaje de participación en su producción).

A su vez, la demostrada imposibilidad de radicalizar posturas políticas en torno a las IES (ya sea que se abogue por el estatismo o por la desregulación) y la consecuente recurrencia a formulas mixtas, que no han producido grandes resultados, lleva al mismo autor (Bruner, op. cit.) a afirmar que no basta con modificar las bases de esta política, y que puede ser esa una razón para introducir la demanda de calidad como un instrumento de política alternativa. La demanda por la calidad, entendida como un concepto pluridimensional por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998), conlleva la necesidad de la evaluación, que también puede entenderse desde múltiples perspectivas. Las advertencias respecto a los deslizamientos que se han operado (Zuñiga, 1998) en los procesos de evaluación de calidad consisten en señalar la subordinación de la evaluación como insumo formativo a la evaluación como imagen pública; y también al uso de estos procedimientos como legitimadores institucionales o personales por parte de las IES, o como meros instrumentos de cálculo de producción (traducido en indicadores cuantitativos) por parte de los administradores estatales.

En una revisión sobre las experiencias internacionales (García de Fanelli, 1998) se observa que exceptuando a los procesos de acreditación en Estados Unidos, las auditorías de la Asociación de Rectores del Reino Unido y las más recientes experiencias españolas a través de su Consejo de Universidades, el propósito de la evaluación parecería consistir en una rendición de cuentas a la administración estatal respecto a la utilización de los fondos públicos por parte de las IES; ello implica que no es aún un "accountability", o sea una mayor transparencia en la información brindada a la sociedad respecto de las instituciones educativas, ni tampoco una mejor orientación a los estudiantes para su elección. También destaca que solamente en Estados Unidos y en el Reino Unido se generan espacios competitivos a partir de los resultados de la evaluación, y que en Europa Continental se observa cierto rechazo a un uso de esta naturaleza. Respecto a esto último, no debe olvidarse que ya en 1991 la Comisión Europea es la que inicia un proyecto piloto para evaluar calidad en las IES cuando pocos países habían desarrollado evaluaciones sistemáticas. Los fines del proyecto se orientaban a la toma de conciencia acerca de la necesidad de la evaluación y al enriquecimiento de los proyectos que estaban en marcha. Tendía, en realidad, al desarrollo simultáneo en los países de una cultura de evaluación y no pretendió establecer un ranking de instituciones ni homogeneizar los sistemas de evaluación (Thune y Staropoli, 1997).

Por lo tanto para que la evaluación de calidad sea entendida como un desafío para el mejoramiento y no como un simple monitoreo externo de los resultados y usos de recursos de las IES, deberá entenderse (Cullen, 1998) a la educación como proceso y no sólo

P S I K O L I B R O

como producto, como necesidad y no sólo como demanda, y siempre como producción social de conocimiento. Ello implica que se logre el reconocimiento del deseo de aprender, o sea de las diferencias, a la vez que el poder de enseñar, o sea la legitimidad pública.

Algunas reflexiones desde ambas perspectivas

Las carreras de psicología, inmersas en el contexto de la educación superior, comparten la misma tensión entre la evaluación entendida como un monitoreo de la inversión y la evaluación entendida como negociación entre las partes actoras. Lo que aún no se ha instalado es una verdadera cultura evaluativa, pese a que nuestra disciplina ofrece desde sus propios intereses suelo fértil para ello.

Se han identificado aspectos críticos, considerados como falencias de calidad formativa, pero aún no se ha avanzado en los procesos de autorevisión curricular. Cuando se describen experiencias evaluadoras, por lo general remiten al uso de indicadores de desempeño de input o de output, pero no se ha comunicado la construcción de indicadores críticos. Estos son indicadores realmente proactivos y evalúan procesos que han sido señalados como críticos por la propia comunidad (allí articulan las perspectivas interna y externa) y que han sido priorizados estratégicamente. Si se tiende a asimilar la evaluación a instrumentos propuestos externamente (o sea como generales para todo el sistema de las IES) no se avanzará demasiado en el mejoramiento de la calidad en la especificidad de la formación psicológica.

Asimismo, si se cede a la tendencia (bastante arraigada internacionalmente) de centrarse en la gestión en términos de insumos y productos más que en la enseñanza, el aprendizaje, la investigación, la extensión, etc., tampoco podremos lograr un adecuado seguimiento de los propios avances o retrocesos disciplinares.

Se ha descrito el pilotaje (en el original "pilotage", de guía o conducción educativa) como dirigido a la calidad del proceso y como acción superadora de la mera acumulación de indicadores. Pilotear un sistema educativo incluye la colecta de información regular, su evaluación continua y la transformación en acciones orgánicas en la institución (Lanndshere, 1994). Nuestros contextos (recordemos las democracias débiles) ofrecen una trampa de fácil adecuación a meros parámetros externos. Debe evitarse, teniendo en cuenta que la calidad es hoy expresión de una política dirigida al sector de educación superior (tal como se ha señalado anteriormente) promover meras respuestas burocráticas a las regulaciones externas exigidas actualmente en el sistema.

En el desafío de la formación psicológica importa, en principio, definir cuál es la calidad pertinente, para luego avanzar, consensuada y participativamente, hacia la definición de indicadores para la revisión y el mejoramiento de los procesos de enseñanza,

de aprendizaje, de producción científica, de vinculación, etc. La evaluación debe ser siempre parte de procesos formativos específicos, tanto en enunciación como en acción.

Para ejemplificar: es sin duda importante que los alumnos se titulen; pero es más importante que se titulen bajo un currículum con contenidos acordes al desarrollo actual de la psicología; es más importante aún que esos contenidos se hallen traducidos en competencias específicas para el desempeño científico y profesional; y es importante todavía que esas competencias encarnen en un sujeto peculiar.

Si se encamina ese rumbo, seguramente habrán de revisarse, por ejemplo la pervivencia de modelos frontales en el aula (definidos como de baja participación, de lucha por el silencio y con un enseñante como fuente de conocimiento); o bien constatar si se ha logrado la profesionalización del docente, en vez de confiar en su "creatividad" (Schiefelbein, 1994); o bien indagar el currículum oculto bajo los contenidos explícitos.

Los psicólogos ya han comenzado a sentarse en las mesas ministeriales. Que ello sea una oportunidad y no un obstáculo para lograr el mejoramiento en la calidad de la formación, es el desafío actual.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (1999) La psicología en América Latina en el siglo XX: un análisis de sus características. XXVII Congreso Interamericano de Psicología, Caracas.
- Albee, G. (2000) The Boulder Model's Fatal Flaw. *American Psychologist*. Vol. 55, N° 2, 247-248.
- Alonso, M. Y Eagly, A. (1999) *Psicología en las Américas*. Venezuela: SIP.
- Ardila, R. (1978) *La profesión de psicólogo*. México: Trillas.
- AUAPSI (1998). Programa de Capacitación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología. Bs. As: UBA.
- Blanco, A. (1995) Proyecto para la armonización de los currícula en las universidades Latinoamericanas. *Currícula de Psicología*. Madrid: OEI.
- Blanco, A. (1999) La Psicología en España. En: *Psicología en las Américas*. Alonso, M y Eagly, A (Eds). Venezuela: SIP.
- Blanco, A. (2000) Recensión: *Psicología en las Américas*. *Revista Interamericana de Psicología*. Vol. 34, N° 2, 257-262.
- Brunner, J. (1999) Evaluación de la calidad en el nuevo contexto latinoamericano. Seminario Internacional: "Evaluando la evaluación". Santiago de Chile.
- Coll, C. (1991) Los fundamentos del currículum. En: *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.

- Cullen, C. (1998) La calidad de la Educación Superior como lucha por el reconocimiento. Bs. As.: Paidós.
- Di Doménico y C. - Vilanova, A (1999). Formación de Psicólogos en el Mercosur. Mar del Plata:UNMDP.
- EFPPA (2000). European Framework of Psychologist Training. <http://www.efppa.org>. Consulta 14/12/00.
- Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur (1998). Protocolo de Acuerdo Marco para la Formación de Psicólogos. Uruguay, Montevideo.
- García de Fanelli, A. (1998) Gestión de las universidades públicas. La experiencia internacional. Bs. As.: MCE-SPU.
- Hothersall, D. (1997) Historia de la Psicología. México: Prentice Hall.
- Landsheere, G. (1994) Le pilotage des systèmes d'Éducation. Bruxelles: De Boeck Université.
- Raimy, V. C. (Ed) (1950) Training in clinical psychology. N.Y.: Prentice Hall.
- Schiefelbein, E. (1994) Estrategias para elevar la calidad de la Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Año XXXVIII, N° 117, Vol I, 1-18.
- Thune y Staropoli (1997) El proyecto Piloto Europeo para evaluar la calidad de la Es. Circ. Int. MGU-UNMDP.
- UNESCO (1999) Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Paris: ED-98/CONS. 202/4.
- Vilanova, A. y Di Doménico, C. (1998) Estudio comparativo de diseños curriculares en los países del Conosur. Argentina: UNMP.
- Vilanova, A. (2000) Los cuatro vectores de la psicología contemporánea. Acta psiquiát. psicol Am lat, 46 (4), 372-373.
- Zuñiga, R. (1998) La evaluación en la acción docente. En: Apodaca-Lobato (Eds): Calidad en la Universidad: orientación y evaluación.

LA HISTORIA DE VIDA Y LOS SUCESOS ESTRESANTES EN LA EVALUACIÓN DEL ADOLESCENTE^[1]

Dra. Emilia Lucio
Facultad de Psicología UNAM
melgm@servidor.unam.mx

Introducción.

El periodo de la adolescencia en nuestra sociedad aparece con una serie de dificultades para el individuo; algunos de estos problemas a los que se enfrenta el joven se deben a la índole misma de la situación de cambio del individuo de la niñez a la edad adulta.

En el estudio de la adolescencia algunos autores enfatizan el aspecto biológico, otros el psicológico y social o bien la combinación de todos, ya que la adolescencia se manifiesta en diversas áreas.

Takanishi (1993) asegura que la adolescencia no ha recibido la atención adecuada, dado que muchos autores y estudiosos de la materia no le otorgan la importancia que deberían porque la consideran como un periodo transitorio de la vida del ser humano.

Sociológicamente la adolescencia es el periodo de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta autónoma.

Psicológicamente es una situación en la cual han de realizarse nuevas adaptaciones, aquellas que, dentro de una sociedad dada, distinguen la conducta infantil del comportamiento adulto.

Cronológicamente es el lapso que comprende desde aproximadamente los 12 años o 13 años de edad hasta los primeros de la segunda década, con grandes variaciones individuales y culturales. Tiende a iniciarse antes en las niñas que en los varones y a acortarse en las sociedades más primitivas.

Durante mucho tiempo se consideró que el fenómeno de la adolescencia se reducía únicamente al proceso de maduración sexual, es decir, a la generación de la capacidad reproductiva. Sin embargo, hoy se observa que el período adolescente se prolonga más allá de dicha maduración, abarcando también otros factores. En consecuencia, intentando obtener una visión más integral, se hace una distinción entre adolescencia y pubertad. La pubertad es un fenómeno físico que se presenta en todos los individuos, mientras que la adolescencia involucra procesos psicológicos y depende en gran medida del medio ambiente social. De esta manera, a pesar de que los cambios físicos experimentados sean los mismos, la adolescencia es diferente en cada sociedad (Delval, 1997).

Jackson y Rodríguez-Tomé (1993) consideran que para la mayoría de la gente joven, la etapa de los años adolescentes involucra una expansión en cuanto al rango y complejidad de su vida social. La naturaleza de las relaciones con los padres cambia a

medida que el adolescente trata de adquirir una independencia mayor. Los compañeros empiezan a ocupar un papel central en muchas áreas de la vida de la persona y se exploran nuevas posibilidades de relaciones con los pares. El tiempo que se pasa con la familia disminuye y aumenta el tiempo que se pasa con los amigos o sólo. El interés y la participación en las relaciones sexuales surgen e influyen cada vez más las actividades sociales. La persona joven se vuelve más consciente y se ocupa más de un ambiente social más amplio, de sus posibilidades y limitaciones. Puede darse el caso de que el adolescente tenga un primer empleo, lo que es un hecho es que la elección de la carrera y profesión futura constituyen un asunto que preocupa al adolescente.

Comparados con los niños, los adolescentes tienden más a buscar la compañía y el apoyo de los pares y amigos, y discuten más sus problemas con personas que se encuentran en una situación similar; en especial a partir de los 15 años (Seiffge-Krenke, 1998). Después de los 15 años, los adolescentes adoptan la perspectiva de los otros significativos, hacen más compromisos y se interesan más por sus compañeros (Kavsek y Seigffe-Krenke, 1996). Los lazos con el grupo de iguales se estrechan, pasando de los grupos de un solo sexo a incluir también dentro del grupo, a coetáneos del sexo opuesto.

Las tres mayores áreas de cambios y retos que enfrenta el individuo durante la adolescencia son: los procesos fisiológicos, los procesos cognoscitivos y los cambios psicológicos o emocionales.

La mayor parte de los adolescentes superan esta etapa difícil del desarrollo sin ayuda profesional. Sin embargo el adolescente que desarrolla síntomas patológicos debe ser evaluado para establecer un diagnóstico y proponer un tratamiento adecuado. Aunque el énfasis indudablemente debe hacerse en la prevención hay que dar mucha importancia al diagnóstico, en especial, a la detección precoz de problemas porque esto permitirá intervenciones oportunas.

La evaluación de la personalidad, los síntomas psicológicos, y los problemas de conducta de adolescentes en diversos contextos: de salud mental, escolares y de educación especial es una tarea clínica difícil. Los síntomas y problemas pueden exagerarse o pueden ser ignorados. La conducta del adolescente, debe ser analizada entonces dentro del contexto familiar y social puesto que la conducta de los adultos importantes, dentro de la vida del adolescente, tiene un impacto muy directo en su funcionamiento.

La evaluación psicológica de los adolescentes se dificulta por la falta de procedimientos desarrollados específicamente para atender las complejidades intrínsecas a este período de desarrollo. Con mucha frecuencia los instrumentos desarrollados para el uso con adultos con o sin modificaciones son usados para la evaluación clínica de adolescentes Butcher, (1992).

Estrés y Adolescencia

El estrés se ha definido desde diferentes perspectivas teóricas.

Thomas Holmes lo definió como un acontecimiento estímulo que requiere una adaptación por parte del individuo. Desde esta perspectiva, estrés es cualquier

circunstancia que de forma inusual o extraordinaria le exige al individuo un cambio en su modo de vida habitual (Holmes y Rahe, 1967). Algunos ejemplos del estrés como estímulos serían las catástrofes naturales, los trabajos peligrosos y las separaciones matrimoniales. Todos estos sucesos requieren que el individuo realice conductas de ajuste para afrontar lo que exige la situación y porque el bienestar del individuo está amenazado por las contingencias ambientales. Por ser difícil y potencialmente peligroso ajustarse a estos acontecimientos, las personas sufren estrés.

El estrés también ha sido conceptualizado alternativamente como una respuesta fisiológica. De acuerdo con el fisiólogo Hans Selye (1976) los patrones no diferenciados de actividad física son angustiosos de por sí, de manera que el ritmo cardiaco acelerado, la respiración rápida y una mayor tensión muscular alteran el funcionamiento homeostático del organismo, y producen la sensación de estrés.

En épocas más recientes, el estrés se ha definido como un proceso, más que como un estímulo o respuesta fisiológica. Lazarus y Folkman (1991), se manifiestan en contra de una definición del estrés como estímulo porque consideran que las personas difieren mucho en cuanto a las reacciones que tienen frente a estresores potenciales. Desde la perspectiva de Lazarus y Folkman, los procesos cognoscitivos que intervienen entre las condiciones ambientales generadoras de estrés, y las respuestas fisiológicas resultantes, son la variable más importante en el estudio del estrés. Todos los estresores a los cuáles nos enfrentamos los seres humanos, dan origen a tres fases; de anticipación, de espera y de resultado. De acuerdo con estos autores, la evaluación cognoscitiva es el proceso del pensamiento en el cual la persona evalúa si un estresor potencial es relevante o no para su bienestar, y de ser así, si es potencialmente bueno o malo.

El estudio del estrés en el adolescente constituye un tema de actualidad en la Psicología, dado que este fenómeno contribuye a producir alteraciones en esta etapa (Seiffge-Krenke, 2000; Hartos y Power, 2000).

Dean Coddington (1972a) fue uno de los pioneros en la investigación de los sucesos de vida estresantes, tanto en niños como en adolescentes. Los resultados del primer estudio que realizó mostraron que el suceso de mayor relevancia en el nivel de preescolar y primaria era la muerte de los padres, mientras que, para el grupo de secundaria fue el embarazo fuera del matrimonio y para el grupo de preparatoria fue el casarse. En otro estudio Coddington (1972b) evaluó el significado de los sucesos de vida en un grupo de 3526 niños, que dividió en grupos dependiendo de su nivel escolar y de la edad. Los resultados indicaron que ocurren menos sucesos en los niños pequeños, en comparación con los adolescentes.

Cheung, S-K. (1995) encontró que algunos sucesos de vida están relacionados con síntomas de depresión en niños y adolescentes. Kohn y Milrose (1993) desarrollaron una escala que mide los sucesos estresante menores de los adolescentes, que no reflejan

efectos negativos. Los autores encontraron que las adolescentes mujeres estaban más expuestas a sucesos estresantes.

Seifge-Krenke (1998) identifica dos tipos de estresores que afectan a los adolescentes, los normativos que incluyen sucesos tales como cambios de escuela, cambios en las relaciones con los padres y cambios corporales, los cuales ocurren aproximadamente al mismo tiempo a los individuos de este grupo de edad y que están relacionados con tareas del desarrollo que se dan en esta época de la vida. Estos sucesos son fáciles de predecir y bastante frecuentes, por lo que son percibidos como medianamente estresantes y controlables. Además de estos cambios existen otros estresores no normativos que pueden definirse como sucesos de vida significativos y críticos, tales como la muerte de un familiar, que aumentan la probabilidad de producir un desajuste en el joven. Estos estresores son relativamente poco frecuentes, difíciles de predecir y extremadamente agobiantes. Dado que estos sucesos son poco controlables e influenciados por el adolescente, el prepararse por anticipado para enfrentar estos sucesos es muy difícil.

Se han hecho algunas investigaciones acerca del estrés en el adolescente mexicano, casi todas desde el punto de vista psicosocial. (González-Forteza, Villatoro, Medina Mora, Juárez, Carreño, Berenzon y Rojas, (1997).

Un Modelo de Evaluación Integral

Durante los últimos años un grupo de investigadores mexicanos hemos venido trabajando en un modelo integral de diagnóstico del adolescente que incluye aspectos de la personalidad, circunstancias de la historia personal- familiar y sucesos estresantes que ocurren en la vida del joven. Se toman en cuenta también algunos indicadores sociodemográficos

Se pretende lograr una evaluación clínica integral para lo cual se construyeron dos instrumentos: el cuestionario de sucesos de vida, y la entrevista estructurada autodescriptiva del adolescente, se adaptó, así mismo el Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota para adolescentes (MMPI-A), elaborando una versión en español.

Esta conferencia se refiere específicamente a los usos, ventajas y limitaciones de los dos primeros instrumentos.

El cuestionario de historia de vida o entrevista estructurada de las áreas personal, familiar y social se refiere a algunos indicadores como familiar, social, escolar, salud, sexual y personal. Los sucesos estresantes son definidos como aquellos eventos que implican la ruptura de un equilibrio del organismo y que impactan a un individuo, se refieren también a diferentes áreas como: familiar, social, económica, salud, escolar, logros-fracasos, problemas de conducta y sexual.

La entrevista estructurada se refiere a situaciones importantes de la vida personal

del adolescente y de su ambiente, descritas por el propio joven.

El cuestionario de sucesos de vida se elaboró con la finalidad de detectar problemas emocionales en adolescentes, con base en los sucesos estresantes y la evaluación afectiva que el mismo adolescente hace de ellos.

Se pretende que el instrumento de sucesos de vida constituya en un recurso de reflexión para el joven. Se considera básico lo establecido por Walsh y Osipow (1990), quienes consideran que los elementos subjetivos ayudan al adolescente como individuo a entender su conducta desde su propio punto de vista.

Ambos cuestionarios se han aplicado a grupos de jóvenes de diversos grupos de edades, escolaridad y nivel socioeconómico con la finalidad identificar los problemas emocionales y factores ambientales que puedan llevar a desarrollar psicopatología en los adolescentes.

Desarrollo de los instrumentos

El cuestionario de sucesos de vida:

El instrumento de sucesos de vida tiene dos versiones. La primera versión consta de 71 reactivos que están agrupados en las siguientes áreas: familiar, escolar, social, sexualidad, logros y fracasos, recursos económicos, salud y problemas de conducta. Los sucesos estresantes se responden pidiendo al sujeto que diga si le ocurrió o no y que realice una evaluación cognoscitiva (fue bueno para mí, fue malo para mí, no tuvo importancia). El área familiar incluye reactivos como: Mi madre (o mi padre) se fue de la casa), Los pleitos entre mis papás empeoraron y Nacimiento de un hermano. El área escolar incluye reactivos como: Empecé la secundaria o la preparatoria y Tuve problemas en la escuela con algún (algunos maestros). El área social incluye reactivos como: Mejoraron mis relaciones con otras personas. El área de la sexualidad incluye reactivos como: Tuve un aborto provocado (si eres mujer) o mi novia tuvo un aborto provocado (si eres hombre). El área de logros y fracasos incluye reactivos como: Tuve un fracaso y obtuve mi licencia o permiso de manejo. El área de recursos económicos incluye reactivos como: Disminuyeron los ingresos de mi familia, el área de salud incluye sucesos como: Dejé de fumar, y finalmente el área de problemas de conducta incluye sucesos que indican que el adolescente transgrede las normas como: Robé algo valioso.

Para elaborar esta versión se realizaron distintos piloteos para obtener así los sucesos que realmente estuvieran afectando al adolescente mexicano.

Este cuestionario surge a partir de la escala desarrollada por Coddington (1972) y modificada por Butcher, Williams, Graham, Archer, Tellegen, Ben-Porath y Kaemmer.

La validación del cuestionario se llevó a cabo a través del método de jueces propuesto por Compas, Davis, Forwythe y Wagner,(1987). Con este fin se les pidió a 30

expertos (Psicólogos, maestros, trabajadores sociales), que ubicaran a cada reactivo dentro de cada una de las 8 áreas en que estaba dividido el cuestionario, tomando en cuenta la definición que se presentaba para cada una de estas (Familiar, Escolar, Social, Sexual, Logros y Fracazos, Económica, Salud y Problemas de conducta); además se les solicitó que clasificaran los reactivos por su carga (positivos, negativos o neutros). Se encontró que más del 80% de los jueces clasificaron al 76.05% de los sucesos de igual manera en lo que se refiere a la carga. Se encontró más del 80% de acuerdos en la clasificación por áreas en un 45.07% de los sucesos. Así mismo se obtuvo una confiabilidad de .76.

Con base en los resultados acerca de la confiabilidad y validez de la primera versión se procedió a reconstruir el cuestionario. Como parte de este proceso, se aplicó a un grupo de 300 adolescentes una forma de sucesos abiertos que incluía los cinco sucesos buenos que les habían ocurrido en los últimos 6 meses y los cinco sucesos malos que le habían ocurrido en los últimos seis meses. Para analizar estos sucesos se establecieron categorías de contenido que permitían agruparlos en las que se buscaba conservar lo más posible el lenguaje de los propios adolescentes. El cuestionario se reconstruyó con base en las sugerencias de los jueces expertos y en los sucesos que los adolescentes sugirieron en forma abierta y voluntaria. Sólo se incorporaba un reactivo al instrumento si tenía una frecuencia del 20% o más. Se eliminaron aquellos reactivos en los que no había un acuerdo entre los jueces de más del 80% en lo que se refiere a la ubicación de los reactivos en un área determinada. Además se modificó el lenguaje de aquellos reactivos que aunque tenían una ocurrencia significativa eran difíciles de entender para los adolescentes. Se obtuvo así la segunda versión que contiene 152 reactivos. Otro aspecto que se tomó en cuenta para la reconstrucción del cuestionario fue el que se incluyera un mayor número de sucesos normativos, pues el primer instrumento incluía en su mayoría sucesos no normativos. Se elaboró la hoja de respuesta para lectora óptica correspondiente y el programa respectivo.

Esta segunda versión del instrumento incluye 64 sucesos normativos y 88 no normativos. Los sucesos se encuentran distribuidos en el instrumento de la siguiente manera:

Tabla 1. Número de reactivos por área del cuestionario de sucesos de vida

Total	FAM	ESC	SOC	LOG	SAL	PROB	PER	Total
REAC	47	9	30	19	13	13	21	152
N	8	7	22	10	3	3	12	64
NN	39	2	8	9	10	10	9	88

P S I K O L I B R O

El área Familiar (FAM) se refiere a sucesos que ocurren dentro de la dinámica de la familia tanto nuclear como extensa del adolescente. Abarca también sucesos relacionados con la comunicación y formas de interacción de los miembros de la familia con el joven. Explora sucesos tales como divorcios, enfermedades, conflictos y problemas.

El área Social (SOC) pretende investigar sucesos que tienen que ver con las pautas de interrelación del adolescente con otras personas fuera de su ambiente familiar y escolar. Investiga los roles que desempeña el adolescente en los grupos.

El área Personal (PER) se refiere a los eventos que se relacionan con su vida emocional, sexual, con sus pasatiempos, cambios físicos y psicológicos.

El área Escolar (ESC) se refiere a sucesos de vida dentro del contexto escolar en que se desenvuelve el adolescente, que tienen que ver con su desempeño académico, con su relación con maestros y compañeros y con cambios dentro del ámbito escolar.

El área de Salud(SAL) incluye situaciones de la vida del adolescente relacionadas con sus hábitos e higiene personal, y cómo afectan éstos su salud.

El área de Problemas de Conducta (PC) se refiere a situaciones que involucran problemas con las autoridades y violación de normas así como sus consecuencias. Involucra desde normas que se refieren a la escuela, hasta las que implican problemas legales.

El área de Logros y Fracasos (LyF) explora el alcance o no de metas del adolescente en diferentes actividades y áreas de su vida; así como pérdidas materiales.

Esta segunda versión obtuvo un coeficiente de confiabilidad de .95

El cuestionario incluye no sólo la lista de sucesos sino cuál es la evaluación que el adolescente hace de los mismos, pues se le pregunta si le ocurrió el suceso y si fue positivo, negativo o indiferente para él.

La entrevista estructurada de las áreas personal, familiar y social del adolescente.

La entrevista estructurada de las áreas personal, familiar y social del adolescente consta de 284 reactivos que tratan de explorar algunos aspectos de la historia del adolescente, tal como él la describe. Incluye 6 áreas que son: **el área social, escolar, sexual, personal, y familiar del adolescente.**

La validación, de la primera versión que constaba de 282 reactivos, se llevó a cabo a través del método de jueces. Con este fin se les pidió a 31 expertos que ubicaran a cada uno de los reactivos del instrumento, dentro de una de las seis áreas en que éste está dividido: familiar, personal, social, escolar, de salud y sexual. Se proporcionaba la definición de cada área. Se calculó la proporción de acuerdos con la fórmula; propuesta por Holl en 1971. El porcentaje de acuerdo obtenido de esta manera, refleja la proporción en la cual los 31 jueces ubicaron a cada reactivo dentro de una misma área. Se les pedía además que hicieran sugerencias u observaciones tanto por reactivo como del

instrumento total, como la extensión del cuestionario y si la redacción de los reactivos era adecuada.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en la validación inicial, así como las sugerencias de los jueces expertos, se llevaron a cabo modificaciones de ubicación de reactivos, estilo de redacción y estructura del instrumento; así mismo, se redefinieron las áreas proyectadas dentro del mismo, de tal manera que la idea fuera más clara y específica.

Dentro de las modificaciones que se llevaron a cabo, algunas palabras se cambiaron por otras con el fin de que resultara un lenguaje más claro y comprensible para los adolescentes; así mismo se eliminaron ciertos reactivos y se incluyeron otros, y algunos más fueron reubicados en otro apartado o bajo otro rubro, con el fin de lograr una estructura coherente del instrumento. De esta manera, el instrumento quedó conformado por 284 reactivos, dos más de los 282 iniciales que los conformaba; y que exploran las mismas seis áreas.

Una vez realizados estos cambios, se llevó a cabo una segunda validación por jueces. Con el fin de esclarecer las dudas con respecto a la ubicación de los reactivos que durante la primera validación mostraron un grado considerable de desacuerdo, o que no concordaban del todo con la definición del área. En esta segunda validación, sólo 4 reactivos de los 284, tuvieron un acuerdo entre jueces menor al 80%.

Algunos estudios realizados con el cuestionario de sucesos de vida:

Se llevó a cabo un primer estudio con 1071 adolescentes mexicanos de niveles socioeconómicos alto y bajo.

La muestra estuvo compuesta por 1071 adolescentes de ambos sexos con edades entre 13 y 18 años; la distribución se presenta en el cuadro 1. Se determinó de manera no probabilística.

Tabla 2. Distribución de la muestra del primer estudio.

	Nivel Socioeconómico Bajo		Nivel Socioeconómico Alto		Muestra Total	
	F	%	F	%	F	%
Mujeres	272	50.9	275	51.2	547	51.1
Hombres	262	49.1	262	48.8	524	48.9

Total	534	49.8	537	50.1	1071	100
--------------	-----	------	-----	------	------	-----

Los resultados de este primer estudio indican que los adolescentes del sexo masculino reportan una mayor ocurrencia de sucesos estresantes que las mujeres, observándose que a medida que aumenta la edad, aumenta la ocurrencia de los mismos. Son los adolescentes que pertenecen al nivel socioeconómico bajo, quienes reportan mayor ocurrencia de sucesos estresantes, en comparación con los adolescentes de nivel socioeconómico alto, por lo que se puede deducir que el nivel determina que los adolescentes están más o menos expuestos a sucesos que les causan estrés, puesto que los del primer grupo son quienes afirman haberse enfrentado a mayor número de sucesos, esto probablemente los identifica como una población en riesgo de presentar problemas de salud mental de acuerdo a lo establecido por otros autores. En el grupo de mujeres, en cambio, no hay una tendencia a que esta ocurrencia aumente o disminuya en relación con la edad o el nivel socioeconómico

Después de modificar el instrumento de acuerdo al procedimiento señalado anteriormente, se llevó a cabo otro estudio, con tres grupos uno de adolescentes normales mexicanos, otro de adolescentes normales venezolanos y otro de adolescentes mexicanos con problemas emocionales.

La primera muestra se determinó de manera no probabilística y estuvo compuesta por 1573 adolescentes con edades entre 13 y 18 años. De éstos 46.3% fueron del sexo masculino y 53.7 % del sexo femenino. Todos estaban inscritos en escuelas secundarias o bachilleratos tanto públicas como privadas de distintos sectores del Distrito Federal y zona conurbada. La segunda muestra, el grupo clínico se determinó por cuota, y se estableció un lapso de seis meses para su obtención. Consta de aproximadamente 175 participantes

Al primer grupo se le aplicaron los instrumentos mencionados a la primera muestra en forma colectiva, para lo cual se obtuvo la autorización de las diferentes escuelas secundarias y preparatorias públicas o privadas seleccionadas del Distrito Federal y zona conurbada. Se aplicó a grupos de 30 a 60 alumnos. El escenario de la aplicación fue asignado por las distintas autoridades escolares (aulas, bibliotecas, laboratorios y auditorios) para agrupar la cantidad de alumnos solicitada. El tiempo de aplicación fue de 45 a 60 minutos. Para recabar la muestra de adolescentes venezolanos se siguieron los mismos procedimientos.

Para obtener la colaboración de las escuelas consideramos necesario devolver resultados grupales y en algunos casos individuales o llevar a cabo otro tipo de actividades como pláticas y conferencias con los padres, maestros y adolescentes.

Para recabar la muestra clínica se acudió a las mismas escuelas y algunos centros de atención. La aplicación a esta muestra ha sido en forma individual o en grupos pequeños. La comparación entre la muestra clínica y la normal permitió obtener la validez discriminante del instrumento. Se realizó también un estudio de test-retest para obtener la confiabilidad del cuestionario de sucesos de vida.

Los resultados preliminares de este estudio indican que el instrumento de sucesos de vida permite distinguir entre los adolescentes del grupo clínico, quienes presentan mayor número de sucesos estresantes que los adolescentes del grupo de normales. Por lo tanto, los adolescentes que pertenecen al grupo clínico están más expuestos a sucesos estresantes que los adolescentes que pertenecen al grupo normal. (Ver tablas 3 y 4)

Tabla 3. Sucesos no normativos para el grupo de hombres

Área	Normales		Clínica		
	Media	D.E.	Media	D.E	t
Familiar	3.45	5.14	6.77	7.64	5.28*
Salud	1.39	1.94	1.54	1.65	3.41*
Logros y Fracasos	1.03	1.44	1.55	1.85	10.20*
Problemas de conducta	1.11	1.79	1.99	2.45	4.08*

Tabla 4. Sucesos no normativos para el grupo de mujeres

Área	Normales		Clínica		
	Media	D.E.	Media	D.E	t
Familiar	3.09	3.51	5.57	4.27	4.17*
Salud	1.20	1.40	2.16	1.46	4.08*

Además se encontraron diferencias en cuanto a la evaluación que los adolescentes hacen de los sucesos.

Finalmente con base en los sucesos reportados por los adolescentes se elaboró un programa de intervención breve con los datos de un subgrupo de adolescentes y se aplicó en una de las escuelas.

Estudios realizados con la entrevista estructurada autodescriptiva de las áreas personal, familiar y social del adolescente.

Del grupo de 1573 adolescentes a los que se aplicó el cuestionario de sucesos de vida, se seleccionó una submuestra de 721 adolescentes, con los que se realizó un estudio preliminar con entrevista estructurada. De éstos, 262 fueron de Nivel Alto (NA), 127 (48.5

%) fueron del sexo masculino y 135 (51.5%) del sexo femenino. Los pertenecientes al Nivel bajo (NB) fueron 459 jóvenes 194 (42.3%) del sexo masculino y 265 (57.7%) del sexo femenino. Todos estaban inscritos en escuelas secundarias o bachilleratos tanto públicas como privadas de distintos sectores del Distrito Federal.

Para fines de este estudio solo se analizaron el área familiar y el área escolar.

Las frecuencias de algunos de los reactivos aparecen en las siguientes tablas:

Tabla 5. Frecuencias de respuesta en el área escolar para los grupos de nivel alto y bajo.

REACTIVO	ALTO		BAJO		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	χ^2
R136 Problemas con los profesores	49	18.7	50	10.9	8.4**
R140 Tengo malos hábitos de estudio	93	35.5	99	21.5	16.5**
R143 Estoy en la escuela inadecuada para mí	36	13.7	41	8.9	4.0*

** significativo al .001

* significativo al .05

Tabla 6. Frecuencias de respuesta en el área familiar para los grupos de nivel alto y bajo.

REACTIVO	ALTO		BAJO		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	χ^2
R42 Cálidas	156	59.5	203	44.2	15.6**
R72 Mis padres discuten, luego se tranquilizan y hablan con calma	182	69.5	249	54.2	16.0**
R98 Me siento bien adaptado a mi ambiente familiar	208	79.4	337	73.4	3.0
R36 No hay reglas	33	12.6	91	19.8	6.1*
R69 Mis padres llegan a la violencia física	2	.8	23	5.0	8.9**

** significativo al .001

* significativo al .05

Estos resultados muestran que aparentemente los jóvenes de nivel socioeconómico alto identifican más problemas escolares, mientras que los de nivel socioeconómico bajo identifican más problemas con relación a su familia. Esto puede deberse a que los jóvenes de nivel socioeconómico alto le dan más importancia al desempeño escolar, aunque no se sabe si realmente los de nivel alto tienen un menor rendimiento que los de nivel bajo o si este grupo de jóvenes le concede más importancia a tener un desempeño alto. También podría ser que en las escuelas privadas el nivel de exigencia sea mayor que en las escuelas públicas.

Por otro lado respecto al área familiar los adolescentes de nivel alto describen en un porcentaje más alto sus relaciones familiares como positivas, pues la gran mayoría considera que las relaciones son cálidas y que se siente bien adaptados a su ambiente familiar, describiendo poca violencia física en sus hogares, aunque algunos reconocen pleitos y problemas familiares.

Por otra parte los de nivel socioeconómico bajo describen en mucho menor porcentaje sus relaciones en forma positiva y el 5% de este grupo refiere violencia física entre sus padres. Esto no indica necesariamente que existan menos problemas familiares en el grupo de nivel socioeconómico alto, pues podría ser que en este grupo hubiera intervenido más fuertemente un factor de deseabilidad social. Por otro lado las frecuencias de respuesta fueron muy bajas ya que el grupo estudiado está formado por jóvenes que no tienen problemas emocionales, estos porcentajes tienden a aumentar en la muestra clínica ya que estos presentan más problemas familiares.

Es importante señalar que en ambos grupos existen problemas familiares, que los adolescentes admiten abiertamente, por lo que el cuestionario podría ser un instrumento a partir del cual se podrían abordar algunos conflictos para los cuales los jóvenes requieren de ayuda.

Conclusiones

1. Los adolescentes del sexo masculino de mayor edad están más expuestos a sucesos estresantes que los de una edad menor.
2. Existen diferencias por sexo en cuanto a la exposición a sucesos estresantes.
3. Los sucesos estresantes se presentan con mayor frecuencia en los adolescentes de un grupo clínico que en los de un grupo normal.
4. Existen relaciones entre los sucesos estresantes y la presencia de problemas emocionales de los adolescentes.
5. El instrumento de sucesos de vida (Lucio, León y Durán, 2000) es un instrumento válido y confiable que puede contribuir al diagnóstico de problemas emocionales del adolescente.

Referencias Bibliográficas

- Butcher, J.N. & Williams, C.L. (1992). *Essentials of MMPI-2 and MMPI-A Interpretation*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Compas B.E., Davis, G.E., Forsythe, C.J. y Wagner, B.M. (1987). Assessment of major daily events during adolescence: The adolescent Perceived Events Scales. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 55 (4), 534-541.
- Coddington, D. (1972). The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children. I. *J. Psychosomatic Research*. 16:7-18.
- Coddington, D (1972b). The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children-II. *J Psychosomatic Research*, 16:205-213, 1972
- Cheung, S.K. (1995). Life events, classroom environment, achievement expectation, and depression among early adolescents. *Social Behavior and Personality*, 23(1): 83-92
- Delval, J. (1997). *El desarrollo Humano*. México: siglo XXI, editores
- González-Forteza, C., Villatoro, J., Medina-Mora, M., Juárez, F., Carreño, S., Berenzon, S. y Rojas, E.(1997). Los indicadores sociodemográficos de riesgo de estrés psicosocial en estudiantes en la República Mexicana. *Salud Mental*, 20(4): 1-7.
- Hartos, J. y Power, T., (2000). Relations Among Single Mothers' Awareness of Their Adolescents' Stressors, Maternal Monitoring, Mother-Adolescent Communication, and Adolescent Adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 15(5): 546-562
- Holmes, T. H. y Rahe, H.R. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research* 11, 213-218
- Jackson & Rodríguez-Tomé (1993). Adolescence: expanding social world en *Adolescence and its social worlds*. Jackson & Rodríguez Tomé, eds. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kavsek, M.J. y Seiffge-Krenke, I. (1996). The differentiation of coping traits in adolescence. *International Journal of Behavioral Development* 19 (3), 651-658.
- Kohn, P. M. y Milrose, J.A. (1993). The Inventory of High-School Students' Recent Life Experiences: A Decontaminated Measure of Adolescents' Hassles. *J Youth and Adolescence*, 22(1):43-53.
- Lazarus y Folkman (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Ediciones Roca
- Lucio, E., Durán, C. Y León, I. (2000). *Sucesos de Vida para adolescentes (2ª. Versión)*. Editado por la Facultad de Psicología de la UNAM y CONACYT.
- Seiffge-Krenke (1998). *Adolescents' Health*. A developmental Perspective. Lawrence Erlbaum Associates. USA.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence* 23 (6): 675-692.
- Selye, Hans (1976). *The stress of life*. (rev. ed) Nueva York: Mc Graw Hill.
- Takanishi, Ruby, (1993). Changing Views of Adolescence in Contemporary Society. En:

Teachers College Record. Vol: 94. No. 3. 459-465.

Walsh y Osipow, (1990). *Career Counseling*. New Jersey. Houghton.Mifflin-Hillsdale.

[1] Proyecto financiado por CONACYT 27527H

Los datos de investigación reportados son producto del trabajo realizado en colaboración con la Mtra. Consuelo Durán, la Mtra. Blanca Barcelata, En esta investigación participaron también la Lic. Liliana Villafranca y los pasantes Claudia Contreras, Laura García y Eric A. Ordóñez de la UNAM.

INTENSIDAD DE AFECTO Y BUSQUEDA DE SENSACIONES

Dra. Alicia Omar

Investigadora Científica de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), Argentina

El concepto de búsqueda de sensaciones

El concepto de búsqueda de sensaciones (BS) es un constructo de reciente desarrollo en el ámbito de la psicología científica, que está suscitando creciente interés por sus potencialidades psicodiagnósticas. Introducido por Zuckerman (18), ha sido definido como un rasgo referido a la necesidad de vivir experiencias complejas y novedosas y por el deseo de afrontar riesgos físicos y sociales con miras a satisfacer esas necesidades. Se trata de una predisposición genética a experimentar sensaciones nuevas y diversificadas que puede llevar al sujeto a exhibir conductas desinhibidas y transgresoras. La investigación realizada hasta el momento, indica que las personas con elevada disposición a la BS son más propensas al consumo excesivo de alcohol y drogas; a vivir experiencias sexuales excitantes; a practicar actividades y deportes peligrosos (carreras de autos y motocicletas, paracaidismo, alpinismo, etc.); a desempeñarse en ocupaciones riesgosas (bomberos, brigadas antidisturbios, guardavidas); a protagonizar episodios delictivos menores y a tener dificultades para internalizar y cumplir con las normas sociales vigentes en su entorno.

Los buscadores de sensaciones nuevas y peligrosas se caracterizarían, a su vez, por una estructura de personalidad que facilitaría la emergencia de tal rasgo disposicional. Rasgo objetivable en un espectro de comportamientos socialmente desviados que pueden detectarse desde la niñez. Los niños con marcada tendencia a la BS se caracterizarían por hiperactividad; indisciplina escolar; tendencia a la violencia física y verbal; resolución de problemas interpersonales a través de la asertividad agresiva; conductas sociopáticas y uso de drogas.

En la primera postulación teórica de Zuckerman, la BS estaba basada en el concepto de un nivel óptimo de estimulación en términos de arousal (*). De acuerdo a esta primera teoría, el nivel óptimo de arousal de los buscadores de sensaciones tendía a ser ligeramente superior al del resto de los sujetos. Más tarde, usando un modelo psicobiológico, Zuckerman (16) cambió el concepto de nivel de estimulación óptimo, por el de nivel óptimo de actividad catecolaminérgica.

Evolución de los instrumentos para medir el constructo búsqueda de sensación

En concordancia con las modificaciones que iba introduciendo a sus planteos teóricos, Zuckerman fue perfeccionando los instrumentos para medir el constructo BS. Inicialmente desarrolló una escala que evaluaba sólo un aspecto y ofrecía un puntaje general de BS.

Posteriormente, con el agregado de nuevos ítems, elaboró una nueva escala integrada por cuatro subescalas con diez ítems de opción forzada cada una. Las subescalas fueron rotuladas como: Desinhibición (DES), que describe el deseo por comportamientos sociales extravertidos y desinhibición sexual; Búsqueda de Acción y Aventura (BAA), que expresa el deseo por prácticas de deportes y actividades riesgosas y peligrosas; Búsqueda de Experiencias (BE), que indica la preferencia por un estilo de vida no convencional y la búsqueda de experiencias nuevas y excitantes; y Susceptibilidad al Aburrimiento (SA), que muestra el desagrado por las actividades o personas aburridas y reacción a la monotonía.

En base a la versión para adultos, Zuckerman también desarrolló una escala para medir BS en niños, tanto normales como con cuadros psicopatológicos. Existe una adaptación española de esta escala para niños realizada en 1986 por Pérez, Ortet, Plá y Simo; una adaptación francesa elaborada en 1991 por Simo, Santana y Pérez y estudios psicométricos recientes (Michel et al.) (10), han demostrado su validez y confiabilidad en la exploración de los cuatro factores descritos más arriba: DES, BAA, BE y SA. A este instrumento para niños se le ha agregado una escala L (del inglés "lie": mentira), destinada a explorar la tendencia al falseamiento o propensión a mostrar una autoimagen mejorada.

Desde entonces, y por casi diez años, la gran mayoría de la investigación en el área de BS se ha realizado con estas escalas elaboradas por Zuckerman. Sin embargo, existen algunas limitaciones en cuanto a la concepción del constructo y el formato de la escala que condicionan las conclusiones que pueden obtenerse. En primer lugar, su formato de elección forzada puede generar frustración o perplejidad en los respondentes, cuando sienten que ambas o ninguna de las opciones representan su forma de ser. En segundo lugar, algunos ítems conllevan una diferencia etaria (debidas a la edad) al estar referidos a actividades físicas exigentes, tales como esquiar o escalar montañas. En tercer lugar, otros ítems incluyen palabras como "hippies" o "jet-set", que reflejan el idioma de finales de la década del 60 o principios del 70, pero que en la actualidad han perdido vigencia. En cuarto lugar, y quizá lo más preocupante, la escala contiene varios ítems referidos a consumo de alcohol, drogas y comportamiento sexual, lo que empaña la naturaleza de las relaciones entre BS y este tipo de conductas. En una versión posterior de la escala (Zuckerman) (16) los ítems ya no tuvieron un formato de elección forzada, pero la escala fue construida, nuevamente, con ítems potencialmente confusos.

A mediados de la década de los '90, la Dra. Arnett (1) desarrolló una nueva escala para explorar BS con el propósito de superar las limitaciones de las de Zuckerman y proveer una medida alternativa del constructo. Su concepción de BS se diferencia de la Zuckerman en dos sentidos. En la concepción y en las escala de Zuckerman, la BS está definida como una necesidad por la complejidad y la novedad de la estimulación. La idea de complejidad no ha estado adecuadamente desarrollada en la teoría y la investigación de BS. Esto ha sugerido que, además de la Búsqueda de Novedad, es la Intensidad, más que la Complejidad, la otra cualidad que define a la BS. En la escala de Arnett se le ha dado a la Intensidad, como característica de la BS, la misma importancia que a la Novedad.

La segunda diferencia en el desarrollo de la escala de Arnett radica en el mayor énfasis puesto sobre la socialización como factor modificador de las predisposiciones biológicas a la BS. De acuerdo a la concepción de Arnett, la BS no es sólo una tendencia a correr riesgos, sino una predisposición a experimentar sensaciones novedosas e intensas. Tales disposiciones dependerían tanto de la personalidad individual, como del entorno socializador y podrían expresarse de las más variadas formas sin tener que ser, necesariamente, antisociales o alejadas de las normas. Su escala no contiene ítems intrínsecamente relacionados con la edad ni con conductas antisociales ya que han sido contruidos en relación a un sentido específico (vista, oído, tacto, olfato, gusto), o a alguna experiencia que involucra Intensidad o Novedad. La finalidad fue proveer de una medida alternativa para los investigadores interesados en el rasgo de personalidad de BS, posible de ser usada para predecir conductas caracterizadas por el deseo de vivir una experiencia sensorial novedosa e intensa.

La escala de Arnett tiene un formato tipo Lickert, está integrada por veinte proposiciones y fue traducida y adaptada para el idioma español en 1999 por Omar y sus colaboradores, quienes exploraron empíricamente las relaciones entre personalidad y BS en una muestra de adolescentes argentinos, provenientes de dos contextos socializadores diferentes: una escuela pública laica y otra privada confesional. Las conclusiones más sobresalientes de la investigación de Omar et al. (14) indicaron que los varones aparecen como más buscadores de sensaciones que las mujeres; que los adolescentes con una personalidad psicótica presentan una mayor tendencia a la BS; que un entorno permisivo y democrático estimula más a los adolescentes con tendencias a la extraversión y al psicoticismo, a la búsqueda de sensaciones, a la novedad y a la intensidad sensorial; y que un entorno restrictivo y autoritario sólo incentiva a la búsqueda de experiencias sensoriales intensas a los adolescentes con marcadas tendencias psicóticas.

La búsqueda de sensaciones y sus vinculaciones con otras variables

Estudios realizados con distintas poblaciones pertenecientes a diferentes culturas, han mostrado que los puntajes de BS, varían en función de la edad y el sexo. Comparaciones entre ingleses y norteamericanos indicaron que los hombres presentan puntajes significativos más altos en BS que las mujeres; mientras que otras líneas de investigación han señalado la importancia de la edad como un factor diferenciador, al verificar que la BS aumenta desde la adolescencia a la adultez y decrece en la vejez.

Se ha comprobado que los buscadores de sensaciones altas, tales como los apostadores, son más libres en sus comportamientos sexuales, practican deportes peligrosos y exhiben conductas sociopáticas. Psicopatía, personalidad antisocial y criminalidad también han sido vinculadas a la BS. Algunos estudios han hipotetizado que la BS disminuye durante un episodio depresivo; frente al miedo y la ansiedad. Numerosos estudios han investigado las relaciones entre BS y rasgos de personalidad tales como impulsividad, dominancia, surgencia, autonomía, cambio de roles y, en particular, con la extraversión tal como la ha

definido Eysenck (5).

Algunas notas sobre la teoría de personalidad de Eysenck

Eysenck puede ser considerado como uno de los más influyentes investigadores contemporáneos en el ámbito de la personalidad. Desde 1947, este psicólogo inglés ha desarrollado y perfeccionado su teoría psicobiológica de personalidad, la que ha contribuido a formar el horizonte conceptual de una gran cantidad de estudiosos del tema. A través de toda su fructífera labor científica, ha logrado mantener vigentes sus postulados fundamentales, enriqueciendo su teoría con sucesivas y permanentes verificaciones empíricas, denominador común de su metodología de trabajo.

En las raíces de las postulaciones de Eysenck -aunque no explícitamente- subyace el concepto de temperamento vinculado a lo biológico y a lo hereditario; concepción de neto corte categorial que arranca con Hipócrates, es retomada por Galeno y posteriormente por Kant y Wundt. Como es sabido, los temperamentos hipocráticos -flemático, melancólico, colérico y sanguíneo- podrían considerarse como categorías tipológicas basadas en la descripción de uniformidades de conducta captadas en los individuos concretos.

A diferencia de esta concepción encasillada en compartimentos cerrados, el modelo eysenckiano es esencialmente dimensional, en el que las dimensiones son bipolares, surgidas factorialmente y dispuestas en forma ortogonal. El concepto de dimensión se distingue del concepto de tipo en que las personas pueden ser localizadas en cualquier punto a lo largo de la dimensión, mientras que pertenecer a un tipo determinado es una cuestión de todo o nada. Eysenck adopta el enfoque dimensional como el único válido, insistiendo que es la combinación de las dimensiones la que permite captar la estructura de personalidad.

Aplicando el análisis factorial a cuantiosos datos provenientes de autodescripciones de la personalidad, en sus primeras teorizaciones, Eysenck (5) afirma que la personalidad puede describirse perfectamente a partir de dos factores principales, denominados factor N y factor E, respectivamente. El factor N se refiere a la estabilidad emocional del sujeto y oscila entre los polos de "neuroticismo-control". Es una dimensión general de integración, estabilidad y control afectivo que involucra aspectos tales como ansiedad, tensión, sentimientos de culpa y depresión. El Factor E constituye la segunda dimensión eysenckiana. Abarca los aspectos temperamentales y da origen a una variable bipolar "extraversión-introversión" que incluye rasgos tales como sociabilidad, actividad, viveza y búsqueda de sensaciones.

Si bien el esquema "introversión-extraversión", por un lado, y "neuroticismo-control", por el otro, no es patrimonio exclusivo de Eysenck, lo novedoso del autor británico es presentar ambas dimensiones como independientes una de otra. A través de sucesivos ensayos vericatorios demuestra que tales dimensiones se ubican ortogonalmente, en forma semejante a un sistema común de coordenadas cartesianas; que son continuas y adoptan

una distribución normal a nivel poblacional, siendo lícita su representación gráfica a través de la curva normal de Gauss. En lo que hace a la dimensión afectiva, la zona de “normalidad” estaría ligeramente “corrida” hacia el polo del “control”, ya que dentro de este continuum resulta más deseable el control, aunque no rígido, de las emociones y los actos, que la tendencia a la labilidad o al descontrol emotivo total.

En planteos posteriores, Eysenck y su esposa Sibyl (4) identifican un tercer factor, al que denominan Psicoticismo (P), con lo que su sistema teórico pasa a ser tridimensional. La dimensión P tiene que ver con agresividad, egocentrismo, impulsividad y tendencias a la frialdad. Luego de haber introducido la dimensión de Psicoticismo, esbozaron un modelo de psicopatía primaria y secundaria. Psicopatías primarias y secundarias no se refieren necesariamente a dos categorías distintas, pero sí a dos tipos que son localizados diferentemente sobre el espacio tridimensional formado por Psicoticismo, Extraversión y Neuroticismo. Psicopatías primarias tienen quienes puntúan alto en Psicoticismo, mientras que las psicopatías secundarias se caracterizan por altos puntajes en Neuroticismo y Extraversión. A pesar de haber aislado esta tercera dimensión (P), sostienen que es posible obtener una descripción de la personalidad relativamente exhaustiva tomando en cuenta sólo las dimensiones E y N, sin necesidad de incluir el factor P como una tercera dimensión.

Corolario metodológico de la teoría eysenckiana es una sucesión de cuestionarios autodescritivos de personalidad, tanto para adultos como para niños. Los más difundidos son el Eysenck Personality Inventory (EPI), que explora las dimensiones E y N, y el Eysenck Personality Questionnaire (EPQ), que explora las dimensiones E, N y P. Sus potencialidades diagnósticas son bien conocidas y han sido estandarizados en más de treinta países. La estandarización argentina data de algo más de 20 años y fue realizada por Omar (11). Tanto el EPI como el EPQ incluyen una escala de mentira (L). Esta escala, inspirada directamente en el Inventario Multifacético de Personalidad de Minnesota (MMPI), constituye un interesante recurso para detectar a los individuos que tienden a falsear sus respuestas, movidos principalmente por el factor de “conveniencia social”, o sea por el deseo de “aparecer mejor”. El puntaje L puede representar de por sí un cierto rasgo de personalidad, ya que puede considerarse una escala de validez con respecto a las otras dimensiones (Omar y Uribe) (13).

Las bases biológicas de la personalidad

La concepción eysenckiana sobre la personalidad consiste, por lo tanto, en dimensiones subyacentes que se infieren de observaciones de la conducta (datos de evaluación) o autoinformes (cuestionarios). Como tales, las tres dimensiones postuladas tienen status de constructos hipotéticos. Están implícitas en los datos, pero no son directamente observables. Sin embargo, Eysenck ha desarrollado una teoría sobre las bases fisiológicas de la personalidad que le otorga una realidad física a cada dimensión descrita. Ha expuesto que la dimensión introversión-extraversión está relacionada con la actividad de una porción particular del cerebro, el sistema reticular activador ascendente (SRAA). El

nivel de actividad en el SRAA determina el nivel de arousal (*) en los centros cerebrales superiores, los cuales, a su vez, influyen en la cantidad de control cortical que se ejerce sobre los centros cerebrales inferiores. El extravertido es aquel cuyo nivel de arousal es bajo, mientras que el introvertido tiene siempre un alto nivel de arousal. De aquí que los extravertidos deseen buscar estimulación adicional (arousing) mientras que los introvertidos intenten evitarla.

La base hipotética del neuroticismo, a nivel fisiológico, es el Sistema Nervioso Autónomo (SNA). Se supone que el neurótico tiene un SNA cambiante o lábil, muy sensible a la estimulación. Una persona neurótica, con un SNA sensible es más propensa a experimentar reacciones autonómicas que el individuo normal. La experiencia subjetiva del miedo y la ansiedad, por ejemplo, posee una serie de concomitantes autonómicos conocidos y desagradables, tales como sensación de pesadez en el estómago, palpitaciones y transpiración. Estas reacciones pueden llegar a asociarse con estímulos neutros a través de un proceso de condicionamiento, y Eysenck afirma que la persona neurótica es propensa a acumular este tipo de reacciones emocionales condicionadas innecesarias.

(*) Eysenck diferencia entre dos tipos de activación, que identifica con los términos “arousal” y “activation”. “Arousal” indica la activación comportamental que se origina en el córtex y desciende a las estructuras diencefálicas. “Activation” hace referencia a la activación comportamental que se origina en las estructuras diencefálicas y se dirige hacia el córtex. En el presente capítulo, se emplea el término arousal indistintamente, para evitar confusiones.

Las estructuras psicofisiológicas implicadas en la extraversión y el neuroticismo explicarían, por lo tanto, gran parte de las diferencias observadas entre individuos introvertidos (I), extravertidos (E), neuróticos (N) y estables o controlados (C). Eysenck sostiene que una de las diferencias psicológicas más significativas entre I y E es la relativa facilidad o dificultad con que adquieren respuestas condicionadas. Los I tienen un nivel más alto de arousal que los E, por lo que su sistema nervioso se halla más preparado para producir las asociaciones necesarias.

Los psicópatas son personas que no tienen remordimientos por sus conductas antisociales. Eysenck dice que los psicópatas son extremadamente N, E y psicóticos, y que su conducta es antisocial por que han fracasado en la adquisición de las restricciones que impone la conciencia (vía condicionamiento). La conciencia se considera como un producto de la socialización y se compone de respuestas de ansiedad condicionadas a los actos antisociales. Dado que los psicópatas son E y por lo tanto tienen un bajo nivel de arousal, son constitucionalmente inferiores en cuanto a su capacidad para adquirir las restricciones de la conciencia. La dimensión de neuroticismo desempeña un papel crucial, ya que cuando el nivel de neuroticismo es extremadamente elevado puede interferir con el aprendizaje a causa del excesivo miedo y ansiedad provocados por la experiencia aprendida. En consecuencia, los psicópatas, que son altamente neuróticos, resultan

especialmente difíciles de condicionar.

La teoría de Eysenck sobre las estructuras psicofisiológicas que subyacen a las dimensiones de personalidad son extremadamente especulativas, aunque se han probado empíricamente algunas hipótesis derivadas de la misma tanto en el dominio de la criminalidad como en el de la conducta antisocial. Por ejemplo, Zuckerman y Eysenck recopilaron estudios examinando las relaciones entre E, P, N y búsqueda de sensaciones. Los resultados de estos mega análisis mostraron que P y E correlacionan positivamente con BS, en tanto que el N no muestra ninguna correlación con BS. Estudios correlativos posteriores mostraron que las personas extravertidas y antisociales a menudo son grandes buscadores de sensaciones. Psicoticismo y Extraversión parecen estar vinculados tanto con criminalidad, como con psicopatías y BS.

Estado de ánimo. Su estructura y operacionalización

El interés por el estudio del estado de ánimo (EA) ha ido en aumento desde que Tomkins declarara que los '80, se caracterizarían por ser la "década de los afectos". Desde entonces, se ha asistido a una expansión de su investigación. Se han propuesto diferentes modelos de la estructura del EA y se han desarrollado numerosos instrumentos tendientes a su evaluación. Como la información acerca de los EA debe reflejar experiencias emocionales, las interrogantes actuales giran en torno a la identificación del número y naturaleza de los EA básicos, el poder explicativo de tales componentes y la utilidad de los instrumentos para explorarlos.

Dado que los EA cambian y fluctúan a través del tiempo, algunos investigadores focalizan básicamente sobre sus características dinámicas. En orden a medir tales características y describir adecuadamente la continuidad de un EA, la mayoría de las investigaciones son cross-seccionales, o sea que los sujetos son invitados a estimar su EA momentáneo o permanente a lo largo de un período de tiempo. Por esta vía es posible examinar los patrones de cambio a nivel individual y, posteriormente, analizar la significación de las diferencias interindividuales. Este enfoque, llamado nomotético-idiográfico, prevalece en la actualidad.

La primera investigación importante dentro de este contexto fue desarrollada en 1966 por Wessman y Ricks; quienes invitaron a 38 sujetos a informar sus EA cada noche, antes de acostarse, durante un período de seis semanas. A partir de los resultados de este precursor estudio, concluyeron que las dimensiones más importantes del EA, consideradas a través del tiempo, eran *nivel hedónico* y *variabilidad* y que tales dimensiones eran independientes unas de otras. El nivel hedónico fue definido como el promedio de excitación-depresión. La variabilidad fue operacionalizada como la desviación típica de la media diaria de EA. Sugiriendo, por lo tanto, que la gente podía ser categorizada dentro de uno de los siguientes cuatro grupos: feliz-estable; feliz.-inestable; infeliz-estable; infeliz-inestable.

Conclusiones similares fueron obtenidas en 1980 por Underwood y Froning, basadas sobre autodescripciones de medidas de nivel hedónico (feliz-triste), intensidad del afecto (débil-intenso) y variabilidad del afecto (estable-variable). Sus resultados mostraron que el EA podría ser adecuadamente descrito en términos de dos factores analíticos: *nivel hedónico* y *reactividad* (definida como la combinación de la intensidad y la variabilidad afectiva).

En 1985, Watson y Tellegen identificaron dos componentes principales del EA que rotularon como *afecto positivo* y *afecto negativo*. El afecto positivo fue descrito como el gusto por la vida; mientras que el afecto negativo como un estado de sentimientos displacenteros. Señalaron que estos dos factores son independientes y explican los dos tercios de la varianza total del EA. Una estructura bipolar similar fue propuesta por Thayer, en 1986, a partir de análisis factoriales de orden superior. Se trata de estructuras bifactoriales coincidentes con la propuesta por Russell en 1980; cuyos trabajos lo llevaron a describir la estructura del EA a través de dos ejes independientes. El eje *placer-displacer*, que opone los afectos positivos altos (felicidad, alegría, satisfacción), a los afectos negativos bajos (tristeza, culpa, soledad); y el eje *compromiso-indiferencia*, que opone los afectos positivos altos a los afectos negativos altos (depresión, agresión, frustración).

Desde los inicios de los '90, se suceden propuestas superadoras de estos modelos bifactoriales. En este sentido, Williams sugiere un modelo monofactorial, identificando una única dimensión que va del *buen al mal humor* como reflejo del EA general. Burke, Brief, George, Robertson y Webster postulan que si se toma en cuenta el nivel de activación afectiva (alto y bajo) de las dos dimensiones estructurantes del EA (afecto positivo y afecto negativo), se obtiene una estructura de cuatro factores monopolares, la que, a nivel explicativo, resultaría más potente que una estructura bifactorial. Matthews, Jones y Chamberlain, por su parte, objetan los estudios previos remarcando que mantienen un número erróneo de factores cuando ejecutan análisis factoriales y sostienen que son tres los factores principales que explican la varianza total del EA: *dos de arousal* y una de *tono hedónico*. Su propuesta tridimensional es, a su vez, criticada por que se basa en una selección de ítems orientados a explorar las tres dimensiones hipotetizadas a priori.

Para mostrar las ventajas de las dimensiones *afecto positivo* y *afecto negativo* sobre las demás alternativas, Watson y Tellegen reanalizan un conjunto de estudios y encuentran sólo estos dos factores tanto entre niños como entre adultos. Cooper y McConville, como resultado de sus investigaciones realizadas entre 1989 y 1993, coinciden con una estructura bifactorial e inauguran una perspectiva más integradora en los estudios del EA al identificar afecto positivo y afecto negativo como equivalentes, respectivamente, a los factores de extraversión y de neuroticismo propuestos por Eysenck. Recientemente, Kardum (8) confirma los hallazgos de Cooper y Mc Conville demostrando que la frecuencia está significativamente vinculada con el promedio y la variabilidad de afectos positivos y afectos negativos.

Los instrumentos de exploración del estado de ánimo

La información acerca de los EA puede ser obtenida a partir de instrumentos autodescriptivos. Una amplia variedad de cuestionarios y escalas para medir EA se han ido

sucediendo a lo largo de los últimos decenios, sin mayor acuerdo acerca de las más importantes dimensiones del EA.

Entre los cuestionarios más conocidos y empleados, figura el Eight State Questionnaire (8SQ) de Curran y Cattell, que explora ocho importantes estados de ánimo: ansiedad, stress, depresión, regresión, fatiga, culpa, extraversión y arousing. Estudios realizados en 1989 por Boyle mostraron que el 8SQ mide estados y no rasgos y sus análisis factoriales de segundo orden identificaron dos factores principales: extraversión-estado y neuroticismo-estado, similares al afecto positivo y negativo, respectivamente y ubicados por encima de los ocho factores originales.

El Profile of Mood States (POMS) de Mc Nair y colaboradores, es un cuestionario que explora seis EA: tensión, depresión, vigor, fatiga, confusión e ira; el Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) de Watson, Clark y Tellegen, explora afectos positivos (feliz, contento, tranquilo, orgulloso, entusiasmado, etc.) separadamente de afectos negativos (culpable, irritado, cansado, asustado, nervioso, triste, solitario, etc.); el Differential Emotions Scale (DES), de Izard y colaboradores y el Mood Affect Adjective Checklist (MAACL) de Zuckerman y Lubin, también exploran afectos positivos y negativos en forma separada. En un intento por mejorar la exploración del EA, Mc Conville y Cooper (9) seleccionaron una muestra de 170 ítems a partir de diferentes instrumentos disponibles (8SQ, POMS, PANAS y otros), correspondientes a escalas de ansiedad, stress, depresión, temor, regresión, culpa, extraversión, aroused, confusión, confianza, energía, hostilidad, etc. y se los aplicaron a una muestra de 497 sujetos. Un análisis factorial de primer orden agrupó los 170 ítems en cinco grandes factores: depresión, hostilidad, fatiga, ansiedad y extraversión. En un análisis factorial de segundo orden, estos cinco factores quedaron subsumidos en el factor de orden superior "nivel hedónico". El estudio de Mc Conville y Cooper no tomó en cuenta el análisis de las respuestas en función del sexo de los respondientes.

Las diferencias debidas al sexo en cuanto a la vivencia de los EA aún no han sido bien documentadas. No obstante, así como existen diferencias significativas entre varones y mujeres en rasgos de personalidad y en cuanto a la dinámica motivacional, también se podrían esperar en relación con los EA. Estudios empíricos sobre el tema, como los desarrollados por Boyle, señalan algunas diferencias debidas al sexo, tales como la predisposición de las mujeres a evaluar con más facilidad los EA negativos que los hombres. Al respecto, Boyle informa la tendencia de las mujeres a puntuar más alto que los varones en la escala de ansiedad del 8SQ y en las escalas de tensión, depresión, fatiga y confusión del POMS.

El concepto de intensidad de afecto

Las investigaciones de Diener y sus colaboradores (Larsen, Levine, Emmons, Iran-Nejad,

Pavot, Sandvik), llevadas a cabo desde 1985, corroboran la independencia de los afectos positivos y los afectos negativos (anticipada por Watson y Tellegen), aunque la condicionan al período de tiempo durante el cual los sujetos son estudiados. En este sentido, señalan que ambos tipos de afectos no están correlacionados a través de largos períodos de tiempo, aunque presentan correlaciones negativas durante cortos intervalos. A partir de este enfoque dinámico, Diener y sus colaboradores postularon que las diferencias en tamaño de las correlaciones entre afecto positivo y negativo pueden ser explicadas por dos dimensiones que subyacen a los cambios del EA a través del tiempo. La primera dimensión es *frecuencia* (definida como el tiempo durante el cual los afectos positivos prevalecen sobre los negativos) y la segunda dimensión es la *intensidad* (caracterizada por la fuerza con la que un sujeto experimenta cualquier emoción de manera predominante). Operacionalmente, la frecuencia fue definida como la proporción de días que un sujeto tuvo predominantemente estado de ánimo positivo (indicado por el mayor tamaño de la media de afecto positivo que de negativo). Y la intensidad de afecto (IA), como una medida de la fuerza de la respuesta emocional del sujeto, fue definida como la media de estados de ánimo positivos y negativos.

El constructo IA, introducido en el mundo científico por Diener, Larsen, Levine y Emmons (3), se refiere, precisamente, a la intensidad con la que un sujeto experimenta un afecto determinado. Según estos investigadores la frecuencia y la intensidad son procesos separados, los que independientemente contribuyen a la experiencia afectiva y, de acuerdo al nivel de afectos positivos y negativos, se combinan de manera aditiva. Subrayan que en esta estructura del EA la frecuencia es una extensión de la evaluación temporal y la intensidad es una extensión de la activación temporal. Lo que los lleva a concluir que la IA es una característica estable del individuo, ya que dado un nivel estandar de estimulación, un sujeto experimentará afectos positivos o negativos, dependiendo de su propio nivel de IA. Larsen y Diener han argumentado que aquellos individuos que experimentan sus afectos positivos más intensamente que otras personas, en otros momentos también experimentarán sus emociones negativas con mayor intensidad. De esta manera, las medidas de IA positivos pueden ser combinadas con las medidas de IA negativos en forma de un índice simple de IA. Este concepto de intensidad se distingue del tercer parámetro del EA identificado por Larsen y Diener, denominado *nivel hedónico* y definido como la frecuencia relativa de los afectos positivos sobre los afectos negativos.

La operacionalización del constructo intensidad de afecto

La IA puede ser medida a través de dos vías. Por un lado las escalas de EA pueden ser administradas a los sujetos en una cantidad de ocasiones a fin de conocer la intensidad de afectos positivos e intensidad de afectos negativos. A partir de la suma algebraica de los puntajes de afectos positivos y negativos se obtendría una medida general de la IA. Esta tarea de evaluaciones repetidas del EA de un mismo individuo resulta un proceso caro y laborioso, aunque es preferida por algunos investigadores.

Una segunda vía para medir el constructo es a través de la escala Affect Intensity Measure (AIM), desarrollada en 1986 por Larsen y Diener, como un recurso menos engorroso para evaluar la IA. Sus 40 ítems con formato Lickert miden con cuanta intensidad el sujeto tiende a experimentar afectos positivos y negativos. Si bien existe alguna confusión acerca de si las escalas evalúan frecuencia o intensidad del EA, el AIM muestra un admirable grado de confiabilidad y validez analizada a partir de las relaciones con otros buenos instrumentos de exploración del EA.

Algunos problemas asociados con el constructo intensidad de afecto

Aunque los resultados de Diener y sus colaboradores demuestran que la frecuencia y la IA son dimensiones importantes de la experiencia emocional, se les han atribuido significativas debilidades a estas dimensiones, especialmente a la de intensidad.

La primera debilidad, señalada por Cooper y Mc Conville (2), se refiere a la supuesta equivalencia de los puntajes en afectos positivos y afectos negativos. Partiendo del supuesto que todos los ítems del AIM tienen el mismo valor de arousal, Larsen y Diener asumen un isomorfismo de las escalas que exploran afectos positivos y las que exploran afectos negativos. O sea que si un sujeto obtiene un puntaje de 5 en afecto positivo y un puntaje de 6 en afecto negativo, la conclusión de Larsen y Diener es que el afecto positivo es psicológicamente menor que el afecto negativo. Y esto para Cooper y Mc Conville no es así. Ya que, sostienen, depende del tipo de ítems incluidos en cada escala. Vale decir, como la escala de afecto positivo contiene ítems “fuertes” tales como exhuberante, delicioso, placentero, etc. y la escala de afecto negativo contiene ítems “débiles”, del tipo depresivo, aislado, triste, acongojado; sería más razonable suponer que un puntaje de 5 en afecto positivo implicaría un mayor grado de emoción experimentada, que un puntaje de 6 en afecto negativo.

La segunda debilidad, también señalada por Cooper y McConville (2), es el procedimiento usado para el cálculo de la IA. Siguiendo con el argumento que no hay formas de equiparar puntajes provenientes de escalas que miden constructos diferentes, remarcan que no está justificado derivar una medida de la IA a partir de la suma de los puntajes en intensidad de afectos positivos y negativos. Los resultados de Cooper y McConville, obtenidos en un estudio Montecarlo (con datos simulados), muestran que la medida de la IA total usada por Diener y sus colaboradores (definida como la suma de intensidad de afectos positivos y negativos), es de hecho, la suma de las medias de afectos positivos y negativos y constituye un mero recurso estadístico (artefacto). Sugieren que la intensidad afectiva puede ser más parsimoniosamente explicada como una mezcla de rasgos de la extraversión y el neuroticismo, tal como han sido operacionalizados por Eysenck (5).

Estado de ánimo y personalidad

Así como en el dominio de las emociones, los afectos positivos y negativos, emergen como las dos grandes dimensiones afectivas; en el dominio de la personalidad, dos grandes

dimensiones también emergen con suficiente potencia y regularidad, y son consideradas como las dos grandes dimensiones de personalidad: la Extraversión y el Neuroticismo. Indudablemente existen otras dimensiones primarias de personalidad, pero la mayoría de los estudiosos acuerdan en que E y N definen los principales ejes del espacio de las diferencias individuales.

Estas dos dimensiones de personalidad también aparecen más fuerte y consistentemente relacionadas con los afectos que otras dimensiones de personalidad y son numerosas las investigaciones que proveen evidencias de tales relaciones. Por ejemplo, en 1980, Costa y Mc Crae encuentran que los rasgos de E correlacionan fuertemente con afectos positivos y los rasgos de N, con afectos negativos; lo que los lleva a concluir que "la Extraversión predispone a los sujetos hacia los afectos positivos, mientras que el Neuroticismo los predispone hacia los afectos negativos". Más tarde, en 1989, Meyer y Shack sostienen que las dimensiones eysenckianas de E y N representan la principal fuente de variación de la experiencia emocional; Omar (12) en una verificación empírica con adolescentes normales, demuestra las vinculaciones entre N y un amplio repertorio de emociones negativas y, posteriormente, en 1992, Watson y Clark también consideran que las diferencias individuales en emocionalidad positiva y negativa representan los aspectos centrales de la E y de la N. Tales conclusiones sólo podrían sostenerse si los afectos positivos y negativos fueran dimensiones independientes unas de otras, afirmación que es soportada tanto por estudios cross-seccionales, como por estudios longitudinales de la emoción.

Hepburn y Eysenck (7) señalaron una correlación significativa entre la *variabilidad* del EA y las dimensiones E y N. La variabilidad de los afectos positivos fue asociada con E y la variabilidad de los afectos negativos con N. Al respecto mostraron que los coléricos (NE, ya que puntúan alto en N y E) podrían mostrar grandes oscilaciones de estado de ánimo; los flemáticos (CI, ya que puntúan bajo en N y E) mostraría un grado menor de variabilidad. En tanto que los melancólicos (NI) y sanguíneos (CE), que puntúan alto en una dimensión y bajo en la otra, deberían mostrar un grado intermedio de fluctuación del estado de ánimo. Williams coincidió con tales hallazgos, excepto en un solo aspecto. Sus investigaciones mostraron que la E es la que menos correlaciona con la variabilidad del estado de ánimo. Por lo tanto, predijo que los NI serían los más variables, mientras que los CE serían los menos variables. Los CI y NE, en consecuencia, podrían ocupar posiciones intermedias.

No se han reportado correlaciones entre P y variación del EA aunque P podría ser un factor importante. Generalmente las personas con alto P son vistas como personas impulsivas, ansiosas, con tendencia a buscar situaciones de arousing. Características asimilables a la descripción corriente del hombre variable que actúa de acuerdo a sus caprichos y entusiasmos con escaso control interno. El temperamento ansioso, por su parte, es definido por Claridge como una combinación de I y N, armonizando con los resultados de Williams quien encuentra que los NI presentan alta ansiedad o afectos negativos aumentados y que el estado de ánimo de los NI es el más variable.

Un paso hacia la explicación teórica del interjuego personalidad-funcionamiento emocional, puede ser deducido de la teoría de Gray (6). En base a sus investigaciones neurofisiológicas, Gray propone la existencia de dos emociones basadas en sistemas neuronales responsables de la regulación comportamental: el sistema de activación comportamental (ó BAS: Behavioral Activation System), que controla la conducta en presencia de señales de recompensa y el sistema de inhibición comportamental (ó BIS: Behavioral Inhibition System) que regula la conducta como respuesta a señales de castigo o falta de recompensa. Estos dos sistemas son independientes y cada uno está vinculado con una dimensión de personalidad: la sensibilidad a las señales de recompensa se asemeja a los rasgos de la E y la sensibilidad al castigo, se parece a los rasgos del N. Gray sostiene que las dos dimensiones estructurantes de la personalidad son ansiedad e impulsividad y muestran una correspondencia con las dimensiones básicas del EA, los afectos positivos y los afectos negativos. Los polos de la dimensión ansiedad convergen con afectos placenteros y afectos displacenteros, respectivamente. Los polos de la dimensión impulsividad, convergen, a su vez, con alta y baja activación, respectivamente.

Según Gray, los afectos positivos y negativos constituirían la representación subjetiva de la sensibilidad a las señales de recompensa y castigo, respectivamente. La sensibilidad a la recompensa, como un sistema motivacional placentero, activaría el comportamiento frente a los afectos positivos; mientras que la sensibilidad al castigo, como un sistema motivacional aversivo, inhibiría la conducta frente a los afectos negativos. Por lo tanto, las diferencias individuales en susceptibilidad frente a afectos positivos y afectos negativos estaría relacionada con las dimensiones de personalidad asociadas con la sensibilidad a las señales de recompensa y castigo.

En un artículo teórico, Strelau (15) también hipotetiza que si los E son más sensibles a las señales de recompensa, como las señales de recompensa son la fuente de afectos positivos, los E serían más susceptibles a experimentar afectos positivos que los introvertidos. Similarmente, señala que si los N son más sensibles a las señales de castigo, y dado que las señales de castigo son la fuente de los afectos negativos, los N serían más susceptibles a experimentar afectos negativos que los controlados. Por lo que concluye diciendo que los extravertidos y los introvertidos mostrarían sensibilidad diferencial frente a los afectos positivos, pero no frente a los afectos negativos; en tanto que los neuróticos y controlados, mostrarían sensibilidad diferencial frente a los afectos negativos, pero no frente a los afectos positivos.

Por su parte, Larsen y Diener subrayan la asociación entre la IA y la disposición a la E, aunque afirman que N correlaciona con el nivel hedónico pero no con la IA. Sin embargo, en sus primeros trabajos, citan correlaciones entre IA y algunos indicadores de la

emocionalidad, tales como la ansiedad y el stress; las que sugerirían cierta involucración de la IA con una variable parecida a N. Lo que indicaría que el N juega algún rol sobre la IA dando pie a la interpretación de que N sería responsable de la activación emocional, especialmente de aquellas emociones esencialmente negativas. Investigaciones realizadas con la escala AIM han mostrado a la E como la variable de personalidad que lideró la influencia sobre la intensidad de los afectos positivos y a N sobre los afectos negativos.

Muy recientemente y sobre datos reales, Kardum (8) explora las relaciones entre las dimensiones eysenckianas de personalidad y los principales parámetros de la estructura del EA. Si bien no encuentra ninguna vinculación de la dimensión E con la experiencia emocional, demuestra que N y P están vinculadas con la frecuencia de EA y P está negativamente relacionada con la IA positivos. Por lo que quizá podría asumirse que una estructura del EA que incluya las dimensiones de frecuencia e IA probablemente represente una mejor convergencia estructural con el sistema de personalidad de Gray. En este punto hay que tener en cuenta que el constructo de impulsividad de Gray es similar al de emocionalidad de Zuckerman (17). Y aunque la relación entre la dimensión "impulsividad/emocionalidad" y la IA no está clara, la mayoría de los autores consideran que la emocionalidad correlaciona con frecuencia e intensidad de los estados emocionales negativos (depresión, ansiedad y hostilidad), pero no con la intensidad de los estados emocionales positivos.

Analizando la complejidad de la IA, Frijda y sus colaboradores, en 1992, señalan que es la IA más que cualquier otro aspecto de la experiencia emocional lo que determina si las emociones conducen a comportamientos con alguna consecuencia social. También puntualizan que es la IA, más que la naturaleza de la emoción, lo que determina si un particular episodio emocional puede ser considerado mal adaptado. De allí la importancia de profundizar la investigación sobre IA por sus particulares conexiones con la búsqueda de sensaciones y su vinculación con comportamientos socialmente desajustados.

De lo expuesto se puede inferir que aún quedan muchos problemas irresueltos en torno a la emoción y los estados afectivos típicos. Es necesario estimular y desarrollar investigaciones en este contexto para determinar la estructura del EA, el status de la dimensión variabilidad afectiva, la validez del constructo IA, su relación con las dimensiones de personalidad, fundamentalmente con la búsqueda de sensaciones, para distinguir entre formas de emocionalidad esperables y aquellas que pueden constituir verdaderos desórdenes emocionales que requieran intervención y ayuda por parte de los profesionales de la psicología.

Referencias bibliográficas

1. Arnett, J. Sensation seeking: a new conceptualization and a new scale. *Personality and Individual Differences*, 16: 189-296, 1994.
2. Cooper, C.; McConville, C. Affect Intensity: factor or Artifact?. *Personality and Individual Differences*, 14: 135-143, 1993.
3. Diener, E.; Larsen, R.J.; Levine, S.; Emmons, R.A. Intensity and frequency: dimensions underlying positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48:1253-1265, 1985.
4. Eysenck, H.J.; Eysenck, S.B.G. *Psychoticism as a dimension of personality*. London: Hodder and Stoughton, 1978.
5. Eysenck, H.J. *The biological bases of the personality*. London: Hodder and Stoughton, 1970.
6. Gray, J.A. *The psychology of fear and stress*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
7. Hepburn, L.; Eysenck; M.W. Personality average mood and mood variability. *Personality and Individual Differences*, 10: 975-983, 1989.
8. Kardum, I. Affect intensity and frequency: their relation to level and variability of positive and negative affect and Eysenck's personality traits. *Personality and Individual Differences*, 26: 33-47, 1999.
9. McConville, C.; Cooper, C. The structure of moods. *Personality and Individual Differences*, 13: 909-919, 1992.
10. Michel, G.; Moureu-Siméoni, M.; Pérez-Díaz, F.; Falissard, B.; Carton, S.; Jouvent, R. Construction and validation of a sensation seeking scale for adolescents. *Personality and Individual Differences*, 26:159-174, 1999.
11. Omar, A. Estandarización argentina de los cuestionarios de personalidad de Eysenck. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 42:83-95, 1988.
12. Omar, A. Relaciones entre las dimensiones de personalidad de Eysenck y los miedos, en preadolescentes normales. *Revista Salud Mental*, 14: 17-24, 1991.

13. Omar, A.; Uribe Delgado, H. Tendencia al falseamiento y temor a ser descubierto. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 46:1, 67-73, 2000.
14. Omar, A.; Uribe Delgado, H.; Paris, L. Personalidad y búsqueda de sensaciones en adolescentes. Revista Mexicana de Psicología, 16: 163-169, 1999.
15. Strelau, J. Personality dimensions based on arousal theories. In J. Strelau; H.J. Eysenck (Eds) Personality dimensions and arousal. New York: Plenum, 1987.
16. Zuckerman, M. Biological bases of sensation seeking, impulsivity, and anxiety. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum, 1983.
17. Zuckerman, M. Psychobiology of personality. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
18. Zuckerman, M. Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal. New York: Erlbaum, Hillsdale. 1979.

PSICOLOGÍA AMBIENTAL PARA EL NUEVO MILENIO: HACIA UNA INTEGRACIÓN DE DINÁMICAS CULTURALES Y TEMPORALES

Gabriel Moser

Laboratorio de Psicología Ambiental CNRS ESA 8069
Universidad René Descartes-Paris V

La psicología ambiental estudia al individuo en su contexto físico y social. Busca traer a la luz la lógica de las interrelaciones entre el individuo y su ambiente, dándole un sitio de importancia a las *percepciones, actitudes, evaluaciones y representaciones* ambientales, y al mismo tiempo, considerando los comportamientos asociados a cada una de éstas. La psicología ambiental se interesa tanto en los efectos de las condiciones ambientales sobre el comportamiento individual, como en el modo en que el individuo percibe y actúa sobre su entorno. Aún cuando el punto de partida de los análisis son a menudo las características físicas del ambiente (ruido, contaminación, planificación y diseño del espacio físico) o variables sociales en el ambiente (hacinamiento, heterogeneidad de la población, etc.), éstas frecuentemente evidencian, más allá de sus efectos específicos, explicaciones de tipo interrelacional y sistémicas. Los efectos de los factores físicos y sociales están íntimamente asociados a las percepciones y comportamiento de los individuos (Altman y Rogoff, 1987). En este sentido, la psicología ambiental estudia las interacciones ambiente-individuo con el objetivo de identificar los procesos que regulan y median esta relación.

La unidad de análisis de la psicología ambiental es la relación ambiente-individuo. Sin embargo, por su propia naturaleza, sólo puede ser estudiada examinando cogniciones y conductas que ocurren en situaciones concretas. Por esta razón, la psicología ambiental opera de acuerdo a una lógica inductiva: se generan teorías desde lo que puede ser observado y desde datos obtenidos en investigaciones en la vida real. Se consideran también las referencias a la propuesta de K. Lewin de combinar teoría y práctica, y son a menudo mencionadas como modelos para la psicología ambiental. La orientación es tanto teórica como aplicada –dirigida a la resolución de problemas prácticos. Cada día, la psicología ambiental se ve enfrentada con la necesidad de considerar el contexto con el cual el individuo se encuentra en permanente contacto.

La suposición de que nuestras percepciones, representaciones, comportamientos y conductas son interdependientes con el ambiente físico y social ha sido frecuentemente mencionada en psicología, particularmente en psicología social. Brunswick (1959) al igual que Gibson (1950) en sus trabajos sobre percepción, se refieren al rol del ambiente; Tolman (1948) usó el concepto de "*mapa mental*" para describir los mecanismos cognitivos que acompañan al aprendizaje en laberinto; Lewin (1951) en el dominio de la psicología de la forma, elaboró *la teoría de campo*, concebida como una serie de fuerzas que operan sobre el individuo. Los primeros conceptos particulares en psicología ambiental, fueron propuestos por Barker a fines de la década de 1960 (Barker, 1968). Pero fue recién en los 70 cuando la psicología de la interrelación entre el ambiente y el individuo hizo su aparición en tanto aproximación científica. Los primeros trabajos de psicología ambiental datan de este período (Proshansky, Ittelson y Rivlin, 1970; Ittelson, Proshansky, Rivlin y Winkel, 1974; Craik, 1970).

La psicología ambiental, debido a su propio enfoque, ha sido y sigue siendo sobre todo una psicología del espacio, al punto que analiza las percepciones, actitudes y comportamientos de individuos y comunidades, en explícita relación con los contextos

P S I K O L I B R O

físicos y sociales en los cuales las personas viven y sus comunidades existen. Las nociones de espacio y lugar ocupan una posición central. La disciplina opera, entonces, a varios niveles de referencia espacial, haciendo posible caracterizar las interacciones individuo-ambiente en cada uno de estos distintos niveles. Entre otras prioridades, los psicólogos ambientales distinguen sistemáticamente entre el entorno natural y el construido, en función de la acción humana sobre el ambiente. Esta distingue claramente entre un entorno que debe ser preservado, elemento cada vez más importante para el futuro de la humanidad, y un ambiente moldeado por y para al ser humano –los lugares en los cuales se desarrollan nuestras vidas. La referencia a la dimensión espacial y la distinción entre ambientes construidos y naturales, hace posible considerar diferentes niveles de análisis: (1) el micro-ambiente (el espacio privado: la morada, el lugar de trabajo, oficinas, jardines privados, etc.); (2) el nivel de ambientes proximales (espacios semi-públicos, edificios y sus alrededores inmediatos, parques, espacios verdes, etc.); (3) el ambiente público que considera tanto espacios construidos (aldeas, pueblos, ciudades) como el ambiente natural (el campo, paisaje, etc.); (4) el ambiente global (el ambiente en su totalidad, construido y natural) que también incluye las reservas naturales.

Figura: Extensión del ambiente, tipo de control y formas de apropiación

AMBIENTE NATURAL	AMBIENTE CONSTRUIDO
nivel I	
jardín / árbol	MICRO-AMBIENTES casa / oficina
ESPACIO PRIVADO amplio control (no compartido) apropiación como función de la historia residencial Procesos de identidad	
nivel II	
parques / espacios verdes	AMBIENTES PROXIMALES edificios / barrios / lugar de trabajo
ESPACIOS SEMI-PUBLICOS control compartido apropiación, horizonte temporal y ciclo de vida (necesidades)	
nivel III	
campo / paisaje	AMBIENTE INTERMEDIO aldea / pueblo / ciudad
ESPACIOS PUBLICOS control mediatizado (participación posible en el ámbito local) desarrollo de una identidad residencial urbana o rural	
nivel IV	
naturaleza	AMBIENTE GLOBAL « ambiente construido
SISTEMA AMBIENTAL control más allá del poder individual (control colectivo o societal) puntos de comparación (referencia local) y la habilidad de proyectarse al futuro	

Al referirnos a la escala de análisis, podemos dar cuenta, entre otros elementos, de una dimensión significativa en la relación individuo-ambiente: la posibilidad de control y dominio sobre el ambiente en cuestión. Tal posibilidad permite a los individuos aspirar al dominio, en mayor o menor grado, de ciertos aspectos de su ambiente. En relación con el micro-ambiente, estas aspiraciones son importantes, individuales y directas (cuando la

P S I K O L I B R O

apropiación no es compartida con otros y el control es absoluto); en ambientes proximales y semi-públicos, la posibilidad de control y dominio ya no es individual sino compartida (se hace posible la participación a nivel local y bajo ciertas circunstancias puede ser creado un sentido de pertenencia, pero el control se encuentra necesariamente mediado por otros); a nivel del macro-ambiente, el control se encuentra más allá del individuo, de esta manera puede ser sólo colectivo o societal. Consecuentemente, los modos en que el ambiente opera sobre nosotros han sido frecuentemente analizados en términos de *coping* o estrategias de enfrentamiento, que toma diferentes formas en función de las características situacionales.

El inicio del siglo XXI se caracteriza por dos grandes puntos de referencia, que podrían marcar profundamente la forma en la cual nuestras sociedades se desarrollarán: estos son el desarrollo sustentable y la globalización, ambos conceptos centrales en la economía del nuevo siglo, que inevitablemente impactan nuestra forma de vivir en general.

La emergencia de preocupaciones relacionadas con el desarrollo sustentable, provee a la psicología ambiental de un nuevo impulso. Las problemáticas que se habían concentrado, hasta ahora, esencialmente en el hábitat y, más específicamente, en el comportamiento que ocurre en condiciones físicas y sociales particulares, se han ampliado progresivamente, abarcando por un lado el concepto de *estilo de vida* y por otro, integrando el comportamiento pro-ambiental dentro de repertorios conductuales más generales, en el contexto de una perspectiva global. Más específicamente, el Informe Brudtland (1997) ha promovido la inclusión de áreas de interés relacionadas con la calidad de vida, en la medida que define el desarrollo sustentable como un desarrollo capaz de satisfacer las necesidades de la generación actual, sin comprometer esta posibilidad para las futuras generaciones. El hacer referencia a las necesidades permite incluir tanto el requisito de un desarrollo armonioso con y respetuoso del ambiente, como el reconocimiento de la importancia del bienestar de los individuos. Esta preocupación es un llamado a nuestra disciplina en particular, dado que los modos de relación con el ambiente estructuran un elemento importante que incide sobre el bienestar individual. La psicología ambiental se encuentra en posición de analizar, explicar y entregar información capaz de identificar aquellas condiciones involucradas en el bienestar y, por lo tanto, ayudar en la toma de decisiones sobre asuntos ambientales.

La Globalización y su corolario, el comercio y comunicaciones globales, tienden hacia la homogeneización cultural de los estilos de vida. El progresivo despliegue de la globalización ha provocado, con justa razón, temor ante la estandarización de valores y el incremento de la anonimidad. En este contexto, la globalización es considerada por muchos ciudadanos, como una amenaza a su identidad, provocando frecuentemente quejas centradas en materias de identidad. La globalización y las ansiedades que la acompañan, dan pie, además, a movimientos que exigen el reconocimiento de las prioridades y particularidades locales o regionales, de las diferencias culturales y, por lo tanto, de sus necesidades específicas. Estas afirmaciones de diferencias y unicidades, están frecuentemente ancladas a un territorio: en Francia las personas se sienten progresivamente diferenciados como "Vascos", "Bretones", etc., o como Franceses en Europa. Esto, sin duda, es el reflejo de una búsqueda de identidad, que encuentra su expresión en la dimensión espacial. Por otra parte, el incremento de la movilidad tanto local, como, para ciertas categorías de la población, mundial (migraciones económicas debidas a la búsqueda de empleo o ejecutivos trasladados por sus compañías empleadoras) agrava los enfrentamientos entre culturas con diferentes necesidades, valores y costumbres, que se ven reflejados en la vida diaria. A medida que nos adentramos en el nuevo siglo, estas tendencias constituyen el segundo mayor desafío para

la psicología ambiental. El invertir en la comunidad local, la apropiación ambiental y la identidad son, de hecho, conceptos tradicionales utilizados en nuestra disciplina, pero su contextualización dentro del desarrollo sustentable y la globalización le confieren una nueva dimensión. La globalización nos impulsa a situar los diferentes temas de la psicología ambiental en un encuadre más global y a la vez culturalmente más relativo. Tanto el desarrollo sustentable como el comercio global involucran todo el espectro de temas desarrollados por la psicología ambiental. Las dimensiones temporal y cultural intervienen en diferentes grados en cada uno de estos niveles. Ciertamente, desde los años 70, los psicólogos ambientales se han interesado en el hábitat, los modos de vida urbano, las necesidades ambientales, la participación local y la búsqueda de identidad, y, asimismo, por las actitudes y comportamientos pro-ambientales. Sin embargo, hoy debemos resituar la totalidad de estos temas en una perspectiva tanto intercultural como transcultural, y en sus dinámicas temporales. Este parece ser el mayor desafío, ahora que entramos en el nuevo siglo.

1. LA DIMENSIÓN CULTURAL

La dimensión cultural interviene en diversas formas en los diferentes niveles de análisis, que serán identificados posteriormente, y que nos permiten alcanzar una perspectiva más clara sobre el cuerpo de conocimiento hasta ahora acumulado por la psicología ambiental.

El micro-ambiente y la dimensión cultural

A nivel del análisis individual, la necesidad de un espacio personal y de privacidad plantea, en la perspectiva de la globalización, la pregunta sobre su carácter universal. ¿Es la misma en todas partes? La investigación en psicología ambiental nos ha enseñado que, por ejemplo, las necesidades espaciales varían de una cultura a otra y que también dependen del estadio en que se encuentra cada uno en el ciclo de vida (Sundstrom, 1978; Altman, 1975). Algunos estudios, como el de Nasar y Min (1984), muestran que si comparamos a aquellas personas que viven en una situación de confinamiento espacial, éstas reaccionan en forma diferente en la región del mediterráneo y en Asia. Sin embargo, tales estudios han sido conducidos en ambientes culturalmente homogéneos, y sólo permiten emitir conclusiones sobre las diferencias interpersonales relacionadas a los orígenes culturales de los participantes de la investigación (ver Loo y Ong, 1984). Es necesario efectuar más investigaciones longitudinales y estudios interculturales, tales como aquellos realizados para estudiar las reacciones frente a la densidad y necesidad espacial en la cultura japonesa (Canter y Canter, 1971). En efecto, las normas, las necesidades y estrategias de adaptación frente a condiciones diferentes a las de origen, probablemente nos permitan apreciar las dinámicas mediante las cuales las personas relacionan las dimensiones física y social de sus respectivos ambientes. Tales estudios debieran ser capaces de responder más sistemáticamente estas preguntas. En efecto el uso doméstico del espacio y las necesidades son distintos en diferentes culturas. Así, la pregunta sobre la noción de privacidad puede significar y representar condiciones muy distintas, no sólo a nivel individual, sino también entre diferentes culturas (ver el artículo sobre exposición personal de Altman y Chemers, 1980). De esta manera, la preferencia por una opción de vivienda individual versus colectiva, el uso de diversas instalaciones y servicios en el hogar (ver, por ejemplo el uso del balcón en diferentes culturas) están culturalmente definidos. Mientras la unidad habitacional individual aparece como un ideal cultural anglo-sajón, en algunas sociedades de Latino América hay mayor preferencia por unidades habitacionales colectivas, particularmente en Brasil, principalmente por razones de seguridad. La investigación sistemática en esta área debiera entregar guías para arquitectos y diseñadores, permitiéndoles integrar las necesidades dependientes de la cultura más allá

de nociones simplistas de concepción y disposición (tales como las cocinas americanas o cocinas claramente separadas de los comedores). Kent (1991) ha propuesto una clasificación de diferentes grupos culturales de acuerdo al uso doméstico del espacio. Tal distinción es particularmente relevante para la segmentación de las disposiciones espaciales. Kent evidenció que los ocupantes remodelan su ambiente doméstico de manera coherente con sus demandas culturales si se encuentran en un contexto que no presenta esta coherencia. El concepto de bienestar tiene significados diferentes en diferentes culturas y, en vez de imponer los estándares occidentales, la psicología ambiental debiera contribuir a identificar aquellos aspectos específicos de cada cultura con el fin de permitir la construcción de espacios modulares que satisfagan las necesidades diversas.

La dimensión cultural y el barrio

En el nivel II, las diferencias culturales también juegan un rol importante. El bienestar depende de cómo el ambiente inmediato es capaz de satisfacer las necesidades específicas de personas culturalmente distintas, entregando de esta manera, oportunidades de apropiación. Cuando poblaciones de orígenes culturales diferentes comparten un mismo ambiente, los problemas deben ser cuidadosamente delineados. Actualmente existe una preferencia por homogeneizar las diversas poblaciones que comparten un barrio. Sin embargo, esta “*ghettoización*”, en la forma en que ha ocurrido y sigue teniendo lugar en diferentes ambientes urbanos, supone más riesgos en el futuro que aquellos que se ha pretendido solucionar. Tal *sectorización* tiene un impacto sobre el modo en que se percibe al otro y en cómo se percibe el espacio ocupado por *extranjeros o extraños* y no controlados o apropiados directamente por *individuos*, y que amenaza con el incremento de los antagonismos entre comunidades culturalmente distintas. Deben ser considerados como temas de estudio el tipo de relación entre los vecinos (orientados colectiva o individualmente), y el uso de los jardines privados y del espacio público que rodea las unidades habitacionales. Con el fin de obtener una perspectiva sobre las barreras que se oponen a la integración, es necesario profundizar la investigación sociocultural sobre las relaciones transculturales y la vida en áreas ocupadas por poblaciones heterogéneas.

La dimensión cultural y condiciones de la vida urbana

En relación con el espacio urbano (nivel III), dentro de las grandes áreas metropolitanas que se han desarrollado en el último siglo, el bienestar asume mayor importancia. Efectivamente, la psicología ambiental ha examinado las consecuencias negativas de las condiciones de vida en estos: anonimidad, sentimiento de inseguridad, indiferencia frente al otro y exposición a diversos tipos de estrés (Moser, 1992). Numerosos estudios han así contribuido a presentar un cuadro más bien oscuro de las condiciones de vida urbana. Tanto es así que ha emergido toda una psicología ambiental basada en el desprecio por los centros urbanos y que presentan como más atractivos los espacios residenciales suburbanos (Lindberg, Hartig, Garvill y Garling, 1992). Tomando como modelo la casa unifamiliar anglo-sajona (Cooper, 1972; Thorne, Hall y Munro-Clark, 1982), esta aproximación no ha podido dar cuenta de ciertos fenómenos propios de otras ciudades, por ejemplo París, donde el centro de la ciudad es, por el contrario, más valorizado. De esta manera, preguntados por si preferirían vivir dentro de la ciudad de París o en sus alrededores, dos tercios de los entrevistados, residentes de la Región Parisina, indicaron que preferirían vivir en París *intramuros*, mientras que un quinto señaló preferir vivir en un pequeño pueblo de provincia y sólo el 15% mostró una preferencia por los alrededores de París (Naturel, 1995). Estos resultados se contradicen directamente con aquellos recogidos

en los Estados Unidos. La inconsistencia supera las meras características de los ambientes urbanos y suburbanos y plantea la pregunta, tanto por las aspiraciones de los habitantes de la ciudad como por las dinámicas interrelacionales que generan las transformaciones urbanas. Aún así, la ciudad no es una unidad indiferenciada: necesita ser considerada como continente de muy diversos ambientes superpuestos unos sobre otros, todos ellos apropiados, o al menos apropiables, por sus respectivos habitantes. Con relación a su cultura y, por lo tanto, a sus necesidades, estos habitantes son cada vez más diversos. De otro modo, debiéramos preguntarnos: ¿Cómo están articulados estos fenómenos de apropiación, que permiten que la mayoría de los habitantes encuentre un hogar, en función de una inversión^[1] positiva en la ciudad por parte de una población crecientemente heterogénea? ¿Cuáles son las condiciones individuales y ambientales del sentimiento de “*sentirse en casa*” y de la expresión de la identidad que contribuye positivamente al bienestar? ¿Cómo manejan las ciudades el flujo de poblaciones extranjeras, algunas de ellas culturalmente muy diferentes? ¿Cuáles son las condiciones de la apropiación territorial de las minorías étnicas y culturales y cuál es su comportamiento territorial –reagrupándose en áreas específicas o integrándose a la comunidad mayor?.

La dimensión cultural y el ambiente global

En el nivel IV, en términos generales, la relación con el ambiente global es, en apariencia, determinada culturalmente. En los últimos años los psicólogos ambientales han intentado construir modelos de las condiciones que generan comportamientos favorables hacia el ambiente, como función de los valores y de las relaciones con el bienestar (Vlek, Skolnik y Gattersleben, 1998). Aún cuando este tema ha sido bien investigado, la mayoría de los estudios se limitan a identificar las condiciones para comprometerse en categorías particulares de comportamiento (Hines, Hungerford y Tomera, 1986-1987), y sólo excepcionalmente proveen algo más que un catálogo más o menos exitoso de técnicas que apuntan a la promoción del comportamiento ecológico (Dwyer et al., 1993; Geller, 1990). La dimensión espacial de las temáticas ambientales ha sido bien documentada, apoyada notablemente por los análisis referidos al fenómeno NIMBY^[2]. Sin embargo, necesitamos conocer bajo qué condiciones es probable que las personas actúen favorablemente hacia un sistema económico que respete sus recursos naturales. ¿En qué medida las diferencias interculturales, particularmente los aspectos valóricos, son compatibles con beneficios ambientales para las futuras generaciones? Si tomamos el ejemplo de cómo la consideración y el uso del agua son compatibles con el desarrollo sustentable, se cae en la cuenta de que éstos son, o impuestos sobre o favorecidos por, algunos factores ya sea individuales o ambientales, así como las variaciones ideológicas y culturales. Muchos estudios han mostrado que frente a un sistema de recursos limitados, los individuos se comportan de manera individualista (“The tragedy of the commons”^[3]: Hardin, 1968; Thompson y Stoutemyer, 1991) y han proporcionado bases para visualizar nuestras relaciones con el ambiente, tales como “*el paradigma occidental dominante*” y “*el nuevo paradigma ambiental*” (Arcury y Christianson, 1990). Los comportamientos relacionados con el ambiente pueden ser asimilados por su adherencia, ya sea al consumismo dominante en las sociedades occidentales, o bien a una concepción ecológica que está adquiriendo importancia. Sabemos que las percepciones, las actitudes y el comportamiento relacionados con el ambiente difieren de una cultura a otra, al grado que son modulados por las variaciones ambientales, los recursos disponibles y el contexto societal (valores, regulaciones, infraestructura, oportunidades para la acción) (Lévy-Leboyer et al., 1996). Las diferentes representaciones culturales del agua forman filtros

interpretativos de las condiciones objetivas y de las referencias normativas que orientan el comportamiento individual y colectivo (de Vanssay et al., 1997). En Europa y Japón, el apego afectivo y los valores éticos, estéticos y de identidad relacionados con el agua son condicionados por su abundancia y accesibilidad y por un ambiente proveedor de recursos de agua de alta calidad. Se observa que estos valores están fuertemente afianzados en estos países, particularmente comparados al estándar de vida de la población más privilegiada de los países en desarrollo. Por otra parte, las relaciones funcionales hacia el agua se encuentran relacionadas a un estado de escasez y a dificultades económicas para su obtención, esto conduce a las personas a preocuparse más por los cambios en el ambiente natural que tienen consecuencias sobre el estado de los recursos hídricos. Estas diferentes perspectivas se relacionan, a nivel individual, con ciertas variables, tales como nivel educacional, flexibilidad o *apertura de mente*, horizontes temporales (apropiación de la memoria colectiva, proyección al futuro), preocupaciones ambientales (compromiso de las personas en causas pro-ambientales en el sentido de ética ambiental) y el sistema ideológico (una fusión con la naturaleza, en el caso de Japón, en oposición a la aparente necesidad de dominarla en los países occidentales, relacionado al cristianismo y al énfasis en la productividad). Estas representaciones pueden ser distinguidas en función de los valores subyacentes. Así podemos distinguir entre una visión pragmática y compartimentada, basada en gran parte en experiencias individuales y dependientes de la proximidad temporal y espacial; y en un extremo opuesto, una visión ecológica global y abstracta fundada en la percepción de la interdependencia entre nosotros como humanos y nuestro ambiente, ampliamente independiente de las perspectivas temporal y espacial inmediatas. Tanto es así, que la relación hacia los recursos naturales de agua (lagos, ríos) y la provisión doméstica de agua (consumo) depende de la representación cultural específica del agua, mediada por la dimensión temporal y de cómo es percibida. Finalmente, considerar el acceso al agua como un derecho o aceptar la distribución de agua de mala calidad como posible o inevitable, tiene influencia sobre las maneras en que las personas se comportan con relación a preservar los recursos. Claramente la relación con los recursos naturales de agua (lagos, ríos) y la provisión doméstica de agua (consumo) depende de la representación cultural específica del agua, en la cual intervienen directamente la dimensión temporal y su percepción.

La resolución del dilema entre el comportamiento individual a corto plazo y la acción colectiva, que es común en este tipo de situaciones problemáticas, depende de los valores culturales, la posibilidad de acceso a los recursos y la percepción de estos recursos. Nuevamente, nuestro ejemplo sobre la representación del agua está moldeado por los valores ligados a ella. Los valores funcionales o afectivos y los estéticos nos guían hacia una visión ecológica global dinámica, mientras la proximidad espacial y temporal constituyen una representación limitada del mismo fenómeno.

2. LA DIMENSION TEMPORAL

Aunque la psicología ambiental a menudo ha tocado parcialmente la dimensión temporal de la relación individuo-ambiente con su entorno físico y social (Altman y Rogoff, 1987; Proshansky, 1987, Werner, Altman y Brown, 1992), ésta ha sido generalmente ignorada. La dimensión temporal interviene de diferentes maneras sobre el anclaje espacial, contribuye al bienestar individual y representa también una variable importante que condiciona la percepción de, el comportamiento hacia y la interacción con el ambiente. Con respecto al tiempo y al anclaje, diversos puntos deben ser considerados:

2.1. La dimensión temporal, apropiación ambiental y bienestar

Primero, el anclaje es siempre un proceso que ocurre dentro de una dimensión de

tiempo. Este refleja las motivaciones del individuo, su posición social, situación familiar y proyectos a futuro. Por lo tanto, el anclaje depende de las perspectivas temporales individuales. *Sentirse bien* está inserto en una referencia en el tiempo, dentro de un horizonte temporal y el ciclo de vida.

Segundo, la dimensión temporal interviene como una referencia en la construcción de la identidad del individuo. Es importante recalcar que la apropiación del lugar de residencia está condicionada por el historial habitacional del sujeto. La nostalgia (principalmente hacia lugares previos de residencia no-urbanos) parece retrasar la inversión positiva sobre el actual lugar de residencia, sin importar las condiciones habitacionales presentes (Lévy-Leboyer y Ratiu, 1993; Ratiu, 1996). Estos autores han identificado dos subgrupos entre los residentes de París y sus suburbios: aquellos a quienes clasifican como *coherentes* (en el original, “cohérents”; aquellos que disponen de poco espacio y están insatisfechos o los que ocupan suficiente espacio y están satisfechos) y los clasificados como *atípicos* (“atypiques”; satisfechos con poco espacio o insatisfechos con un espacio relativamente grande). Si el entorno inmediato ofrece un buen clima relacional en la vecindad, puede compensar condiciones de vida mediocres, pero tal compensación no opera si la persona se considera a sí misma en el contexto de “*la inmediatez de las condiciones presentes*”. Más de la mitad de los residentes de París y sus suburbios se encuentran, en general, insatisfechos, evalúan negativamente su calidad de vida y expresan nostalgia por su pasado residencial, lo que les frena antes de adoptar una actitud positiva hacia su actual situación habitacional. Por el contrario, quienes han sido capaces de construir por sí mismos una identidad urbana, realizan inversiones positivas en su lugar de hábitat, independientemente de la calidad habitacional.

En tercer lugar, un aspecto importante de la apropiación ambiental se desarrolla en torno a la formación de relaciones sociales e interpersonales. Aquellos que invierten emocionalmente en su vecindad y que desarrollan un sentido de bienestar en ese lugar, se encuentran más satisfechos con las relaciones interpersonales con sus vecinos, con quienes forman relaciones que van más allá de la simple cortesía (Fleury-Bahi, 1997, 1998). Sin embargo, estas relaciones dependen ampliamente de la permanencia del individuo en su residencia, en el sentido de las relaciones íntimas o con vecinos, y del contexto del trabajo y la participación en grupos u organizaciones locales. Por lo tanto, las exigencias propias de vivir en grandes áreas de construcción urbana – en este caso París y sus suburbios – y más particularmente la falta de tiempo libre disponible para personas que viven en la gran región de París, produce ajustes en el comportamiento relacional de los moradores (Moser, 1997). Los parisinos y aquellos que viven en las áreas que rodean la ciudad cuentan con un universo interpersonal en el cual las relaciones de vecindad y de trabajo ocupan un lugar más importante que las relaciones habituales de amistad características de la niñez.

En cuarto lugar, las diferencias interindividuales y particularmente diferencias de género en cuanto a inversión espacial y necesidades ambientales, ya han sido establecidas. Pero, ¿cómo se expresan estas diferencias en relación con la dimensión temporal? ¿Cómo se encuentran interrelacionadas estas dos variables? ¿Cuál es su impacto sobre nuestra percepción, nuestras necesidades y nuestro comportamiento?

Finalmente, la división del tiempo entre actividades de ocio y actividades que involucran restricciones y uso impuesto del tiempo, resulta fundamentalmente diferente cuando comparamos entornos urbanos y no-urbanos. Debido a las crecientes distancias entre el hogar y el trabajo, los tiempos de recorrido reducen el tiempo libre de los viajeros en las grandes áreas urbanas, de una manera que es obvia. Este aspecto no ha sido considerado sistemáticamente en relación con el fenómeno de la apropiación del espacio. Expresado de otra manera, ¿cuál es el impacto de una presencia limitada en el hogar

sobre la inversión posible de hacer en el ambiente local?

Un análisis más cuidadoso del fenómeno de apropiación, en los tres primeros niveles de análisis, necesita considerar la dimensión temporal: en el nivel I, por la vía de la historia residencial; en el nivel II con referencia al horizonte temporal y la forma en que las condiciones del ciclo de vida necesitan y ayudan a generar o no, una inversión positiva; en el nivel III, a través de la construcción de una identidad urbana o rural. Finalmente, se puede suponer que las personas que se apropian de su entorno y se sienten *en casa* donde viven, también se preocuparán más del ambiente en general, por ejemplo mostrarán más frecuentemente conductas ecológicamente beneficiosas.

Tomar en cuenta la dimensión temporal no es sólo indispensable para el estudio de las condiciones de bienestar y para comprender las formas en que el individuo se ancla en el ambiente. Esta dimensión entrega también nuevas luces en la mayoría de los temas estudiados por la psicología ambiental, resulta útil en todos los niveles de análisis propuestos por la disciplina y permite una visión más dinámica de la mayoría de los fenómenos estudiados por los psicólogos ambientales.

El análisis en términos de la variable *paso del tiempo*, debe ser adaptado a la dimensión humana. El ciclo de vida humano difiere de la duración del ambiente construido y de los horizontes temporales inherentes al ambiente natural. A menudo se es testigo de las acomodaciones ambiente-individuo, algunas implicando adaptación y otras incompatibilidades. La relación entre una persona y el ambiente no sólo depende del estadio en que se encuentra en su ciclo de vida, sino también, y en igual grado, de las necesidades emergentes, las cuales son a su vez definidas culturalmente. Además, las relaciones con el ambiente natural (los ciclos rítmicos de la naturaleza) y el ambiente construido (condiciones de vida occidentales, africanas, o del lejano oriente) no son sólo definidas culturalmente, también el transcurso de vida se segmenta de manera distinta desde una cultura a otra y esto inevitablemente condiciona las correspondientes relaciones con el ambiente. Más precisamente, si se examinan los temas principales desarrollados por la psicología ambiental, se observa que la dimensión temporal se encuentra presente en la mayor parte de la investigación, sin ser, sin embargo, objeto de atención específica.

2.2. La dimensión temporal y la exposición a condiciones ambientales

Los análisis enfocados sobre el ambiente en términos de exposición a las condiciones físicas y sociales, proveen evidencia sobre las cogniciones y comportamientos de las personas, ya sea su exposición esporádica o extendida en el tiempo (comparable a las diferencias entre grandes ciudades y pequeños pueblos). Existe abundante literatura sobre los efectos de estos diversos estrés ambientales (Evans & Cohen, 1987; Moser, 1992). Los estresores que incluyen *ruido*, *calor*, *contaminación*, y *densidad poblacional* se encuentran bien documentados y han ayudado a construir diversos modelos teóricos. Los resultados raramente son analizados como adaptación a largo plazo o sometidos a comparaciones antes-después, sin embargo, se puede suponer que, no existiendo factores restrictivos, el individuo tiende hacia un modo básico de reaccionar frente a su ambiente. Más allá del concepto de “desesperanza aprendida” (Seligman, 1975), pocos investigadores han analizado este aspecto desde la perspectiva del tiempo de exposición y durabilidad de los efectos. Cuando una investigación que estudia la incidencia del ruido, olores, densidad o adecuación del ambiente construido sobre el comportamiento (entendido como relaciones sociales, agresión, comportamiento de ayuda, etc.) hace referencia a la dimensión temporal, es más bien una excepción.

El comportamiento individual en el contexto de condiciones ambientales parece obedecer a una ley de elasticidad. Usar esta imagen del comportamiento físico de los elásticos para caracterizar las capacidades adaptativas de los individuos expuestos a

exigencias ambientales, nos permite distinguir tres especificidades conductuales esenciales: (1) volver a algún estado anterior, es decir, un punto de referencia en el cual las demandas no se presentan; (2) la habilidad de adaptarse a un estado de exigencia, en la medida en que esta sea permanente; (3) la existencia de límites de la flexibilidad, que se manifiesta a través de la flexibilidad reducida frente a demandas crecientes, la existencia de un punto de quiebre que se alcanza cuando las exigencias superan cierto límite y por su progresiva reducción como resultado de las continuas demandas y del envejecimiento. Las particularidades de los elásticos pueden ser consideradas analogías del comportamiento cuando los individuos se encuentran expuestos a exigencias externas. Desde una perspectiva temporal, estos diferentes aspectos de la conducta ameritan atención. En tales situaciones el individuo es objeto no sólo de restricciones en el presente inmediato, también lo es de algunas demandas ambientales más o menos persistentes. Tomar en cuenta ambos aspectos nos permite demostrar, de manera precisa, cómo las personas se adaptan a los lugares en que viven y cómo su conducta adquiere flexibilidad y elasticidad.

- Volviendo a una línea base anterior previa al enfrentamiento de las exigencias:

Mientras la atención se ha orientado preferentemente hacia el cambio de actitud y la modificación conductual en situaciones particulares, vale la pena enfatizar la persistencia de la conducta resultante de las condiciones restrictivas externas. Las prioridades de los investigadores no han incluido la estabilidad en el tiempo de tales conductas resultantes. Sin embargo, la investigación longitudinal sobre estos efectos, cuando han sido estudiados, muestra a menudo un comportamiento pro-ambiental que vuelve hacia el estado inicial, previo al enfrentamiento de las exigencias. El caso más claro se da en el contexto de promover la clasificación de la basura doméstica (Moser y Matheau, 2000). De otra manera, más allá de la adaptación en forma de transición hacia la adopción de una nueva conducta, las personas presentan una fuerte tendencia a la vuelta hacia sus hábitos conductuales previos. La exposición a exigencias crea desequilibrio y el individuo, que presenta la tendencia de reincorporar comportamientos iniciales, vuelve al previo estado de equilibrio.

- Adaptación – la habilidad de soportar una situación demandante en la medida que es continua:

Observar el comportamiento dentro del ambiente urbano permite mostrar las conductas adaptativas individuales ante las condiciones demandantes de este contexto. Los habitantes de las grandes ciudades caminan más rápido en la calle y demuestran un mayor retraimiento que los habitantes de pequeños pueblos: aquellos miran fijamente hacia el frente, raramente establecen contacto visual con otros y responden con menos frecuencia al llamado de ayuda de otros. Estos comportamientos adaptativos son reacciones típicas de enfrentamiento al estrés (Moser, 1992). En otras palabras, enfrentados a la sobrestimulación característica del ambiente urbano, las personas utilizan un proceso de filtro que centra su atención en los estímulos evaluados como importantes, ignorando la estimulación periférica. Estos son mecanismos bien conocidos y fácilmente demostrados en condiciones de laboratorio como maneras de reaccionar frente al estrés, particularmente en las situaciones de resolución de tareas dobles en ambientes altamente ruidosos (Broadbent, 1979). En el *setting* urbano, la expresión constante de este tipo de conducta adaptativa indica que se ha vuelto normativa. La rapidez de la caminata de los habitantes de pequeños pueblos es menor que la de los habitantes de grandes ciudades (Bornstein & Bornstein, 1979). De esta manera podemos afirmar que tal comportamiento provee evidencia sobre la capacidad del individuo de soportar condiciones de exigencia cuando son persistentes.

- Los niveles y límites de la flexibilidad: Las reacciones cognitivas y conductuales a la estimulación aguda o crónica, ilustran bien las diferentes formas de plasticidad conductual pues demuestran los límites de la flexibilidad de una persona en un contexto de exposición

a situaciones estresantes. La conducta de una persona sólo puede ser apreciada cuando se la considera en el contexto percibido y evaluado por la propia persona (Moser, 1992). Cualquier situación demandante o deletérea induce una reacción neurovegetativa. Al confrontarlo con tal estimulación, el individuo moviliza estrategias cognitivas y evalúa la situación aversiva con relación a su propio marco de tolerancia individual y situacional y al contexto en que ocurre la exposición. Esta evaluación resulta en un nivel de estimulación que es juzgado por el individuo como: débil, promedio y tolerable, o fuerte. Para el caso de *promedio y tolerable*, el individuo es consciente de la posibilidad de afrontar tal situación y de ejecutar un comportamiento adaptado a ella. La intervención del proceso cognitivo permite entonces que la persona ejecute conductas adaptativas. Una situación en la cual las exigencias son demasiado altas o bien la estimulación es excesiva, produce una alta excitación fisiológica que previene cualquier elaboración cognitiva de la situación. Los límites de la flexibilidad y, en particular el colapso que sigue a situaciones de alta demanda, se observan bien en el comportamiento agresivo. La distinción entre agresión instrumental y hostil (Feshbach, 1964), evoca la distinción entre la conducta adaptativa orientada a confrontar efectivamente una amenaza y el comportamiento reactivo e impulsivo inefectivo para la adaptación. Podemos identificar tres límites de tal flexibilidad: (1) Flexibilidad reducida al enfrentarse a demandas crecientes: Cuando la exposición a exigencias habituales es relativamente alta, una reacción más fuerte a la misma estimulación toma la forma de una menor probabilidad de efectuar una respuesta adaptativa, de tal manera se ve un incremento de las conductas reactivas. Se puede observar que las personas reaccionan más fuertemente a la misma estimulación en un ambiente urbano que en pequeños pueblos. Existe ciertamente un decremento de la flexibilidad al enfrentarse a las exigencias, más aun si éstas se agregan a demandas ya existentes que afectan al individuo. Esto es más evidente en comportamientos agresivos (Moser, 1985). La agresión hostil se vuelve más frecuente una vez enfrentada a la misma estimulación. Se es testigo entonces de un real decremento en las capacidades adaptativas y, por lo tanto, de la flexibilidad, si se agregan exigencias a aquellas ya presentes. (2) La existencia de un punto de quiebre cuando las exigencias superan cierto límite: Se puede hacer referencia al modelo de *intervención condicional de los procesos cognitivos* (Zillmann, 1978), de acuerdo al cual la intervención de los procesos cognitivos es evitada si la estimulación produce una reacción neurovegetativa extrema. Lo mismo puede aplicarse cuando una persona evalúa la estimulación como excesiva o si la conducta llevada a cabo por el individuo al enfrentarse a la estimulación resulta poco eficaz. En este último caso, la ineficacia del comportamiento elicitaba más activación neurovegetativa, que induce un comportamiento reactivo desorganizado hasta el punto en que no logra establecer parámetros de la situación. Esto se ve más claramente en el comportamiento agresivo violento u hostil. Por lo tanto, incluye conductas que son claramente de otro orden, es decir, conductas reactivas no adaptativas. El colapso (*breakdown*) ocurre y se es testigo de un claro límite de la flexibilidad. Cuando las exigencias ejercidas sobre el individuo son muy altas, el comportamiento es de otra naturaleza, sin embargo, contrario a lo que ocurre cuando existe elasticidad, este colapso afortunadamente sólo ocurre ocasionalmente y en situaciones particulares. (3) La pérdida progresiva de la elasticidad como función de la exposición persistente a exigencias: Esto ha sido apropiadamente examinado en condiciones de laboratorio en la forma de efectos de post-exposición. Fuera del laboratorio, la constante movilización de procesos de *coping* –por ejemplo para aquellos que viven cerca de aeropuertos – produce fatiga y reduce las posibilidades de afrontar una nueva situación estresante (Altman, 1975). Es posible observar en particular una mayor vulnerabilidad, un decremento significativo de la habilidad para resistir eventos estresantes y mayor irritabilidad. Estos efectos demuestran que existe una disminución en el marco de

tolerancia, y consecuentemente una flexibilidad reducida que sigue a una exposición prolongada a diferentes exigencias ambientales.

El modelo de elasticidad es una referencia apropiada para intentar ilustrar los mecanismos y límites de la plasticidad conductual; tal vez estimulará la generación de un modelo de los ajustes conductuales de las personas, poniendo énfasis en la dimensión temporal y en los procesos cognitivos que gobiernan el comportamiento.

2.3. La dimensión temporal, la percepción y las representaciones ambientales.

El análisis de las percepciones, evaluaciones y representaciones del ambiente, construido y natural, en general sólo se refieren implícitamente a las dimensiones cultural y temporal. El modo en que los individuos construyen sus representaciones sobre el ambiente, puede caracterizarse mediante el estudio del desarrollo de la cognición ambiental, usando la técnica del mapa mental. En este contexto, los análisis longitudinales en el tiempo permitirían la identificación de las formas en que es construida la imagen cognitiva de un ambiente particular, el cual no es previamente familiar al individuo. Como ha mostrado Ramadier, el mapa cognitivo de la ciudad de París se desarrolla diferencialmente no sólo como función de la cultura de origen y de la familiaridad socio-espacial que la acompaña, sino también de estadios representacionales bien definidos antes de establecerse en una forma más o menos estable (Ramadier & Moser, 1998). Podemos también hacer la distinción entre diversos procesos que contribuyen a estructurar los mapas mentales: una representación egocéntrica (basada en la dimensión pragmática de lo utilitario) que puede ser expeditamente observada cuando existe poca familiaridad con el ambiente; un factor abstracto (puntos de referencia, la dimensión afectiva); y una dimensión diversificada (la integración de los dos factores anteriores) en la cual se ha visto que ambos factores operan desde el segundo año de contacto con la ciudad, una vez que se establece la familiaridad. La evaluación ambiental y la expresión de emociones sobre el ambiente, dependen fuertemente de las dimensiones temporal, histórica y cultural (memoria de lugares).

La creciente movilidad poblacional presenta, además, la pregunta sobre los ritmos de vida y sus relaciones territoriales. Puede distinguirse entre el continuo ritmo de vida de los territorios urbanos, donde los puntos de referencia temporales se encuentran en proceso de desaparecer, y los territorios rurales como espacios que han mantenido tradicionalmente un ritmo definido, en armonía con las actividades compartidas por la comunidad. También puede distinguirse entre los lugares de ocio o esparcimiento con un uso temporal delimitado (fines de semana, feriados, vacaciones) donde la cantidad de tiempo destinado a la actividad es dominante, y espacios atemporales, o al menos aquellos independientes de los ritmos naturales, tales como los grandes centros urbanos multipropósito. Sin embargo, con el desarrollo de nuevas tecnologías, la noción de proximidad es progresivamente importante y sentida en función del tiempo necesario para alcanzar ciertos lugares. Esto modifica necesariamente las relaciones espaciales y las inversiones sobre el ambiente. En estudios sobre esta materia, la psicología ambiental tiene mucho que ganar enfatizando la dimensión temporal. Las percepciones y representaciones del territorio (o territorios) ciertamente difieren entre las personas, dependiendo de su posición social, su movilidad y su situación en el ciclo de vida. Finalmente, la dimensión temporal sigue apareciendo en el contexto de la preservación del ambiente y los recursos naturales. Efectivamente, una de las condiciones de adopción de conductas pro-ambientales es la habilidad de proyectarse a sí mismo en el futuro: proyectarse más allá del propio ciclo de vida y actuar en el interés de las futuras generaciones.

CONCLUSIÓN

Los temas más inmediatos al comenzar el nuevo siglo – el bienestar y la preocupación por preservar el ambiente – necesitan ser analizados de modo que incorporen, como centrales, las dimensiones cultural y temporal para la comprensión de estos fenómenos. La psicología ambiental debe dejar de ser una *fotografía* o visión *aquí y ahora* de las relaciones individuo-ambiente, para convertirse en una psicología en que la relación con el ambiente se establezca en referencia a las dimensiones culturales y de tiempo que inciden sobre el comportamiento. En sus análisis, la psicología ambiental frecuentemente los ha limitado a factores de identificación que no alcanzan su total significación, a menos que sean considerados en este nuevo contexto: las dimensiones cultural y temporal, que condicionan las percepciones y el comportamiento en cualquier ambiente definido.

La psicología ambiental no le ha dado la atención suficiente a la dimensión intercultural. La influencia de estos valores sobre la percepción, representaciones y comportamiento ha sido permanentemente desatendida. Introducir y considerar la dimensión cultural en la relación individuo-ambiente, debiera conducir a una mejor comprensión de los diversos fenómenos.

Cada individuo posee un historial personal y una proyección particular hacia el futuro que condicionan necesariamente su relación con el ambiente. Considerar lo anterior significa abandonar la orientación estática de la psicología ambiental y avanzar en la dirección de una psicología ambiental claramente dinámica. Si bien el análisis del comportamiento pro-ambiental nos ha enseñado a interesarnos por el horizonte temporal, aún son pocas las investigaciones que consideran esta dimensión explícitamente.

Es sólo reorientando el análisis sobre la persona y su relación con el ambiente en sus dimensiones espacial, cultural y temporal, que la disciplina será capaz de desarrollar sus propias meta-teorías y emerger como una disciplina autónoma. Es en este contexto que las perspectivas del desarrollo sustentable y las consecuencias de la globalización pueden estimular la psicología ambiental y ayudar a generar teorías de más amplia aplicación.

REFERENCIAS

- Altman, I. (1975). The environment and social behavior. Monterey, CA.: Brooks/Cole.
- Altman, I. & Chemers, M. (1980). Culture and environment. Monterey, CA.: Brooks/Cole.
- Altman, I. & Rogoff, B. (1987) World-views in psychology: trait, interactional, organistic and transactional perspectives, in D. Stocklos & I. Altman (Eds.) Handbook of Environmental Psychology. New York: Wiley, Vol. 1 pp. 7-40.
- Arcury, T.A., & Christianson, E.H. (1990). Environmental worldview in response to environmental problems: Kentucky 1984 and 1988 compared. Environment and Behavior, 22, 3, 387-407.
- Barker, R.G. (1968). Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Broadbent, D.E. (1979). Human performance and noise, in C.M. Harris (Ed.) Handbook of noise control. New York: Mc Graw-Hill
- Brunswick, E. (1956). Perception and the representative design of psychological experiments. Berkeley: University of California Press
- Canter, D. & Canter, S. (1971) Close together in Tokyo. Design and Environment, 2, 60-63
- Cooper, C. (1972). The house as symbol. Design and Environment, 14, 178-182.
- Craik, K.H. (1970). Environmental Psychology. New Directions in Psychology 4. New York:

Holt Rinehart and Winston.

Dwyer, W.O., Leeming, F.C., Cobern, M.K., Porter, B.E. & Jackson, J.M. (1993). Critical review of behavioral interventions to preserve the environment: research since 1980. Environment and Behavior, 25, 275-321

de Vanssay, B., Ratiu, E., Casal, A., Colbeau-Justin L., Porto de Lima, C., & Weiss K. (1997). Les citadins et l'eau. Contrastes et similitudes dans le monde. Mimeographed report, 207 pages, Université René Descartes-Paris V, Laboratoire de Psychologie Environnementale CNRS ESA 8069, Agence de l'eau Seine-Normandie.

Evans, G. & Cohen, S. (1987). Environmental stress. in: D. Stokols & I. Altman (Eds.): Handbook of environmental psychology (Vol. 1, pp 571-610). New York: Wiley-Interscience.

Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. Psychological Review, 71, 257-272

Fleury-Bahi G. (1997). Histoire, identité résidentielle et attachement au quartier actuel: étude sur les habitants de la ville de Paris. Psychologie Française, 42, 2, 183-184.

Fleury-Bahi G. (1998). Paris et ses habitants: identité résidentielle et attachement au quartier. Revue des Etudes Urbaines, 25, 49-71.

Geller, E.S. (1990). Where have all the flowers gone? Journal of Applied Behavior Analysis, 23, 269-273.

Gibson, J.J. (1950). The perception of the visual world. Boston: Houghton Mifflin

Hardin, G. (1968). The tragedy of the commons. Science, 162, 1243-1248.

Hines, J.M., Hungerford, H.R. & Tomera, A.N. (1986/1987). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis. Journal of Environmental Education, 18, 2, 1-8.

Ittelson, W.H., Proshansky, H.M., Rivlin, L.G. et Winkel, G.H. (1974). An introduction to environmental psychology. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kent, S. (1991). Partitioning space : Cross-cultural factors influencing domestic spatial segmentation. Environment and Behavior, 23, 438-473

Lazarus, R. (1966). Psychological stress and the coping process. New York: McGraw-Hill.

Lévy-Leboyer, C., Bonnes, M., Chase, J., Ferreira-Marques, J., & Pawlik, K. (1996). Determinants of Pro-Environmental Behaviors: A Five-Countries Comparison. European Psychologist, 1, 2, 123-129.

Lévy-Leboyer, C. & Ratiu, E. (1993). The need for space and residential satisfaction. Architecture et Comportement/Architecture and Behavior, 9, 475-490.

Lewin, K. (1951). Formalization and progress in psychology. In: D. Cartwright (Ed.), Field theory in social science. New York: Harper.

Lindberg, E., Hartig, T., Garvill, J. & Gärling T. (1992). Residential-location preferences across the lifespan. Journal of Environmental Psychology, 12, 187-198.

Loo, C.M. & Ong, P. (1984). Crowding, perception and attitudes, consequences of crowding among the Chinese. Environment and Behavior, 16, 55-67

Moser, G. (1992). Les stress urbains. Paris: A. Colin

Moser, G. (1997). L'univers relationnel des citadins: Modalités d'ajustement aux contraintes urbaines. Psychologie Française, 42, 2.

Moser, G. & Lévy-Leboyer, C. (1985). Inadequate environment and situation control. Environment and Behavior, 17, 4, 520-533.

Moser, G. & Matheau, A. (2000) – Promoting selective littering: the effect of the feeling of personal responsibility and the awareness of consequences. IAAP: Applied Psychology in Europe : Selected papers from the IVth European Congress of Psychology. Athens, Greece.

Nasar, J.L. & Min, M.S. (1984). Modifiers of perceived spaciousness and crowding: A cross-cultural study. American Psychological Association : Toronto, Canada.

P S I K O L I B R O

Naturel, V. (1995). L'Appropriation de l'Espace du Quartier. Etude sur les classes moyennes et supérieures de l'agglomération parisienne en habitat collectif. Mimeographed report, p. 511, Université René Descartes, Laboratoire de Psychologie Environnementale CNRS ESA 8069.

Proshansky H.M. (1987). The field of environmental psychology: securing the future. In D. Stocklos & I. Altman (Eds.) Handbook of Environmental Psychology. New-York: Wiley, Vol.2, pp. 1467-1488.

Proshansky, H.M., Ittelson, W.H., y Rivlin, L.G. (1970). Environmental Psychology: Man and his physical setting. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ramadier, T. & Moser, G. (1998). Social legibility, the cognitive map and urban behaviour. Journal of Environmental Psychology, 18, 3, 307-319.

Seligman, M.E.P. (1975). Helplessness. San Francisco: Freeman.

Sundstrom, E. (1978). Crowding as a sequential process: Review of research of the effects of population density on humans. In A. Baum & Y.M. Epstein (Eds.) Human response to crowding (pp. 31-116). Hillsdale, N.J. : Erlbaum.

Thompson, S. C. & Stoutemyer, K. (1991). Water use as a commons dilemma: The effects of education that focuses on long-term consequences and individual action. Environment and Behavior, 23, 3, 314-333.

Thorne, R., Hall, R. & Munro-Clark, M. (1982): Attitudes towards detached houses, terraces, and apartments: Some current pressures towards less preferred but more accessible alternatives. In P. Bart, A. Cheng & G. Francescato (Eds.). Knowledge for design: Proceedings of the 13th Environmental Design Research Association Conference. (pp. 435-438) Washington DC : Environmental Design Research Association.

Tolman E.C. (1948). Cognitive maps in rats and men. Psychological Review, 55, 189-208

Vlek C., Skolnik M. & Gatersleben B. (1998). Sustainable development and quality of life: expected effects of prospective changes in economic and environmental conditions. Zeitschrift für experimentelle Psychologie, 45, 4, 319-333.

Werner C.M., Altman, I. & Brown B.B. (1992). A transactional approach to interpersonal relations: physical environment, social context and temporal qualities. Journal of Social and Personal Relationships, 9, 297-323.

Zillmann, D. (1978). Hostility and aggression. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.

[1] En este caso, de invertir o desplazar energía o recursos (afectivos, conductuales, cognitivos o materiales) hacia un objeto.(N del T).

[2] Not In My Back Yard; esta sigla se traduce literalmente del inglés como NEMPT, es decir, No En Mi Patio Trasero, N. del T.

[3] Literalmente, "La tragedia de los comunes" (N. del T.)

Toward an International Psychology: Perspectives from the American Psychological Association

Raymond D. Fowler, PhD

I am delighted to attend and participate in the Interamerican Congress of Psychology. The American Psychological Association (APA) has a long history of commitment to the development of the multi-cultural and international dimensions of our profession. This is particularly true for our neighbors to the South with whom we share the hemisphere. APA has supported SIP and its Congresses since their inception and I am pleased to be able to attend this Congress marking the Society's 50th anniversary. Our Association is also an active player in the Tri-lateral Forum, a group of colleagues from Mexico, Canada, and the United States that has been meeting regularly for the past six years to try to develop consensus about education, training, and credentialing issues in professional psychology.

Psychology began as an international discipline. While most histories of the field focus on Wundt and other European contributions, it is important that we in the Americas look to some equally important, though no doubt lesser known, developments in this hemisphere. For instance, in 1557 Alonzo de la Veracruz, a Mexican priest, published *Physica Speculatio*, a treatise describing human behavior from an Aristotelian perspective. In 1898 Horacio Pinero founded Latin America's first experimental psychology laboratory at the National College of Buenos Aires. And, in 1935 the University of Buenos Aires Faculty of Philosophy and Letters introduced the first Latin American journal – *Anales del Instituto de Psicología*.

When I received my doctoral training in the 1950s, many professors ignored the international literature since they believed there was little to learn from other countries. That is no longer the case today. Although the United States still has a disproportionate number of the world's psychologists, psychology is growing rapidly around the world. Some countries are now experiencing the kind of explosive growth that occurred in the United States 50 years ago, and that pattern is likely to continue. Exciting developments are taking place in scientific and applied psychology, and we have much to learn from developments in Latin America and around the world.

At the dawn of this new century, there is every reason to believe that psychology will continue to play an increasingly important role in addressing challenges to individual and societal health in the Americas. However, to do this effectively, we should reconsider how psychology is taught. There is a need, both within our hemisphere and throughout the world, to develop instructional content, materials, and procedures that can enable the profession to respond to multi-national problems and developments in our shared global community. APA has some resources to offer in this process and we welcome contributions from SIP and other Latin American partners.

APA has long been, and continues to be, deeply involved in international issues. The Committee on International Relations in Psychology (CIRP) and the APA Office of International Affairs are the principle focus of APA's international activities. Established in 1944, CIRP is one of APA's oldest committees. The Office of International Affairs, which is overseen by CIRP, coordinates a number of programs including book and journal donations to libraries in less affluent countries, travel grant programs, the monitoring of international human rights issues, publication of the *Psychology International* newsletter and occasional special sections of the *American Psychologist*, and working with over 150 national and international psychology organizations around the world.

Recently, CIRP has taken on the task of internationalizing the psychology curriculum

P S I K O L I B R O

as one of its priorities for the coming years. The Committee is planning a number of concrete first steps toward their goal. They are surveying US graduate and undergraduate department chairs to determine what, if any, textbooks and other tools they may be using to teach cross-cultural and international issues. CIRP's program at the 2001 APA Convention in San Francisco will feature 3 invited lectures on how to internationalize the curriculum within specific specialty areas – clinical, developmental, and social. The Committee plans to publish the lectures and hopes to expand the program with additional lectures in future years. CIRP also hopes to stimulate the development of high school curriculum modules and a curriculum tool kit that contains international case studies and looks at international societal issues (such as environment, urbanization, and immigration). And, they want to collaborate with the experts already working in the area -- textbook writers, teachers from around the world, and APA's own internal groups focused on education issues.

Internationalizing the curriculum is a daunting task when one realizes that the ultimate goal is to equip the next generation with skills that will enable them to tackle the challenges of our increasingly global community. The Internet has changed the world's boundaries in dramatic ways. E-commerce is a reality and its growing importance is reflected by the soaring number of internet-based companies. In science, the Internet has facilitated new relationships among researchers. A US scientist can as easily collaborate with colleagues in Latin America's Southern Cone as with colleagues in the next state or municipality. Telehealth, the provision of psychological services by Internet, is a rapidly growing practice area. Thus, it is increasingly clear that new psychologists who do not have the benefit of a sophisticated orientation to international issues will be severely handicapped in their career options.

Psychology is certainly not the only discipline that needs to consider these issues. Economists, political scientists, and sociologists, to name just a few, are no doubt looking down the same path at this very point in history. But in some ways psychology needs a wider lens, since our field spans such a broad array of relevant issues. The diversity of psychology is reflected by APA's 54 specialty divisions, many of which also have special sections devoted to additional specialization.

Under the APA umbrella, there are a number of existing resources that can help foster such curriculum initiatives. The following are just a few examples. You can learn more about these efforts on the APA website (www.apa.org) or by conversing with the APA staff members at the Association's booth in the Congress exhibit hall.

- The Teachers of Psychology in the Secondary Schools (TOPSS), another APA committee, has developed a series of unit plans for teaching psychology in US high schools. A plan on diversity is currently under development. TOPSS also maintains a database of literature, bibliographies, and model classroom activities. As I noted above, CIRP hopes to work with TOPSS to help expand their international perspectives.
- The recent APA Board of Educational Affairs' Task Force on Diversity Issues at the Precollege and Undergraduate Levels of Education in Psychology developed the 1998 Expanding the Psychology Curriculum: An Annotated Bibliography on Diversity in Psychology. Since international and diversity issues frequently converge, this is a handy reference for anyone interested in internationalizing curricula.
- The Society for the Teaching of Psychology (APA Division 2) offers a wealth of materials and resources designed to enrich the existing curriculum. The Division has had a long-standing interest in fostering internationalism through its journal, Teaching of Psychology. You can access the Division's home page through the APA website (www.apa.org).
- The Society for the Psychological Study of Ethnic Minority Issues (APA Division 45)

P S I K O L I B R O

does a lot of work that is implicitly international in nature. For instance, the Division's journal, Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, publishes materials across a wide spectrum of "ethno-socio-cultural factors." Again, you can learn more about Division 45 by looking at their home page on the APA website.

- APA's new Division 52, International Psychology, focuses entirely on international issues and its members share CIRP's enthusiasm for developing an international curriculum. The Division's network of national representatives - volunteer correspondents from dozens of countries around the globe - is a wonderful resource for collecting both anecdotal and other materials to enrich the teaching curricula.

The APA Central Office houses several important offices that can provide ongoing information and resources for an international curriculum.

- I have already mentioned the Office of International Affairs, which serves as the Association's clearinghouse for international psychology. This Office is usually the entry point for psychologists from abroad who are interested in learning more about APA. Now that APA has credentials as a formal United Nations non-governmental organization, the Office of International Affairs can also help you access the wealth of information available through UN networks.
- The Education Directorate - the APA office that focuses on education -- is a mandatory stop for anyone interested in curriculum development. The Directorate is looking at curriculum-related issues from preschool through college, graduate, and post-graduate programs. In addition to the TOPSS and Bibliography products mentioned above, the Directorate is working to implement the goals of a Conference APA sponsored on Enhancing the Quality of Undergraduate Education in Psychology. That 1991 meeting has spawned a number of activities right up to the present time. The Education Directorate also produces the accreditation guidelines and principles, and the criteria for Continuing Education sponsor approval. The Directorate maintains an informative home page within the APA website.
- And, the APA Office of Ethnic Minority Affairs, located in the Public Interest Directorate offers a number of tools that can potentially be applied in developing international curricula. These include: the Directory of Experts in Multicultural Psychology, which provides contact and other information for US psychologists who specialize in cross-cultural issues; Diversity and Accreditation, targeted toward directors of clinical, counseling, and school psychology programs; and the Diversity Needs of Academic Settings Manual, an instrument that enables post-secondary institutions to identify strengths of and barriers to diversity training.
- The APA Practice Directorate has also compiled a wealth of information about the provisions of health and mental health services by electronic means. You can learn more about this area the APA website.

Other organizations can also provide useful information. The International Association of Cross-Cultural Psychology has compiled a listing of about 20 graduate programs in cross-cultural psychology and education. These programs can be seen as a baseline for developing curriculum initiatives.

As I noted at the outset, internationalizing the curriculum is a monumental job. All of the resources I have just listed are important but, frankly, primitive tools for the task. Internationalization is a life style, a way of thinking, acting, and communicating.

I am pleased to report that in the waning months of the Clinton administration, the United States Government came to this very recognition. On April 19, 2000, President Clinton signed an Executive Memorandum on International Education policy. The document begins "To continue to compete successfully in the global economy and to

P S I K O L I B R O

maintain our role as a world leader, the United States needs to ensure that its citizens develop a broad understanding of the world, proficiency in other languages, and knowledge of other cultures.” The Memorandum commits the US government to:

- 1) “encouraging students from other countries to study in the United States;
- 2) promoting study abroad by US students;
- 3) supporting the exchange of teachers, scholars, and citizens at all levels of society;
- 4) enhancing programs at US institutions that build international partnerships and expertise;
- 5) expanding high-quality foreign language learning and in-depth knowledge of other cultures by Americans;
- 6) preparing and supporting teachers in their efforts to interpret other countries and cultures for their students; and
- 7) advancing new technologies that aid the spread of knowledge throughout the world.”

The US Secretaries of State and Education are charged with implementing these goals by strengthening existing student and professional exchange opportunities, including the Fulbright program, placing more emphasis on foreign language programs, and helping teachers acquire the skills necessary to internationalize their curricula. This initiative is still in the developmental phase, but its premises clearly have important implications for the entire educational system, including psychology.

Looking at familiar national issues from a multi-national perspective proves a valuable experience, and for me it exemplifies how important it is for us all to think as citizens of the world, not just of our countries of origin. If we can actually accomplish the goal of developing a truly international curriculum, future generations will be born into the global mindset we are striving to achieve.

VIGENCIA Y RETOS DEL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL PARA LA PSICOLOGÍA DEL FUTURO.

Guillermo Arias Beatón
Facultad de Psicología
Universidad de la Habana.

En primer lugar unas palabras de agradecimiento para los organizadores de este evento que me permiten, poder hacer algunas reflexiones, sobre lo que considero una orientación y un camino que tiene las Ciencias Psicológicas, para enfrentar los retos y exigencias, cada vez más creciente, de la práctica y de la propia ciencia.

Algunas disciplinas del saber se atribuyen la hegemonía en el presente siglo, (EL PAIS, 00) sin embargo creo, que esta práctica pudiera resultar discriminatoria y por ello sin pretender presentarlo como tal, si pienso que en los próximos siglos se pudiera intensificar la búsqueda de explicaciones más acabadas acerca del ser humano y su formación psicológica. Se debería tomar más en cuenta la subjetividad, que no quiere decir irracionalidad y subjetivismo, sino recubrir de amor, afecto y emocionalidad la racionalidad y quizás, entonces, ésta no le haga tanto daño a la naturaleza y al propio ser humano como le ha hecho, y es posible, entonces. que se convierta en más objetiva, precisa, coherente y sistemática; lo que, posiblemente, la hará más auténticamente humana.

Cuando esto se logre. Necesariamente, se abordarán los problemas en su complejidad y no tomando en cuenta, solo, elemento aislados e independientes, como pretende el estudio y análisis atomístico, metafísico y descriptivo. Esta postura de estudio y análisis desde la complejidad, para encontrar su sencillez, permitirá una actitud de crítica sistemática a lo que ya existe en el conocimiento acerca de la naturaleza, la sociedad y esencialmente del ser humano.

Un hilo de esperanza para lograr esto, es lo que se ha logrado saber e incluso aceptar a nivel de la comunidad científica en general, acerca del genoma humano y que ha sido uno de los mitos mas grandes acerca de una explicación de la formación psicológica humana, y que adoptó diferentes explicaciones, a todo lo largo del siglo pasado y de los milenios anteriores. Me refiero a la idea de que el ser humano era un producto de la información genética y que incluso sus características de personalidad eran una consecuencia de lo que el individuo poseía en los genes (Jensen, 1969, Herrnstein. and Murray, 1994). Estas ideas se convirtieron en propósitos y por ello dio lugar a los proyectos más costosos de las ciencias, en el pasado siglo.

Desde Platón, el ser humano cree que las cualidades del alma o psicológicas son algo inherente a él (López Yustos, 1999), que son cualidades fijas e inmutables y que a lo sumo el ambiente o las circunstancias, facilitan que se expresen o que se inhiban. Estas ideas son coherentes con las condiciones sociales y culturales adversas en las que hace cientos de años todavía vive y se desarrolla el ser humano. Resulta más tranquilizador pensar que una persona no logre el máximo de su desarrollo, o se desvíe o altere su formación, como producto de sus condiciones biológicas internas que, por las condiciones sociales y culturales que lo rodean. Es mejor pensar que las condiciones biológicas son fijas e inmutables, que flexibles o cambiables acorde con las condiciones que se encuentra el sujeto en su ambiente social y cultural.

Para todo esto, fue un duro golpe, los resultados obtenidos en los estudios del genoma humano y por ello, ya resultan más favorables, las condiciones, para lograr una mejor y más acabada explicación acerca de la subjetividad y la psicología humana. Los genes ni existen en la cantidad que se creía, ni son tan determinantes como se pensaba en el proceso de formación del ser humano y que el ambiente desempaña también, un papel importante en estas formaciones (CNN, 01).

Siempre me he considerado en el grupo de científicos que piensan que lo psicológico no es una propiedad inherente a la biología humana, sino que ella es una nueva propiedad que surge, como consecuencia del complejo e incesante movimiento que ha tenido la materia en su evolución, pero su explicación, tanto, debe comprender tanto, el proceso de la evolución de la materia, que tuvo como resultado el cerebro humano; como el que ha acontecido en lo social, lo cultural y lo propiamente psicológico en los últimos 500 000 años. A mi juicio uno de los aspectos esenciales de lo que se debe ocupar la psicología, conjuntamente con otras ciencias afines. es precisamente de esto.

Por esta razón, con una fuerte convicción, considero muy necesario que en la fase actual, en la que se pretende encontrar el significado o la explicación del funcionamiento del genoma humano, los psicólogos y en general los científicos sociales, deben tener alguna participación e incluso proyectar algunas investigaciones, así como, sistematizar y emplear otras ya realizadas en diferentes países, por un gran número de investigadores en estas ciencias. Si las ciencias biológicas no se deciden a intercambiar sus trabajos con las ciencias sociales, nosotros los científicos sociales deberíamos trabajar en este sentido, con una intención, con un orden y una buena organización. Ello permitirá a una mayor sistematización del conocimiento psicológico y quizás podamos alcanzar los niveles de síntesis y generalización que pienso, ésta necesita.

Esta primera premisa ya existe gracias a los adelantos en las investigaciones biológicas y de la genética, en los que no se probó la hipótesis que se deseaba, sino que resultó más aceptable la hipótesis alternativa. La segunda premisa, creo que existe en la psicología desde la segunda década del siglo pasado y me refiero a los intentos, desde la concepción histórico-cultural, de la construcción de una explicación de lo psicológico desde una perspectiva integral y desde una visión de la complejidad y como una nueva cualidad, en la cual participaban lo biológico, lo cultural y lo social, pero que posee sus propias leyes, categorías y explicaciones, las cuales había que encontrarlas y estructurarlas en un sistema nuevo de conocimientos. Además, esta nueva forma de pensar lo psicológico, metodológicamente, definió que cualquier intento, había que hacerlo tomando en cuenta todo lo que el ser humano había producido en materia de la explicación psicológica humana e incluso en comparación con la animal (Vigotsky, 1991).

Por todo esto, para fundamentar la vigencia, perspectiva e importancia de la concepción histórica cultural, para realizar la labor que proponemos, tenemos que referirnos brevemente a cómo vemos el problema de la construcción del conocimiento y del desarrollo de la cultura en los tiempos actuales y cómo considero que se ha de ir moviendo en un futuro, dado que en lo esencial este enfoque tiene una orientación teórica y metodológica general acerca del proceso de construcción del conocimiento, que hoy en día se denomina epistemología.

Existe en el ser humano una tendencia a crear ídolos, esto fue analizado por F. Bacon en

el siglo XVI, como consecuencia de la ausencia de crítica a lo que ya existe y por no reconocer las limitaciones del lenguaje para poder expresar el conocimiento que se puede construir. Ello continua hasta nuestros días; lo que no permite asumir completamente, que todo está en constante movimiento, cambio y transformación, que todo conocimiento es relativo y flexible. Al estudiar la obra de L.S. Vigotsky y esencialmente, su análisis sobre la crisis de la psicología, uno se percató que nos hace un llamado epistemológico en la dirección mencionada, o sea, que el momento de cuestionamiento, de análisis crítico, de búsqueda de explicaciones, de reformulación o reconstrucción de problemas e hipótesis, es constante y sistemático y tiende al infinito.

A este proceso se le opone una tendencia, que considero existe y es su eterno opuesto, que concibe que todo está dado, explicado, que se ha encontrado la solución definitiva, que no existe nada más que hacer. Lo equilibrado, lo concibo como aquella concepción que supone que existen conocimientos y explicaciones que debemos considerar pero que, a su vez, es necesario mantener en un cuestionamiento constante, con un sentido crítico y una búsqueda de nuevas condiciones e indicadores para las explicaciones existentes y cuando sea necesario y lo exijan las contradicciones que se presente entre las explicaciones y las nuevas condiciones o evidencias, realizar la reconstrucciones de las explicaciones. Me atrevería a señalar esta forma de pensar como uno de los aportes esenciales del pensamiento histórico-cultural y que se constituye en uno de los desafíos legados por este enfoque para el proyecto que propongo de construir una explicación teórica general acerca de las fuerzas motrices y la génesis del desarrollo psicológico en el ser humano.

Un segundo reto para los tiempos futuros es que los hechos, como ya señalé. hay que estudiarlos y explicarlos en su complejidad, el estilo de encontrar las relaciones lineales, directas entre causa y efecto ha caracterizado el estudio y análisis científico en el pasado milenio y ha resultado insuficiente. En el proceso histórico de construcción del conocimiento para explicar hechos tan complejos como, el desarrollo psicológico humano, la relación mente-cuerpo, la educabilidad del ser humano y la enseñanza, los procesos sociales, grupales y la formación psicológica individual; incluso hechos complejos de las ciencias naturales, como el propio genoma , entre otros, exigen un estilo de construcción de explicaciones de naturaleza compleja, por lo que resulta necesario enfatizar el análisis multicausal, multideterminado, producto de una dinámica causal aparentemente ajena, estudiar los nexos entre los hechos y posibles causas interconectadas y sus resultantes para construir una explicación que satisfaga.

El desarrollo del conocimiento ha llevado a las ciencias, de manera espontánea, al enfoque dialéctico en el estudio y análisis de los hechos que requieren ser explicados, de lo que se trata es de emplearlo como premisa esencial.

Para brindar algunos argumentos que fundamenten las proyecciones que creemos tiene el enfoque histórico-cultural en la construcción de una explicación general, más integral y acabada sobre la formación psicológica humanan, en los próximos tiempos, también se hace necesario, aunque sea muy someramente, señalar un criterio acerca de la situación que presenta la explicación del desarrollo psicológico humano, su educación y en general la génesis y fuerzas motrices que lo producen. Este contenido se constituye en el problema fundamental para este enfoque y que resulta esencial para apreciar su papel en la tarea que considero, ya estamos en condiciones de emprender según mi punto de vista y a las que congreso de este tipo deberían dedicar gran parte de su tiempo y no solo a dar una

visión estrecha, dicotómica, fragmentada y parcial del ser humano. Así como, promover la creación de grupos multinacionales e interdisciplinarios que trabajen especialmente en esto.

La primera valoración o dificultad en el proceso de construcción de una explicación de lo psicológico está referida a que estos hechos no se pueden estudiar y explicar a partir de análisis simples, lineales y de relaciones causales directas, por lo que la propuesta que hace este enfoque, al corresponderse con la condición que planteamos que poseía desde una perspectiva metodológica y epistemológica, estimamos que se constituye en una buena aproximación. Por ello se reconstituye en una máxima, para este enfoque lo que planteo Galileo Galilei, para el experimento en la Física y que a pesar del tiempo de planteado no caracteriza el enfoque experimentalista y positivista que ha caracterizado a la ciencia psicológica en estos tiempos modernos. Dijo Galileo Galilei:

“El mismo experimento que a primera vista engendra una opinión, si se le analiza mejor nos enseña lo contrario” [citado por Feidosev, Rodríguez Solveira y Ruzavin, 1975 de Galileo Galilei, 1964, obras escogidas t. 2 p 241 Moscú.(en ruso)].

O lo que planteó un Vives, hace cuatrocientos años atrás y que enfatiza la estrecha relación de lo cuantitativo y lo cualitativo o lo empírico y lo racional, descriptivo y lo explicativo, dice Vives:

"Entramos al conocimiento de la realidad por las puertas de los sentidos, y no tenemos otras, encerrados en este cuerpo.

Así como algunos, en su habitación, solo tiene una ventana por donde entra la luz y por donde miran hacia fuera y no ven nada sino cuanto deja ver aquella ventana, tampoco nosotros vemos sino cuanto nos permiten los sentidos, aunque salimos fuera y la mente entiende un poco más allá de lo que muestran los sentidos, pero hasta donde ellos nos permiten.

La mente, ciertamente se levanta por encima de ellos pero se apoya en ellos. Éstos le abren la vía y no sale por ningún otro lado. Ciertamente juzga que existen unas cosas, sin embargo otras no alcanza a verlas. Por lo tanto, lo que decimos que existe o no existe, tal o cual cosa, lo juzgamos según la conjetura de nuestro espíritu, no según las cosas en si mismas, pues no nos proporcionan éstas la medida de ellas mismas, sino nuestra mente" (Vives, 1997 pag 22-23)

Mas adelante precisa: "Por todo ello, las cosas deben ser juzgadas por nosotros no según sus propias cualidades, sino según nuestra propia apreciación y juicio". (Idem Pag. 23)

"... nosotros tenemos el conocimiento o el juicio de los sentidos, de la fantasía, o de la mente... la fantasía recoge algo de la unión de las cosas sensibles, que, por lo común, son estas..." (Idem Pag.23)

Estas palabras son una muestra de que estos autores, que se han pretendido reconocer como los padres de la metodología científica, han sido tergiversados ya que sus ideas esenciales, en sentido general, según mi apreciación, plantean lo siguiente:

- ***Presentan o conciben la investigación teórica y experimental en un todo único. Lo***

Lo cualitativo y lo cuantitativo, lo empírico y racional en una unidad indisoluble.

- **Presentan o conciben lo sensible estrechamente unido a la fantasía y a la actividad mental o racional, de lo que resulta una relación de multicausalidad, donde incluso un efecto es a su vez causa de otros resultados o productos. Lo que se obtiene por los sentidos solo, no puede penetrar en estas profundidades.**
- **Sitúan el experimento, lo empírico como uno de los elementos esenciales del conocimiento científico, pero sin dejar de considerar este componente, en interrelación, con lo teórico, racional o explicativo, con lo que se produce en las profundidades de la mente humana..**
- **Galileo, incluso estableció, una relación entre el experimento mental y el real, precisando que al experimento mental le preceden burdos experimentos y observaciones, lo que nos hace suponer el proceso de elaboración del experimento mental como condición teórica, racional o proyectiva del experimento real.**

Esta idea nos recuerda la máxima de que la diferencia fundamental entre el ser humano y los animales más desarrollados es la posibilidad que tiene el primero de proyectar y modelar en la mente lo que luego construye con sus manos, a la vez tiene la posibilidad luego, de hacer un análisis crítico y re proyectar, para perfeccionarlo o sustituirlo por otro. Lo cual enfatiza la anticipación de la subjetividad y la estrecha relación entre ésta y la realidad, lo empírico. Incluso porque esto último es, su producto y la muestra de la materialidad de la subjetividad.

En relación con este primer aspecto de nuestra evaluación del estado de desarrollo del proceso de construcción del conocimiento en nuestras Ciencias Sociales y Humanas, en la concepción histórico cultural nos encontramos reflexiones que nos indican un camino, no positivista y no cuantitativista, sino un enfoque enmarcado en el análisis de los problemas y que no deja de considerar los múltiples aspectos que los comprende, incluso desde lo metodológico.

Desde la concepción histórico cultural se postula:

“...sin embargo, constituye un grave error pensar que la ciencia sólo puede estudiar lo que nos brinda la experiencia directa. ¿Cómo estudia el psicólogo el inconsciente, cómo investiga el historiador y el geólogo el pasado, el físico óptico los rayos invisibles, el filólogo las lenguas clásicas?. Los estudios basados en el análisis de huellas de influencias, en métodos de interpretación y reconstrucción, en la crítica y en la indagación del significado han sido tan útiles como los basados en el método de la observación “empírica” directa.”

“...la experiencia directa juega un papel menor, incluso en las ciencias experimentales. N. Planck dice: la unificación de todo el sistema de la física teórica se consigue gracias a su liberación de los aspectos antropomórficos y, en particular, de las percepciones sensoriales específicas...”

“...la termometría constituye un modelo puro del método indirecto: porque, a diferencia de lo que sucede con el microscopio, no estudiamos aquellos que hemos visto – la elevación del mercurio, la dilatación del alcohol -, sino el calor y sus cambios, indicados por el

mercurio o el alcohol; interpretamos las indicaciones del termómetro, reconstruimos el fenómeno a estudiar por sus huellas, por su influencia en la dilatación del cuerpo.”

“...no existe ninguna diferencia esencial entre el empleo del termómetro y la interpretación que se da en la Historia o en la Psicología. Lo mismo puede decirse de todas las ciencias: son independientes de las percepciones sensoriales específicas.”

“EN UNA PALABRA, EL EXPERIMENTO NO AMPLÍA EL CONOCIMIENTO SINO QUE LO CONTROLA...” (Vigotsky, 1991 de un escrito de 1927 pag. 310).

Los intentos desde el enfoque histórico-cultural, de explicar lo psicológico como una nueva cualidad que, su devenir se produce como consecuencia del movimiento complejo de la materia, es parte de esta tendencia a realizar los estudios y análisis desde su naturaleza compleja y multideterminada. Esto implica además, que como nueva cualidad que surge, ella demanda sus propias explicaciones y cualquier intento de hacerlo a partir de las condiciones que le dan origen resultará reduccionista y limitado.

Lo orgánico surgió como consecuencia de lo inorgánico y las condiciones ambientales en las cuales tenían su existencia: moléculas inorgánicas, agua y diferentes fuentes de energía, en esta interacción compleja surge lo orgánico; semejante proceso se produce con lo vivo, sin embargo nadie puede explicar lo vivo solo por las propiedades de lo inorgánico y las condiciones que le dieron origen. Pero lo más importante, sin tener en cuenta las propiedades intrínsecas de la nueva cualidad, que resultan cualitativamente diferentes a las que le dieron lugar, no se puede explicar, su naturaleza.

Todo esto es lo que lleva a Vigotsky a proponernos que lo psicológico es un producto de la dinámica que se produce en la unidad de las condiciones biológicas de la persona, las condiciones sociales y culturales con las que se encuentra en el momento del nacimiento y a lo largo de toda su vida y las propias cualidades psicológicas que se van conformando y que adquieren sus propiedades particulares que repercuten, incluso en las condiciones que le dieron origen, dado el sistema que se produce entre el funcionamiento biológico, socio-cultural y lo propiamente psicológico.

Este esquema de análisis es uno de los aportes esenciales de la concepción histórico-cultural a las Ciencias Psicológicas y Sociales en general, ello no significa que solo Vigotsky haya hecho este intento, porque de una u otra forma la orientación dialéctica de análisis se da incluso, en la labor científica de manera espontánea o natural cuando el autor intenta penetrar en la esencia de las cosas, dado que no parece existe otra forma para hacerlo, el otro tipo de análisis se queda en lo descriptivo y fenomenológico, que no deja de ser parte del contenido del proceso de construcción del conocimiento, pero no es lo único, ni lo más trascendental.

Esta tendencia del enfoque histórico-cultural, que consideramos que se constituye en uno de sus aportes esenciales para los retos y proyecciones de la Psicología y la Pedagogía en este siglo y milenio, permitió que se reflexionara sobre lo que en las ciencias se denominan unidades funcionales o unidades de análisis, que se constituyen en estructuras y funcionamiento de los componentes esenciales que explican la génesis y composición de las estructuras a las que da lugar. El proceso de desarrollo es un proceso a través del cual unos sistemas psicológicos, en interacción con otros, conforman otros más complejos y así hasta la formación compleja e integral de la personalidad, la conciencia y la

autoconciencia que parecen ser los sistemas psicológicos más complejos en el ser humano.

Entre estas unidades complejas encontramos la vivencia y el significado, las cuales permiten explicar la unidad dinámica entre, lo ambiental (social y cultural) y lo biológico con lo psicológico que se va conformando y el significado, la unidad indisoluble entre el pensamiento, y el lenguaje en tanto comprende, la función comunicativa y la de pensar. Otras muchas unidades funcionales pueden ser definidas y redefinidas y sobre todo integradas en un sistema dinámico que nos explique la génesis de lo psicológico y sus fuerzas motrices, pero eso, a mi juicio, aun está por hacer.

Mucho más se pudiera decir de este aspecto pero considero que lo esencial en esta oportunidad es resaltar la necesidad de que se establezca una metodología para la construcción del conocimiento y que el enfoque histórico-cultural es uno de los que mejor lo presenta en la Psicología, pero que continúa inconcluso. Se constituye, solo, en una premisa, un punto de partida, para la construcción de la explicación de lo psicológico y además, presenta propuestas concretas de cómo realizarlo. En este sentido se puede leer en Vigotsky lo siguiente:

“El sistema de análisis psicológico que aquí proponemos y que hemos utilizado en las investigaciones sobre el problema de la localización a que hacemos referencia, supone a nuestro parecer un cambio radical en el método experimental psicológico. Un cambio que podemos sintetizar en dos aspectos principales:

- 1. Sustituir el análisis que descompone el complejo conjunto psicológico en sus elementos integrantes (y que en ese proceso de descomposición del conjunto en sus elementos pierde aquellas propiedades globales propias del conjunto que trataba de explicar), por otra forma de análisis en que se descomponga el conjunto completo en unidades que no pueden ser objeto de ulterior descomposición, pero que siguen conservando en su forma más simple las propiedades inherentes al conjunto.***
- 2. Sustituir el análisis estructural y funcional, incapaz de abarcar la actividad en su conjunto, por el análisis interfuncional o por sistemas, basado en el análisis de las conexiones y relaciones interfuncionales, determinantes de cada una de las formas de actividad dadas.”*** (Vigotsky, 1991, material escrito en 1934, pag 139)

En estrecha relación con este aporte, que se constituye en una, argumentación del porqué hablamos, de las perspectivas y vigencia de este enfoque para el trabajo que proponemos y que debemos realizar desde la ciencia psicológica, se encuentra el análisis y las propuestas que se realizan a través de todos los trabajos científicos realizados desde la perspectiva histórico-cultural, en relación con la necesidad y posibilidad de construir una Psicología General, que a decir de Vigotsky contenga los contenidos, leyes, categorías y explicaciones más generales acerca de la génesis y fuerzas motrices del desarrollo psicológico humano. Una Psicología General que no se constituya en el fin de la construcción del conocimiento psicológico sino en un punto de referencia para seguir problematizando hasta lo infinito, el conocimiento acerca del proceso de formación y desarrollo de lo psicológico, que como cualquier conocimiento es inalcanzable de manera absoluta.

En este sentido, considero que una tarea importante para los próximos tiempos, en general, dado el papel que deberá jugar lo psicológico, se relaciona con la construcción de una Psicología General que aborde los problemas fundamentales y más generales acerca de la naturaleza, contenido y el carácter metodológico e instrumental de la Psicología como ciencia.

En este sentido Vigotsky señaló, en su análisis acerca de la crisis del desarrollo en la que, según él, se encontraba esta ciencia y que, a mi juicio, aun se encuentra la Psicología. Él postulaba que, esta ciencia estaba necesitada de una Psicología General porque, cada vez que surgía una tendencia o escuela psicológica que abordaba un problema o un contenido particular de lo psicológico, se convertía y aun se convierte automáticamente, en un principio explicativo general de todo lo psicológico.

A propósito de la idea desarrollada anteriormente, se reduce la explicación de los niveles más complejos a los niveles más particulares o elementales. Lo inconsciente y el instinto sexual, el comportamiento y los reflejos condicionado, la percepción y la buena forma o las diferencias individuales, por separado se pretenden presentar como aquello que permite explicar todo lo psicológico. En la actualidad encontramos que el procesamiento de la información, el entramado neuronal o los significados y significantes, entre otros, se constituyen en la explicación esperada.

El enfoque histórico-cultural, no niega estas formas particulares de estudiar y explicar los hechos en el proceso de formación psicológica; no dice que no deba y sea innecesaria su existencia, sino que el problema estaría en concebirlas como eso, como formas particulares que en última instancia, enriquecerían, harían repensar y reconstruir sistemáticamente, los conocimientos generales que se construyan acerca de lo psicológico y su formación, o sea, no convertirlos directamente en explicaciones de los niveles complejos de lo psicológico, sino como aspectos particulares que enriquecerían lo general o permitirían su reconstrucción.

Pensando desde la concepción histórico-cultural y su contenido, considero que entre los problemas fundamentales que debe ocuparse la Psicología General están :

- | ¿Cómo se produce la dinámica de lo biológico, lo genético y lo fisiológico; lo sociocultural y lo propiamente psicológico que se va formando en el proceso de conformación de lo psíquico en el ser humano?
- | ¿Cómo es la interrelación de lo externo y lo interno en lo psicológico?
- | ¿Cómo se produce la unidad de lo afectivo y lo cognitivo?
- | ¿Qué interrelación se produce entre lo consciente y lo inconsciente en lo psicológico?
- | ¿Cuál es la interrelación entre lo empírico y racional o teórico, lo cualitativo y lo cuantitativo en el proceso de construcción del conocimiento psicológico?

La construcción de una Psicología General la demanda y exige tanto la práctica en la que puede y debe tener un papel muy significativo la Psicología como ciencia, como para la propia ciencia en su desarrollo hacia las profundidades y lo infinito del conocimiento.

Tengo la plena convicción que este proyecto, se logrará en los tiempos futuros dado el desarrollo alcanzado y el conocimiento acumulado por la Psicología durante toda su historia y la necesidad de ella, que cada vez, hay más necesidad y consciencia, entre los profesionales de esta ciencia y de otras ciencias y profesiones afines.

En este sentido L.S. Vigotsky dijo:

“Ultimamente, cada vez suenan con más frecuencia voces que plantean el problema de la psicología general como un problema de primerísima importancia. Estos planteamientos, y eso es lo más notable, no parten de los filósofos (para quienes eso se ha convertido en una costumbre profesional) ni de los psicólogos teóricos, sino de los psicólogos prácticos, que estudian aspectos concretos de la psicología aplicada, y de los psiquiatras y psicotécnicos, representantes de la parte más puntual y precisa de nuestra ciencia.” Pag. 259.

“...el propio hecho de que la psicología teórica, y posteriormente otras disciplinas, hayan desempeñado el papel de ciencia general están condicionado, por un lado, por la ausencia de una psicología general y, por otro, por la gran necesidad que hay de ella y de que sean desempeñadas sus funciones para hacer posible la investigación científica. La psicología está embarazada de una disciplina general, pero aún no la ha dado a luz.” (Vigotsky 1991 Pag. 265)

Estrechamente unido a los dos aspectos mencionados, se encuentra el contenido de la explicación más general del proceso de formación, construcción y desarrollo psicológico, lo cual, a nuestro juicio, se constituye en el tercer gran aporte que brinda la concepción histórico-cultural al proyecto de construcción de una Psicología General. Por supuesto, esta explicación ya es un producto de los que consideramos como aportes, anteriormente mencionados. En primer lugar, es un producto del análisis reflexivo y complejo o como lo llamó Vigotsky en unidades funcionales de análisis y por otra de un estudio crítico de lo construido en la Psicología como ciencia, en su tiempo. Él repensó y reanalizó críticamente e incorporó al sistema de conocimiento, propuesto por él, desde una estructuración integradora, general, no reduccionista y abierta, todo lo cual, a mi juicio exige la empresa de construir una Psicología General.

Con esta perspectiva el enfoque histórico cultural nos refiere un desarrollo psicológico en el que desempeñan un papel esencial las condiciones culturales con las que interactúa el sujeto en desarrollo. Todo esto se produce en un marco social e histórico concreto por naturaleza y con un proceso de construcción individual que permite una apropiación particular, única e irrepetible.

Este enfoque psicológico pretende explicar que lo psíquico es un producto complejo de la interdependencia de las condiciones biológicas, sociales y culturales en las que se desenvuelve el ser humano y no es una propiedad inherente de lo biológico. Producto de todo esto postula su famosa Ley Genética Fundamental del Desarrollo la cual plantea precisamente el papel de lo interpersonal en la conformación de lo intrapersonal.

El problema está en comprender, como creo que comprendió Vigotsky, que lo psicológico tiene su fuente en la cultura, en lo interpersonal (ley genética fundamental del desarrollo) y se construye de forma individual e irrepetible en cada individuo (ley dinámica del desarrollo que veremos más adelante) acorde con los contenidos psicológicos formados que se

constituyen en mediatizadores emocionales, vivenciales y referenciales de lo nuevo que le va llegando y, de acuerdo a como lo reciba, lo acomoda y lo asimila definitivamente, apropiándose de esta forma, del contenido de la cultura y convirtiéndolo en los contenidos de lo psicológico. Esto explica porque lo psíquico no es una copia de la realidad, porque el reflejo subjetivo, no es una copia de la realidad, sino solo una versión de ella, mediada por la subjetividad que ya existe y se ha ido conformando en el sujeto (Vigotsky, 1996).

Este es el punto esencial y neurálgico de lo externo y lo interno en lo psicológico, la explicación medular de su dinámica y ella se desprende de lo que postuló Vigotsky, que comprende el análisis crítico y asumido, de puntos de vista de autores como Freud, Watson, Skinner o Piaget, entre muchos otros. La gran diferencia se puede encontrar en que desde el enfoque histórico cultural, se pretende estudiar y explicar el proceso en toda su complejidad, teniendo en cuenta la indisoluble unidad de los componentes del proceso y los otros han partido de solo tener en cuenta un aspecto del problema: o lo externo o lo interno (Vigotsky, 1991, 1993, 1996).

El carácter mediado de lo psicológico es otra de las formulaciones que se desprenden de esta ley y que indica que toda cualidad psicológica superior está mediatizada por la acción de los "otros" portadores de la cultura o por los instrumentos, signos y significados de la cultura (Vigotsky, 1996).

La necesidad del hombre primitivo de agruparse y de trabajar conjuntamente, por ejemplo, permitió que se creara la necesidad de la comunicación y ella fue la energía que permitió la construcción del lenguaje como instrumento, que a su vez mediatizó, y multiplicó las potencialidades, en el proceso de construcción de otras funciones psíquicas superiores. Estos son diferentes planos de lo psicológico y todo es el resultado de la mediación de lo interpersonal, lo objetual y lo simbólico. Esta explicación se constituye en la ley del carácter mediado de lo psicológico, otro aspecto explicativo de la naturaleza y génesis de lo psíquico. Ello reafirma que lo psicológico no es un producto directo de lo biológico, sino de la acción de lo social y lo cultural en un ser biológico particular.

Por otra parte, si la conceptualización teórica se quedara aquí, no existirían grandes diferencias esenciales con las concepciones ambientalistas que han existido desde los tiempos de Locke, sin embargo, la concepción histórico-cultural, formula una tercera ley acerca de la dinámica de este desarrollo, la cual postula, que aquello que proviene de lo cultural y que se obtiene desde lo interpersonal, es vivenciado de manera particular en cada período de desarrollo de acuerdo con lo que se encuentra formado o en vías de formación en el sujeto y produce que lo que proviene de lo externo, sea experimentado de manera peculiar e irreplicable por el sujeto. Esta ley se refiere concretamente a la fase constructivista y activa que caracteriza el desarrollo de los contenidos psicológicos y que permite afirmar que de lo que se apropia el sujeto no es una copia fiel de lo que se presenta social y culturalmente, sino su vivencia o experiencia particular, por eso podemos afirmar que ni lo biológico, ni lo cultural pueden explicar lo psicológico formado en el sujeto aunque, ellos hayan sido sus componentes esenciales, como sucede con el agua y sus componentes: el oxígeno y el hidrógeno

Toda esta conceptualización teórica general conduce a otro de los aportes esenciales del enfoque histórico-cultural me refiero, en este caso, a la explicación de la relación entre enseñanza, educación y desarrollo, en la cual y a partir de la dinámica de cómo actúan las mencionadas leyes, postula que la enseñanza y la educación producen o conducen el

desarrollo ((Vigotsky, 1991, 1993, 1996).

Por supuesto y tomando en cuenta el primer aporte mencionado en este trabajo, esto se presenta en una interrelación compleja, porque no se puede dejar de considerar que todo proceso de la enseñanza parte de un desarrollo presente o actual a partir del cual, la acción de los “otros” mediante la ayuda y la colaboración, arrastran o conducen este desarrollo a un nuevo nivel o momento.

Este proceso que ya fue explicado mediante las categorías de zona de desarrollo próximo y los “otros” con sus acciones concretas, en los años treinta del siglo XX del pasado milenio, en estos momentos se postula como un desafío, en las reuniones internacionales sobre la educación infantil y como uno de los retos a alcanzar en el actual milenio, por supuesto sin referirlo al enfoque histórico-cultural, pero si como un producto del acervo cultural acumulado por la humanidad.

En las reuniones de Jomtien, Beijing, Dakar y Hamburgo y en publicaciones de la UNESCO, se postula ya, el reconocimiento del papel de la educación en el desarrollo infantil. Sin dudas, lo postulado en el enfoque histórico-cultural le sirve de plataforma conceptual y teórica a este importante reconocimiento que sin dudas convertirá, aun más, a la educación en un proceso optimista y efectivo para mejorar al ser humano y con ello su calidad de vida (Jomtien, 1990, Beijing, 1995, Delors, 1996, Hamburgo, 1997, Dakar, 1997).

La última razón que nos mueve a insistir en el significado e importancia de este enfoque para el desarrollo del conocimiento acerca del ser humano y su formación en el futuro próximo mediante la construcción de una Psicología General, es que esta concepción es un conjunto de ideas y reflexiones abiertas, flexibles, dialécticas y por naturaleza integradoras por su grado de generalidad y por lo tanto muchos aspectos quedan aun por sistematizar y en los cuales profundizar. Este aspecto unido al de la actitud siempre crítica ante el conocimiento alcanzado, exige que nos planteemos constantemente lo que falta, lo que es insuficiente o resulta imprescindible aclarar.

Por eso para el futuro próximo, será necesario trabajar, entre otros aspectos, en lo siguiente: profundizar acerca de cómo se produce la dinámica de lo externo y lo interno, del papel de los “otros” y las características que estos presentan en su interrelación con el sujeto que se desarrolla y la dinámica resultante de esta actividad, qué puede en unos casos producir un desarrollo en sentidos diferentes, cómo promover el proceso de potenciación de los “otros” con el propósito de que estos se constituyan en positivos promotores del desarrollo del sujeto.

El estudio y profundización de la categoría de zona de desarrollo próximo, de su amplitud y cómo encontrar procedimientos de ayuda que promuevan de forma más efectiva el paso de un estado a otro del desarrollo infantil, se constituye en una labor que permitirá profundizar en la importancia de esta categoría y legitimar su papel para la práctica pedagógica y educativa.

El estudio crítico de las semejanzas, puntos de coincidencia, así como las diferencias con otras concepciones psicológicas y el modo en que estas confrontaciones producen o permiten construir nuevos problemas a ser explicados por la labor científica desde la Psicología, la Pedagogía, la Antropología, la Sociología, la Biología y la Medicina, se

constituye en otra de las tareas científicas y profesionales de la ciencia psicológica que promueve y estimula el enfoque histórico-cultural y que podrá seguirse realizando.

La concepción histórico-cultural siempre defenderá la polémica, los puntos de vistas contrastantes y la diversidad, porque ello son expresiones de una actitud crítica, relativista y dialéctica; no absoluta y dogmática de la realidad y de sus interpretaciones científicas y subjetivas, de esa realidad. De la misma forma trabajará por encontrar explicaciones generales, integrales pero relativas, que permitan apreciar la unidad de la diversidad, sin reducir lo uno a lo otro. Sin dudas este es un camino complicado y mucho mas, cuando a veces el lenguaje no nos acompaña, pero resulta uno de los contenidos esenciales del proceso de construcción del conocimiento y su realización, es un desafío que exige la práctica y la propia teoría científica.

En este camino nos encontraremos escollos y dificultades, pero habrá que vencerlas y debatirlas y una de esas dificultades es la producción científica que denominándose histórico-cultural, o continuadora de ésta, o simplemente que la toman como fuente, postulan explicaciones que no se corresponden con los propósitos e intenciones más generales planteados por esta concepción. Resulta más auténtico y responsable constituirse en formas de pensar independientes, que atribuirse una continuidad o una derivación que nada o poco tiene que ver con el enfoque histórico-cultural.

Algunos psicólogos que se orientan, como nosotros, en la búsqueda de unidades de análisis, de una integración, pero ponen límites y acotan el conocimiento acumulado, declarando explícitamente que tales o más cuales ideas, reflexiones, concepciones no deben tenerse en cuenta para una integración en el conocimiento psicológico, haciendo así uso de su preciada libertad que limita la de otros. Esto va más allá del voluntarismo para constituirse en ciertas formas de totalitarismo, oscurantismo y escolasticismo. Otros creyendo que se liberan de la ideologización, también excluyen ideas y reflexiones que quizás sería bueno refutar si es necesario, pero con buenos argumentos. Ideologización es precisamente eso, tergiversar, dogmatizar, excluir a priori, con un sistema de ideas otro sistema de ideas, lo cual no se corresponde con una consecuente actitud y labor científica.

Desde la concepción histórico-cultural resulta válido y necesario, el desarrollo de estudios como los que se enmarcan en una psicología ecológica, humanista, cognitiva, constructivista, cultural y en las neurociencias, pero lo que no resulta consecuente, es que los logros en estos estudios o concepciones se pretendan constituir en una explicación nueva, en un paradigma que pretenda explicar todo fenómeno psicológico y su formación, volver al reduccionismo no, continuar desarrollando el enfoque complejo de análisis, sí.

El proceso de construcción del conocimiento psicológico ha sido y es complejo y diverso. Esto se puede deber, en primer lugar a la naturaleza de su objeto de estudio y en segundo lugar, al poco tiempo de desarrollo que aun tiene esta ciencia, tomando en cuenta las características de su contenido de estudio que no le ha permitido construir o estructurar un sistemático y coherente sistema de leyes, principios y categorías generales. Quizás el problema esencial radica en que se tiene que explicar lo psicológico, mirando hacia lo interno y a partir del propio ser humano. Es construir una explicación acerca de lo que ha permitido la creación de todo el contenido de la cultura, la sociedad y con ello estrechamente relacionado, la psicología humana.

El ser humano tiene ya una mejor idea de cómo se formó la tierra, la vida, las diferentes especies, como llegar al espacio, entre otros hechos importantes; sin embargo, de lo que se trata, ahora, es de tener una idea más acabada acerca de la génesis y fuerzas motrices del desarrollo y formación psicológica de sí mismo. Ese es un desafío que creo se le plantea a la Psicología de forma más evidente en la actualidad y en un futuro y que, los logros de la conquista del espacio, la genética con la biotecnología y la clonación, los estudios del funcionamiento cerebral, no deben opacar o pretender reducirlos a ellos.

El logro de este desafío se orienta a través de los contenidos de la concepción histórico-cultural, porque creemos que es la que más recursos posee para intentar una solución. Como hemos argumentado, consideramos que este enfoque es ya el más integrador y hospitalario dentro de toda la psicología, para asumir e integrar las mejores ideas y métodos provenientes de otras concepciones psicológicas e incluso de otras disciplinas, principalmente sociales, que continúan y continuarán el proceso eterno de la construcción del conocimiento.

MUCHAS GRACIAS.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Arias, G (1999) Los componentes biológicos y lo socio-cultural en la conformación de lo psíquico en el ser humano. Conferencias Magistral en el 1er Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento (11 Nacional), Cultura, cognición, cerebro y educación. Puerto Rico 1999.
- Bijing, (1995) Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Acción para la igualdad, el desarrollo y la Paz. UNESCO..
- CNN, (2001) Internet, publicado 12 de febrero.
- Dakar, (1997) Regional Conferences on Higher Education. UNESCO
- Delors, J 1996. La educación encierra un tesoro. UNESCO, Santillana, S.A. Madrid.
- EL PAIS (2000) El siglo de la Biología, publicado el 27 de junio.
- Fedoseev, P.N., M. Rodríguez y G. Ruzavin. 1975. Metodología del Conocimiento Científico. Editorial Ciencias Sociales, La Habana.
- Hamburgo, (1997) Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adulto. UNESCO
- Herrnstein, R.J. and C. Murray, 1994. The Bell Curve. Intelligence and class structure in American Life. New York.
- Jensen, A. (1969) How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement? In Harvard Educational Review Vol 39 No. 1
- Jomtien, (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, UNESCO.
- López Yustos, A (1999) Compendio Historia y Filosofía de la Educación. Editora, Publicaciones puertorriqueñas. Puerto Rico.
- Vigotsky, L.S.(1991). Obras Escogidas Tomo 1 Editorial Visor Madrid, España.
- Vigotsky, L.S.(1993). Obras Escogidas Tomo II Editorial Visor Madrid, España
- Vigotsky, L.S.(1995). Obras Escogidas Tomo III Editorial Visor Madrid, España
- Vigotsky, L.S.(1996). Obras Escogidas Tomo IV Editorial Visor Madrid, España
- Vives J.L. (1997) Las Disciplinas Tomo III Ayuntamiento de Valencia. España

P S I K O L I B R O

The motivation to cheat in sport: The role of achievement goals on moral functioning.

Glyn C. Roberts

Norwegian University of Sport Science, Oslo, Norway.

Performance in physical activity is assumed to be important in the socialization process of the child toward the development of appropriate moral behaviors. It is generally assumed that in play, games, and sport, children are brought into contact with social order and the values inherent in society, and are provided a context within which desirable social and moral behaviors are developed (Evans & Roberts, 1987). This assumption has given rise to cultural expectations that have resulted in steadily increasing levels of involvement of children in aspects of physical activity, especially adult organized competitive sport. Research has demonstrated that the domain of competitive sport is a particularly important context for psychosocial and moral development in that peer status, peer acceptance, and self-worth are established and developed, and moral behavior and perspective taking are enhanced (e.g., Evans & Roberts, 1987; Kavussanu & Roberts, 1998; Roberts & Treasure, 1995). These social and moral attributes are based upon many factors, but one way a child can gain acceptance and social visibility is to demonstrate competence in an activity valued by society and other children. Clearly, one area of competence highly valued by society and by children is sport ability (Roberts & Treasure, 1992). Being good at sports is a strong social asset for a child, especially for boys (Roberts, 1993, in press; Roberts & Treasure, 1995). But is it true that sport fosters character development? And how do achievement goals feature in the equation?

Character is often defined in terms of pro-social behavior and appropriate moral functioning. The notion that sport builds character has been a fond belief on the part of many adults. Many sport participation advocates still believe that sport provides an appropriate context for the learning of social skills such as cooperation, pro-social and moral behavior. Sport is assumed to provide a vehicle for learning to cooperate with team-mates, negotiate and give solutions to moral conflicts, develop self-control, display courage, and learn virtues such as fairness, team loyalty, persistence, and teamwork (e.g., Shields & Bredemeier, 1995). While many individuals maintain that sport builds character, others argue that sport does the opposite (Shields & Bredemeier, 1995). It is easy to find stories of illegal recruitment, use of performance enhancing drugs, aggressive behaviors, and acts of cheating in the sport context at all levels of participation. Further, research suggests that an overemphasis on competitive outcomes generates moral problems (e.g., Orlick, 1990), that competition reduces pro-social behavior (e.g., Kleiber & Roberts, 1981), and even promotes antisocial behavior (Kohn, 1986).

Goal orientations may be differentially related to moral functioning and maturity. At low stages of moral development the individual focuses on his/her own needs and desires, and when trying to reason about moral solutions to moral conflicts, priority is given to the needs of the self. It is only when a person has progressed to more advanced stages of moral development that he or she is able to take the perspective of others, give equal consideration to the needs of all parties involved in a moral conflict, and is concerned about fairness and justice. In achievement goal theory, ego involved individuals are primarily focused on the self, and how they rank in comparison to others. It is argued that the preoccupation with normative success and social comparison may inhibit moral development of the ego involved person. In contrast, task involved individuals feel competent when they have achieved learning and mastery of the task. Progress and improvement becomes compatible with achieving progress in the moral arena.

Duda and colleagues (Duda, Olson, & Templin, 1991) were the first to examine the role

P S I K O L I B R O

of goal orientations on sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of intentional injurious sport acts. Ego orientation was positively related to the endorsement of poor sportsmanship and cheating. Significant gender differences also emerged in this study, with females being more task and less ego oriented than males, perceiving unsportsmanlike play and cheating as less acceptable. Huston and Duda (1992) also examined the relationship between goal orientation and competitive sport involvement to aggression tendencies among high school and college football players. Task orientation was negatively correlated to aggression, while ego orientation was positively correlated with the endorsement of aggressive acts in football.

More recently, Stephens and Bredemeier (1996) examined the role of goal orientation on aggression with young girls in soccer. Those girls, who viewed themselves as more likely to aggress against an opponent, were also more likely to perceive their coach as emphasizing ego-involving criteria of success. However, reported likelihood to aggress against an opponent was not significantly related to players' goal orientation. Stephens and Bredemeier reasoned that for girls at this age (9-14 years of age), perceptions of coach's attitudes and values play a more significant role on their likelihood to aggress than individual goal orientation. However, as documented by Fry (in press), many of the young girls may not have developed an ego orientation as age 12 seems to be a watershed for the development of ego involvement, thus it is likely that many of the participants in this study were not ego involved. In research involving young children, it is important to establish the level of task and ego orientation of participants.

Stephens (1993) also assessed temptation to violate moral norms by lying to an official, hurting an opponent, or breaking one of the rules. She found that players who reported high temptation to play unfairly were more likely to be ego involved, and perceived their coaches as being more ego involved. Temptation to play unfairly was also associated with the belief that more team-mates would play unfairly, and greater approval of behaviors designed to obtain an unfair advantage.

With colleagues, I (Treasure, Roberts, & Standage, 1998) investigated sportsmanship with elite young male soccer players. We found that low ego involved players, who thought the team atmosphere to be ego involving, had less respect for the rules, officials and social conventions than players who were low in ego involvement. In other studies, Kavussanu and myself (1998; 2001) investigated moral functioning with elite college basketball players. When the coaching staff was perceived as encouraging moral transgressions in the quest to win, and when team-mates were perceived as likely to engage in the acts, then these players report a more likelihood to cheat. Further, we found that ego oriented players had lower levels of moral functioning, greater approval of unsportsmanlike behaviors, and they were more likely to judge that intentionally injurious acts are legitimate. We also found some gender differences: males reported higher ego orientation, lower task orientation, and lower levels of moral functioning than females. Dunn and Dunn (1999) found similar results with male elite hockey players. Task involved athletes were higher in reported sportsmanship.

Treasure and Roberts (in press) examined the contribution of dispositional goal orientations, perceptions of the motivational climate, and the interaction effect of these two variables in predicting sportsmanship orientations of elite male youth soccer players ($N=40$; M age =15.1 years; range 12-18 years). After controlling for age, results revealed separate main effects as well as significant interaction effects between goal orientations and perceptions of the motivational climate in predicting the sportsmanship of the players. With regard to respect for the social conventions of soccer and the rules and officials, being in an ego involving climate moderated the ego goal orientation of players. Specifically, perceptions of a high performance oriented climate led to a reduction in sportsmanship for low ego oriented individuals. In contrast, low ego oriented individuals who perceived a low performance oriented climate responded with higher levels of sportsmanship. For high ego oriented individuals however, perceptions of the climate had little effect on either their respect for the rules or

officials or respect and concern for their opponent.

In a study looking at values, attitudes, and goal orientations with young adolescents, Lee and Whitehead (1999) found that status values were positively related to negative attitudes and moral values were negatively related to negative attitudes. However, disposition mediated the relationship, with task orientation predicted by competence values, and competence values predicted positive attitudes. Ego orientation, on the other hand, was predicted by status values and status values predicted negative attitudes. Interestingly, Lee and Whitehead found that high ego, low task oriented participants with low perceived ability were more likely to endorse cheating in sport than high ego and low task oriented participants who were **high** in perceived ability. And high task oriented participants were less likely to endorse cheating than any other participant, regardless of perceived ability.

More recently, with colleagues in Norway, we have been investigating the impact of achievement goals and motivational climate on sportspersonship and moral reasoning in elite children's soccer. In one study, we investigated moral reasoning of children aged between 12 and 14 years engaged in competitive football (Roberts & Ommundsen, 2000). The findings revealed that when children were ego involved, they used lower levels of moral reasoning. Children who were high in task involvement reported less likelihood to engage in inappropriate behaviors. We (Lemyre, Roberts, & Ommundsen, 2000) also looked at dispositional goals and perceived ability in predicting moral functioning. A total of 511 Norwegian football players competing in the elite Norway Cup tournament, from age 13 to 16, participated in the study. The players with a high ego/low perceived ability profile were more likely to endorse poor sportspersonship behavior and demonstrate lower moral functioning. The difference between the participants in terms of sportspersonship was whether or not the players were ego oriented. The more ego involved, the lower in sportspersonship, and ego orientation was inversely related to acceptable moral functioning.

Roberts, Ommundsen, Lemyre and Miller (in preparation) also conducted a study investigating the role of achievement goals on cheating and moral functioning, where we used 705 Norwegian football players, 340 females and 365 males. We found a reliable difference between males and females. The univariate follow up procedures revealed that girls were higher in task orientation and used higher levels of moral reasoning. Boys were higher in ego orientation, perceived ability, judged the behaviours as more appropriate, were higher in intended and reported cheating behaviour, were higher in perception that team-mates and the coach approved of cheating, and thought injurious acts more legitimate. We did separate canonical correlation analyses for boys and girls. For girls, two meaningful functions emerged, the first function was a classical task oriented function, the second was a classical ego oriented one. When task oriented, the girls were higher in moral reasoning. The girls did not intend to cheat, had not done so over the last five games, and did not consider the coach would encourage such behaviour. For girls, being task or ego oriented made a considerable difference for moral functioning!

When we looked at the boys, one reliable function emerged, an ego oriented function. When ego oriented, the boys approved of cheating behaviour. Boys were likely to engage in the behaviour, and were more likely to have engaged in the behaviour over the past 5 games. The boys thought injurious acts were legitimate. For boys, being ego involved meant that they were more likely to engage in cheating behaviour, to engage in injurious acts, and were low in moral reasoning.

As we can appreciate from the above, being task or ego involved has implications for moral functioning in sport and physical education contexts. And being high or low in perceived competence moderates this relationship in some cases. As was expected, being male mea

P S I K O L I B R O

that one was more likely to engage in cheating behaviour, and to tolerate cheating behavior. Being female meant that one would also cheat, but not to the same extent. But the major finding is that being ego involved means that you are more likely to cheat, to endorse cheating and to have lower levels of moral functioning whether you were male or female. As Jo Nicholls was fond of saying when explaining why ego involved participants would engage in cheating and inappropriate behaviors when engaged in achievement tasks: When winning everything, you do anything to win! Thus, this is a productive line for future research. Now we can begin to empirically determine the impact of involvement in physical activity on the moral development of children and the moral functioning of participants in sport, rather than engaging in philosophical debates. And of course, this has major implications for coaches and parents of children when engaged in the competitive sport experience.

References

- Duda, J. L., Olson, L. K., & Templin, T. J. (1991). The relationship of mastery and competitive orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
- Dunn, J.G.H., & Dunn, J.C. (1999). Goal orientations, perceptions of aggression, and sportpersonship in elite youth male ice hockey players. *The Sport Psychologist*, 13, 183-200
- Evans, J., & Roberts, G.C. (1987). Physical competence and the development of children's peer relations. *Quest*, 38, 23-35.
- Huston, L., & Duda, J. L. (1992). The relationship of goal orientation and competitive level to endorsement of aggressive acts in football. Unpublished manuscript.
- Kavussanu, M. & Roberts, G. C. (1998, June). Team norms and moral functioning in college athletes. Paper presented to the North American Society of Sport Psychology and Physical Activity, Chicago, Illinois.
- Kavussanu, M. & Roberts, G. C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 23, 37-54.
- Kleiber, D.A., & Roberts, G.C. (1981). Sport experience in childhood and the development of social character: A preliminary investigation. *Journal of Sport Psychology*, 3, 114-122.
- Kohn, A. (1986). **No contest: The case against competition**. Boston: Houghton Mifflin.
- Lee, M., & Whitehead, J. (1999). The effect of values, achievement goals, and perceived ability on moral attitudes in youth sport. Report provided to the Economic and Social Research Council, Swindon, England.
- Lemyre, P-N. (2000). Achievement goals and sportpersonship in Norwegian youth football. Presentation at the Sport Psychology Conference in the New Millennium, Halmsted, Sweden.
- Lemyre, N., Roberts, G.C., & Ommundsen, Y. (2000, July). Moral functioning in sport: The role of dispositional goals and perceived ability. Invited Symposium presentation, Moral functioning in sport: To cheat or not to cheat? 27th International Congress of Psychology, Stockholm, Sweden.

P S I K O L I B R O

Orlick, T. (1990). **In Pursuit of excellence**. Champaign, IL: Human Kinetics.

Ommundsen, Y., Roberts, G.C., & Lemyre, N. (2000). Motivational climate and social-moral reasoning and behavior. Invited Symposium presentation, Moral functioning in sport: To cheat or not to cheat? 27th International Congress of Psychology, Stockholm, Sweden.

Roberts, G.C. (1993). Motivation in sport: Understanding and enhancing the motivation and achievement of children. In R. Singer, M. Murphy, & K. Tennant (Eds.). **Handbook of Research in Sport Psychology** (pp 405-420). New York, NY: MacMillan.

Roberts, G.C. (in press). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals, personal agency beliefs, and the motivational climate. In G. Roberts (Ed). **Advances in motivation in sport and exercise**. Champaign, IL: Human Kinetics.

Roberts, G. C., & Treasure, D. C. (1992). Children in sport. *Sport Science Review*, 1(2), 46-64

Roberts, G. C., & Treasure, D. C. (1995). Achievement goals, motivational climate and achievement strategies and behaviors in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 64-80.

Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2000, July). Moral functioning in sport: Children's responses to moral dilemmas. Invited Symposium presentation, Moral functioning in sport: To cheat or not to cheat? 27th International Congress of Psychology, Stockholm, Sweden.

Shields, D., & Bredemeier, B.J. (1995). **Character development and physical activity**. Champaign, IL: Human Kinetics.

Stephens, D., & Bredemeier, B.J. (1996). Moral atmosphere and judgments about aggression in girls' soccer: Relationships among moral and motivational variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 174-193.

Stephens, D. (1993). Goal orientation and moral atmosphere in youth sport: An examination of lying, hurting, and cheating behaviors in girls' soccer. Unpublished doctoral dissertation, University of California at Berkeley.

Treasure, D.C., Roberts, G.C., & Standage, M. (1998). Predicting sportspersonship: Interactions of achievement goal orientations and perceptions of the motivational climate. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1998, 20, (Supple.), S12.

LA PSICOLOGÍA CLÍNICA EN ESPAÑA. HISTORIA RECIENTE Y PERSPECTIVAS DE FUTURO.

Helio Carpintero
Universidad Complutense.Madrid
Real Academia de Ciencias Morales y Políticas

Introducción.

Uno de los cambios más notables dentro del mundo científico español, acontecido en la segunda mitad del siglo XX, ha sido la expansión de la psicología, concebida ésta como una ciencia abierta a un gran desarrollo profesional.

Aunque el interés por esos problemas se había ido despertando a finales del siglo XIX, y tuvo en los años 20 un desarrollo técnico importante, gracias a los esfuerzos de algunos pequeños grupos muy activos en el ámbito de la psicotecnia, hubo un corte profundo con motivo de la guerra civil española, con pérdida de lo hasta entonces conseguido.

De esta manera, en torno a los años 50 fue preciso retomar el proyecto de institucionalización de la psicología en nuestra sociedad, y de ese tiempo surgen los hilos sobre los que, en el momento actual, se han venido a sustentar los recientes desarrollos.

Estos son tan considerables que, en gran medida, pueden ser estimados como un verdadero salto desde el nivel propio de la 'pequeña ciencia' al de la 'gran ciencia' de que hablara Price (1972), al menos por lo que se refiere a toda una serie de índices - publicaciones, investigadores, departamentos, profesionales en activo...-. En este cambio, un lugar destacado corresponde a la psicología clínica, que despierta un interés mayoritario entre las nuevas generaciones de jóvenes psicólogos. Examinaremos, primero, las raíces inmediatas de la situación actual.

Raíces del presente.

La psicología española actual tiene unos antecedentes lejanos y otros mucho más cercanos y dramáticos. Los primeros abarcan una serie de movimientos de grupos europeístas y reformistas, que vieron en la nueva psicología una pieza sumamente útil para sus propósitos. Esta iba a permitir reformar la educación, modernizar las relaciones humanas en la naciente industria, racionalizar la empresa, y mejorar en lo posible la vida de los deficientes infantiles diseñando para ellos planes educativos correctores. Nació así una psicotecnia, que obtuvo pronto el reconocimiento internacional, y que encuentra en Gonzalo R. Lafora, José Germain, y sobre todo en Emilio Mira, sus principales impulsores. Médicos psiquiatras los tres, su interés por los temas clínicos se combinó con su preocupación por los problemas sociales, y sentaron los comienzos de una tradición que interrumpió brusca y dramáticamente la guerra civil española (1936-39).

Esta tuvo dos consecuencias bien marcadas. De un lado, desbarató la estructura institucional creada, y obligó a abandonar el país a muchos de los psicólogos mejor formados y más competentes. De ahí resultó una importante emigración de profesionales distinguidos, que fueron a enriquecer con su trabajo los movimientos en pro de la psicología que iban desarrollándose en muchos de los países iberoamericanos, y en algunos de los cuales ejercieron una influencia que iba a resultar decisiva (Colombia, Venezuela, Guatemala, Brasil, Argentina...).

La segunda consecuencia fué el retroceso sufrido por la psicología en nuestro país, sometida durante los primeros años de la posguerra a un proceso de regresión hacia el campo de la filosofía escolástica. Ese intento, que nunca tuvo pleno éxito, no impidió que

un grupo de jóvenes colaboradores reunidos en torno a José Germain pusieran de nuevo en marcha una manera de hacer psicología más acorde con el nivel de los tiempos y el contexto internacional. De sus esfuerzos surgió la realidad de la psicología actual.

A efectos de una mayor claridad, a la hora de considerar el progreso de la psicología clínica, distinguiremos en este movimiento hacia el presente dos grandes períodos: el de recuperación de la tradición científica, entre 1939 y 1968, y el de desarrollo académico y profesional, entre 1968 y el presente.

La psicología clínica entre 1939 y 1968.

Como ya queda dicho, la psicología tras la guerra civil se encontró forzada a optar ante el dilema de retornar al mundo filosófico de la escolástica entonces reinante, o de esforzarse por reconstruir la línea de investigación científica que había sido destruída en su casi totalidad.

José Germain, (1896-1988), médico, formado con Cajal y Lafora, y luego con Bartlett, estrechamente relacionado con figuras como Piaget, Köhler, organizó un pequeño grupo de investigadores en el entonces recién creado Consejo Superior de Investigaciones Científicas, dentro de un Departamento de Psicología Experimental.

Orientado hacia una psicología de intervención aplicada, comenzó promoviendo una serie de creaciones que dieran una base institucional al quehacer de sus investigadores. Puso en marcha una revista, la Revista de Psicología General y Aplicada (1946); fundó la Sociedad Española de Psicología (1952), y una Escuela de Psicología en la Universidad de Madrid, para formación de posgrado, que permitió la aparición de profesionales diplomados por dicha Escuela.

Desde el principio, tanto en la revista como en la Escuela, Germain contempló siempre la actividad psicológica orientada hacia los tres campos clásicos -educativo, clínico e industrial. Y paulatinamente se fué desarrollando la psicología clínica a la sombra de esas instituciones.

Sobresale una nota común: la condición médica de la mayor parte de los investigadores que realizan algún tipo de aportación en el campo. Como se desprende de la estructura de la enseñanza establecida, todos los psicólogos en este tiempo poseen unos estudios de base correspondientes a otras licenciaturas -medicina, filosofía, educación, ingeniería...-. Es lógico, pues, que hayan ocupado el campo clínico personas formadas en la medicina y la psiquiatría.

Forzados a mencionar algunas de las realizaciones más notables de estos años dentro de la especialidad, distinguiremos entre: a) trabajos metodológicos, y b) aportaciones de carácter general al campo clínico.

a) Trabajos metodológicos

En este área, la única aportación totalmente novedosa iba a ser la realizada, en la emigración, Emilio Mira y Lopez (1896-1964), creador del Test Miokinético (PMK) cuya primera presentación data de 1939 (Mira,1939). Al concentrarnos en lo ocurrido dentro de España, hemos de dejar a un lado esta contribución a la literatura psicológica, por lo demás bien conocida.

Es notorio, en nuestro país, el esfuerzo coherente que se iba a realizar para introducir pruebas diagnósticas adaptadas a nuestra población. Se trataba, fundamentalmente, de pruebas proyectivas.

Así, son notables los estudios de Miguel Siguán sobre el TAT (Siguán,1950); sobre la prueba de Rorschach, los de Jesusa Pertejo (Pertejo, 1950), los de F. Tranque

(Tranque, 1949); y José Salas, (Salas,1944), que exponen y clarifican el valor diagnóstico de sus distintos elementos. Hubo también desarrollos en este mismo terreno llevados a cabo en Latinoamérica por psicólogos emigrados (como los de Isabel Adrados, sobre Rorschach, en Brasil [Adrados,1973/1990]).

También hay que notar el interés por pruebas diagnósticas referidas a trastornos del aprendizaje, de interés en el campo educativo. En ese área destacaron los trabajos de F. Secadas.

En general, las pruebas clínicas psicométricas parecen haber tenido muy escaso peso en este período. No obstante, destaca la adaptación y reconstrucción del inventario de personalidad EPI de H.J. Eysenck, realizadas por J.L.Pinillos, al construir el CEP para evaluación de las dimensiones de control, extraversión y paranoidismo, que sería luego ampliamente utilizado en nuestro país en los años siguientes.

b) Aportaciones generales al campo clínico.

Algunas de las aportaciones más interesantes en el área clínica guardan directa relación con los condicionantes biológicos del psiquismo.

Una contribución relevante, hoy injustamente olvidada, se debe al neurofisiólogo Justo Gonzalo (1910-1986), autor de un extenso estudio sobre dinámica cerebral a partir del análisis de dos pacientes afectados de herida traumática en el cerebro. Sus explicaciones, orientadas hacia una visión holista del problema, acentuaron el papel de variables -intensidad de estimulación, centralidad/marginalidad de la lesión...- que suponen una interacción entre localización y energía, combinándose así dimensiones usualmente concebidas como incompatibles (Gonzalo, 1945,1949).

En otro nivel, destaca la compleja visión del campo psicosomático que ofrecen los estudios del médico Juan Rof Carballo (1905-1994), quien construyó un complejo esquema de personalidad integrador de elementos dinámico-psicoanalíticos con otros psicológicos (troquelado, apego...) y psicofisiológicos (particularmente centrados sobre el papel del 'cerebro interno' en la experiencia personal emocional) (Rof, 1952)

También se cuenta, en estos años, la aportación fuertemente orientada al constitucionalismo biológico, incluídas apelaciones a la dimensión biológica de la raza, en algunos de los trabajos de una figura influyente de la psiquiatría de la época, Antonio Vallejo-Nájera (1889-1960), defensor de "una higiene racial espiritualista" (Vallejo-Nájera, ¿1937?), que representaba una posición eugenésica próxima a la que se mantuvo en la Alemania nazi en la década de los años 40 (Bandrés y Llavona,1996).

Aportaciones más limitadas al mundo del retraso mental y la psicopatología infantil se deben a María Soriano (1900-1994?), figura notable en el campo de la pedagogía terapéutica y la psicopatología infantil. Y ya en torno al núcleo de cuestiones básicas centrales, convendrá recordar la indagación exhaustiva, rica en análisis conceptuales y en hipótesis comprensivas acerca de la angustia que realizara el psiquiatra Juan José Lopez Ibor (1908-1991), en su libro sobre La angustia vital.

En este estudio, toma como fundamento de su concepción antropológica las ideas del existencialismo de Kierkegaard y Heidegger, y la condición humana de 'ser-en-el mundo', para ver en la angustia la disolución de las relaciones del hombre con las cosas (L.Ibor,1950,114), que puede convertirse en impulso hacia la vida auténtica. Entre otras formas próximas, aparecería una 'ansiedad autónoma', enfermedad del estrato psíquico de los afectos y emociones, que constituiría el núcleo mismo de la angustia (Id.33).

El mundo clínico, como se ve, estuvo principalmente sometido a una doble influencia, la del pensamiento existencialista por un lado y el psicoanálisis de otro. El primero representó una alternativa a la filosofía escolástica entonces dominante, pero

coincidiendo con ésta última en su aproximación desde la filosofía a la psicología; el segundo, era una corriente de amplitud internacional, que no podía dejar de tener aquí su impacto y su presencia.

Precisamente con la guerra civil se exilió la única figura relevante del campo psicoanalítico que había surgido en nuestro país, Angel Garma (1904-1993), convertido en estos años en promotor de estas ideas en Argentina, su país de residencia tras el exilio. El renacimiento del interés por el psicoanálisis fué también un proceso lento, paralelo en cierto modo al de recuperación de la psicología.

La difusión del psicoanálisis había conocido ya tiempos prometedores antes de la guerra, con la edición de obras completas iniciadas en 1922. Tras la guerra, las obras de Freud fueron retiradas de la venta, hasta que en 1948 apareció una edición de lujo, única en que circularían hasta los años 60.

El interés por esta escuela creció lentamente. Desde 1951 una psicoanalista alemana, Margarita Steinbach (1894-1954), realizó análisis didácticos en Madrid; su inesperada muerte en 1954 cortó esa línea de desarrollo formativo que no careció de importancia. Al parecer le había invitado a España Ramón del Portillo, deseoso de organizar en nuestro país un grupo activo y formado en las técnicas freudianas, y él mismo, en 1954, promovió la fundación de una Asociación Psicoanalítica Española; unos años después (1956) se creó la Sociedad Luso-Española de Psicoanálisis, con apoyos provenientes de la Argentina -donde se hallaba establecido Angel Garma-, pero sin conexión aún con la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA) (Schutt,1991) . Sin embargo, la psiquiatría académica, principalmente en manos de Lopez Ibor y Vallejo Nájera, se hallaba muy alejada de esta escuela. Sólo algunos grupos menores, de carácter privado, procuraron mantener a un tipo viva la actividad terapéutica y la investigación y análisis; un ejemplo de ello es el grupo creado por Jerónimo Molina Nuñez, en Madrid, en los años 50, que puso en marcha un centro terapéutico y una "Asociación Española de Psicoterapia Analítica" (Molina, 1966).

Ahora bien, la persona que apoyó en la nueva Escuela de Psicología el establecimiento de una sección clínica era Lopez Ibor, y si dejó pronto de atenderla personalmente, su influencia se dejó sentir en la orientación impresa a la misma. Por eso, al tiempo que se incluía la especialización clínica en todos los espacios de la renaciente psicología -escuela, revista, congresos, etc.-, se dejaba sentir una doble ausencia en su campo específico: de un lado, faltaba la base de una psicología experimental; de otro, faltaba un movimiento psicoanalítico rigurosamente implantado y conectado con los grupos internacionales. De ahí que lo más relevante hayan sido, como hemos visto, las conexiones con la neurología y la psicósomática a que hemos hecho referencia.

2. La época de expansión. (1968 - 2000)

La creación de una licenciatura en psicología en la universidad, reiteradamente solicitada por el grupo de Germain sin éxito durante años, llegó al fin en 1968. Con ello cambió por entero el panorama. Hubo una explosión social, que multiplicó la demanda de estos estudios, obligó a crear departamentos, formar profesorado, multiplicó también las publicaciones, las revistas, incluso las reuniones, congresos y asociaciones -profesionales y científicas.

En cierto modo, el movimiento estuvo al menos en parte orientado por los discípulos de Germain, convertidos ahora en directores de secciones y departamentos dotados de una relativa influencia sobre el proceso general.

En la nueva ordenación del territorio, vinieron a establecerse seis áreas de especialización, concebidas como núcleos dotados de una considerable independencia

académica. Uno de ellos está dedicado a los temas de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Inicialmente, sus materias básicas en el curriculum del psicólogo fueron 'psicodiagnóstico' y 'psicopatología' (en 1968); desde entonces las materias de esta especialidad se han multiplicado aunque no hay especialización reconocida de ningún tipo dentro de los cinco años de formación para obtención del grado.

Tal vez el rasgo más notable que distancia este tiempo del período anterior lo constituya el hecho de que la psicología clínica ha terminado al fin por estar protagonizada por psicólogos formados como tales. El injerto de la psicología en la formación médica, que era constante en la época primera, ha dejado ya de ser mayoritario. Eso ha tenido una consecuencia fundamental: la clínica que se ha desarrollado ha ido basándose de modo creciente en doctrinas psicológicas en vez de hacerlo en especulaciones psiquiátricas o parapsiquiátricas.

Entre las nuevas corrientes de ideas que han tenido un influjo reconocido hay que mencionar la psicología de orientación conductual, la corriente psicoanalítica y, ya en un tercer plano, el pensamiento humanista.

El creciente interés hacia esa escuela comenzó a finales de los años 1960, coincidiendo con la nueva situación de la psicología en la universidad. El núcleo iniciador lo forman un grupo de psicólogos y psiquiatras que en Barcelona, fueron dando a conocer la obra de Skinner, y se interesaron por el condicionamiento operante; Ramón Bayés, miembro destacado del grupo, ha dejado un testimonio interesante de aquel tiempo (Bayés,1983). Como detalle recordemos, sin embargo, que la primera tesis sobre Skinner (Fernandez de Castro, 1973), en Barcelona, estuvo dedicada a problemas de aprendizaje y educación, no a temas clínicos. Muy poco después, en 1975, apareció una revista, Análisis y modificación de conducta, fundada por Vicente Pelechano, que se iba a convertir en un órgano de expresión para la naciente psicología de la modificación de conducta española. Al mismo tiempo se celebraron los primeros simposios sobre sus aplicaciones en clínica y educación, y en el mundo académico esa orientación adquirió un lugar preeminente, como sistema general de comprensión de los procesos psicológicos y como base de las aplicaciones clínicas. En 1980 apareció la Asociación Española de Terapia de Conducta (AETCO). Estudios como Psicodiagnóstico de V. Pelechano (1976), Evaluación conductual (1981), de Fernandez Ballesteros y Carrobes, Introducción al psicodiagnóstico, de F.Silva (1982), o el Manual de modificación de conducta, de J.Mayor y F. Labrador (1983) marcaron la llegada a una rápida madurez de estas formas de abordar teórica y prácticamente los problemas psicológicos en nuestro país (Pelechano, 1983).

A comienzos de los años 80, se dejó sentir el peso de las nuevas orientaciones cognitivas en psicología. Ciertamente, algunas de las figuras más respetadas en la psicología española se habían opuesto a todo intento de eliminar la mente y la conciencia del campo de problemas psicológicos. M. Yela defendía la necesidad de estudiar siempre, conjuntamente, conducta y significación (para él la conducta era 'acción significativa' [Yela,1974]); J.L. Pinillos, de modo paralelo, defendía la condición consciente y propositiva de la conducta humana (Pinillos,1975), y analizó muy tempranamente la dimensión funcional de la conciencia (Pinillos, 1983, 1985). Ciertamente, a través de este último, llegó a ejercer una influencia muy considerable entre los psicólogos españoles una versión conductual de la psicología, ampliamente modulada por las variables biológicas de personalidad y temperamento, que han defendido Hans J. Eysenck y Hans Brengelmann, estrechamente vinculados a algunos de los grupos de jóvenes investigadores en la península.

Así se fueron sentando las bases para una reformulación del horizonte teórico hacia una psicología cognitivo-conductual, que ha venido a superponerse al conductivismo precedente (Rivière,1982). Al desarrollo del paradigma cognitivo en

psicología teórica ha acompañado la influencia creciente en clínica de los conceptos promovidos por las investigaciones de Bandura, Lazarus, etc., a través de los que han recobrado papel las variables cognitivas - expectativas, autoeficacia, etc.-. Ha sido este un movimiento que ha ido creciendo, incorporando figuras conocidas como R. Bayés, E. Echeburúa, A. Belloch, C. Botella, e investigadores fuertemente orientados hacia una clínica de base experimental - F. Villamarín (1990), F. Bas (Bas,1993), G. Buela, V. Caballo, B. Sandín, C. Bragado, etc. En estrecha relación con esta orientación ha cobrado fuerza el modelo interpretativo 'bio-psico-social' de los problemas de anormalidad y enfermedad (Belloch y Olabarría, 1993) donde vienen a confluir exigencias reconocidas en la psicopatología clásica con otras procedentes de las interpretaciones sociales de los padecimientos individuales.

El modelo psicoanalítico ha tenido también su peso en el ámbito clínico académico, aunque menor que los anteriores. Un hecho a destacar ha sido la creación, hace ya unos años, de un Master teórico sobre psicoanálisis en la Universidad Complutense (Chacón et al., 1990); también desde hace años hay formación en este sentido en la Universidad Pontificia de Salamanca, con la contribución entre otros de P. Fernandez Villamarzo, especialista bien conocido, autor de una extensa presentación de los conceptos **básicos del modelo** (Fz. Villamarzo,1989). No puede dejar de mencionarse aquí a algunos investigadores en el ámbito académico - A.Avila, E.Gutiérrez Terrazas, E. Chamorro, A.Sánchez Barranco, etc. -, y hay además que contar con el desarrollo dentro del campo psicoanalítico, que ha generado innumerables sociedades y multitud de tendencias entre los grupos de intervención.

En el ámbito de la práctica, hoy la orientación dinámica se viene repartiendo casi por igual el espacio de intervención con la conductual, en una cierta polarización ya notada hace algunos años (Avila, 1989). La incorporación, desde finales de los años 70, de profesionales procedentes de Hispanoamérica, en particular de Argentina y Uruguay, ha sido muy notable (Schutt, 1991).

Finalmente, no se puede olvidar que un grupo significativo de clínicos trabajan hoy dentro de las líneas maestras de la psicología humanista, o 'tercera fuerza' psicológica, como a veces ha sido llamada.

Este movimiento ha tenido limitado acogimiento en nuestro marco universitario, pero bastante más amplio en el de la intervención profesional de los psicólogos. Los primeros núcleos parecen haberse constituido a principios de los años 70; se suele considerar como núcleo iniciador el Centro Internacional de Psicoterapia aplicada a las Relaciones Humanas, establecido por I. Martín Poyo, en 1973. En la década siguiente el grupo ya cuenta con revistas especializadas, organiza reuniones, y hay una diversidad de centros, todos aplicados a la intervención individual y social, que se apoyan entre sí, y penetran eficazmente en el tejido social, frecuentemente desde un ángulo ligado a las relaciones humanas en la empresa (Arias y Lafuente, 1996).

El campo teórico y práctico de la psicología clínica ha ido generando subáreas de especialización, al tiempo que esa misma concentración de esfuerzos tendía a aproximar la línea de acción a zonas interdisciplinares, relacionadas con el mundo de la salud y la enfermedad.

En el área de los temas clínicos se ha producido en España, de modo análogo a lo sucedido en otras partes, una cierta segregación de un campo bastante bien definido, el de la psicología de la salud, orientado al estudio de los procesos de tratamiento de enfermedad, promoción de la salud e intervención y mejora de los sistemas sanitarios (Matarazzo,1982). El interés por este campo ha generado grupos especializados, reuniones nacionales e internacionales, creación de publicaciones (p.ej. Revista de Psicología de la Salud[1989]; Clínica y Salud, [1990]...), tratamientos de conjunto del

problema (Rodríguez Marín, 1998), y esfuerzos notables para generar planes de formación del psicólogo especializado en este campo, (Reig, 1989).

La complejidad del campo clínico, como se ve, responde muy de cerca a lo que viene sucediendo en todas las sociedades desarrolladas donde la psicología se ocupa de mejorar la calidad de vida en el campo de la anormalidad y el padecimiento mental y orgánico.

Formación de profesionales

Uno de los núcleos a la vez de progreso y de conflicto, en el campo clínico, viene siendo desde hace unos años el relativo a la formación de psicólogos clínicos especialistas.

El hecho de que la titulación en psicología haya sido desde el principio única, sin matices ni especializaciones reconocidos oficialmente, ha obligado a sus profesionales a conseguir fuera de los cursos normales de su curriculum aquellos elementos de base para el reconocimiento de su competencia en determinados campos en que se mueve la psicología -cursos master, diplomas, etc.-. En el ámbito clínico, se hizo sentir desde el primer momento la necesidad de establecer estudios y formaciones de posgrado que acercaran a los nuevos licenciados a la complejidad de problemas que forman ese campo.

Una respuesta genérica, que se ha ido luego matizando, fué la de completar la formación de los psicólogos permitiendo que adquiriesen conocimientos práctico-teóricos mediante el trabajo tutelado por especialistas en centros e instituciones sanitarias, a fin de familiarizarlos con los temas de salud, enfermedad y trastorno mental en que, una vez formados, habrán de intervenir. El modelo para esa formación se tomó de la ya existente para otros profesionales de la sanidad: la formación como residentes internos en centros y hospitales. Se diseñó así un proceso de capacitación del psicólogo clínico bajo la fórmula del "psicólogo interno residente" (PIR).

Desde los años 80, comenzó a admitirse psicólogos para su formación en salud mental y en intervenciones en ese terreno, aprovechándose la organización descentralizada introducida en España con el nuevo "estado de las autonomías" (Aparicio, 1990; Fernández Parra, 1991). Se diseñó un plan de dos años, con formación que en general se centraba en psicopatología general e infantil, psicoterapias, evaluación, legislación, urgencias y clínica psiquiátrica, y elementos complementarios.

En 1993, lo que eran planes locales se convirtió en un plan general para la sanidad pública, si bien la ordenación académica a que había de ajustarse quedó pospuesta para más tarde. Esa regulación llegó a finales de 1998 (RD. 2490/1998), al crearse el título oficial de Psicólogo especialista en psicología clínica. Este habría de poder integrarse en el sistema sanitario español, y estaría capacitado para el diagnóstico y tratamiento de carácter psicológico. Ante el avance que ello significa para la psicología clínica en su conjunto, han aparecido fuerzas reactivas tratando de oponerse a la nueva regulación. En concreto, el grupo médico institucional ha recurrido ante los tribunales la regulación mencionada. Estamos ahora en el momento preciso en que se va a dirimir este viejo litigio entre psicólogos y otros profesionales de la salud, por lo demás bien respetables, pero profundamente recelosos del progreso que representa el acceso de otros profesionales preparados técnica y científicamente al campo de la sanidad.

Publicaciones.

Nos movemos en un campo de la psicología que, como ha podido verse, ha crecido muy rápidamente, y está en la actualidad afrontando los retos decisivos para su

mantenimiento y consolidación.

Esa vasta acción científica y profesional ha dejado como resultado visible una amplia literatura que circula a través de un alto número de publicaciones. Hace unos pocos años se evaluó esa producción. Entre 1986 y 1997, lo publicado en psicología, según la base de datos construida por el centro de información y documentación (CINDOC) del CSIC, arrojó un total de 13772 documentos. Es, por supuesto, una estimación susceptible de correcciones, pero muy representativa por la calidad del bando de datos de origen. De ahí, 5722 documentos (41%) corresponderían a psicología clínica y de la salud. Más de la mitad habrían aparecido en solo 17 revistas (que tendrían una media de casi 15 artículos por año). Trastornos mentales (1376 docs.), trastornos físicos y psicosomáticos (1038), y psicoterapia y consejo terapéutico (1409) ocupan los primeros lugares en la clasificación por temas tratados (Alcaín y Ruiz-Galvez, 1998).

Todo ello representa un avance extraordinario, en el medio siglo aquí considerado, y una contribución relevante no ya de orden local sino de carácter general al conocimiento científico.

Perspectivas.

La situación de la especialidad, en el momento actual, es a un tiempo prometedora y a la vez crítica (Olabarría et al., 1996).

Es prometedora cuando se consideran los actuales niveles de investigación, el despliegue de conexiones internacionales que han logrado los grupos de trabajo existentes, y cuando se contempla, con sentido riguroso, gran parte de las contribuciones que estos realizan.

Es, al mismo tiempo, crítica, por cuanto la tensión acerca de la última definición que haya de recibir la función del psicólogo clínico está, en estos momentos, pendiente de resolución en el litigio ya mencionado nacido de la nueva regulación de formación del PIR.

Los psicólogos clínicos, en España, gozan hoy de medios de información, de publicación y de estudio que los sitúan a la cabeza del campo general de la psicología y los equipara con los mejor situados en el resto de los países del entorno europeo. Los grupos investigadores han ido alcanzando un reconocimiento internacional en multitud de cuestiones. Y los Colegios profesionales de psicólogos están haciendo posible un desarrollo profesional fuertemente apoyado desde la comunidad activa.

Han ido creandose, además, lazos cada vez más estrechos con los países latinoamericanos, lo que representa también un gran avance en todos los órdenes, académicos y profesionales.

Es, pues, una hora llena de promesas, pero no exenta de algún temor. El tiempo inmediato vendrá a decir, con su palabra inexorable, cuáles de las posibilidades de hoy día se actualizan y configuran la realidad con que echa a andar este nuevo siglo.

Una visión más pormenorizada del tema obligaría a dedicar una mirada atenta a la creciente literatura especializada -manuales, monografías sobre problemas concretos, trabajos de investigación y obras de divulgación-, que se están generando en los años recientes, y que representan un volumen muy marcado dentro de la producción científica del país. De una documentación que procedía de fuentes extranjeras a través de traducciones, traducciones en muchos casos realizadas en países del ámbito hispanoamericano, se ha ido pasando al predominio de una literatura mayoritariamente original, generada por departamentos y por grupos de trabajo que han trabajado con datos obtenidos de nuestra propia realidad social.

Nota. Trabajo realizado dentro del Proyecto DGICYT 98-0767

- Adrados, I. (1990) Teoría e práctica do teste de Rorschach, Petropolis, Vozes, (1 ed., 1973).
- Alcaín, M. D. y Ruiz-Galvez, M. (1998) La psicología clínica y de la salud en las revistas españolas (1986-1997). Papeles del psicólogo,69:67-70.
- Aparicio Basauri, V. (1990) PIR: La experiencia en Asturias (1983-1989), II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos, Comunicaciones, V, 7-9.
- Arias, J., Lafuente, E. (1996) La introducción de la psicología humanista en España. El proceso de institucionalización, Revista de Historia de la Psicología, 17(3-4):95-101 .
- Avila, A. (1989) La psicología clínica en España: perspectivas de una década, Papeles del Psicólogo, 36-37, 84-89.
- Avila, A. et al. (1994) El diagnóstico y la evaluación psicológica en España: revisión y perspectivas, Clínica y Salud, 5(1):83-115.
- Bandrés, J. y LLavona, R. (1996) La psicología de los campos de concentración de Franco, Psicothema 8(1):1-11.
- Bas Ramallo, F. (1993) Evaluación crítica y estudio de resultados de las terapias cognitivo-conductuales, en VVAA., Fundamentos teóricos, 9-58.
- Belloch, A. y Olabarría, B. (1993) El modelo bio-psico-social: Un marco de referencia necesario para el psicólogo clínico, Clínica y Salud,4(2):181-190.
- Belloch, A. y Olabarría, B. (1994) Clinical psychology: Current status and future prospects, Applied Psychology, 43(2): 193-211.
- Bermejo, V. () La institucionalización del psicoanálisis en España en el marco de la API, tesis doctoral,(Mimeo) Valencia, Universidad de Valencia.
- Buela- Casal, G. y Sierra, JC. (1997) Evolución histórica de la evaluación psicológica en España, en Buela-Casal,G. y Sierra, JC., eds., Manual de evaluación psicológica, Madrid, Siglo XXI de España, 49-70.
- Carpintero, H. (1994) Historia de la psicología en España, Madrid, Eudema.
- Carpintero, H. (1994 b) Some historical notes on scientific psychology and its professional development, Applied Psychology, 43(2): 131-150.
- Chacón, P., Ortiz, P., Avila, A., Bueno, M., Chamorro, E., Fernandez, E., Gutiérrez, G. (1990) El sentido de un Master en teoría psicoanalítica en la formación de postgrado del psicólogo, en Actas. II Congreso del COP., vol.5, 13-16.
- Fernández Parra, A. (1991) Formación de psicólogos clínicos a través del sistema PIR: Problemas y alternativas, Clínica y Salud, 2(1), 81-90.
- Fernandez Villamarzo, P. (1989) Cursos sistematicos de formación psicoanalítica. II. Temas metapsicológicos, Madrid, Marova.
- Gonzalo, J. (1945,1949) Investigaciones sobre la nueva dinámica cerebral, Madrid, CSIC, 2 vols.
- Ibáñez, E. y Belloch, A. (1982) Psicología clinica I. Valencia, Promolibro.
- Pelechano, V. (1983) Modificación de conducta: Entre la praxis y la ciencia ficción, en J.Mayor y FJ. Labrador, o. cit.,763-775.
- Pelechano, V. dir.(1980) Intervención psicológica, Valencia, Alfaplús.
- Mayor, J., y Labrador, FJ. eds. (1983) Manual de modificación de conducta, Madrid, Alhambra.
- Molina Nuñez, J. (1966) Estructura y formación del Grupo de Psicoterapia Analítica, en VV.AA. Psicoterapia Analítica, Madrid, Instituto Peña Retama, 23-33.
- Olabarría, B., Fernandez-Alvarez, H. y Avila Espada, A.,(1997), Reflexiones sobre la psicología clínica en España. Anuario de Psicología clínica producida en lengua española 1996. Clínica y Salud,8(1): 9-35.
- Pertejo, J. (1950) Nomenclatura del test psicodiagnóstico de Rorschach, y su traducción al

castellano, RPGA,5(15):277-305.

Pertejo, J. (1950b) La 'Escala métrica de Oseretzky ' para el examen de la motórica. Normas para la anotación y valoración de los resultados, RPGA, 5(15):539-553.

Pinillos, JL. (1975) Principios de psicología, Madrid, Alianza.

Pinillos, JL. (1983) las funciones de la conciencia, Madrid, Real Academia de CC. Morales y Políticas.

Pinillos, JL. (1985) El uso científico de la experiencia interna, Evaluación psicológica, 1(1-2): 59-97.

Reig, A. (1989) La psicología de la salud en España, Rev. de Psicología de la Salud, 1(1):5-49.

Rivière, A., (1982) La recuperación del sujeto en modificación de conducta, 7º Congreso Nacional de Psicología, (Sociedad Española de Psicología). Mesas redondas, Santiago, 573-8.

Rodríguez Marín, J. (1998) Psicología de la salud y psicología clínica, Papeles del Psicólogo,69:41-47.

Rodríguez Marín, J. (1995) Psicología social de la salud, Madrid, Síntesis.

Salas, J. (1944) El psicodiagnóstico de Rorschach, Madrid, Morata.

Schutt, F. (1991) Sobre la formación y la enseñanza psicoanalítica en España. Clínica y Salud, 2(1):91-101.

Serrate, A. (1980) Ayer y hoy de las técnicas proyectivas en España, Técnicas proyectivas, 1(1):3-11.

Siguán, M. (1952) Las pruebas proyectivas y el conocimiento de la personalidad individual, Madrid, CSIC.

Tranque, F. (1949) Estudio de la personalidad por el test psicodiagnóstico de Rorschach, 2 ed. modif. Madrid, CSIC (orig.1942).

Vallejo-Nájera, A. (¿1937?) Psicopatología de la conducta antisocial, San Sebastián, Editorial Española.

Villamarín, F. (1990) La concepción de la ansiedad en la teoría de la autoeficacia: ¿una alternativa a la teoría bifactorial del condicionamiento? Psicologemas, 8, 219-245.

Yela, M. (1974) La estructura de la conducta. Estímulo, situación y conciencia Madrid, Real Academia de CC. Morales y Políticas.