



REVISTA de PSICOLOGÍA

Revista N° 6

Volumen 3

Año 2007

CONSEJO EDITORIAL

Departamento de
Psicología

Facultad de
Psicología y Educación

Pontificia
Universidad
Católica Argentina

Rector

Alfredo H. Zecca

Vice Rector

Ernesto Parselis

Secretario Académico

Jorge Nicolás Lafferriere

Decano Delegado

Lorenzo García Samartino

Secretaria Académica

Cecilia Loitegui

Directora

Departamento de Psicología

Inés Di Bártolo

Coordinadora

Departamento de Psicología

M. Verónica Di Genaro

Luis Ahumada Figueroa (UCV, Valparaíso, Chile)
Amada Ampulia Rueda (UNAM, D.F, Mexico)
Cleomar Azevedo (PUC de San Pablo, San Pablo, Brasil)
José Bayo Margalef (Universitat de Barcelona, España)
María Rosa Caride (UBA, Buenos Aires, Argentina)
María Martina Casullo (CONICET, UBA, UP, Buenos Aires, Argentina)
Mario Carretero (FLACSO, UAM)
Ana C. Clérico de Deutsch (PTV, California, EE.UU)
Nuria Cortada de Kohan (UBA, UB, UK, Buenos Aires, Argentina)
Cristian Cortés Silva (PUCC, Santiago, Chile)
Néstor Costa (UK, AFIPA, Buenos Aires, Argentina)
Fray Rafael Cúnsulo (UNSTA, Tucumán, Argentina)
Orlando D'Adamo (UB, Buenos Aires, Argentina)
de Mattos Pires Ferreira, María Elisa (UNIFIEO, San Pablo, Brasil)
Luis De Nicolás (U.D., Bilbao, España)
Juan Francisco Díaz Morales (UCM, Madrid, España)
Carlos Díaz Usandivaras (UB, Inst. Familia, Buenos Aires, Argentina)
Ana Inés di Gianni (UBA, USAL, Buenos Aires, Argentina)
Roberto Doria Medina (UCA, Buenos Aires, Argentina)
Bernardo Ferdman (Alliant International University, San Diego, USA)
Héctor Fernández Álvarez (AIGLE, UB, Buenos Aires, Argentina)
Horacio A. Ferreyra (UCC, UCA, Córdoba, Argentina)
Silvia Franchi (UNLP, UCA, Bs. As., Argentina)
Renata Frank de Verthelyi (Virginia Tech, Virginia USA)
Claudio García Pintos (UCA, Buenos Aires, Argentina)
Félix Guillén García (U de las Palmas de Gran Canaria, Canarias, España)
Lorenzo García Samartino (UCA, Buenos Aires, Argentina)
Rafael Gargurevich (UCL, Lovaina, Bélgica)
Pablo Gelsi (UCU, Montevideo, Uruguay)
Eva Ada Goldenstein Muchinik (UBA, Buenos Aires, Argentina)
Marina Gómez Prieto (UCA, Buenos Aires, Argentina)
Fernando González Rey (Pont. Universidad Católica de Campinas)
Dora Isabel Herrera Paredes (UL, Lima, Perú)
Rainer Holm-Hadulla (U.H. Heidelberg, Alemania)
Juan Antonio Huertas (UAM, Madrid, España)
David Jáuregui Camasca (Universidad de San Marcos, Lima, Peru)
Ethel Kacero (UBA, Buenos Aires, Argentina)
Horst Kächele (Psychotherapy Research Stuttgart, Munich, Alemania)
Hugo Klappenbach (UNSL, San Luis, Argentina)
Francisco Leocata (UCA, Buenos Aires, Argentina)

Av. Alicia M. de
Justo 1500
Ciudad de Bs. As
C1107AFD
Argentina

Tel. 4338-0805

revistapsicologia@uca.edu.ar

www.uca.edu.ar/revistapsicologia



REVISTA de PSICOLOGÍA

Revista N° 6

Volumen 3

Año 2007

Juan Antonio León (UAM, Madrid, España)
Elena Lugo (Universidad de Puerto Rico, Cabo Largo, Puerto Rico)
Helena Lunazzi (UNLP, Buenos Aires, Argentina)
Carlos Maffi (UP. Paris, Francia)
Facundo Manes (INECO - UCA, Buenos Aires, Argentina)
Miguel Marquez (Hospital Francés, Buenos Aires, Argentina)
Nuria Masjuan (UCU Montevideo, Uruguay)
María Isidora Mena (PUCC, Santiago, Chile)
Ignacio Montero García-Celay (UAM, Madrid, España)
José Eduardo Moreno (CONICET- UCA, Buenos Aires, Argentina)
Bernardo Nante (USAL, Buenos Aires, Argentina)
Salvatore Parisi (SRR, Roma, Italia)
Alicia C de Pereson (UCA, Buenos Aires, Argentina)
José María Pincemin (UCA, Paraná Argentina)
Abelardo Felix Pithod (Universidad Nacional de Cuyo-CONICET, Buenos Aires, Argentina)
Pedro R. Portes (UOFL, Louisville, EE.UU)
Juan Ignacio Pozo (UAM, Madrid, España)
Janine Puget (Buenos Aires, Argentina)
Cecile Rausch Herscovici (USAL, Buenos Aires, Argentina)
Marco Antonio Recuero del Solar (PUC de Chile, USACH, Chile)
Cristina Richaud de Minzi (CIIPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina)
Alberto Rosa Rivero (UAM, Madrid, España)
María Rodríguez Moneo (UAM, Madrid, España)
Martha Verónica Rodríguez (USAL, Buenos Aires, Argentina)
Néstor Roselli (IRICE-CONICET, Rosario, Argentina)
María Lucrecia Rovaletti (CONICET, UBA, Buenos Aires, Argentina)
Carla Sacchi (CIIPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina)
Juan José Sanguineti (USC, Roma, Italia)
Jorge Serrano (UCL, Lovaina, Bélgica)
María Tamashiro Sakuda (PUC Perú, Lima, Perú)
Antonio Tena Suck (Universidad Iberoamericana, México)
Lilia Urrutia de Palacios (UCSMLA, Panamá, Panamá)
Daniel Valdez (UAM, UBA, FLACSO, Buenos Aires, Argentina)
Stella Maris Vázquez (CONICET, CEFIP, Buenos Aires, Argentina)
Orlando Villegas (Clínica Southeast, Michigan, EE. UU)
Alicia Zanotti de Savanti (UCA, Buenos Aires, Argentina)

EDITOR

Gustavo Daniel Beláustegui

COLABORADOR EJECUTIVO

Pablo Alvarez Imaz

revista de
PSICOLOGÍA

Incluida en la base de datos EBSCO el 29 de septiembre de 2005 en cumplimiento de los parámetros y calidad editorial.



SUMARIO

Revista N° 6

Volumen 3

Año 2007

Psicología y Cultura.

María Martina Casullo

Distorsiones de la estimación subjetiva de éxito.

Guillermo Mcbeth, Eugenia Razumiejczyk y Nuria Cortada de Cohan

Supuestos Antropológicos de la terapéutica

Juan Manuel Rubio

Diferencias de personalidad entre deportistas y no deportistas, a través del 16 PF.

Félix Guillén García

Evaluación de la competencia crítica a través del test de Watson-Glaser.
Exploración de sus cualidades psicométricas.

Elithabeth Da Dalt de Mangione, Hilda Difabio de Anglat

Confianza Institucional y el rol mediador de creencias y valores.

Elena Zubieta, Gisela Delfino y Omar Fernández

RECENSIONES DE AUTOR

La psicología de James Hillman

Jorge Gissi Bustos

RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS

PERPAOLO DONATI (2003). *Manual de Sociología de la Familia*. Instituto de Ciencias para la Familia, Colección Textos. Navarra: Ediciones de la Universidad de Navarra.

Silvia M. Bartolini de Quinodoz

HORACIO FERREIRA, GRACIELA PEDRAZZI (2007). *Teoría y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Buenos Aires: Novedades Educativas

María Jacinta Eberle

GUSTAVO DANIEL BELÁUSTEGUI (2007). *Representaciones Interpersonales. Imágenes y huellas del Self*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Católica Argentina.

María Verónica Río

COLABORADORES TÉCNICOS

Mónica Costa

Nicolás A. Darchez

Ignacio Diez Peña

Lourdes Pallejá

Silvia Uribe

Recensión de Autor

La Psicología de James Hillman

Jorge Gissi Bustosⁱ

Pontificia Universidad Católica de Chile

Se pretende hacer una introducción a algunas facetas del pensamiento de James Hillman. Este nació en Atlantic City en 1926, de origen y cultura clásica judías, condición que se ven expresadas profundamente en toda su literatura y en toda su actuar.

Actualmente Hillman tiene 75 años, es considerado desde hace algunas décadas como uno de los principales (para muchos el principal) “neojungiano” vivo. Por otra parte, el mismo Hillman dice en alguno de sus libros que le parece que la psicología occidental es más bien una creación europea; incluso la Psicología (proveniente) de Estados. Y esto, según él, se relaciona con el hecho de que la mentalidad europea, por ser más antigua, está más imbuida de estratos geológicos y de arquetipos perceptibles cotidianamente y más concienciables que los de la mentalidad norteamericana que, en general, más bien está poseída por los arquetipos de la modernidad, del pragmatismo o del éxito y del futuro.

El hecho es que Hillman vivió y estudió en Europa desde su adolescencia. Estudió literatura en diversos lugares, entre otros en Dublín y en Italia. Estudió filosofía en Francia e Italia; de manera que anduvo deambulando un poco por Europa, buscando desde la adolescencia hasta cerca de los 30, qué era lo que quería hacer con su vida.

A comienzo de los años 50, en medio de su crisis juvenil, entró en el instituto de Zürich como paciente. Su experiencia fue gratificante, se entretuvo, se auto-desarrolló, según él mismo refiere, lo cual lo motivó a entrar como alumno.

Más tarde pasó a ser profesor, primero incipiente y luego profesor importante. Posteriormente lo eligieron director del mismo Instituto, cargo en el cual estuvo entre los años 59 y 69.

Este brevísimo dato biográfico resulta particularmente interesante en términos arquetípicos, ya que se parece a los momentos que Hillman plantea en toda su obra en relación al descenso (yo-paciente) y el ascenso (yo eventualmente útil para algunas cosas).

Luego volvió a Estados Unidos, donde creó un instituto neojungiano cultural en la ciudad de Dallas. Más tarde creó la Revista Spring, que existe hasta hoy. Vivió en diversas partes de Estados Unidos, trabajando en la divulgación de ideas, y como terapeuta, escribiendo una gran cantidad de libros, de los cuales varios tienen ya traducción en castellano. En ellos surgen algunas de las cuestiones que se acaban de mencionar como referencias biográficas. Aparece una cercanía con las artes, con la mitología, con una parte de la filosofía y con las religiones; así como también con la ciencia en el sentido usualmente occidental del término. Aunque tiene toda la información al respecto, se concibe a sí mismo y concibe a Jung como un neoplatónico y, por tanto, como un “antirealista” (en el sentido que el término realista suele tener en la cultura occidental contemporánea). Aparte de las influencias de Freud y Jung que son relevantes en él; la fenomenología de las religiones ha sido otra influencia importante con Mircea Eliadeⁱⁱ, como es, por lo demás, para casi todos los junguianos o neojunguianos. Resulta oportuno resaltar que Hillman se considera en todos sus libros permanentemente, en forma simultánea, deudor tanto de Freud como de Jung, lo cual es particularmente importante, porque, como se sabe hay una tendencia en las escuelas de

Psicología en general a poner a Freud y a Jung como alternativos. De hecho hay un libro clásico de un freudiano (Glover) que se titula "Freud o Jung", escrito hace 50 años. Pero el "o" es un error lógico y a la vez, un síntoma neurótico, ya que eso supondría que es todo Freud o todo Jung, lo cual realmente no resiste ningún análisis.

En ese sentido Hillman está, por el contrario, permanentemente discutiendo con ambos. Por otra parte, cuando se le pregunta cuáles son las características centrales de su escuela, la que ha sido denominada "Psicología arquetípica" por algunos de sus discípulos, o "arquetipal" también, o "Psicología imaginal" o "Psicología de lo imaginante", él insiste explícitamente en que en realidad no ha pretendido nunca formar una escuela, que es, más bien, un mero discípulo de Freud, Jung y otros, y que, como tal, es un glosador, o sea, lo que a él le interesa es comentar, darle vuelta a las cosas, intentar sugerir, criticar, ampliar. No se ve a sí mismo como un pionero propiamente dicho, en ningún sentido.

No obstante lo anterior, o por eso mismo, él está reconocido entre los principales autores contemporáneos, ya no sólo de la Psicología neojunguiana, sino que a juicio del mismo autor, de la Psicología en general en el mundo occidental.

A continuación se expondrán algunos elementos de su psicología, algunos de ellos se podrían suponer novedades parciales, por supuesto, en las tesis centrales de James Hillman. Él define al ser humano en primer instancia como un animal imaginante, entrando en polémica con todas las tradiciones antropofilosóficas que existen particularmente en el occidente. El ser humano no es, en primer lugar, un animal racional (Aristóteles). Tampoco, en primer lugar, un animal potencialmente amoroso, ni un animal caído, ni potencialmente pecador (tradición cristiana). Tampoco el ser humano es, en primer lugar seres de acción, un homo faber, sino que, si bien es también todo eso, es sobretodo en primer lugar un ser imaginante, lo cual significa que la imaginación es el aspecto de lo psíquico más presente en la vida cotidiana de todas las personas, la mayor parte del tiempo.

Esta modificación de énfasis sugiere el hecho de que en la imaginación él concentra las otras funciones psíquicas, y esto remite por una parte a algunas alusiones con referencia a los tipos psicológicos y, por otra, también remite a la imaginación activa de que habló Jung explícitamente y que él mismo practicaba en persona, en sus diálogos con Elías, Filemón, en sus sueñosⁱⁱⁱ, etc. El hecho es que la imaginación es central porque se piensa más tiempo en el día y también en la noche (en los sueños) con imágenes que con concatenaciones racionales de ideas, lo cual científicamente, en términos neurológicos y empíricos está confirmado. Es sabido que no se razona rigurosamente por muchas horas, o más bien por muchos minutos, al día; sino que más bien se fantasea, como se diría en términos freudianos, más o menos ininterrumpidamente, incluso cuando se está durmiendo, o cuando se está estudiando.

Este fantasear, sin embargo, no está visto desde la perspectiva freudiana de "salirse de la realidad", sino como un abrirse a mundos diversos, siempre complejos y misteriosos, de manera que el vivir imaginando, como dice Hillman, y no fantaseando, significa que las imágenes abren a distintas facetas del mundo. Con ellas se imagina todo tipo de cosas, sobre la propia persona, acerca de la vida, propiamente, del mundo mismo, incluso de la realidad mundial en términos sociales y cósmicos. En este sentido él recupera el concepto platónico de anima mundi, esto es, que el mundo tiene alma y, por tanto, que está presente en todas sus facetas; está, por ejemplo, en el cielo y en la tierra, de los cuales se sabe que son no sólo percepciones sensoriales, sino también cargas simbólicas, imágenes y sentimientos que toda persona tiene.

Este concepto de anima mundi significa primariamente que las imágenes se relacionan con la percepción, puesto que siempre se perciben cosas más o menos

empíricas, también, que las decodificaciones, como se suele decir en el pensamiento contemporáneo, son predominantemente subjetivizadas, de manera que las percepciones inmediatamente se transforman en imágenes, y más aún, como la percepción es selectiva siempre, es una percepción que es parcialmente realista y parcialmente inventada. Entonces en ese invento, la persona pone las imágenes en aquello que percibe, las que ella quiere y las que ella puede, aunque lo que se percibe sean objetos en apariencia neutros afectivamente. Desde luego, cuando se perciben personas o símbolos se les pone muchísimas más imágenes que a objetos aparentemente neutros, de modo que en esta lucha percepción-imaginación Hillman privilegia la imaginación o, lo que es análogo, la concepción neoplatónica, en contraste con la aristotélica, que intenta más bien ser realista, analítica y racional.

Desde luego, lo anterior constituye una crítica radical al empirismo y al atomismo, que pretenden la objetividad pura, también es una crítica radical al cientificismo, a su concepción de que la ciencia plena sería el conocimiento pleno de la objetividad pura. En ese sentido, Hillman está en la línea de la filosofía contemporánea y de todas las ciencias contemporáneas que son autocríticas al respecto.

Es a propósito de esto que Hillman cita a Michelangelo cuando éste dice que la percepción se transforma siempre en imágenes y las imágenes se transforman siempre en “imágenes del corazón”, o sea, en sentimientos. Concretamente, habla Michelangelo de “immagini del cuore”, de manera que las imágenes se las pasa, normalmente, no por el filtro del análisis crítico, sino por el filtro sentimental del corazón, lo cual nuevamente remite a una psicología de la vida cotidiana. O sea, algo gusta o no gusta, se está contento o no, se está pleno o no, etc. Todo esto se sabe por la tradición relativa a la imaginería en el caso de la psicoterapia contemporánea, enfatizada por otros grandes neojunguianos, como Assagioli^{iv}, por ejemplo, o como Desoille^v.

En este sentido las imágenes están cargadas de sentimiento siempre, mientras que las ideas, cuanto mejores ideas son, pretenden ser emancipadas de sentimientos o de subjetividad.

Las imágenes están cargadas de sentimientos, por consiguiente, en la psicoterapia desde luego, o en el diálogo personal no terapéutico, interesa más las imágenes y los sentimientos que las ideas, esto es, que las abstracciones, ciertas o no, para las cuales vale el criterio lógico y epistemológico de verdadero-falso. Esto normalmente a la psicología, en cuanto psicología, no le interesa centralmente, dice Hillman. Todo lo que el ser humano siente es verdadero, desde luego, dice junto con Freud y Jung, y la imaginación se remite al sentimiento, o sea, a la interioridad, pero ésta es intersubjetiva, o sea abierta a la “exterioridad”. No hay una sin la otra, de modo que Hillman trasciende e integra las dicotomías individuo-ambiente, subjetivo-objetivo, conciencia-mundo, interno-externo, etc. En todo ello Hillman es también heredero de la fenomenología y la filosofía existencial.

Por otra parte, la imaginación nos abre en el tiempo, porque la percepción es presente, la memoria es pasada, y la imaginación en cuanto es “reproductora” (para usar un término antiguo de la psicología) está constituida por imágenes del pasado que se ligan con la memoria. Pero aquí Hillman dice dos cosas: primero, que la memoria está formada predominantemente por imágenes, no por hechos objetivos ni por ideas abstractas, cosa que también la psicología experimental confirma hoy, siendo fundamentalmente selectiva. Además, que la memoria personal es también, como se sabe por la cultura arquetípica, suprapersonal, o sea, la memoria es, de alguna manera, una memoria de la especie y también de la cultura, es decir, de las culturas en las cuales el hombre ha nacido y vivido concretamente.

Y en este sentido esa memoria es una memoria que pertenece claramente al inconsciente colectivo universal (arquetípico-ontológico) de la especie y, a la vez, a inconscientes colectivos regionales, como por ejemplo al latinoamericano, al afgano, etc., y que interactúan entre ellos, pero que cada individuo los filtra individualmente, o sea, es el inconsciente universal o humano y regional o argentino, traducido de una manera única en un sujeto particular y único. Este tipo de memoria es una memoria transgeneracional, y en este sentido Hillman (de una manera no explícita y no didáctica), recurre permanentemente a la cultura sistémica de la psicología contemporánea, que por lo demás estaba también en Freud, en el sentido de que no sólo las imágenes y sentimientos de memoria están muy ligados con los padres, sino que, directa o indirectamente, también con los padres de sus padres. En este punto Hillman hace observaciones importantes sobre la cultura ultramoderna, repitiendo que la gente en las áreas más desarrolladas de la cultura conoce poco o nada a los padres de sus padres, a sus abuelos, o sea, se tienen ideas familiares muy escasas (de una generación); esto en contra de la cultura bíblica, por ejemplo, en la que se dice explícitamente que yo soy hijo de éste, que es hijo del otro, así sucesivamente, remontándose en varias generaciones y en varios siglos; o de algunas culturas indígenas, que también hacen lo mismo.

El hombre, al parecer, nace solamente de sus padres, lo cual, dice Hillman, es una falta de imaginación o, como se diría en otros términos, una memoria bloqueada, en fin un empobrecimiento de la imaginación hacia atrás, porque dificulta imaginar a los padres como hijos. En cambio si la persona es cercana de algún modo con sus abuelos, aprende desde pequeño que sus padres son también hijos, lo cual amplía la imaginación retrospectivamente, pero también prospectivamente, porque al aprender que sus padres son también hijos y que siempre lo han sido, y que lo seguirán siendo aún cuando se mueran sus abuelos, comprende simultáneamente otra cosa: que sus abuelos no son tan sólo del pasado, sino también del futuro, precisamente porque son abuelos de él, porque si sus padres son hijos y él es hijo, entonces él en eso es igual que sus padres. Y si sus abuelos se mueren, probablemente sus padres podrían transformarse en abuelos difícilmente si se tuviese 10 años, fácilmente si tuviera 28 o 32, y con certeza si tuviese 38; como sus padres son abuelos ahora, entonces él es padre ahora y, por tanto, la imaginación abre a la vez el pasado y el futuro de manera fecunda. Se trata de culturas distintas en términos generacionales y en términos de existencia. Ciertamente sus abuelos son distintos a él, cada uno de ellos es distinto entre sí y además, la ampliación es crucial, porque sus padres son dos y sus abuelos son cuatro, de manera que la multiplicación aritmética, incluso el 4 como uno de los arquetipos importantes, no es inocuo, porque cada uno de los padres tiene dos padres. De manera que, aún llegando solamente hasta los abuelos, inmediatamente la persona queda como heredera de una historia misteriosa, desconocida y remota, porque ciertamente allí la persona entiende con más facilidad, que también los abuelos tienen padres.

La proyección al futuro de esto es crucial para Hillman, porque, como dice él mismo, implica el tema de la proximidad de la vida y de la muerte. Si la persona conoce a sus abuelos cuando tiene 10 años, se aproximará de alguna manera concreta y vital a la muerte, ya que alguno de sus abuelos morirá entre sus 10 y sus veintitantos años con certeza, algunos antes que otros, y la muerte se transformará en una experiencia humana concreta siendo aún un niño o siendo un adolescente. En cambio, cuando la persona “no tiene abuelos”, simula, juega, niega o reprime el haberlos tenido, junto con eso no sólo reprime y niega a los abuelos, sino que además no se da cuenta que sus padres han sido hijos, por lo que, podría decirse, no son hijos de nadie, o sea, nacieron a los 30 años. Lo cual simultáneamente, pareciera ser que afecta al hecho de la proximidad de la muerte

como una experiencia inherente a la vida, en donde la vida y la muerte se dan vuelta de la manera en que ocurre en las cosmovisiones orientales o en las cosmovisiones indígenas, en contra de la imagen occidental predominante, en la que, según el mismo Hillman y otros, lo que importa es la muerte de los individuos, por lo que la muerte provoca pánico ya que se siente como desaparición total. Pero se sabe y se constata empíricamente, en términos de imágenes y sentimientos, y biogenéticamente, para la ciencia natural, que el ser humano viene y va, o sea que se ancla en (o se sitúa entre) generaciones intermedias (todos), es decir que no hay una generación que no sea intermedia.

Si se enfoca el tema de la muerte, se puede distinguir por una parte la gran muerte, que es cuando se muere concretamente el abuelo por ejemplo, con lo que se aprende no sólo que existe la muerte, sino también que se morirán los padres, surgiendo la posibilidad del despido, de la separación. Pero, por otra parte, simultáneamente, están las muertes más cotidianas, los descensos y las caídas psíquicas y físicas que se tienen durante la vida, de manera que la persona ahí se da cuenta, a través de las enfermedades físicas, que la muerte grande es pariente de las muertes pequeñas, que cuando se tiene 20 años se enferma de algo que es poco probable que lo mate, pero depende de cual enfermedad sea, y esa misma enfermedad, una generación más adelante, o dos más, se transformará en una amenaza mayor. En cambio, la muerte en el alma o los descensos se los tiene a todas las edades, manifiestamente y, por tanto, el hecho de aprender que los descensos y los ascensos son partes inherentes a la vida psíquica protege (dice Hillman con razón) de las pretensiones de autosuficiencia, de los mitos de self made man, de las pretensiones de independencia total, de las pretensiones de ser el primero, de ideas tales como la de crear todo lo que falte crear en este mundo, aunque sea en un área pequeña como la psicología, o de la ilusión de que no se van a tener descensos o que los descensos los tiene la gente débil, los neuróticos, los pobres o los del tercer mundo. Ese tipo de aprendizaje, dice Hillman, es indicio de estar completamente desorientado sobre uno mismo, sobre la vida humana, sobre lo que es el alma y sobre todas las realidades, incluyendo las materiales, psíquicas y sociales.

Para estos efectos Hillman fija algunos alcances sobre lo que la psicología podría o, más bien, debería ser. Dice, en este sentido, que la psicología normalmente ha omitido, en diversos grados, algunas áreas cruciales de la vida psíquica humana y que por lo mismo parece una psicología frecuentemente empobrecida. En efecto, ha omitido hasta hace no mucho tiempo el tema de la muerte, porque es un tema depresivo, negándolo de múltiples formas, siendo la psicología, en este sentido, una expresión de la cultura occidental entera, particularmente de la psicología occidental del norte, lo cual él dice explícitamente.

Por otra parte, para seguir dentro de la línea de las omisiones, la psicología ha omitido también las artes, con toda la heterogeneidad que ellas tienen, que es enorme, por ejemplo la danza, que ha sido asumida por las terapias psicocorporales, siendo todo ello todavía minoritario y marginal, hasta tal punto que normalmente está fuera de los currículum de la mayor parte de las escuelas de psicología del mundo occidental. Lo mismo sucede con la plástica, la pintura, el dibujo, la escultura, el trabajo con las manos, todas ellas manifestaciones artísticas consideradas prescindibles. Sin embargo, ellas representan imágenes y sentimientos en los que convergen el homo faber, el homo imaginens, el homo patiens y el creador. Todo eso se supone que no interesa, no es tema o no se sabe cómo podría ser un tema de la psicología. La creación de la escultura también se ha omitido, a pesar de que Freud escribió un artículo relevante sobre el Moisés de Michelangelo, como puede verse en el índice de sus Obras Completas^{vi}.

Asimismo, cabría otra omisión en lo que se refiere a la psicología de las religiones en todas las dimensiones del término, en lo que respecta a la psicología histórica de las religiones, a la psicología social de las religiones, a la psicología cultural de las religiones, a la psicoterapia que hay en las religiones, etc., siendo ésta una omisión institucionalizada, en que se supone que las religiones tienen poco que enseñar a la psicología, derivando de esta suposición el prejuicio de que la ciencia, la religión y las artes son cosas distintas que no tienen nada que ver unas con otras^{vii}. Por tanto, como la psicología es una ciencia, no se relacionaría ni con las artes ni con las religiones. En contra de esto, Hillman dice que el objeto de la psicología es la psique, que la psique es el alma y que la psique hace arte y religión en todas partes del mundo, mucho antes de hacer ciencia, desde varios miles de años, o acaso millones de años. Por otra parte, la gente común de todas las culturas, vive de artes y de religiones mucho más que de ciencia, la gente común no es científica ni semicientífica, pero sí escucha canciones, ve teleseries, etc. Y reza de una u otra manera a uno u otros dioses, incluyendo los ateos, porque en este sentido para Hillman no hay ateos, sino que hay solamente transformaciones de los dioses. Todos son hijos de dioses, no sólo de uno, sino de múltiples dioses que es justamente lo que se puede apreciar en los mitos de la tradición clásica, y en este sentido los mitos, como una forma concreta de los arquetipos y los símbolos concatenantes, están nuestra experiencia y a la vez en el arte y la cultura.

Hillman insiste particularmente en esto de los mitos señalando que cuando algunas personas, por ejemplo durante el siglo XIX, proclamaban la llamada desmitologización de las ciencias, plantearon la conveniencia de prescindir de los mitos o de superarlos; la palabra mito tomó la connotación peyorativa de prejuicio, de error. Hillman dice, en relación a esto, dos cosas: primero que en realidad el considerar mito igual a error, igual a prejuicio, es una literalización de los mitos que es asombrosa desde el punto de vista intelectual, si se piensa que fue realizada por gente muy inteligente. Hillman dice que los mitos no pueden entenderse literalmente, de hecho se habla mitológicamente y si se entendiera literalmente cuando se habla se sería psicótico. Por ejemplo, la expresión "estoy en un hoyo", se comprende que nadie va a interpretarla en forma literal. O sea, si alguien dice "estoy en un hoyo" el diálogo psicoterapéutico pertinente sería decir, "caramba, cómo está el hoyo ese, hace frío o no". O ver si quiere salir del hoyo o no. Si quisiera salir, a lo mejor se le puede "dar una mano para salir juntos" por ejemplo. Lo anterior es un diálogo en imágenes, concretamente, el cual ha influido de manera muy clara en varias de las psicoterapias contemporáneas y en algunas formas de las terapias gestáltica y la neurolingüística, esta última respeta el lenguaje con la influencia chomskiana, por lo que allí hay que usar las metáforas que está usando la persona, sin hacerle una corrección racionalista de ningún tipo frente a una frase como aquella. El peor "hoyo" es el infierno, que es un símbolo y un mito, cuyo opuesto es el cielo.

Se ha mencionado entonces que la Psicología ha omitido algunos temas, en mayor o menor grado: la muerte, los mitos y los símbolos, pero también está el tema del poder, que según Hillman está poco trabajado por la psicología. La group dynamics no fue mucho más allá del descubrimiento de Kurt Levin en los años 30: grupos y líderes democráticos, autoritarios o laissez faire. En la clínica el poder es entendido normalmente como una relación dominio-sumisión o sadomasoquista, en todas las formas imaginables. Pero el tema del poder es un problema permanente para todas las personas y al cual Hillman dedica un libro entero. Por ejemplo, en las familias, cuando hay padres autoritarios o en los ambientes laborales, en relación a los cuales existe la psicología del trabajo. La psicología habitualmente no coloca como un aspecto central los problemas del poder en el trabajo, y no consideralas distintas formas de poder formal e informal dialécticamente ligadas, lo cual para Hillman representa una omisión

importante. La psicología del trabajo lo ha enfrentado predominantemente de la manera habitual: evitándolo.

Hillman dice explícitamente que se publican en este momento centenares de libros que enseñan cómo tener técnicamente “buenas” relaciones sexuales, producto de una particular manía del occidente de la segunda mitad del siglo XX. Pero en cambio, afirma, no tenemos análoga cantidad, ni calidad, de libros que enseñen como tener buenas relaciones amistosas. Entonces se pregunta ¿pero es que acaso las relaciones sexuales son más frecuentes que las amistosas? Evidentemente no. Y entonces ¿qué significa eso?, ¿que tener relaciones amistosas es algo muy fácil, u obvio o sin problemas? Evidentemente presenta problemas y esto está claro desde los clásicos griegos, latinos, renacentistas, hindúes, que siempre han dicho que es un problema y lo han retratado como tal.

De la misma manera, no se tiene, dice Hillman, casi ningún libro que enseñe cómo ser buenos trabajadores, cosa que, normalmente, se toca desde el punto de vista del superyó, o sea, desde discursos tales como “se tiene que trabajar mucho”, “no cansarse demasiado”, “levantarse temprano”, “estar concentrado”, para así producir más y probablemente ganar más o ser famoso. Ese tipo de discurso sobre el trabajo no es enseñar a trabajar, sino una forma de enseñar a sufrir. ¿Cómo se puede aprender a trabajar gozando? ¿Cómo conciliar "principio de placer" con "principio de realidad laboral"? ¿Cómo se puede aprender a trabajar gozando en todos los niveles del placer, que son múltiples? Por ejemplo, trabajar con otras personas es distinto que trabajar con cosas, con ideas, con libros o con uno mismo, todo lo cual conlleva un aspecto estético en el sentido de en qué lugar se trabaja, si es con café o sin café, con Mozart o sin Mozart, si trabajo mejor durante tiempos largos o en tiempos cortos, qué interrupciones tengo que intercalar entre unos momentos y otros de mi trabajo, etc. Todo eso es una psicología del trabajo como creación y esa psicología del trabajo no existe, dice Hillman, como si la gente que trabaja fuera muy poca o fuera un problema poco empírico, “un detalle”. Y así se podrían seguir enumerando las omisiones de la psicología oficial.

Para concluir se pueden citar tres frases de Hillman que sintetizan el análisis previo. La primera tiene relación con lo que se acaba de mencionar: “la principal paciente de la psicología, actualmente, debería ser la psicología misma”. Es así porque tiene algunas anomalías que se podrían tratar de ayudarle a corregir. Una segunda frase de Hillman dice: “los psicólogos debemos ser más literatos y, junto con ello, aprender a ser menos literales”, lo cual tiene que ver en parte con lo que se dijo anteriormente; y, por último dice en relación a la mitología que “los mitos están vivos; que los dioses están vivos” y que son muchos reivindicando explícitamente una psicología politeísta. Piensa que está bien que la psicología ilumine los mitos y la mitología, pero igualmente cabe la reciprocidad, esto es, que la mitología también puede y debe iluminar la psicología.

Cuando la mitología ilumina la psicología, enseña que la tradición freudiana, si es estrecha, está poseída por los mitos de Edipo, Narciso y Thanatos. O sea, sería una psicología con 3 mitos. Si la escuela adleriana clásica, que es muy importante según Hillman, es considerada estrechamente, se puede apreciar que está poseída por el mito del poder, de la dominación, que es un mito clásico que tiene todo tipo de formulaciones en las distintas culturas. A la tradición junguiana, por otra parte, en cuanto Hillman propone una psicología politeísta, la encuentra poseída por el mito del Sí mismo, entendido como integración y plenitud total, es decir, por una parte por el mito de la presencia de Jesús, al cual se debería copiar, o por la presencia de Buda, al cual también se debería imitar, que son los dos testimonios máximos, para Jung, de la expresión del sí mismo total y la individuación total.

En contraste con esto, y sin contradecir lo que dice Jung, y antes que él Marco Aurelio (el emperador y filósofo romano estoico), Hillman afirma que con una psicología politeísta el ser humano se aproxima, algunos minutos a la semana, al arquetipo del sí mismo total, por así decir. Pero inmediatamente después de eso puede ser poseído por el mito Eros-Psique, de hecho “Eros” es un mito y “Psique” otro, como lo dice él mismo y otros^{viii}. Hay que tener en cuenta las transformaciones contemporáneas de tales mitos, por ejemplo, el mito de Hércules de la tradición griega clásica se transforma y se degrada en el mito de Rambo, en los Estados Unidos de hoy. Entonces, puede haber una gran cantidad de gente que cree que los mitos están ya superados y que, al mismo tiempo, va a ver las películas de Rambo una y otra vez, o su pariente, el mito de Superman. También reaparece el mito del rey Midas, que todo lo que toca lo transforma en oro y que es un mito que, probablemente, tiene poseídos a varios millones de personas, a pesar de que Midas es antiguo y que ya se lo “superó” hace tres mil años. También aparece el mito del becerro de oro de la tradición judía del antiguo testamento, el cual se instala, como quien dice, en el living de la casa y se le empieza a hacerle reverencias.

Pero la psicología, normalmente, no sólo la freudiana, la junguiana y la adleriana, sino también el conductismo, por ejemplo, es poseída muchas veces por el mito de la adaptación, o sea, por el mito de que el ambiente externo es bueno, entonces, si somos adaptables somos sanos: es el mito de Procasto. Posteriormente es poseído por el mito de la asertividad y del alto éxito, que nuevamente es otra transformación del mito de Hércules o Midas, y así sucesivamente, de manera que no hay escuelas psicológicas que no sean poseídas, en distintos grados, por los mitos. El psicoanálisis, cuando se retrotrae a la primera infancia, es poseído por el mito de que la persona fue meramente hija del niño que fue antes y que ese niño es solamente hijo de dos padres, o de uno si la familia es incompleta, lo cual, como dice Hillman, es completamente “mítico” (en sentido peyorativo) y no corresponde a realidad empírica ninguna, ni biológica ni cultural ni psíquica.

Por último, entonces, la psicología tiene que hacer un viaje al sur, y un viaje al sur significa, por lo menos, a dos “sures”. Por un lado, es un viaje que cuestiona el arquetipo de la ciencia, la cual sitúa lo mejor del ser humano en la cabeza y lo mejor de la cabeza en el cerebro; un viaje al sur significa un viaje desde el cerebro al corazón, el cual está en el centro, mientras que el cerebro está en un extremo, física y simbólicamente. Un viaje al sur significa, también, un viaje cultural, porque la psicología occidental que ha aprendido a ser ciencia y, en cuanto tal, pretendidamente universal, dice Hillman, ni siquiera ha sido suficientemente occidental, sino que ha sido sólo del occidente norteamericano, es decir, ha sido del occidente predominantemente alemán y austríaco, hasta hace poco tiempo, y en parte hasta hoy. El austríaco Paul Watzlawick, por ejemplo, ha hecho una psicología occidental estadounidense, pero el occidente significa también Grecia y Roma, y un viaje al sur significa un viaje a Grecia y Roma, el cual debe reivindicar no sólo la mitología, sino también la psicología socrática y platónica, con todas sus variaciones pre y post aristotélicas, y la psicología del renacimiento, período en el cual, señala Hillman, los filósofos (prácticamente todos ellos) escribieron sobre psicología, aunque no lo pareciera porque los libros no se llamaban “psicología de...”, sino que tenían nombres tales como “los sufrimientos del alma en el hombre”, etc. Entonces, dice, ¿si eso no es psicología qué cosa será la psicología? Hillman cita docenas de libros renacentistas, con variaciones análogas, y dice que esa psicología que es del sur, en este caso de Europa, es también lo más antiguo, lo cual respeta la metáfora arqueológica de Freud, y de sus explícitas impresiones psicológicas ante Grecia y Roma. Pero, por otra parte, es un viaje al sur del

mundo, es un viaje, por tanto, a América Latina también, en donde las civilizaciones indígenas, antaño consideradas (en contra de toda evidencia) carentes de psicología, tienen mucho para enseñar. Por otro lado hay un viaje horizontal oriente-occidente que está realizándose, como se sabe, desde hace algún tiempo y que, por tanto, una psicología realmente universal será norte-sur-oriente-occidente (el cuatro nuevamente), como una síntesis permanente y dificultosa en la cual todos los seres humanos tendrían que estar incluidos de alguna manera, y tendrían algo que enseñar, además de mucho por aprender.

Bibliografía

- HILLMAN, J. (1992). *The Myth of Anlasis. Three Seáis in Archetipal*. Evanston, Illinois: Northwertern University Press.(Gonzáles de Pablo, A.). *El mito del análisis*. Madrid: Siruela, 2000.
- (1975). *Re-Visioning Psychology*. New Cork: Harper and Row. (Trad. Cast., Barrajo, F.). *Re-imaginar la psicología*. Madrid: Siruela, 1999.
- (1996). *The Soul's Code: On Character and Calling*. N.Y: Warner Books Edition. *El código del alma*. B. Aires: Planeta. 1997.
- (1999): *The Force of Character: And the Lasting Life*. New York: The Ballantine Publishing Group. *La fuerza del carácter y la larga vida*: Madrid: Debate, 2000.
- (1981). *The Thought of the Heart and the Soul of the World*. Ascona, Switzerland: Eranos Foundation. *El pensamiento del corazón*. Madrid: Siruela,2000.
- (2004). *The Dream and the Underword*. New York: Haper & Row. (Trad. Cast. Ávila, C.).*El sueño y el inframundo*. Barcelona: Paidós Ibérica,2004.
- (2006). *Pan and the Nightmare*. (Trad. Cast. Serna, C.). Pan y La Pesadilla. Atlanta, 2007.
- HILLMAN, J y VENTURA, M (1995): *Cien años de psicoanálisis... y todo sigue igual*. B. Aires: Sudamericana.
- VANNOY, M. (1999): “La escuela arquetipal”, en el libro *Introducción a Jung* de Polly Young E. y T. Dawson (eds). Madrid: Cambridge University Press.

Notas

ⁱ Profesor-investigador en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Agradezco a mi ayudante Rodrigo Brito la importante corrección final del presente texto.

ⁱⁱ Ver particularmente su Tratado de historia de las religiones (1992) México: (hay también edición española).

ⁱⁱⁱ En su libro Recuerdos, sueños y pensamientos. (1986) Barcelona: Seix Barral.

^{iv} De Roberto Assagioli, el gran psicoterapeuta italiano, véase particularmente Psicosíntesis (1982) Roma: ADELPHI. Traducción castellana en México: Diana, al inglés, etc.

^v De R. Desoille véase especialmente El caso María Clotilde (1980) Buenos Aires: Amorrortu.

^{vi} En los últimos 20 años la terapia sistémica ha inventado la fecunda técnica de “escultura de la familia”.

^{vii} No obstante Freud, Jung, Fromm, Erikson, etc. Existen libros, pero su enseñanza no está institucionalizada en las escuelas de psicología.

^{viii} Véase el mito de Apuleyo y el excelente libro de E. Neumann al respecto: Amore e psique (1989) Roma: Astrolabio.

Psicología y Cultura

Psychology and Culture

María Martina Casullo
Universidad de Buenos Aires
CONICET
Universidad de Palermo

Resumen

Se presenta un análisis de las relaciones entre Psicología y Cultura; se hace referencia, en especial, a autores poco difundidos en el contexto argentino de la enseñanza de la Psicología: Wundt, Boesch, Bartlett, Valsiner, Hofstede, Berry, Cole. Se destaca la importancia y urgencia de incorporar el nivel cultural en el análisis y explicación de los diversos comportamientos humanos. Si no se reconoce el plano cultural, sólo nos quedamos ante un ser meramente biológico.

Abstract

An analysis of the liaison between Psychology and Culture is portrayed in this work. Special reference is made to authors that are little known in the Argentine Psychology teaching area such as Wundt, Boesch, Bartlett, Valsiner, Hofstede, Berry and Cole. The importance and need for incorporating the cultural level to the analysis as well as the explanation of the different human behaviors is emphasized. If we do not acknowledge the cultural level, we face a merely biological being.

Palabras clave: Psicología. Cultura. Comportamientos humanos.

Key words: Psychology. Culture. Human behaviors.

Introducción

Cuando la Psicología comienza a formularse en términos de disciplina científica autónoma, en la Europa de fines del siglo XIX, parece poco interesada en la consideración del contexto cultural. La producción psicológica desarrollada durante el siglo XX permite constatar una serie de vicisitudes entre los académicos al referirse a la relación entre Sujeto y Cultura (Cole, 1996). Quizás como le pasa al pez en el agua, sin cuya existencia perdería su condición de tal, a los humanos dedicados a comprender y analizar comportamientos cognitivos, afectivos y psicosociales les sucede algo semejante: somos sujetos en y de una cultura, su ausencia nos transforma en meros seres biológicos. Por ser tan obvio, no se plantea con el debido rigor teórico y metodológico la necesidad de estudios sistemáticos sobre el tema.

Sin embargo, figuras consideradas pioneras en la construcción del saber psicológico, no ignoraron la importancia que el contexto tiene en la conformación de los

Correspondencia: María Martina Casullo
Universidad de Palermo
macasullo@speedy.com.ar

diversos procesos psicológicos. La mayor parte de los libros de texto occidentales ubican el nacimiento de la ciencia psicológica en el año 1879, cuando el investigador alemán Wilhem Wundt funda el laboratorio en Leipzig, asociado al estudio experimental de procesos psicofisiológicos (atención, sensación, tiempo de reacción). Pero pocas veces se tiene presente que Wundt consideraba que la Psicología estaba integrada por dos partes básicas, con sus respectivas metodologías de estudio: a) la experimental ya mencionada y b) aquella que debería ocuparse de investigar de qué maneras la cultura afecta el desarrollo de esos procesos psicofisiológicos.

En las etapas iniciales de esta nueva disciplina, el discurso científico se organizó en función de dos paradigmas básicos: uno, vinculado con los postulados griegos platónicos, plantea la necesidad del estudio de procesos mentales estables y universales; otro se asimila a las ideas de Herodoto para quien era necesario conocer y comprender cómo las personas organizan sus vidas cotidianas, los elementos dan forma a sus pensamientos y creencias respecto al pasado. Desde el siglo XVII en adelante, la dicotomía entre teorías ahistóricas y universales acerca de la mente humana y las contingentes o contextualistas se vinculó con otro planteo dicotómico: las ciencias naturales por un lado y las histórico-culturales por el otro.

Berlin (1981) propone analizar la diferenciación entre disciplinas naturales e histórico-culturales en función de tres conceptos. Para las primeras una pregunta supone una respuesta verdadera, el método para obtener esas respuestas debe ser racional y aplicable universalmente, las soluciones ante los problemas que se plantean deben ser válidas para todas las personas en los diferentes lugares donde habitan. Para las histórico-culturales las respuestas van a depender de supuestos particulares que un grupo cultural tenga sobre el fenómeno bajo estudio, y tanto el método como las soluciones que se proponen tendrán consistencia local y no universal.

Tal como lo plantea Valsiner (1987) ciertas disciplinas se fascinan con el análisis del caso individual en tanto que para otras importa el análisis de fenómenos que se reiteran. El diálogo entre estas dos concepciones se mantuvo a lo largo de los siglos XVIII y XIX y perdura en nuestros días, pasado ya el tiempo fundacional de las denominadas Ciencias Sociales y del Comportamiento. Aun hoy existen líneas de pensamiento más ligadas a las propuestas cartesianas para las que ciertas dimensiones del alma humana no son accesibles a un estudio científico mientras que otras se inclinan más a la concepción planteada en 1725 por Vico para quien la naturaleza humana debe analizarse a través de estudios históricos acerca del lenguaje, los mitos y los rituales. Para él la “nueva ciencia” podía llegar a formular leyes universales dado que aun sociedades muy distantes unas de otras enfrentan los mismos problemas de subsistencia.

En el siglo XIX el científico von Humboldt introduce por primera vez el término VOLKER-PSYCHOLOGIE para referirse al estudio de lo que hoy podría denominarse Carácter Nacional, primer esbozo acerca de la actual disciplina Psicología Cultural. Lenguaje y pensamiento están íntimamente relacionados, lo que supone que es posible encontrar diferentes formas de pensar en grupos culturales diferentes que desarrollan formas de lenguajes disímiles. Este autor va a influir en un científico del siglo XX interesado por temas de la cultura: el psicólogo ruso Vygotsky; así como en el ya mencionado Wundt. Para el segundo tipo de psicología se propone la denominación Volkerpsychologie; las funciones psicológicas superiores tienen que estudiarse aplicando el método de las ciencias descriptivas como la etnografía, el folklore, la lingüística, relacionadas con los lenguajes y costumbres de grupos culturales diferentes. Para Wundt era necesario que la Psicofisiología y la Psicología de los pueblos (volkerpsychologie) se complementaran y lograran una síntesis. Sus seguidores, impactados por el positivismo lógico, el conductismo inicial y la supremacía del método

experimental, sólo se ocuparon de una parte de sus pro-puestas. Tal como afirman Cahan y White (1992) el enfoque conductista, la psicología experimental y las inferencias estadísticas conformaron una visión de la psicología, durante las primeras seis décadas del siglo XX, sobre la base de las ciencias físicas, consideradas más maduras y consolidadas.

Cultura y Psicología

La psicología propuesta por Wundt relacionada con la incorporación de las producciones culturales perduró en algunas investigaciones de la teoría de la Gestalt alemana, en los estudios de los franceses Durkheim y Levy-Bruhl, en ciertas propuestas de Piaget y básicamente en las aportaciones no siempre recordadas del británico Bartlett, el alemán Boesch y el investigador ruso Vygotsky.

Para Ernst Boesch (1991) la Psicología Cultural es parte constitutiva de cualquier tipo de comportamiento. Sus experiencias con Piaget y Rey en Ginebra, y los tres años (1955-1958) que trabaja en Tailandia lo convencen de que es imposible pensar en una Psicología que no incorpore la dimensión cultural. Considera que la acción humana es la unidad de análisis básica de toda investigación, tal como pudo aprenderlo compartiendo estudios piagetianos. Y las acciones sólo pueden ser debidamente analizadas si se tienen en cuenta las creaciones artísticas, los mitos y la literatura que produce el espacio cultural que habita un sujeto. Para Boesch la cultura es un campo de acciones que contiene objetos elaborados por personas e instituciones; ofrece posibilidades para hacer, pero al mismo tiempo, impone a los individuos determinadas condiciones. El sujeto humano es esencialmente reflexivo, se orienta en términos de metas futuras, crea e inventa símbolos y es capaz de formular teorías acerca de su propia mente. Toda acción humana supone una experiencia emocional en la medida que origina dos clases de experiencias valorativas:

- a) la satisfacción por lograr una meta (o su contrario).
- b) sentimientos de competencia personal (o su contrario).

Mediante estos procesos (acciones, experiencias, valoraciones) el mundo real, los objetos y situaciones, adquieren un significado simbólico personal, simbolismo que puede ser ideacional o analógico. Corresponde a la Psicología no sólo estudiar las acciones individuales sino también las colectivas, que consisten en experiencias similares de distintos actores (sujetos) en situaciones similares respetando simbolismos compartidos (mitos). El estudio de las acciones o comportamientos contextualizados no sólo requiere salir del laboratorio e ir al encuentro de la realidad sociocultural sino, básicamente, considerar que el contexto es, en sí mismo, un problema a analizar. No podemos estandarizar una situación sin tratar de entender de qué manera los sujetos a ser estudiados interpretan los escenarios específicos en los que actúan.

El psicólogo experimental británico Frederick Bartlett (1958) se interesó por la explicación psicológica del cambio cultural; debido a ello estudió las relaciones entre los hechos sociales, culturales y psicológicos. Involucrado en temas de Psicología Cognitiva, estudia los recuerdos colectivos a fin de determinar la incidencia que las instituciones sociales tienen en la memoria individual (Rosa, 1996). Para él era imposible pensar en una psicología que no fuera cultural. Entre otras cosas, le interesó el estudio psicológico de la manera en la que una forma cultural (figurativa o narrativa) se transforma al pasar de un grupo cultural a otro. En todos sus estudios insiste en la

importancia de trabajar desde perspectivas holísticas o molares, rechazando todo tipo de simplificación en términos de elementos o partes de un proceso. Criticó a quienes desintegran al sujeto humano transformándolo en una serie de procesos psicológicos. Para él era importante vincular las acciones individuales con sus antecedentes y consecuencias sociales.

Los afectos y los sentimientos actúan como marcadores de la conciencia a fin de orientar las acciones individuales, especialmente ante situaciones de conflicto. Sus principales trabajos analizan el que denomina proceso de convencionalización: cada grupo tiene convenciones, normas compartidas que funcionan en calidad de símbolos. Le corresponde a la Psicología el estudio de los símbolos que se transforman en productos sociales a través de procesos de intercambio cultural. Descarta la idea de la existencia de símbolos universales en una crítica directa a la noción jungiana de inconsciente colectivo. También se interesa por el estudio de las narrativas populares (folk) a las que considera productos sociales valiosos. Para Bartlett es imposible divorciar el trabajo en el laboratorio del trabajo de campo. Un individuo en un laboratorio experimental no es alguien que pueda cumplir con las tareas que el investigador le propone sino un sujeto que plantea una comprensión de la situación y le asigna un significado; corresponde al investigador crear la disposición necesaria para que juegue el juego propuesto. Como sostiene Rosa (1996) el paralelismo que el investigador británico postula entre el individuo y la sociedad es útil para enriquecer las reflexiones actuales en el campo de la Psicología Cultural.

En un interesante trabajo sobre el concepto de cultura en los trabajos del psicólogo ruso Vygotsky, van der Veer (1996) considera que si bien como hombre era muy erudito, un experto en el estudio de religiones, filosofía y psicología, conocedor de literatura, drama y poesía; como investigador, Vygotsky utilizó un concepto de cultura bastante limitado. El investigador citado sostiene que una fuente de referencia de las concepciones vygotskianas fue el lingüista Alejandro Potebnya (1835/1991) quien conocía bien los trabajos de von Humboldt.

Para Potebnya, el lenguaje, en especial la articulación verbal oral, no sólo sirve para comunicarnos sino que conforma nuestra manera de pensar. Las ideas no sólo se expresan por medio de palabras sino que se generan simultáneamente con las palabras. Estamos forzados a usar la herencia del pasado que transita en las palabras que la cultura en la que vivimos nos ofrece. En su trabajo sobre Pensamiento y Lenguaje (1934/1962) Vygotsky sostiene que el lenguaje conforma nuestro pensamiento y es básicamente una herramienta cultural. Admite que existen formas preverbiales de pensamiento de la misma manera que existe un habla preverbal (las vocalizaciones infantiles).

Cuando usamos conceptos (que tienen su soporte en las palabras), a la vez que nos comunicamos con otros, concretamos generalizaciones. En la medida en que operamos sobre el otro (hablando) y podemos ser otro para alguien (escuchando en función de una terminología compartida) tenemos conciencia de nosotros mismos.

Otro estudioso que, según el investigador holandés mencionado, influyó en las propuestas de Vygotsky, es Gustav Shpet (1879/1937). Criticó las nociones de Wundt acerca de la Volkerpsychologie sobre la base de pensar, siguiendo las ideas de Durkheim, que los hechos sociales deben considerarse como tales y son objeto de estudio de la disciplina Sociología. Para Shpet la Psicología debe ocuparse de estudiar cómo los grupos primitivos y modernos experimentan fenómenos sociales como el lenguaje y la religión, por ejemplo. La semiótica posibilita la interpretación de los hechos objetivos (en su mayor parte con base verbal), los signos y los significados que los sujetos comparten en una determinada cultura.

Para Vygotsky la historia humana es, por una parte, la historia de Occidente y la búsqueda de dominio sobre la naturaleza a través de la creación de herramientas y el perfeccionamiento de la tecnología y, por otra, el crecimiento gradual de las capacidades para controlar al self (sí mismo) a través de las invenciones y el uso de signos en tanto tecnología cultural. Dice muy poco sobre las modificaciones y creaciones culturales a través de las aportaciones del sujeto en tanto actor social.

Los comportamientos humanos generalmente son estudiados desde modelos o perspectivas teóricas originarios de un determinado contexto cultural. Se comparan diferentes culturas aplicando teorías e instrumentos que no se generaron en ellas. Es por ello que algunos autores aluden al estudio de fenómenos desde el propio sistema o desde concepciones o miradas exteriores o ajenas a aquellos.

Este tipo de análisis ha dado lugar a la diferenciación entre perspectivas ÉTICAS y ÉMICAS, sobre la base de las ideas desarrolladas por el lingüista Pike (1967) a partir de las nociones de fonético y fonémico.

La mirada ética analiza el caso a partir de modelos desarrollados por fuera del sistema particular que se está analizando, en tanto que la émica lo hace utilizando herramientas y conceptos originarios en el propio contexto que se está estudiando. Para Pike ambos enfoques no son antagónicos sino complementarios; la perspectiva ética (o supuesta universal) provee de teorías y metodologías usadas en diferentes contextos lo que facilita el encuentro de lo diferente, brinda recursos para la obtención de datos, es el único punto de comienzo del estudio y hace posible afrontar demandas relacionadas con los recursos humanos y financieros para concretar un trabajo.

La perspectiva émica permite conocer el proceso de construcción del lenguaje y otros fenómenos culturales, ayuda a comprender los comportamientos de la vida cotidiana en su hábitat habitual a la vez que brinda una base concreta para hacer inferencias válidas. Para el psicólogo canadiense Berry (1999) ambas miradas son necesarias cuando se proyectan investigaciones; analiza a su vez las nociones de ÉTICO IMPUESTO (el análisis desde la perspectiva particular del investigador), PSEUDO-ÉTICO (lo que se supone universal y sólo es particular de una cultura, generalmente la hegemónica o dominante en el mundo académico) y ÉTICO DERIVADO (se logra mediante la comparación sistemática de un mismo comportamiento o proceso en diferentes contextos culturales).

Algunos investigadores denominan indígenas o autóctonas a las perspectivas émicas, en especial a partir de investigaciones realizadas en culturas del sudeste asiático, Japón, China, o en ámbitos aborígenes americanos. Estudios realizados en EEUU emplean el término minorías para referirse a poblaciones de origen afroamericano o latinoamericano, por ejemplo.

En un interesante trabajo sobre el desafío de la Psicología Cross-Cultural, investigadores coreanos (Kim, Park y Park, 2000) señalan que a pesar de que las teorías psicológicas existentes se suponen objetivas y universales, están muy impregnadas de valores euro-americanos que dan prioridad a la racionalidad, la individualidad y los ideales liberales, por lo que deben ser consideradas éticas impuestas o pseudoéticas. Enriquez (1993) identifica dos tipos de esas teorías:

- 1) Las que surgen de trasladar conceptos y métodos y modificarlos para que se ajusten o adapten a un nuevo contexto socio-cultural; de allí surgirán los que Berry califica como éticos derivados. Los aspectos o procesos que se constatan en varios grupos culturales se retienen como universales posibles.

- 2) Las que desarrollan conceptos y métodos desde la propia cultura que se estudia, se trabaja desde abajo hacia arriba (bottom up approach); la realidad cultural es entendida en términos de la utilización colectiva de recursos naturales y humanos para la obtención de metas deseadas.

Muchos conceptos se utilizan en calidad de éticos (universales) sin verificar su validez émica (propia de un grupo cultural). Así, por ejemplo, Azuma (1988) sostiene que la noción de culpa casi siempre es interpretada en forma negativa, se piensa que está basada en creencias irracionales, miedos fantaseados o deseos prohibidos. La existencia prolongada de sentimientos culpógenos tiene incidencia en el desarrollo psicopatológico ulterior. En las culturas del sudeste asiático sentir culpa ante los padres es considerado algo muy natural dado que ellos brindan devoción, indulgencia, sacrificios y afectos. La culpa es interpretada como una emoción interpersonal positiva que genera piedad filial, motivación de logros y relaciones íntimas (Kim, Chol, 1994).

El concepto de cultura.

La preocupación por el estudio de las culturas resurge como una preocupación central de las teorías psicológicas hacia fines del siglo XX, no sólo en relación con las producciones de las denominadas Psicología Cultural, Psicología Cross-Cultural, Etnopsicología o Etnopsiquiatría, sino también en el campo de las investigaciones de la psicología discursiva, el constructivismo social y la epidemiología.

Kashima (2000) se interroga acerca del futuro de la Psicología Cultural y plantea que ello va a depender de la concepción que los profesionales de la salud adopten acerca de la noción de persona. Considera importante diferenciar entre cultura y sociedad. Lo social remite a conjuntos de individuos de tamaño y estructura diversos: una tribu, una nación o estado, un continente. Una cultura puede ser compartida por una sociedad o grupo social pero son entidades teóricas diferenciadas; el sistema social incorpora referencias a patrones de relaciones con relativa estabilidad, interpersonales o intergrupales, que se caracterizan en relación a variables tales como recursos tecnológicos, distancia al poder, afiliación a roles. Para el autor mencionado lo cultural implica esencialmente poder compartir significados y sentidos.

Desde una perspectiva histórica el resurgimiento del interés por lo cultural coincide con la declinación de la concepción de sujeto o persona del iluminismo y el racionalismo y del modelo de las ciencias naturales como único. Importantes cambios marcaron el final del siglo XX: la economía política es diferente, surgen conflictos étnicos, se globaliza una economía esencialmente financiera, hay un alto desarrollo de la información tecnológica que posibilita poder lograr un alto nivel de intercambio de información y personas más allá de los límites que imponen los estados nacionales. Se aceleran las influencias mutuas entre bloques culturales, hecho que va a facilitar la toma de conciencia acerca de las diferencias. El antiguo evolucionismo darwiniano resurge aportando una concepción del Homo Sapiens en términos de Animal Cultural: la cultura forma parte de la naturaleza humana (Fiske, Kitiyama y colaboradores, 1998).

La especie humana transmite información tanto genética como cultural, la ontogénesis humana es primordialmente un proceso de endoculturación (adaptación e incorporación a una cultura). La cultura provee herramientas materiales y simbólicas con las cuales los sujetos pueden adaptarse a sus contextos ecológicos y sociales. Existe una relación permanente entre la realidad biológica, el contexto social y cultural y una época histórica determinada en la cual a la persona le ha tocado vivir.

Es posible señalar la existencia de concepciones diferentes, pero a la vez complementarias, acerca del concepto de cultura.

Una escuela de pensamiento la interpreta como un sistema relativamente estable de significados compartidos (Triandis, 1972; Rohner, 1984; Geertz, 1973). Otra enfoca la cultura como un proceso de asignación de significados o reproducción de significados en las prácticas concretas de los actores sociales (Cole, 1976; Valsiner, 1989; Wertsch, 1991).

En el campo de la Antropología los investigadores identificados con las ideas del pensador francés Bourdieu (1997), el británico Giddens (1979) o los marxistas contemporáneos asumen una perspectiva similar: aluden a estructuración, habitus, praxis.

El contraste entre las visiones orientadas hacia los sistemas de significados o de prácticas es bastante similar a la diferencia que estableciera el lingüista Saussure (1959) entre lengua y habla. Puede decirse que ambas tienen diferentes concepciones temporales: los significados son duraderos, las prácticas toman en cuenta situaciones a corto plazo. Para los dos enfoques son los sujetos, las personas, quienes generan la cultura, pero a su vez ésta conforma las mentalidades y subjetividades. Cada día parecería haber más consenso respecto a considerar que el sujeto humano se constituye por la interacción entre procesos evolucionistas, histórico-culturales y los vinculados con el desarrollo individual. La inclusión de temas relacionados con diferentes áreas del desarrollo evolutivo personal o la génesis de determinadas patologías en estudios de Psicología Cultural, Psicología Cross-Cultural, Psiquiatría Folklórica o Etnopsiquiatría es un buen ejemplo de lo dicho.

Los procesos culturales son simultáneamente interactivos -se negocian socialmente- y conforman la subjetividad; sujeto y contexto son ambos activos y vinculables (Keller, Greenfield, 2000).

Poder comprender bien el plano cultural supone examinar :

- 1) El contexto. Hay una realidad ecológica, pero se la puede compartir sin que ello suponga igualdad cultural. Mucha gente vive en desiertos, por ejemplo, pero ello no implica que hayan desarrollado culturas idénticas.
- 2) La epistemología. (Religiones, filosofías, creencias). Estos cuerpos organizados de conocimientos sirven para asignar significados, direcciones y coherencias (budismo, comunismo, hinduismo, islamismo, cristianismo, liberalismo, marxismo).
- 3) La fenomenología. Importa conocer las expresiones formuladas en primera persona (Yo, Nosotros) a fin de obtener información sobre las formas en las que los seres humanos tienen sus experiencias e interpretan el mundo.

Los investigadores que rescatan la importancia de las perspectivas émicas o locales otorgan importancia a la validez práctica. El resultado de una investigación o estudio debe posibilitar aplicaciones concretas.

En latinoamérica cabe mencionar los estudios etnopsiquiátricos pioneros de Javier Mariátegui en Perú y Fernando Pagés Larraya en Argentina. También tienen relevancia los trabajos etnopsicológicos realizados en México por Rogelio Díaz Guerrero sobre los mexicanos y la Psicología Mexicana (1982; 1992); su hijo, Díaz Loving (1998), destaca la necesidad de construir datos culturalmente válidos (émicos) que sirvan de soporte para el desarrollo de una ciencia psicológica universal (ética).

El investigador venezolano Salazar (1997) analiza los trabajos publicados en la Revista Interamericana de Psicología publicada por la Sociedad Interamericana de Psicología fundada en 1951 en sus primeros 30 años, con la finalidad de constatar la importancia otorgada en ellos al análisis de fenómenos culturales latinoamericanos. Constata que entre 1967 y 1996 el 50% estuvo orientado al estudio de similitudes culturales explícitas, similitudes implícitas, diferencias explícitas e implícitas.

Así como interesa estudiar diferencias en los procesos psicológicos que se desarrollan en ámbitos culturales diferentes, también surge como desafío la búsqueda de dimensiones culturales universales. Un psicólogo holandés, Hofstede (1999), y un norteamericano, Triandis (1989), se destacaron en este campo de estudio.

En sus investigaciones sobre valores y trabajo en 53 países, Hofstede encontró la presencia sistemática de cuatro dimensiones culturales.

- 1) Distancia de poder: determina el grado en el que los miembros menos poderosos o más débiles de organismos e instituciones, aceptan el hecho de que el poder se distribuye desigualmente; el problema antropológico-social básico involucrado es la desigualdad social y el monto de autoridad que una persona o grupo de personas impone sobre los demás.
- 2) Aceptación de la incertidumbre: analiza el grado en el que la gente se siente amenazada por la presencia de situaciones ambiguas en función de las cuales formula creencias e instituciones que le permiten tolerar la incertidumbre; el problema básico está relacionado con la forma en la que la sociedad enfrenta la vida, la muerte, los conflictos y la agresión.
- 3) Individualismo versus Colectivismo: un extremo de este continuo, el individualismo, es la predisposición de las personas a preocuparse por sí mismas y la familia inmediata; el colectivismo se relaciona con la tendencia a pertenecer a grupos o colectividades que brindan apoyo a cambio de la lealtad; el problema sociocultural central es la medida en la que el individuo depende del grupo, el autoconcepto en términos de Yo o Nosotros.
- 4) Masculinidad - feminidad: la masculinidad aparece asociada a valores como el éxito, el dinero y las posesiones; para la feminidad son importantes la preocupación por y el afecto hacia los demás, la calidad de vida.

El de cultura es en sí mismo un concepto multifacético integrado tanto por elementos subjetivos como objetivos. Las aportaciones de los estudios de Triandis sobre Individualismo y Colectivismo se vinculan con la noción de cultura subjetiva (Matsumoto, Kudoh y Takeuchi, 1996). La referencia a la cultura incorpora aspectos muy diferentes de las actividades cotidianas: valores, actitudes, opiniones, tradiciones, costumbres, historia. El plano cultural refleja patrones aprendidos de comportamientos, el nacimiento, prácticas de crianza, criterios de elección de parejas, rituales relacionados con las concepciones de salud y enfermedad. También pone en evidencia sistemas de gobierno, instituciones sociales, estilos arquitectónicos. Invocamos al concepto cultura tanto para explicar similitudes como diferencias.

Los aspectos de la cultura subjetiva relacionados con el individualismo y el colectivismo antes mencionados permiten estudiar maneras en las que se construyen las identidades personales y las nociones acerca del sí mismo (self). Los valores

individualistas otorgan más importancia al logro de la autonomía y la unicidad, los colectivistas a los vínculos sociales y lo valorado por el grupo de pertenencia.

Los estudios psicológicos acerca de los sujetos humanos, en la cultura Occidental, tienen sus raíces en una ontología individualista (Markus y Kitayama, 1998). Ya sea que se estudien rasgos, deseos, narrativas o estrategias cognitivas, incorporan las ideas siguientes:

- 1)- La persona es una entidad autónoma definida por procesos, atributos o cualidades distintivas.
- 2)- La configuración de tales atributos o procesos internos determina o causa el comportamiento humano.
- 3)- Los comportamientos individuales son variados y diferentes porque la configuración mencionada es considerada la adecuada.
- 4)- Las personas expresan los atributos y procesos en diferentes situaciones y se consideran buenas la estabilidad y la consistencia.
- 5) El estudio de la subjetividad permite comprender cómo predecir y controlar los comportamientos.

Un modelo diferente sugiere que las personas no son entidades independientes o autónomas sino que existe una interdependencia fundamental entre los individuos: el sí mismo o self no puede pensarse separado de los otros y el contexto social.

- 1) Una persona es una entidad interdependiente, parte de un sistema de relaciones sociales.
- 2) Los comportamientos humanos surgen en respuesta a los demás.
- 3) La naturaleza precisa de un contexto social dado que varía con frecuencia, por lo cual es esperable que los comportamientos también cambien en función de tal variación.
- 4) El estudio de la subjetividad es importante porque permite comprender los comportamientos en su carácter de relacionales e interpersonales.

Para el antropólogo de Munck (2001) aun no se cuenta con una teoría de la cultura bien formulada. Cuestiona a quienes contrastan concepciones tradicionales y posmodernas, ya que ambas asumen la cultura como una entidad discreta y no como una totalidad integrada por partes o subsistemas diversos como lo son las clases sociales, las religiones, las ideas políticas y económicas, la educación. Para el autor citado una cultura nunca es una totalidad o estructura homogénea. Si bien las numerosas concepciones acerca de la cultura tienen en común el reconocimiento de que es algo compartido y a la vez aprendido por los sujetos, se ha dado muy poca importancia a las variaciones dentro de un mismo grupo cultural. Un planteo teórico válido debe considerar tanto lo compartido como lo diferente entre actores de un mismo sector o grupo. Es importante considerar la cultura como un concepto fluido que se modifica en estrecha dependencia con las preguntas que se plantean.

Desde la perspectiva postmoderna se ha dado suma importancia a los casos y relatos particulares, sin pensar el grado de representatividad que esos informantes tienen y sin valorar la importancia de métodos que faciliten la contrastación sistemática de semejanzas.

Es riesgoso suponer que los fenómenos compartidos representan siempre un área cultural y que constituyen una buena unidad de análisis para hacer comparaciones. A modo de ejemplo, pensemos en las concepciones y prácticas religiosas de personas

musulmanas en un país predominantemente budista como Sri Lanka y las de personas con las mismas creencias residentes en China, donde ese predominio no se verifica. Ser musulmán significa algo distinto en función de los contextos macroculturales en el que se lo analiza.

Los fenómenos compartidos constituyen una de las variables posibles a ser tenidas en cuenta. Corresponde considerar también factores relacionados con el clima, la ubicación geográfica respecto a su altura en relación al nivel del mar, por ejemplo. Una unidad cultural no siempre implica continuidad territorial, como muchos estudios dan por sentado; el Islamismo y el Cristianismo son unidades megaculturales sin límites territoriales precisos. Muchos trabajos aluden a las diferencias entre concepciones Occidentales y No Occidentales relativas al sí mismo (self), sin tener presente que hay alta incidencia de factores biológicos que contribuyen a su estructuración. El sí mismo supone admitir emociones propias y diferenciarlas de las ajenas, las emociones se basan en sensaciones manejadas en gran parte por la química corporal. El sí mismo (Modell, 1993) no es un producto cultural por excelencia sino que incorpora también componentes no culturales.

Para de Munck (2001) es conveniente no usar el término cultura como un sustantivo sino aludir a procesos culturales (como verbo o acción). Los aspectos culturales son efectos o consecuencias de la adaptación de las personas a contextos particulares y a procesos biológicos específicos. Estos factores estructuran las experiencias individuales que, repetidas a lo largo del tiempo, se transforman en prácticas culturales vinculadas con valores y creencias.

Un cambio cultural ocurre cuando se producen modificaciones en el contexto que exigen la puesta en juego de prácticas nuevas; lo cultural emerge como efecto de factores físicos, biológicos y sociales, en estrecha relación con lo que Bartlett (1932) denominó el esfuerzo de asignar significado. Sólo cuando ese esfuerzo se ha instituido en términos de normas, valores, creencias, hábitos, prácticas o ethos, puede afirmarse que la cultura moldea las acciones individuales. Es necesario e importante estudiar las propiedades de los modelos culturales vigentes en un momento histórico determinado.

Cultura, salud y trabajo

Cuando en las investigaciones epidemiológicas se intenta estudiar la relación entre cultura y enfermedad, en general se tiene muy poco en cuenta la consideración de las estructuras cognitivas que cumplen una función mediadora entre la categorización de la patología y el proceso de pedir ayuda para su solución: se tiende a dejar de lado la perspectiva o mirada del actor social y participante cultural (Fabrega, 1974). Numerosos estudios constatan que hay una correspondencia imperfecta entre la conceptualización clínica de una patología y la experiencia fenomenológica de padecerla (Pennebaker, 1982). Si entendemos el síntoma en tanto indicador de un trastorno subyacente, cabe tener presente que no todo cambio físico o emocional es interpretado por el sujeto que lo vivencia en términos de síntoma; ello va a depender tanto de factores individuales como sociales. Las prácticas de una sociedad relacionadas con el tratamiento de la salud y la enfermedad constituyen en sí mismas un subsistema cultural que incorpora por lo menos tres niveles de análisis (Angel y Thoits, 1987):

- 1) las creencias populares,
- 2) las prácticas terapéuticas autóctonas o alternativas,
- 3) la tecnología médica moderna.

Los individuos construyen y adoptan vocabularios específicos relacionados con la salud y la enfermedad. Así, por ejemplo, los chinos expresan sus estados depresivos en lenguaje somático mientras que los occidentales incorporan también estados afectivos. Los sujetos procesan información referida a que “algo anda mal” cuando experimentan cambios físicos o emocionales, y el hecho mismo de categorizarlos en términos de síntomas está muy relacionado con experiencias tempranas de socialización. La normalidad o anormalidad de tales cambios se determina mediante un proceso de comparación con los criterios vigentes en el grupo cultural de referencia: cuanto más admitidos como esperables son para ese grupo, menor es la probabilidad de identificarlos como síntomas. Como esos grupos son étnicamente más homogéneos entre los sectores sociales de menor nivel socio económico, el rol de las creencias culturales es en ellos más fuerte. Una vez que sensaciones y molestias han sido categorizadas como “anormales”, se procede a evaluarlas e interpretarlas, en relación con las que Angel y Thoits denominan categorizaciones de segundo orden. Una de las primeras discriminaciones supone ubicarlas como físicas o psíquicas. Cuanto más tradicional es una cultura, menor es la discriminación que hace entre lo físico y lo emocional/psicológico.

A modo de síntesis final se mencionan algunas situaciones que ilustran ciertas realidades sociales que pueden ser útiles para pensar en estrategias de análisis desde una mirada cultural.

El psicólogo africano Zimba (2001) plantea los desafíos de trabajar con niños en situaciones de adversidad y caos social. Debido a movimientos migratorios de zonas rurales a grandes centros urbanos, la estructura de las familias sudafricanas se ha modificado. Muchos padres dejan a sus esposas e hijos en el campo y parten hacia la ciudad en busca de trabajo. Prevalcen situaciones de violencia política y doméstica, saqueos y muertes. La pobreza, la violencia, el crimen y las enfermedades no sólo aniquilan la unidad familiar sino que han cambiado la misma naturaleza de la niñez y la infancia: miles de niños eligen vivir en las calles. En situaciones como las mencionadas se piensa en reconstruir y fortalecer las posibilidades de la familia extensa de origen, reforzando su capacidad de resiliencia. En zonas como Angola, por ejemplo, la mejor forma de brindar ayuda es apoyando las acciones de tipo comunitario y espiritual.

Ideas desarrolladas con éxito en el ámbito de la Psicología Industrial y Organizacional occidental debieron ser modificadas y adaptadas a la realidad de la cultura de la India. Al respecto, Singh-Sengupta (1998) relata cómo las actividades gerenciales deben ser pensadas en términos de espiritualidad y síntesis, la meta del trabajo ser concebida como una obligación y no en términos de un contrato. El afecto y la deferencia se incorporan como formas de relacionarse con superiores y se pone el énfasis en que el crecimiento de una organización se beneficia en la medida que sus miembros se enriquecen individualmente.

La comunidad gitana es un grupo étnico con muy poca integración social, consecuencia entre otras, de no existir un estado o nación con el que se identifiquen y de su forma particular de vida que contrasta con la de otros grupos. Se supone que se instalaron en Europa entre el siglo XIV y XV, desde Egipto, aunque se los considera originarios de la India. Constituyen el grupo cultural con la mayor tasa formal de desempleo, rechazan toda participación en el sistema educativo formal, se ganan la vida a través de ventas de productos diversos y organizan sus parejas y familias según códigos propios sin considerar la legislación vigente en el país de residencia. En general, el resto de la población de los países en los que se instalan muestra hostilidad hacia ellos. Dos millones de gitanos viven en Rumania donde su participación en la

sociedad civil constituye todo un desafío, en términos de favorecer procesos de asimilación y aculturación (Domitrascu, 1998).

Estudios realizados en España, posteriores al ataque terrorista del 11 de marzo en la ciudad de Madrid, ponen de manifiesto que las actividades religiosas en tanto componentes de la dimensión cultural, aparecen como formas de afrontar hechos traumáticos (Campos, Páez y colaboradores, 2004). La religiosidad se define como un sistema de creencias en un poder divino y sobrenatural, así como en un conjunto de prácticas de adoración o rituales dirigidos a ese poder supremo (Furnham y Heaven, 1999). Las personas con fuertes creencias religiosas informan sobre mejor bienestar subjetivo y afrontan más exitosamente situaciones de estrés.

Bibliografía.

- ANGEL, R. Y THOITS, P. (1987). The impact of culture on the cognitive structure of illness. Culture, Medicine and Psychiatry, 11, 465-494.
- AZUMA, H. (1988). Are japanese really that different? The concept of development as a key for transformation. XXIV International Congress of Psychology. Australia. Sydney.
- BARTLETT, F.C. (1932). Remembering: A study in experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1958). Thinking: An experimental and social study. New York: Basic Books.
- BERLIN, I. (1981). Against the Current: Essays in the History of Ideas. Oxford: Oxford University Press.
- BERRY, J.W. (1999). Emics and Etics: A symbiotic conception. Culture and Psychology, 5, (2), 165-172.
- BOESCH, E.E. (1997). The Story of a cultural psychologist: Autobiographical Observations. Culture and Psychology, 3, (3), 257-276.
- BOURDIEU, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.
- CAHAN, E.D. Y WHITE, S.H. (1992). Proposals for a second psychology. American Psychologist, 47, 224-235.
- CAMPOS, M.; PÁEZ, D.; FERNANDEZ BARROCAL, P. (2004). Las actividades religiosas como formas de afrontamiento de hechos estresantes y traumáticos con referencia a las manifestaciones del 11-M. Ansiedad y Estrés, 10, (2-3), 1-11.
- COLE, M. (1996). Cultural Psychology. A once and future discipline. Capítulos 1 y 2. Cambridge: Harvard University Press.
- DE MUNCK, V.C. (2001). In the belly of the beast: Two incomplete theories of culture and why they dominate the Social Sciences. Parte 1 y 2. Cross-cultural Psychology Bulletin, 35, (2 y 3), 14-21 y 5-17.
- DÍAZ GUERRERO, R. (1982). La Psicología del Mexicano. México: Trillas.
- (1992). La psicología de la personalidad en el siglo XXI. Revista Interamericana de Psicología, 26, (1), 37-52.
- DÍAZ LOVING, R. (1998). Contributions of Mexican Ethnopsychology to the resolution of the etic-emic dilemma in personality. Journal of Cross- Cultural Psychology, 29, (1), 104-118.
- DOMITRASCU, T. (1998). Romanian gypsies: Problems of development. Cross-cultural Psychology Bulletin, 32, (4), 22-24.

- ENRIQUEZ, V.G. (1993). Developing a Filipino psychology. En: U. Kim y J.W. Berry (eds). Indigenous Psychologies: Research and experience in cultural context, (152-169). California: Sage.
- FABREGA, H. (1974). Disease and Social Behavior: An interdisciplinary perspective. Cambridge: MIT Press.
- FISKE, A. P.; KITTYAMA, S.; MARKUS, H.S. Y NISBETT, R.E. (1998). The cultural matrix of social psychology. En: D.T. Gilbert, S.T. Fiske y L. Gardner (eds). Handbook of Social Psychology. Vol 2. (915-981). New York: McGraw Hill.
- FURNHAM, A. Y HEAVEN, P. (1999). Personality and Social Behavior. Londres: Arnold Pub.
- GEERTZ, C. (1973). The interpretation of culture. New York: Basic Books.
- (1982). Social transformation in social knowledge. New York: Springer.
- GIDDENS, A. (1979). Central problems in social theory. Londres: Macmillan.
- HARRÉ, R. (1986). The social construction of emotions. Oxford: Blackwell.
- HOFSTEDE, G. (1999). Cultura y organizaciones. El software mental. Capítulos 1 y 2. Madrid: Alianza.
- KASHIMA, T. (2000). Conceptions of culture and person for Psychology. Journal of Cross-Cultural Psychology, 31, (1), 14-32.
- KELLER, H. Y GREENFIELD, P. (2000). History and future development in Cross-cultural Psychology. Journal of Cross-Cultural Psychology, 31, (1), 52-62.
- KIM, U. Y CHOI, S.H. (1994). Individualism, collectivism and child development. A Korean perspective. En: P. Greenfield y R. Cocking (eds). Cross-cultural roots of minority child development, (227-258). Hillsdale: Erlbaum.
- KIM, U.; PARK, Y.S. Y PARK, D. (2000). The challenge of Cross-Cultural Psychology: The role of Indigenous Psychology. Journal of Cross-Cultural Psychology, 31, (1), 63-75.
- MARKUS, H.R. Y KITTYAMA, S. (1998). The cultural psychology of personality. Journal of Cross-Cultural Psychology, 29, (1), 63-87.
- MATSUMOTO, D.; KUDOH, T. Y TAKEUCHI, S. (1996). Changing patterns of individualism and collectivism in the United States and Japan. Culture and Psychology, 2, 77-107.
- MODELL, A.H. (1993). The privative self, (25-65). Cambridge: Harvard University Press.
- PIKE, K.L. (1967). Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior. La Haya: Mouton.
- PENNEBAKER, J. W. (1982). The Psychology of physical symptoms. New York: Springer Verlag.
- ROSA, A. (1996). Bartlett's Psycho-anthropological Project. Culture and Psychology, 2, (4), 355-378.
- ROHNER, R. (1984). Toward a conception of culture for cross-cultural psychology. Journal of Cross-Cultural Psychology, 15, 111-138.
- SALAZAR, J. M. (1997). La investigación transcultural en 30 años de la Revista Interamericana de Psicología. Revista Interamericana de Psicología, 31, (2), 169-184.
- SAUSSURE, P. (1959). Curso de Lingüística General. Buenos Aires: Lozada.
- SHWEDER, R.A. (1990). Cultural Psychologist. What is it? En: J. Stigler, R.A. Shweder y G. Herdt (eds). Cultural Psychology: Essays in comparative human development, (1-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- SINGH-SENGUPTA, S. (1998). Towards integrative indigenization: I.O. Psychology research in India. Cross-Cultural Psychology Bulletin, 32, (2), 16-21.

- TRIANDIS, H.C. (1972). The analysis of subjective culture. (30-65). New York. Wiley.
- (1989). Cross-cultural studies of individualism and collectivism. En: J. Berman (ed). Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.
- VALSINER, J. (1987). Culture and the Development of Children's Action: A Cultural-Historical Theory of Developmental Psychology, (15- 45). New York: Wiley.
- VAN DER VEER, R. (1996). The concept of culture in Vygotsky's thinking. Culture and Psychology, 2, (3), 247-263.
- WERTSCH, J.V. (1991). Voices of the mind. Londres: Harvester.
- ZIMBA, R.F. (2001). The impact of adversity on childhood and youth development in Southern Africa. Cross-Cultural Psychology Bulletin, 35, (4), 10-16.

Distorsiones de la estimación subjetiva de éxito

Distortions about the subjective evaluation of success

Guillermo Macbeth
CONICET

Eugenia Razumiejczyk
CONICET

Nuria Cortada de Kohan
UBA

Resumen

La psicología del pensamiento se ha interesado por el estudio de ciertas distorsiones típicas de las decisiones humanas bajo incertidumbre. Los sesgos de sobreconfianza y subconfianza se definen como distorsiones de la calibración o confianza, es decir, como discrepancias entre la estimación subjetiva de éxito y el éxito real obtenido por un sujeto en una serie de tareas. La sobreestimación es entendida como sobreconfianza y la subestimación, como subconfianza. Estos sesgos dependen del cumplimiento de una serie de condiciones vinculadas a variables de la tarea, del sujeto y del contexto en que se toman las decisiones. Los sesgos de la confianza se asocian a otras distorsiones del pensamiento. No se cuenta aún con un modelo general de calibración o confianza, pero la evidencia experimental sugiere que la dificultad de la tarea es la variable de mayor relevancia para la configuración de estos fenómenos psicológicos.

Abstract

Psychology of thinking has been interested on the study of certain typical distortions of human decisions under uncertainty. Over and underconfidence biases are defined as distortions of calibration or confidence, i.e., as discrepancies between the subjective evaluation of success and the actual success attained by an individual in a series of tasks. Overevaluation is understood as overconfidence, and underevaluation as underconfidence. These biases depend upon the fulfillment of a series of conditions linked to the variables of the task, the individual and the context in which decisions are made. Confidence biases are associated to other thought distortions. There is not a general calibration or confidence model, though experimental evidence suggests that the difficulty of the tasks is the variable having the greater relevance to configure these psychological phenomena.

Palabras Clave: calibración, sesgos, sobreconfianza, subconfianza, metacognición

Key Words: calibration, biases, overconfidence, underconfidence, metacognition

Pensamiento bajo incertidumbre

Correspondencia: Guillermo Macbeth
Universidad del Salvador
CP: C1058AAV
guillermo.macbeth@mail.salvador.edu.ar

La psicología del pensamiento se ha interesado durante las últimas tres o cuatro décadas por el estudio de ciertas distorsiones típicas de las decisiones humanas bajo incertidumbre (Kahneman & Tversky, 2000; Kahneman, Slovic & Tversky, 1982). Se definen estas decisiones como procesos de pensamiento que se activan ante tareas específicas que aportan información relevante pero insuficiente (Kahneman, 2003). Existen tres tipos de decisiones (Luce & Raiffa, 1957): 1) las decisiones son riesgosas si las alternativas sobre las que se decide pueden ser estudiadas mediante el cálculo de probabilidades; 2) las decisiones son bajo certidumbre si los resultados de todas las opciones sobre las que se decide resultan completamente conocidas; y 3) las decisiones son bajo incertidumbre si resulta imposible conocer de antemano las probabilidades correspondientes a cada opción.

Así, una decisión bajo incertidumbre consiste en un proceso complejo de pensamiento mediante el cual se elige una opción entre varias cuyos resultados no son plenamente conocidos. Los efectos de la decisión no se pueden determinar ni con seguridad (certeza), ni se pueden estimar sus probabilidades (riesgo).

El programa de investigación conocido como Sesgos y Heurísticos desarrollado por Daniel Kahneman y Amos Tversky (Cortada de Kohan & Macbeth, 2006; Kahneman & Tversky, 2000; Kahneman et al., 1982) ha logrado identificar una colección de fenómenos típicos del pensamiento bajo incertidumbre. Estos fenómenos se han agrupado en dos categorías según se trate, o bien de distorsiones, o bien de estrategias del pensamiento. En este programa de investigación las distorsiones se denominan sesgos y las estrategias, heurísticos (Kahneman & Tversky, 2000).

Sesgos de la calibración o confianza

Entre las distorsiones cognitivas que más se han investigado dentro y fuera del laboratorio psicológico se encuentran los sesgos de la confianza o calibración (Koheler, Brenner & Griffin, 2002; Merkle & Van Zandt, 2006; Simmons & Nelson, 2006). Se definen estos sesgos como distorsiones de la estimación subjetiva de éxito en comparación con el éxito real obtenido por un sujeto en una serie de tareas (Camerer & Lovallo, 1999; Lichtenstein, Fischhoff & Phillips, 1982). La sobreestimación es entendida como sobreconfianza y la subestimación, como subconfianza. Estas relaciones se formalizan en la definición de la confianza o calibración \underline{C} que expresa la Ecuación 1.

$$C = \sum_{i=1}^n (E_i - O_i) \quad (1)$$

La confianza o calibración \underline{C} surge de la discrepancia entre el éxito estimado \underline{E} y el éxito obtenido \underline{O} por un sujeto en una serie de tareas \underline{i} . La calibración o confianza \underline{C} se obtiene de restar el éxito real obtenido \underline{O}_i del éxito subjetivo o estimado \underline{E}_i en una serie de tareas específicas \underline{i} . La sobreconfianza se observa cuando la suma que define a \underline{C} genera puntajes positivos, por lo que el éxito estimado resulta mayor que el éxito obtenido ($\underline{E} > \underline{O}$). Esta distorsión cognitiva consiste en la sobreestimación del éxito de las decisiones bajo incertidumbre (Biais, Hilton, Mazurier & Pouget, 2005; Kahneman & Tversky, 1996). Buena parte de la evidencia experimental sugiere que el sesgo de sobreconfianza puede ser considerado como una distorsión sistemática y generalizada de la calibración (Anger, en prensa; Camerer & Lovallo, 1999; Clayson, 2005; Oskamp, 1965). El sesgo de subconfianza, por su parte, se observa cuando la \underline{C} resulta negativa, por lo que el éxito estimado es menor que el obtenido ($\underline{E} < \underline{O}$). Este fenómeno de la subestimación se ha estudiado experimentalmente y la evidencia sugiere que sólo se

observa cuando se cumplen ciertas condiciones relacionadas, sobre todo, con la facilidad de las tareas propuestas (Macbeth, 2005). El sujeto se encuentra bien calibrado cuando la diferencia entre E_i y O_i resulta igual a cero (la C no es positiva ni es negativa), es decir, cuando no se observan sesgos.

Otros sesgos asociados a la calibración

Kahneman y Tversky (2000; Kahneman, 2003) han sugerido que algunos productos complejos del procesamiento cognitivo pueden explicarse mejor por la combinación de varios sesgos y heurísticos. Un fenómeno psicológico que habitualmente se asocia a la calibración es el sesgo de confirmación (Nickerson, 1998). Este fenómeno consiste en la tendencia generalizada a tomar en consideración sólo las observaciones que confirman una expectativa, relegando las observaciones que la contradicen a la indiferencia. Esta distorsión puede ser considerada como un intensificador del efecto de sobreconfianza (Angner, en prensa). A su vez, el sesgo retrospectivo (Hoffrage, Hertwig & Gigerenzer, 2000) ocurre cuando un agente considera que su pronóstico es acertado una vez ocurrido el evento, con la particularidad de que el agente, en realidad, nunca hizo ni habría hecho tal pronóstico anticipadamente. Este sesgo consiste en una especie de persuasión retrospectiva que convence al agente de haber sabido todo el tiempo cuál sería el resultado de un evento. La posesión ilusoria del éxito en el sesgo retrospectivo también colabora con el sesgo de sobreconfianza.

Sin embargo, las distorsiones en las estimaciones subjetivas de éxito que generan sesgos en la calibración no siempre pueden ser consideradas como productos cognitivos contrarios a la adaptación. Armor y Taylor (2002) señalan al respecto que la sobreconfianza observada en economistas expertos es una variedad de lo que en psicología social se denomina optimismo no realista y que tal exceso de seguridad en el rendimiento propio se asocia con el bienestar psicológico (Schneider, 2001). Por otra parte, cuando el criterio para evaluar la sobreconfianza no es la eficacia cognitiva del proceso de decisión sino el impacto económico en los mercados, entonces la sobreconfianza es vista como un fenómeno altamente favorable por algunos economistas (Ko & Huang, en prensa; Malmendier & Tate, 2005).

Alcances y limitaciones de los sesgos de la calibración

Si bien los primeros estudios experimentales (Kahneman et al., 1982; Oskamp, 1965) sugirieron que el efecto de sobreconfianza es posiblemente universal o ubicuo, la investigación experimental ha logrado acumular evidencia respecto de ciertas restricciones que limitan la ocurrencia del fenómeno (Merkle & Van Zandt, 2006; Gigerenzer, Hoffrage & Kleinbölting, 1991; Kahneman & Tversky, 1996). Aunque no se cuenta aún con estudios meta-analíticos, la evidencia acumulada sugiere como tendencia general que el efecto de sobreconfianza depende del cumplimiento de una serie de condiciones vinculadas a variables de la tarea, del sujeto y del contexto en que se toman las decisiones (Klayman, Soll, Gonzalez-Vallejo & Barlas, 1999). A nivel teórico, no se dispone de un modelo general de calibración o confianza que permita predecir qué porcentaje de la varianza de los sesgos se explica por el comportamiento de cada variable crítica. Sin embargo, coinciden varios estudios en señalar que una de las variables de mayor relevancia es la dificultad de la tarea (Koheler et al., 2002; Klayman et al., 1999; Lichtenstein et al., 1982). En tareas de gran dificultad se ha encontrado que

la sobreconfianza se hace más extrema, mientras que en tareas relativamente fáciles se vuelve débil hasta desaparecer (Gigerenzer et al., 1991). En varios experimentos se ha observado que las tareas demasiado fáciles generan el efecto de subconfianza (Macbeth & Cortada de Kohan, 2006). Este fenómeno doble en el que la confianza colapsa, o bien hacia la sobreestimación, o bien hacia la subestimación en función de la dificultad de la tarea, se conoce como efecto difícil-fácil (Juslin, Winman & Olsson, 2000; Lichtenstein et al., 1982). A mayor dificultad, mayor sobreconfianza; a mayor facilidad, mayor subconfianza (Macbeth, 2005).

El efecto difícil-fácil puede ser entendido como una manifestación extrema de los efectos de sobreconfianza y subconfianza en función de la dificultad de la tarea (Klayman et al., 1999). La dificultad de la tarea se define no sólo como la probabilidad de acierto de la colección de ítems que componen una prueba, sino también como la probabilidad de acierto de un sujeto respecto de una colección de ítems. Es decir, la dificultad de la tarea puede ser definida tanto desde el instrumento seleccionado para medir el éxito real, como desde el rendimiento de los sujetos en una prueba determinada. De esta manera, algunos sujetos pueden presentar un rendimiento alto en una prueba difícil o uno bajo en una prueba fácil, aunque generalmente el rendimiento se ajusta al estándar psicométrico de la prueba. En caso de desajuste, será el rendimiento del sujeto la variable crítica responsable de la distorsión en la calibración. Aunque la tarea sea fácil, se pronostica el efecto de sobreconfianza si el sujeto presenta bajo rendimiento. Del mismo modo, se pronostica el efecto de subconfianza si el sujeto presenta alto rendimiento, aunque la tarea sea psicométricamente difícil.

Una limitación fundamental para la ocurrencia de los sesgos de la calibración está dada por la representatividad de las tareas. Se espera buena calibración cuando las tareas experimentales son representativas respecto del universo de las tareas del mismo tipo que los participantes encuentran en su interacción habitual con el ambiente al que se encuentran adaptados (Gigerenzer et al., 1991). Si las tareas experimentales, en cambio, no son representativas del ambiente cotidiano de los participantes, entonces se espera encontrar sobreconfianza o subconfianza en función de la dificultad de los ítems de la prueba. Para una prueba difícil se espera observar sobreconfianza, para una fácil, subconfianza (Macbeth, Cortada de Kohan, Razumiejczyk & López Alonso, 2006).

Disolución de los sesgo de la calibración

Se ha encontrado que los sesgos de la calibración se disuelven con el entrenamiento (Gigerenzer et al., 1991; Fischhoff, 1982). La evidencia indica que un entrenamiento simple, implementado mediante un ejercicio metacognitivo de calibración, disuelve el sesgo de subconfianza en una prueba de aptitud verbal con tareas relativamente fáciles (Macbeth & Cortada de Kohan, 2006). Esta disolución del sesgo de subconfianza se debe al entrenamiento en calibración antes que al entrenamiento en la tarea experimental específica. El entrenamiento metacognitivo no mejora el rendimiento en la tarea pero logra generar una discrepancia no significativa entre la estimación subjetiva y el éxito objetivo. Este reajuste en la calibración se debe a la participación de procesos metacognitivos de monitoreo y control de las tareas experimentales (Macbeth, 2003, 2004). Tal entrenamiento puede ser considerado metacognitivo en tanto actúa sobre procesos de monitoreo y control de procesos cognitivos que forman parte del mismo sistema de procesamiento mental (Macbeth, 2005).

La sobreconfianza como sesgo cotidiano

Los sesgos de la calibración subjetiva de éxito se han observado para diversas tareas y diferentes poblaciones (Klayman et al., 1999). Además de los estudios pioneros aportados por Oskamp (1965) que presentaron el efecto de sobreconfianza en el diagnóstico psicológico, se cuenta con evidencia de distorsiones en campos tan diversos como la economía (Angner, en prensa; Malmendier & Tate, 2005; Camerer & Lovalló, 1999; Dunne, Roberts & Samuelson, 1988; Shapiro & Khemani, 1987), la física (Henrion & Fischhoff, 1986), la política (Koheler et al., 2002), la educación (Clayson, 2005) y la medicina (Christensen-Szalanski & Bushyhead, 1981; Westbrook, Gosling & Coeira, 2005), entre otros (Svenson, 1981).

Anger (en prensa) propone el ejemplo del economista sueco Anders Aslund, consejero del gobierno ruso entre 1991 y 1994, quien propulsó una política de rápida transformación de los mercados. Señala Angner que los informes de Aslund (1994, 1999) sugieren la presencia del efecto de sobreconfianza en tanto el éxito económico real resulta notablemente más bajo que el éxito subjetivo estimado por el experto.

Christensen-Szalanski & Bushyhead (1981) encontraron que los médicos tienden a sobreestimar el éxito de sus diagnósticos a pacientes con posible neumonía. Cuando los médicos afirmaron una posibilidad del 80% de neumonía, los rayos-X la corroboraron sólo en un 20%. Westbrook et al. (2005) encontraron que la sobreconfianza en el diagnóstico médico es un fenómeno generalizado, complejo y resistente al cambio, aún cuando el agente es provisto de la información necesaria para ajustar sus estimaciones de éxito.

Físicos expertos también han mostrado sobreconfianza en los estudios de Henrion y Fischhoff (1986) en los que se implementaron tareas específicas de tal campo de especialización vinculadas a constantes físicas tales como la velocidad de la luz.

La sobreconfianza se ha observado, asimismo, en la calibración del rendimiento en pruebas escolares. Clayson (2005) encontró que los estudiantes tienden a sobreestimar su desempeño en los exámenes regulares de diversas materias. Por otra parte, Svenson (1981) encontró que la mayoría de los conductores (más del 90%) se considera mejor conductor que el conductor promedio.

Conclusiones

La investigación experimental de la estimación subjetiva de éxito ha permitido identificar los sesgos de sobreconfianza y subconfianza en la toma de decisiones bajo incertidumbre. Ambos sesgos se definen como distorsiones en la calibración o confianza, entendida como la discrepancia entre el éxito subjetivo o estimado y el éxito objetivo de un sujeto en una serie de tareas.

La evidencia experimental acumulada sugiere que la ocurrencia de ambos sesgos requiere de ciertas condiciones vinculadas a variables de la tarea, del sujeto y de los diseños. La dificultad de la tarea es considerada como la variable de mayor relevancia en la configuración de los sesgos de la calibración. Las tareas difíciles tienden a generar el sesgo de sobreconfianza y las fáciles, el sesgo de subconfianza.

Se ha sugerido que estas distorsiones específicas suelen combinarse con otras, por ejemplo, con el sesgo de confirmación o el efecto difícil-fácil.

Se considera que los procesos cognitivos que regulan la estimación subjetiva de éxito son diferentes de los que regulan la realización de las tareas sobre las que se hacen

las estimaciones. La evidencia experimental sugiere que la estimación subjetiva puede entrenarse y que un entrenamiento simple es capaz de disolver los sesgos de la calibración. Se propone que la eficacia del entrenamiento está dada por su condición metacognitiva o recursiva, es decir, por la modificación que genera en los procesos de monitoreo y control que el sistema de procesamiento cognitivo ejerce sobre sí mismo.

Si bien no se cuenta aún con un modelo general de calibración, los hallazgos experimentales apoyan la formulación de condiciones específicas de ocurrencia de la sobreconfianza y la subconfianza.

Se espera, asimismo, la futura combinación de resultados experimentales dispersos en un estudio meta-analítico que permita generalizar algunas conclusiones vinculadas, sobre todo, a la relevancia de la dificultad de la tarea en la configuración de los sesgos de la calibración.

Bibliografía

- ANGER E. (en prensa). Economists as Experts: Overconfidence in Theory and Practice. Journal of Economic Methodology.
- ARMOR, D.A. & TAYLOR, S.E. (2002). When Predictions Fail: The Dilemma of Unrealistic Optimism. En T. Gilovich, D. Griffin & D. Kahneman (Eds.). Heuristics and Biases. The Psychology of Intuitive Judgment (pp. 334-347). Cambridge: Cambridge University Press.
- ASLUND, A. (1994). Russia's Success Story. Foreign Affairs 73, 58-71.
- ASLUND, A. (1999). Russia's Collapse. Foreign Affairs 78, 64-77.
- BIAIS, B., HILTON, D., MAZURIER, K. & POUGET, S. (2005). Judgemental Overconfidence, Self-Monitoring, and Trading Performance in an Experimental Financial Market. Review of Economic Studies, 72(2), 287-312.
- CAMERER, C.F. & LOVALLO, D. (1999). Overconfidence and Excess Entry: An Experimental Approach. American Economic Review, 89(1), 306-318.
- CHRISTENSEN-SZALANSKI, J.J. & BUSHYHEAD, J.B. (1981). Physicians' Use of Probabilistic Information in a Real Clinical Setting. Journal of Experimental Psychology: Human perception and performance, 7, 928-935.
- CLAYSON, D. E. (2005). Performance Overconfidence: Metacognitive Effects or Misplaced Student Expectations? Journal of Marketing Education, 27(2), 122-129.
- CORTADA DE KOHAN, N. & MACBETH, G. (2006). Los Sesgos Cognitivos en la Toma de Decisiones. Revista de Psicología UCA, 2(3), 55-71.
- DUNNE, T., ROBERTS, M.J. & SAMUELSON, L. (1988). Patterns of Firm Entry and Exit in U.S. Manufacturing Industries. RAND Journal of Economics, 19, 495-515.
- FISCHHOFF, B. (1982). Debiasing. En D. Kahneman, P. Slovic, & A. Tversky (Eds.). Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases (pp. 422-444). Cambridge: Cambridge University Press.
- GIGERENZER, G., HOFFRAGE, U. & KLEINBÖLTING, H. (1991). Probabilistic Mental Models: A Brunswikian Theory of Confidence. Psychological Review, 98(4), 506-528.
- HENRION, M. & FISCHHOFF, B. (1986). Assessing Uncertainty in Physical Constants. American Journal of Physics, 54, 791-797.

- HOFFRAGE, U., HERTWIG, R. & GIGERENZER, G. (2000). Hindsight Bias: A By-Product of Knowledge Updating? Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 26(3), 566-581.
- JUSLIN, P., WINMAN, A. & OLSSON, H. (2000). Naive Empiricism and Dogmatism in Confidence Research: A Critical Examination of the Hard-Easy Effect. Psychological Review, 107, 384-396.
- KAHNEMAN, D. (2003). A Perspective on Judgment and Choice. Mapping Bounded Rationality. American Psychologist, 58(9), 697-720.
- KAHNEMAN, D., SLOVIC, P. Y TVERSKY, A. (Edit.)(1982). Judgment Under Uncertainty: Heuristics and biases. Cambridge: Cambridge University Press.
- KAHNEMAN, D. & TVERSKY, A. (1996). On the Reality of Cognitive Illusions. Psychological Review, 103(3), 582-591.
- KAHNEMAN, D. & TVERSKY, A. (Edit.)(2000). Choices, Values, and Frames. New York: Cambridge University Press.
- KLAYMAN, J., SOLL, J.B., GONZALEZ-VALLEJO, C. & BARLAS, S. (1999). Overconfidence: It Depends on How, What and Whom You Ask. Organizational Behavior and Human Decision Process, 79, 216-247.
- KO, K.J. & HUANG, Z. (en prensa). Arrogance Can Be a Virtue: Overconfidence, Information Acquisition, and Market Efficiency. Journal of Financial Economics.
- KOHELER, D.J., BRENNER, L. & GRIFFIN, D. (2002). The Calibration of Expert Judgment: Heuristics and Biases Beyond the Laboratory. En T. Gilovich, D. Griffin & D. Kahneman (Edit.). Heuristics and Biases. The Psychology of Intuitive Judgment (pp. 686-715). Cambridge: Cambridge University Press.
- LICHTENSTEIN, S., FISCHHOFF, B. & PHILLIPS, L.D. (1982). Calibration of Probabilities: The State of the Art to 1980. En D. KAHNEMAN, P. SLOVIC & A. TVERSKY (Eds.). Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases (pp. 306-334). Cambridge: Cambridge University Press.
- LUCE, D.R. & RAIFFA H. (1957). Games and Decisions. Introduction and Critical Survey. New York: Wiley & Sons.
- MACBETH, G. (2003). Metacognición y Atribución de Valor. Eficacia del Monitoreo Metacognitivo en Procesos de Atribución de Verdad, Falsedad y Novedad. Tesis Doctoral Inédita. Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- (2004). Metacognition and Value Attribution. The Brunswik Society Newsletter, November, 19.
- (2005). Confidence Calibration and Performance Differences in General Knowledge Tasks. The Brunswik Society Newsletter, 20, 11.
- MACBETH, G. & CORTADA DE KOHAN, N. (2006). Efecto del Entrenamiento Sobre la Calibración Subjetiva de Éxito en Tareas Verbales. Manuscrito enviado para su publicación.
- MACBETH, G., CORTADA DE KOHAN, N., RAZUMIEJCZYK, E. & LÓPEZ ALONSO, A.O. (2006). Los Sesgos de Sobreconfianza y Subconfianza en Tareas de Conocimientos Generales. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina 54(4), 221-226.
- MALMENDIER, U. & TATE, G.A. (2005). Does Overconfidence Affect Corporate Investment? CEO Overconfidence Measures Revisited. European Financial Management, 11(5), 649-659.
- MERKLE, E. & VAN ZANDT, T. (2006). An Application of the Poisson Race Model to Confidence Calibration. Journal of Experimental Psychology: General, 135(3), 391-408.

- NICKERSON, R.S. (1998). Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. Review of General Psychology, 2(2), 175-220.
- OSKAMP, S. (1965). Overconfidence in Case-Study Judgments. The Journal of Consulting Psychology, 29, 261-265.
- SCHNEIDER, S.L. (2001). In Search of Realistic Optimism. American Psychologist, 56(3), 250-263.
- SHAPIRO, D. & KHEMANI, R.S. (1987). The Determinants of Entry and Exit Reconsidered. International Journal of Industrial Organization, 5, 15-26.
- SIMMONS, J.P. & NELSON, L.D. (2006). Intuitive Confidence: Choosing Between Intuitive and Nonintuitive Alternatives. Journal of Experimental Psychology: General, 135(3), 409-428.
- SVENSON, O. (1981). Are We All Less Risky and More Skillful than Our Fellow Drivers? Acta Psychologica, 47, 143-148.
- WESTBROOK, J.I., GOSLING, A.S. & COEIRA, E.W. (2005). The Impact of an Online Evidence System on Confidence in Decision Making in a Controlled Setting. Medical Decision Making, 25(2), 178-185.

Supuestos antropológicos de la terapéutica

Anthropological Assumptions of Psychotherapy

Juan Manuel Rubio
Pontificia Universidad Católica Argentina

Resumen

El presente artículo propone detenerse un momento para leer a la práctica terapéutica cotidiana de un modo no tan habitual cuando lo que preocupa es la eficacia de la misma. Apunta al estudio de los supuestos antropológicos que sostienen distintas modalidades, ejemplificadas en dos de ellas analizando para ello textos clásicos griegos. Para tal tarea toma los estudios antropológicos del Dr. Jorge Saurí, el cual ha realizado una amplia investigación al respecto y que no es muy difundida en nuestro medio. Finaliza el mismo con notas sobre los momentos estructurales de lo terapéutico: su momento constitutivo y su momento operativo.

Abstract

This paper proposes to stop for a moment and consider the daily psychotherapeutic practice from a different point of view -a non-habitual one- when the concern is its efficiency. This papers aims to the anthropological assumptions that support different modalities, shown by two of them, by analyzing classic Greek texts. For this task, the anthropological studies carried out by Dr. Jorge Saurí are taken into account. To this respect, he has performed a vast research practically unknown in our field. In the conclusions, notes about structural therapeutic moments are included: its constituent and operative moment.

Palabras clave: Psicoterapia, Actitudes del Terapeuta, Tratamiento, Medicina, Intervención de crisis, Antropología.

Key Words: Psychotherapy, Therapist Attitudes, Treatment, Suffering, Medicine, Crisis Intervention, Anthropology.

Introducción

Ante los apremios de la práctica clínica, los trabajos sobre terapéutica se dedican a los métodos para llevarla a cabo, considerando en especial la eficacia de los mismos, no sin olvidar que uno de los criterios de alto predicamento en la actualidad es el que ofrezcan brevedad. Sin embargo, el camino del presente artículo hace una propuesta distinta. Apela a detenernos un momento para preguntar sobre los supuestos antropológicos implícitos que sostienen tales proceder, los cuales no son necesariamente conocidos por quienes los instrumentan.

Es sabido que la puesta en marcha de recursos terapéuticos está en estrecha relación con la concepción de lo patológico y por lo tanto con el modo en que se realizó el

Correspondencia:

Juan Manuel Rubio

Facultad de Psicología - UCA

diagnóstico; según cómo se conoce y valora el malestar será cómo se implementen los medios para intervenir en ello. Incluso, la problemática es más amplia aún, pues también está en juego la urdimbre creencial del terapeuta, que es más amplia que la teoría que supone implementar. Para abordar el tema se seguirán los lineamientos de Jorge Saurí, quien se ocupara del mismo en varios artículos, haciéndolo desde una perspectiva antropológica¹ (Saurí, 1973; 1985; 1986; 1998).

Ubicación y campo de lo terapéutico

El campo de acción de la terapéutica es el interpersonal, donde se opera para modificarlo, remodelarlo, redistribuirlo. Para estudiar tales operaciones Saurí utiliza un fragmento del *Cármides* de Platón, tomándolo como si fuera una primera entrevista. A los fines del presente artículo, siguiendo su modelo, antes de trabajar tal texto será tomado un fragmento homérico, de la *Odisea*, que muestra una forma de abordar la terapéutica muy actual también y que servirá para mostrar diferencias de modos. Se pasará luego a una mención de los momentos estructurales de lo terapéutico.

Para ubicar tales modos, cabe recordar que el vocablo terapéutica, derivado del griego therapéuo (θεραπέω) “yo cuido”, se empleó en sus orígenes en la praxis religiosa, cuidando a los dioses, atendiendo al culto, siendo su servidor el therapeutés (θεραπευτής). Como adjetivo therapeutikós (θεραπευτικός) era “servicial, que cuida de algo o alguien”, por lo cual se extendió a otros cuidados, pasándose en su uso a los servidores, de allí fue tomado para la significación médica como una actividad servicial donde se cuida a alguien, que incluye curarlo, en un contexto de subordinación y cumplimiento. El cristianismo amplió su extensión al ubicarlo en el marco del ordo amoris, al plantearlo en una relación recíproca, dándole así una dimensión trascendente.

En conexión con ello, por los modos de reparar lo dañado, akestria (ἀκεστρία) era la costurera remendona, siendo el akestés (ἀκεστές) el que podía calmar o remediar lo que había producido una enfermedad, empleándose akesia (ἀκεσια) para nombrar los emplastos para las heridas, o lo que podía ser reparado, con la idea de volverlo al estado anterior. Otro campo semántico con relación a lo curable es el de iasthaia (ἰασθήα), que marca más el aliviar, de donde iatros (ἰατρός) es médico, que cuida para curar la enfermedad, por supuesto que no se refiere sólo a lo físico sino al cuidado y preocupación. El latín cura remite al “cuidado y solicitud”, también aplicado al párroco que cura almas, en lo legal existe el curador, en lo médico al tratamiento, con lo cual nombra un oficio o cargo, y medeor significa “cuidar, tratar, curar”, de donde deriva medicus, del indoeuropeo med-, tomar medidas apropiadas, marca la asistencia.

Saurí sintetiza tal incursión terminológica como “una actividad servicial cuidadosa y preocupada, legible en el contexto del amor y en el mantenimiento de un determinado ordenamiento” (1998). Este carácter servicial tomará diferentes modalidades en la asistencia, según como sea observado, mirado o escuchado y leído el texto en consideración. Del latín sto, de donde procede adsistere, deriva el asistir, que se refería a estar al lado, a demorarse, detenerse, por lo que tiene una gran implicancia personal pues es hacerse presente acompañando al que lo necesita e invita a ponerse en movimiento para la tarea de curarlo. Su base está en la condición menesterosa de la persona –miserio, el desgraciado-, de donde su asistencia requiere una actitud misericordiosa. Aunque ésta sea una terminología muy lejana a la que se emplea

habitualmente, es muy importante entendiéndola como el posibilitarle un apoyo para el salto a un nivel existencial diferente.

Por lo tanto, terapéutica remite a un servicio, curación a una meta y ambas deben ser diferenciadas de sanación que está en referencia a un valor; por eso curador no es sanador. La cura es una actividad, un trayecto solícito en búsqueda, la salud es un atributo de la vida que marca un estado ideal. En la curación se destacan cuatro notas: un actuar, un proceso, una meta y una justificación teórica. Se pueden diferenciar entonces los procedimientos a emplear, sus tiempos, los fines que busca -y no siempre logra- y cómo se teorizan todos estos momentos previos. Las metas variarán según los supuestos del terapeuta, así, se puede buscar la desaparición de los signos por atacar la causa supuesta, la fortificación del Yo para afrontar el conflicto planteado, la reinserción social con el retorno a la capacidad productiva valorada según algunas culturas, el cambio de roles por modificación del lugar en el grupo de pertenencia, el acceso a su Real –según lo entiende Lacan- con cambio de posición subjetiva por un nuevo anudamiento, el despliegue del ser-siendo —al modo de la fenomenología existencial—, por ejemplo.

I. Abolir el sufrimiento

Como anticipara, uno de estos modos será abordado a partir de un fragmento de la Odisea. Es una guía de lectura una afirmación de Saurí (1997) de la que se tratará de dar cuenta:

...el farmacólogo no busca ya la medicación etiológica apropiada: la triste experiencia de los sucesivos fracasos y el cambio de mentalidad lo llevan a buscar la manera de actuar sobre el estrato tímico –de ahí el éxito de los antidepresivos y tranquilizantes- más que a perseguir un inalcanzable ideal.
(p. 185).

La pregunta entonces está en torno al por qué el médico emplea el fármaco, cómo justifica su uso, cuál es el supuesto implícito en esta implementación terapéutica. Contestarlo permitirá ir más allá del medicamento, para pensar otras técnicas afines desde lo psicoterapéutico.

En el relato de la Odisea (Homero), bajo un contexto de tristeza ante el recuerdo del desaparecido Odiseo, menciona el texto que:

Entonces Elena, Hija de Zeus, mudó de parecer. Echó en el vino que estaban bebiendo un bálsamo contra el llanto y la cólera, que hacía olvidar todos los males. Quien lo tomare, después de mezclarlo en la cratera, no logrará que en todo el día le caiga una sola lágrima en las mejillas, aunque con sus propios ojos vea morir a su padre y a su madre o degollar con el bronce a su hermano o su mismo hijo. Poseía este precioso licor la hija de Zeus, porque se lo había regalado la egipcia Polidama, esposa de Ton, cuya fértil tierra produce innumerables bálsamos, saludables unos, mortales otros. Los médicos de allí son los más consumados entre los hombres, del linaje del ilustre Peón todos ellos. (Homero, p. 63).

Como modo expositivo se toma del texto distintos puntos que pongan en camino de descubrir el fundamento dado al uso del fármaco, como modelo de una terapéutica.

Puntualizaciones

Primero

En el pesar en que se encontraban, Elena "mudó de parecer" (Homero, p. 63), y es en ese momento donde prescribe el bálsamo. Transformándolo en pregunta, ¿cuándo medicar? ¿Cuáles son las situaciones que llevan a esa opción terapéutica?

Se presenta una circunstancia dolorosa. En palabras de Gevaert (1976):

...no es en primer lugar el hombre el que suscita problemas; es el propio hombre el que se hace problemático debido a la vida y a la condición en que vive. La existencia, al hacerse problemática, requiere una respuesta y obliga a tomar posiciones. Y esto no se lleva a cabo de forma esporádica, para algún que otro privilegiado, sino comúnmente –al menos en cierto modo- en la vida de cada hombre disponible y deseoso de autenticidad. (p.14).

Ocurre que por momentos es tal la resistencia de la realidad, que es difícil hacerse cargo de ella, sea por conflictos, pérdidas o abandonos, a los cuales debe elaborar.

Cuando ya no se cuenta con respuestas, porque las que se tenía no sirven, se está en crisis, donde se juega toda la existencia, necesitando abandonar modos anteriores para poder pasar a otros. Al respecto, Kierkegaard destacó el valor del instante, la repetición y salto existencial. Cuando Aranguren (1982) lo sintetiza, dice:

"el 'instante' -categoría que se encuentra en Jaspers y en Heidegger- es el momento de la elección o decisión (la Entschlossenheit heideggeriana), que da a la vida toda su gravedad o seriedad, la capacidad de optar, sin falsas síntesis hegelianas: esto o aquello, título como se sabe, de otra importante obra de Kierkegaard" (p.12).

La repetición que al retornar lo "sido" afianza el cambio, estructura la tradición en una historia fundadora de sentido, así afinca y arraiga la fluencia temporal siempre tendida al futuro. Por fin, el salto existencial por el cual se accede de una a otra esfera de la existencia –los tres estados de desenvolvimiento de la existencia-, donde si bien lo anterior no se abandona, sí se produce una ruptura de un estadio para acceder a otro, opción mediante, en un cambio ya no cuantitativo, sino cualitativo, propio de un tiempo que no es continuo. Crisis donde se experimentan los límites, no pudiendo a veces soportar tal situación, y al no poder crear, no se acepta la propia realidad limitada.

Llegados a este punto, es posible decir que, no se medican problemas, ni traumas, ni conflictos, pérdida o abandonos, sino a personas en crisis y se postulará más adelante cuál de sus aspectos particulares.

Segundo

El bálsamo es echado dentro de la cratera del cual va a ser sacado con el vino. Este dentro muestra algo que hay que ir a buscar, que no aparece a simple vista, que tiene su principio activo oculto. Siguiendo el análisis que hace Bachelard (1984) del mito de lo interior, "es necesario que algo encierre, que la cualidad profunda sea encerrada" (p.117), propio esto de la sustancia. La sustancia es un interior al que hay que acceder, así como el vino que debe ser sacado de la cratera para beberlo, la droga tiene su fuerza, sus virtudes, en su centro, al que debemos acceder. La cratera también cuenta, ya que la envoltura es tan importante como el centro. Un equivalente está en el cuidado de la presentación de la medicación, tanto el color y forma de los comprimidos como los mismos envases, así no es imaginable por ejemplo un antidepresivo de color negro. El mismo significante "comprimido" dice de la concentración sustancial, "se obtiene mediante destilaciones repetidas, maceraciones prolongadas, en largas

'digestiones'"(Bachelard, 1984, p.142). Tal presentación importa tanto para el paciente, como para la propaganda dada al médico. Este dentro-fuera, que a su vez es reversible, ubica en un pensamiento espacializante. Así, con este modo de emplearlo, el fármaco es una sustancia manejada con predominio espacial.

Tercero

El bálsamo es "contra el llanto y la cólera" (Homero, p. 63). En el punto Primero decía que se medica a la persona en crisis, la nota que aquí se destaca como complemento es que la ayuda se dirige al cómo se siente en esa situación, "la persona, sabemos, dice Saurí, `está' consigo misma, `está siendo' en situación y, en el modo afectivo de encontrarse a sí misma tiene su correlato afectivo en el llamado estado de ánimo, humor, temple o talante" (Saurí 1989, p.260). Así, además de los malestares mencionados también se emplea el fármaco ante la angustia, la exaltación, el pánico... Es necesario insistir, no son cuadros nosológicos lo que se medica, sino que se apunta al estado de ánimo de la persona en crisis.

Cuarto

Al tomarlo "hacía olvidar a todos los males" (Homero, p. 63). La calma que este modo de usar el fármaco proporciona, tiene un signo característico, el del olvido. Pero este olvido no está tomado como una nota que posibilita el acceso a lo novedoso -que da lugar-, no se lo busca como esa facultad de inhibición activa para el mantenimiento del orden anímico y que posibilite vivir el presente como analiza el Nietzsche de la Genealogía de la Moral; tampoco, como ese olvido que, tal como lo mostró la obra freudiana, posibilita el acceso a una verdad del sujeto.

Aquí en cambio, lo buscado es generar un hueco, que opere a la manera de un borrarse de la memoria –mientras dure el efecto del fármaco-, de una parte de la realidad.

Ocurre que recortar los males de la vida, trae la imposibilidad de reconocerse en los límites, nota básica en el proceso de personalización. Ya fue mencionado Jaspers quien señala las "situaciones-límite" que toman a todo humano en su historicidad. Estas situaciones llaman a la persona a buscar su sentido, describiéndose finito y por tanto pudiendo trascender, pues al marcar un "más-acá", remite a un "más-allá" que la ayudan a ser desde la presentación de la negatividad.

No reconociéndose en el límite, no buscando un sentido, entonces queda atrapado en su inmanencia, como un sujeto sin anclaje, caído en el olvido de sí mismo.

Quinto

Quien toma el bálsamo, lo hace "después de mezclarlo en la cratera" (Homero, p. 63). El principio activo se encuentra en la droga, sin embargo el texto habla de mezclarlo, para lo que el vino se convierte en imprescindible. Nuevamente se encuentra el interior-exterior de la sustancia, así como la necesidad de su entrada a lo cotidiano -el vino-. También coloca en acto, "quien lo tomare", ubicándolo en el ámbito del rito propio del manejo cotidiano necesario en el uso de la medicación. Acentúa el ingreso a partir del objeto –bálsamo, vino, cratera- y la mezcla sustancial.

Sexto

No actúa sólo sobre lo ocurrido, también sobre lo que puede ocurrir, ya que pueden pasar calamidades y "no logrará que en todo el día le caiga una sola lágrima en las mejillas" (Homero, p. 63), ve sin mirar, oye sin escuchar, la persona queda fascinada en

un momento sin tiempo, y en un estar sin habitar y sin vínculos con quienes le son familiares.

En estas condiciones no es la persona quien selecciona los datos de la realidad que le resultan relevantes, ya hay un rechazo implícito que interfiere su atender a su situación. En la personalización, al estar-atento, se anticipa a lo que puede suceder y se preocupa por lo que ocurre con el otro. Apropiarnos de la situación es uno de los fundamentos del proceso del habitar, junto con el elaborar esas importancias optando por ellas en un trayecto que se va inscribiendo.

Ocurre que, al estar interferido el habitar, la persona queda instalada, ocupando estáticamente un lugar, con el riesgo de quedar apesada no pudiendo enraizarse. Permanece en una enajenación transitoria –en todo el día dice el texto-, que con su propia fascinación oblitera toda posible pregunta, tanto las que puede formularse quien padece, como el responder las que lo otro le hace. De esta manera deja de ser testigo de su propia vida, resultándole imposible rescatarse de las situaciones en que está sin habitarlas.

Séptimo

"Poseía este precioso licor la hija de Zeus" (Homero, p. 63). Ubica en el contexto del tener, y así como debía ingresar en el ámbito de lo cotidiano, también el licor espreciado, sale de lo común, tiene una valoración especial.

Cuando Bachelard (1984) habla del uso farmacológico de las piedras preciosas, refiere que:

...el médico que impone al enfermo una preparación de esmeralda ya tiene garantía de saber que el enfermo conoce un *valor*: el valor comercial del producto. Su autoridad médica no tiene sino que reforzar un valor existente. No se exagerará nunca suficientemente la importancia psicológica de la concordancia entre la mentalidad del enfermo y la del médico... Esta concordancia acuerda una evidencia especial y por lo tanto acrece el valor de ciertas prácticas médicas. (p.159).

Estas características concuerdan con el pequeño tamaño de la poción o piedra preciosa, su gran valor, su gran precio, así como su brillo y su ocultarla. El tener en estas condiciones es otorgador de un gran poder, el de una sustancia recibida como un bien personal. Pensemos en la seguridad que dan las "pastillas en el botiquín", o la importancia dada al recibir una receta magistral, participando del valor del "poseedor de la fórmula". Del mismo modo que se puede pensar en el valor de objeto fetiche –al modo del pequeño objeto a disposición en el bolsillo, extremado en el caso del adicto- y no sólo de objeto acompañante contrafóbico. Por supuesto que el que la prescribe es el que detenta el omnímodo poder de tener el saber.

Octavo

El licor precioso "se lo había regalado la egipcia Polidama, esposa de Ton" (Homero, p. 63). Aún siendo una sustancia, forma parte de una relación, no fue vendido como mercancía, sale del intercambio comercial para quien lo recibe, abre un campo de donación; así como lo muestra en el texto otro vínculo, el de "esposa de".

Es significativo el que provenga de Egipto, tierra que no se ve a simple vista -tampoco el bálsamo- es lejana y fértil, que da a luz otra cosa que ella misma. Como dice Lain Entralgo, "el término pharmakon (φάρμακον) aparece en el epos (ἔπος) con una significación que engloba las correspondientes a nuestros términos 'medicamento' y 'veneno'" (Lain Entralgo, 1979, p.50). "Los médicos de allí son los más consumados entre los hombres", con la sabiduría para discriminar entre estas sustancias, inscriptos

ellos en el "linaje del ilustre Peon", en una tradición que recibieron y recrean, adquiriendo allí su eficacia simbólica (Cf. Lévi-Strauss.1992, págs. 211-227).

Yendo más allá del fármaco –al que se retomará páginas adelante-, son equivalentes los abordajes que se implementan para paliar, reducir o hacer desaparecer los síntomas, empleando distintas técnicas, sean llamadas terapias de apoyo, programaciones, técnicas directivas u otras, cuando lo buscado con ellas es la desaparición misma del malestar, la adaptación a la situación vivida o el aumento de los rendimientos productivos. Por cierto que no se las puede separar de las demandas sociales por factores económicos en los sistemas de salud, prepagos donde la relación costo-beneficio es medida con ese parámetro, desde la ideología dominante. Es importante destacar que no está puesta en cuestión su eficacia para tal fin, sino la misma circunstancia de buscarlo, por los motivos antes trabajados. Al respecto, el problema es que se instala una dependencia que responde a la analizada por Hegel como la relación amo-esclavo, con la connotación ética que conlleva. Pero, ¿a veces, se puede hacer otra cosa en la situación actual?

II. Hacerse cargo de la situación límite

Como ya se anticipó, para abordar este tópico se toma un fragmento del Cármides de Platón. Aunque es extenso, se transcribe entero para luego comenzar a analizarlo y será retomado en el siguiente punto:

Sin embargo, como me preguntó si conocía un remedio para el mal de cabeza, le respondí –no sin dificultad- que sabía de uno.

–¿Qué remedio es? –me dijo.

Le respondí que mi remedio consistía en cierta yerba, pero que era preciso añadir algunas palabras mágicas; que pronunciando las palabras y tomando el remedio al mismo tiempo, se recobraba enteramente la salud; pero que, por el contrario, las yerbas sin las palabras no tenían ningún efecto.

-Voy, pues, a escribir las palabras que tú vas a decirme –respondió él.

-¿Las diré a petición tuya, o sin ella?

-A mi ruego, Sócrates -replicó riéndose.

-Sea así, ¿pero, sabes mi nombre?

-Sería una falta en mí el ignorarlo...

-Quizás has oído hablar de médicos hábiles. Si se les consulta sobre males de ojos dicen que no pueden emprender solo la cura de los ojos, y que para curarlos tienen que extender su tratamiento a la cabeza entera; en igual forma imaginar que se puede curar la cabeza sola, despreciando el resto del cuerpo, es una necesidad... tampoco debe tratarse el cuerpo sin el alma... –contestó Sócrates.

En el párrafo siguiente hace referencia a un aprendizaje recibido de un médico tracio, discípulo de Zalmoxis.

-Enseñándome el remedio y las palabras me dijo: ‘acuérdate de no dejarte sorprender para no curar a nadie la cabeza con este remedio, si desde luego él no te ha entregado el alma para que la cures con estas palabras; porque hoy día –añadía- es un error de la mayor parte de los hombres, el creer que se puede ser médico de una parte sin serlo de otra’” (Platón, pp. 78-80).

Atiéndase cómo se construye la situación. Sócrates ha vuelto de la batalla de Politea y en el gimnasio Critias le dice que su sobrino hace algún tiempo está con un malestar en

la cabeza. Entonces, lo llaman a Cármides que se presenta preguntando por una cura, ante lo que el curador –Sócrates- le responde que ésta existe. La diferencia con el texto homérico es notable. En aquél alguien decide por todos –Elena porque cambia de parecer-, en éste hay una derivación por parte de Critias y una demanda por parte del interesado, el cual reconoció su malestar y busca dónde encontrar un saber que opere sobre él –que en principio es una transferencia lateral por su tío-, localizada en Sócrates, y luego ya es él mismo quien despliega otro modo transferencial. Son cuatro los elementos que de inicio se recortan en quien consulta: reconocimiento del malestar, demanda de cura, atribución de saber al Otro y expectativa de cambio.

Pero, ante tal pedido, el curador podría haber operado exactamente igual que en el texto anterior, marcando él el modo de relación y el cierre de la situación. Sócrates no lo hizo así, aceptó el convite y señaló que existe un pharmakon, que para que opere requiere de palabras, pero no cualquiera, epode, un ensalmo –también traducido por palabras mágicas-, para lo cual debían recorrer un camino –palabras mágicas y yerbas-. El curador apunta a anudar el lazo social, a desplegar desde la atribución de saber la transferencia que está en juego, pues retorna al principio, volviéndole a preguntar si la demanda es por él –¿las diré a petición tuya...?-. La respuesta no se hizo esperar, esta vez ya nombrándolo a Sócrates, en una relación donde se va delimitando como un compromiso con esa única persona que acepta como curador, el cual, en el decurso del diálogo se transformará en el maestro a seguir en ese camino. Recorto entonces que quien es consultado posibilita o no que se constituya un campo donde el que consultó pueda hacerse cargo de su situación límite; qué ocurra en el camino es impredecible.

No basta ni la planta ni el ensalmo solos, es necesario atender a un todo, no partes del cuerpo ni cuerpo sin psyche (ψυχή). La cura que plantea no está en “sacarle el dolor de cabeza”, sino que se ocupa de escucharlo para apreciar si es un joven sophron (σοφρόν), prudente, medido, como le habían dicho, cuando se lo alabaron tanto por su inteligencia como por su belleza –que al principio del diálogo impactó a Sócrates-. Se estrecha así el lazo y se va delineando la actividad que desarrollarán con características singulares, diferente a una técnica estandarizada, ya que tomará notas que las construirán entre los dos y será irrepetible. Por esto la terapéutica se aproxima más al arte que a la tecnología.

A su vez, el terapeuta se descentra de su persona, él es poseedor de un saber que le fue transmitido, por lo cual es posible desprenderse de él donándolo. Es muy interesante porque si bien favorece el apego al lugar que él sostiene, prepara la situación para que haya un final donde se rompa esa dependencia necesaria en un momento de la cura. La diferencia con el otro modo de abordaje analizado en el punto anterior es muy notoria.

III. Momentos estructurales

Cuando surgió la psiquiatría como ciencia en el campo médico, por el rol social que cumplía, su tarea consistió en custodiar al enfermo y principalmente al Orden social, por lo que tenía la función de controlar (Saurí, 1996). Al irse delineando que se tenía que ocupar de lo diferente, de lo otro, yendo más allá de lo manifiesto, se posibilitó delinear los campos de aprehensión y por tanto las posibilidades terapéuticas (Saurí, 1997).

Al constituirse como campo antropológico, aceptando su carácter conjetural y que se ocupa de la personalización, ya no se piensa en niveles integrados, sino en un proceso en totalización, previo a la diferencia en síntomas y síndromes, incluso sin la diferenciación tajante entre normal y patológico. El carácter servicial propio de lo

terapéutico estará entonces centrado en la persona, donde tanto el curador como el curando son sujetos del acto terapéutico, cada uno a su modo.

A partir del fragmento del Cármenes se retoman los textos de Saurí para describir sus momentos estructurales: constitutivo y operativo.

III. A. Momento Constitutivo

Cármenes consulta por su malestar, esperanzado de encontrar una solución, y su pedido encuentra una respuesta benevolente en Sócrates, en el contexto de la philia (φιλία), abriéndose así un primer momento como posibilidad terapéutica.

Es central entonces, el modo en que es realizada la consulta, el momento petitorio del querer, que muestra la demanda, más allá de la autenticidad o no del deseo de curación en juego. Quien consulta se abre a lo diferente, sale de sí, corre el riesgo al autorizar al Otro de quien queda en referencia desde ese momento. Escuchar el modo de ese pedido es fundamental, porque ordena las posibles estrategias a implementar, pues, por ejemplo si alguien es traído o mandado a consulta y no se tuvo en cuenta este dato, puede ser imposible el establecimiento del lazo terapéutico. Por parte del terapeuta también implica una renuncia, no sólo a sus propias preocupaciones, sino a imponer unas operaciones universales porque ese es su modo de trabajo. Escuchar la demanda y diferenciar lo deseado es un primer cuidado que implica una actitud pragmática donde el sostén del lazo es muy importante.

Si la mira no está puesta en la eficacia operativa inmediata, iniciado ya el vínculo y diferenciados los modos de comunicarse, cuando se capta el establecimiento de la transferencia, comienza la búsqueda de significaciones compartidas.

Sócrates trata de saber sobre su paciente y así implementar un modo de discurrir, develar, descifrar, ordenar el decir, apuntando al más-decir que permita recorrer el camino de la cura. Nacen así interpretaciones y un discurrir mayéutico que es allende la hermenéutica, interrogando al mundo-de-la-vida. En una apertura recíproca, pide de quien asiste una puesta entre paréntesis de su proyecto existencial, para no imponer su concepción de realidad, permitiendo que aparezcan las inscripciones en el trayecto de la historia del asistido y se pueda leer su proyecto, biografía que se leerá en la intimidad generada.

El estudio del momento constitutivo en dos tiempos, de posibilidad terapéutica y de búsqueda de significaciones compartidas, está muy cerca de la diferencia que se establece entre las entrevistas preliminares y el comienzo de un análisis.

III. B. Momento operativo

Además de lo constitutivo –un malestar esperanzado, un pedido y la respuesta adecuada-, es necesario atender a lo operativo. Las mediaciones que se recortan en el texto del Cármenes son tres, el ensalmo, el fármaco y el acompañamiento.

Para referirse a las palabras curativas Platón no empleó logos sino epode, en relación con encantamiento, donde ode remite a la palabra cantada, de donde ensalmo tiene de canto salmodiado, que requiere un ambiente especial para ser escuchado. Evoca la canción de cuna, el canturreo materno donde es fundamental el sonido que arrulla al niño; también es curativo cuando éste se golpea y con caricias le canta “sana, sana...”, que no modifica la lastimadura pues su campo operativo no es el físico, sino el de la

tensión producida por el golpe que la resuelve en la relación interpersonal afectada por el daño.

Su efecto no es por resolver una causa, ni por ser un discurso deductivo, sino que remite al operar en el vínculo, movilizándolo los fundamentos existenciales que posibilitan un nuevo ordenamiento. Su lenguaje no es significativo por lo convencional, ya que tiene un tono situacional. El peligro que abre es el de la fascinación, por el ensimismamiento imaginario que conlleva a la idealización narcisista, que de suceder queda pegado al en-canto de la promesa, que no permita recorrer el camino de búsqueda compartida.

Ante el mal-estar de Cármides, Sócrates le propuso una cura, para lo que averiguó su condición de sófron. Importa para él cómo responder ante la apertura del ensalmo. Sofrosine (σοφροσύνη) fue traducido al latín como temperantia, la templanza, que remite a prudencia, pero en tanto ocuparse-de-lo-suyo, sólo posible por la participación del Otro. Fue sacado de lo-suyo por el malestar, y ahora tiene la oportunidad de saber de ello, un saber que no es simplemente conocer, sino una respuesta; tanto al saber-de-lo-inconsciente como también a un saber-hacer con aquello que dio lugar a estar en esa situación. Lo vuelve a poner en camino, en su “siendo”.

Junto a la epode la propuesta incluye un pharmakon, el fármaco. Por el primer punto conocimos una de sus posibles acepciones, la de droga, empleada en un contexto compatible con los supuestos naturalistas. Pero esta palabra tiene un origen incierto, y abarca varias significaciones, de las que Saurí (1997) releva cuatro: droga, tintura, escritura y objeto numinoso.

En la obra homérica, la droga –phármakos (φάρμακος)- tenía una acción ambivalente, porque podía curar o matar, y si la dosis no era conveniente producía un daño. Por estos efectos inciertos es que era denominado pharmakeus (φάρμακεύς) al mago que las aplicaba en ese imaginario sustancialista, pues suscita ilusiones y fantasías de cura que siguen teniendo actualidad en el poder otorgado. La esperanza social está muy puesta en el encuentro del “remedio” que cure los males de la humanidad, que introduciéndose desde un fuera modifique el dentro.

Para teñir una tela se la sumerge en una tintura –pharmakon- que le da el color buscado. Por extensión también se usó para los aceites aromatizantes, perfumes y para templar el hierro, pues en esta acepción no se centra en el dentro, sino en la apariencia, aportando caracteres que suplementan, modificando lo natural. Sigue operando desde fuera.

Sócrates valoró el discurso hablado, pero, en su transmisión puede emplearse la escritura. Cuando el dios egipcio Thot presentó este descubrimiento que los haría más sabios, lo inventó como un remedio –sophias pharmakon- para la memoria. Introduce así el favorecer el recuerdo y también la incitación al olvido, pues al ser aquellos traídos desde afuera se descuida el cultivo de la memoria. Benéfico introduciéndose desde fuera, puede a su vez ser nocivo.

Por último, cuando ocurría algún desastre o en las fiestas Targelias, los atenienses realizaban un rito por el cual se buscaba expiación a través de unos personajes –pharmakoi- a los que se golpeaba salvajemente en los genitales y se los expulsaba, incluso solían morir. En un lugar dentro-fuera, pues se los alimentaba hasta la ocasión, eran quienes cargaban las culpas de la ciudad y se los arrojaba fuera, con el valor de un objeto numinoso.

Interesa remarcar que si bien con su operar desde fuera, modifica el interior –droga-y/o la apariencia –tintura-, cuando se lo considera escritura se lo puede retomar desde los trabajos actuales sobre la letra, dimensión del lenguaje no abarcado por la epode ni por el logos, que posibilita una nueva inscripción en la dimensión real, vertiente que

facilita operaciones novedosas y, también al abrir la posibilidad de dentro-fuera –objeto numinoso- da pie a pensar el lugar del enigma.

Si bien el de acompañante terapéutico es una función necesaria en determinadas situaciones, en tanto acompañamiento es el tercer momento operativo en todo abordaje terapéutico. Para mostrar sus caracteres Saurí rastrea la historia del vocablo. Compañero era empleado en la República Romana para la unión de los que defendían a una ciudad o atacaban a otra, que luego cuando se profesionalizaron se empleó también por compartir su pan, su alimento, pasando en su área semántica a nominar la cohabitación ilícita –contubernis- o a referirse a la lealtad al grupo –cumpanis-. Esta referencia grupal y con la necesidad de una iniciación al mismo para ser admitido, con los privilegios, solidaridades y jerarquías que ello tenía, es como pasó a los gremios medievales. El “estar-con” es lo que aparece en castellano, como grupo –compañía (de teatro...)-, como persona –compañero-, como actividad –campana- en función del vínculo de compañerismo. Este vínculo ofrece una identidad de situación, que otorga una posición, e implica aceptar normas y prescripciones, así como también jerarquías.

En tanto verbo, acompañar remite a un “hacia”, que se une al “con”, siendo que la epode y el pharmakon remitían a un “para”. El movimiento que implica asumir ese lugar marca un arrancar de un “desde”, con una dirección “hacia” y que finaliza, “hasta”.

Se marca así la importancia del trayecto recorrido y no la meta a llegar, es un modo de hacer un recorrido, participando y en una subordinación al Otro por aceptar acompañarlo, lo cual no es depender de él. Andando el camino se encuentran encrucijadas donde hay que optar, aparecen Otros, por lo que no sólo es andadura, también es pasaje y tránsito. Del mismo modo, no es uniforme, son distintos momentos que pueden configurar etapas que se irán delineando, pudiendo o no seguir luego de cada detención. Otro dato es que el acompañamiento es en presencia, es un modo de estar-con, situacional, por eso los recuerdos no acompañan.

Del final del Cármenes apunto algunas notas más:

¡Por Zeus! Sócrates, no sé si poseo o no poseo la sabiduría (si soy sofrón); ni cómo puedo saberlo, cuando tú mismo no puedes determinar su naturaleza, por lo menos según tu confesión; si bien en este punto no te creo, y antes bien pienso tener gran necesidad de tus palabras mágicas (epode); y quiero someterme a su virtud sin interrupción hasta que me digas que es bastante.

A partir del diálogo, ya hay transformación –aunque el texto no dice si se curó del dolor de cabeza- y marca un itinerario posible. Ahora se pregunta por su condición existencial y ya no por su dolor, atribuye saber al Otro aunque éste se destituya del mismo, se pone en su compañía aceptando la propuesta de trabajo y le ve un final, que, aunque lo ubique en el Otro –me digas que es suficiente-, por la destitución de Sócrates mismo anticipa que pasará por allí.

Conclusiones

Sintetizando los caracteres que aparecen en lo terapéutico, a partir del estudio de sus fundamentos, siguiendo los trabajos de Jorge Saurí, se destacan:

- estar-con-junto –con apertura de corazón-,
- como sostén-cause del deseo de cura, que respeta el tiempo del Otro –actuando en el presente, abierto al será-,

- suscitando preguntas por la sola presencia –activa, solícita y misericordiosa-, aunque no interprete ni discorra –posibilitando nuevos horizontes-,
- que escucha los dichos silentes y
- es oportuno en su condición servicial.

Bibliografía

- ARANGUREN, J. L. (1982). Introducción a Kierkegaard, S. El concepto de la angustia. Madrid: Espasa-Calpe.
- BACHELARD, G. (1984). La formation de l'ésprit scientifique, Librairie philosophique J. Vrin, (s/f) París. La formación del espíritu científico, (traductor anónimo). México: Siglo XXI.
- GEVAERT, J. (1974). Il Problema dell'uomo. Introdizione all'antropologia filosofica. Torino, Italia: Elle DiCi. (Trad. Cast. Ortiz, A.) El problema del hombre. Introducción a la Antropología filosófica. Salamanca: Sígueme, 1976.
- HOMERO (1970). La Odisea. Buenos Aires: Losada.
- LAÍN ENTRALGO, P. [1979]. Historia de la medicina. Barcelona: Salvat.
- LEVI-STRAUSS, C. (1974). Anthropologie structurale. París: Plon. (Trad. Cast. Verón E.) Antropología estructural. 1992. Barcelona: Paidós, 1992.
- PLATÓN (1979). Cármides. (Trad. Cast. Larroyo F.) México: Porrúa.
- RUBIO, J. M. (2005). La personalización en la Antropología Psiquiátrica. Acta psiquiátrica psicología Am lat. 51(3), 185-198.
- SAURÍ, J. (1962a). “La estructura del yo”, Tomo I. En Introducción general a la psicología profunda. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- (1962b). “La dinámica del Yo”. TOMO II. En Introducción general a la psicología profunda. Buenos Aires: Carlos Lohlé.. Tomo II: La dinámica del Yo.
- (1965). El hombre comprometido. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- (1973). Modalidades de la situación terapéutica. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 16, 240.
- (1975). Creación, expresión plástica y psicopatología. Buenos Aires: Ediciones Johnson & Johnson.
- (1982). Lecturas de la psicopatología. Buenos Aires: Ed. de Belgrano.
- (1983). Las perversiones. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- (1985, 15 de noviembre). El campo de las psicoterapias. Actas 2º Congreso sobre psicoterapias. UB.
- (1986). El cuerpo de la psicoterapia. Relaciones (Montevideo), 28, 2.
- (1989). Persona y personalización. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- (1994). ¿Qué es diagnosticar en Psiquiatría? Buenos Aires: Bonum.
- (1996). Historia de las ideas psiquiátricas. El naturalismo psiquiátrico. Tomo I. Buenos Aires: Lohlé-Lumen. Segunda edición corregida y aumentada.
- (1997). Historia de las ideas psiquiátricas. La crisis de la psiquiatría. Tomo II. (2ª. ed.). Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- (1998). El tenor de la psicoterapia; Rev. psicop. Fundamental (San Pablo), 1, 1.

Notas

ⁱ Para una visión de conjunto de la obra de J. Saurí ver el artículo: Rubio (2005)

Tabla 1. Distribución de la muestra por grupos de edad

Edad	Frecuencia/Porcentaje
14-18	55 (19,8 %)
19-21	85 (30,6 %)
22-24	86 (30,9 %)
25	52 (18,8 %)

Tabla 2. Resultados según los grupos de edad.

FACTORES	14-18	19-21	22-24	25	F	p
	M. (D.T.)	M. (D.T.)	M. (D.T.)	M. (D.T.)		
A: Afabilidad	9,78 (7,58)	7,56 (2,90)	7,72 (2,94)	8,00 (2,84)	3,54	,015*
B: Razonamiento	9,20 (11,55)	7,29 (2,33)	7,15 (2,24)	6,82 (2,57)	2,12	,098
C: Estabilidad	10,58 (4,41)	10,77 (3,89)	10,38 (3,27)	11,50 (3,83)	,971	,407
E: Dominancia	9,87 (3,96)	9,60 (3,71)	9,64 (4,31)	9,84 (3,76)	,082	,970
F: Animación	13,29 (7,90)	11,30 (4,03)	11,07 (3,59)	11,59 (4,40)	2,50	,060
G: Atención normas	11,07 (4,17)	9,60 (3,74)	9,26 (3,83)	9,42 (3,88)	2,73	,044*
H: Atrevimiento	13,52 (8,61)	10,27 (3,97)	9,79 (3,98)	10,92 (4,53)	6,13	,000*
I: Sensibilidad	10,70 (4,05)	8,97 (3,71)	9,59 (3,59)	9,55 (3,05)	2,53	,057
L: Vigilancia	10,14 (3,76)	8,81 (3,24)	8,83 (3,46)	9,00 (3,55)	2,02	,110
M: Abstracción	9,83 (3,82)	8,72 (3,88)	8,14 (3,44)	9,36 (3,59)	2,73	,044*
N: Privacidad	8,60 (3,08)	7,71 (2,91)	8,00 (3,16)	8,61 (3,19)	1,41	,239
O: Aprensión	11,81 (4,31)	10,22 (3,92)	10,94 (3,96)	10,19 (3,82)	2,20	,088
Q1: Apertura al cambio	9,18 (3,87)	7,47 (3,19)	7,87 (3,17)	8,34 (3,70)	2,99	,031*
Q2: Autosuficiencia	8,80 (3,51)	7,74 (3,32)	7,73 (2,78)	8,96 (3,48)	2,74	,043*
Q3: Perfeccionismo	10,10 (3,80)	8,22 (3,47)	8,59 (3,09)	8,40 (3,59)	3,72	,012*
Q4: Tensión	13,32 (4,31)	10,62 (4,23)	11,76 (4,67)	10,76 (4,36)	4,83	,003*

* p < .05

Tabla 3. Diferencias según género.

FACTORES	Mujer	Hombre	T	p
	M. (D.T.)	M. (D.T.)		
A: Afabilidad	8,84 (5,36)	9,13 (2,55)	,526	,599
B: Razonamiento	8,22 (7,51)	6,60 (2,86)	2,23	,026*
C: Estabilidad	11,01 (3,86)	12,70 (3,34)	3,32	,001*
E: Dominancia	9,73 (3,95)	12,46 (2,99)	5,64	,000*
F: Animación	12,13 (5,80)	13,68 (4,01)	2,27	,024*
G: Atención normas	10,41 (3,81)	11,65 (3,63)	2,33	,021*
H: Atrevimiento	11,34 (6,17)	13,54 (3,53)	3,29	,001*
I: Sensibilidad	10,46 (4,08)	10,36 (2,99)	,210	,834
L: Vigilancia	9,26 (3,45)	11,58 (2,57)	5,53	,000*
M: Abstracción	8,94 (3,55)	11,77 (2,87)	6,28	,000*
N: Privacidad	8,51 (3,46)	9,14 (2,74)	1,45	,148
O: Aprensión	10,69 (4,16)	13,46 (3,27)	5,33	,000*
Q1: Apertura al cambio	8,10 (3,28)	10,66 (2,94)	5,80	,000*
Q2: Autosuficiencia	8,13 (3,44)	10,21 (2,68)	4,86	,000*
Q3: Perfeccionismo	8,86 (3,47)	11,16 (2,83)	5,19	,000*
Q4: Tensión	11,89 (4,93)	13,61 (3,57)	2,90	,004*

* p < .05

Tabla 4. Resultados según sean practicantes o no practicantes.

FACTORES	No practicante	Practicante	T	p
	M. (D.T.)	M. (D.T.)		
A: Afabilidad	7,16 (3,00)	8,68 (4,82)	3,22	,001*
B: Razonamiento	7,28 (2,25)	7,68 (6,79)	,711	,478
C: Estabilidad	9,85 (3,40)	11,26 (3,94)	3,13	,002*
E: Dominancia	8,86 (3,56)	10,19 (4,08)	2,84	,005*
F: Animación	10,70 (3,51)	12,23 (5,65)	2,78	,006*
G: Atención normas	8,87 (3,76)	10,26 (3,93)	2,91	,004*
H: Atrevimiento	9,60 (3,71)	11,62 (6,12)	3,41	,001*
I: Sensibilidad	8,87 (3,71)	10,04 (3,58)	2,56	,011*
L: Vigilancia	8,51 (3,60)	9,46 (3,39)	2,15	,032*
M: Abstracción	7,67 (3,15)	9,57 (3,85)	4,45	,000*
N: Privacidad	7,24 (2,86)	8,66 (3,10)	3,83	,000*
O: Aprensión	9,66 (4,05)	11,37 (3,88)	3,44	,001*
Q1: Apertura al cambio	7,23 (3,37)	8,58 (3,43)	3,18	,002*
Q2: Autosuficiencia	7,33 (3,47)	8,65 (3,05)	3,17	,002*
Q3: Perfeccionismo	7,55 (3,22)	9,42 (3,48)	4,50	,000*
Q4: Tensión	10,24 (4,36)	12,27 (4,42)	3,70	,000*

* p < .05

Tabla 5. Comparación entre hombres y mujeres practicantes y no practicantes.

FACTORES	Mujer no practicante	Mujer practicante	Hombre no practicante	Hombre practicante	F	P
	M. (D.T.)	M. (D.T.)	M. (D.T.)	M. (D.T.)		
A: Afabilidad	7,02 (2,96)	8,88 (3,26)	9,87 (6,11)	9,26 (2,10)	4,38	,005*
B: Razonamiento	7,79 (2,10)	6,65 (2,88)	8,46 (9,27)	6,57 (2,87)	1,18	,317
C: Estabilidad	9,40 (3,49)	12,19 (3,23)	11,92 (3,78)	12,98 (3,39)	9,07	,000*
E: Dominancia	7,81 (2,94)	12,65 (3,26)	10,81 (4,04)	12,36 (2,87)	17,88	,000*
F: Animación	10,12 (2,82)	13,65 (4,04)	13,26 (6,69)	13,69 (4,04)	5,40	,001*
G: Atención normas	8,93 (3,33)	11,76 (3,83)	11,24 (3,83)	11,59 (3,56)	5,99	,001*
H: Atrevimiento	9,44 (3,73)	12,30 (3,28)	12,41 (6,98)	14,20 (3,51)	6,87	,000*
I: Sensibilidad	8,40 (3,85)	11,15 (3,81)	11,62 (3,75)	9,93 (2,39)	9,38	,000*
L: Vigilancia	7,77 (3,27)	12,26 (2,83)	10,10 (3,27)	11,22 (2,37)	16,22	,000*
M: Abstracción	6,87 (2,62)	11,11 (2,51)	10,10 (3,48)	12,12 (3,01)	25,59	,000*
N: Privacidad	6,65 (3,25)	9,11 (2,32)	9,56 (3,13)	9,16 (2,97)	10,26	,000*
O: Aprensión	8,91 (3,72)	13,42 (3,85)	11,69 (4,08)	13,49 (2,96)	14,59	,000*
Q1: Apertura al cambio	6,71 (3,02)	10,46 (2,85)	8,88 (3,17)	10,77 (3,01)	16,56	,000*
Q2: Autosuficiencia	6,30 (3,18)	10,88 (2,74)	9,16 (3,16)	9,85 (2,60)	17,88	,000*
Q3: Perfeccionismo	7,10 (3,20)	10,50 (2,37)	9,85 (3,23)	11,51 (3,01)	17,85	,000*
Q4: Tensión	9,57 (4,67)	13,42 (3,45)	13,20 (4,60)	13,71 (3,66)	10,09	,000*

* $p < .05$

Diferencias de personalidad entre deportistas y no deportistas, a través del 16 PF

Personality differences among sportsmen and nonsportsmen, by means of the 16 PF

Félix Guillén García
Universidad de Las Palmas
de Gran Canaria.

Resumen

El objetivo del presente estudio es comparar las diferencias de personalidad entre deportistas y personas no practicantes, a través de Cuestionario de Personalidad 16 PF. Igualmente se atienden a las diferencias de género y edad. La muestra está conformada por 278 sujetos, con edades comprendidas entre los 14 y 49 años. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre practicantes y no practicantes en la mayoría de los factores. Concretamente se señala que los practicantes muestran puntuaciones más elevadas en los factores de Afabilidad, Estabilidad emocional, Dominancia, Animación, Atención a las normas, Atrevimiento, Sensibilidad, Vigilancia, Abstracción, Privacidad, Aprensión, Apertura al cambio, Autosuficiencia, Perfeccionismo y Tensión. Asimismo se aprecian diferencias importantes si se atiende a las edades y el género de los sujetos.

Abstract

The objective of this paper is to compare personality differences among sportsmen and those who do not practice sports, using the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16 PF). Nonetheless, differences in gender and age are taken into consideration. The sample includes 278 individuals between 14 and 49 years of age. For the majority of the factors, the results show statistically significant differences among those who practice and those who do not practice sports. Substantially, it is pointed out that those who practice sports show higher scores in the following factors: Warmth, Emotional Stability, Dominance, Liveliness, Rule Consciousness, Social Boldness, Sensitivity, Vigilance, Abstractedness, Privatness, Apprehension, Openness to Change, Self Reliance, Perfectionism, and Tension. In like manner, important differences are noticed if individuals' ages and gender are taken into account.

Palabras clave: Personalidad, edad, género, 16 PF, practicantes, sedentarios

Keywords: Personality, age, gender, 16 PF, practitioners, sedentary

Introducción

Uno de los tópicos que con mayor frecuencia ha sido abordado en el campo de la Psicología del Ejercicio y el Deporte, principalmente a partir de las décadas sesenta y setenta, es el de la personalidad (Valdés, 1998; Vealey, 2002).

Correspondencia: Félix Guillén García
Universidad de Las Palmas

El creciente interés por esta temática, dio lugar a que se constituyera en un importante ámbito de investigación y que se centrara de manera significativa en determinar la influencia y la relación que se establece entre el deporte y/o el ejercicio físico y la personalidad (Cassidy y Conroy, 2006; Aidman y Schofield, 2004; Thomas, 1983; Nieman y George, 1987; Meredith y Harris, 1969); buscando en la mayoría de los casos comprender y predecir la conducta de los atletas (Cruz, 1991).

Sin embargo, los esfuerzos por esclarecer las particularidades de esta relación no han permitido alcanzar las conclusiones que a priori se esperaban, pues no han aparecido hasta la fecha resultados concluyentes (Matarazzo, 2000; Samulski, 2002).

Posiblemente, la escasa consistencia en los resultados encontrados se debe a la presencia de multitud de variables que determinan en cada caso el diseño de las investigaciones y, por tanto, las conclusiones extraídas de las mismas. Algunas de estas variables, que preocupan a los profesionales del deporte y que de manera contundente se perfilan en los estudios realizados hasta la fecha, se enuncian en forma de preguntas, a las cuales se les van dando respuestas teniendo en cuenta al cada vez más exigente mundo del deporte (Garcés de los Fayos, López y Pérez, 2002).

En este sentido, podemos citar algunas cuestiones que plantean si la personalidad se ve determinada o no por la práctica deportiva. O si por el contrario, la disposición de unos determinados rasgos de personalidad es lo que conduce a escoger entre no practicar deporte y/o actividad física o realizar aquellas actividades físico-deportivas que por sus características sean más afines a nuestro perfil de personalidad.

Partiendo de esta realidad consideramos que el estudio de la personalidad necesita continuar en esta línea de trabajo, despejando paulatinamente las dudas que marcan la notable controversia existente en este ámbito de la Psicología del Deporte (Morris, 2000; Sack, 1975, 1980, 1982; Singer, 1986; Singer y Haase, 1975).

Por otro lado, en este complejo campo de investigación se adhieren otras variables a tener en cuenta como son la diversidad de enfoques teóricos existentes, que han ido evolucionando con el paso del tiempo y la multitud de instrumentos de evaluación que se desprenden de los mismos.

Bajo esta perspectiva llevar a cabo investigaciones sobre la personalidad y el deporte se hace aún más complicado, si cabe, por la pluralidad que caracteriza el estudio y la delimitación de este constructo.

En este sentido, es preciso hacer referencia a la extensa aportación de definiciones realizada por diversos autores (Cloninger, 2003; Cox, 2002; Weinberg y Gould, 1995; Butt, 1987), que tratan de sintetizar al máximo el entendimiento sobre este tópico objeto de análisis, desde la perspectiva del deporte.

Algunos de ellos entienden la personalidad como un conjunto de características individuales, las cuales son prácticamente permanentes y estables en los individuos (Hermann, 1976). Otros, plantean que este constructo puede entenderse como el conjunto de características que hacen de cada persona una persona única (Weinberg y Gould, 1995) o que la personalidad es la organización dinámica de sistemas psicofísicos del individuo que determinan ajustes únicos en su ambiente (Allport, 1937).

En una búsqueda por delimitar al máximo esta complejidad conceptual, se han ido perfilando toda una serie de paradigmas de los cuales se desgranar un amplio conjunto de teorías tal y como plantea Valdés (1998).

Asimismo, los estudios realizados hasta la época recogen toda una variedad de posicionamientos que se someten a la categorización de Paradigmas que explican la conducta (Vealey, 2002) y que de alguna manera vienen a responder sobre si la personalidad se manifiesta como algo estable para todas las situaciones o varía según el

momento en el que se encuentre el individuo (Cox, 2002; López y Garcés de los Fayos, 2002; Gill, 2000)

Conforme a lo expuesto, la literatura permite determinar la existencia de tres tipos de enfoques explicativos sobre la personalidad. En primer lugar y partiendo de la existencia de estudios que manifiestan que la personalidad es un constructo estable, concreto y predecible, que no da lugar a cambio o a modificación (López, 1995), encontramos el Enfoque de Rasgos cuyos principales representantes son Allport (1937), Cattell (1950, 1979), Eysenck y Eysenck (1969), Eysenck, Nias y Cox (1982) y Guilford (1959). Estos autores establecen que la personalidad está constituida por rasgos generales, relativamente estables.

Este enfoque, a pesar de considerarse como uno de los que más aportaciones han realizado en el campo de la Psicología, ha dado paso a otros posicionamientos teóricos que se inclinan hacia teorías menos rígidas que dan mayor protagonismo a la influencia del ambiente.

Hablamos de los enfoques denominados Situacional e Interaccionista. El primero de ellos enfatiza que la situación que rodea al sujeto es la que condiciona su conducta, por lo que mostrará un comportamiento u otro dependiendo de las circunstancias en las que se encuentre. Por su parte, el enfoque Interaccionista, plantea la necesidad de estudiar la personalidad mediante el conocimiento de los rasgos o características personales y el contexto en el que se está involucrado.

En este sentido muchos autores, entre ellos Vealey (2002), mantienen una visión más interaccionista, en la que para explicar el comportamiento considera que se deben tomar tanto los factores internos como los externos, apreciándose diferencias significativas en función del peso que se le de a un aspecto u otro.

Además cabe resaltar que, a pesar de impulsarse una corriente de estudios basada en un enfoque más interaccionista, principalmente si tomamos como referencia los estudios que muestran un interés por relacionar la posible influencia de diversos tipos de prácticas deportivas y su relación con la personalidad (Duroy, 2002; O'Keefe, 2005; Storch, Storch, Jason, Killiany y Roberti, 2005; Dowd e Innes, 1981), la Teoría de Rasgos sigue considerándose relevante aún en la actualidad. Fundamentalmente, si tenemos en cuenta las posibilidades que ofrecen los cuestionarios derivados de este enfoque (Guillén y Castro, 1994; Morgan 1980); ya que no se puede eliminar el potencial de estos instrumentos por el hecho de no seguir fielmente la teoría de la que surgieron (Guillén y Castro, 1994).

Hablamos en este caso, por ejemplo, del Cuestionario de los Dieciséis Factores de Personalidad, 16 PF (Cattell, 1972), que como muchos otros inventarios procedentes de la psicología general, ha sido empleado en el campo del deporte, debido a la escasez de recursos en relación a este tipo de herramientas de evaluación procedentes de la Psicología del Deporte (Garcés de los Fayos, López y Pérez, 2002)

Entre otros de los instrumentos genéricos más utilizados podemos destacar tal y como plantean Garcés de los Fayos et al., (2002), el Inventario de Personalidad EPQ, de Eysenck, (Eysenck y Eysenck, 1975), Minnesota Multiphasic Personality Inventory, MMPI (Hathaway y McKinley, 1943) y el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo o STAI (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970), cuestionarios con los que se han realizado investigaciones en el ámbito deportivo.

No obstante, es importante distinguir algunas de las pruebas que particularmente han sido elaboradas desde la Psicología del Deporte y que de manera más específica se centran en un determinado rasgo de personalidad sin abordar este constructo en su conjunto. Citamos por ejemplo, los Listados de Características Conductuales de los Campeonatos (Rushall, 1970), Inventario de rasgos generales de confianza con respecto

al deporte (Vealey, 1986), Competition Anxiety Test for Adults (Illinois Competition Questionnaire Form A) de Martens (1977) y Competition Anxiety Test for Children (Illinois Competition Questionnaire Form C) de Martens (1977), entre otros.

Muestra de esta diversidad tan amplia en el empleo de instrumentos para establecer relaciones entre la personalidad y el deporte queda patente en la variedad de estudios realizados hasta la fecha, donde autores como Luparini, Guidoni, La Malfa y Rossi (1989) han abordado la evaluación de los perfiles de personalidad en atletas de diversas disciplinas usando para ello el 16 PF, de Cattell.

En esta misma línea, muchos otros autores han utilizado este instrumento para probar la hipótesis de que existe un perfil de personalidad en deportes de alto riesgo como es el caso del estudio de Breivik (1999); o como el de Moreno y Moreno (2001) que emplean el 16 PF de Cattell, entre otros instrumentos, para establecer la caracterización psicológica y de somatotipo de un equipo de taekwondo.

Malinauskas (2003), por su parte, se basó en el Inventario de Personalidad de Eysenck (1975) para la evaluación de los estados, con la finalidad de describir las particularidades de los estados emocionales de practicantes de deportes de carácter cíclico.

Más recientemente, algunos autores tratan de abordar el estudio de la personalidad y el deporte empleando para ello el Inventario de Personalidad de Freiburg (1994), procurando para ello utilizar una amplia muestra de deportistas de alto rendimiento (Bara, Guillén, Morrison y Scipião, 2005; Bara, Scipião y Guillén, 2005a, 2005b)

Mahnich y Tusak (2005) emplean el Cuestionario de la Motivación de Logro de Costello (1967) y los Cuestionarios STAI-XI y STAI-X2 de Spielberg, Gorsuch y Lushene (1970), entre otros, para determinar las diferencias que existen en la estructura de personalidad y la motivación de atletas que practican deportes extremos y no deportistas.

Por su parte, Covassin y Pero (2004) han estudiado la relación entre autoconfianza, ansiedad y estados de ánimo entre un grupo de jugadores colegiales de tenis; empleando para ello, el Inventario de Ansiedad Estado Competitivo (CSAI-2) de Martens, Vealey y Burton (1995) y el Perfil de Estados de Ánimos (POMS) de MacNair, Lorr y Droppelman (1971).

Esta temática que ha sido recurrente a lo largo de las últimas décadas en la Psicología del Deporte, ha experimentado en los últimos años un nuevo enfoque al considerar a los sujetos que practican deportes de muy alto nivel competitivo (Donnay y Thompson, 2006; Legg, Mackie y Park, 2003; Halvari y Kjormo, 2002; Schaubhut, Davis y Strachan, 2001; Jackson, Kirby, Larry y Tatem, 1984).

Así son muchas las investigaciones que tratan de estudiar el perfil de personalidad basándose en un solo deporte (Frost, 2006; Gregor, 2005; Gat y McWhirter, 1998), otros intentando descifrar las características psicológicas de los deportistas comparando colectivos de atletas y de no atletas (Storch, Storch, Jason, Killiany y Roberti, 2005; Baric, Burnik, Kajtna y Tusak, 2004;), o también realizando estudios centrados en comparar ambos sexos, ya sea en deportes de riesgo, por ejemplo, (Burnik, Jug y Tusak, 2003) como en cualquier otro tipo de deporte (Schroth, 1995)

Incluso se está llegando a estudiar los perfiles de personalidad atendiendo a la elección de una determinada disciplina dentro de un mismo deporte, como es el caso de la investigación realizada por Duroy (2002), el cual analizó la relación existente entre la necesidad de búsqueda de sensaciones y ciertas variables de personalidad en un grupo de ciclistas de carretera y otro de mountain bike.

El objetivo del presente estudio ha sido analizar las diferencias de personalidad entre deportistas y personas que no realizan deporte, empleando para ello el instrumento más

utilizado, como es el 16PF, asimismo se analizan posibles diferencias atendiendo a las edades de los participantes y su género.

MÉTODO

Muestra

La muestra de este estudio está compuesta por 278 sujetos, con una media de edad de 21,57 (D.T. 3,99) Los participantes de esta investigación se dividen en dos grupos, por un lado los que practican ejercicio 63,7% (n=177) y, por otro lado, los no practicantes 36,3% (n=101). Presentan unas edades comprendidas entre los 14 y 49 años (tabla 1), siendo el 64,5% mujeres y el 35,5% hombres. Los deportistas, lo son en diversos deportes (natación, waterpolo, voleibol, saltadores, atletismo, fútbol).

(Tabla 1. Distribución de la muestra por grupos de edad)

Procedimiento

Para la selección de los participantes, se consideró que los deportistas fueran personas que estuvieran realizando deporte de forma regular, esto quiere decir que los mismos deberían estar federados y participantes en competiciones oficiales. Mientras que los sujetos no practicantes, no realizan ningún tipo de ejercicio físico y/o deportivo. Consideramos que es muy importante esta precisión, ya que en muchos estudios aparecen resultados contradictorios, debido precisamente a la confusión o, al menos escasa consideración sobre que se considera practicante deportivo.

Asimismo los participantes deportivos fueron seleccionados de diversos deportes y de forma voluntaria, así como los no practicantes que también participaron en el presente estudio de forma voluntaria.

Material

Para este estudio se utilizó la versión en lengua española del 16 PF, adaptada del original (Cattell, 1972), en su versión compuesta por 187 ítems.

Análisis estadísticos

Se realizó la estadística descriptiva (media, desviación típica y porcentajes) para el comportamiento de cada una de las variables del estudio, de forma general y en función del género, edad y práctica. Para verificar las diferencias entre las medias de dos grupos (deportistas y no deportistas; hombres y mujeres) se empleó la “t” de Student. Por otro lado, para el análisis de las diferencias de medias entre varios grupos, referidos a las variables edad, se realizaron ANOVAs (análisis de varianza). El análisis de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS 14.0 para Windows.

Resultados

Diferencias de personalidad según la edad

Se aprecian diferencias estadísticamente significativas en numerosos factores y que se establecen principalmente entre el grupo de edad de 14 a 18 años y los otros grupos de edad. Entre estos factores que muestran significatividad se encuentran Afabilidad (A), Atención normas (G), Atrevimiento (H), Abstracción (M), Apertura al cambio (Q1), Autosuficiencia (Q2), Perfeccionismo (Q3) y Tensión (Q4).

Concretamente, los jóvenes de 14 a 18 años puntúan más alto que los de 19 a 21 en los factores de Afabilidad (.015), Atrevimiento (.000), Apertura al cambio (.031), Perfeccionismo (.012) y Tensión (.003).

Por otro lado, este mismo grupo de sujetos (14-18 años), presenta diferencias significativas con respecto a los de 22 a 24 años, superando la puntuación obtenida en los factores Atención normas (.044), Atrevimiento (.000) y Abstracción (.044).

Por su parte, los sujetos mayores de 25 años presentan diferencias significativas, puntuando más alto, que los de 22-24 años, en el factor Autosuficiencia (.043) y puntuando más bajo con los de 14-18, en el aspecto de Tensión (.033).

Tabla 2. Resultados según los grupos de edad.

Diferencias según género

En la tabla 3, se encuentran diferencias significativas en cuanto al género en prácticamente la totalidad de los factores estudiados, exceptuando los factores Afabilidad, Sensibilidad y Privacidad.

Los hombres puntúan más alto que las mujeres en los factores Estabilidad (.001), Dominancia (.000), Animación (.024), Atención normas (.021), Atrevimiento (.001), Vigilancia (.000), Abstracción (.000), Aprensión (.000), Apertura al cambio (.000), Autosuficiencia (.000), Perfeccionismo (.000) y Tensión (.004).

Las mujeres puntúan más alto que los hombres exclusivamente en el ítem Razonamiento (0,26).

Tabla 3. Diferencias según género.

Diferencias de medias de los deportistas y no deportistas

Observando la tabla 4, que hace referencia a la práctica deportiva, nos encontramos con que exceptuando el ítem Razonamiento (.478) el resto de los factores presentan diferencias significativas importantes. Puntuando más alto los sujetos que practican alguna actividad deportiva, frente a los que presentan un estilo de vida más sedentario en los siguientes factores: Afabilidad (.001), Estabilidad (.002), Dominancia (.005), Animación (.006), Atención normas (.004), Atrevimiento (.001), Sensibilidad (.011), Vigilancia (.032), Abstracción (.000), Privacidad (.000), Aprensión (.001), Apertura al cambio (.002), Autosuficiencia (.002), Perfeccionismo (.000) y Tensión (.000).

Tabla 4. Resultados según sean practicantes o no practicantes.

Diferencias existentes atendiendo al género y la práctica deportiva

Teniendo en cuenta la relación entre práctica deportiva y género (tabla 5), encontramos que al igual que ocurre en la tabla 4, existen diferencias significativas en todos los factores, exceptuando en la variable Razonamiento (B). En este sentido, las mujeres no deportistas presentan diferencias significativas importantes respecto a las mujeres deportistas, hombres no deportistas y hombres deportistas.

Se observa que los hombres que no practican ningún tipo de actividad física puntúan más alto que las mujeres sedentarias en todos los factores con significatividad.

Las mujeres deportistas obtienen puntuaciones más elevadas que las mujeres no deportistas en los ítems Estabilidad (.000), Dominancia (.000), Animación (.001), Atención normas (.001), Sensibilidad (.000), Vigilancia (.000), Abstracción (.000), Privacidad (.000), Aprensión (.000), Apertura al cambio (.000), Autosuficiencia (.000), Perfeccionismo (.000) y Tensión (.000).

Por otro lado, las mujeres no deportistas puntúan más bajo que los hombres deportistas en los factores Estabilidad (.000), Dominancia (.000), Animación (.001), Atención normas (.001), Atrevimiento (.000), Vigilancia (.000), Abstracción (.000), Privacidad (.000), Aprensión (.000), Apertura al cambio (.000), Autosuficiencia (.000), Perfeccionismo (.000) y Tensión (.000).

En el caso de los hombres no deportistas (11,62) la puntuación es más alta que la de los hombres deportistas (9,93) en el factor Sensibilidad (.000). Mientras que en los ítems Abstracción (.000), Aprensión (.000), Apertura al cambio (.000) y Perfeccionismo

(.000), los hombres que realizan actividad física obtienen puntuaciones más elevadas que los hombres sedentarios.

Finalmente, encontramos que para el factor Vigilancia (.000), las mujeres deportistas obtienen una puntuación de 12,26, frente a los hombres no practicantes que puntúan por debajo de la misma con 10,10, resultando esta diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 5. Comparación entre hombres y mujeres practicantes y no practicantes.

Conclusión y discusión

En el presente estudio se han encontrado diferencias importantes que dejan ver cómo el género, la edad o la práctica deportiva son aspectos relevantes que marcan notables diferencias entre los distintos aspectos de la personalidad, como la afabilidad, razonamiento, estabilidad emocional, dominancia, animación, atención a las normas, atrevimiento, sensibilidad, vigilancia, abstracción, privacidad, aprensión, apertura al cambio, autosuficiencia, perfeccionismo y tensión. Aunque existen divergencias entre los múltiples estudios existentes, parece una constante la existencia de diferencias en determinados aspectos de personalidad atendiendo a la realización o no de prácticas deportivas (Ruiz, 2005; Vanden Auweele, Nys, Rzewnicki y Van Mele, 2001).

Las mayores diferencias significativas se han encontrado al comparar la población masculina y femenina, tanto a nivel general, aspecto este coincidente con lo señalado por Costa y De Miguel (2005) y Terracciano y McCrae (2001) como a la hora de diferenciar en ambos casos los colectivos que realizaban algún tipo de actividad física o que, por el contrario, mantenían un tipo de vida más sedentario (Sáez, 2007; Guillén, Castro y Guillén, 1997). En este sentido, comparando deportistas con no deportistas se observa que en la totalidad de los factores (exceptuando en el factor de Razonamiento) hay muestras de grandes diferencias.

En esta misma línea se muestran los resultados atendiendo a los diferentes grupos de edad estudiados, las diferencias significativas no son tan numerosas como en los casos anteriormente descritos. A pesar de ello, existen múltiples factores en los que se aprecia que la edad de los sujetos juega un papel importante para la configuración de determinados aspectos de la personalidad. Ello resulta compatible con lo señalado por McCrae et al. (2000), al considerar la evolución que se produce en la personalidad hasta los 30 años.

Abordando la edad, las mayores diferencias se encuentran entre los sujetos más jóvenes (de 14 a 18 años) al ser comparados con los de 19 a 21. Son, en este caso, los más jóvenes quienes muestran superiores niveles de afabilidad, atrevimiento, apertura al cambio, perfeccionismo y tensión.

De igual forma, en relación a la atención a las normas, el atrevimiento y la capacidad de abstracción, los más jóvenes de este estudio alcanzan niveles superiores frente a los sujetos de 22 a 24 años.

Es importante destacar que, en el único factor de personalidad en que el grupo de menor edad muestra una puntuación más elevada que la de los mayores de 25 años, es el relacionado con la tensión, aspecto este coincidente con los aparecidos en otros estudios. Sin embargo, en el caso de estos últimos, los niveles de autosuficiencia superan a los que se encuentran en un rango de edad de 22 a 24 años.

Podemos decir que la edad de los sujetos es una variable que parece estar influyendo en la conformación de la personalidad, es decir, que existen notables diferencias en cuanto a la etapa del desarrollo en la cual nos encontremos. En este sentido, las diferencias más significativas se encuentran comparando grupos de edades similares o más cercanas a la adolescencia. Siendo la población más adulta la que difiere en menor grado del resto de los grupos.

En relación al género de los sujetos, es importante destacar que exceptuando la afabilidad y privacidad, los hombres y las mujeres presentan diferencias significativas en el resto de los aspectos, obteniendo los hombres puntuaciones superiores demostrando mayores porcentajes de estabilidad, dominancia, animación, atención a las normas, atrevimiento, vigilancia, abstracción, aprensión, apertura al cambio, autosuficiencia, perfeccionismo y tensión, la población masculina frente a la femenina. Siendo esta última la que destaque por su mayor puntuación en el factor de razonamiento.

Sin embargo, al referirnos a la práctica deportiva y el género de los sujetos, se observa que el factor de razonamiento es el único que no presenta diferencias significativas.

En esta misma línea, podemos observar que la práctica deportiva es un elemento a destacar dentro de las variables que puedan estar influyendo en la construcción de la personalidad, ya que encontramos puntuaciones superiores para todos los factores estudiados en relación a los sujetos que llevan a cabo algún tipo de práctica deportiva, frente a los no deportistas. Es decir, que la actividad física se relaciona de alguna manera sobre la afabilidad, la estabilidad, la dominancia, la animación, la atención a las normas, el atrevimiento, la sensibilidad, la vigilancia, la abstracción, la privacidad, la aprensión, la apertura al cambio, la autosuficiencia, el perfeccionismo y, finalmente, la tensión.

Por otro lado, otro de los resultados obtenidos muestra claramente cómo las mujeres que no practican deporte mantienen notables diferencias en referencia al resto de grupos estudiados (mujer practicante, hombre no practicante y hombre practicante). Sólo en algunos casos se observa que existen diferencias entre los hombres que practican deporte y los hombres que no practican, así como entre las mujeres deportistas y los hombres sedentarios.

Teniendo en cuenta las diferencias significativas establecidas entre las mujeres y los hombres que no llevan a cabo ningún tipo de actividad física, observamos que, en este caso son los hombres quienes obtienen mayores niveles de afabilidad, estabilidad, dominancia, animación, atención a las normas, atrevimiento, sensibilidad, vigilancia, abstracción, privacidad, aprensión, apertura al cambio, autosuficiencia, perfeccionismo y tensión, a pesar de considerarse que ambos grupos son sedentarios. Esta idea puede sustentarse en múltiples aportaciones que mantienen la presencia de diversas diferencias de personalidad entre el género masculino y el femenino (Fantin, Florentino y Correché, 2005).

En cuanto a la población femenina, podemos decir que el deporte parece estar incidiendo notablemente en todos los aspectos, exceptuando los factores de afabilidad y razonamiento. Las mujeres deportistas, en este caso, obtienen puntuaciones superiores en el resto de los factores valorados frente a las mujeres no deportistas.

En esta misma línea podemos observar también que obtienen mayor puntuación aquellos hombres que practican actividad física a la hora de compararlos con la población de mujeres que no llevan a cabo ningún tipo de actividad deportiva, en aspectos tales como estabilidad, dominancia, animación, atención a las normas, atrevimiento, sensibilidad, vigilancia, abstracción, privacidad, aprensión, apertura al cambio, autosuficiencia, perfeccionismo y tensión.

Estos aspectos pueden estar incidiendo en la idea de que el sexo masculino o la práctica deportiva son variables que influyen en la obtención de mayores niveles en los diferentes componentes que conforman la personalidad de un sujeto.

Esta misma aportación la observamos al comparar la población masculina que realiza deporte y la no practicante que, de los cinco factores en los que presentan diferencias significativas (sensibilidad, abstracción, aprensión, apertura al cambio y perfeccionismo) menos en el aspecto de sensibilidad, en el resto también puntúan más alto, aquellos sujetos que practican actividad física.

Igualmente, son las mujeres que practican deporte las que obtienen una puntuación más elevada en relación al factor de vigilancia, al ser comparadas con los hombres sedentarios.

Tal como señalan múltiples autores los estudios sobre personalidad no deben ser abandonados, sino precisar y ahondar más en los detalles teóricos y metodológicos.

Bibliografía

- AIDMAN, E. Y SCHOFIELD, J. (2004). Personality and individual differences in sport. Milton, QLD: Wiley & Sons.
- ALLPORT, G. W. (1937). Personality: a psychological interpretation. New York: Holt.
- BARA, M., GUILLÉN, F. Y SCIPÍÃO, L. C. (2005a). Comparação da características da personalidade entre atletas brasileiros de alto rendimento e indivíduos não-atletas. Revista Brasileira de Medicina do Esporte, 11 (2), 115-120.
- BARA, M., GUILLÉN, F. Y SCIPÍÃO, L. C. (2005b). Personalidade de atletas brasileiros de alto-rendimento: comparações entre os sexos masculino e feminino e correlação com nível de performance e tempo de treinamento. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 5 (1), 31-39.
- BARA, M., GUILLÉN, F., MORRISON J. Y SCIPÍÃO, L. C. (2005). Características da personalidade de yudocas brasileiros de alto-rendimento. Revista de Educação Física, 130, 38-44.
- BARIC, R., BURNIK, S., KAJTNA, T. Y TUSAK, M. (2004). Personality in high-risk sports athletes. Kinesiology, 36 (1), 24-34.
- BREIVIK, G. (1999). Personality sensation seeking and risk taking among top level climbers, parachute jumpers and white water kayakers. En G. Breivik (Ed.), Empirical studies of risk sport (pp. 8-26). Oslo: Norwegian University of Sport and Physical Education.
- BURNIK, S., JUG, S. Y TUSAK, M. (2003). Personality traits of Slovenian female and male mountain climbers. Kinesiology, 34 (2), 153-162.
- BUTT, D. S. (1987). The psychology of sport. New York: VNR.
- CASSIDY, C. Y CONROY, D. (2006). Children's self-esteem related to school and sport specific perceptions of self and others. Journal of Sport Behavior, 29 (1), 3-26.
- CATTELL, R. B. (1950). Personality: A systematic theoretical and factorial study. New York: McGraw-Hill.

- CATTELL, R. B. (1972). Manual for the 16PF (Sixteen Personality Factors). Illinois, Institute for Personality and Ability Testing
- (1979). Personality and learning theory. New York: Springer.
- CLONINGER, S. C. (2003). Teorías de la personalidad. México D.F.: Pearson Educación.
- COSTA, P. T., TERRACCIANO, A., Y MCCRAE, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures, robust and surprising findings. Journal of Personality and Social Psychology, 81 (2), 322-331.
- COSTELLO, C. A. (1967). Two scales to measure achievement motivation. Journal of Psychology, 66, 231-235.
- COVASSIN, T. Y PERO, S. (2004). The relationship between self confidence, mood state and anxiety among collegiate tennis players. Journal of sport behavior, 27 (3), 230-242.
- COX, R. H. (2002). Sport Psychology: concepts and applications. Boston: McGraw-Hill.
- CRUZ, J. (1991). Historia de la psicología del deporte. En J. Riera y J. Cruz (Eds.), Psicología del deporte: Aplicaciones y perspectivas (pp. 13-42). Barcelona: Martínez Roca.
- DAVIS, C. Y STRACHAN, S. (2001). Elite female athletes with eating disorders: a study of psychopathological characteristics. Journal of sport and exercise, 23 (3), 245-253.
- DE MIGUEL, A. (2005). Diferencias de género en el NEO-PI-R en dos muestras con distinto nivel académico. Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy, 1 (1), 13-31.
- DOWD, R., E INNES, J. M. (1981). Sport and personality: effects of type of sport and level of competition. Perceptual and motor skills, 53 (1), 79-89.
- DUROY, L. C. (2002). A comparison of sensation seeking and personality measures between road cyclists and mountain bikers. Dissertation abstracts international. B. The sciences and engineering, 62 (8-B), 3837.
- EYSENCK, H. J. Y EYSENCK, S. B. (1969). Personality structure and measurement. London: Routledge & K. Paul.
- EYSENCK, H. J. Y EYSENCK, S. B. (1975). Manual of the Eysenck Personality Questionnaire, EPQ. London: Hodder and Stoughton.
- EYSENCK, H., NIAS, D. Y COX, D. (1982). Sport and personality. Advances in Behavior Reserch and Therapy, 4 (1), 1-56.
- FAHRENBERG, J., HAMPEL, R. Y SELG, H. (1994). Inventario de personalidad de Freiburg-FPI. Manual Técnico. Lisboa: Infoteste.
- FASTIN, M.B., FLORENTINO, M. T. Y CORRECHÉ, M. S. (2005). Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luis. Fundamentos en Humanidades, 011 (VI), 163-180.
- FROST, B. C. (2006). Implicit and explicit personality: An integrative approach to predicting aggressive behavior in a field setting. Dissertation abstracts international section B. The Sciences and Engineering, 66 (9B), 5132.
- GARCÉS DE LOS FAYOS, E. J., LÓPEZ, J. C. Y PÉREZ, I. (2002). Personalidad, diferencias individuales y ejecución deportiva. En A. Olmedilla, E. Garcés de los Fayos y G. Nieto (Coords.), Manual de Psicología del Deporte (pp. 106-123). Murcia: Diego Marín.
- GAT, I. Y MCWHIRTER, B. T. (1998). Personality characteristics of competitive and recreational cyclists. Journal of sport behavior, 21 (4), 408-420.

- GILL, D. L. (2000). Psychological dynamics of sport and exercise, Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- GREGOR, T. (2005). Emotional features of tennis-player's personality. Telesnej vychovy a sportu, 15 (1), 52-57.
- GUILFORD, J. P. (1959). Personality. New York: McGraw-Hill.
- GUILLÉN, F. Y CASTRO, J. J. (1994). Comparación de la personalidad en deportistas y no deportistas, utilizando como instrumento el EPQ-A de Eysenck. Revista de Entrenamiento Deportivo, 4 (8), 9-12.
- GUILLÉN, F., CASTRO, J. J. Y GUILLÉN, M. A. (1997). Calidad de vida, salud y ejercicio físico: una aproximación al tema desde una perspectiva psicosocial. Revista Psicología del Deporte, 12, 91-108.
- HALVARI, H. Y KJORMO, O. (2002). Two ways related to performance in elite sport: the path of self-confidence and competitive anxiety and the path of group cohesion and group goal-clarity. Perceptual and motor skills, 94 (3), 950-966.
- HATHAWAY, S. R. Y MCKINLEY, J. C. (1943). The Minnesota Multiphasic Personality Inventory, MMPI (2ª Ed.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- HERMANN, T. (1976). Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Göttingen: Hogrefe.
- JACKSON, C. W., KIRBY, R. H., LARRY, W. Y TATEM, J. A. (1984, Julio). Psychological modeling for effective sports performance. Comunicación presentada en el Olympic Scientific Congress, Eugene, OR.
- LEGG, S. J., MACKIE, H. W. Y PARK, N. (2003). Characteristics of twelve New Zealand champion Olympic class sailors. En S. J. Legg (Ed.), Human performance in sailing conference proceedings: incorporating the 4th European Conference on Sailing Sports Science and Sports Medicine and the 3rd Australian Sailing Science Conference (pp. 53-57). Auckland, New Zealand: Massey University.
- LÓPEZ, C. (1995). Temas de psicología de la personalidad. Murcia: PPU.
- LÓPEZ, E. Y GARCÉS DE LOS FAYOS, E. J. (2002). Desarrollo histórico de la psicología del deporte. En A. Olmedilla, E. Garcés de los Fayos y G. Nieto (Coords.), Manual de Psicología del Deporte (pp. 106-123). Murcia: Diego Marín.
- LUPARINI, M., GUIDONI, G., LA MALFA, G. P. Y ROSSI, R. (1989). Evaluation of personality profiles in athletes from diverse disciplines using the 16PF Test by Cattell. Movimento, 5 (2), 107-110.
- MAHNIC, J. Y TUSAK, M. (2005). Structure of personality and motivation of extreme sports athletes. Horizons of Psychology, 14 (2), 107-121.
- MALINAUSKAS, R. (2003). Peculiarities of emotional states of sportsmen in cyclic sports. International Journal of Sport Psychology, 34 (4), 289-298.
- MARTENS, R. (1977). Sport Competition Anxiety Test. Champaign, I.L.: Human Kinetics.
- MARTENS, R., VEALEY, R. Y BURTON, D. (1995). Competitive Anxiety in Sport. Champaign, I.L.: Human Kinetics.
- MATARAZZO, F. (2000). A tipologia junguiana e sua utilização no esporte. En K. Rubio (Org.), Psicología do esporte: interfaces, pesquisa e intervenção (pp. 67-86). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MCCRAE, R. R., COSTA, P. T., OSTENDORF, F., ANGLEITNER, A., AVIA, M. D. SANZ, J., SÁNCHEZ BERNARDOS, M. L., KUSDIL, M. E., WOODFIELD, R., SAUNDERS, P. R., Y SMITH, P. B. (2000), Nature over Nurture:

- Temperament, Personality, and Life Span development. Journal of Personality and Social Psychology, 78, 173-186.
- MCNAIR, D., LORR, M. Y DROPPLEMAN, L. (1971). Manual for the profile of Mood States. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.
- MEREDITH, G. M. Y HARRIS, M. M. (1969). Personality traits of college womwn in begining swimming. Perceptual and Motor Skills, 29, 216-218.
- MORENO, G. A. Y MORENO, E. A (2001, Agosto). Caracterización psicológica y de somatotipo del equipo de taekwondo de la Universidad de Tolima. Lecturas: Educación Física y Deportes, 39. Consulta realizada en Mayo 2006 en <http://efdeportes.com/efd39/taek.htm>
- MORGAN, W. P. (1980). The trait psychology controversy. Research Quarterly for Exercise and Sport, 51, 59-76.
- MORRIS, T. (2000). Psychological characteristics and talent identification in soccer. Journal of Sports Science, 18, 715-726.
- NIEMAN, D. C. Y GEORGE, D. M. (1987). Personality traits that correlate with success with distance running. Journal of Sports Medicine, 27, 245-356.
- O'KEEFE, K. (2005). Anger and agression in jockey players. Dissertation abstracts international.Section B. The sciences and engineering, 65 (8-B), 4299.
- RUÍZ, R. (2005). Análisis de las diferencias de personalidad en el deporte del judo a nivel competitivo en función de la variable sexo y categoría de edad deportiva. Cuadernos de Psicología del Deporte, 1-2 (5), 29-48.
- RUSHALL, B. S. (1970). An investigation of the relationship between personality variables and performance categories in swimmers. International Journal of Sport Psychology, 1, 93-104.
- SACK, H. G. (1975). Sportliche Betätigung und Persönlichkeit. Ahrensburg: Czwalina.
- SACK, H. G. (1980). Zur Psychologie des jugendlichen Leistungssportlers. Schorndorf : Hofmann.
- SACK, H. G. (1982). Individuelle Persönlichkeitsunterschiede und Persönlichkeit. En B. D. Kirkcaldy (Ed.), Individual differences in sport behavior (pp. 99-158). Köln: Bpsverlag.
- SÁEZ, Y. (2007, Enero). Fundamentos pedagógicos y psicológicos que posibiliten una mejor concepción de la formación de la personalidad de las alumnas atletas de balonmano, categoría escolar. Lecturas: Educación Física y Deportes, 104. Consulta realizada en Junio 2007 en <http://www.efdeportes.com/efd104/balonmano.htm>
- SAMULSKI, D. M. (2002). Psicologia do esporte: teoria e aplicação prática. Barueri: Manole.
- SCHAUBHUT, N.A., DONNAY, D.A.C. Y THOMPSON, R.C. (2006, Mayo). Personality profiles of North American professional football players. Comunicación presentada en la Annual Convention of the Society for Industrial and Organizational Psychology. Dallas, TX.
- SCHROTH, M. (1995). A comparison of sensation seeking among diferente groups of athletes and nonathletes. Personality and Individual Differences, 18 (2), 219-222.
- SINGER, R. (1986). Sport und Persönlichkeit. En H. Glaber, J. Nitsch y R. Singer (Eds.), Einführung Sportpsychologie (pp. 145-187). Schorndorf: Hormann.
- SINGER, R. Y HAASE, H. (1975). Sport und Persönlichkeit. Sportwissenschaft, 5, 25-38.
- SPIELBERGER, C. D., GORSUCH, R. C. Y LUSHENE, R. E. (1970). Manual for the State Trait Anxiety Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- STORCH, E. A., STORCH, J. B., JASON, B., KILLIANY, E. M. Y ROBERTI, J. W. (2005). Self reported psychopathology in athletes: a comparison of intercollegiate student athletes and non-athletes. Journal of sport behavior, 28 (1), 86-98.
- THOMAS, A. (1983). Deporte: introdução à psicologia. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- VALDÉS, H. (1998). Personalidad y deporte. Barcelona: Inde.
- VANDEN AUWEELE, Y., NYS, K., RZEWNICKI, R., Y VAN MELE, V. (2001). Personality and the Athletes. En R. Singer, H. Hausenblas, y C. Janelle (Eds.), Handbook of Sport Psychology (pp. 239-268). New York: Wiley & Sons.
- VEALEY, R. S. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation. Preliminary investigation and instrument development. Journal of Sport Psychology, 8, 221-246.
- VEALEY, R. S. (2002). Personality and sport behavior. En T. H. Horn (Ed.), Advances in sport psychology (pp. 23-60). Champaign, IL: Human Kinetics.
- WEINBERG, R. Y GOULD, D. (1995). Foundations of Sport and Exercise Psychology. Champaign: Human Kinetics.

Gráfico 1

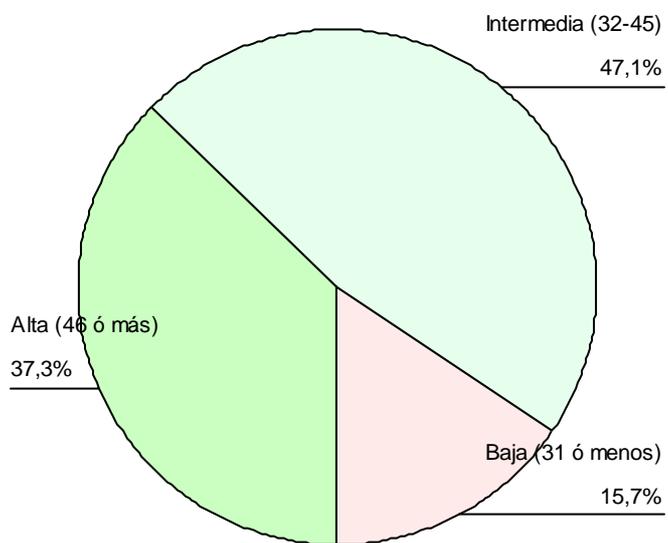


Gráfico 2.

Por institución educativa, los resultados en un box-plot son:

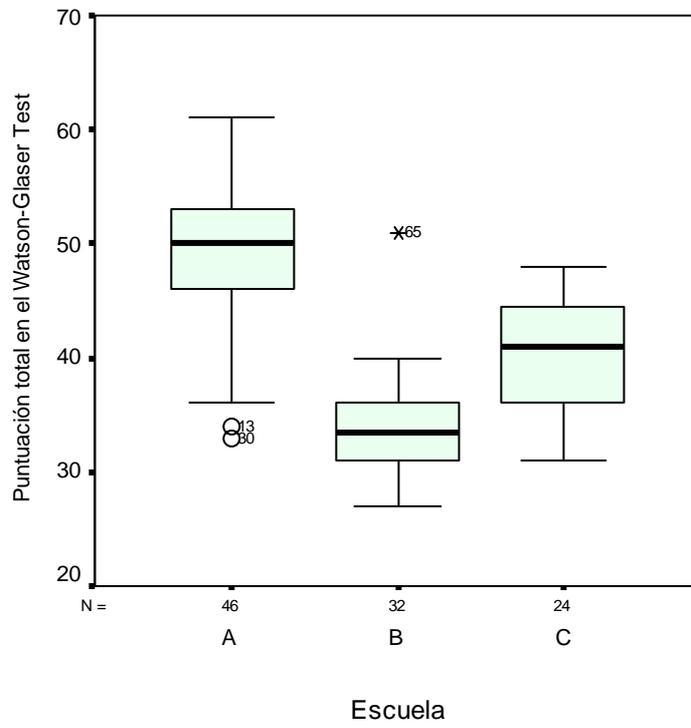
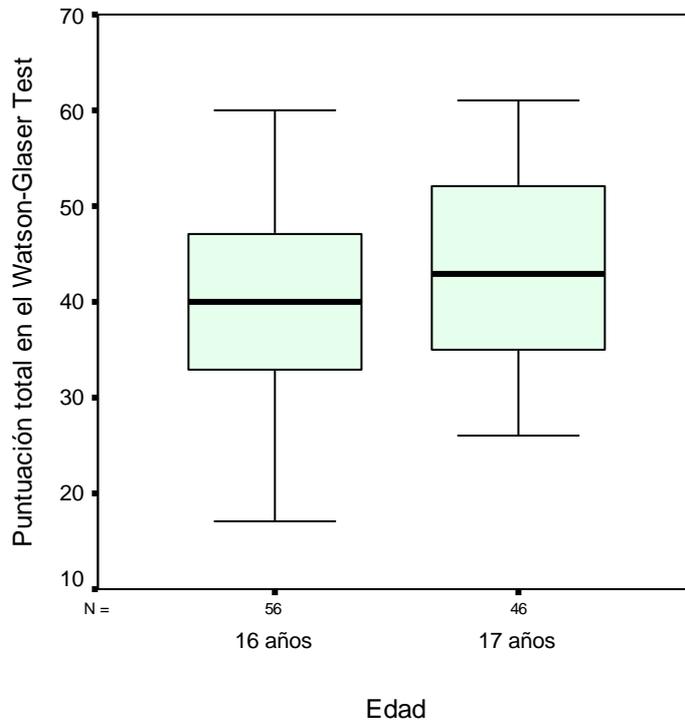


Gráfico 3

Por edad¹, los resultados son:



¹ A fin de simplificar el análisis, hemos subsumido los cinco alumnos con 18 años en el grupo de 17 años.

Gráfico 4

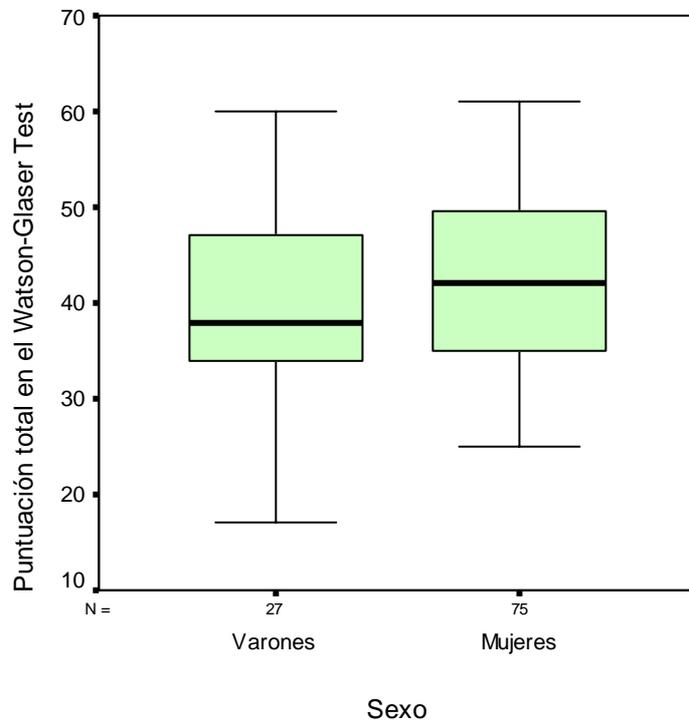


Gráfico 5

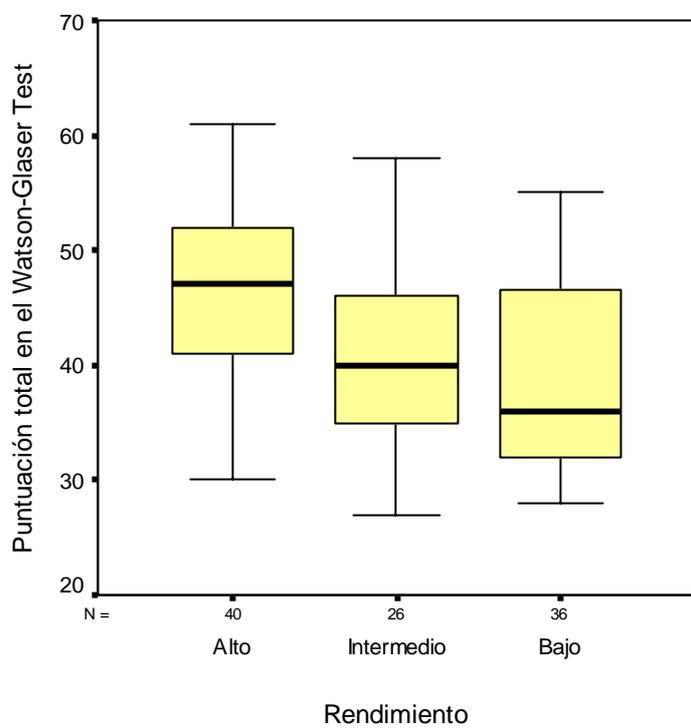


Tabla 1
 Correlaciones entre las subescalas y la puntuación total del
 WGCTA

<i>Dimensión</i>	1)	2)	3)	4)	5)
1) Inferencia	1	0,51	0,35	0,36	0,54
2) Reconocimiento de supuestos		1	0,38	0,43	0,52
3) Deducción			1,00	0,42	0,18
4) Interpretación				1,00	0,26
5) Evaluación de argumentos					1,00
Total	0,73	0,76	0,54	0,62	0,67

Los coeficientes destacados son significativos a nivel $p < 0,05$.

Tabla 2
 Matriz de componentes

	Componente
	1
Reconocimiento de supuestos	0,809
Inferencia	0,781
Evaluación de argumentos	0,715
Interpretación	0,683
Deducción	0,610

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
 a 1 componentes extraídos

Tabla 3

Discriminación Homogeneidad	Muy buena (índice de 40% o más)	Buena (índice entre 30% y 39%)	Aceptable (índice entre 20% y 29%)
Muy buena (correlación de 0,40 o más)	17, 18, 19, 23, 29, 30, 42, 50, 57, 61, 65, 66	40, 49, 62	-----
Buena (correlación entre 0,30-0,39)	5, 13, 22, 24, 27, 45, 46, 52, 64	7, 15, 16, 36	-----
Aceptable (correlación entre 0,21-0,29)	-----	4, 8, 12, 55	14, 25, 28, 38, 39, 48, 53, 58, 59, 63

ANEXO II

Tabla 1. Anexo.

Análisis cuantitativo de los ítems: Índices de homogeneidad y discriminación, nivel de dificultad

<i>Ítem N°</i>	<i>Correlación ítem-puntuación total</i>	<i>N° de aciertos grupo superior</i>	<i>N° de aciertos grupo inferior</i>	<i>ID</i>	<i>ND</i>
1	0,17	16	10	0,2 2	0,42
2	0,04	16	15	0,0 4	0,43
3	0,02	17	15	0,0 7	0,54
4	0,26	15	6	0,3 2	0,38
5	0,38	17	4	0,4 6	0,35
6	0,15	20	15	0,1 8	0,52
7	0,30	12	1	0,3 9	0,33
8	0,29	14	5	0,3 2	0,28

<i>Ítem Nº</i>	<i>Correlación ítem- puntuación total</i>	<i>Nº de aciertos grupo superior</i>	<i>Nº de aciertos grupo inferior</i>	<i>ID</i>	<i>ND</i>
				2	
9	0,07	10	7	0,1 1	0,29
10	0,05	10	8	0,0 7	0,35
11	-0,04	14	15	- 0,0 4	0,55
12	0,29	20	9	0,3 9	0,54
13	0,33	23	11	0,4 3	0,48
14	0,26	22	16	0,2 2	0,74
15	0,32	24	15	0,3 2	0,69
16	0,35	22	13	0,3 2	0,49
17	0,57	24	5	0,6 8	0,33
18	0,58	22	3	0,6 8	0,37
19	0,40	22	7	0,5 4	0,31
20	0,15	16	10	0,2 2	0,38
21	0,00	23	21	0,0 7	0,77
22	0,37	25	13	0,4 3	0,69
23	0,52	26	10	0,5 7	0,70
24	0,33	26	13	0,4 6	0,65
25	0,23	28	22	0,2 2	0,85
26	0,06	18	14	0,1 4	0,69
27	0,38	26	12	0,5 0	0,61

<i>Ítem Nº</i>	<i>Correlación ítem- puntuación total</i>	<i>Nº de aciertos grupo superior</i>	<i>Nº de aciertos grupo inferior</i>	<i>ID</i>	<i>ND</i>
28	0,27	25	19	0,2 2	0,83
29	0,40	27	15	0,4 3	0,80
30	0,45	26	14	0,4 3	0,69
31	0,39	28	25	0,1 1	0,95
32	0,19	26	13	0,4 6	0,64
33	-0,19	6	13	- 0,2 5	0,45
34	0,07	22	20	0,0 7	0,75
35	0,18	24	17	0,2 5	0,77
36	0,30	23	14	0,3 2	0,54
37	0,15	21	18	0,1 1	0,59
38	0,28	25	19	0,2 2	0,76
39	0,27	27	20	0,2 5	0,86
40	0,40	25	15	0,3 6	0,73
41	0,07	24	24	0	0,76
42	0,53	25	7	0,6 4	0,59
43	0,07	15	12	0,1 1	0,48
44	0,06	22	22	0	0,76
45	0,35	28	14	0,5 0	0,73
46	0,33	26	14	0,4 3	0,61
47	0,15	25	21	0,1 4	0,81
48	0,22	22	14	0,2 0	0,55

<i>Ítem Nº</i>	<i>Correlación ítem- puntuación total</i>	<i>Nº de aciertos grupo superior</i>	<i>Nº de aciertos grupo inferior</i>	<i>ID</i>	<i>ND</i>
				9	
49	0,40	27	16	0,3 9	0,79
50	0,41	24	8	0,5 7	0,56
51	0,16	24	23	0,0 4	0,84
52	0,37	28	16	0,4 3	0,72
53	0,21	23	17	0,2 2	0,67
54	0,05	19	20	- 0,0 4	0,73
55	0,23	23	14	0,3 2	0,68
56	0,16	27	20	0,2 5	0,81
57	0,48	26	10	0,5 7	0,66
58	0,23	27	20	0,2 5	0,76
59	0,25	28	20	0,2 9	0,82
60	0,02	22	21	0,0 4	0,77
61	0,45	27	13	0,5 0	0,71
62	0,41	26	15	0,3 9	0,73
63	0,24	25	17	0,2 9	0,70
64	0,39	26	13	0,4 6	0,75
65	0,44	26	9	0,6 1	0,69
66	0,46	25	8	0,6 1	0,54

Hemos destacado en letra negrita los índices de discriminación buena -entre 0,30 y 0,39- y muy buena -de 0,40 o más-; en cursiva, los coeficientes entre 0,20 y 0,29 que significan discriminación aceptable.

Evaluación de la competencia crítica a través del test de Watson-Glaser. Exploración de sus cualidades psicométricas.

Assessment of critical competence through the Watson-Glaser test.
Exploration of the psychometric qualities.

Elizabeth Da Dalt de Mangione
CONICET- UNCuyo. UCA

Hilda Difabio de Anglat
Centro de Investigaciones Cuyo -CONICET

Resumen

En una investigación piloto, se estudia la confiabilidad, la validez de constructo, la potencialidad discriminativa y el nivel de dificultad del Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, diseñado por Goodwin Watson y Robert Glaser (1980) para evaluar la capacidad de pensamiento crítico. El instrumento se aplicó a 102 alumnos de 16 años de edad en promedio. Evidencia muy buena confiabilidad (α de Cronbach = 0,82), validez de constructo, homogeneidad en el 65% de los ítems, potencialidad discriminativa de nivel aceptable, bueno o muy bueno en el 71%, un adecuado nivel medio de dificultad (0,63).

Abstract

A pilot research is set forth in which trustworthiness, construct validity, discriminative potentiality and difficulty level are studied in compliance with the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, designed by Goodwin Watson and Robert Glaser (1980) to assess the ability of critical thinking. This test was conducted on 102 students, within an average age of 16 years. It showed very good trustworthiness (Cronbach's $\alpha=0.82$), construct validity, homogeneity in 65% of items, discriminative potentiality in an acceptable level, 71% good or very good, and an adequate medium difficulty level (0,63).

Palabras Clave: Fiabilidad, Validez, Razonamiento, Pensamiento Crítico, Apreciación del Test Watson-Glaser.

Key Words: Test Reliability, Test Validity, Reasoning, Critical Thinking, Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal

Introducción

Gran impacto y desconcierto produce en la sociedad en general, y en docentes y padres, en particular, el alto índice de conductas de riesgo en los adolescentes y jóvenes, la agresividad atrozmente irracional, la desmotivación e indiferencia para construir un proyecto de vida personal, académica, laboral –más allá de lo esperable y razonable conforme a la etapa evolutiva que atraviesan. Por otra parte, es característico de la adolescencia el desmoronamiento de los valores que fueron promovidos

Correspondencia: Elizabeth Da Dalt de Mangione

Conicet

edalt@lab.cricyt.edu.ar

heterónomamente en la niñez –mediante la familia y la escuela– así como la reconstrucción de una escala valorativa desde la interioridad de la persona.

Sin embargo, es evidente que las condiciones socio-culturales contemporáneas (el predominio de la imagen, la fantasía, los sentidos; el profuso y creciente caudal de información de la llamada sociedad del conocimiento; el culto a lo efímero, la moda, el consumo; la búsqueda de evasión; la erosión del principio de realidad) dificultan dicha reconstrucción y exigen habilidades superiores de pensamiento de modo más decisivo que en cualquier época histórica anterior. Los nuevos contextos plantean nuevos desafíos y puesto que “la educación encierra un tesoro...se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (Delors, 1996: 95). Es decir, a fin de contrarrestar las condiciones negativas señaladas y para responder a las demandas de una sociedad donde el cambio acontece con una velocidad vertiginosa, debemos aprender y enseñar a pensar y vivir crítica y reflexivamente, a ser capaces de discernir lo permanente, lo nuclear, lo valioso, de lo cambiante, accesorio y superficial. Ello exige del educador un compromiso renovado en ayudar al adolescente a cruzar el río para llegar a la otra orilla.

Por tanto, el problema último por investigar es cómo promover en el adolescente la competencia crítica reflexiva y las actitudes relacionadas con la misma –y no sólo las habilidades o procesos intelectuales, a fin de evitar el formalismo que entraña el llamado “movimiento del pensamiento crítico”ⁱ- a través de una incidencia sistemática mediante un contenido disciplinar significativo y valiosoⁱⁱ. Ello implica la necesidad de seleccionar un instrumento adecuado, válido y confiable, porque en esta área -como en otras metas educativas complejas- la carencia de métodos apropiados de evaluación constriñe el currículum: “... lo que es fácilmente evaluado se convierte en más importante” (Nagy, 1994: 164; el destacado es nuestro)ⁱⁱⁱ.

Watson y Glaser, pioneros en la conceptualización y evaluación del pensamiento crítico, en su última formulación (1994, citados por Loo y Thorpe, 1999: 995) proporcionan la siguiente definición descriptiva:

1) Actitudes de indagación que implican la habilidad para reconocer la existencia de problemas y la aceptación de la necesidad general de evidencia en apoyo de lo que se asevera como verdadero; 2) conocimiento de la naturaleza de las inferencias válidas, abstracciones y generalizaciones en las que se determinan lógicamente la fuerza y atingencia de diferentes clases de evidencia; 3) habilidades para emplear y aplicar dichas actitudes y conocimiento.”

Nosotros lo hemos definido como el “pensamiento reflexivo que, mediante el análisis cuidadoso de los argumentos, busca evidencia válida y conclusiones fundamentadas” (Difabio de Anglat, 2005a, p. 181).

Desde sus componentes, la competencia crítica alude al pensamiento reflexivo que involucra una duda, perplejidad o dificultad mental que origina la indagación para: 1) interpretar o clarificar el significado de conceptos, juicios, analogías, reglas, símbolos; 2) identificar las diversas posturas que articula de modo conciso y coherente en argumentos; 3) analizar el/los argumentos para identificar el postulado o conclusión y las razones de apoyo o premisas y 4) Evaluar la validez y fuerza de las inferencias y deducciones.

Como señaláramos, una cuestión de importancia en la investigación del pensamiento crítico es la evaluación de sus dimensiones. En lengua inglesa (únicos instrumentos estandarizados existentes, hasta donde hemos podido indagar), entre los llamados tests generales o comprensivos^{iv}, para nivel medio y universidad, se cuenta con los siguientes instrumentos (Ennis, 1991)^v:

- Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal de Goodwin Watson y Robert Glaser (1980);
- Cornell Critical Thinking Test, Level X y Level Z de Robert Ennis, Jason Millman y Thomas Tomko (1985);
- The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test de Robert Ennis y Eric Weir (1985);
- The California Critical Thinking Skills Test - College Level de Peter Facione y Noreen Facione (1990);
- New Jersey Test of Reasoning Skills de Virginia Shipman (1983).

En nuestro caso hemos optado por el test de Watson y Glaser (1980) porque -aunque prácticamente desconocido en nuestro medio- es el instrumento estandarizado de mayor uso en la investigación empírica en los 90' (por citar sólo algunos trabajos: Davou, Taylor y Worrall, 1991; Norris, 1992) y recientemente, en su forma original de 80 ítems o en una versión abreviada de 40 (Clifford, Boufal y Kurtz, 2004; Karma y Ghida, 2007; Loo y Thorpe, 2005; Moutafi, Furnham y Crump, 2003; Williams y Stockdale, 2003, entre varios otros). Los autores son coincidentes en que las cualidades psicométricas probadas del test lo recomiendan sobre otras opciones: "Para este estudio, se selecciona el Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal a partir de la evaluación empírica de tres instrumentos de pensamiento crítico [se refiere a: Cornell Critical Thinking Test y California Critical Thinking Skills Test] ... Su consistencia interna, estimada por la correlación entre mitades, evidencia un promedio de 0.85 en las cinco muestras, con un rango desde 0.78 a 0.87" (Clifford, Boufal y Kurtz, 2004, p.171).

Este artículo se propone aportar algunos datos sobre aspectos también psicométricos y estructurales en su aplicación en español.

Es un estudio de naturaleza exploratoria, cuyos resultados pudieran servir para la realización de trabajos posteriores de carácter más específico destinados a ofrecer una herramienta útil para conocer y evaluar de manera más ágil y fiable la competencia crítica de estudiantes de nivel medio.

Descripción del instrumento

En sus dos formas alternativas -A y B-, el Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal original (en adelante: WGCTA) consta de 80 ítems, distribuidos en cinco dimensiones (Difabio de Anglat, 2005b: 229)^{vi}:

- 1) Inferencia, definida como la conclusión que puede extraerse de hechos observados o supuestos, evalúa la discriminación de los grados de validez de inferencias inmediatas con cinco opciones para cada ítem (válido, probablemente válido, insuficiencia de datos, probablemente inválido e inválido).
- 2) Reconocimiento de supuestos o enunciados implícitos en las aseveraciones proporcionadas.
- 3) Deducción, determinación de la atinencia lógica de conclusiones a partir de las premisas dadas.
- 4) Interpretación, ponderación de la evidencia para juzgar si las generalizaciones propuestas se siguen de los datos más allá de una duda razonable; entonces, se distingue del subtest anterior en el cual la tarea consiste en determinar si las conclusiones se siguen necesariamente de la información proporcionada.
- 5) Evaluación de argumentos, distinción de los argumentos en "fuertes" o "débiles" en función de su relevancia para el asunto en discusión.

Empleamos la forma A en la traducción de Mónica Descalzzi (Ciafic -Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural-, Buenos Aires) y la adaptación de Chalupa-Vázquez (2006) que reduce el test a 66 ítems.

Muestra

Está compuesta por 102 alumnos de primer y segundo año del polimodal (16 años de edad en promedio) de tres colegios de gestión privada de la provincia de Mendoza. Las tres escuelas son urbanas y los alumnos pertenecen a familias de nivel socio-cultural-económico medio y medio alto.

El estudio se lleva a cabo en el marco de la cátedra “Métodos y Diseños de Investigación” -a cargo de la Dra. Da Dalt de Mangione- de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, U.C.A sede Mendoza, en el que las alumnas -docentes que realizan la licenciatura en Ciencias de la Educación- aplican y evalúan el instrumento como actividad práctica para abordar la determinación de las cualidades psicométricas de un instrumento.

Dado que es un Test de habilidad más que de velocidad, se administra -en forma colectiva, en dos partes con un intervalo de dos semanas- sin límite de tiempo. Se observan diferencias en el tiempo empleado por los alumnos para completar cada parte del instrumento: en las escuelas A y C, los alumnos emplean 40 minutos como máximo; en la B, 90 minutos (aunque en las tres instituciones se detectan diferencias importantes en esta variable de sujeto a sujeto).^{vii}

La muestra es estratégica u ocasional, seleccionada en función del fin principal de la investigación: probar un instrumento diseñado para otra población y explorar sus cualidades psicométricas específicas para su uso particular (la evaluación de la capacidad de pensamiento crítico en alumnos de nivel medio).

Análisis de los resultados

Se efectúan los siguientes análisis: descripción de la variable “pensamiento crítico” y su asociación con institución educativa, edad, sexo y rendimiento escolar, determinación de la confiabilidad, la correlación subescalas-puntuación total y la validez de constructo, estudio de la potencialidad discriminativa y del nivel de dificultad de los ítems.

1) Descripción de la variable “pensamiento crítico” y su asociación con institución educativa, edad, sexo y rendimiento escolar

Sobre un total posible de 66 puntos, la media es 41,3; su desvío estándar, 9,4; la mediana, 41,33; el puntaje mínimo, 17 y el máximo, 61.

Sintetizando la información en tres categorías, se obtienen los siguientes porcentajes:

Gráfico 1

Gráfico 2

El bloque rectangular representa el 50% de los casos centrales de la distribución (desviación semiintercuartil o dispersión intercuartílica); la raya representa la mediana y los signos exteriores, los *outliers* (datos aberrantes). Es evidente la superioridad en competencia crítica de la escuela A y la más baja en la escuela B, según lo manifiesta el valor de la mediana (escuela A, 50 puntos; escuela B, 33,5; escuela C, 41) y la ubicación del bloque (límites inferior y superior del bloque en la escuela A, 46-53; en la escuela B, 31-36; en la escuela C, 36-45); diferencias que son estadísticamente significativas (Chi cuadrado = 39,65, con 2 grados de libertad, $p = 0,00$).

Gráfico 3

En relación con la cristalización de las capacidades intelectuales hacia el término de la enseñanza media, se esperaba una superioridad del grupo de 17 años en comparación con el de 16; sin embargo, si bien se advierte una leve superioridad en aquel, esta diferencia no es estadísticamente significativa (Chi cuadrado = 0,88, con un grado de libertad, $p = 0,348$).

La diferencia entre los sexos tampoco es estadísticamente significativa (Chi cuadrado = 2,78, con un grado de libertad, $p = 0,09$), resultado en la línea de investigaciones con estudiantes universitarios en otros contextos -por ejemplo, en el Líbano (Karma y Ghida, 2007)- y contradictoria con estudios tempranos (entre otros, Simon y Ward, 1974). En su representación gráfica:

Gráfico 4

En cambio, se halla una diferencia estadísticamente significativa (Chi cuadrado = 14,895, con dos grados de libertad, $p = 0,006$) en función de tres niveles de rendimiento, que se establecen para toda la muestra (sin distinción del colegio al que asiste el alumno) con la práctica de sumar y restar media desviación estándar al promedio, método que tomamos del modo de determinar un estilo intermedio en el constructo “dependencia-independencia respecto del campo (Meng y Del, 1991, p. 184):

Gráfico 5

Se observa claramente el descenso en la puntuación total en el test en función del nivel de rendimiento, según lo manifiestan los valores de la mediana (Alto: 47 puntos; Intermedio: 40; Bajo: 36) y la ubicación de los bloques (límites inferior y superior del bloque en nivel Alto, 41-52; Intermedio, 35-45,5; Bajo, 32-46,5).

2) Confiabilidad

Para calcular la confiabilidad, se aplica el alpha de Cronbach en tanto requiere una sola administración del instrumento.

Se obtiene un alpha de 0,82 (ningún ítem sin variabilidad) para el test como un todo. Luego, según este estadístico (el más usual en la investigación cuantitativa contemporánea, según lo evidencian las publicaciones periódicas), se considera que el instrumento evidencia muy buena confiabilidad ya que *una* aplicación expresa casi el 68 % de la información que arrojaría administrado nuevamente al mismo grupo.

Por subescala, los coeficientes son más bajos:

- 1) Inferencia, alpha de 0,59, que se eleva a 0,66 si se eliminan los cinco ítems defectuosos, con una correlación ítem-puntuación total negativa o cercana a 0 (cfr. Anexo II, Tabla).
- 2) Reconocimiento de supuestos, alpha de 0,53; sin los dos ítems defectuosos, 0,61.
- 3) Deducción, alpha de 0,34; de 0,48 prescindiendo de los cuatro ítems defectuosos.
- 4) Interpretación, alpha de 0,45; sin el ítem defectuoso, 0,51.
- 5) Evaluación de argumentos, 0,68; aumenta a 0,70 si se anula el ítem defectuoso.

Luego, tres subescalas (Inferencia, Reconocimiento de supuestos y Evaluación de argumentos) satisfacen la confiabilidad mínima aceptable.

3) Correlaciones entre las subescalas y la puntuación total

El análisis de los resultados por dimensión de la variable (Tabla 1) evidencia que los subtests correlacionan con la puntuación total desde 0,54 a 0,73, bastante cercano al rango entre 0,62 y 0,73 que informan sus autores. Por otra parte, correlacionan entre sí, a excepción de deducción con evaluación de argumentos. Los coeficientes más altos se verifican entre inferencia y evaluación de argumentos y entre aquella y reconocimiento de supuestos; también son estos tres los que correlacionan mejor con el puntaje total en el test.

Tabla 1

4) Validez de constructo

Para determinar la validez de construcción, resulta apropiado un análisis factorial exploratorio^{viii} ya que la medida de adecuación muestral KMO es de 0,776 (según sus autores se requiere una puntuación mínima de 0,50 para poder realizar el análisis) y la prueba de esfericidad de Bartlett arroja un valor para Chi-cuadrado de 128,111 ($p = 0,000$), lo que permite rechazar la hipótesis de que la matriz muestral provenga de una población en la que las variables no estén correlacionadas.

Con el método de extracción de factores basado en componentes principales, se generaron cinco componentes con autovalores superiores a 0,35, que explican el 52,26 % de la varianza, con fuerte peso del factor N° 1 en dicha explicación. Las subescalas saturan significativamente en las cinco dimensiones originales del test:

Tabla 2

5) Homogeneidad de los ítems

Para determinarla, se emplea la correlación entre cada ítem y el puntaje total corregido o método de la consistencia interna, así llamado porque se evalúa si cada elemento se diferencia en el mismo sentido que el instrumento entero (Anastasi, 1973: 122). [Cfr. Anexo II, Tabla]. De los 66 ítems, 43 ítems -en letra negrita en dicha Tabla- (el 65 % del test) presentan una correlación significativa a nivel $p < 0,05$.

6) Potencialidad discriminativa de los ítems

Se establece la discriminación de los ítems mediante el procedimiento de ordenar los resultados en la muestra total en forma decreciente; computar el porcentaje de respuestas correctas por ítem en el 27% superior y en el 27% inferior, porcentaje que permite formar grupos extremos tan grandes como es posible y al mismo tiempo, tan diferentes como es posible (Vianna, 1983)^{ix}; y hallar el “índice de discriminación” (*ÍD*), resultado de la resta del número de aciertos entre el grupo superior y el inferior, dividido el número de sujetos que constituyen el 27% de la muestra -en este caso, 28 alumnos- (Cfr. Anexo II). El 50% del *test* (33 ítems) alcanza potencialidad discriminativa buena o muy buena.

Combinando ambos criterios -homogeneidad y discriminación-, 47 ítems (el 71% del test) resultan homogéneos y/o discriminativos; los ítems se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 3

Si se recalcula el alpha de Cronbach desestimando los 21 ítems defectuosos, porque no satisfacen -al menos- alguna de las condiciones (8 de 20 en Inferencia -Nº 1, 2, 3, 6, 9, 10, 11 y 20-; 2 de 10 en Reconocimiento de Supuestos -Nº 21 y 26-; 4 de 10 en Deducción -Nº 33, 34, 37 y 41-; 5 de 12 en Interpretación -Nº 43, 44, 47, 51 y 54-; 2 de 12 en Evaluación de Argumentos -Nº 56 y 60-), el coeficiente se eleva a 0,87, lo que significa que el instrumento en una aplicación muestra más del 75% de lo que arrojaría administrado nuevamente al mismo grupo.

7) Nivel de dificultad de los ítems

La dificultad de un ítem se determina en función de la proporción de personas que lo responden correctamente. Es una relación inversa: entre mayor sea esta proporción, menor será su dificultad. Para calcular la dificultad de un ítem, simplemente se divide el número de alumnos que contestó correctamente el ítem entre el número total de la muestra (Cfr. Anexo II).

El nivel medio de dificultad del test es 0,63; luego, satisface el requerimiento de la teoría estadística porque dicho nivel medio debe oscilar entre 0,5 y 0,6. Por otra parte, se recomienda que en los instrumentos para el ámbito educativo se empleen ítems cuyo intervalo de dificultad esté entre 0,20 y 0,80. “Los ítems con dificultad fuera del intervalo apuntado deben emplearse en un número limitado” (Vianna, op. cit.: 231). Se aconseja (e.g., Backhoff, Larrazolo y Rosas, 2000) un 5% de ítems muy fáciles (ND: de 0,87 a 1), 20% fáciles (ND: de 0,74 a 0,86), 50% con una dificultad media o moderados (ND: de 0,53 a 0,73), 20% difíciles (ND: de 0,33 a 0,52) y 5% muy difíciles (ND: de 0 a 0,32). En líneas generales, el test de Watson-Glaser satisface estos requisitos porque los resultados son: 1 ítem, muy fácil; 29% fáciles; 44% moderados; 21% difíciles; 4% muy difíciles.

Discusiones

Una meta educativa de importancia requiere de un procedimiento apropiado de evaluación; en este sentido, según Oakland y Eu (1993), el interés creciente por el desarrollo de instrumentos con cualidades psicométricas comprobadas, se funda en la preocupación internacional por la calidad educativa en la cual la evaluación juega un importante papel.

De allí que el juicio acerca del valor de un instrumento para un propósito particular sólo debería emitirse una vez determinadas, de manera objetiva y tan exacta como fuera posible, dichas cualidades psicométricas, porque este conocimiento es necesario para que tanto el instrumento como los datos obtenidos con el mismo puedan usarse significativamente.

El WGCTA manifiesta una confiabilidad de 0,82 según el *alpha* de Cronbach, coeficiente que la teoría psicométrica juzga “considerable”.

Manifiesta adecuada homogeneidad de los ítems, evaluada a través del índice de correlación ítem-instrumento, en el 65% del instrumento: 43 enunciados (de 66) parecen diferenciarse en el mismo sentido que el test en su totalidad.

En tercer lugar, el 71% tiene una potencialidad discriminativa de nivel aceptable, bueno o muy bueno, y el nivel medio de dificultad es adecuado (0,63).

Por otra parte, si se desestiman los 21 ítems defectuosos (porque no satisfacen, al menos, alguna de ambas condiciones), el alpha de Cronbach se eleva a 0,87.

Parece, entonces, un instrumento potente en tanto, por un lado, evalúa una competencia unitaria según manifiesta la validación de constructo y, por otro, resulta sensible a distintos niveles de logro en la competencia crítica de alumnos de 1º y 2º años de nivel polimodal.

Finalmente, resulta de ágil aplicación (genera empatía en el alumno) y calificación, ambas cualidades de importancia en el ámbito escolar.

En suma, en nuestros resultados, el Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal se inscribe en la línea de la llamada evaluación auténtica (Bateson, 1994), que se caracteriza por tareas que el alumno juzga valiosas y significativas: son en sí mismas instancias reales de la capacidad bajo examen.

Bibliografía

- ANASTASI, A. (1947/1968). *Psychological Testing*. New York: Prentice-Hall. (Trad. Riesco Hernández, C.). Tests psicológicos. Madrid: Aguilar, 1958.
- BACKHOFF, E., LARRAZOLO, N. Y ROSAS, M. (2000). Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2(1). (<http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1>, 08/06/2004).
- BATESON, D. (1994). Psychometric and Philosophic Problems in “Authentic” Assessment: Performance Tasks and Portfolios. The Alberta Journal of Educational Research, XL(2), 233-245.
- CLIFFORD, J., BOUFAL, M. Y KURTZ, J. (2004). Personality Traits and Critical Thinking Skills in College Students: Empirical Tests of a Two-Factor Theory. Assessment, 11(2), 169-176.
- CHALUPA, M. (2006). El pensamiento crítico en la enseñanza de la Filosofía en el nivel medio. Tesis de Licenciatura no publicada, La Plata, Univ. Católica de La Plata, dirigida por la Dra. Stella Maris Vázquez.
- DAVOU, B., TAYLOR, F.Y WORRALL, N. (1991). The interplay of knowledge and abilities in the processing of text. The British Journal of Educational Psychology, 61(3), 310-318.
- DELORS, J. (1996). *L’Education, un trésor est caché dedans*. París: UNESCO/Odile Jacob. (Trad. Cast. No figuran datos) Informe Delors. La educación encierra un tesoro. Madrid: Unesco-Santillana.
- DIFABIO DE ANGLAT, H. (2005a). Competencias para la comprensión de texto y el pensamiento crítico en el nivel medio y universitario. Tesis Doctoral no publicada, Mendoza, Univ. Nacional de Cuyo.
- (2005b). El critical thinking movement y la educación intelectual. Estudios sobre Educación, Pamplona, España, 9, 167-187.
- ENNIS, R.(1991). Critical Thinking Tests. En: A. Costa. Developing Minds (368-69). Vol. 1, Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- ENNIS, R., MILLMAN, J. Y TOMKO, T. (1985). Cornell Critical Thinking Tests Level X y Level Z. Manual (3a. ed.). Pacific Grove: Midwest Publications.

- ENNIS, R. Y WEIR, E. (1985). The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test. Test, Manual, Criteria, Scoring Sheet. An instrument for teaching and testing. Pacific Grove: Midwest Publications.
- FACIONE, P. Y FACIONE, N. (1990). Test Manual: The California Critical Thinking Skills Test (CCTST). Form A and Form B. Millbrae: The California Academic Press.
- KARMA, H. Y GHIDA, M. (2007). Validating the Watson Glaser Critical Thinking Appraisal. Higher Education, 54(3), 361-383.
- LOO, R. Y THORPE, K. (1999). A Psychometric Investigation of Scores on the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal New Form S. Educational and Psychological Measurement, 59, 995-1003.
- (2005). Relationships Between Critical Thinking and Attitudes Toward Women's Roles in Society. The Journal of Psychology, 139(1), 47-55.
- MENG, K. Y DEL, P. (1991). Field Dependence and Contextual Organizers. Journal of Educational Research, 84(3), 183-189.
- MOUTAFI, J., FURNHAM, A. Y CRUMP, J. (2003). Demographic and Personality Predictors of Intelligence. European Journal of Personality, 17, 79-94.
- NAGY, PHILIP (1994). Cognitive Assessment of Solutions to an Ill-structured Problem Using Forced Classification Analysis. The Alberta Journal of Educational Research, XL(2), 163-175.
- NORRIS, S. (1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. Educational Leadership, 43(3), 40-45.
- NORRIS, S. Y ENNIS, R. (1989). Evaluating Critical Thinking. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- OAKLAND, T. Y HU, S. (1993). The Top 10 Tests used with children and youth worldwide. Bulletin of the International Test Commission, 19(1), 99-120.
- SIMON, A. Y WARD, L. (1974). The Performance on the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal of University Students Classified According to Sex, Type of Course Pursued, and Personality Score Category. Educational and Psychological Measurement, 34, 957-960.
- SHIPMAN, V. (1983). New Jersey Test of Reasoning Skills. Form B. Upper Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College.
- VIANNA, H. (1982). Testes em Educação. São Pablo: Editora Ibrasa. (Trad. Cast. No figura datos) Los tests en educación. Pamplona, España: EUNSA, 1983.
- WATSON, G. Y GLASER, E. (1980). Critical Thinking Appraisal. San Antonio: Harcourt Brace Jovanovich.
- WILLIAMS, R. Y STOCKDALE, S. (2003). High-performing students with low critical thinking skills. The Journal of General Education, 52(3), 200-226.

Anexo I

Inferencia

Instrucciones

Una inferencia es una conclusión que puede extraerse de ciertos hechos observados o supuestos. Por ej., si las luces están prendidas en una casa y se oye música proveniente de la misma, podríamos inferir que alguien está en la casa. Pero esta inferencia puede o no ser correcta. Tal vez sus ocupantes no apagaron las luces ni la radio al irse.

En este test cada ejercicio debe comenzar con una afirmación que debe considerar verdadera. Después de cada afirmación encontrará varias inferencias posibles, es decir conclusiones que podrían extraerse de los hechos afirmados. Examine cada inferencia por separado.

Para cada una encontrará un casillero en la hoja de respuestas, designados con la letra V, PV, ID, F; haga una marca en el casillero adecuado del siguiente modo:

V Si piensa que la inferencia es indudablemente Verdadera o correcta; que se sigue más allá de una duda razonable de los hechos dados.

PV Si, a la luz de los hechos dados, piensa que la inferencia es Probablemente Verdadera; que es más probable que sea correcta que incorrecta.

ID Si decide que hay Insuficiencia de Datos; que usted no puede saber, partiendo de los hechos dados, si es probable que la inferencia sea correcta o incorrecta; si los hechos no proporcionan una base para juzgar en uno u otro sentido.

F Si piensa que una inferencia es indudablemente Falsa; que es incorrecta, ya sea porque malinterpreta los hechos dados, o porque contradice los hechos o inferencia que se siguen necesariamente de los hechos.

Ejercicio

Hace algún tiempo una multitud se congregó en Uruguay para oír hablar al nuevo presidente de la Cámara de Comercio local. El presidente dijo: “No estoy pidiendo sino exigiendo, que los sindicatos acepten completamente la responsabilidad que les corresponde por el mejoramiento cívico y el bienestar de la comunidad. No estoy pidiendo sino exigiendo, que se unan a la Cámara de Comercio”. Los miembros de los Sindicatos Centrales que estaban presentes aplaudieron con entusiasmo. Tres meses más tarde todos los sindicatos de Uruguay estuvieron representados en la Cámara de Comercio. Estos representantes trabajaron con representantes de otros grupos en Comités, expresaron abiertamente sus opiniones, participaron activamente en los proyectos de mejoramiento cívico, y ayudaron a la Cámara a lograr las metas establecidas en relación con dichos proyectos.

11) Tanto los representantes de los sindicatos como los otros miembros de los Comités llegaron a un mejor conocimiento de sus recíprocos puntos de vista a través de sus contactos en la Cámara de Comercio.

12) La participación de los sindicatos en la Cámara de Comercio de Uruguay redujo grandemente las disputas entre los trabajadores y los dirigentes empresariales de Uruguay.

13) La participación activa de los sindicatos resolvió muchas controversias en todas las reuniones de los comités de la Cámara de Comercio.

14) La mayoría de los representantes de los sindicatos lamentaron haber aceptado la invitación a participar en la Cámara de Comercio.

15) Algunos de los miembros de la Cámara de Comercio llegaron a pensar que su presidente había estado desacertado al pedirles a los representantes sindicales que se unieran a la Cámara.

16) El nuevo presidente señaló en su discurso que los sindicatos de la ciudad no habían aceptado todavía su completa responsabilidad por el mejoramiento cívico.

Reconocimiento de supuestos

Instrucciones

Un supuesto es algo afirmado implícitamente o dado por sentado. Cuando usted dice: “Me recibiré en junio”, usted da por sentado o asume que estará vivo en junio, que su escuela juzgará que usted reúne las condiciones para recibirse y cosas similares.

Abajo hay algunas afirmaciones. Cada afirmación es seguida de varios supuestos. Debe decidir con respecto a cada uno si una persona, al hacer la afirmación, está realmente implicando este supuesto; esto es, dándolo por sentado, justificadamente o no.

Ejercicio

Afirmación: “Esquel es la ciudad para mudarse: tiene los impuestos más bajos”.

Supuestos:

24) Impuestos más bajos implican administración eficiente de la ciudad.

25) Al decidir dónde vivir, es importante evitar impuestos elevados.

26) La mayoría de los residentes de Esquel están contentos con el actual gobierno de su ciudad.

Deducción

Instrucciones

En este *test* cada ejercicio comprende afirmaciones (premisas) seguidas de conclusiones. A los efectos de este test considere las afirmaciones de cada ejercicio como Verdaderas. Lea cada conclusión. Si piensa que se sigue necesariamente de las afirmaciones dadas, haga una marca (en su hoja de respuesta) en el casillero **SÍ**. Si piensa que no se sigue necesariamente, marque **NO**, aunque usted la considere verdadera por su cultura general.

Trate que sus prejuicios no influyan en su juicio: simplemente atégase a las afirmaciones dadas (premisas) y juzgue cada conclusión en cuanto a si se sigue o no necesariamente de ellas. Las palabras “alguno/a/os/as” significan una parte o cantidad indefinida de cosas “alguno/a/os/as” significa al menos una porción, y tal vez toda la clase. De este modo, “Algunos días feriados son lluviosos” significa al menos uno, posiblemente más de uno y tal vez aún todos los días feriados son lluviosos.

Ejercicio

El arroz y el apio necesitan mucha humedad para crecer bien; por su parte, el centeno y el algodón crecen mejor en lugares relativamente secos. El arroz y el algodón crecen en lugares cálidos; el apio y el centeno en lugares frescos. En Timbuctú hace mucho calor y humedad. Por lo tanto:

38) Ni las condiciones de temperatura ni las de humedad de Timbuctú son favorables para el cultivo del apio

39) Las condiciones de temperatura y humedad de Timbuctú son más favorables para el cultivo del arroz que para el cultivo del apio, algodón o centeno.

40) Las condiciones de Timbuctú no son del todo favorables para el cultivo del algodón ni del centeno.

Interpretación

Instrucciones

Cada uno de los ejercicios siguientes comprende un párrafo corto seguido de conclusiones. A los efectos de este test asuma que todo lo contenido en el párrafo es verdadero. Debe juzgar si cada una de las conclusiones propuestas se sigue lógicamente más allá de una duda razonable de la información suministrada en el párrafo o no. Si piensa que la conclusión propuesta se sigue más allá de una duda razonable (aunque pueda no seguirse absoluta y necesariamente), entonces haga una marca en el casillero **SÍ** (la conclusión se sigue) en su hoja de respuestas. Si piensa que la conclusión no se

sigue más allá de una duda razonable, entonces marque NO. Recuerde que debe juzgar cada conclusión independientemente.

Ejercicio

En cierta ciudad donde las normas de asistencia a clase se aplican estrictamente, se halló que sólo el 15% de los alumnos tenía asistencia perfecta en un semestre. Sin embargo, entre alumnos que trabajaban, el 25% tenía asistencia perfecta en el mismo semestre.

52) Es más probable que los alumnos que trabajan tuvieran asistencia perfecta en el semestre que la tuvieran los alumnos que no trabajan.

53) La estricta aplicación de las normas de asistencia a clase en esta ciudad no impidió que el 85% de los alumnos estuviera ausente alguna vez durante el semestre.

54) Si a los alumnos que faltan a clase sin justificación se les diera trabajo, su asistencia a clase mejoraría.

Evaluación de argumentos

Instrucciones

Al tomar decisiones importantes, es necesario distinguir entre argumentos que son fuertes y argumentos que son débiles. Para que un argumento sea fuerte debe ser importante y estar directamente relacionados con la cuestión. Un argumento es débil si no está relacionado directamente con la cuestión (aunque pueda ser de una gran importancia general) o si se relaciona solamente con aspectos triviales de la cuestión. Se presentan preguntas seguidas de varios argumentos. A los efectos de este test usted debe considerar cada argumento como verdadero. Su tarea es entonces decidir si es un argumento fuerte o débil. Haga una marca en la hoja de respuestas debajo de SÍ, si piensa que el argumento es fuerte o debajo de NO, si piensa que es débil. Juzgue cada argumento por separado, de acuerdo con su propio mérito. Trate de que su actitud personal con relación a la cuestión no influya en su evaluación del argumento, ya que cada argumento debe considerarse verdadero.

Ejercicio

¿Promovería un partido ecologista el bienestar general del pueblo argentino?

55) No; un partido ecologista en el gobierno hace que los inversores en compañías industriales no arriesguen su dinero en emprendimientos comerciales, causando de este modo un sostenido desempleo en gran escala.

56) Sí; hoy las diferencias entre justicialistas y radicales no son tan grandes como las diferencias entre sus respectivas líneas internas.

57) No; los ecologistas han convocado protestas frente a algunas industrias importantes.

ANEXO II

Tabla 1. Anexo.

Notas

ⁱ El movimiento emerge en Estados Unidos en la década del 80 el seno de la Psicología cognitiva. Aparece como dato relevante en su gestación el reconocimiento de las deficiencias en los procesos de pensamiento de alto nivel, denominador común en las aulas escolares, comprobación que se verifica después en otros países.

ⁱⁱ Este trabajo es parte de uno mayor de la Dra. Da Dalt de Mangione, que se halla en proceso, con una muestra de aproximadamente 900 sujetos de escuelas rural-marginales.

ⁱⁱⁱ Es un hecho constatado por los docentes y los expertos en evaluación que ésta produce una especie de *selección natural* de fines, objetivos y contenidos, ya que el alumno atiende a los que son evaluados y desestima los demás, que quedan en el plano de meros enunciados desiderativos, con el consiguiente empobrecimiento del currículum real.

^{iv} Según Norris y Ennis (1989: 37-38), un *test comprehensivo* es una técnica que incluye tareas en cada una de las grandes áreas del pensamiento crítico. Aunque ningún instrumento estandarizado cabe completamente en la categoría, se considera que aquellos que cubren tres o cuatro áreas centrales satisfacen las condiciones mínimas para ser llamados comprensivos. Llamamos *test específico* al que se centra en un aspecto del pensamiento crítico, útil para proporcionar un diagnóstico detallado de habilidades complejas (como juzgar la credibilidad de una fuente).

^v pp. 368-369

^{vi} Cfr. Anexo I donde se ejemplifican estas dimensiones.

^{vii} Por ejemplo, en el Colegio A, mientras dos adolescentes tardan 15 minutos en completar la primera parte del instrumento, otras tres necesitaron 40 minutos. Esta misma apreciación se registra en la aplicación del *test* New Jersey de Virginia Shipman (1983), en cinco colegios rural-marginales.

^{viii} Agradecemos este análisis a la Dra. Stella Maris Vázquez.

^{ix} P. 227

Confianza Institucional y el rol mediador de creencias y valores

Institutional trust and the Mediator Role of beliefs and values

Elena Zubieta
UBA, CONICET
Gisela Delfino
UBA, CONICET
Omar Fernández
UBA

Resumen

La realidad psicosocial de un fenómeno se define sobre la base de la significación que las personas atribuyen en tanto representación social de los hechos. Con el objetivo de indagar en los niveles de confianza institucional, la percepción de los problemas sociales y el rol mediador de las creencias y los valores, se desarrolló un estudio correlacional en base a una muestra no probabilística intencional compuesta por 254 estudiantes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires. Los datos muestran una alta desconfianza institucional siendo los partidos políticos y el poder legislativo las instituciones que más desconfianza suscitan. El trabajo y la inseguridad aparecen como los problemas sociales más preocupantes. El posicionamiento ideológico, la religión y la práctica religiosa señalan diferencias en los niveles de confianza respecto a algunas instituciones, como a su vez en los problemas sociales percibidos como más importantes.

Abstract

The psycho-social reality of a phenomenon is defined on the basis of the meaning people assign to it insofar as it is the social representation of facts. A correlational study was developed based upon a non-probabilistic intentional sample composed of 254 university students from the City of Buenos Aires, Argentina, aiming to investigate the levels of institutional confidence, perception of social problems and the mediator role of beliefs and values. Data show a high incidence of institutional mistrust in which political parties and the legislative power are the

institutions that cause more distrust. Work and safety emerge as the most disturbing social problems. The ideological standpoint, the religion and the religious practice reveal the differences in trust levels with respect to some institutions, as well as, in those social problems regarded as the most important ones.

Palabras Clave: Instituciones, Confianza, Problema Social, Percepción Social, Valores Sociales, Creencias.

Key Words: Institutions, Confidence, Social Problem, Social Perception, Social Values, Believes.

Introducción

Diversos estudios revelan que, a diferencia de lo que sucedía a mediados del siglo pasado, un porcentaje importante de la población mundial parece manifestar cierto distanciamiento y recelo hacia los líderes e instituciones políticas (Kelleher, 2005; Gay, 2002). Para Aberbach y Walker (1970), cuando los ciudadanos se vislumbran desconfiados y perciben al gobierno como sirviendo a los intereses sólo de unos pocos y no a los de la mayoría, se está en presencia de una fuerte barrera para la realización de los ideales democráticos.

Reflejo de la importancia que la problemática ha cobrado es el incremento en los últimos tiempos de investigaciones que buscan conocer cual es el nivel de confianza con el que cuenta el sistema político (Inglehart, Basáñez, Díez-Medrano, Halman & Luijkx, 2004). Como bien explicita Carballo (2005), a largo plazo, la adquisición de la democracia por una sociedad no sólo se realiza a través de cambios institucionales o políticas inteligentes de sus gobernantes sino que su supervivencia depende de lo que los miembros de la sociedad piensan, sienten y perciben.

Los datos de Argentina del año 2005 de la encuesta mundial de valores (World Values Survey) muestran que más allá del progreso económico, las instituciones vinculadas al sistema político no lograron solucionar algunos problemas de base afectando negativamente la confianza de los argentinos en sus instituciones. Aún cuando es alto el grado de adhesión de los argentinos a la democracia como sistema político, existe en la práctica una importante disconformidad respecto de su funcionamiento. La crisis de confianza en las instituciones tiene efectos en la sociedad aumentando la brecha entre ciudadanos y políticos generando una crisis de representatividad (Carballo, 2005).

Si bien, como se ha señalado, esta tendencia no se observa solamente en la Argentina, las causas que la generan no son iguales en todos los países o regiones. En Latinoamérica la corrupción aparece como la principal causa de esta crisis mientras que en Europa y en EEUU la burocracia del gobierno parece ser la mayor causa (Carballo, 2005). En lo que hace a la cultura política latinoamericana, la corrupción política, financiera y económica, aparece en la región como una endemia con mal pronóstico de erradicación (Rodríguez Kauth, 2001).

Las cifras de Gallup Internacional (Carballo, 2005) indicaban en el año 1999 a la corrupción y al mal desempeño del gobierno como las principales causas de la caída en la confianza en las instituciones. La insatisfacción respecto del manejo del gobierno de los temas del país encontraba su principal razón en la percepción de la sociedad de que aquél era administrado por unos pocos intereses que buscaban beneficiarse a ellos mismos (83%) y no según el interés de la gente (9%). Otros temas preocupantes eran: la desatención al problema de la pobreza y la sensación de que la mayoría de los funcionarios estaban involucrados en casos de sobornos y corrupción (cifra que aumentó un 10% respecto de los niveles de 1995).

Respecto a la confianza en las instituciones, Argentina, en comparación con el resto de los países del mundo, se ubicaba en las posiciones inferiores –excepto en lo que concierne a los movimientos ecologistas, las iglesias y la prensa– y particularmente presentaba mayores niveles de desconfianza en aquellas instituciones relacionadas con el funcionamiento y administración de la política y el Estado (Carballo, 2005).

En el año 2005, aun se registraban síntomas de malestar. Se percibía un aumento en la confianza hacia el Gobierno Nacional, probablemente relacionado con el hecho de que cinco años atrás las prioridades eran tener un líder fuerte e impulsar la recuperación económica (Carballo, 2005).

Según los datos del Barómetro global de corrupción 2006¹, en Latinoamérica los partidos políticos y el parlamento (poder legislativo) se perciben como las instituciones y sectores más afectados por la corrupción. El Índice de Percepción de Corrupción² (IPC) del mismo año, ubica a la Argentina en el puesto 93 –sobre un total de 163 países– con una puntuación de 2,9 en un continuo de 0 (altamente corrupto) a 10 (altamente limpio), habiendo una alta correlación (0,63) entre el IPC y la cantidad de sobornos que los individuos manifiestan haber pagado en el último año (Transparency International, 2006).

Desde la perspectiva de la Psicología Política, la desconfianza en el sistema por parte de los individuos incrementa el sentimiento de impotencia y desesperanza. Se favorecen las condiciones para el resquebrajamiento del entramado social que se refleja en la pérdida de la solidaridad social y el aumento del individualismo egoísta (Rodríguez Kauth, 2001).

Un indicador de bienestar social relacionado con la confianza institucional y la percepción de problemas sociales son las emociones sentidas a nivel del colectivo, de las que da cuenta el constructo Clima Social Emocional (de Rivera, 1992). Páez y Asún (1994) muestran que el buen clima social emocional se asocia a una alta confianza institucional y a una baja percepción de problemas sociales.

El estudio preliminar realizado por Zubieta, Delfino y Fernández (2007), con estudiantes universitarios de la ciudad de Buenos Aires, da cuenta de un alto clima social emocional negativo. Uno de los ítems de mayor relevancia en el índice indaga sobre si “sienten rabia muchas personas debido al alto nivel de corrupción en el gobierno”, en un continuo de respuesta de 1 (no) a 7 (completamente), la media obtenida es de 5,77. Los climas sociales emocionales negativos se asocian a menores niveles de conductas altruistas y de cooperación, y a una mayor conflictividad social. Asimismo, se ratifica que la emocionalidad social negativa se asocia a la mayor percepción de problemas sociales y a la desconfianza en las instituciones públicas.

En la Psicología Social Cultural, la manera en que las sociedades –individuos e instituciones– resuelven los conflictos y manejan sus emociones se denomina Tolerancia a la Incertidumbre (Hofstede, 1999). Los países de Latinoamérica son sociedades de incertidumbre social en las que la amenaza de la ambigüedad se intenta evitar por medio de una fuerte normatividad que junto a la escasez de recursos y asimetrías promueven los dobles estándares o virtudes públicas con fuertes vicios privados (Páez & Campos, 2004). Las *normas perversas* recrean un contexto en el que las normas existen formalmente pero que crónicamente no se cumplen sino que es su vulneración lo que produce recompensas (Fernández-Dols, 1993; Fernández-Dols & Oceja, 1994). La mayor tolerancia a las transgresiones abona el terreno para emociones colectivas negativas intensas que tienen como correlato el uso de la fuerza y la agresión como forma de resolver los conflictos. El clima emocional, en tanto hecho social, habla del predominio y saliencia relativa de un conjunto de escenarios emocionales y las reacciones e interacciones sociales –cargadas afectivamente– que en un país predominan durante un cierto período impregnan inevitablemente las relaciones sociales (Páez, 2007).

Desde una perspectiva psicopolítica, interesa indagar en el nivel de resonancia que estos fenómenos tienen en la sensibilidad de la población (Rodríguez Kauth, 2001). Como señala Marin (1999) “la realidad psicosocial de un fenómeno se define sobre la base de la significación que las personas le atribuyen, en base a la cual construyen la representación social de los hechos que las afectan como comunidad” (p.11). En esta línea se ha iniciado una serie de estudios orientados a profundizar en aspectos psicosociales del bienestar social, en tanto lo que la sociedad debe ofrecer a la persona para que ésta logre satisfacer sus necesidades (Páez, 2007). El análisis de la relación que las personas tienen con su medio social implica integrar elementos sociales y culturales que promueven el bienestar o malestar y que están relacionados con las bases reales de las creencias implícitas positivas sobre el yo, el mundo y los otros (Blanco & Díaz, 2005).

De esta manera, con este trabajo se buscó obtener una primera apreciación del nivel de confianza y la problemática social que prevalece en un grupo de estudiantes universitarios así como de algunos aspectos intervinientes. En el interés por ahondar en las creencias y valores de los sujetos, se explora aquí al posicionamiento ideológico y a la creencia y práctica religiosa, junto a otros aspectos, como probables factores mediadores.

Objetivos

- Explorar el nivel de confianza en las instituciones y la percepción de problemas sociales que prevalece en los estudiantes universitarios urbanos.
- Indagar si existen diferencias en la percepción de los problemas sociales y la confianza institucional según el posicionamiento ideológico (derecha, centro, izquierdo), la religión (creyente-no creyente y práctica-no práctica) y aspectos sociodemográficos: sexo, edad, carrera de estudio (humanística-no humanística) y actividad laboral (trabaja-no trabaja).

Método

Se realizó un estudio correlacional de diferencia de grupos, de diseño no experimental transversal, con estudiantes universitarios como unidad de análisis.

Participantes

La muestra es no probabilística de tipo intencional y está compuesta por 254 estudiantes de la ciudad de Buenos Aires, con una media de edad de 25,47 años (DT: 8,25 años; mediana: 23 años). El 39,4% son hombres y el 60,6% mujeres. Respecto del estado civil, el 76% es soltero, el 11,0% casados, el 9,1% posee pareja de hecho y el 3,9% esta separado o divorciado. La mayoría no tiene hijos (84,6 %) y estudia en universidades de ámbito oficial (93,7%). En relación a la carrera de estudio, el 26,4% sigue una carrera no humanística –Derecho, Medicina, Contador Público, Administración de Empresas, Ingeniería– mientras que el 73,6% restante sigue una carrera humanística –Psicología, Ciencias de la Educación, Trabajo Social, Publicidad, Relaciones Públicas, Psicopedagogía–. El 37,4% está en el inicio de su carrera, el 45,3% en la mitad y el 17,3 % en la etapa final de sus estudios universitarios. El 67,7% trabaja, y de estos el 73,3% lo hace en el ámbito privado.

Material y Procedimiento

Se diseñó un cuestionario auto administrado integrado por:

- Preguntas de la Encuesta Mundial de Valores 1999-2002 (WVS, Word Values Survey. Inglehart, et al., 2004) sobre *Confianza Institucional*. Indican el nivel general de confianza que los individuos manifiestan respecto de nueve instituciones sociales. El continuo de respuesta es de 1 (no confía) a 4 (confía mucho). Valores medios por encima de 2,5 indican confianza institucional, tanto en el promedio de las nueve instituciones como en las puntuaciones específicas de cada una de ellas.
- Escala de *Problemas Sociales Percibidos* (Páez, Fernández, Ubillos & Zubieta, 2004). Evalúa los problemas socio-económicos percibidos en el entorno social y está compuesta por 6 ítems con un continuo de respuesta de 1 (nada) a 5 (mucho). A nivel general, puntuaciones por encima de 16 indican una alta percepción de problemas sociales. Analizadas de forma separada, las áreas que arrojan puntuaciones por encima de tres son en las que se percibe mayor problemática social.
- Pregunta sobre *posicionamiento ideológico* (Rodríguez, Sabucedo & Costa, 1993): *En asuntos de política la gente habla de izquierda y derecha, ¿Dónde se situaría Ud. en esa escala?* (1=derecha, 3=centro y 5=izquierda).

- *Religión*: ¿Cuál es su religión? (católica, judía, protestante, evangélica, agnóstico, ateo, otra) y ¿Es practicante? (sí-no).
- *Datos sociodemográficos*: edad, sexo, carrera de estudio (humanística-no humanística) y actividad laboral (trabaja-no trabaja).

Resultados

1. Confianza en las Instituciones

	Media	D. T.
Confianza General	1,74	,384
Policía	1,62	,589
Partidos políticos	1,53	,574
Gobierno Nacional	2,02	,680
Poder Ejecutivo	2,01	,733
Poder Legislativo	1,61	,584
Poder Judicial	1,72	,686
Fuerzas armadas	1,69	,697
Iglesia católica	1,80	,804
Gremios /Sindicatos	1,64	,618

*Tabla 1: Puntuaciones medias en Confianza Institucional
(1= no confía / 4= confía mucho)*

La media en confianza institucional de esta muestra es baja (Tabla 1). El gobierno nacional –y poder ejecutivo– es el mejor evaluado mientras que los partidos políticos, el poder legislativo y los sindicatos son quienes reciben la peor evaluación.

Estos datos coinciden con los encontrados por Benbenaste, Delfino & Zubietta (2005) y los presentados por Transparencia Internacional en su informe 2006 (Transparency International, 2006). Según el primer estudio, a la hora de evaluar el funcionamiento de un conjunto de instituciones cívico-políticas, la clase política es la peor evaluada mientras que el presidente actual de la república –Néstor Kirchner– obtiene una buena valoración. Por su parte,

Transparencia Internacional reporta que en una escala de Nada Corrupto (1) a Muy Corrupto (5), las medias más altas las obtienen: los partidos políticos (4), el parlamento (3,7) y la policía (3,5). La policía es la institución pública que más afectada aparece ya que es percibida como la más fácil de sobornar en todos los países de la muestra. Las entidades religiosas son las que obtienen las puntuaciones medias más bajas (2,8), cercanas al polo de nada corruptas.

2. Percepción de Problemas Sociales

La percepción de problemas sociales es alta (media = 22,74; DT = 4,03), siendo el conseguir trabajo y la posibilidad de ser agredido o que le causen daño los problemas percibidos como de mayor dificultad (Tabla 2).

	Media	D.T
Obtener asistencia médica	3,63	,956
Obtener asistencia social	3,63	,901
Conseguir el trabajo que quería	4,12	,968
Obtener/ alquilar vivienda	3,83	,969
Obtener información o asistencia en los organismos oficiales	3,45	,972
Vivir tranquilo/a, sin preocuparse de ser agredido/a o que le causen daños	4,09	1,168

Tabla 2: Puntuaciones medias en Percepción de Problemas Sociales
(1= nada / 5= mucho)

Estos datos concuerdan con los arrojados por la encuesta de AC Nielsen realizada en noviembre de 2005 sobre 23500 personas de 42 países, en relación a la confianza y percepción de problemas durante los seis meses siguientes. En lo que hace a Latinoamérica, la seguridad laboral, el crimen y la inseguridad obtienen las mayores proporciones. En Argentina la inseguridad está por encima de la seguridad laboral aunque ambos rubros se mantienen como los más preocupantes (“Trabajo y Delito”, 2006, 14 de febrero).

En el año 2004, para los argentinos las causas de los problemas más importantes del país –con la misma puntuación- eran: la inseguridad, el delito, el desempleo, la pobreza y la corrupción (Transparencia Internacional, 2006).

3. Posicionamiento Ideológico

	Porcentaje
Derecha (1)	10,4
Centro-derecha(2)	12,0
Centro (3)	30,4
Centro-izquierda(4)	31,2
Izquierda (5)	16,0

Tabla 3: Posicionamiento ideológico

Casi la mitad de los participantes se posicionan ideológicamente en la izquierda (47,2%), un tercio de los mismos se definen de centro y el 22,4% de derecha (Tabla 3). Si pensamos que la muestra es de estudiantes universitarios jóvenes en su mayoría estudiantes de carreras humanísticas, la descripción es

Institución	Posicionamiento Ideológico					F
	Derecha	C-derecha	Centro	C Izquierda	Izquierda	
Policía	1,81	1,80	1,74	1,58	1,26	6,421 P< 0.001
Partidos políticos	1,58	1,77	1,47	1,55	1,44	n.s
Gobierno Nacional	2,12	2,27	2,13	1,97	1,67	4,632 P< 0.001
Poder Ejecutivo	2,04	2,27	2,14	1,94	1,64	4,633 P< 0.001
Poder Legislativo	1,81	1,67	1,75	1,51	1,38	4,069 P< 0.005
Poder Judicial	1,54	1,80	1,82	1,79	1,49	n.s
Fuerzas armadas	2,08	2,03	1,68	1,64	1,23	9,276 p<0.001
Iglesia católica	2,15	2,13	1,84	1,69	1,46	5,009 P< 0.001
Gremios /Sindicatos	1,50	1,63	1,68	1,64	1,62	n.s

Tabla 4: Diferencias en Confianza en las Instituciones según Posicionamiento Ideológico (MANOVA)
(1= no confía / 4= confía mucho)

en alguna medida esperable. En un estudio previo se encontró que quienes estudiaban una carrera humanística (Psicología, Ciencias de la Educación, Trabajo Social, Publicidad, Relaciones Públicas o Psicopedagogía) se posicionan más cerca de la izquierda mientras que quienes estudian carreras más tradicionales y/o no humanísticas se acercan más a la derecha (Zubieta, Delfino y Fernández, en prensa).

En lo que hace a la Confianza en Instituciones, las diferencias multivariadas ($\eta^2 = 0,67$, $F = 2,77(9,236)$ $p < 0.001$ (tabla 4) aparecen en relación a la Policía, el Gobierno Nacional, el Poder Ejecutivo, el Poder Legislativo, las Fuerzas Armadas y la Iglesia Católica. Precisamente, confían menos en estas instituciones quienes se orientan ideológicamente hacia la izquierda en comparación con quienes tienen una orientación más de centro o derecha.

No se encontraron diferencias en relación a los partidos políticos, los gremios y el poder judicial. Respecto de los partidos políticos y los gremios o sindicatos, éstos aparecen como las instituciones que menos confianza suscitan, en estudios previos y en este, por lo que su mala imagen parece exceder las divisiones ideológicas.

Problema Social	Posicionamiento Ideológico					F
	Derecha	C-derecha	Centro	C- Izquierda	Izquierda	
Asistencia médica	3,31	3,43	3,42	3,83	3,97	4,258 P<.0.05
Asistencia social	3,35	3,63	3,42	3,74	3,93	2,909 P< 0.05
Trabajo	4,15	4,23	3,96	4,13	4,25	n.s
Vivienda	3,81	3,70	3,64	3,97	3,92	n.s
Información en Org.Of.	3,50	3,27	3,18	3,59	3,70	2,788 P<.0.05
Seguridad	4,12	3,93	4,14	3,96	4,25	n.s

*Tabla 5: Diferencias en Percepción Problemas Sociales según Posicionamiento Ideológico (MANOVA)
(1= nada / 5= mucho)*

En relación a la Percepción de Problemas Sociales y los grupos establecidos según el posicionamiento ideológico se encontraron diferencias multivariadas ($\eta^2 = 0,84$, $F = 1,70(6,243)$, $p < 0.05$) y éstas se dan en: “obtener asistencia médi-

ca”, “obtener asistencia social” y “obtener información en organismos oficiales” (Tabla 5). Los estudiantes posicionados ideológicamente más hacia la derecha perciben un poco menos de dificultad en la obtención de asistencia médica y asistencia social en comparación con quienes se posicionan como de centro o izquierda. La obtención de información en organismos oficiales es percibida como menos problemática por los estudiantes posicionados ideológicamente como de centro en comparación con quienes manifiestan estar más cerca de la izquierda o la derecha.

No se encontraron diferencias respecto de conseguir o mantener el trabajo, la vivienda o la inseguridad. De alguna manera, este dato no sorprende ya que son justamente los problemas que aparecen como los más preocupantes, es decir, son temáticas sociales de relevancia, aún por sobre las creencias e ideas políticas.

En términos de relaciones, de los datos surge que la tendencia a la izquierda se asocia a la mayor percepción de problemas sociales ($Rho = ,178$; $gl = 249$; $p < 0,005$) y a la menor confianza en las instituciones ($Rho = -,315$; $gl = 248$; $p < 0,001$).

4. Religión y Práctica Religiosa

Respecto de la religión, el 68,9% se define como católico, el 4,3% evangelista, el 4% judío o protestante, el 16,5% explicita no pertenecer a ninguna religión mientras que el 3,9% se define como ateo y el 2,4% como agnóstico. Sin embargo, el 81,9% de la muestra indica “no ser practicante”.

Al reagrupar a los estudiantes en quienes manifiestan tener una religión y quienes no, en el primer grupo se encuentra el 77,2% de los estudiantes mientras que en el segundo el 22,8%.

Creyentes (con religión) versus No creyentes (sin religión):

Al analizar la confianza en las instituciones, por el grupo dicotomizado en “con religión” y “sin religión”, se observa (tabla 6) que esta variable hace diferencia respecto de la Policía, el Gobierno Nacional, el Poder Ejecutivo, las Fuerzas Armadas y la Iglesia ($\chi^2 = 0,78$; $F = 7,48$ (9,243), $p < 0,001$). En todos los casos, quienes dicen tener una religión presentan mayores niveles de confianza en éstas cinco instituciones.

Institución	Religiosidad		F
	Creyente	No Creyente	
Policía	1,68	1,41	9,07 P< 0.05
Partidos políticos	1,54	1,51	n.s
Gobierno Nacional	2,08	1,79	6,48 P< 0.05
Poder Ejecutivo	2,08	1,79	6,95 P< 0.05
Poder Legislativo	1,64	1,51	n.s
Poder Judicial	1,77	1,58	n.s
Fuerzas armadas	1,76	1,46	8,36 P< 0.05
Iglesia católica	1,98	1,18	53,42 P< 0.001
Gremios /Sindicatos	1,63	1,67	n.s

*Tabla 6: Diferencias en Confianza en las Instituciones según Religiosidad (MANOVA)
(1= no confía / 4= confía mucho)*

Los niveles más altos de confianza en los estudiantes que manifiestan tener una religión están asociados probablemente a valores relacionados con los credos religiosos. En un estudio realizado con adultos jóvenes urbanos argentinos, Zubieta, Mele y Casullo (2006) encontraron que las personas religiosas favorecen valores que promueven la conservación del orden social y están a favor de comportamientos que buscan la auto-trascendencia y benevolencia. Datos similares se obtuvieron en otro estudio realizado con estudiantes universitarios urbanos de universidades confesionales y no confesionales (Zubieta, Boso, Rodríguez & Filippi; 2007, en prensa).

De los datos aquí analizados se obtiene que la religión se asocia positivamente a la confianza en las instituciones ($Rho = ,249$; $gl = 252$; $p < 0,001$), es decir, los participantes que manifiestan tener una religión muestran mayor tendencia a la confianza, sucediendo lo inverso en quienes no tienen una religión que, en este caso, incluyen a quienes se presentan como ateos o agnósticos.

No se encontraron diferencias respecto de los partidos políticos, el Poder Legislativo, el Poder Judicial y los gremios. De manera similar a lo observado en relación al posicionamiento ideológico, la desconfianza hacia los partidos políticos, el congreso nacional y los sindicatos parece exceder a las creencias religiosas.

En relación a la percepción de los problemas sociales, los contrastes multivariados no arrojan diferencias estadísticamente significativas.

Practicantes vs. No practicantes:

Al dividir a los estudiantes entre quienes dicen ser practicantes y quienes manifiestan lo contrario, no se encontraron diferencias multivariadas en relación a la confianza en las instituciones pero sí respecto de algunos problemas sociales ($\lambda = 0,93$; $F = 2,38$ (6,205); $p < 0,05$). Los practicantes y no practicantes difieren en la percepción sobre la posibilidad de “vivir tranquilo” –seguridad– ($F(1,252) = 10,17$ $p < 0,005$). Aunque las puntuaciones están en general todas más cerca de la negatividad, son los practicantes de una religión quienes aparecen un poco más positivos (3,63) y los no practicantes más negativos (4,19).

Las actitudes más o menos críticas respecto de los problemas sociales y los niveles de confianza en las instituciones responden a creencias y valores que surgen de la combinación del posicionamiento ideológico y la religión. El análisis de correlación realizado corrobora la asociación entre religión y posicionamiento ideológico ($Rho = 0,281$; $gl = 249$; $p < 0,001$) indicando que quienes manifiestan ser “no religiosos” –ateos o agnósticos– tienden a tener un posicionamiento ideológico más cercano a la izquierda.

Al introducir la carrera de estudio en términos de Humanísticas y No Humanísticas en relación a la confianza en las instituciones, el efecto multivariado ($\lambda = 0,93$; $F = 1,97$ (9,243); $p < 0,05$) aparece en los niveles de confianza hacia el Poder Judicial $F(1, 253) = 9,41$; $p < 0,005$) y la Iglesia ($F(1,253) = 4,21$; $p < 0,05$) mostrando que son los estudiantes de carreras no humanísticas quienes aparecen con mayores puntuaciones (Poder Judicial: humanísticas = 1,64; no humanísticas = 1,94. Iglesia: humanísticas = 1,73; no humanísticas = 1,97). Es dable recordar, por un lado, que entre los estudiantes de carreras están los estudiantes de derecho que pueden sentirse más involucrados con lo que al poder judicial se refiere. Por otro lado, algunos estudios reportan que algunas carreras universitarias tienen actitudes menos críticas frente a otras, son generalmente las humanísticas las que aparecen

más críticas y a las que se ha asociado como más posicionadas a creencias e ideas de la izquierda política (Zubieta, Delfino, Fernández, 2007). Aún al nivel de la deseabilidad social, los estudiantes de algunas carreras pueden expedirse de manera más fuerte o más leve respecto de algunas instituciones.

Al comparar la percepción de problemas sociales entre los estudiantes que trabajan y quienes no trabajan, las diferencias multivariadas ($\lambda = 0,90$; $F = 4,35$ (6,247), $p < 0,001$) muestran que son los del primer grupo, más que los del segundo, quienes perciben como dificultades del último año el “obtener o alquilar una vivienda” ($F(1,252) = 9,69$; $p < 0,005$. Trabaja = 3,96; no trabaja = 3,56) y el “obtener información o asistencia en los organismos oficiales” ($F(1,252) = 7,67$; $p < 0,01$. Trabaja = 3,56; no trabaja = 3,21). En términos de jerarquía de necesidades, es coherente que sean los estudiantes activos laboralmente, quienes tienen trabajo, quienes tengan más cerca el problema conseguir una vivienda.

Al introducir otros aspectos sociodemográficos como el sexo y la edad, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, es necesario continuar indagando a la vez que incorporando otras variables de probable intervención.

Discusión

Se señalaba al inicio del trabajo la necesidad de contribuir con estudios empíricos a la problemática de los aspectos sociales del bienestar. Se pretendía aportar datos preliminares sobre la sensación que los sujetos tienen respecto de su entorno social en términos de problemas y funcionamiento de las instituciones. Se buscaba indagar también en algunos factores intervinientes en percepciones diferenciales tales como la religiosidad o el posicionamiento ideológico que, dan cuenta además, de sistemas de creencias y valores.

En los mayores niveles de confianza puestos por esta muestra en el gobierno nacional (y el poder ejecutivo) puede estar actuando en alguna medida cierto sesgo de positividad de juicio sobre los individuos en relación a los grupos e instituciones (Sears, 1983). Dada la tradición personalista de los presidentes en Argentina se puede pensar que la gente personifica al gobierno y el poder ejecutivo en la figura del presidente y de esta manera actúa el mencionado sesgo en el que se evalúa más positivamente a las personas que a los

grupos e instituciones. Comparado con sus antecesores, el actual presidente es quien por más tiempo ha mantenido una alta imagen positiva en la gente, aún cuando otras esferas del gobierno o funcionarios aumentan su imagen negativa.

Los datos relevados por el Instituto Gallup de Argentina (Carballo, 2005; Inglehart, et al., 2004) en 1999 sobre una muestra representativa de 1280 casos de población de 18 y más años, muestran que la idea de tener un líder fuerte “que no moleste con el Congreso o las elecciones” era considerada como buena por el 36% de la muestra argentina, marcando una tendencia en crecimiento en relación a 1995 que se profundiza para 2002. Así, el elevado apoyo de los argentinos a la democracia está matizado con opiniones favorables a gobiernos de expertos o liderazgos personales que pueden estar asociadas a la baja credibilidad de las instituciones y los partidos políticos y a las críticas a la eficiencia del gobierno.

En lo que hace a los problemas sociales, se pudo observar en los resultados reportados que la falta de trabajo y la inseguridad son los percibidos como los de mayor dificultad.

Al nivel de las emociones percibidas en el colectivo, las emociones negativas están muy por encima de las positivas. En un estudio previo (Zubieta, Delfino, Fernández, 2007) a la hora de caracterizar el ambiente social, un grupo de estudiantes universitarios de Buenos Aires y el conurbano otorgaron sus mayores puntuaciones a: “miedo y ansiedad”, “hostilidad y agresión hacia la gente” y “tristeza y pasividad”, junto a la desconfianza en las instituciones.

La percepción de los problemas sociales y la baja confianza institucional son expresiones a distinto nivel de los efectos de un tema fundamental en la región latinoamericana y en Argentina: la corrupción. Por un lado, la pobreza, el desempleo y la menor calidad de vida, son efectos al nivel objetivo. Por el otro, los sentimientos de impotencia, indiferencia y descreimiento son indicadores de su impacto al nivel subjetivo (Marin, 1999).

Los resultados de este estudio no difieren de los reportados por Marin (1999) en su estudio realizado en San Luis en 1998 en el que la falta de confianza en la participación y en las acciones colectivas se reflejaba en la alta proporción de la muestra (80%) que atribuía o percibía en la gente un sentimiento de impotencia frente a la corrupción, con una visión pesimista y depresiva de la realidad (Marin, 1999). Asimismo, los datos de este trabajo muestran similitud con las tendencias reportadas por Transparencia Internacional en sus in-

formes de los últimos tres años. Los mencionados informes, no registran cambios significativos en la percepción de la gente sobre la disposición y eficacia de las instituciones para combatir la corrupción.

Goertzel (2005), preocupado por la pesadilla que la corrupción implica en Latinoamérica, no deja de proponer una mirada optimista remarcando que probablemente lo que haya aumentado no sea la corrupción en los últimos tiempos sino los informes y seguimientos fruto de actitudes más vigilantes. Aún así, el tema es inquietante para contextos como el latinoamericano y argentino en los que hay una fuerte primacía de los “dobles estándares”.

La impotencia, descreimiento y desconfianza son los correlatos subjetivos de un estado de anomia social que no contiene e integra a sus miembros a la vez que refuerza en éstos la convicción de que sólo a través de comportamientos desviados es posible lograr los objetivos promovidos socialmente. Fernández-Dols (1993) denominó a este fenómeno “norma perversa”, haciendo énfasis no en las normas progresivamente consensuadas sino en la existencia de ciertas normas crónicamente no cumplidas. La doble perversidad de la norma incumplida radica no sólo en no generar los comportamientos deseados sino en promover otros comportamientos totalmente indeseados que poseen una robustez normativa en su contexto social. Uno de los efectos es un sistema de lealtades que gira en torno a hombres que destacan por su capacidad para vulnerar las normas (Fernández Dols, 1993)³.

Parece importante indagar en una temática sustantiva como es la de la falta de eficiencia y sus consecuencias y la de sus efectos psicosociales. Sobre todo en contextos como el de nuestro país con un trasfondo cultural que es tolerante a la transgresión.

En lo que hace a las creencias y valores, analizadas a través del posicionamiento ideológico, la religión y la práctica religiosa, estos indicadores de creencias y valores no hacen diferencia en lo que respecta a las tres instituciones de mayor desconfianza ni en los tres problemas sociales percibidos como más importantes.

En esta muestra intencional de estudiantes universitarios urbanos, más allá del posicionamiento político más cerca de la izquierda o la derecha y de la adhesión o no a una religión, las instituciones más desprestigiadas o en las que menos se confía son los partidos políticos, el congreso y los sindicatos. Los mismos señalados en encuestas realizadas de nivel internacional.

Algo semejante se observa cuando los participantes señalaron los problemas que percibieron con mayor dificultad para la gente en el último año: Trabajo (conseguir empleo) y Seguridad.

Allí donde se observaron diferencias en actitudes más o menos críticas respecto de los problemas sociales y los niveles de confianza en las instituciones, se han delineado de manera exploratoria combinaciones de creencias y valores y que siguen algunos lineamientos de estudios previos.

En general, las creencias y actitudes asociadas a las ideologías de izquierda son menos favorables o más críticas a las instituciones que representan el statu quo –sobre todo cuando esta fuerza no está a cargo del Estado. En lo que hace a la iglesia, se ha verificado que el desplazamiento hacia la izquierda se acompaña de la disminución de la práctica religiosa (Stoetzel, 1983).

En lo que hace a los problemas sociales en los que aparecieron diferencias, es probable que estén interviniendo otras variables no evaluadas. Por ejemplo si los participantes, o gente de su entorno, tuvieron en el último año que satisfacer necesidades de asistencia de índole social, médica o informativa en general. La mayor exposición a estas problemáticas puede estar relacionada con otros aspectos sociodemográficos tales como el estatus ocupacional y social de la familia. Son muchos los estudios de correlación entre clase social, ocupación laboral, ingresos económicos, sexo, edad e ideología y es bien sabido que uno de los mayores determinantes de la identificación con un partido político es la clase social (Pastor Ramos, 1986;)⁴.

Dado el carácter joven de la muestra y la mayor proporción de estudiantes de carreras humanísticas, se confirma la asociación de la edad con la ideología que indica que cuanto más joven, mayor probabilidad de adherir a políticas más orientadas a la izquierda y, a mayor edad, mayor desplazamiento a posiciones políticas de derecha (Stoetzel, 1983). También, se encuentra la tendencia de estudiantes universitarios de carreras humanísticas a posicionarse más cerca de la izquierda, observada en un estudio previo (Zubieta, Delfino y Fernández, en prensa).

En relación al posicionamiento ideológico, la tendencia a la izquierda se asocia a la mayor percepción de problemas sociales y a la menor confianza en las instituciones. Los datos van en la línea de lo expuesto por Espinoza y Calderón (2006) quienes ratifican en su trabajo la fuerza de la ideología política como variable explicativa de las actitudes de los individuos hacia las relaciones grupales y las políticas sociales.

Por su parte, la religión se asocia positivamente a la confianza en las instituciones indicando que son los participantes que manifiestan tener una religión quienes confían un poco más en comparación con quienes no tienen una religión o se califican como ateos o agnósticos. Stoetzel (1983) verificaba en relación a la Iglesia, que el desplazamiento hacia la izquierda se acompaña de la disminución de la práctica religiosa. En los datos aquí analizados, se observa que son quienes manifiestan ser “no religiosos” –ateos o agnósticos– quienes tienden a tener un posicionamiento ideológico más cercano a la izquierda.

El trabajo aquí presentado se suma a una serie de estudios actualmente en curso que intentan impulsar la investigación de fenómenos sociales y políticos desde una perspectiva psicosocial que a través de indicadores de confianza institucional y percepción de problemas sociales de cuenta de criterios sociales de bienestar. Por otro lado, se busca enfatizar la importancia de integrar en el análisis factores culturales como las creencias y valores –aquí operacionalizadas en términos de posicionamiento ideológico y adhesión a credos y prácticas religiosas– como elementos fundamentales para comprender las conductas de las personas y los procesos psicosociales involucrados.

Bibliografía

- ABERBACH, J. D. & WALKER, J. L. (1970). Political trust and racial ideology. *American Political Science Review*, 64, 1199-1219.
- BLANCO, A. & DÍAZ, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17, 582-589.
- BENBENASTE, N.; DELFINO, G. I. Y ZUBIETA, E. M. (2005). Desarrollo, calidad institucional y valores de la población: el problema de la no inclusión. *Alternativas en Psicología*, 12, 2-10.
- CARBALLO, M. (2005). Valores culturales en el cambio de milenio. Buenos Aires: Nueva Mayoría.
- DE RIVERA, J. (1992). Emotional climate: Social structure and emotional dynamics. *International Review of Studies on Emotion*, 2, 197-218.
- ESPINOZA, A. & CALDERÓN, A. (2006). Ideología política, valores culturales y miedo a la muerte. Su impacto después de los atentados del 11 de Marzo. *Psicología Política*, 32, 33-58.
- FERNÁNDEZ-DOLS, J. M. (1993). Norma perversa: hipótesis teóricas. *Psicothema*, 9, 41-101.

- FERNÁNDEZ-DOLS, J. M. Y OCEJA, L. V. (1994). Efectos cotidianos de la norma perversa en la tolerancia a la corrupción. *Revista de Psicología Social*, 9 (1), 3-12.
- GAY, C. (2002). Spirals of trust? The effect of descriptive representation on the relationship between citizens and their government. *American Journal of Political Science*, 46, 717-732.
- GOERTZEL, T. (2005). Corruption, leadership and development in Latin America. *Psicología Política*, 31, 77-102.
- HOFSTEDE, G. (1999). *Cultura y organizaciones. El software mental*. Madrid: Alianza.
- INGLEHART, R.; BASÁÑEZ, M.; DÍEZ-MEDRANO, J.; HALMAN, L. & LUIJKX, R. (2004). *Human Beliefs and Values. A cross-cultural sourcebook based on the 1999-2002 values surveys*. México: Siglo XXI.
- KELLEHER, K. (2005, Mayo). *Citizen confidence in state governmental institutions*. Ponencia presentada en State Politics and Policy Conference, East Lansing, Michigan, USA.
- MARIN, O. L. (1999). Una mirada psicopolítica de la corrupción. *Psicología Política*, 19, 7-21.
- PÁEZ, D. (2007). *Creencias, valores y bienestar*. (Documento técnico). San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- PÁEZ, D. & ASÚN, D. (1994). *Emotional climate, mood and collective behaviour: Chile 1973-1990*. En H. Riguelme (Ed.), *Era in twilight*. Friburg / Bilbao: Foundation for children / Instituto Horizonte.
- PÁEZ, D. Y CAMPOS, M. (2004). Cultura, evitación de la incertidumbre y confianza interpersonal. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos & E. Zubieta (Coords.). *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson Educación.
- PÁEZ, D.; FERNÁNDEZ, I.; UBILLOS, S. & ZUBIETA, E. (Coords.) (2004). *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson Educación.
- PASTOR RAMOS, G. (1986). *Ideologías. Su medición psicosocial*. Barcelona: Herder.
- RODRÍGUEZ, M.; SABUCEDO, J. M. & COSTA, M. (1993). Factores motivacionales y psicosociales asociados a los distintos tipos de acción política. *Psicología Política*, 7, 19-38.
- RODRIGUEZ KAUTH, A. (2001). Corrupción e impunidad: dos estilos de cultura política latinoamericana. *Revista Probidad*, 14, mayo-junio, 1-12.
- SEARS, D. O. (1983). The person-positivity bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 233-250.
- STOETZEL, J. (1983). ¿Qué pensamos los europeos? Madrid: Mapfre. “Trabajo y delito, lo que más preocupa en la región”. (2006, 14 de febrero). *Clarín*, p. 25.
- TRANSPARENCY INTERNACIONAL (2006). *Informe sobre el Barómetro Global de Corrupción de Transparency Internacional 2006*. Berlín, Alemania: Autor.

- ZUBIETA, E, MELE.; S. & CASULLO, M. (2006). Estructura de valores y religiosidad en población adulta urbana argentina. *Psicodiagnosticar*, 16, 53-60.
- ZUBIETA, E.; DELFINO G. & FERNÁNDEZ, O. (2007). *Clima social emocional, confianza en las instituciones y percepción de problemas sociales. Un estudio con estudiantes universitarios urbanos argentinos*. Manuscrito presentado para su publicación.
- ZUBIETA, E.; DELFINO, G. & FERNÁNDEZ, O. (2007). *Dominancia social, valores y posicionamiento ideológico en jóvenes universitarios*. Manuscrito aceptado para su publicación. *Psicodebate*.
- ZUBIETA, E.; BOSO, R.; RODRÍGUEZ, M. & FILIPPI, G. (2007). *Valores y creencias asociadas al trabajo en estudiantes de ciencias económicas y psicología de universidades confesionales y no confesionales*. Manuscrito presentado para su publicación.

Notas

¹ El informe fue realizado sobre la base de una encuesta en la que participaron 59.661 personas de 62 países. En Argentina, el sondeo estuvo a cargo de Gallup y fueron entrevistadas 1010 personas entre el 18 y 22 de Agosto de 2006. (Barómetro Global de la Corrupción, Transparencia Internacional, 2006).

² El Índice de Percepción de la Corrupción (IPC) es un índice compuesto que parte de múltiples encuestas de opinión a expertos que sondean las percepciones sobre la corrupción en 163 países de todo el mundo. Se centra en la corrupción del sector público y la define como el abuso del servicio público para el beneficio particular.

³ p. 94-95.

⁴ p 164.

Recensión Bibliográfica

PIERPAOLO DONATI (2003). Manual de Sociología de la Familia. Instituto de Ciencias para la Familia, Colección Textos. Navarra: Ediciones de la Universidad de Navarra,(EUNSA). 430 páginas.

Silvia M. Bartolini de Quinodozⁱ
Facultad de Humanidades.UCA.

Parte II

En la obra que se reseña, Pierpaolo Donatiⁱⁱ expone con suma claridad las nuevas fronteras de la Sociología de la Familia como disciplina teórica y práctica.

Propone entender y explicar la familia como hecho emergente que se distingue del resto de relaciones sociales por ser una relación original, originaria, primordial y una entidad invisible para el observador inmediato.

En la Introducciónⁱⁱⁱ “Saber leer la familia como fenómeno social” el sociólogo revela su intención de “ofrecer una visión de la familia desde el punto de vista de la familia”. A continuación divide el libro en cuatro partes en las cuales lleva a cabo un interesante, extenso y pormenorizado análisis del tema señalado.

En la primera parte^{iv} el investigador se pregunta “¿Por qué existe la familia?”, cuestión que responde en el capítulo I donde sostiene que la familia representa el modo primordial de ser de lo social y en el capítulo II que consiste en una relación de reciprocidad plena entre sexos y generaciones.

En la segunda parte, la cuestión que se plantea es ¿Cómo se organiza la familia?, es decir, cómo la misma se constituye a partir de dos ejes; el eje del gender, tratado en el capítulo III y el eje de las relaciones intergeneracionales en el capítulo IV.

En la tercera parte, “La morfogénesis familiar en la sociedad contemporánea”, se ofrece una clave de lectura sobre la situación de la familia en un contexto societario muy complejo, en el que emerge como fenómeno latente capaz de generar formas que podemos llamar autopoieticas en cuanto que exceden a la sociedad; se afronta cómo se va modificando la familia en la sociedad contemporánea, busca comprender los procesos de morfogénesis familiar que sintetiza en la emergencia de la “familia relacional” (capítulo V), en las nuevas y muy complejas dinámicas de la pareja y se alude al perfil sociológico de la pareja hoy (capítulo VI) y en las mutaciones o cambios de las modalidades procreadoras; explora el tema de la modificación de las relaciones de familia y entre pareja procreadora en el contexto de la llamada transición demográfica que se da en Europa (capítulo VII).

En la cuarta parte, “El lugar de la familia en la sociedad posmoderna”, trata cómo la sociedad y el Estado pueden y/o deben regular las estructuras y los comportamientos familiares al día de hoy. La pregunta que se formula es, ¿cuál será el lugar de la familia en la sociedad del mañana?. La respuesta a este interrogante requiere, nos expresa Donati, el saber “ver” las relaciones invisibles, las mediaciones sin nombre, que constituyen la familia.

Escribe Donati que la familia es tratada como un residuo que sólo es tenido en cuenta en los casos más problemáticos, o dicho en otras palabras, que la sociedad de los individuos elimina a la sociedad de las familias. Explica que el argumento que sostiene esta visión no es el que la familia no cuenta nada, sino que sólo cuenta como comunicación interindividual.

Trata de descubrir si este modo de ver la presencia y el significado actual de la familia en la sociedad se corresponde, en sentido descriptivo y normativo, con los hechos, e intenta señalar que las cosas no son siempre así, que la familia se convierte en sujeto de nuevas mediaciones que se pueden comprender a través del concepto de subjetividad de la familia. Que para funcionar las nuevas mediaciones, éstas deben ser manifestación de un modo de ser familia que le posibilite generarse y regenerarse como tal a través de relaciones de familiaridad. Dicho con sus palabras, “la familia se convierte en sujeto de relaciones que median de manera imprevisible las pertenencias, escogidas o impuestas, de los individuos en las diversas esferas sociales”. Se trata de la forma cómo esto surge y cuáles son sus consecuencias (capítulo VIII). A partir de ellas comprender que el lugar de la familia en la sociedad depende de cómo se configura su relevancia para la comunidad, y resumidamente, su posición en el conjunto de los derechos civiles, políticos, sociales y humanos de ciudadanía; se analiza el nuevo rol de la familia en las políticas de bienestar en un mundo que se mueve hacia la globalización y la postmodernidad.

La revalorización de la familia implica desarrollar un nuevo modo de pensar sobre ella y de su presencia en la sociedad, significa elaborar un nuevo concepto, el de ciudadanía de la familia, con sus implicaciones teóricas y prácticas; concepto nuevo porque reconoce y se asienta en principios precisamente opuestos a los antiguos; nueva ciudadanía de la familia cuyo significado, según sus expresiones, es que la misma no es ya una estructura de control ni efectiva o potencialmente, una realidad fragmentada y que integrar una familia se convierte en un título para acceder a bienes, servicios y relaciones que promueven y no sólo tutelan los derechos individuales según criterios de solidaridad.

En el tránsito del siglo XX al XXI, Donati expone la urgencia de reorientar las políticas para la familia; indica que las tendencias actuales marchan desde políticas sociales fundamentadas en el carácter residual de la familia hacia políticas sociales comprometidas con la subjetividad social de la familia (capítulo IX).

De este modo anima la reflexión de los lectores hacia políticas sociales orientadas a las familias como base para un nuevo modelo de calidad de vida.

En este marco concluye afirmando que las sociedades tardo-modernas, en un contexto de globalización, deben captar que la calidad de vida social se asienta en la calidad de las relaciones primarias (familiares) y secundarias (asociativas), en las comunidades locales, territoriales y personales, desde las más chicas a las más grandes; calidad que, finaliza su explicación, se mide por la capacidad de generar sentido en la vida cotidiana, expresada en el sentido de paz y de autodominio, y no en las vivencias de estrés y de alienación. Y que es en los mundos vitales donde la familia puede y debe convertirse en el principal protagonista del modelo de civilización, como sujeto de una nueva sociedad civil diferente de la sociedad mercantil establecida a partir del siglo XVIII- que surge más allá de la dialéctica entre público y privado.

Para lo cual, ha de corresponder a esta sociedad, elaborar una nueva filosofía social y nuevos instrumentos capaces de evitar la fragmentación y la contraposición entre las distintas dimensiones familiares y no familiares de la existencia o esferas de la vida.

En nuestros días las ciencias sociales descubren esta posibilidad como perspectiva teórica y práctica, estimulándose con la idea que lo que está en juego es una forma completa de civilidad, que la elección no se refiere a gustos personales, sino al dilema de dar un paso adelante en el proceso de civilización o de caer en un retroceso colectivo de peligrosas consecuencias. (Capítulo IX)

No obstante el declive de la familia que se debate ampliamente en la actualidad, el autor nos deja con su extensa obra un mensaje esperanzador, empleando sus palabras:

“...se advierte una regeneración de la familia, de tal forma que es razonable pensar que la familia puede encontrar nuevos procesos que revitalicen su sentido y sus funciones”.^v

ⁱ Silvia Bartolini de Quinodoz es Orientador Familiar y Master en Matrimonio y Familia por la Universidad de Navarra, España. Actualmente se desempeña como Secretaria Académica de la Facultad de Humanidades “Teresa de Avila” de la Pontificia Universidad Católica Argentina, Sede Paraná y como docente en la Unidad Académica citada.

ⁱⁱ Profesor Ordinario de Sociología, Facultad de Ciencias Políticas, Universidad de Bologna, Italia, Coordinador del Doctorado de Investigación y Director del CEPOSS(Centro Studi di Politica Sociale e Sociología Sanitaria) en la misma universidad. Desde 1997 miembro de la Pontificia Academia de las Ciencias Sociales; ha sido Presidente de la Asociación Italiana de Sociología y fundador del CIRS(Centro Interuniversitario per la Ricerca Sociale), red de redes académicas de investigación empírica, fundador y director de la revista “Sociología e Politiche Sociali” y dirige el Osservatorio Nazionale sulla Famiglia, estructura de investigación y documentación dependiente del Gobierno.

ⁱⁱⁱ Un comentario más amplio de la Introducción puede encontrarse en: Recensión Bibliográfica(2007) DONATI, Pierpaolo, Introducción y Parte I, “Manual de Sociología de la Familia”, Instituto de Ciencias para la Familia”. Colección Textos. España. Ediciones de la Universidad de Navarra.(EUNSA),2003, en Revista de Psicología, Facultad de Psicología y Educación, Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”, N°5, Volumen 3, año 2007, EDUCA, Autores Varios.

^{iv} Idem anterior

^v Op. cit., págs. 14 y 15.

Recensión bibliográfica

HORACIO FERREIRA, GRACIELA PEDRAZZI (2007). Teoría y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Buenos Aires: Novedades Educativas

María Jacinta Eberle

Pontificia Universidad Católica Argentina

Este libro de autores argentinos que es fruto de una tarea cooperativa y que fue realizado entre colegas y estudiantes, pretende dar respuesta a una demanda instalada en el escenario educativo que se relaciona con el entender los diversos significados de las palabras que a diario se utilizan en este quehacer y que en algunas oportunidades provocan rupturas por no estar clara su significación. La idea es atender a la necesidad antes planteada a partir de un dispositivo que facilitará la comprensión de los términos partiendo para ello de entender las diversas perspectivas psicológicas del aprendizaje y las nociones que cada una de ellas comprende.

Para ello el libro se presenta en tres capítulos y una conclusión. En sus 156 páginas desarrolla en forma teórica las claves que todo educador que pretenden ayudar a los profesionales de la educación para que puedan mejorar sus prácticas a partir de la comprensión de los procesos de enseñanza aprendizaje.

En el primero que se titula “Rupturas y desafíos de la Educación” los autores plantean la necesidad de reconocer y analizar el fracaso escolar desde múltiples dimensiones (y no solo tener en cuenta las que le competen al alumno), ya que todos estamos comprometidos en esta tarea y si el naufragio se da, el mismo es responsabilidad de todo el sistema educativo. Plantea la necesidad de formar a los alumnos en las diferentes tipos de competencias (intelectuales, prácticas y sociales) para toda la vida y para poder interactuar como ciudadano comprometido.

Para entender el lugar en que se encuentra la práctica docente se presenta luego un cuadro comparativo que muestra el avance de los diferentes modelos pedagógicos y las implicancias de cada uno.

Se realiza además paralelismo muy interesante entre el paradigma centrado en la enseñanza y el paradigma centrado en el aprendizaje. Para finalizar se desarrolla la necesidad y urgencia de un docente como profesional reflexivo y crítico que actúe como pieza clave para interrogar la realidad y construir a partir de ello.

En el capítulo dos titulado “Cultura, desarrollo y aprendizaje escolar” la finalidad es que cada docente a partir de la lectura del mismo pueda comprender donde se encuentra ubicada su práctica para a partir de ello no solo entender lo que hace y si no también hacer lo que dice.

En este capítulo se desarrolla de manera exhaustiva y novedosa, las teorías conductuales y sociocognitivas con sus diferentes enfoques, representantes, conceptos claves y aportes conceptuales que cada enfoque aportó.

Se puede observar en este capítulo el exquisito trabajo de los autores para presentar de manera clara y puntual cada uno de ellos, lo cual le permite al lector no solo posicionarse si no además conocer todas las demás y de esta manera enriquecer su práctica.

El capítulo se cierra con un cuadro que sintetiza los conceptos claves de las teorías socio cognitivas que son las que en la actualidad están en vigencia.

En el capítulo tres titulado “Hacia una comprensión de las prácticas escolares desde el modelo de enlace” se pretende a partir de una visión integradora dialogar para comprender las prácticas desde un “modelo” al que los autores llaman “de enlace”. El

mismo se fundamenta en lograr la complementariedad a partir de la especificidad del conocimiento psicológico y el conocimiento educativo. Para ello la plataforma no se encontraría ubicada ni en la psicología, ni en la educación sino en las prácticas situadas a partir de las cuales ambas entran en interpelación para poder comprenderlas y de esta manera contribuir con una mejora. Este gran desafío que proponen supone lograr una conectividad sistémica a partir del respeto por la especificidad de cada una, poner en comunicación lo esencial de ambas para poder interpretar de esta manera las prácticas escolares y actuar en consecuencia.

Explicitan de manera clara a partir de un cuadro de los tres niveles de especificación del modelo propuesto y presentan a modo de ejemplo una secuencia didáctica para una sala de inicial de 5 años.

modo de conclusión los autores plantean 5 tesis en torno al aprendizaje con la finalidad de acrecentar el debate y de seguir conversando sobre las mismas.

Este libro resulta ser de gran utilidad para todos los profesionales que trabajan en educación por su contenido teórico – práctico y por la invitación permanente que hacen los autores a partir del diálogo sobre la importancia de reflexionar de manera permanente sobre la práctica cotidiana con la finalidad de mejorar la enseñanza y por lo tanto el aprendizaje de los alumnos.

Recensión Bibliográfica

GUSTAVO DANIEL BELÁUSTEGUI (2007) Representaciones Interpersonales. Imágenes y huellas del Self. Buenos Aires: Educa

Maria Verónica Rio

Pontificia Universidad Católica Argentina

Este libro es producto del trabajo de diez años del autor como profesor en la cátedra de Psicología General. El mismo consta de 380 páginas con un prólogo profundo redactado por Bernardo Nantes. En términos generales la obra se destaca por su complejidad y por su riqueza conceptual inclusive en las notas al pie de página. Se observa el esfuerzo por la integración de diferentes enfoques de la psicología y de los aportes de diversos ámbitos del saber (biología, neurociencias, filosofía).

La obra consta de una Introducción General y cinco partes, las cuales se dividen en capítulos.

La primera parte inicia definiendo las raíces en la biología, la bioquímica y la física del Uniterialismo interaccionista (UTI). El mismo constituye un enfoque psicoantropológico que rescata la integridad del Self como realidad biológica y psicológica en un espacio físico y simbólico compartido. Este concepto se basa del concepto de interacción entre los mundos (mundo 1 material, mundo 2 experiencias subjetivas, y mundo 3 de la cultura) presentado por Popper y Eccles. Es un enfoque que intenta integrar diversos modelos de abordaje de Self superando así los enfoques parciales, resaltando la pluridimensionalidad del Self del ser humano. Durante toda la obra se resalta la necesidad de encontrar una unidad, fruto de la interacción en tanto se sostiene en la naturaleza de las acciones mutuas entre estos mundos, que no es energética sino de información y supone a su vez la consideración de la causalidad ascendente y descendente. En este ámbito se toman conceptos como el campo mórfico de Rupert Sheldrake como así también el de unidad funcional bipolar de Joseph Nuttin. De esta forma se destaca la etiología y la dinámica motivacional de las funciones del Self, las cuales requieren según el autor, situarse siempre en contextos relacionales sin dejar de lado tanto a la naturaleza físico-ecológico-perceptivo-alimentaria y biológico-corporal como la influencia de la estructuración trasgeneracional. Durante toda su obra, el autor enfatiza este concepto de sistema funcional bipolar vertido por Nuttin como punto de partida del comportamiento motivado, dejando asentado que el individuo aislado no resulta el objeto de la psicología científica.

El autor parte de las restricciones que imponen los sistemas de conservación, propios de todo ser vivo. Reflexiona sobre la complejidad del orden biológico, que desde sus mismos programas señala un quiebre en las posturas reduccionistas en la Ciencia. Finalmente nos advierte que sin esta revisión no sería posible una idea acabada del alcance del comportamiento de organismos peculiares que poseen dispositivos capaces de orientarse en espacios “hipotetizados” en un futuro virtual. Es por ello que para el **UTI** la consideración del origen de los seres vivos es clave, en contra de las posturas materialista y utilitarista, fundamentándose en diversos autores como Eccles, Weisz, Jung, Woltereck, Goodwin, Sheldrake, Weyle y Caruso.

Así señala el autor:

Estos caminos, que son productos de una casualidad adaptativa, se reúnen para consumir la tesis fundamental de Rupert Sheldrake sobre los campos mórficos, con ello, el resurgimiento del potente concepto explicativo de la forma en las argumentaciones aristotélico- tomistas y agustinianas.

Se expone la articulación de diversos modelos a partir de dos ejes de integración que responden al desafío de lograr un eclecticismo sistemático (Allport) que pueda resolver dos antinomias principales: el tema del dualismo y el tema del propósito. Así Beláustegui propone dos ejes de integración dentro del objeto y método de la psicología. El eje horizontal, en tanto despliegue del hombre como ser vivo parte de la naturaleza, y el eje vertical, en tanto sujeto consciente de sí. Es allí donde sienta las bases para la trascendencia objetiva, trascendencia que encuentra el autor en la propia naturaleza humana integrada al cosmos. Por su parte, en torno a la problemática del dualismo, va encontrando respuestas a partir de los aportes de la neuropsicología en el Dualismo interaccionista que encabeza Popper, Eccles, Séller, Penfield, y Jaspers sumando los aportes desde el ámbito de la biología de Sheldrake. Así nos aproxima en este eje a las posibilidades del orden biológico; condición para las funciones psicológicas superiores. En esta misma línea da cuenta de las fuentes del psiquismo donde toma el modelo Jungiano en tanto sostiene la doble causalidad de las fuentes de la libido, de lo psíquico, otorgando así acción eficiente a las realidades inmateriales, que se manifiestan tanto en el símbolo como en el fenómeno religioso. Nos advierte el autor que este enfoque requiere no sólo de un método experimental – observacional, sino también de una explicación especulativa que dé cuenta de su origen y su fin.

Retomando el tema del propósito, encuentra en este eje la noción de trascendencia en encontrado en el objeto-meta aquello que impulsa al hombre en diferencia con el resto del cosmos. Así estos objetos-fines humanos autorregulan la conducta determinada al menos parcialmente por su visión de futuro. A partir de allí explica cómo el Uniterialismo Interaccionista intenta dar solución al problema propio de la psicología cognitiva entre la Mente 1 y la Mente 2, entre función y contenidos, confluyendo en el problema de la consciencia y su fenomenológica.

En la segunda parte del libro se aborda el tema del planteo del cuerpo. En primer término, se cuestiona la postura de algunos desarrollos teóricos experimentales de la psicología Cognitiva donde se concibe al cuerpo sólo como una restricción proveniente del sistema Nervioso Central. Ubica como para el **UTI**, la afectividad y la emocionalidad constituyen el engranaje de la mente que sostiene los contenidos. Tomando los conceptos de redescripción representacional (proceso de ensamblado continuo) que va desde las representaciones primordiales implícitas hasta llegar a las representaciones producto de actividades cognitivas y del lenguaje. A su vez toma la causalidad ascendente y descendente como principios explicativos que rescatan la unidad del Self.

En la misma línea cita a autores como Pozo, Damasio y Fabro. En este caso resalta la importancia de las representaciones encarnadas, así como la realidad somática en cuanto la invariabilidad que presenta a lo largo de la vida y su ensamble con la teoría de la participación, dando importancia a la fantasía en el proceso perceptivo. Así se sostiene en esta obra cómo la percepción y el espacio están involucrados de modo estable y permanente en la direccionalidad del Self, en la organización íntegra del comportamiento.

Para concluir, realiza un recorrido por las cuatro instancias (SNC, sistema humoral, sistema músculo-esquelético, y los factores expresivos Gestuales) que interactúan en la

actividad corporal así como por los efectos que estas producen en la actividad perceptiva. Como cierre del capítulo se explora en el tema de la Consciencia y en cómo se da la interrelaciones y mutas interdependencia entre funciones y contenidos enlazados con la organización de la materia más allá del propio Self.

La tercera parte se dedica a una explicación de cómo las representaciones acústicas y cromáticas resultan estructuras que brindan un acceso privilegiado a los sistemas mentalistas, tanto sea al razonamiento como a los deseos y a las creencias. Se fundamenta en las dos principales líneas de desarrollo que surgen de los dominios emergentes y nucleares. La primera asociada a la interacción visual con la madre y la segunda al ritmo y la *percepción de cambios viscerales*. Ambas líneas se consolidan como nexos entre la afectividad y la emocionalidad, entre la corporeidad y las funciones psicológicas superiores, enlazándose con la constitución misma de la Autoconciencia.

En la cuarta parte se realiza un análisis del concepto de Representación Interpersonal, concepto nodal en esta obra. Se aborda su naturaleza, sus dimensiones y los diversos abordajes teóricos desde la Psicología, partiendo desde una concepción realista, amplificando a los aportes tanto de índole sociohistórico como aquellos provenientes de la física y la biología molecular. Así puede analogar conceptos como los de “campos mórficos” e “Inconsciente colectivo”. Propone un continuo constructivo desde el gesto, el cual se transformaría en una representación interpersonal para organizarse en Complejos Representacionales Interpersonales de índole proposicional hasta llegar al relato en interacción con la cultura.

Finalmente en la quinta parte expone sólidamente los fundamentos epistemológicos desde el problema del Self como objetos de estudio de la psicología focalizando la espontaneidad cotidiana del organismo en su entorno ecológico, subrayando la importancia del intercambio constante en el que se encuentra con otras realidades complejas. Dando cuenta de la intención del **UTI** como esquema organizador de diversas teorías, que trascendiendo el campo de la psicología pretende establecerse en el ámbito del análisis de la experiencia.

Si bien este libro es fruto del trabajo arduo de integración de diversos aportes de la psicología, dada su riqueza, resultará interesante no sólo para los psicólogos sino para todos aquellos que desde diferentes ámbitos del saber se sientan convocados por el pensamiento complejo.

REVISTA DE PSICOLOGÍA

NORMAS Y CRITERIOS DE ACEPTACIÓN.

La Revista de Psicología pretende reunir artículos científicos y de revisión de diversas líneas en Psicología y afines directamente con su objeto o método. Se cuenta por ello con un Consejo Editorial proveniente de diversas tradiciones de investigación como también con especialistas en Filosofía, con el objeto de señalar un saber integrado, no reduccionista, orientado a la consideración de la dignidad del hombre en su naturaleza única e irrepetible. El Consejo Editorial está constituido por especialistas en las diferentes áreas de la Psicología, lo que requiere un número importante como puede verse en la Estructura del mismo.

Normas para el envío y aceptación de Trabajos

1. Los artículos presentados deberán ser inéditos, compuestos a doble espacio en papel tamaño A4 (210 x 297 mm.) con una extensión no superior a 35 páginas, incluidas las referencias, figuras y tablas. De 23-24 líneas a doble espacio, por una sola cara, con márgenes de 2,5 cm y numeración en la parte superior derecha con la cornisa según el título del artículo. No se deberán justificar los márgenes ni cortar palabras. Se requerirá el tipo de letra denominado Courier New en tamaño número 12. Las citas deberán ir al final de página, las referencias bibliográficas requieren realizarse de acuerdo a las normativas de la A.P.A (puede consultarse la página web: <http://www.monografias.com/apa.shtml>). Todas las hojas del trabajo deberán llevar el título del artículo en la parte superior (abreviado en caso de ser extenso) en tamaño 8, seguido del número de página. Se sugiere como orientación el Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (adaptado para el español por Editorial El Manual Moderno). -1era ed. , 2da. Reimp.- México: Editorial El Manual Moderno, 1999. Los trabajos podrán presentarse en idioma inglés o en castellano con sus respectivos resúmenes, con la extensión propia delimitada por las normas de la A.P.A. A su vez se recuerda el uso de no más de 7 palabras claves según el Thesaurus (American Psychological Association (2001). Thesaurus of Psychological Index Terms. (ninth edition). APA: Washington.).
2. Los trabajos podrán ser enviados vía correo epistolar o vía electrónica. Si opta por la primera opción deberá enviar el material a la siguiente dirección epistolar: Revista de Psicología, Departamento de Psicología. Alicia Moreau de Justo 1500. Edificio San Alberto Magno. Planta Baja (C1107AFD). Si opta por el envío electrónico deberá enviar los archivos correspondientes vía e-mail a revistapsicologia@uca.edu.ar (en formato Word para Windows 6.0), recordando enviar un archivo solo con el contenido del artículo sin ningún nombre o seudónimo, y otro con todos los datos de los autores

3. Deberá enviar el material a revistapsicologia@uca.edu.ar (en formato Word para Windows 6.0).
4. A la siguiente dirección epistolar: Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Educación. Departamento de Psicología. Alicia Moreau de Justo 1500. Edificio San Alberto Magno. Planta Baja (1107AFD). Buenos Aires. Argentina. Se solicitará, 1 (una) copia impresa, además de la versión digital en un disquete. Si opta por el envío electrónico deberá enviar los archivos correspondientes vía e-mail a revistapsicologia@uca.edu.ar (en formato Word para Windows 6.0).
5. Se deberá completar, como ya se explicó, una hoja de portada con el título del trabajo, el nombre completo del autor, su afiliación institucional, dirección de correo, teléfono y dirección electrónica. En la versión digital se enviarán dos archivos: uno conteniendo la portada y el otro incluyendo el trabajo en sí. En el cual deberá omitirse la hoja con los datos del autor. Estas medidas son tomadas dado que la evaluación es anónima, no dándose a conocer quienes son los evaluadores y los autores.
6. Su recepción se confirmará en forma inmediata y en plazo máximo de 90 a 120 días se contestará acerca de su aceptación. Los manuscritos no serán devueltos a los autores. La aceptación definitiva podría hacerse depender de mejoras o modificaciones del trabajo que los consultores o el Consejo Editorial propongan al autor.
7. El autor principal recibirá un ejemplar de la revista en la que se edita el trabajo. En caso de haber más de un autor al resto no se les enviará el ejemplar.
8. Al aceptar un trabajo para su publicación los derechos de impresión y de reproducción pertenecerán a esta revista, que no rechazará pedidos de los autores para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones.
9. Los trabajos aceptados estarán de acuerdo con los criterios generales de ética tanto se trate en la experimentación de laboratorio y/o de campo, como de sus contenidos e implicaciones en el campo de la deontología.
10. La Institución de la Revista no acepta responsabilidad alguna sobre el contenido de los trabajos publicados, opiniones o proposiciones expresadas por los autores.

Proceso Editorial

- 1) Ingreso del artículo y confirmación inmediata de la recepción,
- 2) Observación sobre la temática y normas generales de escritura para dar comienzo al **Proceso Editorial** propiamente dicho. Esto está a cargo del Editor y el Director de la Revista.
- 3) Designación de los evaluadores (dos en cada caso) según la temática del artículo.
- 4) Registro en las actas de la Editorial.
- 5) Envío a los evaluadores designados del Consejo Editorial.
- 6) Recepción de los informes de los evaluadores a los autores sobre aceptación o rechazo del artículo en cuestión.
- 7) En caso de presentarse observaciones para la corrección, el autor deberá realizarlas y reenviar el artículo.
- 8) Reenvío a los mismos Evaluadores para dar la aceptación definitiva.
- 9) Una vez que el artículo es aprobado por el Consejo Editorial, se envía a imprenta.
- 10) Las pruebas de imprenta son revisadas en lo formal por el Editor, el Director de la Revista y/o sus colaboradores.
- 11) Aprobadas las correcciones de imprenta, son enviadas para su publicación.

Criterios de evaluación

- 1) Cumplimiento de las normas de publicación y estilo de A.P.A.
- 2) Adecuación o pertinencia de la temática.
- 3) Relevancia y/o enfoque de originalidad.
- 4) Actualización en las referencias bibliográficas.
- 5) Vinculación de los antecedentes más relevantes al tema tratado.
- 6) Rigurosidad científica en el desarrollo del artículo.

Estructura de los tipos de artículos aceptados

1. Estructura para artículo empírico

En primer archivo: Portadilla.

1. Título

2 Nombre del autor o todos los nombres de los autores, afiliación institucional. (no introduzca más de dos instituciones), dirección de correo, teléfono y dirección electrónica.

En segundo archivo: Cuerpo del artículo.

1. Cornisa: título en la parte superior de cada una de las hojas (no más de 50 caracteres, de 8 puntos)
2. Resumen.
3. Definición del problema, investigaciones relevantes y perspectiva teórica.
4. Método: Participante, instrumentos, herramientas (materiales o técnicas) y procedimiento En el caso de estudios clínicos de casos o descripción de caso.
5. Resultados, análisis del material recolectado y tratamiento estadístico: (las figuras y tablas en el tercer disquete) cuantitativo y/o cualitativo, según sea la naturaleza del trabajo. La ordenación es cronológica.
6. Discusión (evolución e interpretación de las implicaciones; se examina, interpreta y califican los resultados según la hipótesis de trabajo).
7. Palabras claves (según el Thesaurus de la A.P.A –inglés-).
8. Referencias bibliográficas.
9. Apéndices (o también anexo): descripciones detalladas de cierto material que puede producir distracciones en el cuerpo del artículo.

En tercer archivo:

- . Tablas y/o Figuras – gráficas, fotografías o dibujos- .

2. Estructura para artículo reseña o recensión

En primer archivo: Portadilla.

1. Título
2. Nombre del autor o todos los nombres de los autores, afiliación institucional. (no introduzca más de dos instituciones), dirección de correo, teléfono y dirección electrónica.

En segundo archivo: Cuerpo del artículo.

1. Cornisa: título en la parte superior de cada una de las hojas (no más de 50 caracteres, de 8 puntos)
2. Resumen
3. Definición y clarificación del problema.
4. Desarrollo de antecedentes (sintetiza investigaciones previas, para señalar el estado de una investigación).
5. Identificación de relaciones conceptuales, posibles contradicciones e inconsistencias. Generalmente están referidos a la información de características empíricas.
6. Discusión: Propuesta de soluciones.
7. Palabras claves (castellano e inglés).
8. Notas (siempre a final de página)
9. Referencias bibliográficas.

En tercer archivo:

. Tablas y/o Figuras – gráficas, fotografías, dibujos pertinentes o esquemas de flujos –

3. Estructura para artículo teórico

En primer archivo: Portadilla.

1. Título
2. Nombre del autor o todos los nombres de los autores, afiliación institucional. (no introduzca más de dos instituciones), dirección de correo, teléfono y dirección electrónica.

En segundo archivo: Cuerpo del artículo.

1. Cornisa: título en la parte superior de cada una de las hojas (no más de 50 caracteres, de 8 puntos)
2. Resumen
3. Definición y clarificación del problema.
4. Desarrollo de antecedentes en la literatura (sintetiza modelos teóricos previos, interpretaciones de estados de una investigación, etc.).
5. Identificación de relaciones conceptuales, posibles contradicciones e inconsistencias. Se establece un desarrollo especulativo con el fin de expandir y depurar constructos teóricos. Se examina la consistencia interna y externa de la teoría. La ordenación es por relación lógica de contenidos.
6. Discusión: Propuesta de una nueva teoría o integración.
7. Palabras claves (castellano e inglés).
8. Notas aclaratorias.
9. Referencias bibliográficas.

En tercer archivo:

. Tablas y/o Figuras – por lo general esquemas de flujos –

4. Estructura para reseña o recensión bibliográfica

Portadilla:

1. Título del libro completo
2. Editorial, lugar y fecha de edición.
3. Indicar si hay traducciones y a qué idiomas (consignar nombre del traductor en ese caso).
4. Cantidad de páginas.
5. Nombre del autor de la reseña y filiación institucional.

Estructura:

No debe pasar de 5.000 palabras. El objetivo es presentar una visión global de la estructura del libro, su organización, señalando la temática central, las conclusiones a las que arriba. El recurso de amplificar con otros autores que tratan el mismo tema enriquece el trabajo.

Referencias bibliográficas:

Esto en caso de haber amplificado o comentados desde otras fuentes.