

# revista de PSICOLOGÍA

Revista N° 8 - Volumen 4 - Año 2008



DEPARTAMENTO  
DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE  
PSICOLOGÍA  
Y EDUCACIÓN

PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATOLICA  
ARGENTINA

Rector  
Alfredo H. Zecca

Vice Rector  
Ernesto Parselis  
Secretario Académico  
Jorge Nicolás Lafferriere

Decano Delegado  
Lorenzo García Samarrino  
Secretaria Académica  
Cecilia Loiregui

Directora  
Departamento de Psicología  
Adela Bertella  
Coordinadora  
Departamento de Psicología  
Yamila Karqui

Av. Alicia M. de Justo 1500  
C.A.B.A.- C1107AFD  
Argentina  
Tel.: 4338-0805  
revistapsicologia@uca.edu.ar  
www.uca.edu.ar/revistapsicologia

## CONSEJO EDITORIAL

- 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*)  
José Bonet (*Univ. Favaloro, Buenos Aires, Argentina*)  
Mario Carretero (*FLACSO, UNAM*)  
Ana 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 Ademar 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*)  
Rafael Gargurevich (*UCL, Lovaina, Bélgica*)  
Pablo Gelsi (*UCU, Montevideo, Uruguay*)  
Eva Ada Goldenstein Muchnik (*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, Perú*)  
Ethel Kacero (*UBA, Buenos Aires, Argentina*)  
Horst Kächele (*University of Ulm, Alemania*)  
Hugo Klappenbach (*UNSL, San Luis, Argentina*)  
Francisco Leocata (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)



UCA - Biblioteca Central Hemeroteca



401 10000248467

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 (*PUC, Santiago, Chile*)  
Ignacio Montero García-Celay (*UAM, Madrid, España*)  
Bernardo Nante (*USAL, Buenos Aires, Argentina*)  
Salvatore Parisi (*SRR, Roma, Italia*)  
Alicia Casemeiro 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 (*CONICET, Buenos Aires, Argentina*)  
Alberto Rosa Rivero (*UAM, Madrid, España*)  
María Rodríguez Moneo (*UAM, Madrid, España*)  
María Lucrecia Rovaletti (*CONICET, UBA, Buenos Aires, Argentina*)  
Carla Sacchi (*COPME-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 (*FLACSO, UAM, UBA, Buenos Aires, Argentina*)  
Stella Maris Vázquez (*CONICET, CEFIP, Buenos Aires, Argentina*)  
Orlando Villegas (*Clinica Southest, Michigan, USA*)  
Alicia Zanotti de Savanti (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)

CONSEJO EDITOR

Néstor Roselli  
José Eduardo Moreno  
Mirtha Susana Ison

DIRECTOR

Gustavo Daniel Belaustegui

revista de  
PSICOLOGÍA

Incluida en la base de datos EBSCO el 29 de septiembre de 2005 en cumplimiento de los parámetros y calidad editorial.  
Indexada en *Latindex* el 27 de diciembre de 2007.

# SuMARiO

## ARTÍCULOS

- Problemas Teórico-Científicos y Metodológicos de la Investigación Clínico-Psicoanalítica. Segunda Parte  
HELMUT THOMÄ Y HORST KÄCHELE 5
- Los aportes de Lev S. Vygotsky a la investigación educativa.  
WANDA RODRÍGUEZ AROCHO 43
- La noción de cambio en la ZDP.  
RICARDO ESTEBAN MAQUIEIRA 61
- Bienestar, orientación temporal y estrategias de control en personas mayores: un estudio exploratorio.  
JUAN FRANCISCO DÍAZ MORALES, MARIO TOBOSO MARTÍN,  
CELESTE DÁVILA DE LEÓN, CRISTINA ESCRIBANO BARRENO,  
PEDRO DELGADO PRIETO 79
- Inserción laboral y condiciones psicológicas: un estudio en sectores urbanos de la argentina.  
MARÍA ELENA BRENILA, AGUSTÍN SALVIA Y MARÍA BELÉN DESPIERRE 97
- El Child Behavior Checklist: su estandarización en población urbana argentina.  
VIRGINIA CORINA SAMANIEGO 113
- RESENCIONES BIBLIOGRÁFICAS
- DANIEL, VALDEZ (2007). "Necesidades educativas especiales".  
Buenos Aires. Aique  
Pontificia Universidad Católica Argentina.  
MARÍA VERÓNICA RIO 131
- FÉLIX GUILLÉN GARCÍA-ROSA SARA MÁRQUEZ (2005). "Directorio de psicología de la actividad física y el deporte".  
Universidad de las Palmas de Gran Canaria  
DRA. MÓNICA DIEPPA LEÓN 135

**COLABORADOR EJECUTIVO**

**Gustavo P. Castro**

**COLABORADORES CORRECTORES**

**Mónica Costa**

**Nicolás A. Darchez**

**Lourdes Pallejá**

**Silvia Uribe**

**Francisco Gorostiaga**

**COLABORADORES TÉCNICOS**

**Ignacio Diez Peña**

**Problemas Teórico - Científicos y Metodológicos de la Investigación  
Clínico - Psicoanalítica<sup>1</sup>  
Segunda Parte**

*Theoretical, Scientific and Methodological Problems  
in the Psychoanalytical-Clinical Research  
Second Part*

Helmut Thomä  
University Ulm  
Horst Kächele  
University Ulm

**Resumen**

En la primera como es esta segunda parte se argumenta sobre la planificación de investigaciones y sobre los métodos en el Psicoanálisis. Esta parte se centra en la verificación de la teoría psicoanalítica en diferentes niveles que se contrastan en definitiva con el problema de la falsación popperiana. La autonomía de las técnicas y los datos observables se relacionan inevitablemente con un núcleo hipotético. En definitiva el foco del carácter instrumental puede verificarse en la elucidación de las perturbaciones de la comunicación.

**Abstract**

In the first part as well as in this second part, the argument is based on planning research and methods in Psychoanalysis. The present part focuses on the verification of the psychoanalytic theory at different levels that are in contrast, ultimately, with the problem of Popperian falsation. Autonomy of techniques and observable data are unavoidably related to a hypothetical nucleus. Definitely, the focus of the instrumental character can be verified by elucidating communication disturbances.

---

Correspondencia: Helmut Thomä  
Universtity of Ulm  
e-mail: thomaeleipzig@t-online.de  
Traducción: María Isabel Fontao

*Palabras clave:* Teoría Psicoanalítica, Terapia Psicoanalítica, Freud, Hermenéutica, Epistemología, Fenomenología, Positivismo

*Key Words:* Psychoanalytic Theory, Psychoanalytic Therapy, Freud, Hermeneutics, Epistemology, Phenomenology, Positivism

### ***Introducción***

Se enfocará los puntos de vista hermenéuticos relevantes para la técnica interpretativa del psicoanálisis, basando el estudio especialmente en los trabajos de Apel (1955, 1965, 1971), Gadamer (1965, 1971), Habermas (1967, 1968, 1971) y Radnitzky (1970). La limitación temática a las relaciones entre la doctrina interpretativa hermenéutica y la psicoanalítica determinó la selección de la literatura, así como una distanciocrítica hacia ella. Esta resultó de la consideración de argumentos filosóficos y epistemológicos tratados también en *La Disputa del Positivismo en la Sociología Alemana* (Adorno 1969), que pueden ser útiles para solucionar determinados problemas metodológicos en el Psicoanálisis. Dentro del marco establecido, se conformará con tomar aquellos aspectos de la hermenéutica que –desde la perspectiva de la historia de las ideas– se acercan a la técnica interpretativa del Psicoanálisis a través de la Psicología “comprensiva”.

### ***Hermenéutica y psicoanálisis***

Con el objeto de garantizar un entendimiento común se dará una descripción definitoria sustentada en la exposición de Radnitzky. La denominación “hermenéutica”<sup>2</sup>, introducida a comienzos del siglo XVII, designa el procedimiento de interpretar textos (“una doctrina del arte de elucidar textos”). Para la griega Technai Logikai (“Artes sermonicales”), la hermenéutica estaba emparentada cercanamente con la gramática, la retórica y la dialéctica. Aún hoy, la hermenéutica se vincula con la enseñanza normativa de la lengua. Trata de una explicitación (“elucidación de conceptos a través de experimentos del pensamiento”) que se mueve en el así llamado círculo hermenéutico a través de una precomprensión [Vorverständnis] del significado total y de la exploración de los contextos de situación supuestos; alude al interjuego infinito entre la

frase “El comprender es siempre una identificación del yo y del objeto, una reconciliación de aquello que –de no mediar la comprensión– estaría separado; lo que no comprendo me es ajeno y otro”, traducida en términos contemporáneos podría provenir de un psicoanalista que se ocupa de la esencia de la empatía (ver por e.g. Greenson 1960, Kohut 1959), pertenece a Hegel (cit. en Apel 1955, p. 170).

Kohut (1959, p. 464) enfatiza que Freud tornó utilizables la introspección y la empatía como instrumentos científicos para la observación sistemática y el descubrimiento. Entre la situación psicoanalítica y la hermenéutica general se establecen relaciones en una doble dirección. El psicoanalista accede a conductas actuales incomprensibles de un paciente a través de la persecución de su desarrollo. Aquí tiene lugar la comprensión histórico-genética, la comprensión de fenómenos psicológicos o psicopatológicos en su nexo más estrecho con una biografía. Con ello se tematiza el problema de la relación de la parte con el todo y viceversa, y de su elucidación. La interpretación comienza, según Gadamer:

...allí donde el sentido de un texto no puede comprenderse directamente. Debe interpretarse allí donde no se quiera creer lo que la apariencia representa directamente. Así, el psicólogo interpreta al no dejar prevalecer el significado intencional de confesiones biográficas y al repreguntar qué sucedió en el inconsciente. De igual modo, el historiador interpreta los hechos de la tradición para llegar al verdadero sentido que se encuentra detrás, que se expresa y a la vez se oculta en aquéllos... (1965, p. 319).

Gadamer pareciera considerar aquí a un psicólogo que ejerce la psicoterapia psicoanalítica; su descripción caracteriza los interrogantes de la Psicología profunda. Fue justamente lo incomprensible, la aparente falta de sentido de los fenómenos psicopatológicos lo que, a través del método psicoanalítico, pudo ser reconducido hasta sus condiciones de surgimiento y comprensión. Ahora bien, no es un detalle sin importancia el hecho que según Gadamer, la deformación o escritura críptica plantea uno de los problemas hermenéuticos más difíciles. Aquí, la hermenéutica filológica se topa posiblemente con un límite similar a aquel que ya la Psicología comprensiva –en la forma de la Psicopatología descriptiva de K. Schneider– no pudo superar. Es un hecho de la historia de la Ciencia que ni la comprensión estática ni la genética en el

sentido de Jaspers contribuyeron a la psicogénesis de los síntomas neuróticos y psicóticos o a su psicoterapia. Por ello, se debe preguntar por qué medios el método psicoanalítico aportó una ampliación significativa a la comprensión. ¿Consiste el Psicoanálisis en tanto método en una Ciencia especial hermenéutica e interpretativa –con algunos añadidos? ¿Consiste en una adaptación de las reglas tradicionales de la interpretación a las circunstancias específicas de la psicopatología o de la relación psicoterapéutica médico-paciente? ¿Debemos buscar la diferencia en la praxis o –desde la perspectiva de la historia de la ciencia– se trata de un novum, de un paradigma teórico explicativo original en el sentido del historiador de la Ciencia (Kuhn, 1967), que logró crear nuevas posibilidades técnicas de la interpretación comprensiva?

Sin duda que estas nuevas posibilidades técnicas, en especial las técnicas terapéuticas, se caracterizan por el hecho de que a través del supuesto del inconsciente las reglas de interpretación filológicas e históricas adquirieron una dimensión más profunda. En ese sentido podría denominarse a la técnica interpretativa del Psicoanálisis como “hermenéutica profunda”, como lo hacen Habermas y Lorenzer. Según Habermas, la interpretación psicoanalítica se ocupa de las conexiones simbólicas en las cuales un sujeto se engaña acerca de sí mismo. La *hermenéutica profunda* que Habermas contrapone a la filológica de Dilthey se refiere a textos que revelan autoengaños del autor. Además del contenido manifiesto (y de las comunicaciones asociadas a él, indirectas pero intencionales) en tales textos se documenta el contenido latente de una parte de las orientaciones del autor a la cual él no puede acceder, que es ajena y propia a la vez (1968, p. 267). Si en este contexto la hermenéutica profunda aparece como proceso que marca la abolición de la alienación [Entäusserung], en otro lugar el mismo Habermas estipula como tarea específica de esta hermenéutica no restringida al proceder filológico la combinación de análisis del lenguaje con la investigación psicológica de las relaciones causales (1968, p. 266).

Como se verá, el objeto y el método del Psicoanálisis y especialmente su comprobación científica por medio de la experiencia se diferencian sustancialmente de la Hermenéutica filológico - teológica o del análisis del lenguaje, de modo que el parentesco de la denominación “Hermenéutica profunda” establece que entre ambos resulta excesivamente cercano. Freud adoptó ciertamente una postura comprensiva:

Hablaba con los pacientes y creía lo que ellos le decían. Pero en vez de utilizar métodos objetivos desarrolló métodos adecuados a los fenómenos que vio, y estos métodos demostraron ser transmisibles. Es decir que surgió un tipo de metodología científica que no hubiera surgido si previamente los fenómenos no hubieran sido vistos por una persona dotada del maravilloso don de asumir los fenómenos y de una capacidad de comprensión muy crítica, una mente muy metódica. (Weizsäcker 1971, p. 301).

### *Sobre la relación de la práctica interpretativa del Psicoanálisis con sus teorías explicativas*

La observación final de la cita anterior de Weizsäcker tiene gran alcance: se explicaba que las teorías explicativas psicoanalíticas no podían demostrarse científicamente en forma definitiva sino en la propia práctica psicoanalítica. Sin aplicar el método psicoanalítico y fuera de la situación terapéutica sólo pueden testearse las partes de la teoría que no están supeditadas a la particular relación bipersonal como base experiencial, cuyas afirmaciones no se refieren directamente a la práctica terapéutica<sup>4</sup>.

Según Rapaport (1960), la mayor parte del material experimental de prueba para la teoría psicoanalítica (ver Sears 1943, Hilgard 1952) puede ser puesto en duda porque “la gran mayoría de los experimentos, cuya función debería ser la de testear las aseveraciones psicoanalíticas, revelan una flagrante falta de interés en el significado que las aseveraciones sometidas a prueba adquieren en el interior de la teoría psicoanalítica” (citado según la edición alemana 1970, p. 117).

En este mismo sentido, cuando se habla de teoría explicativa se está refiriendo a la teoría explicativa clínica. Por ello, si las teorías clínicas se ponen a prueba en forma concreta en una determinada díada (paciente-analista), de ello se derivan problemas especiales, ya que método y teoría en el Psicoanálisis poseen un nexo particularmente estrecho. Para la argumentación posterior es fundamental el supuesto de una profunda vinculación entre práctica y teoría: se opina definiendo aquí que “el arte interpretativo psicoanalítico” está sujeto a fundamentos teóricos. Parafraseando a Popper podría decirse que los hechos siempre se interpretan a la luz de teorías (Popper 1969a, p. 378). El que la luz de las teorías psicoanalíticas ilumine cada caso particular de modo alta-

mente insuficiente, por lo menos al comienzo del tratamiento, no es atribuible a la debilidad de las teorías sino a la inevitable escasez de información; pero los supuestos hipotéticos que guían la actividad interpretativa entran inmediatamente en juego. No obstante, sobre esto hay puntos de vista diferentes y hasta contrapuestos. Así, MacIntyre afirma que el Psicoanálisis como Psicoterapia es relativamente autónomo de la teoría psicoanalítica, y agrega enfáticamente: “El método de tratamiento de Freud es totalmente independiente de sus especulaciones teóricas, hecho que quizás aún se subestima” (1968, p. 123).

Si se considera la fundamentación que parece hablar a favor de una relativa o absoluta autonomía de la técnica tropezamos con un *mixtum compositum*, constituido de supuestas experiencias prácticas y juicios acerca del estatus de la teoría. Para empezar se mencionará en forma condensada algunos argumentos del primer grupo.

Tesis 1: Hay éxitos psicoterapéuticos obtenidos por médicos cuyo saber teórico psicoanalítico es mínimo o casi nulo.

Tesis 2: Durante el tratamiento, los psicoanalistas tantean a menudo en la oscuridad. Se suele agregar que a pesar de la insuficiente –incluso en ciertas situaciones total– falta de orientación teórica, éstos proceden intuitivamente en forma correcta.

Si bien es cierto que ambas tesis parecen acertadas, se plantea inmediatamente la siguiente pregunta: ¿a favor de qué hablan? De ninguna manera fundamentan, tal como se señalará luego, una “autonomía de la práctica”. Es muy probable que estas observaciones, que por otra parte no fueron examinadas sistemáticamente, caractericen el hecho de que hay un actuar ligado inadvertidamente a la teoría. Aquí resulta válido el principio lógico del conocimiento formulado por Popper, que refiere a interpretaciones en sentido general y no psicoanalítico: en toda relación interhumana puede surgir la palabra adecuada en el momento justo sin que se produzcan más derivaciones o reflexiones teóricas. Las interacciones psicoterapéuticas no representan una excepción. En términos psicoanalíticos se diría que también allí puede jugarse mucho en forma preconsciente, así como en el mismo proceso de aprendizaje psicoterapéutico. Como aquí no se trata de la transmisión de un saber sino de una experiencia inmediata, también pueden adquirirse conocimientos prácticos durante la formación. Con ello podría parecer que se renuncia a la teoría; así por ejemplo, se dice que durante la formación en grupos Balint no se trans-

mite conocimiento teórico acerca de las psiconeurosis o la psicopatología. Si ello fuera así, se estaría sustentando la tesis de la “autonomía de la práctica”, ya que los indiscutibles éxitos psicoterapéuticos de los médicos formados en grupos Balint serían *per definitionem* independientes de la teoría. Pero las apariencias engañan: quien haya participado durante largo tiempo de grupos Balint y en especial de la experiencia en talleres con el propio Balint sabe que allí se transmitían modelos teóricos psicoanalíticos de modo especialmente eficaz, esto es, transformados en “instrucciones de procedimiento” (Ver Uexküll, 1963). A esto se agrega que en los grupos Balint el propio hacer y su corrección continua constituyen un momento de importancia central en el proceso de aprendizaje. Se trata de un esfuerzo constante guiado por el principio de ensayo y error, en el cual por otra parte la referencia a la teoría permanece oculta. Se podría acotar que cuando en el proceso de aprendizaje psicoterapéutico la teoría se transmite en forma velada, se la implanta por así decir en el “preconsciente” con la esperanza de que llegado el momento podrá echarse mano de ella como acción. Esto último resulta problemático, porque el “preconsciente” no es la instancia de prueba adecuada, ni cuenta con criterios mediante los cuales pueda establecerse dónde reside el error y la confirmación en los ensayos.

La insostenible tesis de la relativa o absoluta autonomía de la práctica respecto de la teoría incluye el conocido tema del rol de la intuición en la técnica. No obstante, las comprobaciones teóricas a través del método psicoanalítico no dependen de la respuesta a la pregunta acerca de cómo se constituyen en el psicoanalista las interpretaciones como técnica de tratamiento, si se formaron de manera racional o intuitiva. Lo decisivo es si el psicoanalista tratante o un colega especializado pueden o no reconocer en dichas interpretaciones, sobre la base de una coincidencia entre observadores, un hilo conductor teórico<sup>5</sup> (ver Meyer, 1967). En este sentido vale el argumento de Popper según el cual la objetividad científica podría describirse como la intersubjetividad del método científico (1958, Tomo 2, p. 267).

La investigación del proceso que pone a prueba la teoría se torna complicada por la combinación de variables generales y especiales. Se hace esta diferenciación a fin de poder separar las variables típicas de proceso psicoanalítico de los factores inespecíficos. En la investigación en psicoterapias se demostró tempranamente que el solo interés franco y expresado en forma empática por un paciente, puede ser favorecedor y de mucha ayuda (Kächele

et al., 1973). Como se sabe especialmente a través de las investigaciones de la escuela de Rogers, una disposición comprensiva hacia el paciente como la que exige la regla fundamental psicoanalítica puede de por sí tener un efecto favorable.

La empatía o la “atención libremente flotante” y otras conductas ideales de las que el psicoanalista debe ser capaz tienden no obstante a verse muy perturbadas: no es posible evitar la “contratransferencia”. Una contratransferencia insuperable puede influenciar negativamente el proceso de tratamiento, de modo tal que en dicho caso el éxito o el fracaso no pueden adjudicarse a la teoría. Puede ocurrir que el psicoanalista en cuestión explique acertadamente la psicopatología del paciente y que en términos de contenido sus interpretaciones sean correctas. El hecho de que en la situación psicoanalítica la luz de la “teoría” esté empañada por medios subjetivos y de que entren en juego variables favorables así como desfavorables del terapeuta y del paciente –para no mencionar factores externos que pueden obstaculizar un tratamiento– pareciera justificar el punto de vista que sostiene que los éxitos o los fracasos no pueden ser tomados para la verificación o falsación de la teoría. Esta difundida concepción es tan cierta como falsa: las teorías psicoanalíticas sólo pueden probarse en la conformación subjetiva que adquieren en cada día. Aquí se puede admitir el sentido cotidiano del “comprender”; si se excluyera la empatía, la situación se modificaría de tal forma que ya no sería idéntica al lugar definido para la comprobación de la teoría (Rosenkötter, 1969). Estas reflexiones sustentan el argumento de que en la investigación de proceso psicoanalítico deben considerarse las variables situacionales que codeterminan el proceso de modo inespecífico. Para hacer confiable la obtención de datos psicoanalíticos deben investigarse científicamente procesos interaccionales, tales como los fenómenos contratransferenciales, hecho que al que recientemente Perrez (1971) hizo mención en forma precisa. Si a causa de factores contratransferenciales el psicoanalista se alejase demasiado del comportamiento típico ideal prescrito por la regla fundamental, se abandonarían el terreno de la técnica psicoanalítica y de tal estudio de proceso no podría derivarse ni la falsación ni la verificación de las teorías psicoanalíticas.

La lucha por el mantenimiento de la regla fundamental (Anna Freud, 1936), que caracteriza un aspecto de la interacción psicoanalítica, no desaparece mientras prosiga la interacción, es decir mientras se cumpla la condición mínima de que el paciente concorra y el psicoanalista esté a su disposición. Los puntos

álcidos de esta lucha ponen en evidencia que la situación psicoanalítica sirve fundamentalmente a la elucidación de perturbaciones de la comunicación. En la práctica no existe el diálogo puro, guiado sólo por la comprensión que describe Radnitzky (1970, 1973). Basándose en Apel (1965) Radnitzky habla de fases cuasi naturalísticas en un tratamiento psicoanalítico que deberían comenzar en las fronteras de la comprensión, y sostiene que allí donde el diálogo se interrumpe se introducen operaciones explicativas que amplían la comprensión propia y ajena. Esta separación artificial parece haber contribuido también a la idea según la cual las operaciones explicativas de comprobación de hipótesis concluyen y se confirman a través de la sola comprensión y la reanudación de un diálogo interrumpido. En verdad el diálogo está perturbado desde un comienzo, sobre todo porque la situación psicoanalítica se plantea asimétricamente con el objeto de hacer más visibles las desfiguraciones latentes de la comunicación. Es evidente que en el psicoanalista las teorías psicoanalíticas operan como sistema de conocimiento desde el comienzo de la entrevista con un paciente. Dicho sistema pone a su disposición un lenguaje especializado acerca de conexiones causales y permite la comprensión de aquellas conductas que, de prescindirse de esquemas conceptuales, resultarían inentendibles.

En lo que sigue se tratará sobre la cuestión de los medios específicos de aplicación de la teoría psicoanalítica. Sin duda, la luz de la teoría ilumina los momentos de interpretación en la situación psicoanalítica; en el arte interpretativo se instrumentalizan hipótesis psicoanalíticas. Pero aquí corresponde exponer algunas restricciones a fin de evitar malos entendidos. Desde luego no afirma que a través de las interpretaciones se den explicaciones teóricas; a pesar de la gran diversidad individual en la técnica psicoanalítica, hay acuerdo acerca de que las explicaciones teóricas no son terapéuticamente eficaces. La teoría explica esta experiencia, pero nos ocuparemos aquí de este punto. Para la comprobación científica de la teoría sería desde luego mucho más sencillo si las interpretaciones dejasen reconocer fácilmente su proveniencia: si fueran hipótesis puras. Thomä y Houben (1967) discutieron las dificultades teóricas y prácticas de la utilización de acciones interpretativas para la validación de teorías psicoanalíticas. Desde entonces, los esfuerzos y reflexiones demostraron que el problema es mucho más complejo de lo que se suponía. Es justamente el carácter instrumental de las interpretaciones –que se enfatiza, junto con Loch– lo que complica su función en la comprobación teórica: “Con

las interpretaciones penetramos una estructura de condicionamientos con la intención de producir determinadas modificaciones” (Thomä y Houben 1967, p. 681).

El que las interpretaciones en tanto comunicaciones siempre contengan algo más que su –a lo sumo– identificable hilo conductor teórico, no habla en contra del rol central que ocupan en la verificación de la teoría. En tanto comunicaciones verbales, las interpretaciones también involucran contenidos inespecíficos que en ciertos casos pueden sobrepasar el núcleo psicoanalítico. Así, en investigaciones empíricas se ha demostrado que muchas expresiones no pueden catalogarse como interpretaciones en sentido estricto. Se ilustrará mediante un ejemplo las condiciones que deben cumplirse para poder derivar de las interpretaciones una corroboración de la teoría: se trataría de demostrar en un paciente que las modificaciones pronosticadas aparecen cuando se operacionaliza la hipótesis de la angustia de castración, pero no cuando se emplea la hipótesis de la angustia de separación. De este modo, en principio, sólo serían posibles falsaciones o verificaciones en casos individuales. Las condiciones particulares del ensayo y error limitan la fuerza probatoria del testeo de dos hipótesis alternativas durante un período prolongado de tratamiento. Estas limitaciones surgen de la estructura de las teorías psicoanalíticas, de la que se ocupará luego. Tampoco se tratará aquí el problema de la circularidad, que entra en juego ya que es por medio de interpretaciones que contienen hipótesis que deben ponerse a prueba justamente aquellas teorías de las que tales hipótesis se derivan. Luego se estudiará el problema de la circularidad y la cuestión de la sugestión (ver apartado 1.7.). Aquí se quiere señalar que las comprobaciones deben orientarse según el criterio de los cambios pronosticados en el paciente. La conducta resistencial debe considerarse en este punto y no a posteriori (no es obligatorio predecirla pero sí definirla). Tampoco en la medicina se espera que el paciente cambie si sabotea la terapia.

Para la puesta a prueba de la teoría en cuestión no es relevante el modo en que las interpretaciones surgen en el psicoanalista. Loch (1965), basándose en Levi (1963), propuso un esquema que acentúa la raíz racional, es decir la planificación de interpretaciones con referencia a la teoría, sin descuidar en absoluto el vínculo emocional con el paciente. En contraposición a ello subraya Lorenzer –simplificando sus argumentos– hay que tomar a la intuición como origen de las interpretaciones. Aquí, advertidos por la controversia entre Reik y Reich, es conveniente considerar las ecuaciones personales de los psicoana-

listas y darlas por válidas. No es necesario agregar nada al trabajo de Kris (1951), que clarificó el campo de problemas en torno de “la intuición y la planificación racional” en la psicoterapia psicoanalítica. Por lo demás, en los estudios de proceso e interacción ni las interpretaciones formadas intuitivamente ni las planificadas pueden adquirir un lugar privilegiado, puesto que ambas deben comprobarse en los pronósticos condicionados, es decir en sus efectos objetivables. La precondition para ello es que el mismo analista o la coincidencia intersubjetiva puedan señalar determinadas fases del tratamiento y su trabajo principalmente interpretativo. En registros de audio de procesos analíticos, el psicoanalista que interpreta intuitivamente podría caracterizar a posteriori los presumibles puntos de referencia teóricos y prácticos de su aprehensión intuitiva. Como no se quiere ocultar la ecuación personal aquí manifestada, sin embargo no se puede dejar de puntualizar el escepticismo respecto de una intuición que cree poder trabajar sin reasegurarse retroactivamente sobre la base de datos objetivos y sin someterse continuamente a verificación. También la explicación posterior al análisis como un todo o bien a cada sesión, a la que Lorenzer otorga gran importancia, permanece en varios tramos en el campo de la hipótesis y en un análisis en curso está sometida al “ensayo y error”. Freud se refería justamente a ello cuando prevenía de trabajar científicamente un caso antes de la conclusión del tratamiento. A fin de no comprometer la honestidad terapéutica y científica, la “atención libremente flotante” y el interés dirigido a comprobar la teoría, desaconsejó incluso las comunicaciones intermedias. Evidentemente Freud considera que existe el peligro de que el establecer explicaciones provisorias sobre la formación del síntoma confiera a éstas un estatuto que no les corresponde. Sus reflexiones finales fundamentan su postura científica:

Sería irrelevante distinguir entre ambas actitudes si ya poseyéramos todos los conocimientos, o al menos los esenciales, que el trabajo psicoanalítico es capaz de brindarnos sobre la psicología de lo inconciente y sobre la estructura de las neurosis. Hoy estamos muy lejos de esa meta y no debemos cerrarnos los caminos que nos permitirían reexaminar lo ya discernido y hallar ahí algo nuevo.(Freud 1912e, p. 114).

El punto en cuestión es el carácter provisorio de los supuestos teóricos y por ende cómo crear las mejores condiciones para su corroboración. Pero además del peligro de que la explicación teórica prematura de las neurosis, psicosis y

síndromes psicosomáticos conduzca a la fijación de un prejuicio, existe otro que en términos terapéuticos y científicos tiene efectos igualmente desfavorables. Nos referimos a un arte interpretativo que ignora su núcleo hipotético y con ello la necesidad de constante validación práctica y científica. En función de su aspecto hipotético (latente) las interpretaciones como técnica terapéutica son tan transitorias como las teorías. La práctica refleja la incompletud de la teoría; como máximo puede adquirir el nivel de confiabilidad de la teoría, y sólo en el caso de que la praxis supere a la teoría. Ahora bien, ya en la “metodología” de Freud (Meissner, 1971) se ve que no puede tomarse al pie de la letra el consejo de establecer la síntesis explicativa al final. También en su formación el psicoanalista novato aprende otra cosa; en los seminarios técnicos de los institutos psicoanalíticos se solicitan constantemente informes intermedios que constituyen asistemáticas corroboraciones clínicas de la teoría. Asimismo, la supervisión tiene la meta de testear estrategias interpretativas alternativas sobre la base de modos de comportarse del paciente. Justamente las modificaciones de la técnica interpretativa, ya sea que se hayan formado de modo intuitivo o racional, aportan en el curso del tratamiento o en diversos síntomas las posibilidades de corroboración clínica de la teoría que Freud exigía. Debe aspirarse a una sistematización similar a aquella a que se aspira cuando se fija el foco en las psicoterapias breves de orientación psicoanalítica (Malan, 1963); si se es consciente del peligro que Freud describió, se mantendrá la flexibilidad terapéutica. Por otra parte también las repeticiones de la neurosis de transferencia traen consigo el que se interprete no en forma rígida sino de acuerdo con un sistema flexible y adaptándose a los cambios del paciente.

Teniendo en cuenta las limitaciones que se han mencionado en relación con el posible núcleo hipotético de las interpretaciones, se abordará la pregunta acerca de qué teorías psicoanalíticas pueden ser sometidas clínicamente a prueba. Las investigaciones empíricas de este tipo deben ocuparse del problema de la falsación: ¿cuándo y por qué el psicoanalista renuncia a una “estrategia interpretativa” (Loewenstein, 1951) en beneficio de otra?; la refutación de los esbozos de explicación teóricos subyacentes ¿valen para ese caso o en general?

En las “behavioral sciences” y en las Ciencias Sociales se derivan del propio objeto de estudio problemas especiales en torno de la comprobación y la refutación, que en el Psicoanálisis se discuten de modo ejemplar y que se

convirtieron en blanco de los teóricos de la ciencia, porque la relación entre método y teoría y la mediación de un sujeto se tornó paradigma de la historia de la Ciencia (Kuhn, 1967) para otras disciplinas. MacIntyre describe la diferencia entre un experimentador y un clínico como sigue:

...el experimentador quisiera realizar experimentos en los que sus hipótesis fueran falseadas y producir situaciones en las que si una hipótesis fuera falsa, fracasara; como el experimentador está en busca de defectos en su hipótesis, consideraría un triunfo descubrir una situación en la que ésta se desmoronara. En cambio, al clínico le interesaría sólo lo que fuera beneficioso para la curación (p. 119).

Sin embargo, no es cierto que al clínico le interese sólo aquello que beneficia la cura; por el contrario, la pregunta acerca de los factores que obstaculizan la cura lo preocupa particularmente. Por lo tanto, en cada caso el psicoanalista busca otras hipótesis, aunque no se las pueda aislar de manera de crear una ley experimental estricta y verificarla independientemente del sujeto. MacIntyre plantea entonces la pregunta sobre qué admitirían los psicoanalistas como refutación de sus hipótesis y qué los movería a modificar conceptos teóricos fundamentales. Apoyándose en Glover (1947) MacIntyre responde que nada movería a los psicoanalistas a modificar sus conceptos. Si se considerara con mayor precisión las expresiones de Glover se aclararía cómo llega MacIntyre a una conclusión errónea. El traductor traduce el texto inglés de Glover de la siguiente manera:

Los conceptos básicos sobre los que se sostiene la teoría psicoanalítica pueden y deben ser aplicados como una disciplina que se ocupa de monitorear las reconstrucciones teóricas del desarrollo anímico y las teorías etiológicas que no pueden ser verificadas directamente por la clínica psicoanalítica... A menudo se dice que Freud estaba dispuesto a modificar sus formulaciones si razones empíricas así lo exigían. Esto vale para determinados puntos de su teoría clínica, pero en mi opinión no corresponde a sus conceptos básicos.(p.1)

Lo que explica esta situación es que MacIntyre saltó un gran fragmento del original (Glover 1947), que en consecuencia falta también en la edición alemana. En el pasaje que se dejó de lado Glover menciona a modo de ejemplo algunos conceptos básicos, como movilidad y cantidad de energía pulsional y

huellas mnémicas. Glover opina que hay que remitir los puntos de vista dinámico, económico y tópico, es decir los puntos de vista metapsicológicos, a estos conceptos básicos. Según Glover, como éstos no pueden probarse empíricamente por medio de la clínica psicoanalítica en forma directa, no fueron modificados, a diferencia de la teoría clínica. Pero no es correcto decir que los conceptos básicos, los puntos de vista metapsicológicos nunca experimentaron una modificación (Rapaport y Gill, 1959). Aún en el caso de que éstos hubieran resistido a los hechos, habría que aclarar por qué. Ciertamente es correcto que los puntos de vista metapsicológicos sólo pueden investigarse empíricamente por el método psicoanalítico en forma indirecta. En modo alguno son fundamentales para la práctica psicoanalítica o para la teoría clínica, sino para su “andamiaje especulativo” (Freud, 1925d). Si bien en el conjunto de su obra Freud caracteriza a la metapsicología en ese sentido (1915f, 1925d, 1933a), la “bruja” ejerce una fascinación particular sobre su pensamiento. Esto puede ser atribuible a que Freud nunca abandonó la idea de que algún día las observaciones psicológicas y psicopatológicas del Psicoanálisis pudiesen derivarse de leyes universales. En especial las especulaciones sobre la economía anímica dan indicios de que Freud nunca abandonó por completo “la atrevida idea de fundir (en “Proyecto de Psicología”, 1950 [1895]) la doctrina de las neurosis y la psicología normal con la fisiología del cerebro” (Kris 1950, p. 33). La esperanza de Freud de que todas las teorías científicas, incluida la psicoanalítica, algún día pudieran remitirse a teorías microfísicas, puede reconocerse en el hecho de que en la formulación de los supuestos económicos metapsicológicos se empleó una terminología fisicalista, tal como energía, desplazamiento, carga, etc. Cuanto más se alejan las especulaciones metapsicológicas del nivel observacional del método psicoanalítico, tanto menos adecuado resulta dicho método para fundamentar o refutar el andamiaje especulativo. La distancia entre práctica y teoría también es reconocible en la terminología: cuanto más rico se vuelve el lenguaje neurofisiológico fisicalista de la metapsicología, tanto más dificultosa se torna la determinación de su núcleo psicológico.

El que a pesar de todo ello los puntos de vista metapsicológicos puedan servir de orientación en la práctica, depende de reglas de categorización más o menos explícitas. En general puede afirmarse que los supuestos metapsicológicos sólo tienen importancia científica experiencial en la medida en que puedan vincularse con observaciones a través de reglas de categorización

o correspondencia. No es que a través de tales reglas se brinde una definición completa de los conceptos teóricos mediante el lenguaje observacional, pero estos conceptos adquieren un contenido empírico suficiente para volverlos utilizables y corroborables. Así, una consideración de los supuestos dinámicos, tópicos-estructurales, genéticos o económicos mediante la síntesis de Rapaport (1960) revela que su cercanía a la observación es muy diversa. Su “potencial de supervivencia” (Rapaport, 1960, p.132) corresponde a su cercanía al nivel de observación: la ausencia de reglas de categorización conduce a su extinción, aun cuando aparentemente no se modifiquen. Precisamente su cualidad de inmodificables puede ser una señal de que en modo alguno son fundamentales para la práctica, sino que por el contrario desde un comienzo no transitaban ni se sometían a la comprobación en la práctica.

Las investigaciones clínicas que condujeron al llamado Index de Hampstead (Sandler et al., 1962) demuestran cuán esencial es establecer categorías. Una clasificación de los datos observacionales del caso único en la teoría clínica del Psicoanálisis (y posiblemente en la metapsicología) obligaría a precisar los conceptos como precondition de los estudios de verificación o falsación. El espacio terapéutico del psicoanalista no se ve por esta vía reducido sino por el contrario ampliado, puesto que las alternativas son precisadas y sistematizadas. Pero por sobre todo se hace posible aprehender qué datos observacionales se adecuan a una hipótesis clínica y cuáles la contradicen. Si bien el proceso interpretativo psicoanalítico se caracteriza por la puesta a prueba de hipótesis alternativas, el mismo no apunta a la refutación definitiva de esta u otra explicación teórico - clínica de un caso dado. Tan sólo por motivos de técnica terapéutica hay que dejar abierta la posibilidad de que una hipótesis psicodinámica que en este tramo del tratamiento puede considerarse refutada pueda confirmarse más adelante. En “Un caso de paranoia que contradice la teoría psicoanalítica” Freud (1915f) muestra casuísticamente algunos problemas de falsación de la teoría en el caso único, de donde deben partir las refutaciones generales.

En relación con el problema de la falsación se produjo una esclarecedora discusión entre psicoanalistas y teóricos de la ciencia (Hook, 1959), en la que luego intervino Waelder (1962) con una reseña crítica. Hook (1959) planteó a algunos psicoanalistas la pregunta por la clase de evidencia que admitirían para establecer que el complejo de Edipo *no* está presente en un niño. La

pregunta de Hook se funda en la postura epistemológica introducida por Popper (1965, 1969) como teoría de la falsación. En su discusión con el positivismo lógico del temprano Círculo de Viena, Popper llegó a la conclusión de que la lógica inductiva no brinda un “criterio de delimitación” que ayude a diferenciar entre sistemas empíricos y metafísicos, científicos y no científicos. Sobre la base de precisas fundamentaciones que al igual que las consideraciones críticas de la teoría de la falsación por parte de Kuhn (1967), Weizsäcker (1971), Wellmer (1967), Holzkamp (1970) no podemos reproducir en este lugar, Popper concluye que no es la verificación sino la falsación de un sistema lo que debe valer como criterio de delimitación. Popper exige que “la forma lógica del sistema posibilite reconocerlo como negativo a través de la puesta a prueba metódica: *un sistema científico empírico debe poder fracasar en la experiencia*” (Popper 1969a, p. 15, el subrayado es del autor).

Esta definición de Ciencia de la experiencia puede ser suscrita por un psicoanalista, tal como puede extraerse de la cita de una reseña crítica de Waelder: “Cuando no es pensable una serie de observaciones a través de las cuales pueda refutarse una excepción, no estamos ante una teoría científica sino ante un prejuicio o un sistema paranoide” (Waelder 1962, p. 632). Ante esta coincidencia de principio resulta por demás sorprendente que la teoría psicoanalítica fuese criticada justamente por la doctrina de la falsación desde el punto de vista de la teoría de la Ciencia. Esto se explica a partir de la exigencia de un protocolo de ensayos experimentales falsables:

...para conceder el estatus de “ciencia”, la teoría de la falsación requiere que puedan llevarse a cabo *experimenta crucis*. Según Wellmer (1972, p. 27) el criterio de falsación dice que “sólo valen como ciencia empírica aquellas teorías que se exponen al riesgo de una refutación experimental, por lo tanto sólo aquellas teorías que sólo ‘autorizaban’ determinada clase de resultados experimentales dentro de todos los pensables y “prohibían” todos los otros”. Es cierto que con la teoría de la falsación Popper sacudió el fundamento epistemológico de los positivistas lógicos del Círculo de Viena; pero por otra parte, si bien toma una distancia crítica hacia ellos, persigue el mismo interés, esto es, la entronización del método experimental de las ciencias naturales como único método válido: “las ‘teorías explicativas’ o las ‘explicaciones teóricas’ de las ciencias de la experiencia, opina Popper, deben poder ser puestas a prueba empíricamente en forma independiente de las experiencias que explican. El tipo de teoría que satisface esta exigencia es el de la ley universal: de

las leyes universales se derivan previsiones que pueden someterse a prueba, independientemente de experiencias anteriores, a través de nuevas experiencias producidas en forma planificada” (Wellmer 1972, p. 13).

Luego de estas indicaciones sobre la teoría de la falsación se retoma la pregunta planteada por Hook; que ahora puede resultar comprensible por qué las respuestas de los psicoanalistas no pudieron satisfacer sus reclamos epistemológicos. Es posible que las descripciones diagnósticas ficticias de un niño sin la menor señal de vivencia y conducta edípicas contuvieran un porcentaje mínimo de complejo de Edipo. Waelder señaló con razón que la teoría de la falsación, orientada hacia el experimento científico natural, no sólo desconoce la estructura lógica del complejo de Edipo como concepto de tipo<sup>6</sup> [Typus-begriff] (ver las explicaciones de Hempel (1952) y Kempfski (1952)), sino también, en razón de su concepto científico normativo - restrictivo, subestima las posibilidades de la refutación clínica de teorías. En las ciencias aplicadas existen, además de la refutación absoluta, otras de un grado de verosimilitud tan elevado que para propósitos prácticos pueden considerarse refutaciones. Así, la teoría psicoanalítica contiene, sobre todo en su parte especial, descripciones de patogénesis de niños autistas o adultos con perturbaciones preedípicas que “prácticamente refutan el complejo de Edipo”. Por ello podría decirse que a través del método psicoanalítico el complejo de Edipo ya había sido refutado antes de que Hook formulara su pregunta basándose en la teoría de la falsación. En efecto, si se someten a prueba las alternativas clínicas sobre relaciones patogénicas, se arriba a consideraciones en las cuales, como en una escala, los componentes del complejo de Edipo de disuelven hasta el punto en que su eficacia es nula, como sucede en el caso de una paranoia celotípica “que se remontaba a una fijación al estado preedípico y no había alcanzado en modo alguno la situación edípica” (Freud, 1933a, p. 121). Es evidente que durante el deslinde diagnóstico y pronóstico, esto es durante la validación clínica de la teoría, se comparan y sopesan signos positivos y negativos. En este sentido la pregunta de Hook posee gran relevancia, puesto que la exigencia de una definición negativa podría conducir en todo caso a precisar la teoría, lo cual es necesario y deseable. De todas maneras y en razón del diverso nivel de abstracción de la teoría psicoanalítica no es fácil saber qué área puede ser sometida a validación a través de la praxis interpretativa.

Por ello, para concluir se dará una visión panorámica sobre los distintos niveles de las teorías psicoanalíticas a fin de señalar las áreas a las cuales el método psicoanalítico puede referirse en las verificaciones empíricas. Por su claridad se utilizó el esquema de Waelder (1962), en el cual se diferencian:

1. Datos de la observación. Son los datos de los que el psicoanalista toma conocimiento a través de su paciente y que en general no son accesibles a los demás. Estos datos constituyen el nivel de la observación. Se interpretan en función de su conexión mutua y de su relación con otras conductas o contenidos conscientes e inconscientes. Aquí se mueve en el nivel de *interpretación clínica individual* (la interpretación “histórica” individual de Freud (1917)).
2. De los datos individuales y sus interpretaciones se derivan generalizaciones que conducen a determinadas afirmaciones respecto de grupos de pacientes, sintomatología y grupos etarios. Este es el nivel de la *generalización clínica* (síntomas típicos en Freud).
3. La interpretación clínica y su generalización permiten la formulación de conceptos teóricos que pueden estar ya contenidos en las interpretaciones o derivarse de ellas, por ejemplo conceptos como represión, defensa, retorno de lo reprimido, regresión, etc. Aquí se está ante la *teoría clínica* del psicoanálisis.
4. Sin que pueda trazarse una frontera precisa, más allá de esta teoría clínica se hallan conceptos más abstractos como carga, energía psíquica, Eros, pulsión de muerte: la Metapsicología psicoanalítica. Especialmente a la metapsicología o detrás de ella subyace la filosofía personal de Freud (ver J. Wisdom 1971).

Este esquema pone en evidencia una jerarquía en las teorías psicoanalíticas, cuya valoración epistemológica se corresponde con un contenido empírico muy diverso. Las interpretaciones se refieren en primera línea a la teoría clínica; como expondremos más adelante, contienen explicaciones que autorizan a efectuar pronósticos. En lo que sigue debería determinarse en qué medida el aspecto tecnológico de este nivel teórico y su postura epistemológica también posee validez para las partes más abstractas de la teoría psicoanalítica.

En resumen, puede decirse que Freud objetivó los fenómenos descubiertos e interpretados en las sesiones de psicoterapia mediante una descripción con-

trolable, y los puso en conexión causal e histórico-genética. Sin embargo, no se limitó a una particular “tecnología de la interpretación”, en el mejor sentido del término (Albert 1971, p. 119), sino que al formular hipótesis etiopatológicas sobre la formación y el desarrollo de enfermedades neuróticas, psicósomáticas y psicopáticas, así como sobre el desarrollo patológico de la personalidad, formuló teorías explicativas –(que probaron ser correctas)– en diversa medida.

### *Interpretaciones generales e históricas*

En los últimos años, Habermas<sup>7</sup> bosquejó –en especial con *Zur Logik der Sozialwissenschaften* (1967) y con *Erkenntnis und Interesse* (1968)– una caracterización de la posición lógico-científica de la teoría psicoanalítica, cuya importancia lleva a presentarla en forma exhaustiva. Habermas caracteriza a la autoconcepción del psicoanálisis como ciencia natural, en especial en Freud, como falsa autoconcepción cientista<sup>8</sup> [szientistischen Selbstmissverständnis] (1968, p. 306). Esta falsa autoconcepción corresponde en especial a la estimación de la teoría psicoanalítica y no tanto a su praxis, esto es, afecta especialmente al estatus científico y a la posibilidad de comprobación de las teorías psicoanalíticas.

Habermas reconstruye el surgimiento de este malentendido de la siguiente manera: las categorías básicas del psicoanálisis fueron “en principio, desarrolladas a partir de la situación analítica y de la interpretación de los sueños” (1968, p. 307). Los supuestos sobre las relaciones funcionales del aparato anímico y sobre la constitución de síntomas, entre otros, no sólo fueron descubiertos en la condición particular de una comunicación protegida de modo específico “sino que, no pueden explicitarse independientemente de ella” (Habermas, 1968, p. 307). De ello se deriva que también la construcción de la teoría corresponde al contexto de la autorreflexión. El anudamiento del modelo estructural, originalmente derivado de la comunicación entre médico y paciente, con el modelo de distribución de la energía es el paso decisivo que conduce al error: Freud “no entendió a la metapsicología como lo único que ésta puede representar en el sistema de referencia de la autorreflexión: una interpretación general de los procesos de formación” [Bildungsprozesse] (1968, p. 309). Según Habermas, la metapsicología “como concepto debe reservarse

para los supuestos básicos que se refieren a las conexiones patológicas entre lenguaje cotidiano e interacción” (1968, p. 310). Una metapsicología entendida de esta manera no sería una teoría empírica, sino una disciplina metodológica que como una metahermenéutica debería iluminar las “condiciones de posibilidad del conocimiento psicoanalítico”. Con esto no queda claro si Habermas aplica realmente puntos de vista metapsicológicos en sentido psicoanalítico. Ya se ha tratado sobre el rol de la Metapsicología en el proceso de conocimiento psicoanalítico y de la cuestión de la puesta a prueba clínica de los puntos de vista metapsicológicos. La concepción de que para muchos puntos de vista metapsicológicos no es posible formular reglas de correspondencia implica que grandes áreas de la Metapsicología corresponden a superestructuras especulativas del psicoanálisis apenas comprobables en forma clínico-empírica<sup>9</sup> (ver Freud 1914c, p. 75). De todos modos, tal como se ha visto, entre los distintos niveles del andamiaje teórico psicoanalítico hay una gran cantidad de conexiones indirectas, de manera que de las observaciones que se pueden realizar en el nivel de la “planta baja” –accesible a todos– es posible obtener conclusiones sobre procesos supuestos en el nivel superior o inferior. Por lo tanto, la metapsicología juega por un lado un rol mucho menor que el que Habermas le atribuye, y por el otro apenas puede comprobarse científicamente por medio de la experiencia, y en gran medida pertenece a la superestructura especulativa. En este estado de cosas la metapsicología ciertamente no es adecuada para transformarse en la base de una metahermenéutica.

La crítica del malentendido que en Habermas cometió en la recepción de los conceptos metapsicológicos no alcanza a la disciplina metodológica que él propone. La posición metodológica de las interpretaciones generales no ganaría demasiado si se les otorgara una superestructura relacionada de algún modo con la metapsicología (como metahermenéutica). Así ésta contendría todos los puntos oscuros que caracterizan a la relación entre las teorías clínicas cercanas a la observación y la Metapsicología. El significado metodológico de las interpretaciones generales dispone de suficiente autonomía. Aquí se refiere Habermas a procesos de investigación que son a la vez procesos de autoinvestigación. A diferencia de la lógica de las Ciencias naturales y humanas, en el nivel de la autoreflexión no puede haber algo así como una metodología separada de su contenido, porque la estructura de la relación de conocimiento y la del objeto a conocer son una misma cosa. Pero Habermas también separa las interpretaciones generales de los enunciados metahermenéuticos:

Las interpretaciones generales son, así como las teorías científicas de la experiencia, ...directamente accesibles a la comprobación empírica, mientras que los supuestos básicos metahermenéuticos sobre actos comunicativos, deformaciones verbales y patología de la conducta provienen de la reflexión a posteriori sobre las condiciones del conocimiento psicoanalítico posible y sólo indirectamente, en el resultado de, por así decir, una categoría completa de procesos investigativos pueden confirmarse o fracasar (1968, p. 310).

Habermas describe como “interpretaciones generales”<sup>10</sup> (el concepto mismo proviene de Popper, quien lo introdujo para la explicación histórica) a las leyes sobre cuyo estatuto epistemológico nos interrogábamos previamente. Sería erróneo creer que con esta denominación se alude a interpretaciones psicoanalíticas en el sentido de técnica del tratamiento; más bien deben entenderse como esquemas del desarrollo infantil temprano que pueden ser utilizados como esquemas de interpretación de historias de vida individuales. Estos contienen, según Habermas:

...supuestos sobre diferentes patrones de interacción entre el niño y su objeto relacional primario, sobre los conflictos correspondientes y las formas de dominar el conflicto y sobre la estructura de la personalidad que de ello resulta a la salida del proceso de socialización de la temprana infancia, que por su parte representan un potencial para el resto de su historia vital y autoriza a realizar pronósticos. (Habermas, 1968, p. 315).

En este marco las interpretaciones generales se generan como resultado de múltiples y repetidas experiencias clínicas: “Obtenidas a partir del procedimiento elástico de las anticipaciones hermenéuticas que se verifican circularmente” (1968, p. 316). El esquema básico de la teoría de Habermas, que posibilita los conocimientos esbozados hasta aquí, es la consideración de la historia vital<sup>11</sup> como un proceso de formación, que en el caso de un paciente se caracteriza como perturbado. Según esto, el objeto del tratamiento psicoanalítico es “el proceso de formación interrumpido”, que se lleva a su culminación a través de la experiencia de la autorreflexión. Aquí hay que anotar una contradicción decisiva: Habermas coloca la reconstrucción de la historia vital en el centro de su exposición; pero en verdad la elaboración de la neurosis de transferencia en el aquí y ahora del tratamiento juega un rol mucho mayor que la reconstrucción del pasado.

En contraposición a las interpretaciones como técnica terapéutica, se considera que al adoptar el estatus de “general” la interpretación se sustrae al proceder hermenéutico de la corrección continua de la precomprensión textual; por ello, en lugar de la anticipación hermenéutica de los filólogos, la interpretación general está establecida. Habermas considera que las interpretaciones generales poseen el carácter de teorías en la medida en que como mínimo implican enunciados generalizadores que deben poder comprobarse en el caso individual; de este modo se sustraen a la modificación permanente a través del círculo hermenéutico. Por esta razón las interpretaciones generales tienen que comprobarse en los pronósticos derivados. Si a ello se agrega que las posiciones reconstructivas, que con el modelo de la interpretación general como esquema narrativo pueden derivarse para el caso único, también poseen en Habermas el carácter de hipótesis que pueden fracasar, se cuenta en lo que se dijo hasta aquí con claros puntos de apoyo para afirmar que la mencionada frase de Popper “Un sistema científico empírico tiene que poder fracasar” (1969a, p. 15) también posee validez en el psicoanálisis.

Hasta aquí, la clarificación de la posición epistemológica del psicoanálisis por parte de Habermas pareciera ofrecer las siguientes ventajas: el descubrimiento del malentendido científico conduce a preguntarse hasta qué punto la imitación –no adecuada a su objeto– de los métodos de las ciencias naturales condujo a la investigación empírica en psicoanálisis a callejones sin salida. En la medida en que el veredicto de la falsa autoconcepción cientista se refiere a algunos puntos de vista metapsicológicos, por ejemplo al modelo energético<sup>12</sup>, Habermas concuerda con opiniones similares de algunos psicoanalistas (Rosenblatt, 1970; Holt 1962, 1965). Tal como en expresiones semejantes en Rosenblatt y Holt, de la argumentación de Habermas se desprende que la pretensión de hallar por la vía psicológica la gran X de la energía psíquica, que según Freud (1920g) se introduce como elemento desconocido en todas nuestras ecuaciones, debe conducir a error. La clarificación de que el psicoanálisis es una Ciencia humana y no una Ciencia natural podría contribuir a favorecer una investigación empírica adecuada al objeto de la psicoterapia, que en el sistema de Habermas debe referirse a las interpretaciones generales, es decir a la teoría clínica del psicoanálisis.

La caracterización de las leyes psicoanalíticas como “interpretaciones generales”, como conocimiento histórico sistemático, favorece sin duda la comprensión de la situación específica del psicoanálisis. Si se focaliza además el

hecho de que la interpretación general debe comprobarse en los pronósticos derivados, se traza una clara línea divisoria respecto del proceder filológico hermenéutico y se garantiza la investigación empírica hasta la comprobación de los cambios conductuales esperables. Pareciera tentador abordar la puesta a prueba de las tesis psicoanalíticas con esta intelección. Dejando de lado las diferencias terminológicas, Habermas se acercaría a Popper. No obstante, Habermas se mueve nuevamente en otra dirección cuando deriva el grado de comprobación a partir de la sola autoreflexión del paciente<sup>13</sup>.

El nexo funcional entre procesos de formación perturbados y síntomas neuróticos no debe ser interpretado desde el punto de vista instrumentalista de una organización racional de medios dirigida a fines, o de una conducta adaptativa. “No se trata de una categoría de sentido extraída del círculo funcional del actuar instrumental” (p. 317). En lugar de ello el nexo funcional es entendido según un modelo escénico (en contraposición a un modelo instrumental); se trata de un sentido constituido por medio de un acto comunicativo y aprehendido reflexivamente como experiencia biográfica. En el modelo escénico de la vida entendido como proceso de formación –en el sentido de las novelas de formación del Iluminismo– el sujeto es a la vez actor y crítico. Al final del drama “el sujeto debe poder contar su propia historia y haber comprendido las inhibiciones que obstaculizaban la autorreflexión” (p. 317).

En la versión de Habermas el psicoanálisis deviene algo más que en un método de tratamiento: para él es “el único ejemplo concreto de una ciencia que emplea la autorreflexión metódica” (p. 262). La meta del tratamiento psicoanalítico se formula por consiguiente en términos iluministas: “El estadio final de un proceso de formación sólo se alcanza cuando el sujeto evoca sus identificaciones y alienaciones, sus objetivaciones forzadas y sus esforzadas autorreflexiones, como el camino a través del cual se constituyó” (p. 317). Si Habermas vincula por un lado el pensamiento científico experiencial de Freud con el concepto tomado de Popper de las interpretaciones generales, en la idea acerca de las metas del proceso formativo parecen colarse por otro lado determinados elementos románticos, muy alejados de la sobria idea de Freud acerca de la crianza. Tal vez el alegato de Albert en favor de un racionalismo crítico tome en consideración la intención de Freud en la medida en que, con razón, caracteriza determinado vínculo entre la hermenéutica y la dialéctica como “ideología alemana” y le opone las máximas freudianas de la ciencia natural (Albert 1971, p. 55). A continuación se tratará de las consecuencias

que resultan de la propuesta de Habermas para la verificación de las interpretaciones generales. La minuciosidad con que se refiere a la explicitación filosófica de Habermas sobre el Psicoanálisis se justifica por las radicales consecuencias que según él se desprenden para la anunciada verificación de las “interpretaciones generales”.

Puesto que sólo la historia del desarrollo temprano infantil fundada en la metapsicología y generalizada en forma sistemática coloca al médico en posición de generar propuestas interpretativas para el paciente a partir del diálogo analítico, la interpretación del caso se comprueba “en la sola continuación exitosa de un proceso formativo interrumpido” (p. 318). De lo anterior concluye Habermas que para el analista los insights analíticos sólo son válidos

...una vez que son aceptados por el propio analizado, ya que el acierto empírico de las interpretaciones generales no depende de la observación controlada ni de una comunicación posterior entre investigadores, sino de la sola autorreflexión que se produce y de una comunicación posterior entre el investigador y su ‘objeto’ ... Así, las interpretaciones generales se diferencian de las afirmaciones sobre un dominio objetal en el marco de teorías generales. Si las unas permanecen en la superficie del objeto, la validez de las otras depende de que las afirmaciones sobre el objeto sean aplicadas por los ‘objetos’, o sea por las mismas personas, a sí mismos” (p. 318).

Habermas caracteriza la diferencia entre la validez empírica de las interpretaciones generales y las teorías generales del siguiente modo: en el círculo funcional del actuar instrumental, la aplicación de supuestos a la realidad es una tarea que corresponde al sujeto investigador. En el caso del círculo funcional de la autorreflexión, la aplicación de afirmaciones conducirá sólo a la autoaplicación del proyecto investigativo involucrado en el proceso de conocimiento. Dicho escuetamente, las interpretaciones generales sólo son válidas en la medida “en que aquellos que son objeto de interpretaciones se reconozcan a sí mismos en ellas” (p. 319).

Ahora se torna evidente la claridad con que Habermas intenta trazar una línea divisoria entre teorías generales –falsables– e interpretaciones generales, que deben verificarse en la capacidad reflexiva adquirida por el paciente. Sin embargo este intento de trazar una línea divisoria tampoco puede ser sostenido por el propio Habermas, y la praxis y la investigación psicoanalítica no

se hallan en consonancia con él. Las contradicciones en las que Habermas se enreda provienen del hecho de que las interpretaciones generales se alejan mucho de las comprobaciones que se exigen para las teorías generales, y a su vez deberían comprobarse en la proporción de éxitos y fracasos clínicos. No obstante éstas se sustraerían según Habermas a la ratificación intersubjetiva:

El marco general de la interpretación ciertamente se verifica en la proporción de éxitos y fracasos clínicos. Pero los criterios del éxito no son operacionales; éxito y fracaso, como la eliminación de síntomas, no pueden ratificarse intersubjetivamente. La experiencia de la reflexión sólo se confirma a través de la realización de la reflexión misma: a través de ella se quiebra la fuerza objetiva de un motivo inconsciente (1968, p. 189).

Esta vinculación que establece Habermas entre la proporción de éxitos y fracasos clínicos y la experiencia de reflexión del paciente resulta inconcebible. Como demostró justamente el Psicoanálisis, introspección y reflexión están sometidas en gran medida al autoengaño. El quiebre de la fuerza de un motivo inconsciente se muestra en forma objetiva justamente allí donde puede comprobarse intersubjetivamente: en los síntomas y en los cambios de conducta. Por otro lado, la asociación libre se aparta de una reflexión introspectiva dirigida a fines y a su vez la amplía por medio de la superación de resistencias. No debe haber ningún analista que adapte la dirección de la cura a la sola reflexión del paciente, a su proceso de formación, y que lo vea como la única instancia en la que las hipótesis interpretativas puedan comprobarse. El conocimiento del paciente, que éste acumula en el transcurso del tratamiento psicoanalítico y gracias al cual logra una nueva interpretación de su situación vital, es un aspecto en el cual el éxito del tratamiento se manifiesta al paciente. Por otro lado hay una apreciación del éxito de un tratamiento en el sentido de una prueba objetiva del cambio psíquico que se ha producido, que es completamente operacionalizable y puede ser sometida a una comprobación científica segura. En la propuesta de Habermas se introduce la utopía de que un sujeto esclarecido dispone de la historia de su autodevenir a través de la reflexión, lo cual representa una sobrevaloración del rol del conocimiento. Se deja de lado que el carácter emancipador de la reflexión se demuestra no sólo en el saber que se obtiene sobre sí mismo, sino en la actitud vital y en la capacidad para la praxis. En efecto, al término del tratamiento psicoanalítico, muchos pacientes

no son capaces de dar cuenta de los cambios y procesos de formación que se produjeron en ellos. Experimentan sus cambios en la inmediatez del vivir y el actuar, sin poder reflexionar filosóficamente sobre ellos en forma adecuada.

De la máxima “donde era ello yo debe devenir” no debe derivarse que el inconsciente dinámico, reprimido, que despliega su poder a espaldas del sujeto, quede luego de la elaboración psicoanalítica a disposición del sujeto en forma permanente. Consideramos acertada la crítica de Gadamer a este respecto: “El ideal de la elevación de una determinación natural a una motivación consciente racional representa a mi parecer una exageración dogmática que no guarda proporción con la *condition humaine*” (Gadamer 1971, p. 312). Con esto se ignora que en términos psicoanalíticos el proceso de formación del individuo debe consistir en desarrollar funciones y estructuras psíquicas que aseguren la capacidad de trabajar y amar; no debe tratarse de una adecuación conformista a un principio de realidad concebido ahistóricamente. En la teoría de Freud el principio de realidad posee la forma de un principio regulador que halla su contenido sociocultural en el transcurso de la historia. Es por eso que en la práctica psicoanalítica se trata de un equilibrio razonable entre los polos caracterizados como principio de placer y de realidad. En lugar del sometimiento autoplástico, ciego, a los contenidos de eficacia actual transmitidos socioculturalmente propios del principio de realidad, y de su internalización en funciones yoicas y superyoicas, idealmente deberían surgir soluciones aloplásticas racionales. Aquí cobra importancia un concepto de la teoría de la técnica terapéutica, el concepto de actuación [Agieren], que se refiere a los intentos de modificación aloplásticos dirigidos hacia el exterior que evolucionan mayormente en forma inconsciente y son dirigidos pulsionalmente. Si las exigencias de modificación del medio no van acompañadas de la disposición y capacidad de automodificarse, en psicoanálisis se afirma normalmente que estas acciones aloplásticas unilaterales constituyen frecuentemente una actuación. El que tales actuaciones tengan a menudo enormes consecuencias sociales e históricas, corresponde a las paradojas trágicas de la historia de la humanidad. Podría decirse que algunas relaciones rigidificadas sólo pueden ser modificadas mediante ciertas tergiversaciones de la realidad, a través de las cuales se liberan fuerzas de la actuación que parecen desconocer todo límite. La tragedia radica en que entonces los cambios generalmente se llevan a cabo por medio de fuerzas agresivo-destructivas que a corto plazo conducen a movimientos opuestos igualmente destructivos (Waelder, 1970). Con el método psicoanalítico se logran importantes intelect-

ciones de procesos colectivos, puesto que en la actuación del individuo puede advertirse que, en lugar de una pacificación del círculo familiar íntimo, se percibe con particular claridad la desarmonía en la sociedad, y se combate allí en vez de intentar con los propios procesos formativos<sup>14</sup>.

El análisis de Giegel del “proceso de formación” media entre los polos “reflexión” y “praxis”, tal como se desarrollaron aquí sintéticamente:

Cada una de las partes del conocimiento de que un sujeto dispone están conectadas entre sí en un sistema que puede estar estructurado de distintas maneras.... Hablamos de un proceso de formación cuando las estructuras que organizan el sistema de conocimiento se modifican de forma tal que dan lugar a una organización más abarcativa y menos forzada del conocimiento (p. 253).

Luego de un ejemplo de cambio estructural de ese tipo tomado del campo del proceso de desarrollo cognitivo del niño, Giegel continúa:

Primero se desarrollan las nuevas estructuras sin que este proceso sea controlado por la reflexión del sujeto en formación. Pero para ser eficaces, las nuevas estructuras deben construirse con cierta continuidad a partir de las viejas estructuras, porque sólo así pueden llevarse a cabo las operaciones lógicas de que se disponía en los niveles anteriores, aunque en otro contexto. Por ello, las estructuras de conocimiento siempre se corrigen sólo en puntos aislados y de ninguna manera se sustituyen bruscamente por otras“ (p. 255).

En esta modificación, Giegel asigna a la reflexión del sujeto una estabilización de la nueva organización del conocimiento, lo que da como resultado el carácter doble que poseen los efectos estimuladores de los procesos de formación: “Por un lado se imponen a espaldas del sujeto, por el otro la reflexión sobre esta transformación es imprescindible para que funcione” (p. 256). Esta interpretación se lleva muy bien con el modelo estructural del psicoanálisis, que en su variante de la psicología del yo influenció en forma decisiva la teoría de la técnica. Por último, para aclarar semánticamente el concepto de “proceso de formación”, debe señalarse que ya en las “Conferencias” presentaba Freud a la modificación de la estructura como un resultado esencial:

Mediante la superación de estas, la vida anímica del enfermo se modifica duraderamente, se eleva a un estadio más alto del desarrollo y permanece protegida frente a nuevas posibilidades de enfermar. Este trabajo de superación

constituye el logro esencial de la cura analítica; el enfermo tiene que consumarlo, y el médico se lo posibilita mediante el auxilio de la sugestión, que opera en el sentido de una *educación* (Freud 1917, p. 410-411).

El intento de Habermas de presentar al Psicoanálisis como ejemplo de una ciencia de la reflexión crítica (Gadamer 1971), que sería un ejemplo para la reflexión social, tendría como consecuencia el rechazo de cualquier acercamiento a interpretaciones tecnológicas. Pero su particularidad metodológica, el hecho de ser tanto una ciencia explicativa como una reflexión emancipadora, debe ser central para la determinación del estatuto epistemológico del Psicoanálisis. La multiplicidad de las técnicas de intervención psicoterapéutica que pueden derivarse de la teoría y la práctica psicoanalítica alude a un aspecto instrumental que de ningún modo puede ser desmentido<sup>15</sup>. La afirmación de Habermas de que el éxito y el fracaso no pueden verificarse intersubjetivamente en el tratamiento, que las demostraciones que se sustentan en la desaparición de síntomas no son legítimas, sucumbe a la confrontación con la práctica psicoterapéutica. Asimismo el señalamiento de Freud de que sólo la continuación del análisis puede decidir sobre la utilidad o inutilidad de una construcción no excluye la fuerza comprobatoria de modificaciones sintomáticas y conductuales, sino que entiende que el proceso de formación posee otras expresiones además de la autorreflexión del paciente.

El mismo Habermas dice en otro lugar (1963, p. 482) que una de las premisas para las comprobaciones teóricas radica en que los sistemas repetitivos se hagan accesibles a una observación controlada. Estos sistemas repetitivos son justamente los que se dan por ejemplo en comportamientos estereotipados, que como compulsión de repetición se manifiestan en diferentes formas y contenidos de las neurosis de transferencia. La repetición y el cambio, ambos identificables en la conducta, pueden observarse, y estas observaciones se han reflejado en la práctica y en la teoría psicoanalítica. Habermas admite que “del marco metapsicológico de la interpretación pueden desprenderse hipótesis individuales y someterse a prueba independientemente” (1967, p. 189). El mismo autor afirma:

Para ello se requiere de una traducción al marco teórico de las ciencias de la experiencia más estrictas ... De todas maneras la teoría freudiana contiene supuestos que pueden interpretarse en sentido estricto como hipótesis normativas; de ello se desprende que también incluye relaciones causales (1967, p. 190).

Lo que Habermas parece admitir aquí constituye el contenido de la teoría general y especial de las neurosis, cuya confirmación por medio de la sola experiencia de reflexión del paciente nos parece insuficiente. A esta autoreflexión del paciente se le estaría adjudicando una tarea que los pacientes –como indica una y otra vez la experiencia clínica– no pueden cumplir.

Se acuerda con Rapaport (1960) en que la comprobación de la validez de la teoría psicoanalítica es una tarea de la comunicación intersubjetiva de la comunidad de investigadores que, en concordancia con las reglas científicas de la experiencia, deben ponerse de acuerdo acerca de la práctica que se lleva a cabo. Ante la estrechez restrictiva de la confirmación de interpretaciones generales, la investigación y la práctica psicoanalítica no pueden conformarse con detenerse en un concepto del proceso de formación que es filosóficamente tan vago como complejo, a través del cual la teoría se confirmaría. De todas maneras, la lógica de la explicación a través de interpretaciones generales señala el modo específico, único, con el cual se puede obtener una confirmación de las afirmaciones psicoanalíticas. Este resulta de la conexión entre la comprensión hermenéutica y la explicación causal: “La comprensión misma adquiere fuerza explicativa”<sup>16</sup> (Habermas 1968, p. 328). La superación de la antítesis metodológica de la comprensión y la explicación a través de una “explicación comprensiva” o “comprensión explicativa” puede hallarse ya en las propuestas de Max Weber. Según Albert, éste había intentado superar la antítesis y con ello el historicismo extremo por medio de su noción de la sociología teórica como una ciencia comprensiva, que aspira a la explicación comprensiva de los fenómenos de la realidad cultural (Albert 1971, p.137).

Con relación a los síntomas, las construcciones poseen la forma de hipótesis explicativas en el sentido de conductas de análisis causal. La disolución de un “nexo causal” a través del trabajo interpretativo ilustra la eficacia de la terapia psicoanalítica. Estos enunciados deben aplicarse al caso individual. De ellos se derivan pronósticos, de modo tal que por medio del proceso terapéutico se le quita todo sustento a las condiciones de producción, y la supresión de dichas supuestas condiciones se evidencia en los cambios sintomáticos y conductuales (véase Habermas, 1968, p. 332). Se desprende que para la metodología de la investigación es muy importante examinar concretamente el caso individual. Aquí pueden y deben examinarse tanto el proceso formativo del paciente experimentado subjetivamente como sus cambios conductuales en el nivel verbal y preverbal, y a su vez constituirse ambos en criterio para la corroboración de hipótesis.

Con el objeto de otorgar mayor claridad al concepto de “interpretación general”, que juega un rol central en la concepción de Habermas, se rescatará ahora su marco referencial original. Al establecer la diferenciación de las teorías científicas e históricas, Popper introduce este término a fin de marcar una diferencia cualitativa: “Es importante entender que muchas ‘teorías históricas’ (quizás sea mejor llamarlas cuasi teorías) se diferencian considerablemente de las teorías científicas. Porque en la historia, los hechos a nuestra disposición son a menudo limitados y no es posible repetirlos o producirlos a voluntad. Estos se han reunido según un punto de vista a priori: las así llamadas fuentes históricas sólo registran aquellos sucesos que fueron lo suficientemente interesantes como para ser registrados, de manera que normalmente sólo incluyen aquellos hechos que coinciden con una teoría previa. Y dado que no se dispone de otros hechos, será normalmente imposible comprobar esta o aquella teoría posterior. A estas teorías comprobables se les puede reprochar justamente su *circularidad*, tal como se les reprochó injustamente a las teorías científicas. A dichas teorías históricas las denominaré, en contraposición a las teorías científicas, ‘interpretaciones generales’” (Popper 1958, p. 328, el subrayado es nuestro).

La posibilidad de comprobación de estas interpretaciones generales históricas es restringida, en la medida en que en la investigación histórica (como en el psicoanálisis) no puede haber *experimenta crucis* como en las ciencias naturales. Popper ofrece una exhaustiva fundamentación de lo anterior que lo lleva a renunciar a la visión ingenua según la cual “una serie de registros históricos puede interpretarse de una sola manera” (1958, p. 329). Aquí se pone de manifiesto la estrecha ligazón de la teoría popperiana de la falsación con las ciencias normativas axiomáticas. Luego introduce una serie de verificaciones relativas para interpretaciones históricas que alcanzan para establecer una validez posible y relativa: 1. Hay interpretaciones (erróneas) que no coinciden con los registros reconocidos; 2. Hay interpretaciones que requieren de una cantidad mayor o menor de hipótesis auxiliares plausibles para evitar la falsación a través del registro; 3. Hay interpretaciones que no logran conectar una serie de hechos que sí pueden ser conectados y explicados por medio de otra interpretación (1958, p. 329). Por consiguiente, también sería posible un avance importante en el campo de la interpretación histórica. Además habría todo tipo de estaciones intermedias entre puntos de vista más o menos generales e hipótesis históricas específicas o singulares, que en la ex-

plicación de acontecimientos históricos jugarían el rol de condiciones hipotéticas iniciales y no el rol de leyes generales (ver Klauber 1968). Es evidente que la importante diferencia cualitativa entre teorías científicas e interpretación general que realiza Popper está ausente en Habermas, para quien las interpretaciones generales aspiran al mismo grado de validez que los enunciados científicos experienciales generales. No obstante, aquellas se diferencian por la lógica de la investigación probatoria. A continuación se discutirá cómo se relacionan el esquema general de la explicación científica, las interpretaciones generales y las formas individuales de explicación, tal como surgen en la investigación y en el trabajo psicoanalítico.

## Bibliografía

- ABEL, T. (1953). *The Operation called Verstehen.*, New York: Appleton-Century-Crofts.
- ALBERT, H. (1968). "Theorie und Prognose in den Sozialwissenschaften". In: Topitsch, E. (Hrsg). *Logik der Sozialwissenschaften*. Köln, S.: Kiepenheuer & Witsch. (está bien)
- ALBERT, H. (1969). "Im Rücken des Positivismus?" In: Adorno, T.W., Dahrendorf, (m) R., Pilot, H., Albert, .H, Habermas, J., Popper, K. (Hrsg). *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied & Berlin, S: Luchterhand.
- ALBERT, H. (1971). *Plädoyer für kritischen Rationalismus*. München: Piper.
- ALBERT H. (Hrsg) (1972). *Theorie und Realität*. Mohr / Siebeck, Tübingen.
- APEL, K. O (1965). Wittgenstein und das Problem des hermeneutischen Verstehens. *Zeitschr. f.Theologie und Kirche* 63.
- APEL, K. O (1971). "Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik". In: *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- APEL, K. O (1955). Das Verstehen. *Arch Begriffsgesch* 1:142-199
- FREUD, A. (1936). Das Ich und die Abwehrmechanismen. Int Psychoanal Verlag, Wien.
- FREUD, S. (1895d). Estudios sobre la histeria (en colaboración con Breuer), en *Obras Completas* (Vol. 2). Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1895f). A propósito de las críticas a la "neurosis de angustia", en O. C. (Vol. 3, pp. 117-138). Buenos Aires: Amorrortu. (algún 1895 va, pag, 30 mas o menos)
- FREUD, S. (1912e). "Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico", en O. C. (Vol. 12, pp. 107-120). Buenos Aires: Amorrortu.

- FREUD, S. (1914c). Introducción del Narcisismo, en O. C. (Vol. 14, pp. 65-98). Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1915f). “Un caso de paranoia que contradice la teoría psicoanalítica”, en O. C. (Vol. 14, pp. 259-272). Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1916-17 [1915-17]). Conferencias de Introducción al Psicoanálisis, en O. C. (Vol. 16). Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1920g). Más allá del principio del placer, en O. C. (Vol. 18, pp. 1-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1925d [1924]). Presentación autobiográfica, en O. C. (Vol. 20, pp. 1-66). Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1933a [1932]). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis, en O. C. (Vol. 22). Buenos Aires: Amorrortu.
- GADAMER H.G. (1965). “Wahrheit und Methode”. *Anwendung einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- GADAMER H.G. (1971). Replik. In: (Hrsg) Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt, S.: Suhrkamp.
- GADAMER H.G. (1971). “Rhetorik”, Hermeneutik und Ideologiekritik. In: (Hrsg) *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Frankfurt, S: Suhrkamp.
- GIEGEL H.J. (1971). “Reflexion und Emanzipation”. In: (Hrsg) Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt, S.: Suhrkamp.
- GLOVER E. (1947). Basic mental concepts: Their clinical and theoretical value. *Psychoanal. Quart.* 16:1
- GREENSON R.R. (1960). Empathy and its vicissitudes. *Int J Psychoanal* 41:418-424. Dt: (1961) Zum Problem der Empathie. *Psyche* 15:142-154.
- HABERMAS J. (1963). Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. Ein Nachtrag zur Kontroverse zwischen Popper und Adorno. In: (Hrsg) Zeugnisse. Theodor W. Adorno zum sechzigsten Geburtstag. Frankfurt, S: Europ. Verlagsanstalt 473-501.
- HABERMAS J. (1967). Zur Logik der Sozialwissenschaften. *Phil. Rundschau Beiheft* .
- HABERMAS J. (1968). Erkenntnis und Interesse. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- HABERMAS J. (1971). Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In: (Hrsg) Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt: Suhrkamp, S 120-159.
- HEMPEL C. (1952). Typologische Methoden in den Sozialwissenschaften. In: Topitsch E (Hrsg) Logik der Sozialwissenschaften (1968).
- HILGARD E.R. (1952). Experimental Approaches to Psychoanalysis. In: E P-M (Hrsg) *Psychoanalysis in Science*. Stanford, S.: Univ. Press.
- HOLT R.R. (1962). A Critical Examination of Freuds concept of bounds vs. free cathexis. *J. Am. Psychoanal. Ass.* 10:475-525.

- HOLT, R. R. (1965). A review of some of Freud's biological assumptions and their influence on his theories. In: S GN, C LW (Hrsg) *Psychoanalysis and Current Biological Thought*. Madison, S: Univ. of Wisconsin Press.
- HOLZKAMP, K. (1970). Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen kritisch emanzipatorischer Psychologie. *Zschr. Sozialpsychologie* 1:5-21, 109-141
- HOOK, S. (1959). *Psychoanalysis, Scientific Method and Philosophy*. Int. New York, Univ. Press.
- KÄCHELE, H., SCHAUMBURG, C., THOMÄ, H. (1973). Verbatimprotokolle als Mittel in der psychotherapeutischen Verlaufsforschung. *Psyche* 27:902-927.
- KEMPSKI, J.V. (1952). Zur Logik der Ordnungsbegriffe, besonders in den Sozialwissenschaften. *Studium Generale* 5:Heft 4 .
- KLAUBER, J. (1968). On the dual use of historical and scientific method in psychoanalysis. *Int. J. Psychoanal.* 49:80-87.
- KOHUT, H. (1959). Introspection, empathy, and psychoanalysis. An examination of the relationship between mode of observation and theory. *J Am Psychoanal Assoc* 7:459-483. Dt: Introspektion, Empathie und Psychoanalyse. Zur Beziehung zwischen Beobachtungsmethode und Theorie. In: *Psyche* 25:831-855 & in Kohut, H. (1977) *Introspektion, Empathie und Psychoanalyse*. Frankfurt: Suhrkamp.
- KRIS, E. (1950). Einleitung zu : S. Freud: Aus den Anfängen der Psychoanalyse. In: Kris E (Hrsg) *S. Freud: Aus den Anfängen der Psychoanalyse*. London, S: Imago Publishing Co.
- KRIS, E. (1951). Ego psychology and interpretation in psychoanalytic therapy. *Psychoanal Q* 20:15-30.
- KUHN, T.S. (1967). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- LEVI, L.H. (1963). *Psychological Interpretation*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- LOCH, W. (1965b). Voraussetzungen, Mechanismen und Grenzen des psychoanalytischen Prozesses. Huber, Bern Stuttgart( no se el orden) ( aparece loch 1965)
- LOEWENSTEIN, R.M. (1951). The problem of interpretation. *Psychoanal Q* 20:1-14
- LORENZER, A. (1970). Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MACINTYRE, A.C. (1968). *Das Unbewußte. Eine Begriffsanalyse*. Frankfurt: Suhrkamp.
- MALAN, D.H. (1963). *A study of brief psychotherapy*. Tavistock. dt. (1965). *Psychoanalytische Kurztherapie*. London: Stuttgart (Klett).
- MEISSNER, W.W. (1971). Freud's methodology. *J. Am. Psychoanal.* 19:265-309.

- MEYER, A.E. (1967). Die Interbeobachter-Übereinstimmung; ein psychologisches Methodenkriterium und seine Bedeutung in der Medizin. *Mat. Med Nordmark* 19:196.
- POPPER, K. (1958). *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*. Bern: Francke.
- POPPER, K. (1965). *Conjectures and Refutations*. London: Routledge and Kegan Paul.
- POPPER, K. (1969 b). *Das Elend des Historizismus*. Tübingen: Mohr/Siebeck.
- POPPER, K.R. (1969). *Logik der Forschung*, 3. erw Aufl. Mohr, Tübingen 1969 a.
- RADNITZKY, G. (1970). *Contemporary schools of metascience.*, Göteborg: Akademieförlaget. (falta 1973 pag 18)
- RAPAPORT, D. (1960). *The structure of psychoanalytic theory. A systematizing attempt*. New York: Int Univ Press.
- RAPAPORT, D. (1970). *Die Struktur der psychoanalytischen Theorie. Versuch einer Systematik*. Stuttgart: Klett.
- RAPAPORT, D., Gill M (1959). *The points of view and assumptions of meta-psychology*. *Int J Psychoanal* 40:153-162.
- ROSENBLATT, A.D., Thickstun JT (1970). *The concept of psychic energy*. *Int. J. Psychoanal.* 51:
- ROSENKÖTTER, L. (1969). *Über Kriterien der Wissenschaftlichkeit in der Psychoanalyse. (On scientific criteria in psychoanalysis)*. *Psyche Psyche* 23:161-169.
- SANDLER, J., (al e) et al (1962). *The classification of superego material in the Hampstead Index*. *Psychoanal. Study Child* 17:107-127
- SEARS, R.R. (1943). *Survey of objective studies of psychoanalytic concepts*. New York. Social Science Research Council Bulletin No. 51:
- THOMÄ, H., HOUBENA (1967). *Über die Validierung psychoanalytischer Theorien durch die Untersuchung von Deutungsaktionen*. *Psyche* 21:664-692.
- UEXKÜLL, TH., VON (1963). *Grundfragen der psychosomatischen Medizin*. Hamburg: Rowohlt.
- WÄELDER, R. (1962). *Psychoanalysis, scientific method and philosophy*. *J Am Psychoanal Assoc* 10:617-637.
- WÄELDER, R. (1970). *Fortschritt und Revolution*. Stuttgart: Klett.
- WEHLER, U. (1971). *Psychoanalyse und Geschichte*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- WEISS, P. (1964). *Die Verfolgung und Ermordung Jean Paul Marats, dargestellt durch die Schauspielergesellschaft des Hospizes zu Charenton unter Anleitung des Herrn de Sade*. Frankfurt: Suhrkamp.
- WEIZSÄCKER, C. F. v (1971). *Die Einheit der Natur*. Hanser, München
- WELLMER, A. (1964). *Methodologie als Erkenntnistheorie*. Frankfurt: Suhrkamp. ( es 1967, pag. 33, falta 1972 , pag. 34 mas o menos)

- WISDOM, J.O. (1970). Freud and Melanie Klein. Psychology, ontology, Weltanschauung. In: Hanly C, Lazerowitz M (Hrsg) Psychoanalysis and philosophy. New York: Int Univ Press, S 327-362.
- WISDOM, J.O. (1972). A graduated map of psychoanalytic theories. *Monist* 56:376-412 algún wisdom va: está 1971 que es el que falta, no aparecen 70, 72, entre pag 38 a 43
- WYSS, D. (1961). Die tiefenpsychologischen Schulen von den Anfängen bis zur Gegenwart. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

## Notas

<sup>1</sup> Nombro mis pensamientos a través de palabras, expongo, interpreto, explico, traduzco. Se asume que existe también una relación etimológica entre hermenéutica y Hermes. Porque Hermes, el dios del comercio, tenía en tanto mensajero de los dioses tareas de intérprete, tenía que traducir sus mensajes. Agradecemos al Prof. Dr. K. Gaiser, de la Universidad de Tübingen, además de otras indicaciones enriquecedoras, la aclaración filosófica de que la relación entre Hermes y hermenéutica se sustenta en una etimología popular, en una semejanza casual de las palabras. *Hermeneuo* proviene de una raíz que significa precisamente hablar.

<sup>2</sup> Entre ciencias humanas y psicoanálisis existen múltiples relaciones, con las que mi amigo el Dr. Phil. Walter Schmitthenner, profesor de historia antigua en la Universidad Freiburg me interiorizó. A él agradezco (H. Th.) también la indicación sobre la colección “Geschichte und Psychoanalyse”, Köln, prologada y editada por H.U. Wehler (1971).

<sup>3</sup> Según Rapaport (1960), la mayor parte del material probatorio experimental para la teoría psicoanalítica (Lit. ver Sears 1943; Hilgard 1952) es dudoso porque “la gran mayoría de los experimentos, cuya finalidad debía ser testear enunciados psicoanalíticos, revelan una indudable falta de interés en el significado de los enunciados a los que se somete a prueba en el interior de la teoría del psicoanálisis” (p. 117).

<sup>4</sup> “La objetividad científica puede describirse como la intersubjetividad del método científico” (Popper 1958, Vol. 2, p. 267).

<sup>5</sup> Comparar las expresiones de Hempel (1952) y Kempfski (1952).

<sup>6</sup> Aquí **se utiliza** principalmente los dichos de los siguientes trabajos: *Zur Logik der Sozialwissenschaften* (1967), *Erkenntnis und Interesse* (1968).

<sup>7</sup> Cientismo denomina según Hayek “la imitación esclava del método y lenguaje de las ciencias naturales” (citado según Popper 1969b, p. 83).

<sup>8</sup> “esa es, precisamente, la diferencia entre una teoría especulativa y una ciencia construida sobre la interpretación de la *empiria*. Esta última no envidiará a la especulación el privilegio

de una fundamentación tersa, incontrastable desde el punto de vista lógico; de buena gana se contentará con unos pensamientos básicos que se pierden en lo nebuloso y apenas se dejan concebir; espera aprehenderlos con mayor claridad en el curso de su desarrollo en cuanto ciencia y, llegado el caso, está dispuesta a cambiarlos por otros. Es que tales ideas no son el fundamento de la ciencia, sobre el cual descansaría todo; lo es, más bien, la sola observación. No son el cimiento sino el remate del edificio íntegro, y pueden sustituirse y desecharse sin perjuicio“ (Freud 1914, p. 75).

<sup>9</sup>Tal como se mostrará después en detalle, el concepto “interpretación general“ proviene de Popper, quien lo introdujo para las explicaciones históricas.

<sup>10</sup>Habermas ubica la reconstrucción de la biografía en el centro de sus dichos. Pero la elaboración de la neurosis de transferencia en el *hic et nunc* juega en verdad un rol mucho mayor que la reconstrucción del pasado.

<sup>11</sup>Se estaría ante una ley científico-natural si pudiera lograrse comprobar experimentalmente el modelo energético del Psicoanálisis, demostrar transformaciones energéticas medibles y en conocimiento de las condiciones circundantes derivar pronósticos. El que los intentos de Bernfeld y Feitelberg fracasaran respondió a razones de principio. “El modelo energético produce sólo la apariencia de que los enunciados psicoanalíticos se refieren a transformaciones energéticas medibles“ (Habermas 1968, p. 308).

<sup>12</sup>El nexo funcional entre procesos de formación perturbados y síntomas neuróticos no debe ser interpretado desde un punto de vista instrumentalista de la organización racional dirigida a fines o un comportamiento adaptativo. “No se trata de una categoría de sentido extraída del círculo funcional de la acción instrumental“ (p. 317). El vínculo funcional se entiende en cambio según un modelo escénico (en contraposición a un modelo de acción). Se trata de un sentido que “se forma por medio de acción comunicativa y se articula reflexivamente como experiencia biográfica“. En el modelo escénico de la vida, comprendido como proceso de formación –en el sentido de la novela de formación del Iluminismo– el sujeto es actor y crítico a la vez. Al final del drama “el sujeto también tiene que poder contar su propia historia y tiene que haber comprendido las inhibiciones que obstaculizaban la autor(r)eflexión“ (p. 317).

<sup>13</sup>P. Weiss hace decir en escena al Marqués de Sade: “Así es Marat / esto es para Usted la revolución / Usted tiene dolor de muelas / y debería hacerse sacar la muela / la sopa se le quemado / excitado pide una sopa mejor / Para una su hombre es demasiado corto / ella quiere uno más largo / A uno le aprietan los zapatos / en el vecino se ven más cómodos / A un poeta no se le ocurren versos / desesperado busca nuevos pensamientos / Un pescador sumerge durante horas el anzuelo / por qué no pica ningún pez / Así llegan a la revolución / y creen que la revolución les dará todo / un pez / un zapato / una poesía / un hombre nuevo / una mujer

nueva / y derriban todas las murallas / y luego están allí / y todo es como era entonces / la sopa quemada / los versos arruinados / el compañero en la cama / maloliente y gastado / y toda nuestra heroicidad / que nos empujó a las cloacas / nos la podemos poner en el sombrero / si es que aún tenemos uno“ (Weiss 1964, p. 83).

<sup>14</sup> Albert muestra la calificación desvalorizadora que coloca al instrumentalismo como único interés de conocimiento de las ciencias empíricas. Según él esta acusación estuvo en la historia del conocimiento una y otra vez al servicio de la protección de particulares creencias contra la posible crítica de parte de la ciencia natural (1971, p. 110, pie de página).

<sup>15</sup> La superación de la antítesis metodológica de comprender y explicar en una “explicación comprensiva“ o una “comprensión explicativa“ ya fue propuesta por Max Weber. Según Albert, éste intentó, con su comprensión de la sociología teórica como una ciencia comprensiva que se apunta a una explicación comprensiva de los fenómenos en la realidad de la cultura, superar la antítesis y con ello el historicismo extremo (1971, p. 137).

## Los Aportes de Lev S. Vygotsky a la Investigación Educativa

*Lev S. Vygotsky's Contributions to Educational Research*

Wanda C. Rodríguez Arocho  
Universidad de Puerto Rico

### Resumen

En este artículo se refutan las reflexiones de Vygotsky acerca de que el estado de la psicología de su época fue lo que lo condujo a reconocer las dinámicas culturales e históricas en la producción del conocimiento, y a identificar las limitaciones conceptuales y metodológicas para enfocar el estudio de la conciencia. Se analizó su propuesta para superar estas limitaciones. Para enfocar la complejidad se enfatizaron, desde lo conceptual, las deficiencias del análisis tradicional y la defensa de las unidades de análisis. Desde lo metodológico, el examen de la propuesta se remite al proceso en vez de al análisis del objeto, a la explicación en vez de a la descripción, y al análisis de las dinámicas en vez del análisis de los estados fosilizados. Se discuten las connotaciones respecto de la investigación educativa.

### Abstract

This article argues that Vygotsky's reflections on the state of the psychology of his time lead him to recognize the cultural and historical dynamics of knowledge production and to the identification of conceptual and methodological limitations to approach the study of conscience. His proposal to overcome those limitations is examined. At the conceptual level, the emphasis is placed on the shortcomings of traditional analysis and the advocacy for units of analysis to approach complexity. At the methodological level, the exam of the proposal turns to the process instead of analysis of the object, explanation instead of description, and analysis of dynamics instead of analysis of fossilized states. Implications for educational research are discussed.

---

Correspondencia: Wanda C. Rodríguez Arocho  
Universidad de Puerto Rico  
e-mail: wandac@caribe.net

*Palabras claves:* Vygotsky, investigación educativa, métodos de investigación psicológica, unidades de análisis.

*Key words:* Vygotsky, educational research, psychological research methods, unities of analysis

### ***Introducción***

En este trabajo se examinan algunos de los aportes de Lev S. Vygotsky a la investigación educativa. Se comienza con algunos señalamientos sobre el contexto histórico y sociocultural en que se produce la obra de Vygotsky. Luego, se destacan las señas principales de su legado a la investigación psicoeducativa y, por último, se argumenta respecto a la pertinencia actual del mismo. Con esta finalidad se referencian varios textos originales del autor. Esta estrategia obedece a una preocupación personal en tanto educadora, respecto a la frecuencia con que el conocimiento de la obra de Vygotsky depende de interpretaciones. Algunas de estas interpretaciones, si bien han aportado de modo significativo a la divulgación de sus ideas, no deben sustituir la riqueza de la relación dialógica intertextual que se produce entre un lector o una lectora y el texto original.

### ***Vygotsky en contexto***

Vygotsky es hoy conocido como líder fundador de la perspectiva histórico-cultural, esfuerzo en lo cual le acompañaron destacados contemporáneos como Alexander R. Luria y Alexei N. Leontiev, entre otros (Leontiev, 1982/1991; Luria, 1979). La tesis principal de esta perspectiva es que la consciencia no es una propiedad inherente a la naturaleza humana sino el destilado de la vida en sociedad, de la apropiación y uso de las herramientas y símbolos compartidos para realizar las actividades que dan forma a la realidad. En la medida en que cambian las herramientas y los signos y el uso que se hace de ellos, cambian los motivos, las formas de actividad, la consciencia y la personalidad (Luria, 1976; Leontiev, 1964/1983; Vygotsky, 1931/1995). Esta idea del origen históricocultural de la consciencia fue revolucionaria en su tiempo y, aún hoy, no ha sido asimilada en la psicología tradicional, la cual sigue buscando explicaciones al comportamiento humano en los vericuetos del cerebro o en el

despliegue de una esencia espiritual. La profundidad de esta idea y su centralidad en los planteamientos de una psicología no tradicional que comenzó a configurarse en el último cuarto del siglo XX y que se representa en los discursos de varias formas de construccionismo social, psicología discursiva, y constructivismo, entre otros, le dan una resonancia contemporánea a algunas de las ideas de Vygotsky que han llevado a varios autores a caracterizarlo como un genio. Pero, es importante subrayar que Vygotsky fue hombre de su época, el cual debe entenderse el contexto de su producción intelectual para valorar su legado y otorgarle sentido en virtud de los problemas y exigencias de nuestra propia época.

Alexander R. Luria, estrecho colaborador de Vygotsky y figura central en dar a conocer su obra en occidente, señala en su autobiografía: “No es una exageración decir que Vygotsky era un genio. A lo largo de cinco décadas en la ciencia nunca encontré una persona que se acercara a su claridad mental, su habilidad para poner al descubierto la estructura esencial de problemas complejos, y su habilidad para prever el desarrollo futuro de su ciencia” (p. 38). La caracterización que hace Luria de Vygotsky es avalada por varios biógrafos y estudiosos de su obra, que destacan su sensibilidad humana y su interés en las artes, particularmente la literatura, su extraordinaria capacidad de lectura, su memoria prodigiosa y dominio de seis idiomas, de su conocimiento de la Historia y los desarrollos de Filosofía, Antropología, Sociología, Lingüística, y Educación como también de su capacidad de análisis, integración y síntesis (Blanck, 1990; Rivière, 1984; Kozulin, 1990; Ratner, 1991; van der Veer & Valsiner, 1991; Werstch, 1985). Sin duda, este conjunto de características personales parecen dar buena cuenta de los atributos de un hombre que, como también han señalado estudiosos de su obra, en el breve plazo de diez años tuvo tiempo suficiente de analizar a profundidad las propuestas teóricas de la psicología de su tiempo, señalar sus problemas conceptuales y metodológicos, y elaborar una nueva concepción sobre el origen y la naturaleza de las funciones psíquicas. No obstante, y a partir de sus ideas respecto al origen histórico-cultural de la consciencia y el carácter social de las actividades que la conforman y posibilitan su transformación, Vygotsky tenía una particular visión de la genialidad. Así lo dejó saber al señalar que: “Cada inventor, aún un genio, es siempre el producto de su tiempo y su ambiente. Su creatividad emana de las necesidades que se crearon antes de él, y descansa en aquellas posibilidades que, nuevamente, existen fuera de él” (Vygotski, 1930). En su escrito sobre la genialidad Vygotsky abunda sobre este tema al decir:

Mientras que la herencia posibilita la genialidad, sólo el medio social hace realidad esa posibilidad y crea al genio. Todo gran descubrimiento o invento o cualquier otra manifestación genial es preparada en el transcurso del desarrollo que la precede, es condicionada por el nivel cultural de la época, sus demandas y exigencias (Vygotsky, 1929/1998, p.11).

Las nociones de *unidad epocal* y *temas generadores* trabajadas por Paulo Freire (1972) en su *Pedagogía del Oprimido* son cónsonas con la idea de la genialidad de Vygotsky y nos ayudan a entender importancia de la historia en que se inserta su quehacer, el nivel cultural de su tiempo y las demandas y exigencias que enfrentó en la sociedad en la que vivió. La unidad epocal establece las condiciones particulares y la especificidad históricosocial, es decir, el contexto de la actividad. De ella surgen los temas generadores, que son temas tan fundamentales para la comprensión de la realidad que tienen la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que provocarán tareas que deberán ser resueltas.

Para Vygotsky una de las tareas que imponía su momento histórico era una replanteamiento de la ciencia psicológica como consecuencia del replanteamiento del orden social como un todo. Este replanteamiento implicaba ver la producción científica como práctica sociocultural. Su análisis de esta situación es, en si mismo, un pronunciamiento epistemológico de gran profundidad en el que se plantea la posibilidad de una metodología científica sobre una base histórica. En palabras de Vygotsky:

La regularidad en el cambio y desarrollo de las ideas, la aparición y la muerte de los conceptos, incluso el cambio de categorizaciones, etc., todo ello puede explicarse científicamente si se relaciona la ciencia en cuestión: 1) con el sustrato sociocultural de su época, 2) con las leyes y condiciones generales del conocimiento científico, 3) con las exigencias objetivas que plantea al conocimiento científico la naturaleza de los fenómenos objeto de estudio en el estado actual de la investigación. Es decir, en último término, con las exigencias de la realidad objetiva que estudia la ciencia en cuestión” (Vygotsky, 1927/1991. p.270).

La ciencia, y la investigación mediante la que se instrumenta, no son formas neutrales de buscar un conocimiento que existe fuera de nosotros sino de buscar comprender y, eventualmente intervenir, nuestra realidad social.

La realidad objetiva que constituyó la unidad epocal en Vygotsky está marcada por la Gran Revolución Socialista de Octubre de 1917 en Rusia (Yaroshevsky, 1982) y las demandas y exigencias de su época de crear un nuevo orden social, económico y político. Kozulin (1984) señala que la revolución fue entendida como “un evento cósmico que podría cambiarlo todo, desde la tecnología hasta la propia naturaleza de la gente, su conducta y su cultura” (p.15). Luria (1979), por su parte, testimonia en su autobiografía que su generación entera fue infundida por el cambio revolucionario con “la energía liberadora que siente la gente cuando es parte de una sociedad que es capaz de tremendo progreso en un periodo muy corto de tiempo” (p.17).

Es en este contexto que la obra de Vygotsky cobra su sentido primero. Muchos de los conceptos fundamentales de la psicología vygotskyana, como los de mediación, práctica, actividad, o la naturaleza histórica de los procesos mentales superiores, son adaptaciones de ideas elaboradas anteriormente por Marx y Engels” (Rosa & Montero, 1990). Su apuesta a la educación liberadora como la vía para la constitución de un nuevo ser humano y su compromiso ético-político con la misma se expresan con claridad en su texto titulado *La modificación socialista del hombre*, publicado originalmente en 1930, aunque inédito en lengua castellana hasta 1998 (Blanck, 1998). En este texto, como en el resto de su obra, Vygotsky demuestra un conocimiento profundo de la filosofía marxista y del método dialéctico.

La genialidad de Vygotsky estribó en utilizar creativamente los temas generadores del marxismo y la dialéctica para desarrollar una propuesta que nos lleva a mirar la conciencia de una forma diferente. La conciencia y las funciones psíquicas que la constituyen no debían entenderse como la concatenación de actividad refleja en el cerebro o el despliegue de una espiritualidad imposible de ser estudiada, sino como el resultado de prácticas socioculturales históricamente situadas. Dedicó buena parte de sus esfuerzos de investigación a demostrar cómo medios artificiales creados por la cultura, como el lenguaje hablado, la lectura y la escritura, se convierten en herramientas psicológicas que dan forma particular a funciones de la conciencia como la atención voluntaria, la memoria lógica, el razonamiento y al ejercicio de la voluntad. Las prácticas sociales, particularmente la educación, se convierten así en herramientas fundamentales para la transformación de la conciencia. No es difícil relacionar esta concepción con la que guió la pedagogía liberadora de Paulo Freire (Rodríguez Arocho, 2000).

Vygotsky entró oficialmente en el escenario de la Psicología académica en 1924, aunque cuando llegó a Moscú en ese año ya había desarrollado algunos trabajos de investigación psicoeducativa como parte de su gestión como educador en Gomel, ciudad donde comenzó su vida profesional (Veresov, 1999). En su biografía de Vygotsky, Yaroshevsky (1989) señala que la práctica como maestro en un nuevo sistema le permitió ver ese rol como el de alguien que puede crear las condiciones para cambios en la psique. Realizó estudios en los que correlacionó los métodos de enseñanza de la literatura con la especificidad de la consciencia del alumno para organizar el proceso de aprendizaje. Aunque se trataron de investigaciones de modesto alcance realizadas por un maestro que buscaba entender mejor los procesos de aprendizaje de sus alumnos para mejorar su práctica pedagógica, dejan ver desde temprano una de las características de la obra de Vygotsky: su compromiso con la psicología aplicada, la cual no veía separada de la psicología investigativa ni de la educación por ser ésta la actividad social dirigida a la formación de la personalidad y al desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Algunos estudiosos de su obra han planteado que, aunque se publicó en 1926, su texto *Psicología pedagógica: Un curso breve* ya estaba terminado en 1924 (Blanck, 2001; van der Veer & Valsiner, 1991). Esto apunta a un interés particular por la investigación de procesos relacionados a la enseñanza y el aprendizaje que se mantuvo constante en toda su obra.

### ***Dos aportes claves a la investigación educativa***

Entre los muchos aportes de Vygotsky a la investigación educativa, se destacan dos que parecen ser fundamentales. El primero es su aporte epistemológico, con particulares implicaciones para la metodología, es decir, la ciencia que trata del método o modo de razonamiento. El segundo tiene que ver con el método genético experimental; es el resultado de su reflexión epistemológica y de las características de dicho método.

Vygotsky abordó frontalmente el problema epistemológico. Señaló una tendencia en la Psicología a confundir el problema epistemológico o gnoseológico (que alude al origen del conocimiento) con el problema ontológico (que alude a la naturaleza de la realidad, incluida la realidad de ser). A su juicio esta tendencia implica el problema de identificar lo subjetivo con lo psíquico y

lleva a la equivocada conclusión de que lo psíquico no puede ser objetivo. Este problema dejaba fuera la posibilidad de entender la consciencia, la que a su juicio debía ser objeto de estudio de la ciencia psicológica. Para Vygotsky éste era un problema fundamental porque, al ignorar el problema de la consciencia, la Psicología cerraba el camino a la investigación de los aspectos complejos del comportamiento humano y limitaba su radio de actividad a explicar sólo procesos elementales. Para enfrentar este problema había que hacer dos cosas: Primero, redefinir la consciencia como expresión de la realidad objetiva y, segundo desarrollar un método de estudio que permitiría la aproximación a su complejidad.

Su principal aporte fue reconocer la complejidad del problema y plantear que, por ello, “se impone la necesidad de plantear el problema del propio análisis antes de analizar el problema” (Vygotsky, 1931/1995, p. 97). En uno de los pocos textos dedicados a examinar los aportes de Vygotsky a la Educación, Gredeler & Claytor Shileds (2008) destacan el énfasis que Vygotsky puso en que la investigación psicoeducativa debe analizar e interpretar los eventos que está investigando *antes* de diseñar estudios e interpretar resultados. El análisis crítico y reflexivo no se da en la etapa final de la investigación sobre los datos que se han recopilado, sino que es un proceso que debe estar presente en todo el proceso investigativo, en su concepción, en su realización y, por supuesto, también en su conclusión. Este análisis, apuntó, debe incluir la reflexión sobre las creencias y valores del investigador o investigadora, así como de sus supuestos teóricos.

Vygotsky enfrenta el problema del análisis desde el comienzo de sus trabajos académicos. En sus ensayos *La consciencia como problema de la Psicología* (1925) y *Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos* (1926) ya se lo ve aproximarse a este problema con una mirada crítica, aún hacia la psicología más adelantada de su tiempo. La llamada Psicología científica se había construido y consolidado como práctica social en rechazo a tendencias orientadas al subjetivismo, al introspeccionismo y al psicoanálisis. La respuesta a ese rechazo fue la adopción de un empirismo atado al positivismo, filosofía que plantea la imposibilidad de conocer la realidad y la necesidad de enfocarse en verdades obtenidas de la observación y la experimentación, técnicas de investigación que obligan al reduccionismo. Vygotsky no aceptaba esta imposibilidad; antes que renunciar a la complejidad del objeto de estudio había que pensar en abordarlo de otro modo.

El materialismo histórico que suscribía Vygotsky como filosofía lo llevó a otra conclusión sobre la realidad y al método dialéctico como modo para aproximarse a su conocimiento. En sus palabras:

La dialéctica abarca la naturaleza, el pensamiento, la historia: es la ciencia más general, universal hasta el máximo. Esa teoría del materialismo psicológico o la dialéctica de la psicología es lo que yo considero psicología general. Para crear teorías intermedias –o metodologías o ciencias generales– será necesario develar la *esencia* del grupo de fenómenos correspondientes, las leyes sobre sus variaciones y sus características cualitativas y cuantitativas, su causalidad y crear las categorías y conceptos que les son propios, crear su “El Capital” (1927/1991, p.389).

Esa nueva aproximación sería una manera distinta de hacer ciencia fundamentada en una forma diferente de entender la realidad y la posibilidad humana de conocerla, la cual Marx había elaborado en su texto seminal.

Vygotsky planteó en los referidos textos sus objeciones a la subordinación del objeto de estudio de la Psicología al método empírico. Argumentaría que

...la negación de la conciencia y la tendencia a construir un sistema psicológico sin ella, conduce a que los métodos se vean privados de los medios más fundamentales para investigar esas reacciones no manifiestas ni aparentes a simple vista, tales como los movimientos internos, el habla interna, las reacciones somáticas, etc. Limitarse a estudiar las reacciones que se ven a simple vista resulta estéril e injustificado incluso en lo que se refiere a los problemas más simples del comportamiento... (1925/1991, p. 40).

Más adelante, en su ensayo titulado *El sentido histórico de la crisis de la Psicología: Una investigación metodológica*, escrito en 1927, Vygotsky hará otros aportes de carácter epistemológico a los que no podemos hacer justicia en esta breve exposición, pero cuya resonancia contemporánea hace pertinente señalarlos. Además de abundar en las limitaciones del empirismo, Vygotsky describió con detalle las dinámicas en la producción científica e hizo una interpretación de las mismas en la que integró filosofía de la ciencia y sociología del conocimiento e hizo un análisis incisivo del rol del lenguaje en la construcción de “los hechos” (Rodríguez Arocho, 2007). Es este análisis crítico y reflexivo de la producción psicológica de su tiempo, el que lo lleva a la creación de un método nuevo.

En cuanto al método propuesto, lo primero que hay que establecer es que Vygotsky abogó por el análisis por unidades frente al análisis por elementos. Con esta proposición no admitía como posibilidad la simplificación de la complejidad (Robbins, 1999). Pero, de acuerdo a Vygotsky, eso es lo que hace la psicología tradicional al fragmentar la atención, la memoria, el pensamiento y otras funciones complejas en sus elementos. Al analizar este problema en su último trabajo, *Pensamiento y lenguaje*, Vygotsky utiliza la analogía del análisis químico del agua cuando la decompone en partículas de hidrógeno y oxígeno para demostrar que en el análisis de los constituyentes por separado se pierden las propiedades dinámicas que dan vida al conjunto. Esta forma de análisis no reconoce que las relaciones entre las propiedades funcionales de la conciencia son variables y siguen complejas dinámicas. La alternativa para abordar estas propiedades es el análisis por unidades. La unidad es una categoría que abarca “todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituyen una parte viva e indivisible de la totalidad” (1934/1993, p.19). Para estudiar el comportamiento general propondrá la actividad instrumental, para estudiar el pensamiento lingüístico (producto de la interacción entre pensamiento y lenguaje) propondrá la palabra-significado como unidad de análisis, y para estudiar la integración de personalidad y medio ambiente propondrá la unidad de vivencia. Subraya el imperativo de aproximarse al estudio de estas unidades como sistemas funcionales integrados regidos por las leyes de la dialéctica.

Vygotsky propondrá el método genético-experimental como alternativa para el abordaje de funciones psicológicas complejas. Este método combina el análisis clínico con la realización de tareas que demandan actividad cognitiva. Vygotsky señaló como las características definitorias de este método:

...el análisis del proceso y no del objeto, que ponga de manifiesto el nexo dinámico-causal efectivo y su relación en lugar de indicios externos que disgregan el proceso; por consiguiente, de un análisis explicativo y no descriptivo que vuelva a su punto de partida y reestablezca todos los procesos de desarrollo de una forma que en su estado actual es un fósil psicológico... (Vygotsky, 1931/1995, pp. 105-106).

¿Qué implican estas características para la práctica investigativa? Con respecto al análisis de proceso versus análisis del objeto, la preocupación es que al enfocarse en el resultado o producto de actividad, se pierde su dimensión di-

námica y las particularidades de ésta. Una investigación, por ejemplo, que busque estudiar la inteligencia puede utilizar como indicador de ésta el resultado en una prueba estandarizada de inteligencia porque se entiende que la medida cumple con criterios de validez y confiabilidad altamente estimados por la práctica investigativa tradicional. Pero, ese indicador, nos dirá poco con respecto a los procesos cognitivos particulares que producen la respuesta inteligente. Poco sabremos con respecto a la forma en que la persona particular que está siendo evaluada atiende, recuerda, procesa información, planifica y soluciona problemas. Más aún no reconocemos que el instrumento en sí encierra una concepción del concepto inteligencia que tenderá a privilegiar determinadas formas de solucionar problemas, problemas que muchas veces están distantes de la realidad cotidiana del sujeto evaluado. Este tipo de práctica puede encubrir variabilidad en procesos específicos. Para Vygotsky esto era un problema grave. Al respecto expresa:

Hasta ahora, en el análisis psicológico el proceso analizado casi siempre era un cierto objeto. La formación psíquica se entendía como una cierta forma estable y sólida; la tarea de análisis se reducía a descomponerla en partes aisladas. Por este motivo ha prevalecido hasta la fecha en este análisis psicológico la lógica de los cuerpos sólidos. Koffa dice que el proceso psíquico se estudiaba y analizaba como un mosaico de partes sólidas e invariantes... El análisis del objeto debe contraponerse al análisis del proceso el cual, de hecho, se reduce al despliegue dinámico de los momentos importantes que constituyen la tendencia histórica del proceso dado... No es la psicología experimental, sino la genética la que nos lleva a esa nueva concepción del análisis (p.100).

Además de considerar la dinámica de los sistemas cognitivos complejos, la investigación psicoeducativa debe enfocarse en el análisis explicativo más que en el análisis descriptivo. Esta tampoco es una tarea simple porque, según indica Vygotsky :

El paso del concepto descriptivo al explicativo no se realiza por medio de la simple sustitución de unos conceptos por otros... El análisis fenomenológico o descriptivo toma el fenómeno tal cual es externamente y supone con toda ingenuidad que su aspecto exterior o la apariencia del objeto coinciden con el nexo real, dinámico-causal que constituye su base. El análisis genético-condicional se inicia poniendo de manifiesto las relaciones efectivas que se ocultan tras la

aparición externa de algún proceso. El último análisis se interesa por el surgimiento y la desaparición, las causas y las condiciones y por todos los vínculos reales que constituyen los fundamentos de algún fenómeno” (pp. 101-103).

Con este planteamiento, Vygotsky llama la atención a no confundir la causalidad lineal con la explicación causal. La casualidad lineal busca relaciones de causa y efecto cuyo criterio de verdad es la frecuencia y fuerza de su asociación temporal visible. La explicación causal busca trascender el límite de lo observable al abordar motivos, intenciones y vivencias que dan sentido a lo observable. Volviendo al ejemplo de las pruebas estandarizadas de inteligencia, se trataría de ir más allá de la información que ofrece el dato para entender las condiciones que pueden incidir sobre ese dato. No obstante, los protocolos de evaluación, que persiguen la uniformidad y la normalización, no admiten desviación de los procedimientos estipulados en los mismos. Las preguntas de ‘por qué’ y ‘cómo’ se realizan las acciones inteligentes quedan sin responder.

En cuanto al análisis dinámico, no fosilizado, Vygotsky apuntó:

Y, finalmente, nuestra tercera tesis fundamental consiste en lo siguiente: en psicología solemos encontrar con bastante frecuencia procesos ya fosilizados, es decir, por haber tenido un largo periodo de desarrollo histórico, se han petrificado. La fosilización de la conducta se manifiesta sobre todo en los llamados procesos psíquicos automatizados o mecanizados. Son procesos que por su largo funcionamiento se han repetidos millones de veces y, debido a ello, se automatizan, pierden su aspecto primitivo y su apariencia externa no revela su naturaleza interior; diríase que pierden todos los indicios de su origen. Gracias a esa automatización su análisis psicológico resulta muy difícil. Por ello, consiguientemente, no debemos interesarnos en el resultado acabado, ni buscar el balance o producto del desarrollo, sino el propio proceso de aparición o el establecimiento de la forma superior tomada en su aspecto vivo. Para ello, el investigador debe transformar frecuentemente la índole automática, mecanizada y fosilizada de la forma que nos interesa, a sus momentos iniciales para tener la posibilidad de observar el proceso de su nacimiento. En ello, tal como ya dijimos, radica, la misión del análisis dinámico (p.105).

Las características del método de investigación propuesto por Vygotsky subrayan la dimensión histórica de las funciones psicológicas y, en consecuencia, se enfoca en el origen, formación y transformación de estos procesos. Cuando se aplican medidas de (o se realizan tareas para investigar) la aten-

ción, memoria, razonamiento, solución de problemas se deben evitar examinar estos procesos como completos y acabados. Cada uno de estos procesos está sujeto y sufre transformaciones importantes como sistema y en lo que hace a su vinculación con otros sistemas de la vida psíquica. Más aún la investigación debe descubrir los puntos de inflexión de estos procesos para ayudar en su transformación.

Los textos de Vygotsky, Luria y Leontiev, así como los de muchos de sus colaboradores, contienen numerosos ejemplos de investigaciones realizadas con el método genético-experimental. Las personas relacionadas a la investigación psicológica y educativa ya deben haberse dado cuenta que muchas de las propuestas de investigación cualitativa, investigación acción e investigación participativa con las que hoy realizamos nuestros trabajos tienen un sólido sostén en las reflexiones epistemológicas de Vygotsky y en el método que propuso. No obstante, en contadas ocasiones se hace reconocimiento de ello, con lo que se contribuye a la falta de reflexividad histórica con respecto a las producciones teóricas y metodológicas en la disciplina (Rosa & Valsiner, 1994), por un lado, y a ignorar o devaluar el análisis epistemológico (González Rey, 2003), por otro. Es en el contexto de estas omisiones que cobra su vigencia actual la obra de Vygotsky.

### *El legado de Vygotsky a la investigación*

En la introducción de su libro *Vygotsky y el aprendizaje escolar*, Ricardo Baquero (1996) hace una reflexión interesante con respecto a la vigencia de su obra. Plantea que no es que Vygotsky elaboró ideas que han encontrado su tiempo, sino que se vive un tiempo que ha seleccionado sus ideas.

La actual valoración de esta obra se da en una unidad epocal distinta, marcada por la globalización, con sus implicancias en el ordenamiento social, económico y político, y nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con todo lo que implica su uso como herramientas psicológicas para la construcción de subjetividades y relaciones intersubjetivas. En el contexto de estos cambios, se posibilita una lectura de la Psicología y la Educación posterior a Vygotsky y, al mismo tiempo, una actualización de sus propuestas. Si bien es cierto que tanto la globalización como las nuevas tecnologías plantean problemas diferentes en su forma a los que enfrentó Vygotsky, hay que reco-

nocer que el desarrollo de una psicología que supere el análisis por elementos y asuma el proyecto de la complejidad es un proyecto inacabado. En sus corrientes de mayor fuerza, el cognitivismo, que enfocó su interés en los procesos internos, ha privilegiado los modelos computacionales o de redes neuronales para dar cuenta de las funciones mentales. Las corrientes contestatarias de este planteo han elaborado discursos teóricos en los que el sujeto cobra preeminencia, pero se trata de un sujeto fragmentado, descentrado o saturado. La necesidad de relacionar ese sujeto con las formas de conciencia sigue siendo una tarea que la Psicología académica sólo ha enfrentado tangencialmente.

Los aportes de Vygotsky a la Epistemología y a la Metodología que hemos examinado tienen vigencia porque remiten a asuntos que no están resueltos. Pese a que los desarrollos de los últimos años en la investigación psicoeducativa han dado cierta legitimidad en la comunidad académica a la perspectiva históricocultural, a los métodos cualitativos y a los análisis dinámicos, basta analizar las producciones publicadas en las revistas que se consideran de mayor prestigio para comprobar que el modelo dominante de producción científica no ha sufrido transformaciones sustantivas. Encontramos hoy en Psicología investigaciones que continúan privilegiando el análisis del objeto frente al análisis del proceso, la descripción en lugar de la explicación y el estudio de la conducta fosilizada frente al estudio de las dinámicas. Los resultados de estas investigaciones alimentan políticas públicas, particularmente políticas educativas, e impactan la práctica. El análisis epistemológico que hizo Vygotski y su propuesta metodológica ofrecen herramientas para analizar el alcance y los límites de las investigaciones que se nos presentan antes de conferirles valor de autoridad. Su propuesta metodológica ofrece posibilidades de abordar los problemas de la psicología y la educación desde una perspectiva más compleja.

Aunque la concepción vygotskyana del origen de las funciones psíquicas superiores ha servido de marco conceptual a muchas investigaciones contemporáneas en el área de educación desde mediados de la década de 1980 (Álvarez, 1997; Arias, 2001; Daniels, 1993; Moll, 1990, Lee & Smagorinsky, 2002; Wertsch, 1985b), la producción de textos que enfoquen de una manera particular sus aportes a la investigación educativa es un fenómeno relativamente reciente. Como ejemplo de esta tendencia debe reconocerse el trabajo de Fernando González Rey en sus libros *Epistemología cualitativa y subjetividad* (2003) e *Investigación cualitativa y subjetividad* (2007), de Carl Ratner (1997) en su

libro *Cultural psychology and qualitative methodology*, y de Margaret E. Gredler & Carolyn Claytor Shields (2008) en el trabajo titulado *Vygotsky's legacy: A foundation for research and practice*. Aunque no específicamente orientados a la didáctica metodológica, merecen mención los trabajos recientes de Arias Beatón (2001) y Fariñas León (2005). El primero porque trabaja la temática de evaluación psicoeducativa con fines diagnósticos, la cual puede conceptuarse como una forma de investigación. El segundo por el efecto de demostración de la aplicación del método y su alcance analítico. A fines de este año circulará el libro *Vygotsky and research*, de Harry Daniels. Desde una perspectiva personal, ésta es una tendencia alentadora en tanto ofrece herramientas a quienes se ocupan de la enseñanza de la investigación.

Los educadores que buscan desarrollar conocimientos y destrezas en investigación desde una perspectiva histórico-cultural, deben preguntarse cómo acometer esa tarea. La enseñanza de la investigación, como demostró Vygotski, no puede reducirse en la enseñanza de técnicas y de instrumentación, sin por ello negar la centralidad de éstos como medios mediante los cuales se lleva a cabo la actividad. La enseñanza de la investigación debe comenzar con una reflexión profunda sobre qué significa investigar cómo práctica social, es decir, con un planteamiento de los fundamentos epistemológicos, ontológicos y éticos del conocimiento que producimos. Más aún, debe profundizar en las relaciones de estos fundamentos con las condiciones materiales específicas que inciden en las agendas y las prácticas de investigación educativa y sus determinantes, condiciones con dimensiones geopolíticas, socioeconómicas e historicoculturales. Es a partir de este análisis previo que la investigación cobra su sentido ulterior. Los aportes de Vygotsky a la investigación que se han discutido son herramientas valiosas como punto de partida del análisis y como guía en la búsqueda de sentido.

### *Conclusión*

La difusión de las ideas de Vygotsky relacionadas al origen historicocultural de las funciones psíquicas superiores y sus aplicaciones a la educación, ha sido mayor que la de sus planteamientos respecto a la investigación psicoeducativa. En lo que hace a su contribución a la investigación, coincidimos con la apreciación de Van der Veer & Valsiner (1991) de que el examen que hizo Vygotsky

de la psicología de su tiempo tiene una fuerte resonancia contemporánea. Esta resonancia se observa en sus argumentos contra el enfoque empirista en la psicología y su argumentación por una ciencia psicológica unificada, en su descripción de las dinámicas en la producción científica y en la construcción de teorías, en la que integra filosofía de la ciencia y sociología del conocimiento, y en la importancia que concedió al lenguaje en la construcción de “los hechos”. Esta reflexión le llevó al desarrollo de un método que se centra en el análisis por unidades, rechazando con ella la tendencia al reduccionismo y el ‘escisionismo’. Este método privilegia el análisis de los procesos sobre el análisis de los objetos, el análisis dinámico frente al análisis fosilizado y el análisis explicativo frente al análisis descriptivo. La aplicación de esta metodológica requiere formación y adiestramiento. Aunque éstas no parecen haber sido prioridades en la divulgación de la obra de Vygotsky, se observa una tendencia a enfrentar el reto que presenta realizar investigación en el marco de un modelo de tan alta complejidad conceptual. Esta tendencia presenta importantes oportunidades para la investigación psicoeducativa actual.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ, A. (ED.). (1997). *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotsky en la escuela*. Madrid: Fundación infancia: Aprendizaje.
- ARIAS BEATÓN, G. (2001). *Evaluación y diagnóstico desde el enfoque histórico-cultural*. Sao Paulo: Carnielo.
- BLANCK, G. S. (ED.). (1998). *Vygotsky, L.S.: La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- BLANCK, G. S. (ED.). (1998). *Vygotsky: Psicología Educativa*. Buenos Aires: Aique.
- BAQUERO, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- DANIELS, H. (ED.) (1993). *Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky*. New York: Routledge.
- FARIÑAS LEÓN, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad: Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía do oprimido*. ( Trad. Cat. Mellado, J.). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo : Tierra Nueva, 1970.
- GONZÁLEZ REY, F. (2003). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Sao Paulo: EDUC.

- GONZÁLEZ REY, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad*. México: Mc Graw Hill.
- GERDLER, M. E. & CLAYLOR SHIELDS, C. (2008). *Vygotsky's legacy: A foundation for research and practice*. New York: Guilford Press.
- KOZULIN, A. (1984). *Psychology in utopia*. Cambridge, MA: MIT Press.
- KOZULIN, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- LEE, C. D. & SMAGORINSKY, P. (2000). *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry*. New York: Harvard University Press.
- LEONTIEV, A. (1956/1972). *Le développement du psychisme*. Paris: Éditions Sociales. ( Trad. Cast. Calatayud, E.) El desarrollo del psiquismo.. Madrid : Akal, 1983.
- LURIA, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. MA: Harvard University Press.
- LURIA, A. R. (1979). *The making of a mind: A personal account of soviet psychology*. (M. Cole & S. Cole, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MOLL, L. C. (ED.). (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- RATNER, C. (1991). *Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary applications*. New York: Plenum Press.
- RATNER, C. (1997). *Cultural psychology and qualitative methodology: Theoretical and empirical considerations*. New York: Plenum Press.
- ROBBINS, D. (1999). Prologue. En R. Rieber (Ed.). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 6: Scientific Legacy*. New York: Plenum Press.
- ROSA, A. & MONTERO, I. (1990). The historical context of Vygotsky's work: A sociohistorical approach. En Luis C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, (pp.59-88). Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- ROSA, A. & VALSINER, J. (1994). Historical and theoretical discourse. En P. del Río, A. Alvarez & J. V. Wertsch (Eds.), *Explorations in sociocultural studies*, Vol. 1. Madrid: Fundación Infancia-Aprendizaje.
- RODRÍGUEZ AROCHO, W. C. (2000). El tema de la conciencia en la psicología de Vygotsky y la pedagogía de Freire: Implicaciones para la educación. En A. Villarini Jusino, D. Schipani & F. Noriega (Eds.). *10mo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación* (pp.178-192). Universidad de Puerto Rico: Proyecto para la Enseñanza de Destrezas de Pensamiento.

- RODRÍGUEZ AROCHO, W. C. (2007). ¿Qué es la perspectiva históricocultural? (2007). *Creecemos: Revista Hispanoamericana de Educación y Pensamiento*. 9(1): 67-76.
- VAN DER VEER, R. & VASINER, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Cambridge, MA: Blackwell.
- VERESOV, N. (1999). *Undiscovered Vygotsky*. New York: Peter Lang.
- VYGOTSKY, L.S. (1925/1991). *La conciencia como problema en la psicología del comportamiento*. En L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo I (pp. 39-60). Madrid. Aprendizaje Visor.
- VYGOTSKY, L.S. (1925/1991). *Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos*. En L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo I (pp. 3-22). Madrid. Aprendizaje Visor.
- VYGOTSKY, L.S. (1926). *Pedagogicheskaja psikhologia*. Moscú: Rabotnik Prosvescheniya. *Psicología pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aique, 2001.
- VYGOTSKY, L.S. (1927/1991). El significado histórico de la crisis en la psicología. En L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo I (pp. 257-407). Madrid. Aprendizaje Visor.
- VYGOTSKY, L.S. (1929/1998). La genialidad. En G. S. Blanck, (Ed.). *Vygotsky, L.S.: La genialidad y otros textos inéditos* (pp. 9-12). Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- VYGOTSKY, L.S. (1930/1998). La modificación socialista del hombre. En G. S. Blanck, (Ed.). *Vygotsky, L.S.: La genialidad y otros textos inéditos* (pp.107-125). Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- VYGOTSKY, L.S. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo III (pp. 11-325). Madrid. Aprendizaje Visor.
- VYGOTSKY, L.S. (1934/1993). *Pensamiento y lenguaje*. En L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo II (pp. 9-348). Madrid. Aprendizaje Visor.
- VYGOTSKY, L.S. (1998). *La genialidad y otros textos inéditos*. ( Trad. Cast. : Skliar, L ; Van del Veer, R. y Blanck, G.) Guillermo Blanck (ed.). Buenos Aires: Almagesto, 1998.
- WERTSCH, J. V. (1985a). *Vygotsky and the social formation of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V., (ED.). (1985b). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- YAROCHEVSKY, M. (1989). *Lev. Vygotsky*. Moscú: Progress Press.

## La noción de cambio en la ZDP

*Reflections on the notion of change in the Zone of Proximate Development from a Vygostkyan approach*

Ricardo Esteban Maquieira  
Universidad Católica de la Plata

### Resumen

La naturaleza del cambio dentro del enfoque sociohistórico vygotskyano, tiene sus claves en la noción de Zona de Desarrollo Próximo. En los procesos señalados por la ZDP se producen transformaciones que nos permiten analizar las interacciones entre el desarrollo, la cultura y la formación de los significados. Interacciones estas que tiene implicaciones psicoantropológicas ya planteadas en la historia del pensamiento y permiten establecer un diálogo con la filosofía. La alternativa entre los procesos innatos que enmarcan el cambio y las prescripciones culturales que lo direccionan, plantea problemas que aún no tienen solución dentro de los límites de la teoría.

### Abstract

**The nature of change in the socio-historical Vygotskyan approach lies in the notion of Zone of Proximate Development. In the processes pointed out by the ZPD, transformations occur that allow us to analyze interactions among development, culture and meaning construction. These interactions have psycho-anthropological implications already stated in the history of thought, allowing to establish a dialogue with philosophy. The alternative among the innate processes that structure change and the cultural prescriptions that direct it, poses problems that are unsolved yet within the boundaries of the theory.**

*Palabras clave:* Vygostky, Semiótica, Teorías Psicológicas, Cambio cultural, significado.

*Key words:* Vygotsky, semiotics, Psychological Theories, Culture change, Meaning

---

Correspondencia: Ricardo Esteban Maquieira  
Universidad Católica de la Plata  
e-mail: maquieira@losmolinos.esc.edu.ar

## *Introducción*

Dos de los problemas que se reeditan en los enunciados fundamentales que sustentan las investigaciones de la Psicología Educativa, son: por un lado, la ausencia o presencia del dualismo cartesiano (mente-cuerpo, naturaleza-cultura, objetividad-interpretación); y por el otro, la posibilidad de plantear una relación empirista (idealista/materialista) o realista, entre el sujeto y el objeto de conocimiento y sus posibles mediaciones.

La consideración del dualismo afecta directamente a la naturaleza del cambio psicológico en cuanto que puede ser atribuible –haciendo una gran síntesis– al desarrollo de estructuras mentales, a la influencia decisiva del ambiente o a algún tipo de relación dialéctica entre ambos. Durante la segunda mitad del Siglo XIX, los psicólogos que postulaban la introspección como método de análisis psicológico fueron perdiendo sucesivas batallas hasta que, con el auge del Conductismo en América y la Reflexología en Rusia, el empirismo materialista triunfó casi para siempre. Esto “resolvió” el problema del dualismo eliminando uno de sus polos: la mente. De hecho, el mismo Vygotsky se vio seducido por lo que él llamaba la “rama materialista” de la psicología (1927, 395). Pasarían muchos años hasta que los autores “no dualistas” reconocieran la posibilidad de investigar científicamente los procesos internos del pensamiento (incluyendo las relaciones entre las representaciones y los estados intencionales), cuando de la mano de la metáfora de la computadora, la psicología anglosajona cortara la cinta para reinaugurar los estudios mentales que habían sido larga y negligentemente repudiados. Piaget ya venía trabajando en la psicogénesis de las operaciones lógicas, pero su trabajo no tuvo el mismo impacto canónico y hegemónico en psicología como lo tuvo en el ámbito de la educación (lo que no deja de ser una paradoja, ya que al momento de convivir con el último conductismo y la primera psicología cognitiva, su teoría “servía” más como explicación del cambio que como promotora del cambio educativo).

La concepción de la naturaleza del cambio implica compromisos ontológicos con la realidad y con el hombre y, al mismo tiempo, define acciones muy concretas y poco especulativas con respecto al desarrollo y el aprendizaje. Es decir que, las diferentes respuestas a este interrogante -que por otra parte la filosofía ha tratado de responder a lo largo de toda su historia-, son fundamentales para la psicología del conocimiento.

A ochenta años de la publicación por Lev Vygotsky de su obra *El significado histórico de la crisis de la psicología* (1927 [1982]), en donde analiza con lucidez e ingenuidad<sup>1</sup> y un asombroso conocimiento enciclopédico<sup>2</sup> las respuestas que daban los sistemas psicológicos vigentes, nos proponemos analizar las características del cambio psicológico que él enmarca en una “ciencia psicológica general” en construcción casi un siglo atrás pero que, debido a su prematura muerte, “apenas” pudo esbozar. En esa obra afirma que la “fuerza motriz” que estaba promoviendo la crisis desde dentro de la psicología era el desarrollo de la psicología aplicada. Aprecia en ella, con una actitud bastante moderna vista desde el SXXI, “*todo lo que en psicología hay de progresivo, de sano, todo lo que encierra el germen del futuro...*” (1927, 356). De hecho, le adjudica un rol central en la ciencia y refiere a ella el epígrafe inicial de *El significado histórico...*: “*La piedra que rechazaron los constructores, esa vino a ser la piedra angular*”<sup>3</sup>.

Lo que le atribuye a la Psicología aplicada es en primer lugar, un rol metodológico al otorgarle o negarle validez de constructo a las grandes corrientes psicológicas que estaban en juego y los experimentos modelos que las fundamentaban. En segundo lugar -y lo que más nos interesa en este artículo- un rol epistemológico, al establecer relaciones necesarias entre las distintas concepciones filosóficas que sustentaban las evaluaciones prácticas psicotécnicas y las definiciones ontológicas del objeto de la psicología.

## ***2. El conocimiento psicológico***

El problema del conocimiento psicológico no va a ser desarrollado en este artículo, pero sí enunciaremos una de las dificultades más importantes de las teorías contemporáneas que consiste en identificar *la realidad* con hechos empíricos o con construcciones subjetivas. Esta confusión deriva de un error fundamental que es identificar la visión “tradicional” del conocimiento con el mundo filosófico poscartesiano y sobre todo poskantiano, obviando a Platón, Aristóteles o Tomás de Aquino (cf. Komar, 1978-2006). Como resultado, además de que se instaló con virulencia la escisión cuerpo-mente en la cultura, la posibilidad de conocer la realidad se alejó decisivamente de las concepciones científicas: las declaraciones sobre “lo real” pasaron a ser relativas y transitorias, mientras que en el mundo clásico la realidad es misteriosa, profunda, pudorosa pero portadora de verdad cognoscible (cf. Balthasar, 1955).

En relación a la psicología del conocimiento, durante el siglo XX aparecen hipótesis acerca de la mente, el conocimiento, los modelos de investigación, que constituyen una amplia epistemología: el constructivismo. Este es un término “aproximado” que abarca muchas formas diferentes de expresión.

La llamada “revolución cognitiva” por ejemplo (Bruner, 1990), se da en un marco de teorías referidas al aprendizaje, al desarrollo y a la educación que pueden admitir una definición constructivista. Esto es, considerar que el conocimiento consiste en la manipulación de representaciones, construidas por el sujeto en relación con la realidad, pero no como reflejos de ella sino como resultado de su estructuración.

Hay un constructivismo radical, fundamentalmente filosófico, representado por Glasersfeld (1984); y un constructivismo psicológico, más moderado. El segundo, no se preocupa por la existencia de la realidad, sino por cómo construir el conocimiento y las estructuras subjetivas<sup>4</sup> que lo permiten. Al respecto, vamos a citar un largo párrafo de Piaget que ilustra esta forma de pensar:

Mientras se siga discutiendo la cuestión global de ‘qué es la verdad’, aunque se especifique que se trata de Conocimiento científico o Verdad científica, es evidente que no se podrá evitar la interferencia de tales discusiones con los debates metafísicos fundamentales sobre la realidad del mundo exterior, sobre la naturaleza del espíritu, etc. (...) con lo cual lo único que puede hacerse es constatar las contradicciones de un número de tesis fundamentales sin que la ciencia tenga el más mínimo interés en solidarizarse con ellas. (Piaget, 1970, 124).

El problema es que la ciencia no se *solidariza* con esas tesis sino que forma parte de ellas. Ángel Rivière afirmaba que “la psicología no es más que filosofía empírica”<sup>5</sup>. El mismo Vigotsky plantaba la necesidad de establecer *relaciones epistemológicas dialécticas entre la práctica psicológica y los principios filosóficos de la psicología* (cf. Vygotsky, 1930a).

Así, hay diferentes constructivismos psicológicos que, a pesar de su diversidad acerca de qué y cómo se construye y quién construye (cf. Martí, 1996, 6), coinciden en considerar al conocimiento como un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una mera copia de datos externos. Todos estos forman una familia muy amplia en donde no se pueden diferenciar muy bien legítimos de bastardos; pero reconociéndole a la Psicología Genética de Piaget el lugar de primogénito.

Sí podemos decir que el constructivismo en general, es una nueva forma de racionalismo y como tal es naturalmente escéptico con respecto al conocimiento de lo real y que incluye también a los nuevos enfoques socioculturales que consideran que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla. (Díaz Barriga Arceno, 2003).

### ***3. El cambio psicológico en la teoría socio-histórica de Vygotsky***

Indagaremos en este trabajo, el problema del cambio psicológico según características que podemos inferir que Vygotsky consideró significativas para su naturaleza.

Todo cambio se da inscripto en dos dimensiones por las que se lo puede medir: tiempo y espacio. Dentro de la psicología del conocimiento, la naturaleza del cambio está intrínsecamente relacionada con la tensión alternativa entre desarrollo y aprendizaje, como posibilidades explicativas (Vygotsky, 1930b). Es decir que los conceptos de naturaleza y cultura, interior y exterior, antes y después, deberían estar presentes en nuestras consideraciones; además de establecer cuáles son los sistemas de mediación que estaba concibiendo Vygotsky entre estos polos.

Pocos años después de presentar *El significado...* Vygotsky escribe un artículo que se publicaría póstumamente: *Interacción entre aprendizaje y desarrollo* (1935 [1979]) en el que postula una relación dialéctica entre desarrollo y aprendizaje con la que trata abordar este problema. En este artículo, Vygotsky introduce el constructo de *Zona de Desarrollo Próximo*, y lo hace en oposición a diversas formas de considerar el desarrollo en relación con el aprendizaje. En realidad, no plantea inicialmente cuáles son los problemas que incumben a la relación entre el desarrollo y el aprendizaje a los que se está refiriendo, sino que los tenemos que deducir de las críticas que él hace a las teorías psicológicas vigentes en ese momento. A lo largo de toda la introducción que precede a la exposición de esta relación según las “*tres posiciones teóricas importantes*”, Vygotsky habla de una “relación fundamental”, a la que “se han incorporado en su seno (...) postulados, premisas y soluciones específicas al problema, que se han revelado teóricamente vagas, críticamente no evaluadas, y, a veces, internamente contradictorias; y ello, evidentemente, desemboca en una variedad de errores” (Vygotsky, 1935 [1979], 123).

Los tres enfoques más importantes pueden resumirse en las posturas siguientes: a) el desarrollo es independiente del aprendizaje y se despliega según una prescripción innata, a la manera Piagetiana; b) el desarrollo se identifica con el aprendizaje, como en el Conductismo (Vygotsky cita a Thorndike); y c) la relación entre la maduración y el aprendizaje es mutuamente dependiente e interactiva, citando específicamente a Kofka y la psicología de la Gestalt (Vygotsky, 1935 [1979]).

Vygotsky valida esta última postura (cf. Wertsch, 1988), manteniendo algunos reparos que varias décadas después se han visto confirmados: los aprendizajes específicos no promueven un desarrollo estructural general: “Se ha demostrado que el aprendizaje en un área determinada, tiene poca influencia en el desarrollo general” (Vygotsky, 1935 [1979], 127).

De estas críticas, podemos inferir que para Vygotsky, la relación entre desarrollo y aprendizaje se convierte en problema cuando tenemos que explicar el cambio. Tratar de comprender esta relación dentro de la teoría sociohistórica será el primer objetivo de este trabajo.

### *3.1 Una lectura filosófica*

Vygotsky, quien siempre estuvo fascinado por la filosofía (Kozulin, 1985; Leontiev, 1982; Wertsch, 1988), plantea en Psicología uno de los problemas filosóficos que sostiene como metateoría a cualquier concepción del desarrollo: la naturaleza del cambio.

Así como en la Antigüedad, los filósofos presocráticos tenían respuestas diferentes y encontradas, de la misma manera permanecen en el seno de las teorías psicológicas.

Por un lado, Parménides (-504 [1983]) que niega la posibilidad de cambio en el ser y podría ser el “precursor” de las teorías innatistas en las que el cambio sigue una norma fija de despliegue único. Por otro lado, Heráclito (? [1983]), al que se le atribuye la opinión contraria –a la medida de la argumentación de Aristóteles– (Farré, 1983); es decir, que todo fluye, el ser se identifica con el cambio, tanto como el aprendizaje con el desarrollo.

Casi un siglo después, Aristóteles en su Metafísica, introduce la diferencia entre potencia y acto para resolver este problema y lo hace con una definición que es muy cercana en su formulación a la ZDP: “...de ahí resulta que es la

entelequia del ser en potencia, en tanto que es potencia, lo que constituye el movimiento” (Aristóteles, s/d: -279).

De esta forma, Aristóteles formula una noción bastante oscura por la que las novedades que se producen en el ser, en sus relaciones espacio-temporales, están disciplinadas por posibilidades preexistentes. El cambio potencial no es una capacidad absoluta sino que hay algo que cambia y un sustrato que permanece, cuya naturaleza también está determinando la dirección del cambio, su teleología. En la concepción aristotélica, la potencia del ser está limitada por su capacidad ontológica. Por lo tanto, hay que admitir una relación necesaria entre cambio y permanencia como confirmación de ambos términos: si no hay nada que permanece, no hay cambio.

### 3.3 La ZDP y la noción de cambio

Vygotsky, *mutatis mutandi*, se coloca en la misma situación que Aristóteles frente a los presocráticos, al hablar de Nivel de Desarrollo Potencial. Define la ZDP como: “...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1935 [1979], 133). Es decir que Vygotsky está afirmando que la ayuda del “experto” desencadena un proceso evolutivo (cf. Vygotsky, 1930 [1979]). El interrogante pendiente es si el nivel de desarrollo potencial está sujeto a alguna normativa innata (que no encuentra una explicación suficiente en la concepción de Procesos Psicológicos Elementales).

Wertsch afirma que “en este caso, Vygotsky también necesitaba invocar una dinámica interna de desarrollo y no lo llegó a hacer” (1988, 90). Es decir alguna noción más elaborada de permanencia.

### 3.4 La ZDP: espacio intersubjetivo

La ZDP es una ventana abierta privilegiada por donde el psicólogo de la educación puede observar la interacción entre los procesos de aprendizaje y desarrollo.

Estas consideraciones, obligan a tratar filosóficamente de qué manera se relacionan sujeto y cultura, qué límites posee el sujeto. Cuando Vygotsky (1930a [1982], 1934) propone la necesidad de establecer metodológicamente una unidad de análisis –es decir, “discretizar” el cambio en el espacio y el tiempo–, que mantuviese las propiedades del todo, para investigar el primer contacto ontogénico entre pensamiento y lenguaje, establece también un modelo de análisis de la conciencia. La unidad que propone inicialmente es *la palabra*. Sin embargo ésta se mostraría insuficiente y aparecerían nuevas unidades dentro la perspectiva sociohistórica (Kozulin, 1985; Wertsch 1985; Sánchez Medina, 1999; Baquero, 2004; por nombrar solo algunos de los autores que las comentan). Lo que nos interesa especialmente, es que todas las unidades de análisis propuestas (palabra, actividad, acción mediada, interacción social e instrumental) involucran la idea de intersubjetividad. Es decir que no hay posibilidad de una unidad de análisis meramente individual, intramental (Wertsch, 1998).

La ZDP, supone una unidad de análisis intersubjetiva. Al definirla como zona de desarrollo *próximo*, Vygotsky incorpora la noción metafórica de espacio, que no está dentro del sujeto sino que está delimitado por su nivel de desarrollo real, las herramientas culturales y los otros sujetos más expertos, en donde podría darse una relación recíproca incluso a la manera de Bandura (1982) (también compatible con la traducción que hace Wertsch [1985, 87] de *obuchenie* en Vygotsky como “*proceso de enseñanza-aprendizaje*”). La ZDP entonces, constituye un espacio de cambio intersubjetivo, que no puede comprenderse solo desde lo intramental (cf. Wertsch, 1998). También sería muy simplista (Cf. Martí, 1996) concebirlos como un movimiento esquemático desde afuera hacia adentro.

### 3.5 *La internalización: tiempo intersubjetivo*

Los cambios que se verifican en el desarrollo cognoscitivo del sujeto tienen lugar en un *tiempo intersubjetivo*, dentro del espacio intersubjetivo de la ZDP. Precisamente, Valsiner (2005) afirma que la ZDP es el lugar de encuentro del presente y el futuro.

Los griegos tenían dos dioses que regían el tiempo: *Cronos*, el tiempo cronológico; y *Kairos* que hacía referencia a un tiempo cualitativo, oportuno, histórico.

El tiempo del cambio mental debemos medirlo por el proceso de internalización, como un *Kairos* intersubjetivo durante el cual los objetos culturales se transforman, en un proceso semióticamente mediado, reconstruyéndose en el sujeto.

Al proponer una unidad de análisis intersubjetiva, Vygotsky no sólo está diseñando una herramienta de estudio sino que está haciendo una afirmación ontológica acerca del objeto estudiado: los procesos psicológicos humanos, o más específicamente, el cerebro mismo (cf. Wertsch, 1985), posee una naturaleza preformada para reconocer estímulos sociales semiósicos<sup>6</sup>. Es decir, estímulos cuyo contenido semántico es independiente de la señal que lo indica, y que refieren necesariamente a una inteligencia que los ha codificado<sup>7</sup>. Dichos estímulos semiósicos incluso pasan a formar parte, mediante el proceso de interiorización, del propio sistema de significados del sujeto (Vygotsky, 1930b [1979]). Es decir, que la experiencia intersubjetiva produce novedades importantes en la conciencia, en la medida en que esos significados califican el sentido que tendrá la experiencia. Vygotsky, al hablar de la internalización de las funciones psicológicas superiores (1930b [1979], 94), termina diciendo:

La internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos. Los procesos psicológicos tal como aparecen en los animales, dejan de existir; se incorporan a este sistema de conducta y se desarrollan y reconstruyen culturalmente para formar una nueva entidad psicológica. El uso de signos externos se reconstruye también radicalmente.

De alguna manera, y tratando de no cometer apostasía, el sistema de significados que internaliza el sujeto, funciona a la manera de la asimilación piagetiana, como esquema de interpretación de la experiencia. Es decir, el resultado de la internalización podría llegar a ser la cultura misma actuando desde lo intramental. Al respecto, Robert Wozniac escribe (1996, 36):

Si la elaboración del pensamiento social comienza con la transición desde el pensamiento sensoriomotor al pensamiento abstracto, esta transición que se produce mediante la internalización de un sistema semántico social, es en realidad un proceso de aculturación. La socialidad y la historicidad están insertadas en el núcleo mismo de la conceptualización humana.

Bárbara Rogoff (1997) matiza el término *internalización*, criticando su concepción como importación interna de algo externo, y propone la expresión *apropiación participativa* (adaptando el concepto de Bajtin, 1981, citado por Rogoff) en la que una persona es parte indivisible de la actividad en la que está comprometida. La característica de esta propuesta es que desaparecen las fronteras entre lo individual y lo social, y se desarrollan transformaciones mutuas. Ya no se trata entonces de un proceso de aculturación pasiva como parece sugerir Wozniac. De hecho, Rogoff propone una definición de desarrollo en esta línea de pensamiento: “La comunicación y los esfuerzos compartidos implican siempre ajustes entre los participantes (con diversos niveles de asimetría) para ampliar la concepción común con el fin de adaptarse a las perspectivas nuevas que puedan surgir en el esfuerzo compartido. Tal ampliación para adaptarse a muchas perspectivas y para alcanzar algo juntos es<sup>8</sup> el desarrollo, y se da en el proceso de participación”.

Martí (1996), advierte contra estos intentos de evitar el dualismo “organismo /ambiente”, porque parecen caer en un reduccionismo social, que, con el objeto de evitar el dualismo, eliminan uno de los términos. Lawrence y Valsiner (1993) recuerdan que entre las relaciones “adentro/afuera” hay un tercer elemento: la frontera.

En realidad, la internalización atraviesa necesariamente el espacio de la ZDP, que se convierte entonces en un límite, a la vez honesto e incierto, entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico. No todas las relaciones sociales se internalizan; así como la única forma de expresión que tiene la internalización es el uso de las herramientas semióticas como instrumentos de dominio sobre el mundo, los otros sujetos y consigo mismo.

En este mismo sentido, si consideramos las invariantes adaptativas piagetianas, la acción asimiladora sobre el objeto implica una experiencia que modifica la organización interna del sujeto, que a su vez funciona como nueva estructura de asimilación. Estas construcciones mutuas no confunden al sujeto con el mundo en el que interactúa sino que en realidad lo ayuda a objetivarlo<sup>9</sup>. Vygotsky, que adhiere al “realismo” marxista reconoce la independencia entre un mundo objetivo y el sujeto que lo transforma (cf. Castorina y Dubrovsky, 2004).

En ambas teorías encontramos procesos de internalización y externalización dinámicos e interdependientes (Martí, 1996). En este sentido, la ZDP, podría

ser concebida más que como una línea divisoria, como una zona de frontera en donde no se confunden el “adentro y afuera”... y la manera de atravesarla es mediante operaciones con signos.

#### *4. La ZDP y la internalización: espacio y tiempo semióticos*

Finalmente, volvemos a la idea inicial de la ZDP como una ventana abierta para estudiar las relaciones entre el desarrollo y aprendizaje. Pero también nos plantea algunos interrogantes: ¿Cuáles son las condiciones de partida que le permiten al hombre y solo al hombre, “vivir” en la ZDP?

Como veíamos al principio del trabajo, la noción aristotélica de potencia o, en este caso específico, el nivel de desarrollo potencial, supone una definición previa de un sustrato subjetivo que condiciona el cambio. A propósito, Martí (1996) cita un trabajo de 1992 de Sinha, en el que se pregunta cuál es la naturaleza del sujeto inicialmente capaz de internalización. En definitiva, volvemos al mismo interrogante una y otra vez: Cómo explicamos que el hombre pueda acceder a la experiencia semiótica que parece ser el centro de la relación entre el desarrollo y el aprendizaje.

Para Vygotsky, la influencia de la cultura en el organismo fue un problema difícil de resolver. Para hacerlo apela a la proposición de Marx en su Sexta tesis sobre Feuerbach<sup>10</sup>, por la cual la conciencia es producto de la vida material de la sociedad (Bronckart, 1996).

Sin embargo, esto no deja de ser una decisión filosófica acerca de la esencia del hombre, al que Vygotsky parece adjudicarle valor científico.

A continuación veremos algunos intentos por explicar esta relación tratando de huir de la especulación.

Bruner usa la expresión “biología del significado” para explicar el acceso a los significados de los niños. Postula la existencia de un sistema protolingüístico para entrar en tratos con el lenguaje. Él mismo se encarga de distinguir este sistema de la concepción de Chomsky, por la que la adquisición del lenguaje se activa cuando la información lingüística externa se ajusta a una estructura profunda subyacente a todas las lenguas. Bruner no acuerda del todo con esta tesis fundamentalmente gramatical, y habla de una predisposición prelingüística, de naturaleza selectiva, orientada a ciertos significados para los que estamos innatamente sintonizados y buscaríamos de un modo activo: “...estos

significados existirían de un modo primitivo, como representaciones protolingüísticas del mundo, cuya plena realización dependería del instrumento cultural que es el lenguaje”. Esta representación innata es un conjunto de predisposiciones para construir el mundo social de un modo determinado y para actuar de acuerdo con tal construcción (...) una forma primitiva de psicología popular.” (Bruner, 1990, 80). Es decir que para este autor, el niño está predisposto en forma innata para organizar la visión de sí mismo, de los demás y del mundo, como base de los significados personales y también, como posibilidad de cohesión cultural. Y esta organización se construye sobre la base de narraciones y procedimientos interpretativos. Estas representaciones protolingüísticas serían como un Nivel Real de Desarrollo, que ubica en forma absoluta al niño en ZDP respecto de los significados.

Sin embargo, esta tesis de Bruner no explica sino que interpreta, la construcción de los significados.

De cualquier manera, relejendo algunos trabajos de Piaget (que carecen de explicaciones que impliquen interaccionismo social), podríamos forzar una interpretación que apoye esta noción de predisposición para la construcción del mundo social. Es interesante retomar algunas de sus observaciones relacionadas con las explicaciones causales, en el momento de la aparición del lenguaje. Él las categoriza como artificialismo y animismo en las dos obras en que las introduce (“La representación del mundo en el niño y La causalidad física en el niño”), pero las revisa más tarde en La formación del símbolo en el niño (1959). Aquí nos interesa especialmente el artificialismo, que consiste en que el niño cree que todas las cosas fueron fabricadas por alguien. Esto significa que, con la aparición del lenguaje, los objetos del mundo pasan a ser signos de agencialidad para él. En cada cosa que existe, “reconoce” una inteligencia actuando y de esta manera, todos los objetos son portadores de subjetividad.<sup>11</sup>

Siguiendo esta línea de pensamiento, y relacionado con el concepto de internalización vygotskyano, las representaciones que el niño construye en base a operaciones con signos, implican en el plano de los fenómenos (Peirce, 1931-1958)<sup>12</sup>, en el primer momento de esa construcción, intersubjetividad. Lo propio de un objeto real, es que su *representamen* (usando el vocabulario peirceano: aquello que actúa de mediador entre el signo y el referente) supone un agente como causa eficiente. La agencialidad es parte del sentido de los objetos. Por lo tanto, cada uno de los objetos reales es para el niño, un signo de

la actividad que “promueve” y de la existencia de otros seres mentales. La naturaleza no es independiente de la acción humana. En definitiva, lo “natural”, en el niño que accede al lenguaje, es que todo lo que lo rodea es cultural, todo tiene capacidad semiótica (Cf. Rosa, 2000).

San Martín en su *Teoría de la cultura* (citado por Rosa, 2000), propone una tesis bastante ingeniosa para salir de la tautología<sup>13</sup>, y tratar de explicar el acceso a los significados. Deriva el desarrollo del sentido y de la cultura misma, de la “*acción entendida como conducta intencional orientada a un fin*” (Rosa, 2000, p. 36). En la acción, los objetos reciben una teleología novedosa y se convierten en símbolos de ese sentido. Es decir, cada objeto alcanza una naturaleza semiótica. Si la acción y el objeto son útiles para el grupo, y éste *reinstancia* la acción con el nuevo uso, pasa a formar parte del *acervo* del grupo.

Lo que distingue al hombre del resto de los organismos, según San Martín, es que construye objetos diseñados específicamente para la semiosis, que a su vez, al hacerse públicos, están al servicio de la comunicación (Rosa, 2000).

Sin embargo, parece no estar resuelto cómo es la intimidad de la transformación psicológica del “organismo”, en el intercambio semiótico. Es decir, cuáles son los dispositivos internos que se despliegan.

### 5. *Interrogantes finales*

Podríamos afirmar que en el corto tiempo de producción académica de Vygotsky, hay muchas cuestiones que permanecen abiertas en la relación entre desarrollo y aprendizaje, con el cambio subjetivo. Según algunos autores incluso, habría que revisar profundamente de qué hablamos cuando decimos “cultura” al referirnos al desarrollo del sujeto (Rosa, 2000; Castorina et al., 2007).

En el Significado histórico..., Vygotsky anticipa cierta idea de desarrollo cuando dice que “la psique selecciona unos puntos estables de realidad de entre el flujo general. Se crea islas de seguridad en el flujo de Heráclito” (Vygotsky, 1927 [1982], 315)<sup>14</sup>.

Si bien el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) aparece dentro del marco de la teoría de interiorización de los procesos psicológicos superiores, es un constructo que nos ayuda a comprender la descripción de la dinámi-

ca del desarrollo (cf. Newman, Griffin y Cole, 1989) pero no lo explica: la ZDP nos provee una buena explicación microgenética del cambio pero de ninguna manera abarca completamente a la ontogénesis. De cualquier forma, lo que deja claramente establecido la ZDP es que, si bien falta la explicación fina de los procesos internos, lo que produce desarrollo es la relación histórica del sujeto con los otros sujetos, en el marco de una actividad cultural (Rogoff, 1997). Entre un nivel de desarrollo real y el nivel siguiente siempre hay actividad sociocultural: “La relación entre las etapas del desarrollo independiente del individuo no es inmediata, sino que aparece mediada por la situación social en la que participa el individuo” (Newman, Griffin y Cole, 1989, 81).

Es obvio que para Vygotsky, el aprendizaje no es una variable dependiente del desarrollo, sino que lo tensiona en una dirección culturalmente establecida.

Aquí se plantea una dificultad para distinguir aquello que él critica en el conductismo (que el desarrollo se identifica con el aprendizaje) y su propia concepción que pretende ser diferente y con una potencialidad explicativa mayor.

Podríamos interpretarlo a Vygotsky diciendo que el aprendizaje construye el desarrollo pero siguiendo una orden específica, propiamente humana, que hace susceptible al sujeto a la influencia sociohistórica, en sus procesos ontogenéticos. Esto significa que el umbral de lo más propio del hombre, los Procesos Psicológicos Superiores, se encuentra en la interacción sociocultural.

El problema es que estamos suponiendo que hay dispositivos internos en el sujeto que permiten esta involucración social en el desarrollo ontogenético, que Vygotsky no explicita. Por lo tanto, nosotros creemos efectivamente, que la causalidad de la cultura está en el hombre y no se la puede imaginar siquiera, sin subjetividad humana: “*el hombre es siempre el hecho primero: el hombre es el hecho primordial y fundamental de la cultura*” (Juan Pablo II, 1980).

## Bibliografía

- ADDISON STONE, C. (1993). What Is Missing in the Metaphor of Scaffolding? En: E. Forman; N. Ninick; C. Addison Stone. *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- ARISTÓTELES (-279) *Metafísica*. (s/l). Edit. Iberia, Obras Maestras, (s/d).
- BALTHASAR, H.(1955). *La esencia de la verdad*. Buenos Aires: Sudamericana.

- BAQUERO, R. (1988). Tensiones y paradojas en el uso de la Psicología Sociohistórica en educación. En: R. Baquero; A. Camilloni, M. Carretero y otros; *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- BAQUERO, R. (2004). Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar. En José Antonio Castorina y Silvia Dubrovsky (comp.). *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vygotski*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BRONCKART, J. (1996). Las unidades de análisis en psicología y su interpretación: ¿interaccionismo social o interaccionismo lógico? En: Anastasia Tryphon; Jaques Vonèche (comps.) *Piaget-Vygotsky: The social genesis of thought*. Londres: Psychology Press. [Trad. Cast.: *Piaget-Vygotsky: La génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós, 2000]
- CASTORINA, J.; BARREIRO, A; TOSCANO, A; LOMBARDO, E. (2007). La cultura en la psicología del desarrollo. Una revisión crítica. En José Antonio Castorina y Silvia Dubrovsky (comp.). *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vygotski*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- DELVAL, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 12/10/07. En: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- ECO, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- FARRÉ, L.(1975). Exposición y comentarios. En Parménides-Heráclito, *Fragments*. Madrid: Hyspamérica.
- GLASERFELD, E. (1984). An introduction to radical constructivism. En P. Watzlawick (Ed.), *The invented reality*. New York: Norton. [Trad. Cast.: Introducción al constructivismo radical. En: P. Watzlawick (Ed.). *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa, 1990.]
- GILLIERON, C. (1996). “L’émergence d’un constructivisme psychologique: épistémologie génétique et étude du developpement”. En *Anuario de Psicología*, Nro. 69, Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, Bcelona, España.
- JUAN PABLO II(1980). Discurso a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/speeches/1980/june/documents/hf\\_jp-ii\\_spe\\_19800602\\_unesco\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1980/june/documents/hf_jp-ii_spe_19800602_unesco_sp.html).
- KOMAR, E. (1978). *La verdad como vigencia y dinamismo*. Buenos Aires: Ediciones Sabiduría Cristiana. Reedición de un artículo del Dr. Komar en la revista *Psicológica* de la Fundación Arché, a cargo de Guadalupe Caldani de Ojea Quintana, 2006.

- KOZULIN, A. (1986). Vygotsky en contexto. En L. Vygotsky, *Thought and Language*. Boston: MIT. [Trad. Cast.: *Pensamiento y Lenguaje. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin, 1995*]
- LAURENCE, J. Y VALSINER, J. (1993). Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation. *Human Development*, 36, 150-167.
- LEONTIEV, A. (1982) Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. En L. Vygotski (1982) *Sobrania Sochinenii Tom preví. Voprosy teorii istorii psichologii*. Moscú: Editorial Pedagoguika, 1982. [Trad. Cast.: *Obras escogidas*, T I. Madrid: Aprendizaje Visor, 1991]
- MARTÍ, E. (1996): El constructivismo y sus sombras. En *Anuario de Psicología*, Nro. 69, Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- MARTÍ, E. (1996). Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky. En: Anastasia Tryphon; Jaques Vonèche (comps.) *Piaget-Vygotsky: The social genesis of thought*. Londres: Psychology Press. [Trad. Cast.: *Piaget-Vygotsky: La génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós, 2000]
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- PARMÉNIDES Y HERÁCLITO (-504/?). bxoí filodo Cai Sofiotwu [Trad. Cast.: *Fragmentos*. Madrid: Hyspamérica, 1975]
- PIAGET JEAN (1970): *Psychologie et epistemologie*. París: Societé Nouvelle des Éditions Gonthier. [Trad. Cast.: *Psicología y epistemología*. Planeta-De Agostini, colección Obras maestras del pensamiento contemporáneo, 1985, Barcelona, España].
- PEIRCE, C. (1931-1958). *Collected Papers, Vol. 1*. Edición de C. Hartshorne, P. Weiss y A. Burks. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- ROGOFF, B. (1997) Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J. ; del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ROSA, A. (2000). ¿Qué añade la Psicología al adjetivo cultural? *Anuario de Psicología*, vol. 31, N° 4, 27-57, Barcelona: Universitat de Barcelona. Facultat de Psicología.
- SÁNCHEZ MEDINA, J. (1999). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SÈVE, L. (1969). *Marxismo y teoría de la personalidad*. Madrid: Amorrortu.
- VALSINER, JAN (2005). Developmental Epistemology and Implications for Methodology. En R. Lerner (ed.) *Theoretical Models in Human Development*. New Cork: Wiley.

- VYGOTSKY, L. (1927). El significado histórico de la crisis de la psicología. En *Sobrania Sochinenii Tom preví. Voprosy teorii ístorii psichologiií*. Moscú: Editorial Pedagoguika, 1982. [Trad. Cast.: *Obras escogidas*, T I. Madrid: Aprendizaje Visor, 1991].
- VYGOTSKY, L. (1930a). El método instrumental en psicología. En *Sobrania Sochinenii Tom preví. Voprosy teorii ístorii psichologiií*. Moscú: Editorial Pedagoguika, 1982. [Trad. Cast.: *Obras escogidas*, T I. Madrid: Aprendizaje Visor, 1991].
- VYGOTSKY, L. (1930b). Internalización de las funciones psicológicas superiores. En: Vigotsky, L., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKY, L. (1934). *Thought and Language*. Boston: MIT, 1986. [Trad. Cast.: *Pensamiento y Lenguaje. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin*, 1995]
- VYGOTSKY, L. (1935). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. Una nueva aproximación. En: Vigotsky, L., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WERTSCH, J. (1985) *Vigotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Massachussets y Londres: Harvard University Press. [Trad. Cast.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1988].
- WERTSCH, J. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- WOZNIAK, R. (1996). ¿Qué es la inteligencia? Piaget, Vygotsky y la crisis de la psicología de 1920. En: Tryphon, A; Vonèche (comps.) *Piaget-Vygotsky: The social genesis of thought*. Londres: Psychology Press. [Trad. Cast.: *Piaget-Vygotsky: La génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós, 2000]

## Notas

<sup>1</sup> Releyendo el párrafo final de esta obra, en la que habla de la psicología como “la ciencia del hombre nuevo” (1927, 406) y en donde se nota claramente su entusiasmo y optimismo por participar de una transformación social que lo llenaba de orgullo, nos podríamos preguntar si para él la tuberculosis no fue más benevolente de lo que hubiera sido la historia del S. XX.

<sup>2</sup> Sus citas de autores abarcan prácticamente todo lo que se había publicado en ruso, y varios en inglés, francés y alemán, con un conocimiento profundo de todas las corrientes que sobrevivían desde el S. XIX y las nuevas propuestas que estaban teniendo lugar sobre todo en la fundación de una “psicología científica”.

<sup>3</sup> Leontiev (1982) adjudica esta frase al Evangelio de Mateo. Sin embargo, el evangelista pone en boca de Jesús un verso del Salmo 118 (22) que, teniendo en cuenta la vida cultural familiar

de Lev Smionovich y la situación de triunfo final frente a la tribulación del pueblo judío (que él mismo sufrió) a la que alude el salmo, es probable que Vygotsky haya tenido en su memoria este relato antes que el del Evangelio. Por otra parte, no deja de insinuar cierto escándalo provocador: lo despreciado se convierte en excelente.

<sup>4</sup> “...est impossible de dissociar la logique de sa propre construction.” (Gilliéron, 1996, 23).

<sup>5</sup> Conversación personal con el autor en el marco de un seminario en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

<sup>6</sup> Eco (1992) distingue a la semiosis como fenómeno, de la semiótica como discurso teórico acerca de los fenómenos semióticos.

<sup>7</sup> De hecho, en la noción de “prolepsis” investigada por Stone (cf. Addison Stone, 1993), el sujeto no solo intuye esa mentalidad ajena sino que adopta su propia perspectiva.

<sup>8</sup> Destacado en el original.

<sup>9</sup> El consagrado teólogo von Balthasar describe exquisitamente la forma en que el sujeto transforma a otro sujeto/objeto, desvelando potencialidades esenciales que no tienen posibilidad de actualizarse si no es en la relación intersubjetiva (cf. Balthasar, 1955).

<sup>10</sup> El pensador Lucien Sève afirma al respecto que “La base de la personalidad no es una personalidad básica. Las relaciones sociales no son pautas culturales, comportamientos - tipo, formas de conciencia, etc., sino posiciones objetivas que los hombres ocupan en el sistema de la producción, la propiedad, la distribución sociales”. (1969, 237)

<sup>11</sup> Por otro lado, el animismo, consiste en que les atribuyen a esos objetos/sujetos, actitudes intencionales (Cf. Dennet, 1987) En relación a estas atribuciones intencionales, se puede consultar un trabajo clásico de Juan Delval (1975, citado en Delval, 1994).

<sup>12</sup> Peirce se refiere a los fenómenos como “el todo colectivo de lo que en cualquier modo o en cualquier sentido está presente en la mente, independientemente de que represente una cosa real o no” (CP 1. 284 traducción de Mariano Rodríguez, a pedido del autor).

<sup>13</sup> A la que también hace referencia Martí (1996) : “...¿de qué modo podemos explicar la creación de la vida social y su organización, si no es por sujetos que, para comenzar a existir, tendrían que internalizar lo que aún no se ha contruido?”.

<sup>14</sup> Tal vez –y esto es una especulación nuestra– Vygotsky estuviera influido por la publicación de *Ensayos acerca de la teoría sobre la sexualidad* (que Leontiev incluye en la bibliografía datando la edición rusa en 1924), en el que Freud comienza a hablar de fases en el desarrollo de la libido, aunque no como estructuras genéticas de conjunto.

## **Bienestar, orientación temporal y estrategias de control en personas mayores: un estudio exploratorio**

*Wellbeing, temporary orientation and control strategies for elders:  
An exploratory study*

Juan Francisco Díaz Morales  
Universidad Complutense de Madrid  
Mario Toboso Martín  
Universidad de Comillas  
Celeste Dávila de León  
Universidad Complutense de Madrid  
Cristina Escribano Barreno  
Pedro Delgado Prieto  
Universidad Complutense de Madrid

### **Resumen**

Se analizó la relevancia de la orientación temporal y las estrategias de control en la predicción del bienestar subjetivo y psicológico. Los participantes (71 personas entre 50 y 79 años), alumnos de un centro de educación para personas adultas, cumplieron medidas de bienestar psicológico, bienestar subjetivo, orientación temporal y estrategias de control. Se encontraron relaciones positivas entre bienestar, control primario y control secundario por reevaluación positiva, así como entre bienestar y presente hedonista y futuro, siendo negativa la relación entre bienestar y pasado negativo. Los análisis de regresión jerárquica que indicaron que el bienestar subjetivo se asociaba negativamente con pasado negativo y positivamente con presente fatalista y control secundario por reevaluación positiva, mientras que el bienestar psicológico se asociaba negativamente con pasado negativo y control secundario por bajas aspiraciones y positivamente con presente hedonista.

### **Abstract**

The relevance of temporal orientation and control strategies to predict the subjective and psychological wellbeing was analyzed. Partakers (i.e., 71 persons between 50 and 79 years of age), students from an adult educational center, complied with psychological wellbeing

---

Correspondencia: Juan Francisco Díaz Morales  
Universidad Complutense de Madrid  
e-mail: juanfcodiaz@psi.ucm.es

measures, subjective wellbeing, temporal orientation and control strategies. Positive relations among wellbeing, primary and secondary control by positive reevaluation as well as between wellbeing and hedonist present and future, and a negative relation between wellbeing and negative past were found. Analyses of hierarchical regression indicating subjective wellbeing were negatively associated with the negative past and positively with the fatalist present and secondary control due to low aspirations and positively with the hedonist present.

*Palabras clave:* bienestar subjetivo, bienestar psicológico, orientación temporal, estrategias de control.

*Key words:* psychological and subjective well-being, time orientation, control.

### *Introducción*

Una de las consecuencias de la mayor esperanza de vida en los países desarrollados es la preocupación por el buen envejecer o envejecimiento saludable (Baltes y Smith, 2003). Junto con la consideración de los aspectos físicos, económicos y sociales, los factores psicológicos tienen un papel relevante, ya que la autoevaluación subjetiva que hace la persona de su balance particular de ganancias y pérdidas a lo largo de la vida, permite afrontar positivamente los posibles declives y deterioros, más frecuentes a medida que avanza la edad. En este sentido, el análisis subjetivo de la persona acerca de su vida, es una de las variables más relevantes a la hora de predecir un envejecimiento saludable (Okun, Stock, Haring y Witter, 1984).

Cuando se analiza la valoración subjetiva que la persona hace de su vida como un todo, suelen considerarse los aspectos relacionados con el concepto de “bienestar”. Es lógico pensar que la ausencia de bienestar se relacione con un menor nivel de salud, mientras que, por el contrario, cuando una enfermedad se presenta, niveles elevados de bienestar permiten afrontar mejor el proceso de la misma (Ryan y Deci, 2001). En este sentido, conocer cuáles son los procesos subyacentes e implicados en la experiencia del bienestar puede proporcionar información valiosa sobre cuáles son los elementos de evaluación y análisis a considerar respecto a la salud en cada una de las etapas de la vida (McLeod y Conway, 2005).

En este estudio se analizaron dos de los procesos implicados en la experiencia del bienestar: la “orientación temporal” y las “estrategias de control”.

### *Bienestar*

Los trabajos sobre el bienestar han experimentado un notable auge en las últimas décadas (ver Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999), lo que ha proporcionado un abundante bagaje teórico y empírico, cada vez más definido y preciso (Ryan y Deci, 2001). A la tradicional forma de entender el bienestar como la valoración cognitiva que la persona hace de su vida (satisfacción vital) y el balance emocional de los buenos y malos momentos (felicidad), se ha sumado la concepción basada en el desarrollo del potencial humano. Ambas perspectivas, denominadas “hedónica” y “eudaimónica” respectivamente, se centran en aspectos diferentes del bienestar (Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002).

La perspectiva hedónica remite al llamado “bienestar subjetivo”, y refleja la consideración de que el bienestar se basa en experimentar placer y felicidad (Kahneman, Diener y Schwarz, 1999). El bienestar subjetivo estaría formado así por tres componentes: satisfacción vital, presencia de emociones positivas y ausencia de emociones negativas (Diener y Lucas, 1999). El componente más estable, y al mismo tiempo más utilizado como indicador de bienestar subjetivo, ha sido el primero, la satisfacción vital. Para su evaluación, se han utilizado escalas de ítem único del tipo “*por favor, indique su nivel de satisfacción con su vida*”, o diversas escalas multi-ítem, entre las que ha destacado la ya clásica *Satisfaction With the Life Scale* (SWLS, Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1984). Los otros componentes del bienestar subjetivo, constituyen el balance global que hace la persona entre el afecto positivo y el afecto negativo, tal y como lo concibió Bradburn (1969), y, para su valoración, las también ya clásicas *Positive Affect/Negative Affect Scales* (PANAS, Watson, Clark y Tellegen, 1988), han sido las más utilizadas.

Desde el punto de vista de la perspectiva eudaimónica se concibe el denominado “bienestar psicológico” como el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, considerados ambos como los principales indicadores del funcionamiento psicológico positivo. A lo largo de la vida, las personas tienen que enfrentarse a numerosas tareas, que tradicionalmente suelen agruparse en estadios o fases evolutivas (Erikson, 2000), y para las que se prescriben una serie de quehaceres vitales que proporcionan al individuo la información necesaria sobre qué metas debe realizar y cuánto tiempo pueden emplear para conseguirlas (Neugarten, 1999). En consonancia con esta perspectiva se sitúan las aportaciones clásicas de Maslow (1968) sobre la auto-actualización,

el funcionamiento pleno de Rogers (1961), o la madurez personal de Allport (1961). A pesar de la profundidad teórica de estas propuestas, ninguna de ellas ha tenido relevancia en el estudio del bienestar, debido a las limitaciones psicométricas de los procedimientos de medida empleados. La propuesta más destacada en la medida del bienestar psicológico ha sido la de Ryff (1989), quien basándose en el enfoque del ciclo vital y en los modelos de salud mental y crecimiento personal, propone un modelo multidimensional de bienestar psicológico, compuesto por seis dimensiones: *auto-aceptación*, actitudes positivas hacia uno mismo; *relaciones positivas con otros*, basadas en las relaciones sociales estables y en la confianza en las amistades; *autonomía*, relacionada con la autodeterminación y la capacidad de mantener la independencia y la autoridad según criterios propios; *dominio del entorno*, control y creación de entornos favorables para satisfacer los deseos y necesidades propias; *propósito en la vida*, presencia de objetivos vitales integrados en el presente y el pasado; y *crecimiento personal*, sensación de estar desarrollando nuevas potencialidades.

### *Orientación temporal*

Cuando se analizan en profundidad los diferentes aspectos del bienestar subjetivo, uno de los elementos considerados es el contexto temporal de evaluación (Pavot, Diener y Suh, 1998). Si se solicita que la persona valore su nivel de satisfacción con la vida “como un todo”, los juicios pueden centrarse, bien en su vida pasada, presente o futura, bien en una combinación de las tres orientaciones. Por esta razón, Pavot et al. (1998) desarrollaron la *Temporal Satisfaction With Life Scale* (TSWLS) formada por tres versiones de los ítems de la SWLS, referidos en cada caso al pasado, al presente y al futuro. En este sentido, un aspecto diferente que analizaremos en nuestro estudio es la relación del bienestar, no con el contexto temporal de evaluación sugerido por el investigador, sino con la orientación temporal propia del sujeto.

La orientación temporal es con frecuencia un proceso no consciente, que permite descomponer y organizar el flujo continuo de la conducta en diferentes marcos temporales, dándole sentido y coherencia (Zimbardo y Boyd, 1999). De este modo, los marcos temporales habituales (i.e. pasado, presente y futu-

ro) permiten organizar, recordar y codificar experiencias pasadas y presentes, así como también construir nuevas metas, expectativas y escenarios futuros (Díaz-Morales, 2006b).

El modelo de Zimbardo y Boyd (1999) propone cinco dimensiones temporales: *pasado-negativo*, que refleja una visión pesimista y negativa del pasado; *presente-hedonista*, formado por elementos relacionados con una actitud ante la vida y el tiempo centrada en el disfrute de los placeres del momento actual; *futuro*, entendido como la tendencia a planificar y realizar metas y proyectos distantes en el tiempo; *pasado-positivo*, que evalúa una actitud nostálgica y feliz del pasado; y *presente-fatalista*, entendido como la ausencia de una orientación temporal definida, sin énfasis en el momento presente, sin nostalgia del pasado, ni interés por el futuro.

Nuestro interés en este estudio se dirige, no tanto a la consideración del contexto de evaluación que se sugiere al sujeto a la hora de valorar su bienestar, sino a analizar la relación entre su orientación temporal propia y su nivel de bienestar. Parece plausible esperar que la orientación temporal hacia el presente, se relacione con el bienestar subjetivo de Diener, y que la orientación temporal futura haga lo propio con el bienestar psicológico de Ryff. De esta manera, el bienestar psicológico, estaría más relacionado con una visión optimista del futuro, con el planteamiento de nuevas metas y desafíos por realizar, mientras que el bienestar subjetivo estaría más vinculado con la aceptación del pasado y el presente (Díaz-Morales y Sánchez-López, 2002).

### *Estrategias de control*

La orientación temporal no es el único proceso que proponemos en nuestra investigación sobre los determinantes del bienestar a lo largo del ciclo vital. Para otros autores, uno de los procesos subyacentes a la experiencia de bienestar es el grado de control (Schmuck y Sheldon, 2001). Las teorías sobre el control asumen que el individuo regula activamente su desarrollo seleccionando las metas, esforzándose por conseguirlas y manejando las consecuencias de su éxito y de su fracaso (Díaz-Morales y Sánchez-López, 2002; Díaz-Morales y Martínez, 2004). A medida que el individuo gestiona su propio desarrollo, es decir, se plantea, interioriza y progresa en la obtención de las metas propias de su grupo de edad, la satisfacción con la vida aumenta

(Schmuck y Sheldon, 2001). En este sentido, el control del individuo sobre su plan de vida le permite mantener niveles satisfactorios de bienestar en situaciones tanto favorables como desfavorables.

Heckhausen y Schulz (1995) han distinguido entre estrategias de control primarias y secundarias. El *control primario* se refiere a la tendencia del individuo a poner en práctica estrategias que le permiten modificar su entorno para ajustarlo a sus propias necesidades y deseos. Estrategias de control primario serían, por ejemplo, la persistencia en el logro de las metas, así como la inversión de más tiempo y esfuerzo cuando los obstáculos se presentan. Por otra parte, el *control secundario* remite a estrategias que pone en marcha el individuo para modificar sus propias representaciones y esquemas del mundo, y ajustarse así a las circunstancias del entorno (Morling y Evered, 2006). La re-evaluación positiva, las bajas aspiraciones, los sesgos atribucionales y la desvinculación de las metas serían estrategias de control secundario. Heckhausen y Schulz (1993, 1995) han desarrollado una teoría del control a lo largo del ciclo vital en la que postulan que el control primario se incrementa desde la infancia hasta la adolescencia, manteniéndose estable en la adultez y en la vejez, mientras que el control secundario se desarrolla durante la adultez incrementándose durante la vejez.

Naturalmente, ambos procesos de control pueden ser beneficiosos para el individuo a lo largo del ciclo vital, cuando tiene que afrontar situaciones tanto favorables (se pondrían en marcha estrategias de control primario) como desfavorables (estrategias de control secundario). Wrosch, Heckhausen y Lachman (2000) han analizado el papel de las estrategias de control secundario por re-evaluación positiva y por bajas aspiraciones en personas mayores que se enfrentan a dos tipos de situaciones estresantes, relacionadas con la salud y con el dinero. La estrategia de re-evaluación positiva (esto es, ver el lado positivo de una situación negativa) tiene la función de proteger la autoestima del individuo, y por ello es esperable que este tipo de estrategia se utilice en mayor medida durante la vejez para mantener el nivel de bienestar. Por su parte, la estrategia de control secundario por bajas aspiraciones resulta muy desfavorable para el individuo, y no contribuye de una manera positiva a la experiencia del bienestar.

El principal objetivo del estudio era analizar la relevancia de la orientación temporal y las estrategias de control en la predicción del bienestar subjetivo y psicológico. Cabe esperar que la orientación temporal se relacione diferen-

cialmente con el bienestar subjetivo (presente) y psicológico (futuro). Planteamos, además, que el grado de control primario y secundario por reevaluación positiva se relacionará de manera directa con el bienestar, en tanto que el grado de control secundario por bajas aspiraciones lo hará de una manea inversa.

## *Método*

### Participantes

Los participantes en este estudio fueron 71 personas con edades comprendidas entre los 50 y 79 años ( $M = 61.5$ ,  $dt = 7.24$ ), 53 mujeres y 18 hombres, alumnos de un centro de educación para personas mayores, quienes expresaron voluntariamente su consentimiento para participar en una investigación sobre la vivencia del tiempo. El nivel de estudios del grupo fue predominantemente superior. El 36.6% cursó estudios superiores, el 33.8% había cursado estudios secundarios y el 15.5% de los participantes cursó estudios primarios. El 12.6% no informó de su nivel de estudios. En cuanto al estado civil, el porcentaje de solteros fue del 16.9%, el 43.6% estaba casado, el 11.2% divorciado, el 16.9% viudo y el 11.2% no respondió.

### Instrumentos

En primer lugar, todos los participantes cumplieron una serie de preguntas referentes a datos demográficos, así como una pregunta relativa al nivel de afectividad respecto al futuro (“¿Cómo se siente respecto al futuro?”).

### Orientación temporal

Se utilizó una versión reducida (25 ítems) del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI, Zimbardo y Boyd, 1999). El ZTPI es un instrumento de 56 elementos que hacen referencia a las creencias, preferencias y valores asignados al pasado, al presente y al futuro. Para la versión reducida se seleccionaron los cinco ítems con el mayor coeficiente de correlación ítem-escala

de la versión completa traducida al castellano por Díaz-Morales (2006a). La consistencia interna de las dimensiones fue adecuada para pasado negativo ( $\alpha = .78$ ), presente hedonista ( $\alpha = .81$ ), y futuro ( $\alpha = .60$ ), y algo menor para pasado positivo ( $\alpha = .55$ ) y presente fatalista ( $\alpha = .56$ ).

## Bienestar

Se utilizó la escala de Satisfacción con la vida (*Satisfaction With Life Scale*, SWLS, Diener, et al., 1984) como medida del *bienestar subjetivo*. La consistencia interna de la escala calculada mediante el  $\alpha$  de Cronbach fue aceptable ( $\alpha = 0.80$ ). La versión española de la escala, adaptada por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000), ha sido validada en estudios previos (Díaz-Morales y Sánchez-López, 2001; Castro y Sánchez-López, 2000).

Como medida del *bienestar psicológico* se evaluaron diferentes aspectos del bienestar, incluyendo la evaluación de cuatro de las dimensiones identificadas por Ryff y Essex (1991). Cada dimensión se evaluó mediante un único ítem, traducido de la versión utilizada por Lapierre, Bouffard, Dubé y Bastin (2001). *Propósito en la vida*: “siento que mi vida no tiene mucho sentido”. *Auto-aceptación*: “siento que tengo mucho protagonismo en lo que me sucede”. *Dominio del entorno*: “los problemas de la vida diaria no son una “carga” para mí”. *Autonomía*: “con mi estado salud, siento que no puedo hacer nada”. La fiabilidad de la escala fue aceptable ( $\alpha = .63$ ).

## Control

Para evaluar el grado de control se utilizaron las escalas de control primario, control secundario por re-evaluación positiva y control secundario por bajas aspiraciones propuestas por Wrosch, Heckhausen y Lachman (2000) y definidas previamente en la introducción de este trabajo. La consistencia interna de cada una de las escalas fue aceptable: Control Primario ( $\alpha = .69$ ), Control Secundario por Reevaluación Positiva ( $\alpha = 0.79$ ), y Control Secundario por Bajas Aspiraciones ( $\alpha = .65$ ). La traducción al español de los ítems aparece en el anexo.

## Resultados

En primer lugar, se analizó la relación entre el bienestar psicológico, bienestar subjetivo, estrategias de control y las cinco dimensiones temporales del ZTPI (ver tabla 1). La puntuación total en bienestar psicológico se calculó a partir de la suma de cada una de las dimensiones evaluadas: propósito en la vida, auto-aceptación, dominio del entorno y autonomía.

**Tabla 1: Correlación de Pearson entre el bienestar psicológico, subjetivo, estrategias de control y orientación temporal**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Bienestar psicológico	–								
2. Bienestar subjetivo	.70***	–							
3. Control Primario	.38***	.37***	–						
4. CS re-evaluación positiva	.43***	.61***	.60***	–					
5. CS bajas aspiraciones	-.36***	-.22	-.24*	-.35***	–				
6. Pasado negativo	-.43***	-.37***	-.31**	-.18	.27*	–			
7. Presente hedonista	.48***	.43***	.47***	.24*	-.08	-.21	–		
8. Futuro	.29*	.33***	.45***	.50***	-.08	-.16	.14	–	
9. Pasado positivo	-.10	-.02	-.14	.04	.08	.19	-.18	.19	–
10. Presente fatalista	.02	.26*	.16	.01	.34***	.17	.17	-.04	-.03

El bienestar psicológico y el bienestar subjetivo están relacionados muy estrechamente ( $r = .70$ ), lo que indica que valoran aspectos comunes de un mismo constructo subyacente. El bienestar psicológico se relacionaba positivamente con control primario ( $r = .38$ ,  $p < .001$ ), control secundario por re-evaluación positiva ( $r = .43$ ,  $p < 0.001$ ) y negativamente con control secundario por bajas aspiraciones ( $r = -.36$ ,  $p < .001$ ). El bienestar subjetivo mostraba el mismo patrón de correlaciones con control primario ( $r = .37$ ,  $p < .001$ ) y control secundario por re-evaluación positiva ( $r = .61$ ,  $p < 0.001$ ), mientras que la relación negativa con control secundario por bajas aspiraciones ( $r = -.22$ ) era no significativa.

En cuanto a las dimensiones temporales, ambos bienestar se relacionan inversamente con el pasado negativo, lo que indica que la valoración negativa del pasado no es un buen aliado del bienestar, ni psicológico ( $r = -.43, p < .001$ ), ni subjetivo ( $r = -.37, p < .001$ ). La orientación temporal al presente-hedonista y al futuro se relacionaban directamente con un mayor bienestar tanto psicológico ( $r_s = .48$  y  $.29, p < .001$ , respectivamente), como subjetivo ( $r_s = .43$  y  $.33, p < .05$ , respectivamente).

El pasado positivo no se asociaba ni con bienestar psicológico, ni subjetivo, así como con ninguna de las variables consideradas en este estudio. Por último, la ausencia de actitud temporal que implica el presente fatalista se relacionaba con el bienestar subjetivo ( $r = .26, p < .05$ ) y no con el bienestar psicológico ( $r = .02$ , no sig.). Aunque era de esperar una relación negativa entre presente fatalista y ambos tipos de bienestar, el hecho de que presente fatalista se relacione con bienestar subjetivo, podría deberse a la connotación de conformismo ante la vida que ha sido atribuída a la satisfacción vital (Castro y Díaz-Morales, 2000).

En segundo lugar, analizamos conjuntamente la relación de la orientación temporal y de las estrategias de control con el nivel de bienestar psicológico y subjetivo, con el objetivo de determinar el patrón de relaciones para bienestar subjetivo y psicológico, así como el peso relativo de la orientación temporal y las estrategias de control en la predicción de ambos bienestar. Para ello realizamos dos análisis de regresión jerárquica en los que consideramos como variables criterio el bienestar psicológico y subjetivo, incluyendo como variables predictoras las cinco orientaciones temporales (paso 1) y posteriormente las tres estrategias de control (paso 2).

**Tabla 2: Modelo de regresión jerárquica para bienestar psicológico**

		Beta	t	Sig.	$\Delta R^2$
Paso 1					.33
	Pasado negativo	-.33***	-3,13	.00	
	Presente hedonista	.38***	3,58	.00	
	Futuro	.19+	1,82	.07	
	Pasado positivo	-.01	-.13	.90	
	Presente fatalista	.04	.39	.70	

		Beta	t	Sig.	$\Delta R^2$
Paso 2					.07
	Pasado negativo	-.28**	-2,63	.01	
	Presente hedonista	.35***	3,15	.00	
	Futuro	.15	1,26	.21	
	Pasado positivo	-.01	-.08	.94	
	Presente fatalista	.12	1,08	.29	
	Control Primario	.09	.63	.53	
	Control Secund. Ree-Positiva	-.02	-.12	.90	
	Control Secund. Bajas Aspi.	-.25*	-2,13	.04	

\*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; +  $p < 0.0$

Los resultados de los análisis de regresión jerárquica aparecen en las tablas 2 y 3. En cuanto al bienestar psicológico, las cinco orientaciones temporales incluidas en el modelo permiten dar cuenta del 33% ( $R^2 = .33$ ) de la variabilidad. Nuevamente son el pasado negativo y el presente hedonista las que se relacionan con el bienestar psicológico. La orientación futura se relaciona con el bienestar psicológico, pero el coeficiente beta es marginalmente significativo ( $p = 0.07$ ). Cuando incluimos las estrategias de control, es el control secundario por bajas aspiraciones el que se relaciona con el bienestar psicológico, manteniéndose las mismas relaciones con el pasado negativo y el presente hedonista. La aportación es del 7% de la variabilidad en bienestar psicológico. Dada la notable prevalencia del presente hedonista, cabría pensar que tales bajas aspiraciones no deben interpretarse como una especie de negación del futuro, sino como una forma de asegurar, y no poner en juego, la satisfacción y el disfrute enmarcados en el presente hedonista.

**Tabla 3: Modelo de regresión jerárquica para bienestar subjetivo**

	Variabes	Beta	t	Sig.	$\Delta R^2$
Paso 1					.34
	Pasado negativo	-.33***	-3,13	.00	
	Presente hedonista	.29**	2,83	.01	

	Variables	Beta	t	Sig.	$\Delta R^2$
	Futuro	.24*	2,33	.02	
	Pasado positivo	.06	.56	.58	
	Presente fatalista	.28**	2,71	.01	
Paso 2					.09
	Pasado negativo	-.24*	-2,35	.02	
	Presente hedonista	.17	1,62	.11	
	Futuro	.11	1,00	.32	
	Pasado positivo	.11	1,10	.28	
	Presente fatalista	.28**	2,74	.01	
	Control Primario	-.07	-.56	.58	
	Control Secund. Ree-Positiva	.38**	2,85	.01	
	Control Secund. Bajas Aspi.	-.18	-1,64	.11	

\*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; +  $p < 0.08$

En cambio, las dimensiones temporales que predicen el bienestar subjetivo son, además del pasado negativo y el presente hedonista, también el futuro y el presente fatalista. El modelo permite dar cuenta del 34% ( $R^2 = 0.34$ ) de la variabilidad en bienestar subjetivo. A diferencia del modelo anterior, las estrategias de control tienen un papel modulador de la relación entre la orientación temporal y el bienestar subjetivo. Cuando las estrategias de control son consideradas, el presente hedonista y futuro dejan de ser dimensiones relacionadas con el bienestar subjetivo, siendo el pasado negativo, el presente fatalista y el control secundario por reevaluación positiva las variables que añaden un 9% de la varianza del bienestar subjetivo. Notamos, no obstante, que al tener en cuenta las estrategias de control (paso 2), la orientación temporal que prevalece es el presente fatalista, junto con el control secundario por reevaluación positiva, lo que sugiere que esta estrategia (buscar un lado amable en situaciones desfavorables) sea considerada como una herramienta al servicio del presente fatalista (tal vez incluso a la inversa) en una especie de búsqueda de sentido ante la adversidad.

### *Conclusiones*

El propósito de este estudio era explorar el papel de la dimensión temporal de la conducta en la experiencia del bienestar, considerando, además, las estrategias de control que adopta el individuo. Como indican Diener et al. (1999), una de las cuestiones relevantes en la investigación actual del bienestar no es averiguar quién es feliz, sino cuáles son los procesos implicados en la experiencia del bienestar. Este ha sido el propósito del estudio, al considerar de manera conjunta las variables que atañen a la orientación temporal y a las estrategias de control.

Los resultados indican que la orientación temporal del sujeto se relaciona estrechamente con el bienestar, tanto subjetivo como psicológico. Ambos “bienestares” se relacionan inversamente con la orientación al pasado negativo, y directamente con la orientación al presente hedonista y al futuro. Particularmente interesante nos parece el papel del presente fatalista, cuya relación directa con el bienestar subjetivo, y no con el bienestar psicológico, puede sugerir una cierta actitud “conformista” (que no “derrotista”) ante la vida, fruto de una satisfacción actual percibida y asentada en el presente hedonista. En el mismo sentido, Díaz-Morales y Castro (2000) ya encontraron que la satisfacción vital se relacionaba con el rasgo de personalidad conformismo, entendido como la tendencia del individuo a mostrarse respetuoso con las normas, tradiciones y costumbres establecidas por el grupo social de referencia.

Cuando se estudió la contribución del grado de control a la predicción del bienestar, los resultados indicaron que mientras que una mayor puntuación en control secundario por reevaluación positiva se relacionaba con el bienestar subjetivo, una menor puntuación en control secundario por bajas aspiraciones contribuía a la predicción del bienestar psicológico. Estos resultados sugieren que la orientación al presente fatalista y el control secundario por re-evaluación positiva son aspectos relacionados con el bienestar subjetivo, y quizás denotarían una actitud conformista y de acomodación al entorno vital. La connotación negativa que se pudiese atribuir a la orientación al presente fatalista no queda justificada, al poder interpretarse la misma como el reflejo de un proceso de adaptación por acomodación (Brandtstädter y Renner, 1990), por el que la persona se siente satisfecha con lo ya conseguido y no se plantea grandes retos vitales que puedan ponerlo en juego. Cuando se consideró el bienestar psicológico, la variable implicada en este caso fue el control secundario por bajas aspiraciones. Es interesante destacar que esta variable modula la relación entre la orientación temporal (presente-hedonista y futuro) y

el bienestar psicológico, por lo que muy posiblemente no es tanto la orientación temporal al disfrute del presente y el planteamiento de metas futuras, como el nivel de exigencia de esas metas o proyectos, las que se relacionan con un menor bienestar psicológico (Díaz-Morales, 2006c; Díaz-Morales y Sánchez-López, 2002; Schmuck y Sheldon, 2001).

Conviene destacar igualmente la relación inversa significativa del pasado negativo con ambas clases de bienestar. Los resultados indican que la permanencia en una visión negativa y del propio pasado se muestra como un aliado nefasto en la consecución de un cierto nivel de bienestar (Holman y Silver, 1998).

Consideramos que este estudio aporta resultados de interés para el análisis de los procesos implicados en el bienestar, pese a ser varias las limitaciones del mismo. En primer lugar, los resultados se han obtenido en una muestra adulta altamente educada y con un gran interés por la adquisición de conocimiento, pues eran alumnos de un centro de educación para adultos. Estas características no son, tal vez, las que predominan en este sector de población, por lo que la generalización de los resultados debe ser muy cautelosa. Sugerimos, no obstante, considerar tales resultados como parte de un trabajo de caracterización general del grupo particular estudiado, un grupo en claro crecimiento dentro de la sociedad actual, cuyas características definitorias, dicho sea de paso, parecen extenderse dentro del sector de base de la población adulta-mayor española. Por otra parte, el número de participantes ( $n = 71$ ) podría ser susceptible de ampliarse, con el fin de lograr una caracterización mucho más precisa. Finalmente, esa caracterización más adecuada podría basarse en el uso de escalas más completas para la medida del bienestar psicológico.

## Anexo

Traducción al español de las escalas de control propuestas por Wrosch, C. Heckhausen, J. y Lachman, M. E. (2000).

### *Control Primario*

4. Incluso cuando siento que tengo demasiado que hacer, encuentro la manera de tenerlo todo hecho.

16. Raramente abandono algo que esté haciendo, incluso cuando las cosas «se ponen feas»

18. Cuando me enfrento a una situación difícil, hago lo que puedo para cambiarla a otra mejor.

20. Cuando me encuentro con problemas, no me rindo hasta que logro resolverlos.
25. Cuando las cosas no van como yo había planeado, mi lema es: «donde hay fe, hay esperanza»

#### *Control Secundario Re-evaluación positiva*

8. Soy una persona que siempre aprende algo importante de las situaciones difíciles.
22. Cuando me enfrento a una situación difícil, me ayuda mucho encontrar una forma diferente de ver las cosas.
24. Incluso cuando todas las cosas parece que van mal, yo puedo ver su lado bueno.
26. Siempre puedo encontrar algo positivo, incluso en las peores situaciones.
22. Cuando me enfrento a una situación difícil, me ayuda mucho encontrar una forma diferente de ver las cosas.

#### *Control Secundario Bajas Aspiraciones*

2. Me siento aliviado cuando dejo de hacer alguna de mis responsabilidades diarias.
6. Rebajo mis aspiraciones o expectativas cuando veo que no se cumplen.
10. Para evitarme decepciones o disgustos, no me planteo metas demasiado ambiciosas.
12. A menudo me recuerdo a mí mismo que no puedo hacer todas las cosas.
14. Cuando no puedo hacer lo que yo quiero, pienso que mis metas deben de ser poco realistas.

## Bibliografía

- ALLPORT, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- ATIENZA, F., PONS, D., BALAGUER, I., Y GARCÍA-MERITA, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-319.

- BALTES, P.B. Y SMITH, J. (2003). New frontiers in the future of aging: From successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age. *Gerontology*, 49, 123-135.
- BRANDTSTÄDTER, J. Y RENNER, G. (1990). Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. *Psychology and Aging*, 5(1), 58-67.
- CASTRO SOLANO, A. & SÁNCHEZ-LÓPEZ, M<sup>a</sup>. P. (2000). Objetivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 87-92.
- DÍAZ-MORALES, J.F. (2006a). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI). *Psicothema*, 18(3), 564-570.
- DÍAZ-MORALES, J.F. (2006b). Perspectiva temporal futura y ciclo vital. *Anales de Psicología*, 22(1), 52-59.
- DÍAZ-MORALES, J.F. (2006c). *Future time perspective across life-span: Two models of measurement* (pp. 102-115). En Z. Uchnast (ed). *Psychology of time: Theoretical and empirical approaches*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- DÍAZ-MORALES, J.F. Y CASTRO, A. (2000). Estilos diferenciales de personalidad según edad en población española y argentina. En M.P. Sánchez-López y M.M. Casullo (eds). *Estilos de personalidad. Una perspectiva iberoamericana* (pp.133-169). Madrid: Miño y Dávila.
- DÍAZ-MORALES, J.F. Y MARTÍNEZ, P. (2004). Metas y satisfacción vital en adolescentes españoles y peruanos según sexo y nivel socioeconómico. *Revista de Psicología de la PUCP*, XXII, 122-149.
- DÍAZ-MORALES, J.F. Y SÁNCHEZ-LÓPEZ, M.P. (2001). Relevancia de las metas personales y los estilos de personalidad en la predicción de la satisfacción vital. *Anales de Psicología*, 17 (2), 151-158.
- DÍAZ MORALES, J.F. Y SÁNCHEZ-LÓPEZ, M.P. (2002). Metas personales y satisfacción autopercebida. En Hernández González, M. (ed.). *Motivación animal y humana*. México: El Manual Moderno.
- DIENER, E., SUH, E. M., LUCAS, R. E., Y SMITH, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- DIENER, ED., EMMONS, R.A., LARSEN, R.J. Y GRIFFIN, S. (1985). The satisfaction with the life scale: A measure of life satisfaction. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-76.
- ERIKSON, E.H. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- HECKHAUSEN, J. Y SCHULZ, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102, 284-304.
- HOLMAN, E.A. Y SILVER, R.C. (1998). Getting “stuck” in the past: Temporal orientation and coping trauma. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1146-1163.
- KAHNEMAN, D., DIENER, E. Y SCHWARZ, N.(1999). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russell Sage Found.

- KEYES, C.L.M., SHMOTKIN, D. Y RYFF, C.D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- LAPIERRE, S., BOUFFARD, L., DUBÉ, M., LABELLE, R. Y BASTIN, E. (2001). Aspirations and well-being in old age. En P. Schmuck y K.M. Sheldon (eds.). *Life goals and well-being* (pp. 102-115). Seattle: Hogrefe & Huber.
- MASLOW, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: D. Van Nostrand.
- MCLEOD, A.M. Y CONWAY, C. (2005). Well-being and the anticipation of future positive experiences: The role of income, social networks, and planning ability. *Cognition and Emotion*, 19(3), 357-374.
- MORLING, B. Y EVERED, S. (2006). Secondary control reviewed and defined. *Psychological Bulletin*, 132(2), 269-296.
- NEUGARTEN, B. (1999). *Los significados de la edad*. Barcelona: Herder.
- NURMI, J.E. (1989). Planning, motivation, and evaluation in orientation to the future: A latent structure analysis. *Scandinavian Journal of Psychology*, 3, 64-71.
- OKUN M.A., STOCK W.A., HARING M.J. Y WITTER R.A. (1984). The social activity/subjective well-being relation: a quantitative synthesis. *Research Aging*, 6, 45-65
- PAVOT, W., DIENER, ED. Y SUH, E. (1998). The temporal satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 70(2), 340-354.
- ROGERS, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- RYAN, R.M. Y DECI, E.L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- RYFF, C.D. Y ESSEX, M.J. (1991). Psychological well-being in adulthood and old age: descriptive markers and explanatory processes. *Annual Review of Gerontology & Geriatrics*, 11, 144-171.
- RYFF, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- SCHMUCK, P. Y SHELDON, K.M. (2001). *Life goals and well-being*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- WATSON, D., CLARK, L.A. Y TELLEGEN, A (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- WROSCH, C., HECKHAUSEN, J. Y LACHMAN, M.E. (2000). Primary and secondary control strategies for managing health and financial stress across adulthood. *Psychology and Aging*, 15(3), 387-399.
- ZIMBARDO, P.G. Y BOYD, N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable, individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.

## **Inserción laboral y condiciones psicológicas: Un estudio en sectores urbanos de la Argentina<sup>1</sup>**

*Labor insertion and psychological conditions: A study in the urban areas of Argentina*

María Elena Brenlla  
UCA

### **Resumen**

El objetivo de esta investigación es estudiar la relación entre la condición, categoría y estabilidad ocupacional con la percepción de malestar psicológico, las creencias de control y los proyectos personales. Se plantea es que los déficits en estos componentes psicológicos serán de mayor envergadura en función de la categoría ocupacional y la inestabilidad que los observados en función de la condición de ocupación. Se utilizaron los datos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina –multipropósito– que incluyó una muestra de 1500 casos de ciudades de más de 200.000 habitantes de nuestro país. Los resultados indican que la calidad del empleo se vincula con el malestar subjetivo relacionados con el papel de la suerte o el destino en el logro de objetivos personales. La inestabilidad laboral se asoció de modo aún más significativo con la propensión al malestar psicológico, las creencias negativas de control y una baja percepción de proyectos. Las situaciones de incertidumbre son más nocivas para la salud y el bienestar psicológico que las situaciones laborales previsibles.

### **Abstract**

The objective of this research is to study the relationship among occupational conditions, category and stability with the perception of psychological discomfort, control beliefs and personal projects. Deficits in these psychological components shall be greater in function of labor category and instability from those observed in labor condition. Data from the *Encuesta de la Deuda Social Argentina –multipropósito* (multipurpose Survey of the Social Argentine Debt) were used; the survey included a sample comprising 1,500 cases from cities having

---

Correspondencia: María Elena Brenlla  
Facultad de Psicología – UCA  
e-mail: bren@uca.edu.ar

over 200,000 inhabitants in our country. Results indicate that employment quality is associated with the subjective uneasiness related to the role luck or fate play in the achievement of personal objectives. Labor instability was associated in a somehow more significant way to the proclivity to psychological discomfort, negative control beliefs and a low perception for projects. Uncertainty situations are more detrimental for health and psychological wellbeing than foreseeable labor events.

*Palabras clave:* Desempleo. Inestabilidad laboral. Salud mental. Locus de control. Proyectos personales, Logro

*Key words:* Unemployment. Job instability. Mental Health. Locus of control. Life goals. Achievement

### *Introducción*

En la línea de pensamiento del desarrollo humano, se inscriben autores que han buscado ampliar el concepto de desarrollo económico, refiriéndolo a las dimensiones constitutivas del bienestar y la dignidad de las personas (Sen, 1985, 1992; Alkire, 2002; Max-Neef, 1993; Nussbaum & Glover, 1995; Doyal & Gough, 1994). Desde esta perspectiva se viene insistiendo cada vez con más fuerza en la importancia de las necesidades psicosociales –además de las económicas– como aspectos centrales del bienestar humano. No es de extrañar, entonces, que distintos modelos de este enfoque incluyan a variables como la salud mental y la vida emocional, entre otras, como aspectos subjetivos relevantes para un adecuado desarrollo humano (Max-Neef, 1993; Doyal & Gough, 1994).

La dimensión del trabajo es una de las principales para el desarrollo de las personas. Tal como señala Arendt (1996) el ser humano es esencialmente un ser relacional y el trabajo inserta a cada persona en una red *social*, siendo uno de los ámbitos fundamentales de integración y cohesión, de realización existencial de los individuos. Es una de las actividades más importantes en la *producción* del lazo social, a partir de la cual los sujetos procuran reproducir su existencia en el plano material, afectivo y existencial (Calvez, 1997)<sup>2</sup>.

De esta manera, el trabajo genera un lugar de pertenencia y es fuente de identificaciones. La literatura especializada destaca la importancia del trabajo como una actividad de gran influencia en la formación de la personalidad y que posibilita el desarrollo óptimo de las capacidades humanas (Jahoda, 1987).

La imposibilidad de acceder a un empleo en donde se puedan desarrollar dichas capacidades tiene efectos negativos sobre la formación de la personalidad (Eisenberg & Lazarsfeld, 1938). Se ha postulado que el acceso a un empleo constituye para la mayor parte de las personas una expresión de autonomía. Ciertos estudios muestran que la situación de desempleo o subempleo debilita la integración social, facilitando el aislamiento. Al respecto, las investigaciones informan la presencia de una asociación significativa entre los problemas de empleo y el malestar psicológico medido en términos de depresión, ansiedad y autoestima (Donovan, Oddy, Pardoe & Ades, 1985). También, que los individuos que están desempleados o trabajan bajo condiciones laborales inadecuadas tienen mayor probabilidad de presentar *malestar psicológico* que quienes tienen empleos estables, siendo las dolencias más frecuentes el síndrome depresivo y los trastornos por ansiedad<sup>3</sup> (Elder, Liker & Cross, 1984; Flanagan, 1990). En el mismo sentido, Gascón, Olmedo & Bermúdez (2003) encontraron que los desempleados presentan niveles de estrés más altos que los hallados entre los ocupados.

Por otra parte las investigaciones que se han centrado en el impacto de la cronicidad del desempleo sobre el bienestar, han mostrado que la pérdida del empleo afecta rápidamente a la salud mental, que el deterioro va en aumento, y que su punto máximo se sitúa entre los tres y seis meses. A partir de allí parece estabilizarse a medida que la situación –aún siendo desfavorable– se va haciendo más controlable y predecible (Warr, 1987). Si bien la adaptación a la situación de desempleo conlleva una ligera mejoría en el malestar subjetivo, se mantiene siempre un nivel importante de empobrecimiento de proyectos personales, de autonomía y de competencia personal (Wanberg, 1997).

Esta concepción del efecto de la duración del desempleo ha sido confirmada en estudios realizados en países de habla española. Por ejemplo, Del Pozo Iribarría, Ruiz, Pardo & San Martín, (2002) encontraron que la salud percibida tiende a empeorar progresivamente en las situaciones de desempleo –sobre todo entre los siete y los doce meses– pero mejora en los períodos siguientes. En consonancia con esto, algunos estudios realizados en nuestro país muestran que cuanto mayor es el tiempo de desempleo menor es la percepción de síntomas psíquicos (Bonantini, Simonetti & Michelín, 2005).

Otro componente psicológico asociado a las situaciones laborales es el *locus de control*, que consiste en las percepciones acerca la eficacia de la propia conducta para la modificación del entorno (Rotter, 1966). Estas creencias se

modelan según el mundo social y cultural en el que se desenvuelven las personas (Bandura, 1982) y afectan la percepción acerca del propio accionar. Se distingue entre *locus* de control *interno* –creencias de que lo que sucede es contingente a la conducta, al propio esfuerzo y a una actitud activa– y *locus* de control *externo* –percepción de sentirse a merced del destino, la suerte o personas poderosas y predominio de una actitud pasiva– (Rotter, 1966). Los estudios indican que el *locus* de control interno se asocia con la elección de trabajos acordes con las propias capacidades (Parker, 1989) y con el bienestar físico y psicológico (Taylor & Brown, 1988; Wallston, 1989) mientras que el *locus* de control externo con trabajos de menor calidad y mayor riesgo de malestar psicológico (Strickland, 1989). Además, se ha señalado que parece estar relacionado con el nivel de depresión entre los desempleados (Penta, 1980; Tiggerman & Winefield, 1984) y con el tipo de atribución que las personas establecen respecto de su situación de desempleo (Feather, 1983; Ostell & Diver, 1987).

Finalmente, se ha planteado que la noción de *proyectos personales* resulta ser una categoría abarcativa para comprender cómo las personas integran iferentes fuentes de influencias –biológicas, ambientales, sociales y culturales– para dar coherencia y balance a la propia vida (Little, 1989). De esta manera, el bienestar se alcanza en la medida en que las personas pueden percibir, estructurar y dar un significado a los proyectos personales, lo cual aumenta las probabilidades de su realización y consecuentemente, redundando en una percepción de satisfacción con la propia vida. Por el contrario, la baja satisfacción está relacionada con proyectos personales no significativos y desorganizados (Pychyl & Little, 1998). De igual manera, el desempleo se relaciona con un empobrecimiento de las aspiraciones personales (Wanberg, 1997). Además, el grupo que se evidencia más vulnerable frente a las crisis económicas y el desempleo es el de los medios empobrecidos, los cuales perciben su descenso en la estructura social sin mayores recursos personales o sociales capaces de revertir el problema (Boso & Salvia, 2006).

Tal como puede notarse, la investigación acerca de la asociación entre la condición ocupacional (estar ocupado o desocupado) y el malestar psicológico, las creencias de control y los proyectos personales ha sido profusamente tratada. En cambio, estos efectos psicológicos asociados con la categoría ocupacional y las situaciones de inestabilidad lo han sido menos. Una excepción son los trabajos realizados en nuestro medio por Schufer y Leibovich de

Figuroa (2006) quienes han investigado en qué medida el temor al despido y a perder el empleo se ha convertido para muchos en una fuente constante de inquietud y ansiedad, que en ocasiones se traduce en la emergencia de trastornos somáticos o psíquicos. En tal sentido, la inestabilidad laboral constituye un factor estresor para las personas. Pero en ninguno de ellos se trabajan las nociones de *malestar psicológico* percibido, las *creencias de control* y los *proyectos personales* en relación no solo a la condición ocupacional sino también en lo atinente a la categoría ocupacional de la persona y la presencia o no de estabilidad laboral.

En este sentido, este artículo –aún con sus limitaciones- podría ser de utilidad para echar luz sobre esta temática. En particular, se aborda en qué medida la inserción laboral –entendida en términos de condición de ocupación, categoría ocupacional y estabilidad laboral– influye en el bienestar psicológico, las creencias de control y los proyectos personales.

De acuerdo a los antecedentes mencionados, la hipótesis que se plantea es que los déficits en estos componentes psicológicos serán de mayor envergadura en función de la categoría ocupacional y la inestabilidad que los observados en función de la condición de ocupación (ocupado/desocupado).

### 3. Método

El método utilizado fue la contrastación por encuesta. La Encuesta de la Deuda Social Argentina –EDSA– es un instrumento multipropósito formado por 269 ítems que valoran las *condiciones materiales* –protección y resguardo, salud y alimentación, seguridad e integridad corporales–, las *condiciones sociales* –relación con otros, vida ciudadana, trabajo e ingresos–, y las *condiciones psicológicas* –riesgo de malestar psicológico, habilidad para la conceptualización verbal, creencias de control y proyectos personales.

La EDSA incluyó una muestra de 1500 casos<sup>4</sup> de ciudades de más de 200.000 habitantes de nuestro país. Por una parte, el Área Metropolitana del Gran Buenos Aires –incluyendo la Ciudad de Buenos Aires y 24 partidos del conurbano bonaerense– y, por otro, la mayoría de las principales ciudades del interior del país –Gran Córdoba, Gran Mendoza, Gran Salta, Gran Resistencia, Bahía Blanca y Neuquén-Plottier– (DII, 2007).

Entre mayo y junio de 2006, se entrevistaron a 767 hombres y 733 mujeres, con edades de entre 18 años y mayores  $-M=45,01$ ;  $DE=17,3-$  y niveles de educación de primario incompleto, 9,7%; primario completo, 25,3%, secundario incompleto, 17,7%, secundario completo, 20,1%; terciario o universitario incompleto, 14,6% y terciario o universitario completo, 12,6%. El estado civil se distribuyó en un 24,5% de solteros, un 58,7% de casados o unidos de hecho, un 8,2% de separados o divorciados y un 8,6% de viudos. En cuanto a la inserción laboral, se registraron un 90% de ocupados ( $N=957$ ) y un 10% de desocupados ( $N=96$ ).

### *Instrumentos*

En la sección *Condiciones psicológicas* de la EDSA se incluyeron los tests que se describen a continuación:

- a. Escala de Malestar Psicológico de Ronald Kessler (K-10) –adaptación castellana por M. E. Brenlla, 2005. Se trata de una escala de despistaje para evaluar el riesgo de presentar síntomas de ansiedad o depresión, considerados trastornos mentales comunes. Sus diez ítems aluden a síntomas de niveles mínimos y máximos de malestar psicológico. Cada ítem se contesta en función de una escala que va desde *Todo el tiempo* hasta *Nunca*, y la puntuación obtenida se coteja con el puntaje de corte con el fin de identificar a los sujetos con riesgo de malestar psicológico. Sus propiedades psicométricas han sido estudiadas tanto en investigaciones internacionales (Kessler & Mroczek, 1994) como nacionales (Brenlla, 2005). Dada la eficacia que ha mostrado para distinguir a los posibles casos de los no-casos, actualmente la escala K-10 forma parte de la Encuesta de Salud Mental de los Estados Unidos así como de Australia.
- b. Test abreviado de Locus de Control (Brenlla, 2004). Se trata de una selección de cuatro ítems de la escala de Locus de control de Rotter que se contestan como *verdadero* o *falso*, cuyas puntuaciones oscilan entre 0 y 4. La correlación con la escala completa fue significativa ( $r=0,336$   $p \leq 0,001$ ) lo que indica que el contenido de los ítems, aún no exhaustivamente, evalúan apropiadamente el constructo. Por otra parte,

el coeficiente de consistencia interna es apropiado teniendo en cuenta la cantidad de ítems de la prueba ( $\alpha = 0,633$ ), lo que señala una fiabilidad básica del instrumento. Dado que las puntuaciones de 2 puntos o mayores se corresponden con el 25% más alto de la distribución, se consideró a éste como puntaje de corte para distinguir entre valores altos y valores medios/bajos.

- c. La presencia de proyectos personales se evaluó mediante dos ítems directos que se respondieron como *verdadero* o *falso*. Estos ítems fueron contruidos sobre la base de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989).

En todas las variables psicológicas se redujeron las puntuaciones a fin de obtener valores dicotómicos que clasificasen a los sujetos con mayor y menor riesgo de malestar psicológico y con autopercepciones predominantemente positivas o negativas acerca de las creencias de control y los proyectos personales.

La variable independiente fue la inserción laboral entendida en tres aspectos:

- la condición laboral: ocupado, desocupado
- la categoría ocupacional: socio/patrón, empleado en relación de dependencia en sector público o privado, profesional independiente, trabajador por cuenta propia no profesional, empleado doméstico, changas o trabajos temporarios
- y la inestabilidad laboral: no desempleado o solo una vez en el último año; desempleado más de una vez en el último año (Para una descripción más detallada véase DII, 2007).

Las personas accedieron voluntariamente a responder a la encuesta y a los tests psicológicos –incluidos entre los ítems de la EDSA– se aplicaron en forma individual por entrevistadores entrenados a tal fin.

#### **4. Resultados**

Para estudiar la hipótesis planteada en la introducción -asociación entre las condiciones laborales descritas y los componentes psicológicos- se calcularon las medidas descriptivas de las variables, se analizaron las frecuencias en

tablas de contingencia y la significación de la asociación a través del uso del estadístico chi cuadrado. Los datos fueron procesados con el paquete estadístico SPSS-13 Módulo de Muestras Complejas.

#### *4.1 Asociación entre la condición de ocupación y el riesgo de malestar psicológico, las creencias de control y los proyectos personales*

Para analizar la asociación entre la condición de ocupación y las variables psicológicas estudiadas se compararon la población económicamente activa, clasificándose según las categorías *ocupado* y *desocupado* –definido como el individuo activo que no tiene ocupación y está buscando trabajo.

No se encontraron asociaciones significativas entre la condición de estar ocupado o desocupado y el riesgo de malestar psicológico o las creencias de control.

En cambio, al estudiar la asociación entre proyectos personales y condición de ocupación, notamos una diferencia –aunque no significativa– respecto de la percepción de proyectos: aproximadamente un 44% de quienes estaban desocupados indicaron una baja presencia de proyectos personales en contraste con el 32% obtenido por los ocupados. En tal sentido, se nota como el estar con una ocupación de manera estable, facilita la percepción de aspiraciones personales.

#### *4.2 Asociación entre la categoría ocupacional y el riesgo de malestar psicológico, las creencias de control y los proyectos personales*

Para estudiar que tipo de relación se establece entre las categorías ocupacionales y las variables psicológicas en estudio, se analizaron en primer lugar la asociación entre el riesgo de malestar psicológico y las distinciones laborales que se presentan en la Tabla 1. Puede notarse que quienes tienen empleos precarios o de baja calidad, como es el caso de las empleadas domésticas y de quienes trabajan en changas, presentan mayor riesgo de presentar síntomas de depresión o ansiedad que quienes tienen ocupaciones de mejor calidad ( $X^2 = 12,799$ ;  $p < 0,01$ ).

**Tabla 1. Riesgo de malestar psicológico según categoría ocupacional**

	<b>Socio o patrón</b>	<b>Asalariado cuenta</b>	<b>Cuenta propia</b>	<b>Empleada doméstica</b>	<b>Changas</b>	<b>Total</b>
<b>Bajo riesgo</b>	87,87%	88,99%	85,35%	74%	80,51%	85,68%
<b>Alto riesgo</b>	12,12%	11,00%	14,64%	26%	19,48%	14,31%
<b>Total</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%

En la Tabla 2 puede notarse que esta propensión al malestar psicológico se acompaña de creencias de control externo, observándose una fuerte asociación entre la calidad del empleo y estas creencias negativas ( $X^2 = 36,242$ ;  $p < 0,001$ ). La mitad de las empleadas domésticas y de los trabajadores eventuales reconocieron ítems relacionados con el papel de la suerte o el destino en el logro de objetivos personales, la percepción de no poder controlar la propia vida y el predominio de una actitud pasiva.

**Tabla 2. Creencias de control negativas según categoría ocupacional**

	<b>Socio o patron</b>	<b>Asalariado</b>	<b>Cuenta propia</b>	<b>Empleada doméstica</b>	<b>Changas</b>	<b>Total</b>
<b>Creencias positivas o neutras</b>	73,33%	70,52%	64,35%	42,10%	45,11%	63,34%
<b>Creencias negativas</b>	26,66%	29,47%	35,64%	57,89%	54,88%	36,65%
<b>Total</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%

La presencia de proyectos personales (Tabla 3) también reflejó la influencia de la categoría del empleo en cuanto si son altas o bajas. Las empleadas domésticas y las personas que realizan changas manifestaron tener pocos proyectos personales

(44% y 50% respectivamente), diferenciándose del resto de la muestra ( $X^2 = 53,746$ ;  $p < 0,001$ ).

**Tabla 3. Presencia de proyectos personales según categoría ocupacional**

		Categoría ocupacional					Total
		Socio o patrón	Asalariado	Cuenta propia	Empleada doméstica	Changas	
<b>Presencia de Proyectos</b>	Alta	84,37%	73,03%	74,67%	56%	50%	68,87%
	Baja	15,62%	26,96%	25,32%	44%	50%	31,12%
<b>Total</b>		100%	100%	100%	100%	100%	100%

#### *4.3 Asociación entre la inestabilidad laboral y el riesgo de malestar psicológico, las creencias de control y los proyectos personales*

Se analizó la relación entre la estabilidad laboral y el riesgo de malestar psicológico y, tal como puede notarse en la Tabla 4, se comprueba que estar más de una vez en el año desempleado –inestabilidad- se asocia con una mayor riesgo que si la ocupación es estable ( $X_2 = 9,039$ ;  $p < 0,003$ ).

**Tabla 4. Riesgo de malestar psicológico según estabilidad laboral**

	Inestabilidad		Total
	Estable*	Inestable**	
<b>Bajo riesgo</b>	85,06%	77,09%	83,85%
<b>Alto riesgo</b>	14,93%	22,90%	16,14%
<b>Total</b>	100%	100%	100%

\*estable: sin desempleo o solo una vez en el último año

\*\*inestable: desempleado más de una vez en el último año

En la tabla 5 se brindan datos que indican que las personas en situación de inestabilidad presentan una tendencia importante a tener creencias negativas de control comparadas con el grupo de los trabajadores estables ( $X_2 = 12,295$ ;  $p < 0,001$ ). Es probable que estas personas sientan que la propia conducta es ineficaz para promover cambios positivos en el entorno y que están a merced del azar o de la influencia de otras personas.

**Tabla 5. Creencias negativas de control según estabilidad laboral**

	<b>Estabilidad laboral</b>	
	<b>Estable</b>	<b>Inestable</b>
<b>Creencias neutras o positivas</b>	65,3%	52,1%
<b>Creencias negativas</b>	34,7%	47,9%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

Analizando la relación entre la presencia de proyectos personales y la inestabilidad laboral, observamos que quienes tienen mayor posibilidad de tener poca presencia de proyectos son las personas con una condición laboral inestable en comparación con aquellos que se encuentran estables ( $X_2 = 31,815$ ;  $p < 0,001$ ). Esta diferencia (23%) demuestra como la condición laboral en cuanto a estabilidad /inestabilidad influye notoriamente en la producción de proyectos a futuro (Tabla 6).

**Tabla 6. Proyectos personales según estabilidad laboral**

	<b>Estabilidad laboral</b>	
	<b>Estable</b>	<b>Inestable</b>
<b>Presencia moderada o alta de proyectos</b>	67,1%	43,7%
<b>Presencia baja de proyectos</b>	32,9%	56,3%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%

### ***5. Discusión y conclusiones***

En la introducción se planteó como objetivo general analizar cómo se asocian ciertos componentes psicológicos –malestar psicológico percibido, creencias de control y proyectos– con la condición de estar ocupado o no, con la categoría ocupacional y con la inestabilidad laboral.

Los resultados obtenidos nos muestran que el hecho de estar ocupado o desocupado –sobre todo si es de larga data– no se relaciona directamente con esos componentes. Estos resultados coinciden con el modelo propuesto por

Warr (1987) según el cual las personas *se adaptan* a la situación de desempleo luego de que ésta se torna estable y, por lo tanto, predecible. Además, algunos estudios realizados en nuestro país apoyan esta evidencia, ya que muestran que cuanto mayor es el tiempo de desempleo menor es la percepción de síntomas psíquicos (Bonantini, Simonetti & Michelín, 2005).

En cambio, la categoría ocupacional sí se asocia con la probabilidad de síntomas de depresión o ansiedad, con las creencias de estar sometido a fuerzas incontrolables -destino, azar, personas poderosas- y con la menor presencia de proyectos personales. Las empleadas domésticas y los trabajadores temporarios son quienes presentaron estas características en mayor medida que los socios o patrones, asalariados y cuentapropistas.

A la vez, la inestabilidad laboral –entendida como haber estado desempleado más de una vez en el último año– se asoció de modo aún más significativo con la propensión al malestar psicológico. Estos datos son consistentes con los encontrados por Schuffer y Figueroa (2006) en el sentido de considerar a la inestabilidad laboral como un estresor cuya intensidad y frecuencia puede conducir tanto a enfermedades psíquicas como somáticas. Además, hemos constatado que en situaciones de inestabilidad laboral no solo se resiente la salud psíquica sino que también se comprometen aspectos vinculados a la motivación de los individuos y redundan en la aparición de creencias negativas de control y una baja percepción de proyectos.

Como conclusión, este estudio muestra que las situaciones de incertidumbre –representadas por la inestabilidad laboral y por los trabajos precarios– son más nocivas para la salud y el bienestar psicológico que las situaciones laborales previsibles –reflejadas por la condición de estar ocupado o desocupado en forma definida–.

No obstante, hay que señalar como limitación del estudio que los resultados responden a un diseño transversal de una sola medición del que se pretenden extraer conclusiones de tipo temporal. Este análisis se realizará en estudios futuros, ya que la EDSA representa un diseño tipo panel y se cuenta con los datos de mediciones sucesivas desde el 2004 hasta el 2007.

## Bibliografía

ALKIRE, S. (2002). Dimensions of Human Development. *World Development* 30 (2), 181-205.

- ARENDDT, H. (1996). *La condición Humana*. Barcelona: Paidós. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- BANDURA, A. (1982). The psychology of chance encounters and life paths. *American psychologist*, 37, 784-755
- BONANTINI, C., SIMONETTI, G. y MICHELÍN, M. (2005). Vulnerabilidad y salud mental. Un análisis de los efectos del desempleo sobre la salud mental. *Cuadernos Sociales N 5 CITES*, 11-71.
- BOSO, R. M. R. & SALVIA, A. (2006). Condicionante sociales del malestar subjetivo en un entorno de crisis y desempleo masivo. *Revista de Psicología*, 3 (II):119-148.
- BRENLLA, M.E. (2004). Competencias Psicosociales. En Departamento de Investigación Institucional, U.C.A. (2004) *Las grandes desigualdades*. Buenos Aires: EDUCA.
- BRENLLA, M.E. (2005). Adaptación argentina del BDI-II en A.T. Beck, R.A. Steer & G.K. Brown. *Inventario de depresión de Beck II*. Buenos Aires: Paidós.
- CALVEZ, J.Y. (1997). *Necesidad del Trabajo ¿Desaparición o redefinición de un valor?*. Buenos Aires: Losada.
- CLARK M. S. (Ed.). *Prosocial behaviour: Review of personality and social psychology*, 12. Newbury Park, California: Sage Publications.
- DEL POZO IRIBARRÍA, J.A; RUIZ, MIGUEL A; PARDO, A. y SAN MARTÍN, R. (2002). Efectos de la duración del desempleo entre los desempleados. *Psicothema*. ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG, 2002. Vol. 14, nº 2, pp. 440-443.
- DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN INSTITUCIONAL, U.C.A. (2007). *Progresos sociales 2004-2006*. Apéndice II: Definiciones operacionales y criterios de medición de indicadores compuestos. Buenos Aires: EDUCA.
- DONOVAN, A; ODDY, M; PARDOE, R. y ADES, A. (1985). The arousal: Cost-reward model and the process of intervention. En M. S. Clark (Ed.), *Prosocial behaviour: Review of personality and social psychology*, 12. Newbury Park, California: Sage Publication.
- DOYAL, L. y GOUGH, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Icaria / FUHEM.
- EISENBERG Y LAZARFELD (1938). The psychological effect of unemployment, en *Psychological Bulletin* N° 35.
- ELDER, G.H; LIKER, J. y CROSS, C. (1984): Parent – child behavior in the Great Depression: Life course and intergenerational influences. En Baltes, P. y Brim, O. (eds.): *Life span development and behavior* (Vol. 6). Orlando: Academic Press.

- FEATHER, N.T. (1983). Causal attributions beliefs about work and unemployment among adolescents in state and independent secondary schools. *Australian Journal of Psychology*, 35, 211-232.
- FLANAGAN, C.A. (1990). Families and schools in hard times. En McLoyd, V.C. y Flanagan, C.A. (eds.): *New directions for child development* (Nº 46). San Francisco: Jossey-Bass.
- GASCÓN, S; OLMEDO, M. & BERMÚDEZ, J. (2003). Estrés por desempleo y salud. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*. ISSN 1695-4238, 66.
- JAHODA M. (1987). *Empleo y desempleo: un análisis socio-psicológico*. Madrid: Morata.
- KESSLER, R. & MROCZEK, D. (1994). Final Versions of our Non-Specific Psychological Distress Scale; *Survey Research Center of the Institute for Social Research*, University of Michigan.
- LITTLE, B. (1989). *Personal projects analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions, and the search for coherence. Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (pp. 15-31). New York: Springer Verlag.
- MAX-NEEF, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Nordan, Montevideo.
- NUSSBAUM, M. C. & GLOVER, J. (EDS.) (1995). *Women, Culture and Development: a study of human capabilities*. Oxford: Clarendon.
- OSTELL, A. & DIVERS, P. (1987). Attributional style, unemployment and mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 60 (4), 333-337.
- PARKER, K.R. (1989). Personal control in an occupational context, en E. Steptoe y A. Appels (eds.), *Stress, personal control and health*, Chichester: Wiley
- PATEL, V. & KLEINMAN, A. (2003). Poverty and common mental disorders in developing countries. *Bulletin of the World Health Organization*, 81 (8), 609-615.
- PENTA, L. (1980). Response to involuntary unemployment as a function of locus of control. *Dissertation abstracts international*, 41, O2-B, 675.
- PYCHYL, T y LITTLE, B. (1998). Dimensional specificity in the prediction of subjective well-being: personal projects in the pursuit of Phd. En *Social Indicator Research*, 45,423-473.
- RYFF, C. (1989). Happiness is Everything, or Is It? Exploration on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- ROTTER, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (I, Whole nº609).
- SCHUFER, M. y LEIBOVICH DE FIGUEROA, N. (2006). *Evaluación psicológica del estrés por inestabilidad laboral*. Buenos Aires: Paidós.

- TIGGEMAN, M. Y WINEFIELD, A.H. (1984). The effects of unemployment on the mood, self-esteem, locus of control, and depressive affect of school leavers. *Journal of occupational Psychology*, 57, 33-42.
- SELIGMAN, M.E.P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- SEN, A. (1985). *Commodities and capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- SEN, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Cambridge: Harvard university Press.
- STRICKLAND, B.R. (1989). Internal-external expectancies: From contingency to creativity. *Journal of Social Psychology*, 66, 353-358.
- TAMI, F. y SALVIA, A. (2004). Introducción: Desarrollo Humano y Deuda Social. En Departamento de Investigación Institucional, UCA: Observatorio de la deuda Social Argentina. *Las Grandes Desigualdades*, 1: 19-42. Buenos Aires: EDUCA.
- TAYLOR, S.E. & BROWN, J.D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 110, 67-85.
- WALLSTON, K.A. (1989). Assessment of control in health care settings. En E. Steptoe y A. Appels, A. (eds.): *Stress, personal control and health*. Chichester: Wiley.
- WANBERG, C.R. (1997). Antecedents and outcomes of coping behavior among unemployed and reemployed individuals. *Journal of Applied psychology*, 82, 731-744
- WARR, P. (1987). *Work, Unemployment and Mental Health*. Oxford: Clarendon Press.

## Notas

<sup>1</sup> Este artículo se realizó sobre la base de una presentación efectuada en las VII Jornadas de Debate Interdisciplinario en Salud y Población organizadas por el Instituto de Investigaciones Gino Germani.

<sup>2</sup> El trabajo no es sólo un medio de producción material de satisfactores, es también –y fundamentalmente– un modo de acción social cuya naturaleza compromete tanto a la realización existencial de los individuos como a la construcción material y simbólica de la sociedad que ellos constituyen. Al respecto, Calvez (1997) rescata esta línea de pensamiento en los aportes de Hegel, Marx, el Concilio Vaticano II, las primitivas comunidades cristianas y en A. Arendt (1996).

<sup>3</sup> Este tipo de alteraciones son denominadas como “trastornos mentales comunes” en comparación con otros de distinta cualidad como los trastornos psicóticos o los neuropsicológicos.

<sup>4</sup> La selección de las unidades censales para cada espacio residencial se realizó mediante un muestreo aleatorio de radios con probabilidad proporcional al tamaño de la población de 18 años y más de cada aglomerado considerado. Las manzanas o puntos de muestra barrial al

interior de cada radio y las viviendas de cada manzana o barrio se seleccionaron aleatoriamente a través de un muestreo sistemático, mientras que los individuos dentro de cada vivienda fueron seleccionados mediante un sistema de cuotas de sexo y edad. En general, para cada punto de muestra quedaron asignadas 6 viviendas (una unidad de observación por vivienda). Seleccionado el individuo, se le aplicó un formulario personal, relevándose además características de la vivienda y de los demás miembros del hogar, identificando a cada uno de los individuos en función de su posición respecto al jefe laboral.

## **El Child Behavior Checklist: su estandarización en población urbana argentina**

*The Child Behavior Checklist (CBCL):  
Its standardization in the Argentine urban population*

Virginia Corina Samaniego  
Pontificia Universidad Católica Argentina

### **Resumen**

Efectuar investigaciones válidas requiere contar con instrumentos culturalmente adecuados. Este estudio tuvo como objetivo evaluar el Child Behavior Checklist (CBCL) de Thomas Achenbach (1991), versión para padres, para población urbana argentina de niños entre 6-11 años evaluando su validez y confiabilidad. El CBCL discrimina adecuadamente entre niños pertenecientes a población normal y niños derivados a servicios de salud mental. El valor promedio de la muestra argentina de población normal es de 34.5 y el de población clínica 58.2, valores más altos que en otros países. Respecto de la confiabilidad, los valores test-retest y estabilidad a largo plazo son elevados así como los de consistencia interna. El CBCL resulta ser un instrumento valioso para la investigación epidemiológica y la práctica clínica.

### **Abstract**

Culturally adequate instruments are necessary to carry out a valid research. The target of this study was to validate Thomas Achenbach's Child Behavior Checklist (CBCL) (1991), in its version for parents, meant for Argentine urban children population between 6 to 11 years of age, by the evaluation of its validity and reliability. The CBCL adequately differentiates between children belonging to a normal population and those coming from mental health centers. The mean value for normal population in the Argentine sample is of 34.5 and for clinical population of 58.2, higher values than for other countries. With regard to reliability, test-retest and long-term stability values are high, as well as those for internal consistency. The CBCL becomes a valuable instrument in epidemiologic research and clinical practice.

*Palabras clave:* Validación, confiabilidad, estandarización, CBCL, Integración escolar, Problemas de comportamiento, Programas De evaluación en Salud Mental

*Key words:* Test valisity, Test reliability, Standandardization, Child Behavior Checklist, school integrations, behavior problems, Mental Health Program Evaluation

### *Introducción*

Las prácticas tanto clínicas como de investigación requieren de instrumentos que permitan evaluar la presencia de síntomas conductuales, emocionales y sociales en los distintos momentos del ciclo vital. Como señalan Reynolds y Sattler (2003) tales medidas son útiles por variadas razones entre las que se encuentran el ayudar a identificar fortalezas y deficiencias de la persona evaluada, el proporcionar una base objetiva para valorar los cambios o los resultados de programas de intervención así como el hecho de permitir comparar la información proveniente de diferentes informantes. Respecto en particular a estudios epidemiológicos, trabajar con instrumentos validados resulta ser un requisito indispensable (Gordis, 2005).

En la Argentina existe una carencia casi absoluta de estudios de prevalencia, incidencia o comorbilidad respecto a trastornos psíquicos en la infancia que permitan orientar las acciones en salud. Para poder encarar ese tipo de estudios era necesario efectuar la validación de un intrumento adecuado.

Al revisar la literatura se observa que hasta el momento se han identificado tres modelos de clasificación en Psicopatología Infantil: el categórico, el ideográfico y el dimensional (Volkmar, 1991). En la discusión sobre la correspondencia entre los síndromes estadísticamente derivados correspondientes al modelo dimensional y los modelos categóricos, Quay (1986) comparó las principales características conductuales de las dimensiones con los criterios diagnósticos de los sistemas clínicamente derivados. Achenbach (1980) y Edelbrock y Costello (1988) han provisto nuevas pruebas de convergencia. Por esto Quay (1986) concluyó que mientras resulta fácil pensar por categorías y podemos crear arbitrariamente categorías a partir de dimensiones, parece muy verosímil que la perspectiva cuantitativa de la psicopatología infantil es la correcta.

Del enfoque *categorico* derivan las entrevistas estructuradas y semi-estructuradas mientras que las escalas y listas de confrontación de comportamientos provienen del enfoque *dimensional*. Si bien las primeras pueden suministrar una aproximación más sistemática y objetiva a la evaluación de la psicopatología infantil, su aplicación a la investigación epidemiológica es restringida debido a su extensión y a la necesidad de entrenamiento clínico y específico. Por el contrario las escalas y listas de confrontación eluden estas limitaciones aumentando el poder analítico y la confiabilidad, permiten recoger información de personas que conviven con el niño y que son significativas en su entorno. El *Child Behavior Checklist (CBCL)*, desarrollado por Achenbach y Edelbrock (1983), resulta ser uno de los instrumentos más estandarizado y empleado transculturalmente (Pedreira, Sanchez, Sardinero, Martín & Martín, 1993; Medina et al., 2007); es el que permite valorar una amplia gama psicopatológica y tomar en cuenta los aspectos evolutivos como sexo y edad y además posibilita tanto aplicaciones clínicas como de investigación. El CBCL es muy apropiado para el uso en investigaciones epidemiológicas ya que resulta factible estudiar grandes poblaciones de manera simple, confiable y eficiente. Así el objetivo del presente estudio ha sido evaluar la validez y confiabilidad del Child Behavior Checklist en su versión para padres (CBCL-P) para población urbana de niños entre 6-11 años de edad en la Argentina. Esto tuvo como interés último obtener un instrumento estandarizado para su utilización en estudios epidemiológicos y brindar información preliminar para su futuro uso en la práctica clínica.

## *Método*

### *Instrumento*

El CBCL es un instrumento estandarizado para registrar los problemas comportamentales y competencias sociales de niños entre 4 y 18 años. El inventario diseñado para padres incluye 20 ítems referidos a competencias sociales, relativos al desempeño escolar, relaciones sociales y participación en actividades, y 118 ítems de problemas comportamentales, que pueden ser categorizados de la siguiente forma: 0= no es cierto, 1= es cierto algunas veces o de cierta manera, 2= muy cierto o a menudo cierto. El puntaje total se

obtiene a partir de la suma de los parciales. Al existir numerosas versiones en idioma castellano se optó por trabajar en base a la versión genérica proveniente del autor del instrumento en la Universidad de Vermont. Se efectuaron cambios en giros idiomáticos y en distintas expresiones para hacerlo afín a la cultura argentina, manteniendo siempre el sentido original de los ítems.

En este estudio se adaptó sólo la parte que corresponde a problemas comportamentales. La sección de competencias sociales fue inicialmente incluida para su validación. Luego de un testeo del instrumento completo en una fase piloto, se llegó a la conclusión que los ítems correspondientes no eran adecuados culturalmente para evaluar competencias sociales en la población argentina, al responder a pautas culturales de la sociedad estadounidense.

El criterio externo utilizado a fin de establecer la validez del instrumento resultó de medir su poder discriminante a través de la comparación de los puntajes obtenidos por sujetos de población general y sujetos derivados a servicios de salud mental, tomando como base los estudios de Achenbach & Edelbrock (1983); Zilber, Auerbach y Lerner (1994) y Montenegro, Bralic, Edwards, Izquierdo y Maltes (1983).

### *Participantes y procedimientos de la muestra normal*

El Universo de este estudio estuvo constituido por los niños de 6-11 años de edad residentes en la Ciudad de Buenos Aires. Para ser incluidos en la muestra de sujetos normales, los niños no debían haber recibido atención en salud mental durante el último año previo a la entrevista. El tamaño de la muestra se fijó en 240 casos, tomando como base a la población infantil de 6-11 años de edad residente en la Capital Federal que es de 225.377 niños (114.218 varones, 111.159 mujeres; fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda, INDEC, 1991 ) y a las necesidades de contar para los análisis estadísticos previstos con un mínimo de 20 casos por edad y sexo. En función de ello se procedió a estimar el número necesario de conglomerados, habiendo entrado en la ecuación los valores del efecto de diseño, número de casos por conglomerado(b) y el coeficiente de correlación intraclase (Roh), y se tomó un alfa de 20%.

Se empleó un muestreo aleatorio de áreas con selección sistemática y arranque aleatorio. Se consideraron los radios censales utilizados en el relevamiento del Censo Nacional de Población y Vivienda de 1991 (INDEC). Los radios

fueron ordenados según su nivel medio de hacinamiento<sup>2</sup>. Se seleccionaron 40 radios. En los radios elegidos, utilizando cartografía censal, se determinó la manzana de inicio mediante la selección aleatoria de coordenadas. En la Capital Federal cada radio censal tiene un promedio de 300 hogares.

Se establecieron ciertos criterios para la selección del hogar, en cuanto al recorrido a realizar en los distintos puntos muestra. Asimismo se produjeron dos tablas de números aleatorios para la selección probabilística por un lado de las familias, en el caso de hogares multifamiliares, y por otro para la selección de los niños en caso de la existencia en el hogar de más de un niño dentro de la franja etárea de 6 a 11 años.

En la recolección de datos de la población general se trabajó con estudiantes debidamente entrenados de las carreras de Psicología, Sociología y Comunicación quienes administraron el CBCL a los padres en el hogar entre noviembre de 1996 y abril de 1997.

Para obtener el nivel de confiabilidad del CBCL a través de pruebas *test-retest* un mismo entrevistador administró la entrevista a una submuestra de madres luego de un período que osciló entre una semana y diez días de la toma inicial. Para obtener el nivel de *acuerdo entre padres* en una submuestra se entrevistó separadamente al padre y a la madre. Para el cálculo de la *estabilidad a largo plazo*, se aplicó nuevamente el instrumento a una submuestra de madres transcurrido un intervalo de 7 meses.

### ***Participantes y procedimientos de la muestra clínica***

La muestra de sujetos quedó constituida por 241 casos, 156 niños (64,7%) y 85 niñas (35,3%) derivados a servicios de salud mental. La misma provino de distintos servicios de Psicopatología y Psiquiatría Infanto Juvenil de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires<sup>3</sup>, administrando el CBCL a padres de niños durante el procedimiento de admisión.

Se intentó controlar la distribución de la muestra en términos del sexo de los niños y su nivel socioeconómico. Sin embargo, con respecto al sexo, se encontró que los niños varones entre 6 y 11 años de edad consultan con más frecuencia que las niñas, principalmente por problemas de conducta, siendo derivados de los gabinetes escolares, mientras que las niñas consultan con

más frecuencia en edades próximas a la pubertad. La misma dificultad, o sea menor proporción de niñas en la consulta, fue encontrada en el estudio realizado en Chile por Montenegro (Montenegro et al., 1983).

En relación con el Nivel Socioeconómico (NSE) se hizo dificultosa la captación de casos correspondientes al nivel socioeconómico alto (8,7% en la muestra clínica vs un 18% existente en la ciudad de Buenos Aires). Se trata de personas que no concurren a los servicios públicos sino a los privados y es aquí en donde se han encontrado obstáculos con los profesionales a nivel privado. En efecto, esos profesionales en su mayoría no accedieron a administrar el cuestionario a sus pacientes que concurren de empresas de medicina prepaga por temor a alguna queja por parte del paciente o institución.

Si bien la distribución no pudo respetarse en su totalidad, los valores obtenidos permitieron llevar a cabo análisis satisfactorios y adecuados.

Con el fin de obtener el grado de *acuerdo entre padres*, en una submuestra se administró el instrumento separadamente al padre y a la madre del niño.

Siguiendo a Achenbach (comunicación personal, año 1997) y Montenegro et al., se excluyeron de la muestra clínica “a los casos de retardo mental, patología neurológica pura y trastornos específicos del aprendizaje. No se excluyeron, en cambio, los niños que, presentando trastornos neurológicos o del aprendizaje, estaban actualmente en consulta por patología propiamente psiquiátrica” ( p. 22).

La recolección de datos se efectuó entre los meses de diciembre de 1996 y setiembre de 1998. La modalidad de administración fue autoadministrada o a través de entrevistador.

### *Resultados*

Al ser consultado el Dr. Achenbach (comunicación personal, año 1998) opinó que no era necesario efectuar un nuevo Análisis de Componentes Principales (ACP) y así obtener escalas para la Argentina. Esto era debido a que su estructura factorial ha sido apoyada fuertemente por el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de miles de protocolos holandeses de CBCL y de los protocolos a maestros (TRFs) y adolescentes (YSRs). El Dr. Achenbach sugirió utilizar sus escalas.

### Validez de Criterio del CBCL

La validez de criterio fue evaluada en términos de diferencias significativas ( $p < .01$ ) entre grupos de población normal y clínica para todas las edades y sexos, tomando el hecho de ser derivados a servicios de salud mental como criterio (Achenbach, 1983).

Los puntajes promedio para las escalas y el puntaje total fueron calculados separadamente para cada sexo, en la muestra clínica y en la muestra normal (Tabla 1). El puntaje de problemas comportamentales fue mucho más alto en la muestra clínica que en la muestra normal (58.28 vs. 34.96 en niños; 57.67 vs 34.11 en niñas). En la muestra normal las medias fueron más altas en varones que en mujeres en casi todas las escalas, salvo en *Quejas Somáticas*, *An-sioso-Depresivo* e *Internalizante*. En la muestra clínica fueron más altas en mujeres las mismas escalas, agregándosele *Problemas de Pensamiento*.

En la Tabla 1 se observa que el CBCL discriminó entre la muestra clínica y la muestra normal de población urbana argentina. Para comprobar si las diferencias eran significativas se calcularon ANOVAS de un factor separadamente para cada sexo, obteniéndose valores de significación  $< .000$  en casi todos los casos, observándose tres excepciones: a) para la escala *Problemas Sexuales* en niños ( $p = .043$ ); b) para la escala de Problemas Sexuales en niñas (no significativa); c) para la escala *Conducta Antisocial* en niñas ( $p = .007$ ).

**Tabla 1**  
Puntajes promedio del Child Behavior Checklist, escalas y total por sexo y situación de derivación, en niños de 6 a 11 años de Capital Federal

	Niños					Niñas				
	Normal (n=120)		Clínica(n=85)		<i>p</i>	Normal (n=120)		Clínica (n=156)		<i>p</i>
	Media	DE	Media	DE		Media	DE	Media	DE	
<b>Total</b>	34.96	18.04	58.28	24.05	.000	34.11	19.04	57.67	19.61	.000
<b>Escalas</b>										
Prob.pensamiento	0.24	0.66	1.35	1.64	.000	0.18	0.52	1.48	1.92	.000
Quejas somaticas	0.85	1.45	1.91	2.32	.000	1.22	2.00	2.75	2.69	.000
Prob.sociales	2.58	2.38	4.92	3.06	.000	2.33	2.34	4.82	3.10	.000
Cond.antisocial	2.67	2.42	4.54	2.95	.000	2.06	2.28	2.98	2.57	.007
Retraimiento	3.25	2.68	5.68	3.86	.000	3.22	2.65	5.61	3.76	.000
Prob. sexuales	0.39	1.00	0.67	1.20	.043	0.38	0.75	0.54	1.21	NS

	Niños					Niñas				
	Normal (n=120)		Clínica(n=85)			Normal (n=120)		Clínica (n=156)		
	Media	DE	Media	DE	p	Media	DE	Media	DE	p
Prob. de atención	4.75	3.49	8.71	4.05	.000	4.12	3.35	8.25	4.19	.000
Ansioso-depresivo	5.03	3.61	8.83	5.17	.000	5.40	4.28	9.99	5.36	.000
Agresividad	11.08	6.67	17.11	8.58	.000	10.83	6.42	15.05	7.02	.000
Internalizante*	9.13	6.11	16.42	9.23	.000	9.83	7.06	18.35	8.86	.000
Externalizante**	13.75	8.36	21.65	10.84	.000	12.89	8.05	18.02	8.87	.000

Nota:

\* Internalizante: surge de la suma de las escalas de Retraimiento, Quejas somáticas, Ansioso-Depresivo

\*\* Externalizante: surge de la suma de las escalas de Agresividad y Conducta Antisocial.

Las Tablas 2 y 3 presentan los valores del puntaje total de problemas comportamentales para cada una de las muestras clínica y normal según sexo, edad y NSE de la familia. En ambas muestras, tomados ambos sexos y todas las edades en su conjunto, el nivel socioeconómico *bajo* presentó los valores superiores.

Tabla 2

**Muestra de Población Normal Distribución de las medias de los puntajes totales del CBCL según sexo y edad del niño y nivel socioeconómico de la familia.**

Nivel Socioeconómico						
Edad	Sexo	Alto	Medio	Bajo	Total sexo	Total
6 años	Masculino	26.7	32.1	50.9	38.8	34.5
	Femenino	24.2	24.2	39.2	30.2	
7 años	Masculino	29.3	38.6	22.9	30.3	33.6
	Femenino	11.0	27.9	47.6	36.9	
8 años	Masculino	31.3	34.7	39.6	36.9	38.1
	Femenino	28.3	41.0	47.0	39.3	
9 años	Masculino	12.00	30.4	45.6	35.4	34.9
	Femenino	28.0	32.0	44.0	34.4	
10 años	Masculino	30.4	35.7	33.5	33.7	30.9
	Femenino	23.3	27.9	30.5	28.0	
11 años	Masculino	17.5	31.8	44.0	34.7	35.3
	Femenino	17.3	31.4	46.0	35.9	

<b>Nivel Socioeconómico</b>						
<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Alto</b>	<b>Medio</b>	<b>Bajo</b>	<b>Total sexo</b>	<b>Total</b>
Tot./Sex.	Masculino	26.7	33.6	40.0	35.0	34.5
	Femenino	24.6	30.7	42.5	34.1	
<b>Total</b>		<b>25.5</b>	<b>32.2</b>	<b>41.3</b>	<b>34.5</b>	

**Tabla 3**  
**Muestra de Población Clínica. Distribución de las medias de los puntajes totales del CBCL según sexo y edad del niño, y nivel socioeconómico de la familia.**

<b>Nivel Socioeconómico</b>						
<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Alto</b>	<b>Medio</b>	<b>Bajo</b>	<b>Total sexo</b>	<b>Total</b>
6 años	Masculino	54.3	58.6	69.3	61.3	58.9
	Femenino	50.0	45.3	69.8	54.4	
7 años	Masculino	52.8	54.8	71.1	59.1	58.4
	Femenino	53.5	55.3	59.1	57.4	
8 años	Masculino	51.0	47.8	65.6	56.5	56.7
	Femenino	-	52.1	66.6	56.9	
9 años	Masculino	59.0	55.2	57.8	56.6	57.4
	Femenino	-	61.0	56.6	59.2	
10 años	Masculino	35.5	58.2	81.8	61.8	59.8
	Femenino	-	49.8	60.9	57.2	
11 años	Masculino	77.0	55.0	46.8	55.0	57.5
	Femenino	-	72.5	45.3	63.4	
Tot./Sex.	Masculino	55.4	55.0	64.2	58.3	58.1
	Femenino	52.3	55.4	60.5	57.7	
<b>Total</b>		<b>55.0</b>	<b>55.1</b>	<b>62.7</b>	<b>58.1</b>	

El alto poder discriminativo del instrumento fue confirmado también con un ANOVA factorial, en el que se observó que tanto para el puntaje total como para cada una de las escalas el mayor porcentaje de variancia se explicó por el hecho de pertenecer a la muestra clínica o normal. El NSE de los sujetos explicó también cierto porcentaje pero siempre  $< 5\%$  (Tabla 4). En el ANOVA Factorial todos los promedios de escalas y puntaje total del CBCL fueron menores para la muestra normal y mayores para la muestra clínica. En el único caso en que otra variable, en este caso la edad, explicó un porcentaje mayor de la variancia que la situación de derivación fue en Problemas Sexuales.

**Tabla 4**  
**Escalas y Puntaje Total de Problemas Comportamentales del CBCL:**  
**Porcentaje de variancia explicada por efectos significativos ( $p < .01$ ) de situación de derivación y variables sociodemográficas**

	Derivación*	NSE	Sexo	Edad	Multiple R <sup>2</sup>
<b>Escalas</b>					
Agresividad	10.24	1.69	<1	—	14.5
Problemas Sociales	16.0	4.4	<1**	—	21.6
Retraimiento	12.3	2.6	—	—	15.6
Quejas somáticas	7.8	<1**	1.7**	—	10.3
Problemas sexuales	1.2**	—	—	2.9	4.5
Probl. de pensamiento	17.6	—	—	—	18.2
Conducta Antisocial	6.8	1.2	3.6	—	13.5
Problemas de Atención	21.2	4.0	<1	—	28.0
Ansioso Depresivo	16.0	3.6	—	—	20.1
Externalizante	10.24	1.7	1.4	—	15.6
Internalizante	19.4	3.6	—	—	23.2
Indice Total	23.0	4.4	<1**	—	29.0

Nota: Los Análisis efectuados fueron ANOVAS Factoriales de las distintas escalas del CBCL (estrechas y amplias) tomando situación de derivación, nivel socioeconómico (NSE), sexo y edad como variables independientes.

\* Todos los promedios de Escalas y Puntaje Total CBCL fueron menores para la muestra normal y mayores para la muestra clínica.

Los números en la tabla indican el porcentaje de variancia explicada por cada variable independiente, donde el efecto fue significativo a  $p < .01$ .

\*\*  $p < .05$

### *Puntos de Corte para el CBCL*

Siguiendo los lineamientos del autor del instrumento (Achenbach & Edelbrock, 1981), fue elegido como punto de corte el percentil 90 de la distribución de frecuencia acumulativa obtenido por los niños de la población normal. Para los niños tal valor fue de 59 y para las niñas de 61, para ambos sexos tomados en su conjunto el valor fue de 60.

Como se presenta en la Tabla 5, usando ese punto de corte como el límite superior del rango *normal* y aplicando tal valor a la distribución de puntajes para los niños de población normal, 9.2% de niños y niñas se encontraron por fuera del rango de *normalidad*. Al aplicar esos puntos de corte a la distribución de niños derivados a servicios, se encontró que un 42.3% de niños y un 40.0% de niñas se ubicaron dentro del rango de normalidad dentro de la población clínica. Se presenta entonces en la Tabla 5 el índice de Clasificación Errónea calculado para un nivel de especificidad del 90%. De acuerdo al sexo, los puntos de corte variaron de 59 a 61. El índice de Clasificación Errónea General, o sea, el total de falsos positivos y falsos negativos para las muestras clínica y normal combinadas y ambos sexos en conjunto, fue de 24.9.

**Tabla 5:**  
**Índice de clasificación errónea a puntos de corte correspondientes al percentil 90 de la distribución de frecuencia acumulada del puntaje total de problemas comportamentales obtenidos por niños de población normal. niños, niñas y ambos sexos en conjunto.**

Niños				Niñas			
Índice de Clasificación Errónea				Índice de Clasificación Errónea			
Punto de Corte	Falsos Positivos* %	Falsos Negativos**%	General %	Punto de Corte	Falsos Positivos* %	Falsos Negativos**%	General %
59	9.2	42.3	25.8	61	9.2	40.0	24.6

  

Ambos sexos			
Punto de Corte	Falsos Positivos* %	Falsos Negativos** %	General %
60	10.0	39.8	24.9

Notas:

\* falsos positivos: niños no derivados clasificados como derivados

\*\* falsos negativos: niños derivados clasificados como no derivados

### *Confiabilidad*

1. *Test-retest*: Se administró retest a un 15.4% de la muestra de población normal entre una semana y diez días posteriores a la primera aplicación. Los resultados se analizaron utilizando el coeficiente de correlación de Pearson obteniéndose un valor de .91 ( n= 37;  $p < .000$ ).

2. *Acuerdo entre padres*: En un 18% de la muestra total se administró el instrumento a ambos padres separadamente, con el fin de analizar el acuerdo entre las respuestas de ambos. Se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson obteniéndose para la muestra normal un valor de .60 ( $n = 46$ ;  $p < .000$ ) y para la muestra clínica un valor de .44 ( $n=40$ ;  $p < .005$ ).
3. *Estabilidad a largo plazo*: Se administró nuevamente el instrumento a un 29% de la muestra de población normal, luego de un intervalo de 7 meses, lo cual permitió el cálculo del valor de estabilidad a largo plazo. Se utilizó para ello el coeficiente de correlación de Pearson, obteniéndose un valor de .75 ( $n= 69$ ;  $p < .000$ ).
4. *Consistencia interna de las escalas del CBCL*: La consistencia interna de cada una de las escalas amplias y estrechas y puntaje total fueron evaluadas a través del cálculo de coeficiente Alpha de Cronbach. Los valores obtenidos se presentan en la Tabla 6. Fueron encontrados altos valores de consistencia interna para las escalas amplias externalizante e internalizante del CBCL, para ambos sexos tomados separadamente y en conjunto. Los valores estuvieron en un rango que va de .85 a .90. Con respecto a las escalas estrechas la mayor parte obtuvo valores superiores a .65 considerado como adecuado. La escala *Agresividad* presentó el valor más elevado para ambos sexos separadamente (.89 vs .86) y en conjunto (.88). Achenbach (1983) ha señalado este factor como el de mayores *eigenvalues*. La escala Problemas Sexuales resultó ser la que presentó los valores más débiles de consistencia interna para ambos sexos. Los ítems que corresponden a esta escala constituyen problemas que sólo algunas veces son informados por los padres.

**Tabla 6.**  
**Alphas para escalas y puntajes totales del CBCL.**

	Niños	Niñas	Ambos sexos
<b>Escalas</b>			
Retraimiento	0.75	0.73	0.74
Quejas somáticas	0.67	0.67	0.67
Ansioso-depresivo	0.77	0.80	0.78
Problemas sociales	0.67	0.67	0.67

	Niños	Niñas	Ambos sexos
<b>Escalas</b>			
Problemas de pensamiento	0.51	0.61	0.55
Problemas de Atención	0.76	0.77	0.77
Conducta Antisocial	0.60	0.57	0.61
Agresividad	0.89	0.86	0.88

### *Discusión*

El Child Behavior Checklist (CBCL) resulta ser una escala que discrimina adecuadamente entre niños pertenecientes a población normal y niños derivados a servicios de salud mental en población urbana de 6 a 11 años de edad para la Argentina.

Comparando con valores de otros países, la muestra argentina de población normal obtiene los valores más altos de los promedios de puntajes totales de problemas conductuales: Argentina, 34.5; Australia, 31.6; E.E.U.U., 20.8; Israel, 20.8; Holanda, 20.5; Canadá, 29.2; Chile, 28.7 (Achenbach & Edelbrock, 1983; Achenbach, Hensley, Phares & Grayson, 1990; Montenegro et al., 1983; Offord et al., 1987; Verhulst, Akkerhuis & Althaus, 1985; Zilber, Auerbach & Lerner, 1994). El nivel socioeconómico (NSE) bajo tiene un peso relativo importante en los valores promedio obtenidos en la Argentina. El punto de corte que indicaría el límite del rango de normalidad (Percentil 90), también obtiene valores más altos en Argentina: 59-61; Chile: 51 puntos; Estados Unidos: 37-40 (Achenbach & Edelbrock, 1983; Montenegro et al., 1983). Estos dos últimos hallazgos indicarían que los padres perciben un mayor nivel de problemas comportamentales y emocionales en sus hijos en esta población, lo cual sería necesario evaluar a la luz de la cultura *Psi* tan particular del contexto argentino. También sería importante evaluarlo en función de variaciones temporales y su asociación con variables macrosociales, por las situaciones de crisis y ajustes sucesivos que vive el país, y que convierten el contexto en uno de continua inseguridad para las familias.

Los valores promedio en población clínica sí se asemejan a los de Estados Unidos pero son menores que los chilenos: Argentina, 58.2; Estados Unidos, 58.7; Chile, 65.4. La subrepresentación del NSE alto para esta muestra no parece haber influido en los valores definitivos: la amplitud entre NSE alto y

bajo en la Argentina fue de 7.7, mientras que en Chile fue de 16.1. Estos valores encontrados en la Argentina estarían indicando una más temprana derivación de los niños para su atención clínica, debido quizás a una menor tolerancia por parte de sus padres y/o maestros hacia las conductas que presentan ya sea en el ámbito familiar y/o escolar.

Los análisis multivariados arrojaron que el instrumento discrimina adecuadamente entre niños referidos a servicios de salud mental y sus pares de población normal. En el único caso en que tal discriminación no resultó adecuada fue en lo que respecta a la escala *Problemas Sexuales*. Esta escala no obtuvo un nivel de significación estadística satisfactorio al comparar las muestras en cada sexo por separado. Tampoco lo obtuvo al efectuar el análisis multivariado incluyendo otras variables independientes, donde finalmente la variable edad dio cuenta de un porcentaje de variancia mayor que la situación de derivación, aunque no alto (2.9%). A partir de esto puede decirse que no resulta ser una escala de validez comprobada para esta población. Esto quizás tiene que ver con la dificultad de mencionar estos temas que los padres presentan muchas veces. En los estudios de Achenbach tal escala también muestra efectos pequeños, por lo que no se presenta en el perfil final que permite obtener el protocolo. Según Achenbach (1993) esta categoría debería ser vista como proveyendo información adicional acerca de un tipo de problemas más que como un indicador importante de necesidad de atención clínica.

En relación a las medias obtenidas para cada escala, la categoría *Agresividad* es la que obtuvo los valores más elevados en ambos sexos, presentando valores mayores que las de sus pares estadounidenses en población normal (10.83 vs 7.2 para niñas; 11.8 vs 7.3 para niños) pero menores en población clínica (17.11 vs 19.1 para niños; 15.05 vs 20.2 para niñas) (Achenbach & Edelbrock, 1983).

En términos de confiabilidad, los valores test-retest y estabilidad a largo plazo obtenidos por el CBCL fueron elevados. En comparación se hallaron valores bajos para las pruebas de acuerdo entre padres en ambas muestras. Sin embargo esto no estaría indicando una limitación del instrumento, sino más bien el reflejo de los roles que en la cultura argentina cumplen todavía hoy los padres en relación a la salud de sus hijos, quizás prestando menos atención, registrando menos o evaluando de manera diferente las conductas de sus hijos en comparación con las madres. Es este un punto que necesita mayor profundización. Otra medida de la confiabilidad del instrumento ha sido seña-

lada por los altos niveles de consistencia interna encontrados, tanto en las escalas estrechas como amplias, así como en lo que respecta al puntaje total. Esto estaría indicando que el instrumento está evaluando campos comparables de problemas psicopatológicos en poblaciones de niños en la Argentina.

El CBCL puede ser considerado entonces como un instrumento valioso para su uso en la investigación epidemiológica en Argentina, como instrumento de screening y de utilidad también para el clínico en su actividad cotidiana, así como para otros profesionales de la salud no especialistas en salud mental, como por ejemplo los pediatras.

Esta versión de la escala ha sido empleada con muy buenos resultados en estudios posteriores en Argentina encontrando nuevamente niveles altos de confiabilidad (.94) medida por el coeficiente alpha de Cronbach (Samaniego, 2004a) habiéndose efectuado comparaciones con otras poblaciones ya sea clínicas (Cervone, Luzzi, Slapak & Samaniego, 1999; Cervone et al., 2007; Slapak, Cervone, Luzzi & Samaniego, 2002; Slapak et al., 2002; Taborda & Díaz, 2004; Taborda, 2006; Taborda, Berti & Del Río, 2006; Taborda & Díaz, 2007; Taborda, Díaz, Abraham & Toranzo de Sosa, 2008; Samaniego, 2007) como con población general (Samaniego, 2004a, 2004b).

## Bibliografía

- ACHENBACH, T.M. (1980). DSM-III in light of empirical research on the classification of child psychopathology . *Journal of the American Academy of Child psychiatry*, 19, 395-412.
- ACHENBACH, T. & EDELBROCK, C. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial 188, 46, 1.
- ACHENBACH, T. M. (1983). *Empirically based taxonomy: How to use syndromes and profile types derived from the CBCL/4-18, TRF, and YSR*. Burlington, VT, E.E.U.U.:Department of Psychiatry. University of Vermont.
- ACHENBACH, T. M. & EDELBROCK, C. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT, E.E. U.U.: Department of Psychiatry. University of Vermont.
- ACHENBACH, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/ 4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT, E.E. U.U.: Department of Psychiatry. University of Vermont.

- ACHENBACH, T.M.; HENSLEY, V.R.; PHARES, V. & GRAYSON, D. (1990). Problems and competencies reported by parents of Australian and American children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 265-286.
- ACHENBACH, T.M. Comunicación personal, años 1997, 1998.
- CERVONE, N.; LUZZI, A.; SLAPAK, S. y SAMANIEGO, V. (1999). Estudio descriptivo de una población infantil derivada para su asistencia clínica en un centro comunitario *VII Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, p. 203-222.
- CERVONE, N.; LUZZI, A.; SLAPAK, S.; BELMES, D.; RAMOS, L.; WAINSZELBAUM, D.; PADAWER, MARÍA; GRIGORAVICIUS, MARCELO; FRYLINSZTEIN, CECILIA (2007). Proceso Psicoterapéutico: Estudio De Caso En Psicoterapia Psicoanalítica (Ed.) Memorias De Las XIV Jornadas De Investigación. Tercer Encuentro De Investigadores En Psicología Del Mercosur. (pp. 34-35)Argentina. Universidad De Buenos Aires.
- EDELBROCK, C. y COSTELLO, A. (1988). Convergence between statistically derived behavior problem syndromes and child psychiatry diagnoses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16 219-231.
- GORDIS, L. (2005). *Epidemiología* (3a. ed.). Madrid, Elsevier
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (INDEC), (1991), *Censo Nacional de Población y Vivienda*.
- MEDINA, C.; BLAS NAVARRO, J.; MARTINENA, P.; BAÑOS, I.; VICENS-VILANOVA, J.; BARRANTES-VIDAL, N.; SUBIRÁ, S. & OBIOLS, J.E. (2007). Evaluación de la conducta adolescente con las escalas de Achenbach: ¿existe concordancia entre diferentes informantes? *Salud Mental*, 30, 33-39.
- MONTENEGRO, H.; BRALIC, S.; EDWARDS, M.; IZQUIERDO, T. y MALTES, G. (1983). *Salud mental del escolar: Estandarización del Inventario de Problemas Conductuales y Destrezas Sociales de T. Achenbach en niños de 6 a 11 años*. Santiago, Chile: CEDEP-UNICEF.
- OFFORD, D.; BOYLE, M. H.; SZATMARI, P.; RAE-GRANT, N.; LINKS, P.; CADMAN, D.T. , BYLES, J. A., CRAWFOR, JW., BLUM, H. M., BYRNE, C., THOMAS, H., & WOODWARD, C. A. (1987). Ontario Child Health Study: II. Six month prevalence of disorder and rates of service utilization. *Archives of General Psychiatry*, 44, 832-836.
- PEDREIRA, J.L.; SANCHEZ, B.; SARDINERO, L.; MARTÍN, L. y MARTÍN, P. (1993). Cap. 15, Aplicación del método epidemiológico para la detección de trastornos mentales en la infancia y la adolescencia. En: *El método epidemiológico en Salud Mental*. González de Rivera y Revuelta, J.L. y otros. Ed. Masson-Salvat. Barcelona, España.

- QUAY, H.C. (1986). Classification. En H.C. Quay & J.S. Werry (Eds.) *Psychopathological disorders of Childhood* (3rd Ed., pp. 1-34) New York, John Wiley & Sons.
- REYNOLDS, W. & SATTLER, J.(2003). Evaluación de la competencia conductual social y emocional. En J. Sattler. *Evaluación infantil: aplicaciones conductuales y clínicas: Vol II*. (4ta edición, pp. 169-195). México: Editorial el Manual Moderno.
- SAMANIEGO, V. (2004). Tolerancia parental hacia las conductas infantiles: ¿factor de mediación?, Disertación doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Informe final Recuperado el 16 de setiembre de 2008 de Research Information System- Proyectos de investigación apoyados por PAHO. <http://ris.bvsalud.org/finals/ARG-3078.pdf>
- SAMANIEGO, V. (2004). *Prevalencia de trastornos psíquicos en población escolar de 6 a 11 años de edad* (Ed.) Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología. Psicología, Sociedad y Cultura. (pp. 226-228) Argentina. Universidad de Buenos Aires.
- SAMANIEGO, V. (2007). *Percepción de la relación con sus padres y tolerancia parental en niños que padecen enfermedades orgánicas crónicas* (Ed.) Memorias de las XIV Jornadas de Investigación. Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. (pp. 290-292) Argentina. Universidad de Buenos Aires.
- SLAPAK, S.; PASSALACQUA, A.; CERVONE, N.; MENESTRINA, N.; LUZZI, A.; SAMANIEGO, C. NUÑEZ, A.M.; PADAWER, M; SIMONOTTO, T.; RAMOS, L.; PESTANA; L. GRIGORAVICIUS, M.; MARTÍNEZ MENDOZA, R.; D'ONOFRIO, G.; ALVARADO, M; FERRARI, G. y BERENSTEIN, I. (2002). Cambio Psíquico: Técnicas e Instrumentos de evaluación aplicados a niños que realizan psicoterapia psicoanalítica grupal . *Psic-Revista De Psicologia Da Vetor Editora*, 3, 1, 86-97.
- SLAPAK, S.; CERVONE, N.; LUZZI, A. y SAMANIEGO, C. (2002). Aplicación del Enfoque Epidemiológico a una Población Clínica de niños. *Revista Psico-USF*, 7, 1, 67-76.
- TABORDA DE VELASCO, A.; y DÍAZ, D. (2004). Consideraciones Psicoanalíticas del Diagnóstico de déficit atencional. Propuesta psicoterapéutica (Ed.) Memorias de las XII Jornadas de Investigación . Psicología, Sociedad y Cultura . (pp. 84-86) Argentina. Universidad de Buenos Aires.
- TABORDA, A. (2006). Grupo psicoterapéutico de púberes. Estudio de eficacia Terapéutica (Ed.) Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur . Paradigmas, Métodos y Técnicas (pp.85-87) Argentina. Universidad de Buenos Aires.

- TABORDA, A.; BERTI, F. y DEL RÍO, M. (2006). Psicoterapia psicoanalítica de grupo de púberes. Estudio de las variaciones en los perfiles sintomáticos. *Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. UBA 11, 3*, 103-125.
- TABORDA, A. Y DÍAZ, D. (2007). Revisión Crítica Del Diagnóstico De Déficit Atencional. Un Abordaje Psicoterapéutico Psicoanalítico. En F. Moya y M. Giordano (Comp.) *La Cultura Actual. Su Impacto En Distintos Campos Disciplinarios*. Ediciones Laes.
- TABORDA, A.; DÍAZ, D.; ABRAHAM M. y TORANZO DE SOSA, H. (2008). Abordaje psicoterapéutico psicoanalítico. Aportes empíricos para la revisión crítica del diagnóstico de déficit atencional y su tratamiento (Ed.) *Memorias de las XV Jornadas de Investigación y Cuarto encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Problemáticas actuales. Aportes de la investigación en Psicología. Argentina. Universidad de Buenos Aires*.
- VERHULST, F.; AKKERHUIS, G.W. & ALTHAUS, M. (1985). Mental Health in Dutch children I. A cross-cultural comparison. *Acta Psychiatrica Scandinavica* 72, Supplement 323.
- VOLKMAR, F. R. (1991). Classification in child and adolescent psychiatry: Principles and Issues. En M. Lewis (Ed.) *Child and Adolescent Psychiatry. A comprehensive textbook* (pp. 415-421). Baltimore, Maryland: Williams & Wilkins.
- ZILBER, N.; AUERBACH, J. & LERNER, Y. (1994). Israeli norms for the Achenbach Child Behavior Checklist: Comparison of clinically referred and nonreferred children. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 31, 1, 5 -12.

## Notas

<sup>1</sup> Trabajo original presentado ante el XXVII Congreso Interamericano de Psicología. Caracas, Venezuela, 27 de Junio al 2 de Julio de 1999.

<sup>2</sup> Se entenderá por Hacinamiento = el cociente resultante de dividir el número de “Personas en el hogar” por el “Número de cuartos en el hogar”, o sea hacinamiento expresado en términos de personas por cuarto.

<sup>3</sup> La mayor proporción de casos provino de los Hospitales Públicos Argerich, Penna, Elizalde, Centro de Salud Mental Arturo Ameghino, del Hospital Francés y del Instituto Municipal de Obra Social.

## Recensión Bibliográfica

VALDEZ, D. (2007) *Necesidades educativas especiales*. Buenos Aires. AIQUE

María Verónica Rio<sup>1</sup>  
Universidad Católica Argentina

El libro es una obra clara, precisa e interesante para profesionales del área de la salud y educación interesados en la temática. El trabajo está organizado en tres capítulos: el primero, dedicado a las relaciones interpersonales, la teoría de la mente y el espectro autista; el segundo, plantea específicamente las alteraciones del lenguaje y comunicación en el *Síndrome de Asperger*; y, por último, el tercero, que plantea estrategias de intervención psicoeducativa. Esta obra se destaca por presentar los recientes enfoques cognitivos con actualización y rigurosidad en un lenguaje claro y accesible.

La primera parte de la obra se dedica a presentar la temática de las relaciones interpersonales, la teoría de la mente y los trastornos del espectro autista. Comienza el capítulo precisando el concepto de “mirada mental”, la importancia de la mirada, su vínculo con las competencias sociales y con la posibilidad de compartir estados mentales. Es a partir de allí que se introduce con claridad y precisión en la *Teoría de la mente*, así denominada por David Premack y Guy Woodruff (1978) en el contexto de los trastornos del desarrollo. El autor se sumerge en la complejidad y riqueza de la comunicación humana, situándose desde muy temprano en la capacidad de compartir experiencias emocionales. Siguiendo esto va a sostener que, con menor o mayor complejidad, todo aquel que comparte experiencias le atribuye al otro un mundo experiencial. Este proceso, las sucesivas y múltiples intuiciones e inferencias que se realizan en cada actividad interpersonal, exigen de nosotros una serie de competencias que nos permitan penetrar en los mundos mentales ajenos y propios. Puntualiza claramente con ejemplos las fallas en las competencias mentalistas que presentan las personas con *Síndrome de Asperger*, aclarando que son alteraciones independientes de la inteligencia impersonal o paradigmática.

El autor fundamenta con claridad porqué la competencia que se denomina *Teoría de la mente* puede ser considerada un Proceso Psicológico Superior rudimentario. Para ello realiza una sinápsis de lo que se considera Proceso Psicológico Superior, así como describe la importancia de los instrumentos en la constitución del psiquismo. Especifica cómo en el *Síndrome de Asperger* el desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores rudimentarios se encuentran alterados, y así la adquisición de las habilidades mentalistas sigue un proceso de aprendizaje lento y difícil. Dicha adquisición, según el autor, recorre un camino diferente. La gran parte de las dificultades de transferencia y de generalización de esos aprendizajes se debe justamente a que esas capacidades se adquieren a través de una vía *paradigmática* del desarrollo.

En función de su perspectiva el autor realiza una revisión crítica de las tareas que evalúan la *Teoría de la mente* considerando que la misma no puede ser reducida a una prueba aislada, sino que es un requisito tomar algunas pruebas intervencionales para poder dar cuenta del abanico de competencias que denomina *Teoría de la mente, sus diferencias relativas*. Se plantea el desafío de elaborar nuevas pruebas que puedan ser aplicadas a adultos con autismo de nivel alto o *Síndrome de Asperger*. Es en este contexto, que presenta la investigación realizada con Rivière y Valdez (2005 a, 2005 b) en busca de la elaboración de un protocolo de pruebas con estímulos verbales y visuales para la detección de indicadores sutiles de interferencia mentalista, capacidad mentalista y capacidades comunicativas sutiles, con vistas a contribuir al diagnóstico diferencial del *Síndrome de Asperger*.

En sus trabajos, Ángel Riviere subraya las dificultades de las personas con autismo para organizar y percibir de modo coherente, secuencias temporales de sucesos. El autor español toma en consideración autores como Guidano (1995), Riviere y Valsiner (1995)<sup>2</sup>, con los que reflexiona sobre el despliegue de la flexibilidad, la elasticidad y la generatividad propias del desarrollo humano “normal” y las particularidades del mismo en las personas con *Síndrome de Asperger*.

La segunda parte de la obra comienza proponiendo realizar una breve revisión de las alteraciones de la comunicación y del lenguaje que pueden hallarse a lo largo del continuo que denomina *espectro autista*, deteniéndose particularmente en el trastorno *Asperger*. Así sostiene que las alteraciones de la comunicación y del lenguaje son clave para el diagnóstico diferencial entre los cuadros Trastorno Autista y Trastorno de *Asperger*. Realiza un exhaustivo aná-

lisis de las diversas investigaciones sobre las alteraciones del lenguaje en las personas con Trastorno Autista, pero principalmente le interesa presentar aquellas que han estudiado sistemáticamente la relación entre el déficit de la *Teoría de la mente* y el conjunto de síntomas o severidad de las alteraciones en el autismo. Resalta las dificultades del lenguaje en los niveles semántico y pragmático, en cuanto a este último nivel es el que más perjuicios causa en la vida social en los sujetos con *Síndrome de Asperger*, no sólo por las propias dificultades en la comunicación interpersonal, sino por las consecuencias que implican. La comunicación y el lenguaje son aspectos fundamentales para el diagnóstico diferencial entre trastornos, así como el nivel de inteligencia impersonal normal.

En la tercera parte del libro, el autor trabaja sobre las estrategias de intervención psicoeducativa ante el desafío de la diversidad. En primer lugar, resalta el despliegue en el ámbito social propio de las prácticas educativas, trama donde plantea que se entretujan afectividad, emociones, relaciones intersubjetivas y construcción de significados compartidos. Para Valdez la negociación de significados y de sentidos se hace primordial si el objetivo es construir un espacio de comprensiones compartidas entre profesores y alumnos. En segundo término, plantea la necesidad de conocer las probabilidades, las capacidades adaptativas y las dificultades de las personas con autismo de alto funcionamiento, dado que poseen funciones cognitivas que no se encuentran alteradas de forma radical. Por último, sostiene y fomenta el despliegue de dispositivos de andamiaje capaces de promover la cantidad de ayudas y la calidad de ayudas necesarias para que sean, cada vez más, consecuentes con los tiempos institucionales propios de la escuela. En ese marco presenta diversos recursos, programas y propuestas actualizadas que pueden utilizarse como estrategias de intervención para el aprendizaje de habilidades sociales.

Para finalizar el autor propone:

Construir contextos compartidos supone *no la negación de esas formas de ser*, sino la posibilidad de relacionarse con el otro tal como es. Ese ha de ser el punto de partida para proporcionar el tipo, la cantidad y la calidad de ayuda más adecuada a las necesidades específicas de cada uno dentro del contexto de la diversidad.

## Recensión bibliográfica

GUILLÉN GARCÍA, Félix - SARA MÁRQUEZ, Rosa (2005). *Directorio de psicología de la actividad física y el deporte*. 299 páginas.

Dra. Mónica Dieppa León (1)  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

El *Directorio de Psicología de la Actividad Física y del Deporte* es un compendio de información aparecida hasta la fecha sobre cuestiones relacionadas con la psicología de la actividad física y el deporte, resumiendo a la misma de una forma práctica y fácilmente manejable de manera que permita un rápido acceso a todas aquellas personas interesadas por esta disciplina aplicada.

Después de más de veinte años de estar inmersos y viviendo en el ámbito que reúne al deporte y a la psicología, los autores han visto como esta ha ido evolucionando hasta alcanzar unos límites insospechados en sus inicios. En esos primeros años, la información existente era prácticamente nula, habiendo solamente alguna información aislada de lo que se hacía en ciertos países como EE.UU., donde la disciplina se encontraba mucho más consolidada.

Tras esos veinte años trabajando ininterrumpidamente en psicología del deporte y ante el cúmulo de información aparecida desde entonces Guillén García y Márquez Rosa han planteado la necesidad, sobre todo para aquellas personas que acaban de iniciarse o desean hacerlo, de elaborar un material que facilite el acceso a todo ese mundo. En cualquier caso, la información que se presenta en este libro puede ser igualmente valiosa para muchísimos profesionales, inclusive para los ya más consolidados, en la medida que puede facilitarles su labor, ya sea en el campo aplicado, como en la docencia y/o la investigación.

El *Directorio de Psicología de la Actividad Física y el Deporte* pretende, además, ofrecer información de todos aquellos aspectos desarrollados en torno a la psicología del deporte en todo el mundo, aunque su principal preocu-

<sup>1</sup> Fallecida en la tragedia aérea del 20 de agosto de este año en el aeropuerto de Barajas Madrid. Acercó en nombre de la Universidad Católica Argentina las condolencias a Félix García Gillen (cónyuge), miembro del Consejo Editorial y colaborador de nuestra Revista.

pación sea, sin lugar a dudas, el conocimiento de esta disciplina en todo el ámbito de España y Latinoamérica.

Guillén García y Márquez Rosa consideran que las aportaciones que se están realizando en todo el ámbito cultural latino son bastante relevantes e importantes. Sin embargo, la divulgación de esa información es escasa y no refleja el auge ni la relevancia que posee. En las mayorías de las ocasiones faltan las vías de comunicación y diálogo necesario, siendo una de las más significativas la de no disponer de los suficientes canales de divulgación.

En este libro se ofrece información de más de 500 títulos en lengua inglesa, prácticamente la totalidad de los editados con cierta repercusión. Los autores juzgan también de una mayor relevancia a todos los libros publicados en español y portugués, además de ofrecer igualmente una amplia, aunque incompleta, revisión de libros publicados en otras lenguas.

El trabajo publicado en 1994, en la revista *The Sport Psychologist*, es el primer trabajo de recopilación de libros sobre psicología del deporte en lengua inglesa, sin embargo en el *Directorio de Psicología de la Actividad Física y del Deporte* se ofrece una revisión más completa por el considerable número de títulos registrados, así como por los registros realizados de publicaciones en otros idiomas. También se han incluido otras fuentes como revistas, videos, casetes, datos de editoriales, bases de datos, especializadas en psicología del deporte o temas afines a la misma.