

REVISTA DE PSICOLOGIA

Universitas Tarraconensis

* * * *

M^a R. Elosúa: *El aprendizaje significativo desde un enfoque social.*

J.C. Pastor, C. Esteban y C. Molero: *El XV Congreso Internacional de Psicología (Bruselas, 1957).*

J. Gabriel, P.M. Valero y J. Sanmartín: *Evaluación de programas informáticos orientados al análisis de tests.*

M^a J. López, J.C. Pastor: *La prevención de la delincuencia en la España de la posguerra.*

E. Pérez-Delgado, R. García-Ros y A. Clemente: *Efecto de las variables educación formal y sexo sobre el desarrollo de la capacidad de razonamiento sociomoral.*

P.J. Ferrando y U. Lorenzo: *Un programa para el cálculo de la prueba de Rippe en la solución Minres.*

I. Fuentes y M. García: *Relación entre la actividad electrodérmica y la psicopatología esquizofrénica en el test Hod.*

P. López: *Psicología, Capitalismo y Socialismo.*

F. Cerezo y M. Esteban: *La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos.*

L. Mayor, M^a R. Sos-Peña y J.C. Pastor: *La presencia del evolucionismo en las Ciencias Sociales y en particular en la Psicología.*

* * *

VOLUMEN XIV (2/1992)
TARRAGONA, 1992
Universitat Rovira i Virgili

CONTENTS

M^a R. Elosúa: <i>The meaningful learning from a social approach</i>	7
J. C Pastor, C. Esteban & C. Molero: <i>The XV International Congress of Psychology (Brussels, 1957)</i>	17
J. Gabriel Molina, P.M. Valero & J. Sanmartín: <i>Evaluation of computer programs oriented to analysis of tests</i>	31
M^a J. López & J.C. Pastor: <i>The prevention of delinquency in the postwar's Spain</i>	45
E. Pérez-Delgado, R. García-Ros & A. Clemente: <i>The influence of formal education and sex variables on the development of sociomoral reasoning</i>	63
P.J. Ferrando & U. Lorenzo: <i>A Program to compute the Rippe's test in the Minres factorial solution</i>	95
I. Fuentes & M. García: <i>Links between electrodermal activity and schizophrenic psychopathology in the HOD test</i>	107
P. López: <i>Psychology, Capitalism and Socialism</i>	119
M. Esteban & F. Cerezo: <i>Bullying among peers. some methodological approaches</i>	131
L. Mayor, M^a R. Sos-Peña & J.C. Pastor: <i>The presence of evolutionism in the Social Sciences, with a special attention in the area of Psychology</i>	147
Disertation abstracts:	167

Querido lector:

La Universidad está muy activa dentro de la fuerte situación de cambio que vive la sociedad europea de 1993. Por cierto, en el contexto español los nuevos planes de estudio con la oferta de un sistema variado de créditos puede dinamizar la vida académica de nuestras Facultades y crear un marco que hace mucho deseamos sea acorde con la voluntad de calidad y exigencias que el futuro a las puertas de todos nos pide.

Coinciden los observadores en que, otra vez, las dificultades burocráticas y el centralismo administrativo puede dejar vacío lo que, en su raíz, supone una buena decisión democrática: la autonomía real de la Universidad. El Consejo Nacional de Universidades tiene una oportunidad como pocas de obrar con criterios objetivos y no con intereses.

El poder político se encuentra obligado a reflexionar, y si cabe, al igual que en momentos pasados, con la experiencia adquirida debe dar sentido al riguroso menester que tienen los universitarios con su tarea: trabajar para el pensamiento, sin intermediarios de ningún tipo, crear para la cultura, investigar para enseñar.

Cordialmente,

J.C. Palavecino
Director

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DESDE UN ENFOQUE SOCIAL

M^a Rosa Elosúa de Juan
Dpto. de Educación del IEPS
Madrid

RESUMEN

El objetivo del trabajo es ofrecer al profesorado algunas pautas de reflexión que le ayuden para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado. Se recogen aportaciones recientes en relación con el aprendizaje en el aula y se analizan concretamente tres aspectos: la zona de desarrollo próximo (ZDP), las estrategias de aprendizaje cooperativo y el enseñar a pensar. El énfasis principal se pone en trabajar los tres aspectos enumerados anteriormente en interacción recíproca.

Palabras Clave: Proceso de aprendizaje, Zona de Desarrollo Próximo, Aprendizaje cooperativo, Enseñar a pensar.

SUMMARY

The aim of the paper is to present to the teacher some points of reflexion in order to help him to improve the learning process of the pupil. Recent contributions are found related to the learning in the classroom. It is specially analysed three aspects: the Zone of Proximal Development (ZPD), cooperative learning strategies and teaching how to think. The focus is in working the three aspects relating them each other.

Key Words: Learning Process, Zone of Proximal Development, Cooperative learning, Teaching to Think.

INTRODUCCION

El objetivo del presente trabajo es resituar algunas dimensiones del proceso de aprendizaje señaladas en la Reforma educativa de forma que se facilite el papel del profesorado en el aula. Más concretamente, se apuntan tres aspectos: a) la zona de desarrollo próximo del alumno; b) las estrategias de aprendizaje cooperativo y c) el enseñar a pensar.

Para entrar en el tema, puede ser interesante partir de algunos datos de la realidad en relación con el conocimiento que tiene el profesorado del proceso de aprendizaje del alumnado. Si les preguntamos a éstos qué saben y trabajan de la nueva concepción del aprendizaje presente en la Reforma, a la mayoría de ellos les suena que el "aprendizaje significativo" es importante; incluso algunos añaden aún que es necesario partir de los conocimientos previos que tiene el alumnado. Ciertamente favorecer el "aprendizaje significativo" del alumnado es importante pero creemos que se puede potenciar la formación del profesorado, en cuanto facilitador del proceso de aprendizaje, añadiendo también esos tres aspectos que se apuntan previamente. Comenzamos esta reflexión, a modo introductorio, ofreciendo algunas pistas que ayuden a enmarcar una concepción del aprendizaje amplia y fundamentada, recogiendo aportaciones recientes en este ámbito.

Marco para una concepción amplia del aprendizaje

El proceso de aprendizaje en el comportamiento humano es un proceso psicológico básico y fundamental que se refiere a acciones concretas, a conocimientos y experiencias tanto como a emociones, percepciones, categorías, símbolos culturales y representaciones sociales (Glaser y Bassok, 1989). Esta afirmación puede mantenerse más fácilmente hoy cuando la concepción cognitiva guía la investigación del aprendizaje y de la instrucción. Algunas aportaciones de la Psicología Cognitiva han influenciado claramente la concepción del aprendizaje que tenemos hoy. Basándonos en Shuell (1986) señalamos fundamentalmente las siguientes:

1.La visión del aprendizaje como un proceso activo, constructivo. Se reconoce el papel del sujeto en la selección activa de la información que le llega del medio.

2.El comportamiento está organizado jerárquicamente y existen procesos psicológicos de orden superior.

3.El papel del conocimiento previo es fundamental para el aprendizaje, ya que nada se puede aprender aislado de lo que ya se haya experimentado o ya se sepa.

4. Se considera la adquisición del conocimiento más que la adquisición del comportamiento. Se va a hablar en términos de estructuras del conocimiento que generalmente se conceptualizan como redes de información entre hechos y acciones, aunque se mantiene frecuentemente la distinción entre conocimiento proposicional o declarativo (conocimiento del qué) y conocimiento procedimental (conocimiento del cómo).

5. El objetivo se centra en conocer y analizar el proceso cognitivo implicado en el aprendizaje. Interesa analizar las capacidades cognitivas en términos de los procesos cognitivos presentes en la realización de una tarea. Aunque se otorgue importancia capital al proceso hoy sabemos que aún nos falta mucho por conocer acerca de lo que pasa dentro de la estructura cognitiva del sujeto que aprende y cómo se produce la integración del conocimiento nuevo con el conocimiento previo (Vosniadou y Brewer, 1987; Dijkstra, 1988; Nickerson, 1988).

Las aportaciones de la psicología cognitiva, en los aspectos más racionales y estructurales de la cognición, no han ido acompañadas de otras aportaciones en los aspectos afectivos y motivacionales del comportamiento humano (Snow, 1990; Hidi, 1990). Tampoco ha sido trabajada en general la dimensión social en la génesis y desarrollo de las estructuras de conocimiento (Wertsch, 1985; Perret-Clermont, 1989; Vosniadou, 1991).

Actualmente no tenemos una teoría unificada del aprendizaje en el campo de la instrucción pero parece ser que se camina hacia un enfoque unificado del aprendizaje como "fenómeno multifacético" (Iran-Nejad y otros, 1990) y también parece claro en este momento que es necesario extender y ampliar el concepto de cognición, incluyendo las dimensiones motivacionales y sociales que se han apuntado anteriormente (Csikszentmihalyi, 1988; Brown y otros, 1989; Belmont, 1989; Bereiter, 1990).

El nuevo papel del profesorado

La concepción del aprendizaje y de la enseñanza por la que opta el D.C.B. (M.E.C., 1989) es una concepción constructivista. Una concepción constructivista del *aprendizaje escolar* sitúa la actividad mental constructiva del alumnado en la base de los procesos de adquisición del conocimiento que trata de promover la educación escolar. Una concepción constructivista de la *enseñanza* entiende la influencia educativa del profesorado en términos de ayuda prestada a la actividad constructiva del alumnado; y la influencia educativa eficaz en términos de un ajuste constante y sostenido de esta ayuda a las vicisitudes del proceso de construcción que lleva a cabo el alumnado (Coll, 1991a, 1991b).

Esta concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza repercute en el papel que tiene el profesorado en el aula. Este será sobre todo un agente facilitador del proceso de aprendizaje de sus alumnos-as. Para continuar avanzando en este proceso de cambio de mentalidad y cambio en la actuación del profesorado se proponen tres aspectos del

aprendizaje que están, en general, menos trabajados por éstos: a) la zona de desarrollo próximo del alumnado (ZDP), b) las estrategias de aprendizaje cooperativo y c) el enseñar a pensar.

Un profesorado que sabe situarse en la zona de desarrollo próximo de sus alumnos-as

En bastantes ocasiones el profesorado puede observar en el aula que los resultados del aprendizaje de sus alumnos-as pueden incrementarse si les ofrece una ayuda pedagógica apropiada. Probablemente hay muchos factores que intervienen en este hecho constatable en la práctica diaria. Uno de los factores apuntados por Vygotski (1934) es la necesidad de detectar una zona de actuación en la cual se incrementa el aprendizaje del alumnado. Esta "zona de desarrollo próximo" (ZDP) sería la diferencia entre el nivel de desarrollo real actual de un-a alumno-a (determinado mediante la resolución de problemas individualmente) y el nivel de desarrollo potencial (determinado mediante la resolución de problemas con la guía o colaboración de adultos o compañeros más capaces).

En términos de aprendizaje en el aula, Vygotski (1934) hace especial hincapié en la relación entre el pensamiento y la organización social de la instrucción. De ahí el interés de la ZDP: ofrece una unidad de análisis que integra dinámicamente al individuo y a su entorno social. El aprendizaje desde la perspectiva abierta por este autor tiene que ver con la actividad social, con la relación inseparable entre acción y representación, de tal manera que el profesorado intentará poner en relación la estructura mental que está trabajando en el aula en un momento determinado con el sentido de la actividad que propone realizar al alumnado en ese determinado momento. De ahí la importancia de las mediaciones instrumentales (con qué) y sociales (quiénes son significativos en el desarrollo del niño-a). Se trata de fomentar el sentido de las actividades, de los intercambios y de la cooperación entre el profesorado y su alumnado y entre los propios alumnos-as (Alvarez y Del Río, 1990; Alvarez, 1990). Según Vygotski, la persona humana interioriza y transforma la ayuda que recibe de los otros, para utilizar después esos mismos medios de guía para dirigir y regular su propio comportamiento en la resolución de problemas. De ahí que el estudio de los intercambios sociales sea clave para un análisis de la ZDP.

Una de las dificultades mayores a la hora de desarrollar la Z.D.P. es la que tiene el profesorado al trabajar generalmente con un grupo de personas que presentan diferencias en sus capacidades, motivaciones e intereses. Estas diferencias determinarán el que deba afinar constantemente los grados y características de las mediaciones que pueda utilizar para llevar a cabo el desarrollo potencial de todo su alumnado (Newman, Griffin y Cole, 1989) creando estrategias diferentes y configurando ambientes de aprendizaje en donde el profesorado ofrezca más o menos ayuda pedagógica, en función de la mayor o menor necesidad respectivamente.

Hemos visto cómo el nuevo papel del profesorado reclama de éste que sepa actuar en el entorno educativo utilizando unas mediaciones sociales e instrumentales favorecedoras del aprendizaje. Si se considera el aula como un contexto social de aprendizaje susceptible de intervenir en él (Ovejero, 1990; Ortega, 1990; Weinstein, 1991), un papel especialmente singular lo puede cubrir la interacción social cooperativa entre los compañeros (Slavin, 1980, 1985; Echeíta y Martín, 1990).

Según Slavin (1980) el profesorado generalmente toma decisiones consciente o inconscientemente sobre tres elementos que configuran las estructuras de aprendizaje: a) *la estructura de la actividad*, que puede variar según sea el tipo de actividades propuestas por el profesorado (por ejemplo, la escucha de lo que se dice, una discusión en grupo, o el trabajo individual) y el tipo de agrupamiento que se establece; b) *la estructura de la recompensa*, que puede variar en el tipo de recompensa (notas, o el reconocimiento verbal del profesorado) y en la estructura de la misma, en el sentido de que se trate de una recompensa individualista, competitiva o cooperativa y c) *la estructura de la autoridad* que se refiere al grado de control y autonomía del alumnado para decidir qué y cómo quieren aprender, y cómo evaluarán los logros. Según Slavin (1980, p. 316): *"El aprendizaje cooperativo implica cambios en los tres elementos principales que componen la estructura de aprendizaje, pero es fundamentalmente un cambio en la estructura interindividual de recompensa; de una estructura competitiva a una estructura cooperativa"*.

Por lo tanto, no todo trabajo en el cual se cambia la disposición de las mesas en el aula para que el alumnado trabaje en grupo es una situación cooperativa.

Existen muchas técnicas diferentes de aprendizaje cooperativo (Sharan, 1980; Sharan y Shacher, 1988; Slavin, 1985, 1990) pero todas tienen en común que es el propio profesorado quien organiza la clase en grupos de aprendizaje de 4 a 6 personas, de manera que en cada uno haya personas con diferente nivel de rendimiento, distinto sexo, pertenecientes a diferentes grupos socioculturales, pero unidos por una meta y recompensa comunes; para llegar a ella el éxito de los compañeros es tan importante como el propio.

Las situaciones cooperativas son superiores a las competitivas e individualistas en cuanto al rendimiento y la productividad de los participantes, aunque no se conocen todavía cuáles son todas las variables responsables de esta eficacia (Brown y Palincsar, 1989; Alonso Tapia, 1991). Según Alonso Tapia (1991), las situaciones cooperativas facilitan el aprendizaje bien porque se produce un conflicto de puntos de vista que le obliga al alumnado a movilizar y reestructurar el suyo propio, bien porque el sujeto adquiere herramientas de tipo verbal que le permiten regular su propia actividad en relación con la tarea, bien porque se produce una interiorización de estrategias de solución de problemas que han aparecido en la interacción.

Parece importante subrayar, por lo tanto, la posibilidad que tiene el profesorado de ser más consciente de las relaciones entre los tres elementos

que hemos apuntado anteriormente y la de saber utilizar más frecuentemente estructuras de recompensa cooperativa. No es objeto de este trabajo presentar las diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo. La adopción de una técnica u otra variará según el tipo de alumnado, el tipo de actividad y el tipo de contenido.

Un profesorado que enseña a pensar a sus alumnos

Una dimensión muy importante del nuevo papel del profesorado en cuanto facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje es el enseñar a pensar a sus alumnos-as. Aunque el buen profesor-a probablemente siempre ha enseñado a pensar, la novedad del acento que, con tanta fuerza, se está poniendo actualmente estriba en ayudar a pensar *bien*, en *todos* los currícula y para *todos* los ciudadanos en la sociedad post-industrial que vivimos (Nickerson y otros, 1987; Nickerson, 1988; Nisbet, 1991).

El conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento que tiene un sujeto acerca de qué y cómo conoce. Flavell (1981, 1985) señala cuatro variables importantes en el conocimiento metacognitivo: a) la tarea, es decir, el conocimiento acerca de cómo la naturaleza de la tarea influye en la realización de la tarea; b) el sí-mismo (self), es decir, el conocimiento acerca de las propias destrezas capacidades y limitaciones; c) las estrategias, es decir, el conocimiento acerca del valor diferencial de estrategias alternativas para realizar la tarea y d) las interacciones, es decir, el conocimiento acerca de cómo los tipos de conocimiento anteriores interaccionan en la realización de la tarea. En definitiva hay dos grandes componentes en la metacognición: el *conocimiento* que uno tiene acerca de lo que conoce, cómo lo conoce, cuándo y dónde lo conoce y la dimensión de *control* sobre su conocimiento, que implica la planificación, regulación, seguimiento y evaluación de su propio proceso de aprendizaje.

El entrenamiento metacognitivo en el entorno educativo del aula conlleva favorecer un clima con soporte emocional y afectivo positivos, puesto que el explorar algunos procesos del conocimiento y del pensar implica mantener cierta incertidumbre. Para favorecer y mantener en el aula esta incertidumbre se requiere una determinada seguridad emocional y una gran libertad personal. Además, el profesorado tiene que dejar pensar al alumnado incluso, aunque sus respuestas sean diferentes de las suyas. A veces, inconscientemente, el profesorado puede crear grandes dificultades en el aula por falta de tolerancia.

¿Qué necesita el profesorado para prepararse adecuadamente en las estrategias de enseñar a pensar? Nickerson (1988) señala los aspectos siguientes: a) ser ellos mismos personas que piensan y reflexionan habitualmente y enseñar al alumnado a ser conscientes de sus recursos; b) que introduzcan los entrenamientos de enseñar a pensar en las áreas del currículum; c) que favorezcan actitudes de imparcialidad, pensamiento crítico, equidad y reflexión previa; d) que favorezcan un equilibrio entre la socialización y el pensamiento autónomo. Se trata, por lo tanto, de ayudar al

alumnado a que definan sus propios objetivos, necesidades e intereses, dándoles oportunidades de autocontrol y autorregulación en un clima de confianza que facilite la motivación intrínseca. Esto podrá realizarse en la medida que el profesorado se sitúe en la ZDP de su alumnado, favoreciendo el aprendizaje significativo en situaciones cooperativas que les ayude a creer en su autonomía personal y responsabilidad social.

Un problema muy importante que se plantea con el entrenamiento metacognitivo es el de la transferencia o generalización de las estrategias aprendidas en un momento determinado a otras tareas y situaciones posteriores y diferentes. La mayor parte de las publicaciones en este campo señalan una interacción entre procesos cognitivos y las estructuras de conocimiento (McKeachie, 1988; Rabinowitz, 1988; Alonso Tapia, 1991). Sabemos que lo que uno aprende depende mucho de los conocimientos previos que tiene. De ahí que la aplicación de estrategias dependa también del conocimiento base que posea el alumnado. Por ejemplo, las estrategias generales no son muy útiles cuando el alumnado tiene un conocimiento amplio en un campo específico. En el momento actual vamos comprendiendo cómo se van coordinando, especializando, generalizando y transfiriendo algunos componentes de las habilidades necesarias dentro de un *campo específico*, incluso con tareas diferentes (Anderson, 1985), pero todavía no conocemos suficientemente cómo se coordinan, generalizan y transfieren las habilidades en *campos diferentes*. No sabemos muy bien si el entrenamiento metacognitivo tendría que limitarse entonces solamente a campos específicos o incluso a situaciones específicas (Resnick, 1987; Brown, Collins y Duguid, 1989).

La puesta en práctica del entrenamiento metacognitivo en el centro educativo conlleva preparar al profesorado para reflexionar sobre su práctica cotidiana, de forma que les ayude a pensar sobre su realidad y a orientar-regular su actuación en el aula (Nikerson, 1988; Darden, 1991). Además, estamos de acuerdo con Presseisen (1991) quien señala la necesidad de relacionar este entrenamiento metacognitivo con el marco interactivo del centro. Se trata de favorecer una comunidad de aprendizaje en la cual se dé una potenciación mutua entre el profesorado y el alumnado a la hora de mejorar, regular y controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solamente dentro del aula (cfr. Lipman y otros, 1980), sino también como agentes transformadores de su entorno socio-educativo.

Esperamos haber suscitado una reflexión en el profesorado acerca de cómo se sitúa en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Se aportan algunas pautas de reflexión y análisis que les pueden ayudar a relacionar más conscientemente la zona de desarrollo próximo del alumnado, las estrategias de aprendizaje cooperativo y el enseñar a pensar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALONSO TAPIA, J. (1991) *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid, Santillana.
- ALVAREZ, A. (1990) *Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural*. Infancia y Aprendizaje, 51-52, 41-77.
- ALVAREZ, A y DEL RIO, P. (1990) *Educación y Desarrollo: la teoría de Vygotski y la zona de desarrollo próximo*, en COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza.
- ANDERSON, J.R. (1985) *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco, Freeman (2ª ed.).
- BELMONT, J. (1989) *Cognitive strategies and strategic learning. The Socio-Instructional Approach*, American Psychologist, 2, 142-148.
- BEREITER, C. (1990) *Aspects of an educational learning theory*, Review of Educational Research, 60, 603-924.
- BROWN, J.S.; COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989) *Situated cognition and the culture of learning*, Educational Researcher, 18, 32-42.
- BROWN, A.L. y PALINCASAR, A.S. (1989) *Guided, cooperative learning and individual Knowledge acquisition*, en RESNICK, L.B. (Ed.) *Knowing, learning and instruction*. Hilldale, N.J., Erlbaum.
- COLL, C. (1991a) *Concepción constructivista y planteamiento curricular*, Cuadernos de Pedagogía, 188, 8-11.
- COLL, C. (1991b) *Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?*, Ponencia pronunciada en el marco del "I Congreso Internacional de Psicología y Educación", sobre Intervención Psicoeducativa, Madrid, noviembre 1991.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988) *Motivation and creativity: toward a synthesis of structural and energistic approaches to cognition*, New ideas in Psychology, 6, 159-176.
- DARDER, P. (1991) "La formación permanente del profesorado y el aprender a pensar", en MONEREO, C. (Comp.) *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*. Barcelona, Casals.
- DIJKSTRA, S. (1988) *The development of the representation of conceptual Knowledge in memory and the design of instruction*, Instructional Science, 17, 339-350.
- ECHEITA, G. y MARTIN, E. (1990) *Interacción social y aprendizaje*, en MARCHESI, A; COLL, C. y PALACIOS, J. *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid, Alianza.
- FLAVELL, J.H. (1981) *Cognitive monitoring*, en DICKSON, W.P. (Ed.) *Children's oral communication Skills*. Nueva York
- FLAVELL, J.H. (1985) *Cognitive development*. Englewood Cliff, Prentice Hall.
- GLASER, R. y BASSOK, M. (1989) *Learning theory and the study of instruction*, Annual Review of Psychology, 40, 631-666.

- HIDI, S. (1990) *Interest and its contribution as a mental resource for learning*, Review of Educational Research, 4, 549-571.
- IRAN-NEJAD, A.; McKEACHIE, W.J. y BERLINER, D.C. (1990) *The Multisource nature of learning: an introduction*, Review of Educational Research, 4, 509-515.
- LIPMAN, M.; SHARP, A.M. y OSCANYAN, F. (1980) *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, Temple University Press.
- McKEACHIE, W.J. (1988) *The need for study strategy training* en WEINSTEIN, C.E.; GOETZ, E.T. y ALEXANDER, P.A. (Eds.) *Learning and study strategies: Issues in assesment, instruction and evaluation*. San Diego, Academic Press.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989b) *Diseño Curricular Base. Educación Infantil. Primaria y Secundaria Obligatoria*. Madrid, MEC.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M. (1989) *The construction zone: working for cognitive change in school*. Cambridge, M.A., Cambridge University Press.
- NICKERSON, R.S. (1988) *On Improving Thinking through Instruction*, Review of Research in Education, 15, 3-57.
- NISBET, J. (1991) *Investigación reciente en estrategias de estudio y el enseñar a pensar*, en MONEREO, C. (Comp.) *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*, Barcelona, Casals.
- ORTEGA, R. (1990) *El grupo aula como un sistema de relaciones socioafectivas*, Investigación en la Escuela, 10, 51-60.
- OVEJERO, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, PPU.
- PERRET-CLERMONT, A.N. y SCHUBAUER-LEONI, M.L. (1989) *Social factors in learning and teaching: towards an integrative perspective*, International Journal of Educational Research, 6, 575-621.
- PRESSEISEN, B.Z. (1991) *Implementación del pensamiento en el currículum de la escuela*, Ponencia pronunciada en el marco del "I Congreso Internacional de Psicología y Educación" sobre Intervención Psicoeducativa, Madrid, noviembre, 1991.
- RABINOWITZ, M. (1988) *On teaching cognitive strategies: the influence of accessibility of conceptual Knowledge*, Contemporary Educational Psychology, 13, 229-235.
- RESNICK, L. (1987) *Education and Learning to think*. Washington, National Academy Press.
- SHARAN, S. (1980) *Cooperative Learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations*, Review of Educational Research, 2, 241-271.
- SHARAN, S. y SHACHAR, H. (1988) *Language and learning in the cooperative classroom*. Nueva York, Springer-Verlag.
- SHUELL, T.J. (1986) *Cognitive conceptions of learning*, Review of Educational Research, 4, 411-436.
- SLAVIN, R.E. (1980) *Cooperative Learning*, Review of Educational Research, 50, 315-342.
- SLAVIN, R.E. (1985) *Learning to cooperate cooperating to learn*. Nueva York, Plenum Press.

- SLAVIN, R.E. (1990) *Cooperative Learning: theory, research and practice*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- SNOW, R.E. (1990) *New approaches to cognitive and conative assessment in education*, International Journal of Educational Research, 5, 455-473.
- VOSNIADOU, S. y BREWER, W.F. (1987) *Theories of Knowledge restructuring in development*, Review of Educational Research, 57, 51-67.
- VOSNIADOU, S. (1991) *Are we ready for a Psychology of Learning and Culture?*, Learning and Instruction, 1, 283-287.
- VYGOTSKI, L.S. (1934) *Mind and Society*. Cambridge, MA, Harvard University Press. (Trad: 1978).
- WERTSCH, J. (Ed.) (1985) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- WEINSTEIN, C.S. (1991) *The classroom as a social context for learning*, Annual Review of Psychology, 42, 493-525.

EL XV CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA (BRUSELAS, 1957)

Juan Carlos Pastor
Cristina Esteban
Carmen Molero
Facultad de Psicología
Universidad de Valencia

RESUMEN

En una época especialmente relevante para el surgimiento de la moderna Psicología, se celebró en Bruselas el XV Congreso Internacional de Psicología. El presidente de esta reunión fue Albert Michotte y a ella asistieron un total de 1256 investigadores. En la reunión se presentaron un total de 329 trabajos, siendo la sensación y percepción, la Psicometría, la Psicología social y la Psicología fisiológica, los ámbitos que despertaron mayor interés entre los investigadores. En este congreso destaca el gran número de trabajos presentados por investigadores de Estados Unidos, lo que muestra de manera clara el gran despliegue de la psicología Americana frente a la Europea.

SUMMARY

In a period specially relevant for the emergence of modern psychology, the XV International Congress of Psychology was celebrated in Brussels. Its president was Albert Michotte and a total of 1256 researchers participated. In the meeting a total of 329 works were presented, being the sensation and perception, the Psychometry, the Social Psychology and the Physiological Psychology the domains which held the most interest among the researchers. In this congress stands out the great number of articles presented by investigators from the United States, which clearly shows the great display of the American psychology faced to the European one.

INTRODUCCION

Diez años después de la fundación por W. Wundt del primer laboratorio de Psicología experimental, se celebró en París el primer Congreso Internacional de Psicología, coincidiendo con la terminación de la Torre Eiffel (Montoro; Carpintero y Tortosa, 1983). A partir de entonces se han organizado veinticinco reuniones internacionales.

Estas reuniones han brindado grandes posibilidades a los investigadores, como canal de comunicación científica, tanto en el nivel formal como informal (Claparede, E., 1929). Como dijera Richet con motivo del primer Congreso Internacional "Los congresos permiten precisar los puntos débiles de la ciencia, indicar los temas interesantes de investigaciones y señalar las cuestiones que merecerían un estudio más profundo. Además, en ellos se comunican los resultados mutuos de los trabajos y se llega a una especie de entendimiento común que sirve para fijar el estado de la ciencia" (Richet, 1889, 37).

De entre todos los congresos, aquellos que se celebraron con cercana posterioridad a la Segunda Guerra Mundial (Estocolmo, 1951; Montreal, 1954 y Bonn 1960), se van a caracterizar por el despliegue definitivo de la dominancia de la Psicología americana, que a diferencia de la Psicología europea, parece revitalizarse tras la II Gran Guerra.

Por otra parte, esta época -contrastándola con los primeros congresos- se muestra claramente que la Psicología ha logrado definitivamente una gran penetración social, tendiendo fuertemente hacia los campos aplicados y procurando la expansión de sus áreas de estudio, desde perspectivas rigurosamente científicas (Carpintero, 1976).

En este interesante contexto para la Psicología, surge una de las reuniones internacionales más importantes y posiblemente una de las más desconocidas: la que se celebró en Bruselas en el año 1957.

EL SURGIMIENTO DEL XV CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA

Después del XIV Congreso Internacional de Psicología, no fue presentada ninguna invitación para la organización del siguiente Congreso.

Ante tal situación, la Asamblea de la Unión Internacional de Psicología Científica, encargó al Comité Ejecutivo que se pusiera a la búsqueda de un país que quisiera ofrecer su hospitalidad al XV congreso, cuya fecha se había señalado para 1957. Este país debía de ser preferencialmente europeo, ya que la reunión anterior se había celebrado en América (Piaget, 1959).

Se pensó entonces en Bélgica, debido a que en este país nunca se había celebrado ninguna reunión de este tipo, y también porque allí se encontraba Michotte, "siendo evidente la atracción que representaba para el mundo psicológico el nombre y los trabajos de nuestro eminente colega" (Piaget, 1959, 6).

La Unión Internacional de Psicología Científica se dirigió entonces a Michotte y a la Sociedad Belga de Psicología, con el fin de proponerles formalmente que fueran ellos los responsables de la organización de la reunión: "Invitamos a los belgas a que nos invitaran" (Klineberg, 1959, 10).

Tras producirse la aceptación de Bélgica, se determinó que el XV Congreso Internacional de Psicología, tendría lugar del 28 de Julio al 3 de Agosto de 1957, en los locales de la Universidad Libre de Bruselas, que amablemente fueron cedidos por el Consejo de Administración de dicha Universidad (Actas, 1959).

Antes de la celebración de la reunión, debido a las gestiones de los organizadores, el congreso contaba ya con un gran apoyo oficial. El propio Rey Balduino I aceptó ser Patrocinador y el Gobierno belga facilitó algunos fondos "gracias a los cuales hemos podido superar las cuestiones de orden presupuestario bastante angustiantes" (Michotte 1959, 13).

También aportaron fondos para la organización de la reunión, la Unión Internacional de Psicología Científica y la Ford Foundation, ésta última con el fin de ayudar a los psicólogos americanos a participar en el Congreso de Bruselas (Actas, 1959).

ORGANIZACION DEL CONGRESO

Este congreso fue organizado conjuntamente bajo el patrocinio conjunto de la Unión Internacional de Psicología Científica y la Sociedad Belga de Psicología.

Es por ello por lo que el Comité de Organización del congreso (ver Cuadro 1, pág. 24), estaba compuesto tanto por investigadores pertenecientes a la Unión Internacional de Psicología, como por miembros delegados por la Sociedad Belga de Psicología. A su vez, se creó también un Comité de Programación (Cuadro 1, pág. 24) (Actas, 1959).

Ambos comités comenzaron meticulosamente la preparación del Congreso, en los primeros meses del año 1956, manteniendo hasta que se realizó la celebración del Congreso, una serie de reuniones periódicas, que sin duda fueron la clave del éxito que finalmente tuvo la reunión.

Los **altos cargos** recayeron en los siguientes investigadores:

Presidente: Albert MICHOTTE, miembro de la Academie Royale de Belgique, profesor de la Universidad de Lovaina y director del Laboratorio de Psicología Experimental de dicha Universidad. Aunque muchos de sus trabajos están en el campo de la percepción (Forgus, 1975) se le puede considerar como un investigador de intereses amplios y uno de los psicólogos que mayor esfuerzo hicieron por el desarrollo de la Psicología europea (Wolman, 1975).

En reconocimiento y homenaje a su labor en Psicología, Albert MICHOTTE, fue nombrado de manera unánime presidente de este congreso y Presidente de la Unión Internacional de Psicología Científica, el 3 de Agosto de 1957.

Presidente del Comité de Organización: René NYSSSEN, profesor de Psicología de la Universidad de Bruselas y antiguo Presidente de la Sociedad Belga de Psicología.

Presidente del Comité de Programación: Joseph NUTTIN, profesor de la Universidad de Lovaina y uno de los grandes especialistas europeos en el campo de la motivación. Durante el Congreso fue nombrado también miembro del Comité Ejecutivo de la Unión Internacional de Psicología Científica.

Secretario General: Louis DELYS, coronel de profesión y Director del Centro de Estudios y de Investigaciones Psicotécnicas del Ejército belga.

Tesorero: Gerard GOOSENS, miembro del *bureau* de la Société Belge de Psychologie.

ASISTENCIA AL CONGRESO

A este congreso asistieron un total de 1256 miembros -cifra mayor de la esperada (Pieron, 1957)- procedentes de 47 países. La reunión se convierte así en la que mayor dispersión por países presenta hasta el momento, siendo incluso la segunda en número de miembros inscritos, (ver Cuadro 2, pág. 25). De éstos el 28,39% procedía de USA, seguida de Bélgica con el 19,82%.

Los miembros de este congreso se dividieron en efectivos y asociados. Los primeros eran psicólogos y especialistas de ciencias relacionadas de manera estrecha con la Psicología. Para ellos se fijó una cuota de inscripción de 500 francos belgas. Los miembros asociados estaban compuestos básicamente por estudiantes y familiares de los congresistas. Para ellos se fijó una cuota de 250 francos belgas (Michotte y otros, 1956).

Junto a estos miembros del congreso es necesario destacar el hecho de que a esta reunión enviaron muchos delegados oficiales un amplio abanico de Sociedades, Universidades, Institutos y Academias.

PROGRAMA Y DESARROLLO TEMATICO

El Comité de Programación del Congreso, puso un especial cuidado en el contenido temático que se habría de desarrollar en la reunión. Para conseguir lo mejor posible este fin, el comité realizó una interesante y amplia encuesta, entre distintos investigadores y sociedades nacionales de Psicología, con el propósito de determinar cuál debería ser la estructuración de las sesiones científicas, y fijar -a partir de las opiniones recibidas- los temas que prioritariamente debían de ser tratados en ellas.

Quedó así determinado que el desarrollo temático del Congreso se realizaría en cuatro tipos de sesiones científicas: conferencias generales, simposios, comunicaciones libres y coloquios (Actas, 1959; Pieron, 1956).

En las **sesiones generales** se desarrollaron dos tipos de intervenciones: los discursos inaugurales y las conferencias propiamente dichas. En los primeros, que se celebraron en el Grand Hall de la Universidad de Bruselas, intervinieron los siguientes investigadores:

W. VERMEYLEN, Ministro del Interior de Bélgica, que habló en sustitución del Ministro de Instrucción Pública.

J. PIAGET y O. KLINEBERG, como Presidente y Secretario respectivamente de la Unión Internacional de Psicología Científica.

Finalmente, las conferencias propiamente dichas, fueron encargadas a los siguientes investigadores:

A. MICHOTTE: "Reflexions sur le role du language dans les organizations perceptives".

W. KOHLER: "Psychologie und Naturwissenschaft".

J. PIAGET: "Antropology and Psychology".

En lo que se refiere a los **simposios**, como resultado de las respuestas recibidas en la encuesta anteriormente mencionada, se fijaron los siguientes temas a desarrollar en las distintas sesiones científicas:

1. Problemas metodológicos de la Psicología.
2. Procesos bioquímicos y conducta.
3. Percepción.
4. Psicología del lenguaje.
5. Personalidad y motivación.
6. Psicología religiosa.
7. Problemas de la Psicología social.
8. Antropología cultural, con referencia especial a los negros de Africa.
9. Etología animal e instintos.

Sin embargo, posteriormente, éstos temas se ampliaron a 24 (ver Cuadro 3, pág. 26), cuya organización y presidencia fue encomendada a especialistas de reconocida solvencia en cada uno de los temas, como se puede apreciar en el Cuadro 4 (ver pág. 27).

Cada simposio se componía de dos o tres exposiciones de cierta importancia, seguidas de una discusión, desarrollada por investigadores que habían sido designados con anterioridad a estas discusiones y exposiciones. La cuidada organización del congreso entregó a todos los miembros inscritos en la reunión un resumen de los trabajos, con el fin de facilitar el seguimiento de las sesiones científicas.

En lo que se refiere a las **comunicaciones libres**, se procuró que éstas fueran una prolongación de los diversos temas desarrollados en los simposios, aunque con mucha mayor flexibilidad en el tratamiento de las cuestiones. Así, las comunicaciones libres también fueron agrupadas bajo los nombres de los 24 simposios, a los que se añadieron los temas de lenguaje y aprendizaje.

Finalmente, los **coloquios** se estructuraron en forma de mesas redondas de discusión, que estuvieron limitadas a un pequeño número de especialistas, de ámbitos muy concretos. En ellas se trataron diversos temas específicos, de interés general para los psicólogos del momento. Los coloquios propuestos fueron los siguientes:

1. La formación técnica y profesional del psicólogo.
2. La terminología psicológica.
3. La colaboración entre psicólogos y neuropsiquiatras.

Partiendo de un sistema clasificatorio por materias -básicamente inspirado en el Psychological Abstracts y que contiene diecinueve categorías-, se ha realizado un análisis de contenido, que ha permitido organizar los distintos trabajos presentados. En la **clasificación por materias** de los 329 trabajos presentados a este congreso (ver Cuadro 5, pág. 28), se puede observar que el primer lugar lo ocupa la sensación y percepción con el 16,11% de los trabajos presentados a la reunión.

A esta materia sigue, con el 15,19% la Psicometría, que aunque baja con respecto al congreso anterior en número de trabajos, continúa una línea ascendente.

El tercer lugar lo ocupa la Psicología social, con el 11,85%, materia ésta que continúa aglutinando cada vez mayor número de trabajos desde el XI Congreso Internacional de Psicología.

El cuarto lugar, lo ocupa la Psicología fisiológica, con el 8,81% de los trabajos. Aunque se encuentra en el grupo de cabeza, ésta materia muestra cada vez más un interés descendente para los investigadores.

Finalmente, el quinto lugar lo comparten la Psicología General (6,38%) y la Psicología Evolutiva (6,38%).

El tradicional banquete de clausura tuvo lugar el viernes 2 de Agosto de 1957, reuniendo como de costumbre a gran número de miembros del Congreso, muchos de los cuales tomaron la palabra durante el mismo.

También fue ofrecida durante el congreso, una comida a los miembros extranjeros en la que se dio a conocer la elección de F.C. BARTLETT, O. KLINEBERG, C. KLUCKHOHN, W. KOHLER, H. LANGFELD, J. PIAGET y H. PIERON, como miembros honorarios de la Société Belge de Psychologie (Actas, 1959).

Las actividades del Congreso concluyeron con una visita de los miembros, a los laboratorios e instalaciones de Psicología de las Universidades de Bruselas y Lovaina. Fue de especial interés la realizada al Nuevo Instituto Superior de Filosofía de Lovaina.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ACTAS (1959): Actes du XVe Congres International de Psychologie (1957). Notrh-Holland Publishing Company, Amsterdam, 1959. Kraus Reprint, Nendeln/Liechtenstein, 1974.
- Carpintero, H. (1976): *Historia de la Psicología*. UNED. Madrid.
- Claparede, E. (1929): *Esquisse Historique des Congress Internationaux de Psychologie. Proceedings and papers of the IXth International Congress of Psychology*. The Psychological Review Company, Princeton.
- Forgus, R. H. (1975): *Percepción*. Trillas. México.
- Klineberg, O. (1959): Discurso en el XV Congreso Internacional de Psicología. En Actes du XVe Congres International de Psychologie (1957). Notrh-Holland Publishing Company, Amsterdam, 1959. Kraus Reprint, Nendeln/Liechtenstein, 1974.
- Michotte, A. (1959): Discurso en el XV Congreso Internacional de Psicología. En Actes du XVe Congres International de Psychologie (1957). Notrh-Holland Publishing Company, Amsterdam, 1959. Kraus Reprint, Nendeln/Liechtenstein, 1974.
- Michotte, A. y otros (1956): *El XV Congreso Internacional de Psicología*. Revista de Psicología General y Aplicada, 1956, 11, 162-165.
- Montoro, L. (1982): *Los Congresos Internacionales de Psicología*. Tesis Doctoral. Mimeo. Valencia.
- Montoro, L.; Carpintero, H. y Quintanilla, I. (1982): *La comunicación científica en los Congresos Internacionales de Psicología*. Revista de Historia de la Psicología, 1, 43-62.
- Montoro, L.; Carpintero, H. y Tortosa, F. (1983): *Los orígenes de los Congresos Internacionales de Psicología*. Revista de Historia de la Psicología, 1, 43-57.
- Piaget, J. (1959): Discurso en el XV Congreso Internacional de Psicología. En Actes du XVe Congres International de Psychologie (1957). Notrh-Holland Publishing Company, Amsterdam, 1959. Kraus Reprint, Nendeln/Liechtenstein, 1974.
- Pieron, H. (1955): *Histoire succinte des Congrès Internationaux de Psychologie*. L'Anné Psychologique, 55, 397-405.
- Pieron, H. (1956): *Le Congrès Internationaux de Psychologie de Bruxelles*. L'Anné Psychologique, 56, 647-649.
- Richet, Ch. (1889): Discurso en el primer Congreso Internacional de Psicología. En Rapports et comptes rendus du XI Congres International de Psychologie (1889). Bureau des Revues. París, 1889. Kraus Reprint, Nendeln/Liechtenstein, 1974 (32-38).
- Tortosa, F. (1980): *La Psicología actual a través del "Psychological Abstracts*. Análisis y Modificación de Conducta, 6, 77-89.
- Wolman, B.B. (1975): *Teoría y sistemas contemporáneos en Psicología*. Ed. Martínez Roca, S.A. Barcelona.

CUADRO 1

XV CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA

COMITE GENERAL ORGANIZADOR

A) MIEMBROS DELEGADOS POR LA UNION INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA CIENTIFICA

PIAGET, J./ Ginebra (Suiza)
KLINEBERG, O./ N. York (USA)
MAILLOUX, N./ Montreal (Canadá)
PIERON, H./ París (Francia)

B) MIEMBROS DELEGADOS POR LA SOCIEDAD BELGA DE PSICOLOGIA

BUYSE, R./ Universidad de Lovaina
COETSIER, L./ Universidad de Gand
DE BUSSCHER, J./ Universidad de Bruselas
DE COSTER, W./ Universidad de Bruselas
DELYS, L./ Universidad de Bruselas
DE MONTPELLIER, G./ Universidad de Lovaina
FAUVILLE, A./ Universidad de Lovaina
FRANSEN, F./ Universidad de Gand
KNOPS, L./ Universidad de Lovaina
KRIEKEMANS, J./ Universidad de Lovaina
LEY, J./ Universidad de Bruselas
MICHOTTE, A./ Universidad de Lovaina
NUTTIN, J./ Universidad de Lovaina
OMBREDANE, A./ Universidad de Bruselas
OSTERRIETH, P./ Universidad de Bruselas
PAULUS, N./ Universidad de Lieja
PIRET, R./ Universidad de Lieja.

COMITE DE PROGRAMACION

COETSIER, L.
DELYS, L.
DE MONTPELLIER, G.
FAUVILLE, A.
MICHOTTE, A.
NYSSSEN, R.
OMBREDANE, A.
OSTERRIETH, P.
PAULUS, N.

CUADRO 2. XV. CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA:
Miembros del Congreso por País.

Africa francesa.....	1	-	00,08%
Africa Oriental.....	2	-	00,16
Alemania.....	53	-	04,21
Argelia.....	1	-	00,08
Argentina.....	1	-	00,08
Australia.....	7	-	00,55
Austria.....	7	-	00,55
Bélgica.....	249	-	19,82
Brasil.....	5	-	00,39
Canadá.....	22	-	01,75
Colombia.....	2	-	00,16
Congo.....	3	-	00,23
Checoslovaquia.....	6	-	00,47
Dinamarca.....	21	-	01,67
Egipto.....	5	-	00,39
España.....	3	-	00,23
Etiopía.....	1	-	00,08
Finlandia.....	12	-	00,95
Formosa.....	1	-	00,08
Francia.....	121	-	09,63
G. Bretaña.....	152	-	12,10
Holanda.....	56	-	04,45
Hungría.....	10	-	00,80
Irlanda.....	2	-	00,16
Islandia.....	1	-	00,08
Israel.....	4	-	00,31
Italia.....	54	-	04,29
Japón.....	3	-	00,23
Líbano.....	1	-	00,08
Luxemburgo.....	1	-	00,08
México.....	2	-	00,16
Noruega.....	13	-	01,03
Nueva Zelanda.....	1	-	00,08
Polonia.....	9	-	00,71
Portugal.....	4	-	00,31
Rumania.....	5	-	00,39
Sto. domingo.....	1	-	00,08
Suecia.....	21	-	01,67
Suiza.....	18	-	01,43
Sudafricana (Unión)..	2	-	00,16
Turquía.....	3	-	00,23
URSS.....	7	-	00,55
Uruguay.....	1	-	00,08
USA.....	356	-	28,39
Venezuela.....	1	-	00,08
Vietnam.....	1	-	00,08
Yugoslavia.....	5	-	00,39
1256		99,88	

CUADRO 3

XV. CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA

TITULOS ORIGINALES DE LOS SIMPOSIOS

- 1.- Estudio interdisciplinario de los valores
- 2.- El problema de la medida en materia de intensidad de la sensación/ Escalas subjetivas
- 3.- Teoría de la información y su aplicación en psicología
- 4.- Análisis estructural no paramétrico
- 5.- Fenomenología del comportamiento
- 6.- Metodología de las investigaciones sobre las poblaciones autóctonas negras de África.
- 7.- Procesos bioquímicos y comportamiento.
- 8.- Cerebro y comportamiento
- 9.- Bases neurológicas de la percepción
10. Percepción del espacio
11. Psicología del tiempo
12. De la percepción al pensamiento
13. Factores dinámicos de la percepción
14. Motivación humana
15. Conflicto, decisión y "post-decisión"
16. Concepciones actuales de la emoción.
17. Estudio longitudinal de la personalidad.
18. Experiencias adquiridas en el curso de la primera infancia y desarrollo de la personalidad. Conceptos psicoanalíticos y datos experimentales.
19. Las bases teóricas de las técnicas proyectivas y de los procedimientos de evaluación de la personalidad.
20. Problemas de la psicología religiosa.
21. Percepción interpersonal.
22. Características nacionales y estereotipos.
23. Aspectos psicológicos y sociales de la autoanimación.
24. Aspectos psicológicos y sociales del cine.

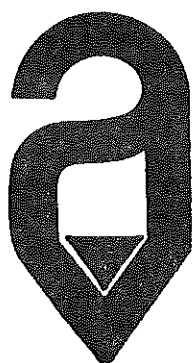
XV. CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA

ORGANIZADORES Y PRESIDENTES DE LOS SIMPOSIOS

ARNOLD, Magda/ Chicago (USA)/ Organizador. Symp 16
BRONFENBRENNER, V/ Ithaca (USA) / Org-Presidente. Symp. 21
BARBEL INHELDER/ Ginebra (Suiza)/ Organizador. Symp. 17
BARTLETT, Frederic/Cambridge (G.B.)/ Org-Presidente. Symp. 3/
Presidente. Symp. 15
BIESHEUVEL, S./ Johannesburg (Africa Sur)/ Org-Presidente. Symp. 6
BRUNER, J.S./ Cambridge (USA)/ Org-Presidente. Symp. 13
DREVER, J./ Edimburgo (G.B.)/ Presidente. Symp. 23
FESTINGER, L./ Standford (USA)/ Presidente. Symp. 15
FRAISSE, Paul/ París (Francia)/ Organizador Symp. 11
CUTTMAN, Louis/ Jerusalén (Israel)/ Organizador. Symp. 4
HALTEAD, W.C. / Chicago (USA)/ Org-Presidente. Symp. 8
JOHANSSON, G./ Uppsala (suecia)/ Organizador. Symp. 10.
KLINEBERG, O./ N. York (USA)/ Org-Presidente. Symp. 22.
KLUCKHOHN, C./ Cambridge (USA)/ Org-Presidente. Symp. 1.
KOHLER, W./ Swartmore (USA)/ Presidente. Symp. 9.
MACE, C.A. / Londres (G.B.)/ Organizador. Symp. 14
MANDELBROT, Benott/ Ginebra (Suiza)/ Presidente. Symp.4.
McLEOD, Robert, B./ Ithaca (USA)/ Org-Presidente. Symp. 5.
McWORTH, N.H./ Cambridge (G.B.)/ Organizador. Symp. 23.
MURPHY, Garner/ Topeka (USA)/ Org-Presidente. Symp. 19.
NUTTIN, J./ Lovaina (Bélgica)/ Presidente Symp. 14.
OLFIELD, R.C./ Oxford (G.B.)/ Presidente Symp. 10.
PIAGET, Jean/ París (Francia)/ Organizador. Symp. 12.
PAULUS, J./ Lieja (Bélgica)/ Org-Presidente. Symp. 16
PIERON, Henri/ París (Francia)/ Org-Presidente. Symp. 2/ Pres. Symp 11
RUSSELL, R.W./ París (Francia)/ Org. Presidente. Symp. 7
SEARS, Robert/ Stanford (USA)/ Org-Presidente. Symp. 18
SCHEERER, Martin/ Lawrence (USA)/ Presidente. Symp. 12
SKARD, A.G./ Oslo (Noruega)/ Presidente. Symp 17.
THOULESS, R.H./ Cambridge (G.B.)/ Presidente. Symp. 20.
ZANGWILL, O.L./ Cambridge (G.B.)/ Organizador. Symp 9.
ZAZZO, R./ París (Francia)/ Org. Presidente. Symp 24.
WELFORD, A.T./ Cambridge (G.B.)/ Org-Presidente. Symp 20.

CUADRO 5. DISTRIBUCION DE MATERIAS DE LOS TRABAJOS PRESENTADOS EN EL XV CONGRESO

PAISES/MATERIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	TOTAL
AF. DEL SUR											1						1		1	3
ALEMANIA		1			1	1		1	1			1	3	1		1		3	3	17
AUSTRALIA																		1		1
AUSTRIA																		1	1	2
BELGICA						3				1	1		1	1	2			4		13
BRASIL											1						1			2
CANADA	1					1	2		1					1						7
CONGO											1							1		2
DINAMARCA																	2		1	3
ESPAÑA					1															1
ETIOPIA																	1			1
FRANCIA			1		4	2		2	1		4		3	3	1	2	2	4	5	34
G. BRETAÑA	6	1			1	5	1	2		3	3	1	4	6	3	1	9	11	10	67
HOLANDA								1										1	2	4
HUNGRIA					1	1		1					2							5
ITALIA	1				1		1		1				2	2	1		2	3	5	19
ISRAEL																	1	1		2
IRLANDA																	1			1
JAPON																			1	1
LIBANO																	2			2
NORUEGA													1							1
POLONIA	1																	1		1
P. RICO																				1
RUMANIA															2					2
SUECIA							1	1									1	1	2	6
SUIZA						3									1			1		5
TURQUIA									1										1	2
URSS	2						1						1						1	5
USA	6	2		6		3	4	4	2	1	3		4	15	11	3	13	16	19	116
YUGOSLAVIA				1																3
TOTAL	17	4	1	7	18	19	10	12	7	5	14	2	21	29	21	7	39	50	53	329
%	5,16	1,21	0,30	2,43	5,47	5,77	3,04	3,65	2,43	1,52	4,25	0,61	6,38	8,81	6,38	2,13	11,85	15,19	16,11	
MATERIA Nº 1: Aprendizaje y memoria	MATERIA Nº 6: Pensamiento y lenguaje					MATERIA Nº 11: Psicología diferencial					MATERIA Nº 16: Psicología. Industrial mili					MATERIA Nº 17: Psicología social				
MATERIA Nº 2: Estados de conciencia	MATERIA Nº 7: Personalidad					MATERIA Nº 12: Psicología educativa					MATERIA Nº 18: Psicometría:					MATERIA Nº 19: Sensación y percepción				
MATERIA Nº 3: Evolución y herencia. Genética	MATERIA Nº 8: Psicología animal					MATERIA Nº 13: Psicología educativa					MATERIA Nº 14: Psicología fisiológica					MATERIA Nº 15: Psicología general				
MATERIA Nº 4: Inteligencia y creatividad	MATERIA Nº 9: Psicología clínica					MATERIA Nº 10: Psicología de la religión														
MATERIA Nº 5: Motivación y emoción																				



alfor

**PAPELERIA TECNICA
DIBUJO Y BELLAS ARTES
MAQUINAS OFICINA
MATERIAL INFORMATICA**

**Padre Palau, 4-6 - Tel. 21 26 14 - Fax 21 82 08
43001 TARRAGONA**

Y 50.000 artículos más en nuestras tiendas asociadas.
Consultenos cualquier necesidad, seguro que
encontrará lo que Vd. buscaba.



ESTABLECIMIENTO ASOCIADO A SETT-GRUP - DALBE

EVALUACION DE PROGRAMAS INFORMATICOS ORIENTADOS AL ANALISIS DE TESTS

J. Gabriel Molina (*)
Pedro M. Valero
Jaime Sanmartín
Facultad de Psicología
Universidad de Valencia

RESUMEN

El propósito de este artículo es evaluar tres programas (RELIABILITY, TESTAT y METRIX) orientados a facilitar la obtención de una serie de estadísticos y gráficos implicados en el análisis de tests. Los programas han sido comparados en dos dimensiones: funcionalidad e interface con el usuario. En general, es METRIX el que ofrece más posibilidades en cuanto que programa diseñado de forma específica al análisis de tests, si bien, otros factores pueden hacer más recomendable la utilización de los otros programas en cuanto que se integran dentro de paquetes estadísticos más generales.

SUMMARY

The purpose of this paper is to evaluate three computer programs (RELIABILITY, TESTAT y METRIX) which provide statistics and graphics oriented to analysis of test. The computer programs were compared on two dimensions: functionality and user interface. Results indicate that METRIX offers more abilities as program specifically designed to analysis of tests. Nevertheless, other factors can do more recommendable use of the other programs because they are included into more extensive statistical packages.

(*) El autor ha participado en este trabajo estando en posesión de una beca de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

INTRODUCCION

Una cuestión que el creador o usuario de un determinado test o prueba de aptitudes debe plantearse son las características métricas de ésta. Para este fin existe toda una serie de funciones matemáticas cuyo cálculo nos ofrece información sobre las características del test y nos permite, por tanto, determinar la bondad de esa prueba para nuestros fines.

Por otra parte, en nuestra experiencia docente universitaria hemos constatado como un dominio de conocimientos especialmente interesante para el uso de los ordenadores, como un complemento a las clases teóricas, es el de la psicometría, la cual estaría relacionada con la formación del psicólogo, del pedagogo, del educador y de todo aquél que hiciera uso de pruebas de aptitud.

El cálculo manual o mediante calculadoras de los estadísticos implicados en el análisis de test se ha visto ampliamente superado por el desarrollo de software informático que ha facilitado notablemente la complejidad de algunos de estos cálculos. Entre estos programas podemos encontrar algunos que forman parte de grandes paquetes estadísticos y otros que han sido específicamente diseñados a fin de satisfacer las necesidades que se pueden plantear en el análisis métrico de pruebas de aptitudes.

Ahora bien, los diferentes programas informáticos orientados al análisis de tests no presentan las mismas características. De ahí que en este trabajo nos hayamos planteado como principal objetivo realizar un análisis comparativo de los mismos que ofrezca una visión de las capacidades de estos programas tanto a nivel funcional como de interface con el usuario.

La selección de los programas en que se ha centrado este estudio ha venido determinada por diversos factores: la consideración del análisis de tests desde la perspectiva de la teoría clásica, una de las más prolíferas en el campo de la psicometría (Santisteban, 1990); el que hayan sido desarrollados para entornos informáticos de carácter gráfico; y, por último, la accesibilidad y disponibilidad de los mismos en nuestro entorno.

En concreto, los programas informáticos en que nos hemos centrado en este trabajo son los siguientes ¹:

- TESTAT: se trata de un módulo complementario del paquete estadístico SYSTAT en su versión 3. Puede adquirirse de forma independiente y se integra perfectamente dentro del carácter modular de la versión 3 del SYSTAT, pero no en versiones posteriores de este programa (MYSTAT, FASTAT y SYSTAT 5). Se ha trabajado con la versión primera para el entorno Macintosh

- RELIABILITY: es un módulo integrado en el sistema base del paquete estadístico SPSS. Se ha utilizado la versión 4.0 para el entorno Macintosh.

¹ Las referencias de estos programas pueden encontrarse en un apéndice ubicado a continuación del apartado de la bibliografía.

- METRIX: se trata de un programa para el entorno Windows, recientemente desarrollado en España, que está exclusivamente orientado al análisis de tests. No se integra, a diferencia de los dos anteriores, en un paquete con fines más amplios.

Análisis de los programas

En el análisis de los programas informáticos orientados al análisis de tests que son objeto de estudio en este trabajo se han considerado tanto aspectos funcionales como de interface. Los aspectos de funcionalidad hacen referencia a las capacidades estadísticas y gráficas de estos programas, mientras que los aspectos de interface se refieren al diseño del programa, ayudas y otro tipos de herramientas destinadas a facilitar el trabajo del usuario con el programa.

Funcionalidad

En la Tabla 1 se presenta un cuadro de doble entrada en que las columnas representan los tres programas considerados y las filas una ordenación de las principales funciones que presentan este tipo de programas. Con ella, se pretende facilitar una visión rápida que describa y permita comparar la funcionalidad de cada uno de ellos. Notas al pie de página aportan comentarios específicos a alguna de las entradas de la tabla.

	<u>TESTAT</u>	<u>RELIABILITY</u>	<u>METRIX</u>
• Aspectos técnicos			
Versión	1.0 ¹	4.0	1.0
Año de creación	1987	1990	1992
RAM mínima requerida (Kb.)	384 Kb	2 Mb	2 Mb
Cantidad de memoria en disco	169 Kb	4,5 Mb ²	4 Mb
Necesidad de doble disquetera o disco duro	NO	SI	SI
• Creación y manipulación de ficheros de datos			
Nº máximo de sujetos (filas)	∞	∞	65000
Nº máx. de ítems o variables (columnas)	200	500	250
Importación de ficheros en formato ASCII	NO ⁴	SI	SI
Importación de ficheros en otros formatos	NO	4	3

Introducción de datos dentro del programa	NO ³	SI	SI
Editor de datos a modo de hoja de cálculo	NO ⁴	NO	SI
Exportación de ficheros en formato ASCII	NO ⁴	SI	SI
Exportación de ficheros en otros formatos	NO	2	5
Selección individual de ítems para analizar	SI	SI	SI
Selección individual de sujetos para analizar	NO ⁴	SI	SI
Selección criterial de sujetos para analizar	SI ⁵	SI	SI
Creación de nuevas cols. a partir de existentes	NO ⁴	SI	NO
Corrección de las respuestas	SI	NO	SI
Inversión de las respuestas	SI	NO ⁴	NO
• Relativos a las pts. totales de los sujetos			
Nº de casos (N)	SI	SI	SI
Media	SI	SI	SI
Error típico de la media	SI	NO	NO
Varianza	SI	SI	NO
Desviación típica	SI	SI	SI
Número de ítems	SI	SI	SI
Máxima pt. total	SI	NO	SI
Mínima pt. total	SI	NO	SI
Ajuste a la normalidad (prueba ji-cuadrado)	NO	NO	SI
Estadísticos análogos para cada parte	6	4	NO
• Relativos a las pts. totales de los ítems			
Nº de ítems	SI	SI	SI
Media de las puntuaciones medias	NO	SI	SI
Varianza de ídem.	NO	SI	SI
Varianza máxima	NO	NO	SI
Dificultad óptima	NO	NO	SI
Matriz de correlaciones entre ítems	NO ⁴	SI	SI
Matriz de corr. entre escalas de ítems	NO	NO	SI
Matriz de varianzas-covar. entre ítems	NO ⁴	SI	NO
Media de las correlac. entre ítems	NO	SI	SI
Otros	NO	SI	NO
Estadísticos análogos para cada parte	0	18	0
• Relativos a cada ítem			
Dificultad del ítem	SI	SI	SI
Ídem. corrigiendo el azar, omisiones, etc.	NO	NO	4
Varianza	NO	NO	SI

Desviación típica	SI	SI	NO
Asimetría	NO	NO	SI
Curtosis	NO	NO	SI
Correlación ítem-total	SI	NO	SI
Índice de fiabilidad	SI	NO	NO
Índice de reproducibilidad	NO	NO	SI
Error típico de la reproducibilidad	NO	NO	SI
Razón de proporciones de Jackson	NO	NO	SI
Correlación múltiple al cuadrado ⁴	NO	SI	NO
Media de las pts. de los casos sin el ítem	NO	SI	NO
Varianza de ídem.	NO	SI	NO
Correlación ítem-total sin el ítem	SI	SI	SI
Coef. alfa del test sin el ítem	SI	SI	NO
b (Rasch)	SI	NO	SI
Coef. de consistencia interna de Cohen	SI	NO	NO

• *Relativos a cada caso*

Puntuación directa total	SI	NO	SI
Ídem. corrigiendo el azar, omisiones, etc.	NO	NO	3
Puntuación directa ítems pares	SI	NO	NO
Puntuación directa ítems impares	SI	NO	NO
Puntuación típica total	SI	NO	SI
Puntuaciones típicas derivadas	NO	NO	9
Puntuación media (directa/nº de ítems)	SI	NO	SI
Índice de reproducibilidad	NO	NO	SI
Estimador de la aptitud de Rasch	SI	NO	NO
Error típico de la estimación de la aptitud	SI	NO	NO

• *Gráficos*

Histograma de totales	SI	NO	SI
Histograma por ítem	SI	NO	NO
Perfil de ítems	NO	NO	SI
Perfil de escalas	NO	NO	SI
Gráfica fiabilidad-longitud	NO	NO	SI
Gráfica fiabilidad-varianza	NO	NO	SI
Escalograma de las pautas de respuesta	NO	NO	SI
Gráfica de análisis de omisiones	NO	NO	SI
Curva característica del ítem	SI	NO	SI

Curva de información del ítem	NO	NO	SI
Curva característica del test	NO	NO	SI
Curva de información del test	SI	NO	SI
Gráfico de los residuales estandarizados	NO ⁴	SI	SI

• *Fiabilidad*

Error estándar de medida (SEM)	NO	NO	SI
Correlación 1ª vs. 2ª mitad	SI	SI	NO
Correlación ítems pares vs. impares	SI	NO	SI
Correlación entre 2 partes aleatorias	NO	NO	SI
Coef. de Rulon-Flanagan y Guttman	SI	SI	NO
Coef. de Spearman-Brown	SI	SI	SI
Nº de ítems por parte	NO	SI	NO
Coefficiente alfa	SI	SI	SI
Coef. alfa estandarizado	NO ⁵	SI	NO
Coef. alfa para cada parte	SI	SI	NO
Estimadores bajo asunción de paralelismo	NO	SI	NO
Estim. bajo asunción de paral. estricto	NO	SI	NO

Tabla 1: Aspectos funcionales de los programas objeto de revisión.

Cabe realizar algunos comentarios relativos a los aspectos funcionales considerados en los apartados diferenciados en la Tabla 1.

• Aspectos técnicos

Resaltar dos aspectos importantes dentro de este apartado: la *edad* del programa y lo exigente que el programa es respecto al hardware.

Respecto al tiempo que hace que el programa se ha desarrollado hay que señalar, por una parte, la relativa antigüedad de TESTAT y, lo que es

² Este programa se adapta a la versión 3.x del SYSTAT.

³ Es el espacio necesario para el sistema base completo.

⁴ Aunque sí con otro módulo del paquete estadístico en que se integra.

⁵ Considerando como tal la utilización del comando BY.

⁶ Obtenido a partir de la ecuación de regresión en que el ítem de interés es considerado como variable criterio y el resto de ítems como variables predictoras.

⁷ Stenson y Wilkinson (1986) justifican la no integración del mismo en el programa por no describir de forma precisa el test sino tienen todos los ítems igual varianza.

más grave, la desaparición de la funcionalidad que aporta este módulo en versiones posteriores del programa SYSTAT, con lo cual usuarios interesados o que venían haciendo uso de este programa se han visto notablemente limitados con las más *potentes* versiones posteriores. Y por otra parte, hay que resaltar lo novedoso del programa METRIX, lo cual ha de constituir un motivo de satisfacción para todos los usuarios de este tipo de programas, aunque tal vez también de precaución hasta que se consolide su utilización.

Otro factor importante a tener en cuenta es lo exigente que son estos programas respecto al hardware que requieren para su funcionamiento. Este factor puede ser especialmente importante en la docencia ya que en función del hardware disponible podremos hacer uso o no de determinados programas. En este sentido, tanto METRIX como RELIABILITY son bastante exigentes en cuanto al hardware necesario para un adecuado funcionamiento de los mismos. Tanto el uno como el otro necesitan 2 Mb de memoria RAM como mínimo, sugiriéndose que ésta se vea ampliada a 4 Mb o más para un adecuado funcionamiento; también necesitan bastante espacio en disco duro, entorno a las 5 Mb como mínimo; y por último, en el caso de METRIX se requiere para su funcionamiento un modelo de ordenador AT con Windows instalado. Por el contrario, TESTAT necesita un hardware menos potente, pudiendo funcionar con sólo la unidad de disco, sin necesidad de disco duro, y con tan sólo 1 Mb de RAM.

- Creación y manipulación de ficheros de datos

Los tres programas considerados permiten procesar un rango suficientemente amplio de sujetos y variables como para poder satisfacer las necesidades de los usuarios en la mayoría de las situaciones prácticas. En cualquier caso, es RELIABILITY el que se muestra como más potente en este sentido. La ausencia de un límite en el número de casos a procesar que se expresa en la Tabla 1 en los programas TESTAT y RELIABILITY es teórica, ya que en la práctica sí que viene limitada por la cantidad de memoria de trabajo (RAM) de que disponga el ordenador que se utilice.

TESTAT y RELIABILITY, en cuanto que programas integrados en paquetes estadísticos más amplios, ofrecen las capacidades de introducción de datos características de estos grandes paquetes y que no pueden distinguirse por ser las más adecuadas. En el caso de SYSTAT se ofrece un editor similar a una hoja de cálculo, si bien, bastante limitado en sus posibilidades; por ejemplo, es imposible crear ficheros de más de 100 variables, eliminar filas o columnas de forma rápida, etc. (Molina y Valero, 1991). En el SPSS no se ofrece un editor de datos del tipo de hoja de cálculo.

En cualquier caso, estos programas permiten importar ficheros de datos creados con otros programas, lo cual da la posibilidad para introducir los datos con otros programas (editores de texto, hojas de cálculo, bases de datos, etc.) que ofrezcan mayores facilidades y posibilidades en la tarea de introducir los datos. SPSS se muestra más potente que SYSTAT en la importación de ficheros en cuanto que permite importar un mayor número de formatos y ofrece mayores facilidades y opciones en la traducción. SYSTAT sólo permite importar ficheros de datos en formato ASCII y algunos de las dificultades que implica su utilización ha originado el desarrollo de programas

orientados a facilitar esta tarea, como es el caso de TEXT to SYS (Molina, Valero y Sanmartín, 1992).

METRIX ofrece un editor de datos del tipo de hoja de cálculo que permite la introducción de los datos desde dentro del programa. Pero también permite la importación de ficheros de datos creados en diversos formatos (ASCII, Lotus, Symphony, MicroCat) de amplia difusión dentro del entorno para el que ha sido desarrollado este programa. Por ello, se puede optar por introducir los datos con otras aplicaciones que se puedan considerar más adecuados para tal fin.

En cuanto a la exportación de los ficheros de datos en otros formatos de almacenamiento que sean legibles por otros programas, los comentarios serían paralelos a los realizados para la importación.

Respecto a la manipulación de los datos, en el sentido de realizar transformaciones sobre las variables, crear nuevas variables a partir de existentes, etc., pueden llevarse a cabo dentro del sistema base del SPSS, del cual forma parte RELIABILITY, y en el caso de TESTAT, podemos recurrir a otro módulo del programa SYSTAT, el denominado DATA. METRIX, sin embargo, no ofrece capacidades de este tipo, lo cual constituye una importante limitación de este programa ya que de este modo podríamos obtener, por ejemplo, una columna con las puntuaciones en una determinada sub-escala.

Sin embargo, hay que resaltar la capacidad de METRIX para la selección de variables y casos concretos, ya sea de forma aleatoria o sistemática, sin necesidad de salir del programa y con la posibilidad de actualizar los resultados de forma automática. Esto es, basta con hacer un doble-clic sobre el número de fila que representa a un determinado sujeto para desactivarlo (o activarlo, en una segunda ocasión), con lo que sus datos dejarán de integrarse en el conjunto de datos objeto de análisis. En RELIABILITY y especialmente en TESTAT, no se ofrecen unas opciones de manipulación tan directa del fichero de datos activo para realizar los análisis, mientras que METRIX sí que ofrece esta posibilidad lo cual le confiere un carácter más interactivo que puede resultar especialmente interesante en la docencia.

Antes de pasar a centrarnos en la consideración de los estadísticos concretos que cada programa obtiene, resaltar que tanto METRIX como TESTAT ofrecen la posibilidad de puntuar las respuestas de los sujetos a los ítems con simplemente definir la pauta de corrección para todos los ítems. Esta opción es muy interesante en este tipo de programas ya que normalmente hay que trabajar con las respuestas corregidas de los sujetos a los ítems. TESTAT permite además, invertir las puntuaciones de los ítems que se deseen a fin de cambiar el sentido de aquellos ítems que midan en dirección opuesta al resto.

- Estadísticos relativos a casos e ítems

A fin de clarificar la diversidad de estadísticos de carácter descriptivo que nos ofrecen los 3 programas considerados en este estudio, se ha hecho una diferenciación de los estadísticos relativos a las puntuaciones de los sujetos, a las puntuaciones de los ítems, a cada caso o sujeto y a cada ítem.

- En cuanto a los *estadísticos obtenidos a partir de las puntuaciones totales de los sujetos*, de los 3 programas, es TESTAT el que presenta una

mayor variedad. METRIX es el único que no ofrece estadísticos de este tipo para cada una de las dos partes cuando se obtiene la fiabilidad por el método de las dos mitades. Sin embargo, sí que ofrece una prueba ji-cuadrado de ajuste a la normalidad de las puntuaciones de los sujetos, aunque hay que recurrir a la tabla de esta distribución a fin de encontrar la significación del valor obtenido.

- Respecto a los *estadísticos obtenidos a partir de las puntuaciones en los ítems* o sus puntuaciones medias, TESTAT es muy inferior a RELIABILITY y a METRIX. Estos dos programas calculan una amplia variedad de funciones, así como matrices de interés en el análisis métrico de los ítems. Se ha incluido en este apartado la matriz de correlaciones entre escalas, que sólo calcula METRIX, por asociación con las otras matrices. RELIABILITY vuelve a destacar por ofrecer también estos estadísticos para cada una de las dos partes correspondientes a la obtención de la fiabilidad por dos mitades.

- En cuanto a los *estadísticos que hacen referencia a cada ítem*, los 3 programas ofrecen diversas funciones orientados al análisis de los mismos. Todos ellos ofrecen los índices más utilizados dentro del contexto de la teoría clásica de los test, siendo tal vez METRIX el que ofrece un mayor abanico de opciones, si bien, no queda muy clara la diferenciación de tipos de ítems que establece en el programa (dicotómicos y multipunto) y que no queda esclarecida con la lectura de los manuales que acompañan al programa. TESTAT y METRIX ofrecen además, coeficientes asociados al modelo logístico de Rasch lo cual responde, en cierto grado, a la creciente utilización de la teoría de respuesta al ítem.

- En cuanto a *estadísticos que nos proporcionen información sobre cada sujeto* concreto, sólo TESTAT y METRIX nos ofrecen diversas funciones al respecto. Destaca el primero por ofrecer también en este apartado estadísticos asociados al modelo logístico de un parámetro de Rasch, y el segundo por la diversidad de puntuaciones típicas derivadas que ofrece, algunas de las cuales son bastante utilizadas en la práctica real (vg. eneatis, puntuaciones t y otras). RELIABILITY no ofrece dentro de este apartado ningún tipo de información, lo cual puede constituir una importante restricción para el usuario de este programa.

• Representaciones gráficas

Dentro del apartado de gráficos se han incluido representaciones que por la información que ofrecen podrían haberse integrado en alguno de los otros apartados de la Tabla 1. Se ha hecho de este modo, a fin de agrupar todas las fuentes de información gráfica en un mismo apartado. Así, se observa que METRIX es el más potente en este sentido, tanto a nivel de cantidad como de calidad, ya que ofrece gráficos más particulares, interesantes para el análisis de test, tales como el perfil de ítems y de escalas, el escalograma, las gráficas de la fiabilidad en función de la longitud y de la varianza, etc. TESTAT también ofrece diversas representaciones gráficas de interés mientras que RELIABILITY no ofrece ninguna representación específica orientada al análisis del test, si bien, se puede recurrir, no sin cierta complejidad y costo, a otros procedimientos del sistema base del SPSS, vg. PLOT.

- Fiabilidad de la escala

En un último apartado de la Tabla 1 se hace referencia a la información más característica de este tipo de programas. Los 3 programas ofrecen diversos estadísticos orientados a estimar la bondad de la escala, coincidiendo todos ellos en el ampliamente utilizado coeficiente alfa. No obstante, se podrían señalar algunas deficiencias llamativas.

Por ejemplo, METRIX no ofrece el cálculo de la correlación entre la 1ª y la 2ª mitad, el cual en algún caso puede aportar información de interés. Mucho más penoso resulta el que RELIABILITY no ofrezca la posibilidad de calcular de un modo directo la muy utilizada correlación entre ítems pares e impares. Podría obtenerse reordenando todos los ítems de modo que los ítems pares aparecieran en primer lugar y los impares a continuación, pero esto resulta muy laborioso en el caso de contar con bastantes ítems.

En este apartado hay que resaltar al programa RELIABILITY por ofrecer la opción de estimar los coeficientes de fiabilidad y otros afines realizando asunciones sobre las medias y varianzas de los ítems. Adicionalmente, este programa nos ofrece la posibilidad de realizar diversos tests de hipótesis: test de Tukey, T^2 de Hotelling, ANOVA, ji-cuadrado de Kendall, Q de Cochran y el coeficiente de concordancia de Kendall.

- Otros

Un aspecto a considerar en la valoración de estos programas que no aparece reflejado en la Tabla 1, es la posibilidad de realizar correlaciones entre variables del test y variables externas a fin de llevar a cabo estudios de validez criterial. METRIX permite integrar variables adicionales en el fichero de datos que luego pueden ser correlacionadas. Con las opciones que nos ofrece RELIABILITY no podemos realizar este tipo de estudios, pero sí con otros procedimientos que se encuentran en el sistema base del SPSS. Con TESTAT el proceso se hace más laborioso debido a que tendremos que pasarnos a otro módulo del SYSTAT a fin de realizar estudios de este tipo.

En cualquier caso, un aspecto importante a considerar es que al estar RELIABILITY y TESTAT integrados en programas estadísticos amplios, ofrecen la posibilidad de realizar otros muchos tipos de pruebas o análisis que pueden resultar de interés para el usuario. Este es el caso, por ejemplo, del análisis factorial -ampliamente utilizado en el estudio de la dimensionalidad de los test- el cual no podemos realizar con METRIX pero sí con otros módulos de los programas en que se integra RELIABILITY y TESTAT.

Interface

Podemos encontrar en la literatura especializada en el campo de la interacción hombre-ordenador, una gran cantidad de definiciones y comentarios acerca de los aspectos fundamentales a la hora de evaluar un sistema, así como una variedad de actitudes (Moran, 1981) que implican a su vez niveles distintos de esfuerzo, con las cuales podría ser llevada a cabo

esta tarea. A destacar que la que aquí usaremos es la que Moran denomina "del diseñador", o del usuario que conoce con cierta profundidad varios paquetes, y que por tanto cree que "ha pasado por los problemas por los que pasará el usuario novato" y por tanto puede ponerse en su lugar. Un tipo de evaluación que contrasta con el tipo de pruebas que los especialistas (ver por ejemplo Card, Moran y Newell, 1983; Roberts y Moran 1982; Whiteside y Dixon, 1987) defienden pero que escapa a las intenciones de este artículo.

Tal vez sea en los aspectos relacionados con el interface y no con la funcionalidad propiamente dicha, en los que podamos encontrar diferencias más sensibles entre los 3 programas. A continuación, se entra en la consideración de diversos aspectos relacionados con el interface.

- Documentación y ayudas integradas en el programa

Los tres programas ofrecen documentación referida al mismo, si bien, se aprecian diferencias en el modo de plantearla.

En el caso de TESTAT, el manual expresa de forma clara y concisa el funcionamiento del programa, haciendo algunos comentarios de carácter estadístico, como es el caso del razonamiento de la no inclusión del coeficiente alfa estandarizado. Este tipo de comentarios pueden llegar a ser muy enriquecedores, especialmente para el usuario no experto, ya que le permiten comprender los problemas que implica la utilización de alguna función determinada.

En RELIABILITY, la información se integra en la documentación referida al sistema base, diferenciándose un manual de carácter temático y otro que funciona a modo de diccionario. Además de la información referida al funcionamiento del programa, se acompaña abundante información de carácter estadístico hasta el punto que se podría contemplar como un manual teórico.

Respecto a METRIX, se presenta dos manuales de edición muy cuidada: uno que hace referencia al funcionamiento del programa, y otro que hace referencia amplia a contenidos psicométricos. De este modo, se separa la información relativa a la utilización del programa y aquella referida al substrato teórico que subyace al programa. Separación que en algunos casos es distante, como es el caso de la distinción entre ítems dicotómicos y multipunto en el programa y que no tiene reflejo en el manual teórico.

En cuanto a las ayudas integradas en los programas, TESTAT incorpora una ayuda bastante rudimentaria que ofrece información abreviada de la función y sintaxis de cada uno de los comandos disponibles. Mucho más compleja es la ayuda del sistema base del SPSS, dentro del cual se integra el módulo RELIABILITY: este programa ofrece 3 modos de ayuda diferentes que cubren desde la información puramente estadística hasta aquella que hace referencia a la sintaxis de cada uno de los comandos. Sin embargo, tanto en este programa como en el anterior, el diseño de las ayudas es poco atractivo. Por último, METRIX ofrece al usuario del programa una ayuda característica del entorno Windows, más simple que la anterior pero también más agradable en su presentación.

• Estilo del interface

Tanto el funcionamiento de RELIABILITY como el de TESTAT se basa en la utilización de comandos, si bien, los desarrolladores de estos programas han hecho un esfuerzo en las versiones que han ido apareciendo por adaptarse al interface característico del entorno Macintosh. En RELIABILITY se hace mucho más patente este esfuerzo que en TESTAT⁸.

De este modo, en estos programas podemos utilizar el ratón y trabajar con menús y ventanas, lo cual contribuye a facilitar la utilización del programa a usuarios noveles. Pero, no obstante, subyace a estos programas la utilización del lenguaje de comandos, si bien, un tanto maquillado. Y no es esto un descrédito, ya que algunos usuarios, especialmente aquéllos con más experiencia, apuestan por las ventajas que ofrece trabajar con comandos. Entre ellas, la posibilidad de guardar los comandos correspondientes a una sesión de trabajo, con lo que se pueden reproducir en sesiones de trabajo posteriores sin necesidad de volver a teclearlos; y también, la posibilidad de trabajar en modo *batch*, con lo cual se puede enlazar la realización de análisis largos sin necesidad de estar frente al ordenador pendiente de la evolución de los análisis.

Frente a los dos anteriores programas, METRIX sí que ha sido desarrollado a fin de aprovechar el interface gráfico del entorno para el que ha sido desarrollado, ofreciendo un entorno multi-ventanas e interactivo de manipulación directa. El funcionamiento del programa se basa por completo en la utilización de menús, ventanas, cuadros de diálogo, botones, etc., lo cual allana el aprendizaje del programa a usuarios novatos y el recuerdo del mismo a usuarios esporádicos, además de proporcionar una presentación en pantalla no repelente. Todos estos rasgos hacen que este tipo de programas sean recomendables para la docencia y también para el uso de profesionales no especialistas.

Otro aspecto importante que diferencia a METRIX de RELIABILITY y TESTAT es que el primero ofrece un editor de datos en pantalla que permite modificar o incorporar nueva información en el fichero de datos abierto y actualizar de forma inmediata los cálculos para el nuevo conjunto de datos. La imposibilidad al trabajar con RELIABILITY y TESTAT de realizar esto, hace que sean mucho menos interactivos y dinámicos que METRIX. Este rasgo puede resultar especialmente interesante en la docencia ya que permite visualizar de forma rápida cómo los resultados varían al realizar cambios en los datos iniciales.

• Presentación de los resultados

METRIX y RELIABILITY parten con un planteamiento diferente al de TESTAT en cuanto a la cantidad de resultados en función de las ordenes ejecutadas. Mientras que los dos primeros ofrecen aquellos resultados que son solicitados de forma específica, el tercero presenta gran cantidad de información por defecto. De este modo, la ventaja de trabajar con los dos primeros estriba en que el usuario obtiene aquellos estadísticos o funciones

⁸ Versiones posteriores del SYSTAT sí que se han adaptado perfectamente al interface gráfico del entorno Macintosh, pero no integran la funcionalidad que aporta el módulo TESTAT.

que concretamente desea, si bien, esto supone detallar antes qué es lo que se quiere calcular, lo cual supone un mayor esfuerzo, especialmente con RELIABILITY debido a su funcionamiento con comandos.

En cambio, con TESTAT, aun funcionando con comandos, basta con teclear un sencillo comando para obtener una amplia variedad de estadísticos aunque tal vez algunos de ellos no se ajusten a nuestras necesidades.

Respecto a la calidad de la presentación de los resultados, METRIX es el que ofrece un mayor nivel, seguido a cierta distancia de TESTAT y de RELIABILITY, especialmente en lo que a las representaciones gráficas se refiere. METRIX ofrece además una serie de opciones para crear informes a partir de los resultados obtenidos que pueden resultar especialmente útiles para los profesionales.

Conclusiones

Para el análisis de tests y desde un punto de vista funcional, METRIX muestra cierta superioridad con respecto a TESTAT y RELIABILITY, si bien, hay que considerar que éstos se integran en paquetes estadísticos de propósito más general en los que el usuario puede encontrar otras capacidades de interés.

Con respecto al interface del usuario, METRIX es el que presenta un entorno más accesible e interactivo para el usuario, lo cual lo hace especialmente recomendable para la enseñanza y para profesionales no expertos. Sin embargo, usuarios más expertos notarán la carencia de un lenguaje de comandos como el que ofrecen RELIABILITY y TESTAT.

Otros muchos pequeños factores considerados a lo largo de este trabajo pueden determinar para cada usuario concreto, la bondad de los programas aquí evaluados.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Card, S. K., Moran, T. P., & Newell, A. (1983). *The psychology of human-computer interaction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- IDEA I. D. (1992). *METRIX Engine: Manual del usuario*. L'Hospitalet de Llobregat: IDEA I. D., S. A.
- Molina, J. G. y Valero, P. M. (1991). *Una evaluación de software estadístico de propósito general para ordenadores Macintosh*. *Psicológica*, 12, 335-355.
- Molina, J. G., Valero, P. M. y Sanmartín, J. (1992). *TEXT to SYS: Un programa de traducción de ficheros ASCII a ficheros SYSTAT*. *Psicológica*, 13-3.
- Moran, T. P. (1981). *An applied psychology of the user*. *Computing Surveys*, 13, 1-11.
- Norusis, M. J. (1990). *SPSS base system user's guide*. Chicago: SPSS Inc.
- Renom, J. (1992). *Diseño de tests*. L'Hospitalet de Llobregat: IDEA I. D., S. A.

- Roberts, T. L., & Moran, T. P. (1982). *The evaluation of text editors: Methodology and empirical results*. Communications of the ACM, 4, 265-282.
- Santisteban, C. (1990). *Psicometría: Teoría y práctica en la construcción de tests*. Madrid: Norma.
- SPSS Inc. (1990). *SPSS for the Macintosh: Operations guide*. Chicago: SPSS Inc.
- SPSS Inc. (1990). *SPSS reference guide*. Chicago: SPSS Inc.
- Stenson, H. y Wilkinson, L. (1986). *TESTAT*. Evanston, IL: SYSTAT Inc.
- Whiteside, J., y Dixon, D. (1987). *Discussion: Improving human-computer interaction-a Quest for Cognitive Science*. In J. M. Carroll (Eds.), *Interfacing Thought: Cognitive aspects of Human-Computer Interaction* (pp. 353-365). Cambridge, MA: A Bradford book.
- Wilkinson, L. (1986). *SYSTAT: The system for statistics*. Evanston: SYSTAT Inc.

APÉNDICE

METRIX

IDEA I. D. , S.A.
Pje. Millans, 1-9.
08907, L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona).
Tel. : (93) 2610000 - Fax : (93) 2612241

TESTAT (SYSTAT)

SYSTAT Inc.
2902 Central Street.
Evanston, Illinois 60201.
Tel. : (312) 864-5670

RELIABILITY (SPSS)

SPSS Inc.
444 North Michigan Av.
Chicago, Illinois 60611.
Tel. : (312) 329-3500 - Fax : (312) 329-3668

Distribuidor para España:
Micromouse, S.A.
Ferraz, 66-1º. 28008, Madrid.
Tel. : (91) 2473703 - Fax : (91) 2481346

LA PREVENCIÓN DE LA DELINCUENCIA EN LA ESPAÑA DE LA POSGUERRA

M^a Jesús López Latorre
Juan Carlos Pastor Soriano
Dpto. Psicología Básica
Universidad de Valencia

RESUMEN

El presente artículo intenta ofrecer la visión que sobre la prevención de la conducta delictiva o antisocial mantenían los estudiosos de este campo entre las décadas de 1940 y 1960. Más que de conducta delictiva se habla de conducta antisocial, inadaptada o irregular. Se insta a que la sociedad plantee soluciones a corto y largo plazo que atajen la evolución de incipientes manifestaciones antinormativas hacia conductas más problemáticas en la vida adulta y de mayor repercusión social. Se trata por lo tanto de un período que, contextualizado en el marco socioeconómico de la posguerra, muestra gran interés por la necesidad de cuidar y proteger al niño difícil o problemático como medida preventiva de la antisocialidad.

SUMMARY

This article try to offer the view of spanish researchers, between 1940 and 1960, about the prevention of delinquent or antisocial behavior. More than behavior delinquent is talk of antisocial, maladjusted and irregular behavior. It's urge society to search a short-term and long-term solutions which stop the evolution of incipient antisocial manifestations to more problematic behavior in the adult age. It's a postwar period that shows a great interest for the necessity to look after and protect the problematic childhood as preventive measure of antisociality.

INTRODUCCION

Generalmente la respuesta judicial ante el delito ha sido simplemente punitiva, recluyendo a delincuentes juveniles y adultos en regímenes

cerrados como la prisión o los reformatorios. Esta actitud coercitiva ha ignorado que una de las formas de reducir la delincuencia consiste en diseñar programas preventivos y de tratamiento que contemplen todos aquellos aspectos de la vida del hombre susceptibles de adquirir una especial relevancia en su desarrollo e integración social.

De la elaboración y posterior funcionamiento de los programas preventivos dependerá que niños y jóvenes considerados como *grupos de riesgo* o con conducta predelincente no continúen una evolución hacia comportamientos potencialmente delictivos. Tratar de determinar menores con alto riesgo de convertirse en desviados sociales tiene el inconveniente de incluir o calificar como futuros delincuentes a jóvenes que en realidad no cometerán delitos, los *falsos positivos* (Garrido et al., 1992; sin embargo, a pesar de los problemas o efectos que pudieran desprenderse de predicciones a gran escala, existe una coincidencia en señalar la conveniencia de programar estrategias preventivas que identifiquen e intervengan en incipientes problemas con la finalidad de reducir la tasa de conducta antisocial (Rutter y Giller, 1988; Kazdin, 1988; Garrido et al., 1992; Farrington, 1991).

Si bien estos programas no aparecen plenamente estructurados en la época que nos ocupa, la prevención de la delincuencia, especialmente en la infancia y adolescencia, adquiere una considerable atención. No se puede olvidar el contexto histórico y social de la época -décadas 1940 y 1950-, se trata de la infancia y adolescencia de la posguerra donde los modos de vida y con ello, la misma estructura familiar, se vieron afectados por las transformaciones sociales y económicas que imponía el nuevo estamento político. Pobreza física y urbana, degradación moral, analfabetismo, padres desaparecidos, parados o presos, y niños indefensos y abandonados forman parte de la visión que nos ofrecen, entre otros, los trabajos de Gay-Berges (1949), Montilla (1943), Alvarez de Cánovas (1943) y Ortiz de Landazuri (1947). No es de extrañar pues, que exista una especial concienciación sobre la necesidad de cuidar y proteger al niño problemático, con objeto de evitar a tiempo una segura evolución hacia estilos de vida antinormativos.

Se señala a España como un país con procedimientos profilácticos e instituciones precursoras a nivel mundial que no fueron debidamente impulsadas para su conocimiento y despliegue internacional. De hecho, es larga la tradición autóctona en cuanto a medidas protectoras de la infancia; aparecen referencias en la época hispanorromana, en las leyes visigóticas y en las legislaciones de los reinos cristiano-medievales -v.g. los *fueros* y las *partidas*- (Palacios, 1987). El 6 de marzo de 1337 por iniciativa de Pedro IV, surge en Valencia 'Pare d'Orfens', la primera institución encargada de la prevención y corrección de menores delincuentes, que con el tiempo adquirió jurisdicción privativa y especial de tribunal y juzgado (Caro, 1950; Merino, 1989). A ésta le siguieron cofradías, hermandades y casas de misericordia -como la fundada en Barcelona por el sacerdote Diego Péres de Valdivia en 1583 (Lasala, 1955)- que se encargaron de tutelar y asistir a menores abandonados, prostituidos o delincuentes, hasta que en el siglo XVIII se funda -según Palacios (1987)- la primera escuela de reforma europea por Toribio de Velasco en Sevilla en 1723, si bien según González-Pinto López (1956a) e Igualada (1950), con anterioridad a la de Toribio, se crea el correccional de San Miguel en Roma, que data de 1703, para jóvenes descarriados y delincuentes fundado por el papa Clemente XI, Giovanni Francesco Albani.

Aunque la legislación española se ha ocupado desde su primer Código Penal (1822) del cuidado del menor, es en el siglo XX cuando pasan a depender directamente del Estado por medio de organismos del Ministerio de Gobernación (Payá, 1949). Resultado de esta atención por la infancia desvalida e inadaptada y por el deseo de sustraer al menor del Derecho Penal y de los Tribunales de Justicia ordinarios, surge el 25 de noviembre de 1918 la ley de Tribunales de Menores (ver nota 1, pág.57) -también conocida como Ley de Montero Ríos- de influencia positivo-correccionalista. No tardaría en aparecer el primer Tribunal de Menores en España, concretamente el 1 de mayo de 1920 en Bilbao (Lasala, 1954; De Ybarra, 1955; Caro, 1950; Coronado, 1987).

El Código Penal de 1928 establece en la edad de 16 años el límite de la responsabilidad penal, abordando los asuntos de menores al margen del sistema penal de adultos (Andrés-Ibañez, 1986). De la originaria 'Protección a la Infancia', posteriormente denominada Obra de Protección de Menores -actualmente 'Dirección General de la Protección Jurídica del Menor'-, se crea en 1932 un nuevo decreto que expone el carácter de tutela moral a seguir con los niños y jóvenes bajo la supervisión del Ministerio de Justicia (ver nota 2, pág.57). Y en este orden institucional, Tribunales Tutelares y Juntas Provinciales, se integran en un organismo autónomo: el Consejo Superior de Protección de Menores (Payá, 1949).

Se acentúa el carácter educativo y tutelar, que no represivo, de esta obra protectora; de hecho, el decreto de 1948 aprueba el texto refundido de la legislación sobre menores de las anteriores disposiciones (Andrés-Ibañez, 1986; López-Mora y Sanz-Aranguez, 1987; Coronado, 1987) destacando las funciones de vigilancia, educación, coordinación y colaboración de los diferentes servicios protectores a la infancia menor de 16 años y al margen de la jurisdicción ordinaria (Payá, 1949). Las medidas que dichos Tribunales pueden dispensar a los menores sometidos bajo su tutela varían en función de su modalidad protectora o reformadora (Payá, 1959; De Ybarra, 1956; Anónimo, 1959; Igualada, 1950). En cuanto a la facultad protectora (menores objeto de malos tratos y ejemplos corruptores, o abandonados moralmente) se indican el requerimiento, la imposición de vigilancia y la supresión a padres o tutores de la guarda y educación del menor, medida ésta última que se aplica en aquellos casos en los que pelagra su seguridad y educación física y moral, siendo entregado a la correspondiente Junta de Protección o establecimiento donde será internado y educado (Pérez de Alba, 1959). En el ejercicio de su facultad reformadora (menores insumisos, delincuentes, licenciosos, prostituidos, vagos, asociales y vagabundos), puede recurrir a los siguientes acuerdos (Igualada, 1950; Payá, 1959; De Ybarra, 1956): 1) amonestación; 2) libertad vigilada simple, que suele adoptarse cuando la familia es idónea o cuando la levedad de la falta es tal, que permite presumir que en el mismo medio puede lograrse la readaptación, asignando un trabajador social, 'delegado de libertad vigilada', que cuida del reajuste del menor a su ambiente familiar, escolar o profesional; 3) colocación institucional cuando el menor necesita ser sometido a un tratamiento corrector; y 4) libertad vigilada postinstitucional, que sirve de puente y ayuda en la transición entre la reclusión y la vida libre.

Raquel Payá (1949) hace una descripción de las secciones y tareas encomendadas a las Juntas Provinciales: dispensarios de puericultura

(menores de 3 años); asistencia social y sanitaria (edades comprendidas entre los 3 y los 16 años); y vigilancia y protección de menores a cargo de la sección de mendicidad y tutela moral. Su buen funcionamiento se halla respaldado por la ayuda que reciben de instituciones auxiliares de la Obra de Protección de Menores, tales como los *hogares de clasificación*, que cobijan en régimen de internado a niños y niñas de 4 a 16 años y el *grupo protector*, que ofrece una formación profesional basada en talleres de carpintería, zapatería, mecánica, confección... Por último, para no perder los progresos alcanzados con algunos adolescentes que ya han cumplido la edad reglamentaria para el cese de protección, son destinados a unas fundaciones especiales de configuración familiar y educativa denominadas *casas de familia*.

Se pretende así, prevenir la delincuencia a través del cuidado, educación y corrección de los menores desvalidos (Payá, 1949).

PROPUESTAS PREVENTIVAS EN LA DÉCADA DE 1940

Distinguimos dos tipos de prevención (ver nota 3, pág. 57): la *primaria*, que intenta evitar la aparición de potenciales desajustes sociales y la *secundaria*, que procura romper el progreso de conductas problemáticas todavía insignificantes hacia disfunciones más serias.

Si bien en los 40 no existen unas pautas de actuación preventiva claramente estructuradas, podemos asimilar al esquema de prevención primaria y secundaria medidas que responden a lo que en décadas posteriores se ha aplicado en estos campos.

Represión, educación de la voluntad y campañas profilácticas dirigidas a la juventud son las propuestas mayoritarias de **prevención primaria** en los años que estamos considerando. En una línea coherente con el análisis teórico que se efectúa sobre la delincuencia infantil y juvenil, se destaca especialmente la existencia de perturbaciones morales en los niños y adolescentes (López-Latorre, 1992), los intentos preventivos se dirigen fundamentalmente a la educación de voluntades inmaduras y al condicionamiento del comportamiento futuro (Gay, 1949; Ortiz, 1947; Montilla, 1943; Lucía, 1947; Payá, 1949; Galino, 1948).

Como esbozo de **prevención secundaria** señalamos la insistencia en el reconocimiento precoz y posterior corrección de actos predelictivos infantiles -pequeños hurtos, agresión, fugas, mentiras repetidas, robos...- así como la importancia que se otorga a la familia y la escuela como instituciones mediadoras en la correcta integración y vinculación del niño al ambiente social al que pertenece (Ortiz, 1947; Lucía, 1947; Galino, 1948; Montilla, 1943).

Se puede apreciar la referencia implícita a conceptos como el de *carrera criminal* cuando se alude a la progresión de iniciales conductas problemáticas no reformadas en la niñez hacia trastornos más graves en la etapa adulta, entre los que se incluye la conducta delictiva.

En la medida en que se pretende prevenir la delincuencia juvenil, es lógico que la escuela y la familia como organismos comunitarios facilitadores de la socialización del niño, adquieran una especial relevancia. El primero, por su situación privilegiada para detectar y prevenir posibles manifestaciones

antisociales de los escolares (Montilla, 1943; Lucía, 1947; Galino, 1948; Ortiz, 1947); el segundo, porque a través de una pedagogía familiar los padres pueden aprender estilos de crianza y disciplinas educativas adecuadas que fortalezcan las relaciones familiares y consigan una mayor identificación del niño con su primer grupo de referencia (Galino, 1948). Asimismo, se aconseja intervenir en aquellos núcleos familiares causantes de influencias morales perniciosas o desórdenes patológicos en los hijos (Galino, 1948). En estas circunstancias, el menor debe ser separado de su familia e ingresado en instituciones o residencias que se encarguen de la educación y tratamiento que el niño no puede recibir en el seno de su hogar. Un cambio de ambiente y una influencia pedagógica útil pueden contribuir a que el niño difícil (Galino, 1948) o psicópata (Ortiz, 1947) normalice su situación.

Una última línea preventiva se dirige a proporcionar, mientras el joven permanezca en la escuela (Montilla, 1943) o bajo tutela asistencial (Payá, 1949), experiencias laborales y conocimientos útiles que aumenten su responsabilidad moral y mejoren su formación general, de forma que aseguren al niño medios por los que pueda conseguir un empleo y alcanzar con éxito una vida adulta completamente integrada y adaptada a las normativas legales.

PROPUESTAS PREVENTIVAS EN LA DÉCADA DE 1950

Al considerar la delincuencia como un fenómeno complejo y multicausado, van a aparecer normas preventivas enfocadas sobre el individuo que se complementan con acciones dirigidas hacia la comunidad; éstas últimas se presentan no sólo en forma de campañas de información o sensibilización con objeto de que la sociedad se responsabilice en la búsqueda de soluciones, sino fundamentalmente como actuaciones que tratan de modificar ciertos factores de la infraestructura social que promueven o pueden fomentar situaciones delictógenas. De hecho, una buena planificación preventiva debe abarcar al individuo sin soslayar su contexto físico y social; debe procurar que, junto a la intervención individual se produzcan cambios actitudinales por parte de las instituciones sociales o agentes de socialización y se mejoren, colateralmente, los recursos socio-económicos destinados a incrementar la calidad de vida y a cubrir las necesidades básicas de los ciudadanos (Garrido, 1987a, 1987b; Villanueva, 1984; Clemente, 1984; De Antón, 1984).

Prevención Primaria

Según Bernal (1958) y Castellón (1956), la sociedad debe evitar con todos los medios a su alcance que se produzcan casos de inadaptación y delincuencia, organizando la red de servicios a utilizar -asistenciales, educativos, tutelares...- y esforzándose por proporcionar un hogar acogedor y una atractiva vida comunal; en definitiva, satisfaciendo social y emocionalmente a todos sus miembros.

El interés por la primera infancia adquiere un gran relieve, llamando la

atención a los padres, singularmente a la madre, y a los maestros sobre la viabilidad y conveniencia de iniciar el proceso formativo en los períodos más precoces (Larrea, 1952; Piquer, 1953). No basta reeducar, es necesario prevenir con medios que sean verdaderamente eficaces para preservar al menor de un posible desvío social (Castillón, 1956; Anónimo, 1958; Fierro, 1951; Oliveros, 1952; Vergallo, 1958; Rodríguez-Pedreira, 1959; Larrea, 1952; González-Pinto López 1956b; González-Muñiz, 1957; Igualada, 1950; González-Pedraza, 1952).

Nótese que la mayor parte de las líneas preventivas esbozadas en la anterior década son continuadas en los años 50, si bien aparecen de una forma más elaborada y delimitada. En este sentido, se sigue proponiendo la educación moral y religiosa que fortalezca la voluntad del menor, campañas informativas, reconocimiento precoz y corrección de actos predelictivos, separación del niño de su hogar cuando éste resulte pernicioso para su formación, orientación profesional y, especialmente, la estrategia profiláctica introducida por la pedagoga M^a Angeles Galino en 1948, la educación familiar como tarea preventiva de orden prioritario.

Para recabar la cooperación de la ciudadanía sin la cual todo sería inútil, se requieren campañas de instrucción y de alerta por medio de conferencias, prensa y radio (Gualart, 1959; Fierro, 1951; Castillón, 1956). Esta forma de proceder también es señalada por González-Pedraza (1952) en la lucha contra el alcoholismo, que debe involucrar tanto a los organismos estatales como a la sociedad en su conjunto, sensibilizándola a través de una operación informativa, de los graves perjuicios que ocasiona el abuso del alcohol. Precisamente porque las estadísticas muestran que más del 60% de los alcohólicos comenzaron a beber antes de los 25 años, según este autor, hay que instruir a la juventud previniéndola contra las consecuencias del alcoholismo. Si la oposición a esta lacra social fuese más efectiva y se adoptara como finalidad la prevención antes que la regeneración, a su juicio, descendería considerablemente la población penal de todo el mundo.

Dos son las medidas preventivas que ofrece González-Muñiz (1957) para solucionar el problema de la delincuencia juvenil, una inmediata en base a fuertes sanciones e intolerancia con hechos que atenten contra la convivencia, por muy jóvenes que sean sus actores, y otra a más largo plazo que abarque una eficaz educación tanto en la escuela como en el hogar.

Especialmente la familia, emerge como objetivo fundamental a tener en cuenta en la intervención de la infancia inadaptada. Y sobre ella, son numerosas y variadas las acciones sugeridas: tomar en serio la paternidad asumiéndola con amor, cristianismo y preparación (Vergallo, 1958); instruir a los miembros de las asociaciones de padres de familia sobre cuestiones técnicas de educación infantil (Anónimo, 1959); proporcionar los medios necesarios para que pueda desenvolverse -construcción de viviendas, mejorando las condiciones sociales y económicas, etc.-, ejercer su vigilancia e influir con un buen ejemplo (Castillón, 1956); y, recomendar la permanencia de la madre en el hogar que asegure la supervisión y cuidado de los hijos (Ruiz-Marín, 1959). Sin llegar al extremo de esta última postura, Jesusa Pertejo (1956) advierte de forma análoga, de la importancia de evitar que la madre se separe del niño antes de los dos años y medio de edad o que ésta sea sustituida por familiares que rivalicen con el amor del hijo; el niño debe sentir a lo largo de su crecimiento la seguridad de su presencia.

Si el núcleo familiar es tan importante en el proceso de socialización y en la formación de conductas delictivas, cualquier intento reeducativo ha de contar con un análisis de la incidencia etiológica de la familia en la inadaptación, y de la posibilidad de su utilización como elemento terapéutico (Ortiz-Alonso, 1986; Giralt-Vidal, 1988). Así lo entiende Raquel Payá (1956) cuando señala que la familia debe ser incluida en los planteamientos reeducativos y terapéuticos de los comportamientos antisociales de la infancia y la adolescencia, hasta el extremo de que sin su intervención, es imposible el éxito completo de la regeneración del menor. Y es lógico, puesto que el niño participa de las carencias y experiencias a las que se ve expuesta su familia, ésta se constituye en el ambiente básico donde recibe las primeras impresiones afectivas que configuran su actitud y modo de entender la vida, el contexto donde se desarrollará y perfilará su personalidad, la calidad de sus relaciones interpersonales y su seguridad o inseguridad emocional ante el mundo (Castillón, 1956; García-Pellicer y col., 1986).

Los padres deben aprender técnicas de crianza adecuadas que les permitan llevar a cabo, con eficiencia, el proceso de socialización necesario para inhibir la involucración de sus hijos en acciones delictivas (Pertejo, 1956; González-Muñiz, 1957; Payá, 1956; Ruiz-Marín, 1959). Enseñar a los padres técnicas educativas basadas en la comprensión empática y el razonamiento, con objeto de convertirlos en factores de seguridad y riqueza comunicativa y de conseguir un contexto familiar estimulante para la vida del hijo, ha sido también señalada por la literatura actual como estrategia prioritaria en la labor profiláctica de las inadaptaciones infantiles (Luengo y Mirón, 1985; Garrido, 1987b; Ortiz-Alonso, 1986; Giralt-Vidal, 1988).

La escuela es otro de los grandes agentes de integración social. La familia educa y la escuela instruye por medio de las ciencias pedagógicas; cuando la familia -según Rodríguez-Pedreira (1959)- no está capacitada para su función educadora, la escuela debe suplir las deficiencias educativas provenientes del medio familiar, formando el carácter y la voluntad del niño, sin llegar a ser nunca un sustituto del mismo.

Se reconoce su papel en la socialización del menor y en la prevención de la delincuencia, especialmente si la actuación escolar se vincula con la experiencia laboral y la formación moral; ambos, elementos disuasorios de la antisocialidad juvenil. De hecho se afirma que la escuela primaria bien atendida y bien entendida es uno de los primeros pasos en la prevención de los inadaptados sociales (Payá, 1959); la educación a ofertar, debe ser fundamentalmente integral -basada en la moral religiosa- y profesional (Castillón, 1956; Anónimo, 1959; Anónimo, 1958).

Según Payá (1959), en ella debe comenzar la orientación profesional y continuarla a través de una formación gradualmente especializada que tenga en cuenta, por una parte, las necesidades de producción que la sociedad pueda prever para el futuro próximo y por otra, las posibilidades adquisitivas del orientado para que no se vea incapaz y de alguna forma forzado al parasitismo social. En términos similares se manifiesta Serrano (1959), maestro del Estado, para quien la escuela puede y debe, a través de una previa selección y formación de los maestros, ayudar a la orientación profesional de los alumnos. Ambos autores parten del convencimiento de que una buena orientación escolar y profesional y una formación científicamente dirigida, pueden no sólo resolver los problemas de

la inadaptación social sino evitar que se produzcan.

Larrea (1952) resalta la necesidad de una intensificación en la formación moral, no sólo religiosa, del niño en edad escolar. Propone con este fin la conveniencia de incluir programas de instrucción ético-jurídica en la escuela, que capaciten a la infancia para las relaciones interpersonales. Según este autor, una eficaz educación ética y jurídica ha de encaminarse a individualizar los conceptos abstractos ejemplarizándolos con acontecimientos de la vida cotidiana que el niño experimenta, perfilando su sentido y significado, y mostrándole su proyección práctica. Este programa de instrucción moral incluiría todos los elementos jurídicos y éticos que se consideran indispensables para la convivencia humana y que necesitan ser conocidos y valorados por el escolar. Así, en la esfera pedagógica aparecen como preferentes los siguientes valores jurídicos: la autoridad, sociedad -convivencia, respeto-, integridad corporal -proscripción de la riña-, propiedad, honestidad -educación sexual bien orientada con "recato pudor" en las niñas- y familia -obediencia y sumisión a los padres-; y como valores éticos, la amistad, gratitud, lealtad y altruismo.

Por otra parte y también en referencia a la escuela (ver nota 4, pág. 57), se solicitan ayudas estatales -becas de estudios- que permitan al niño inteligente, cuyos padres no pueden pagar sus estudios, seguir una formación superior (Rodríguez-Pedreira, 1959). Asimismo se indica la obligatoriedad de la enseñanza primaria -entre los 6 y 14 años- sancionando gravemente a los padres que no cumplan esta exigencia (Anónimo, 1959; Borrás, 1957; Payá, 1959) y la necesidad de que la escuela sea pública y gratuita, de forma que no genere desigualdad social (Rodríguez-Pedreira, 1959). Finalmente se reclama un cambio de actitud por parte de profesionales de la enseñanza que deben aprender a valorar diferencialmente a los alumnos en función de su capacidad (Rodríguez-Pedreira, 1959).

Otras actuaciones preventivas se basan en el control de los medios de comunicación de masas, instando a la sociedad y al estado para que desplieguen una vigilancia tenaz, decidida y meticulosa sobre todas las influencias que puedan recaer sobre el menor, velando porque los medios educativos, culturales y recreativos sean valiosos y formativos para los niños y jóvenes. Así, la prensa debe cuidar la publicidad y evitar toda divulgación que represente el odio, la violencia, la codicia, el vandalismo y el vicio en general (Castillón, 1956; Anónimo, 1959); las publicaciones infantiles deben ser atrayentes y amenas incidiendo sobre todo aquello que tienda a la formación moral, social y cívica de la infancia (Anónimo, 1959); los cómics, especialmente dirigidos a la juventud frágil y proclive a la exaltación de los sentidos, deben ser examinados rigurosamente antes de su edición (Beguir, 1952); con respecto al cine, se promueven protestas y boicots contra las salas de espectáculos en donde se proyecten films policíacos o de gangsters, o películas que deformen el alma infantil por su bajo contenido.

Por último, y en cuanto a medias de prevención primaria, recordemos que tratan de modificar las variables personales y sociales que pueden facilitar el surgimiento de la conducta antisocial, se propone la creación de organizaciones juveniles de toda índole (Castillón, 1956), de asociaciones de padres de familia y de maestros que ayuden a las escuelas y colegios y aviven a las autoridades (Fierro, 1951; Anónimo, 1959) y la participación de los

menores en actividades organizadas para la distracción y formación deportiva (Castillón, 1956).

Prevención Secundaria

Respecto a la prevención secundaria, que interviene en las fases incipientes de la inadaptación con objeto de reducir el número de delinquentes futuros, ésta se centra especialmente en el reconocimiento y detección precoz de conductas individuales o situaciones ambientales de por sí inadaptadas o en riesgo de inadaptación (Garrido, 1987b; Villanueva, 1984; De Antón, 1984). La delincuencia juvenil debe ser combatida en los primeros años de la vida, preferiblemente a la edad en que los niños entran a la escuela, de ahí la importancia de que padres y maestros se interesen por la evolución física y moral del menor con miras a reconocer precozmente trastornos psíquicos o conductuales (Díaz-Arnal, 1958; Ruiz-Marín, 1959; González-Muñiz, 1957; Payá, 1959). Una detección a tiempo, con el asesoramiento de psicólogos, pedagogos o médicos y recurriendo a los medios ambientales y gubernamentales de que se disponen, permite establecer pautas profilácticas y terapéuticas ante ulteriores perturbaciones (Piquer, 1953; Pérez de Petinto, 1954; Serrano, 1959).

En este sentido se solicita la organización de sistemas de información por prensa, radio y televisión dirigidos a los padres y a la sociedad en general, que logren eliminar los prejuicios en torno a asegurar el descubrimiento precoz de niños antisociales (Díaz-Arnal, 1958). Así, en opinión de Ruiz-Marín (1959), la madre podría reconocer los síntomas de inadaptación por datos de conflictos afectivos y perturbadores del comportamiento -como la angustia, accesos de rabia, deseos de atraer la atención, manías, fobias, mentiras, desobediencia...- y síntomas somáticos, como los tics nerviosos o la enuresis nocturna. Rodríguez-Pedreira (1959) piensa que divulgar los principios más elementales de la higiene prenatal destacando lo beneficioso de los reconocimientos sanitarios desde el nacimiento a la pubertad, resulta un medio sumamente eficaz para vigilar y corregir de forma anticipada cualquier anomalía advertida, ya sea debida a la herencia o al ambiente.

Las restantes medidas profilácticas de esta fase se dirigen a controlar o disminuir las situaciones de abandono en que pueden encontrarse los menores (sistemas de acogimiento familiar, separación, adopción, asistencia domiciliaria, etc.), colaborando con instituciones y organismos como la escuela, los servicios sanitarios o la policía, que puedan detectar condiciones de descuido u otras similares -aspectos asimismo señalados por Villanueva (1984) y De Antón (1984)-.

Como soluciones a la desatención infantil o negligencia paterna se plantea la creación de obras e instituciones de preservación de la infancia y juventud, reforzando las ya existentes, y centros asistenciales para las horas de recreo o tiempo libre, lo que a su vez evitaría el contacto de los niños con los peligros de la calle y las malas compañías, moralizándolos con principios de orden, ética y respeto (Castillón, 1956; Fierro, 1951; Anónimo, 1959); represión absoluta de la mendicidad de los menores junto a la creación de un

mayor número de escuelas y cantinas escolares en las provincias más afectadas de paro estacional (Borrás, 1957; Santiago y Castiella, 1956); obligatoriedad de la enseñanza primaria (Payá, 1959); establecimiento de guarderías infantiles para los hijos de madres trabajadoras (Anónimo, 1959), dispensarios de higiene mental (Ruiz-Marín, 1959; Pertejo, 1956) y organizaciones como las escuelas de padres o consultorios psicopedagógicos que a modo de servicios de prevención pudieran informar y aconsejar a los padres que no saben qué hacer ante un niño problema (Castillón, 1956; Pertejo, 1956; Payá, 1956).

El niño debe ser objeto de un escrupuloso cuidado tanto por parte del órgano municipal como del judicial, el primero estableciendo mayor número de campos de deporte y zonas verdes distribuidas en los diferentes barrios, y el segundo, vigilando tenazmente a padres corruptos, inmorales o criminales. Cuando se conoce o se presume un contexto familiar nocivo para el niño, la sociedad a través de sus Tribunales de Menores y en virtud del ejercicio de su facultad tuitiva, puede adoptar la medida de separar al niño de su familia y velar por su integridad y educación, procurando la corrección de los elementos que perturbaron su desenvolvimiento normal (Castillón, 1956; Payá, 1959; Oliveros, 1952; Santiago y Castiella, 1956; Borrás, 1957; Pérez de Alba, 1959).

Las barriadas suburbanas, generalmente puntos de inmigración y de condiciones de vida infrahumanas, también reciben una considerable atención desde perspectivas preventivas (ver nota 5, pág. 57). En opinión de Piquer (1953), Santiago y Castiella (1956) y Larrea (1952), los suburbios requieren un replanteamiento exhaustivo por parte de los poderes competentes de cada país, que abarque tanto a la geografía humana como medidas de política social y de readaptación; ante la espera a una radical solución, Piquer (1953) propone la construcción de parvularios en los suburbios que llenen en parte el vacío del hogar y de la vida comunitaria, siendo cuna de formación y cultura e instrumento capaz para la transmisión de nuevos valores sociales. También Larrea (1952), estima que los niños que habitan en los cordones suburbanos deben tener acceso a las escuelas públicas y sobre todo, ser receptores de una intensa regulación de su cuidado y protección. Para Santiago y Castiella (1956) es necesario asistir espiritual y materialmente a los menores de inmigrantes. Finalmente, Oliveros (1952) destaca dentro de la Obra de Protección de Menores, por su importante labor educativa en la infancia, los medio-pensionados establecidos en zonas del extrarradio y en torno a parroquias o colegios.

Precisamente, para Payá (1959) y Rodríguez-Pedreira (1959), la institución escolar en general y no sólo las escuelas ubicadas en los suburbios se presenta como un medio privilegiado para descubrir la situación de posible abandono.

En cuanto se llevasen a cabo controles de orientación escolar y preprofesional con cada alumno y la escuela contase, además, con un 'servicio social escolar' encargado de llevar paralelamente el ajuste social del niño y la familia, se evitarían, en opinión de Payá (1959), muchas vidas malogradas y se reduciría al mínimo la inadaptación social de la que fueron responsables padres y autoridades gubernativas.

Respecto a otros organismos y cuerpos profesionales capaces de revelar asimismo situaciones anómalas, se destaca a la policía especialmente

en sus funciones de supervisión y control. Su misión será por lo tanto la de vigilar más estrechamente las actividades de los niños abandonados o incontrolados, procurando que los menores en edad escolar no vagabundeen por las calles o frecuenten cafeterías, tabernas y lugares de recreo (Castillón, 1956; Anónimo, 1959; Borrás, 1957; Larrea, 1952).

Pertejo (1956), menciona a las enfermeras visitadoras, puericultores y neuropsiquiatras infantiles como los más idóneos para controlar desde el nacimiento las relaciones madre-hijo o detectar posibles madres inmaduras, ansiosas o neuróticas, aconsejando su sometimiento a terapias de corta duración. Oliveros (1952) y González-Pinto López (1956b) destacan el papel del médico, especialmente del psiquiatra, en la profilaxis físico-psíquica del menor hasta conseguir que cada niño viva en un ambiente digno. Tal y como indica Oliveros (1952), la delincuencia no es un simple asunto de la policía urbana, es un problema social más serio y profundo que exige una buena preparación por parte de los profesionales que intervienen en acciones preventivas con menores o familias problemáticas.

La especialización de los que estarán en contacto con los niños ya sea en una fase profiláctica como reformatora, es un requisito para luchar contra la delincuencia (De Antón, 1984). Una inteligente y pronta actuación, una adecuada preparación psicológica de los especialistas y una labor de equipo coordinada y con recursos científicos, sanitarios, pedagógicos y psicológicos, son una garantía de éxito en la prevención de la delincuencia infantil y juvenil (Ruiz-Marín, 1959; González-Muñiz, 1957; Rodríguez-Pedreira, 1959).

Sea en la fase primaria o secundaria de la prevención, lo cierto es que se reconoce -como señalan Villanueva (1984) o Clemente (1988)- la importancia de agotar en la etapa infantil todas las opciones educativas y sociales que eviten la mediación de controles de carácter más represivo, solución que se adopta cuando no se logra romper el proceso de evolución de la conducta antisocial infanto-juvenil a formas más graves de comportamiento en la vida adulta.

Además de esta forma indirecta de intervención preventiva, en lo que respecta a medidas profilácticas dirigidas concretamente a la antisocialidad del sujeto mayor de 18 años, las propuestas en esta década se enmarcan dentro de la actuación de la ley de Peligrosidad Social (ver nota 6, pág. 57) con su reglamento de 4 de agosto de 1933 y 3 de mayo de 1935, también llamada de Vagos y Maleantes.

El concepto de estado peligroso supone un indicador de la posible tendencia al delito de un sujeto -aspecto preventivo- en función de su manera de comportarse aunque no exista infracción concreta en el derecho penal; se trata de una causalidad criminal inmanente y no contingente, basada en una serie de conductas reprobables que a modo de vaticinio de futuras acciones predelictivas se adoptan medidas de seguridad con los sujetos susceptibles de ser declarados peligrosos (Teruel, 1948; Pérez de Petinto, 1954; Carretero y Talón, 1953).

En la reforma de 4 de mayo de 1948, se determinan las medidas de seguridad a aplicar a los contrabandistas y estraperlistas o a los individuos que por el trato asiduo con delincuentes y maleantes, por la frecuentación de lugares donde éstos residen, concurrencia habitual a casas de juego prohibidos o por la comisión reiterada de contravenciones penales, puedan

revelar una inclinación al delito (Teruel, 1948). Estas son las siguientes: a) internado en un establecimiento de custodia, de trabajo o en colonias agrícolas; b) prohibición de residir en un lugar o territorio; y c) sumisión a la supervisión de los delegados de libertad vigilada.

La ley de Peligrosidad Social arbitra, por lo tanto, acuerdos tutelares y preventivos, evitando que la delincuencia llegue a producirse y defendiendo a la sociedad de los sujetos peligrosos, si bien según Pérez de Petinto (1954), el concepto de estado peligroso también se aplica a sujetos que ya han delinquido y son susceptibles de reincidir, tratando de descubrir sus posibilidades de corrección con objeto de intervenir para extraerle del ámbito delincuente; para ello debe partir -según este autor- del reconocimiento de la doble etiología, biológica y social (familia rota, fácil sugestión de los jóvenes, pobreza...) de la peligrosidad.

Para Pérez de Petinto (1954) se trata en suma de cuidar la higiene y la salud mental con el complemento de los seguros sociales, así como proteger la institución familiar, cuidar la instrucción y educación de la niñez y facilitar la orientación y formación profesional. A su juicio, es más interesante conocer la peligrosidad en potencia que deducirla después de efectuado el delito, de forma que el diagnóstico precoz de las perspectivas evolutivas del sujeto o del delincuente menor es un elemento básico para fijar el proceso educativo y disponer de establecimientos adecuados de reforma y orientación profesional.

CONCLUSIONES

Podemos apreciar en estas páginas propuestas de intervención preventiva que han seguido apareciendo de una forma casi invariable hasta la actualidad. Los aspectos más interesantes a señalar incluyen:

I. La visión de la escuela y la familia como organismos fundamentales de prevención primaria y secundaria;

II. Los programas de prevención primaria planteados dentro de un contexto ecológico de participación comunitaria, como la vinculación de lo escolar con la experiencia laboral, la creación de redes comunitarias donde padres y maestros colaboren en tareas conjuntas para la detección y modificación de los factores criminógenos, y junto a ello, la construcción y diseminación de talleres de formación profesional y de parvularios que ayuden a mitigar el efecto de los factores criminógenos en los suburbios;

III. La necesidad de que la actuación policial adquiera funciones preventivo-comunitarias, de forma que la policía como medida de apoyo a la familia y a la escuela, ayude en la labor preventiva del vagabundeo y las conductas predelictivas controlando las actividades callejeras de los menores en edad escolar; y

IV. La importancia de la predicción temprana de la conducta antisocial.

Cuando no se han llevado a cabo actividades preventivas o éstas no han logrado frenar a tiempo la antisocialidad, se activa la tercera fase preventiva o de tratamiento propiamente dicha, cuyo objeto es la corrección o reeducación de los sujetos delincuentes sobre la idea de sus posibilidades

de adaptación mediante un proceso educativo y reformador.

NOTAS:

(1) En 1914, el entonces fiscal del Tribunal Supremo D. Avelino Montero Ríos en colaboración con el diputado a Cortes D. Gabriel M^a de Ybarra, presentaba en el congreso penitenciario de La Coruña el proyecto de Ley de Bases sobre atribución y organización de los Tribunales Tutelares, antesala de la mencionada Ley, que fue recibiendo continuas modificaciones hasta desembocar en el texto refundido de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores de 11 de Junio de 1948 (González-Pinto López, 1956a).

(2) A pesar de la insistencia del Ministerio del Interior por recuperar las competencias de que dispuso hasta abril de 1932 sobre el Consejo Superior de Protección de Menores, en 1943 por Decreto de 25 de Julio y posteriormente de 25 de Septiembre, dicho organismo queda definitivamente integrado en el Ministerio de Justicia (Palacios, 1988).

(3) Algunos autores (Garrido, 1987b, Kazdin, 1988) definen como *prevención terciaria* aquella que pretende reducir la aparición de futuras conductas delictivas y conseguir la recuperación social de los delincuentes. Este tipo de prevención es equivalente a lo que nosotros denominamos *tratamiento*, es decir, la intervención en sujetos que ya han contactado con el sistema jurídico-penal.

(4) El estudio histórico de Tamames sobre la era de Franco (1988) confirma estas aseveraciones. En primer lugar, el acceso a la Universidad y las escuelas técnicas estaba vedado en la práctica para las clases menos favorecidas. A diferencia del auge que experimentó la enseñanza primaria en los colegios privados -órdenes religiosas-, en las escuelas públicas se caracterizó por la ausencia de una garantía de escolarización completa y por la multiplicidad de escuelas unitarias -mal dotadas- sin una graduación de niveles acorde con las diferentes edades de los escolares.

(5) Este interés por las consecuencias de la inmigración coincide con el gran movimiento demográfico que se produce en España entre 1951 y 1960. A pesar de los intentos de Franco por frenar la gran migración de trabajadores del campo a las ciudades industriales, la pobreza, el hambre y el desempleo -especialmente en las regiones sureñas-, produciría una salida masiva de parados de las zonas rurales hacia centros urbanos en busca de una mejora de sus condiciones de vida (Biescas y Tuñón de Lara, 1990).

(6) Ley implantada por el gobierno de la República y posteriormente modificada por el gobierno franquista. Autores como Teruel (1948) y Carretero y Talón (1953) revisan las posibles dificultades prácticas que exige el poner en vigencia una ley de estas características (fundamentalmente aplicar medidas reeducativas a personas de vida "irregular") así como las posibles contradicciones y roces existentes con el Código Penal, hecho que en la opinión de estos autores ha contribuido a su impopularidad y escasa aplicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alvarez de Cánovas, J. (1943): *Psicología del niño de suburbios y del ambiente que le rodea*. Atenas, nº 135, pp.198-203.
- Andrés Ibañez, P. (1986): *El Sistema Tutelar de menores como reacción penal reforzada*. En F. Jiménez Burillo y M. Clemente (Drs.): *Psicología Social y Sistema Penal*. Alianza Editorial, S.A., Madrid, pp. 209-228.
- Anónimo (1958): *Readaptación de los inadaptados sociales*. "Surgam", nº 111, pp.1-2.
- Anónimo (1959): *Causas y remedios de la delincuencia infantil*. "Surgam", nº 128, pp. 5-9, 28.
- Beguer Esteve, V. (1952): *Causas de la Delincuencia juvenil: los 'cómic's' causantes de incrementar la Delincuencia juvenil en el mundo*. "Surgam", nº 38, pp. 103.
- Bernal Diego, J. (1958): *Factores subjetivos y ambientales de la delincuencia juvenil*. Bordón, nº 77, pp. 339-350.
- Biescas, J.A. y Tuñón de Lara, M. (1990): *España bajo la dictadura franquista (1939-1975)*. Editorial Labor, S.A. (2ª edición).
- Borrás Cantabella, F. (1957): *La delincuencia juvenil*. Revista Estudios Penitenciarios, nº 131, pp. 907-909.
- Caro, J. (1950): *La denominación de los establecimientos destinados a la reeducación de los menores extraviados, a través de su historia*. Surgam, nº 23, pp. 361-362.
- Carretero, A. y Talón, F.T.(1953): *La personalidad del delincuente*. Revista de Estudios Penitenciarios, nº 98, pp. 39-47.
- Castillón, L. (1956): *La delincuencia juvenil y su tratamiento a través de las ideas existentes y de los métodos que hoy se practican en el mundo*. Revista de Estudios Penitenciarios, nº 124, pp. 603-642.
- Clemente, M. (1984): *La prevención de la delincuencia: la importancia del diseño ambiental*. Estudios de Psicología, nº 17, pp. 39-56.
- Clemente, M. (1988): *Reflexiones en torno a la rehabilitación y al régimen abierto desde la perspectiva de la psicología social*. Revista de Estudios Penitenciarios, nº 240, pp. 59-68.
- Coronado, Mª J. (1987): *La Protección de Menores. Perspectivas de futuro*. Bordón, vol. 39, nº 267, pp. 189-204.
- De Antón, J. (1984): *Modelos de intervención preventiva con menores difíciles*. Revista Española de Pedagogía, nº 164/165, pp. 381-426.
- De Ybarra, J. (1955): *Aspectos de la educación de la juventud. Los menores sometidos a la facultad reformadora de los Tribunales Tutelares*. Surgam, nº 77, pp. 8-13.
- De Ybarra, J. (1956): *Elocuentes datos estadísticos de una gran labor en favor del menor extraviado en España*. Surgam, nº 86, pp. 127-132.
- Díaz Arnal, I. (1958): *IV Congreso de la asociación internacional de educadores de jóvenes inadaptados*. Revista de Educación, nº 89, pp. 59-61.

- Farrington, D.P. (1991): *Contribuciones psicológicas para la explicación, prevención y tratamiento de la delincuencia*. Delincuencia, nº 1/2, pp. 5-34.
- Fierro, R. (1951): *Apuntes sobre la Delincuencia Juvenil. Sus causas y remedios*. Surgam, nº 32, pp. 300-303.
- Galino, M^a.A. (1948): *Los niños difíciles*. Rev. Española de Pedagogía, nº 22, pp. 133-157.
- García Pellicer, M^a A.; Godoy, S.; Hernández, M. y Herrero, M. (1986): *Apuntes para la elaboración de un proyecto de intervención en familias*. Revista de Pedagogía Social, nº 2, pp. 147-158.
- Garrido, V. (1987a): *Directrices básicas en el tratamiento del menor delincuente*. Menores, nº 1, pp. 7-13.
- Garrido, V. (1987b): *Delincuencia Juvenil*. Edit. Alhambra, S.A., Madrid.
- Garrido, V.; Montoro, L. y López-Latorre, M^a.J. (1992): *Por qué es difícil tener éxito en la reeducación de los delincuentes juveniles*. (Introducción a la Obra). En V. Garrido y L. Montoro (Drs.): *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito*. Tirant Lo Blanch, Valencia, pp. 15-28.
- Gay Berges, C. (1949): *Ensayo de Pedagogía Social de Beneficiencia*. Estudios Pedagógicos, Vol. IV, pp.35-45.
- Giralt Vidal, J. (1988): *Abordaje de la 'Terapia Familiar' o intervención familiar desde el trabajo profesional del Delegado de Asistencia al Menor*. Menores, nº 11/12, pp. 58-100.
- González Muñiz, A.J. (1957): *Problema de la delincuencia juvenil*. Revista Estudios Penitenciarios, nº 131, pp. 903-906.
- González Pedraza, C. (1952): *Alcoholismo, sintomatología y peligrosidad social*. Revista de Estudios Penitenciarios, nº 89, pp. 101-105.
- González-Pinto López, R. (1956a): *Contribución al estudio etiológico de la delincuencia juvenil*. Surgam, nº 88, pp. 244-250.
- González-Pinto López, R. (1956b): *Contribución al estudio etiológico de la delincuencia juvenil*. Surgam, nº 93, pp. 478-487.
- Guallart y López de Goicoechea, J. (1959): *Problemas de libertad vigilada*. Surgam, nº 130, pp. 5-8.
- Igualada Frias, L. (1950): *La reeducación de menores*. Estudios Pedagógicos, Vol. XI, pp. 21-27.
- Kazdin, A.E. (1988): *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Edit. Martínez Roca, S.A., Barcelona. (Edic. Orig.: *Treatment of Antisocial Behavior in children and adolescents*, 1985, The Dorsey Press, Homewood, Illinois).
- Larrea Peñalva, F. (1952): *Sugerencias en la formación ético-jurídica del escolar*. Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas, nº 5, pp. 89-99.
- Lasala, G. (1954): *La juventud delincuente en España y sus Tribunales Tutelares*. Surgam, nº 66/67, pp. 279-287.
- Lasala, G. (1955): *La juventud delincuente en España y sus Tribunales Tutelares*. Surgam, nº 78/79, pp. 47-49.
- López Latorre, M^a.J. (1992): *La psicología de la delincuencia en España entre 1940 y 1960*. Teis Doctoral. Valencia (Mimeo)
- López Mora, L. y Sanz Aranguez, M^a J. (1987): *Tribunales de Menores*. Surgam, nº 397, pp. 25-31.

- Lucía y Lucía, A. (1947): *Delincuencia y Pedagogía*. Rev. Estudios Penitenciarios, nº 22, pp.92-94.
- Luengo, M^a A. y Mirón, L. (1985): *Familia y delincuencia juvenil: una revisión*. Menores, nº 7, pp. 70-77.
- Merino, J.V. (1989): *La 'inadaptación y delincuencia juvenil' como objeto de la pedagogía social*. Revista de Pedagogía Social, nº 4, pp. 91-106.
- Montilla, F. (1943): *Misión de la Escuela en los Suburbios*. Atenas, nº 129, pp.13-16
- Oliveros Aguarón, S. (1952): *Menores de conducta irregular*. Estudios Pedagógicos, Vol. XII, pp. 56-61.
- Ortiz Alonso, T. (1986): *Familia y delincuencia juvenil*. Surgam, nº 392, pp. 21-25.
- Ortiz de Landazuri, E. (1947): *Algunos comentarios sobre las bases biológicas de la criminalidad infantil*. Rev. Estudios Penitenciarios, nº 30, pp.11-19.
- Palacios, J. (1987): *Tratamiento y Prevención de conductas delictivas de menores en España. Perspectiva histórica*. Bordón, vol. 39, nº 267, pp. 205-212.
- Palacios, J. (1988): *La enseñanza en las Instituciones españolas para la 'Reforma' de Menores: el Período Republicano y la Guerra Civil*. Menores, nº 11/12, pp. 101-111.
- Payá, R. (1949): *La Obra de Protección de Menores*. Bordón, Vol. 1, nº 2, pp.25-33.
- Payá Ibars, M.R. (1956): *Educadores de niños inadaptados: preparación y ejercicio -referencia especial a la función de la mujer-*. Pro Infancia y Juventud, nº 46, pp. 117-126.
- Payá Ibars, R. (1959): *Orientación escolar y orientación profesional de los inadaptados sociales*. Revista de Educación, nº 96, pp. 20-25.
- Pérez de Alba, J.M. (1959): *Aspectos pedagógicos de la función protectora*. Surgam, nº 130, pp. 9-12.
- Pérez de Petinto y Bertomeu, M. (1954): *La calificación de peligrosidad y el informe médico-forense*. Archivos de Neurobiología, nº1, pp. 89-103.
- Pertejo, J. (1956): *Un aspecto de la profilaxis de los asociales: la carencia de amor maternal*. Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas, nº 13/14, pp. 87-94.
- Piquer y Jover, J.J. (1953): *Misión y limitaciones de las parvularios de suburbio*. Pro Infancia y Juventud, nº 29, pp. 158-159.
- Rodríguez Pedreira, J. (1959): *Delincuencia y escuela*. Pro Infancia y Juventud, nº 63, pp. 81-82.
- Ruiz Marín, J.A. (1959): *El niño inadaptado*. Pro Infancia y Juventud, nº 66, pp. 186-187.
- Rutter, M. y Giller, H. (1988): *Delincuencia Juvenil*. Ediciones Martínez Roca, S.A., Barcelona (Edición Original: *Juvenile Delinquency*, 1983, Penguin Books Ltd., England).
- Santiago y Castella, G. (1956): *Algunos datos acerca del problema de la migración interior de los menores*. Surgam, nº 88, pp. 229-232.
- Serrano Fernández, E. (1959): *La orientación profesional como prevención de la Delincuencia juvenil*. Pro Infancia y Juventud, nº 63, pp. 83-86.

- Tamames, R. (1988): *La República. La era de Franco*. Alianza Editorial, S.A., Madrid.
- Teruel, D. (1948): *La nueva categoría del estado peligroso*. Rev. Estudios Penitenciarios, nº 42, pp.20-27.
- Vergallo, J. (1958): *Delincuencia juvenil y educación de los hijos*. Surgam, nº 109, pp.8-13.
- Villanueva, J.M. (1984): *Acción preventiva sobre las inadaptaciones sociales*. Menores, nº 4, pp. 30-47.

EFFECTO DE LAS VARIABLES EDUCACION FORMAL Y SEXO SOBRE EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE RAZONAMIENTO SOCIOMORAL

E. Pérez Delgado

Dpto. Psicología Básica
Universidad de Valencia

R. García-Ros

A. Clemente Carrión

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Valencia

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es analizar los efectos de las variables educación formal y sexo -controlando el influjo de la variable edad- sobre el desarrollo del razonamiento sociomoral. Para ello hemos aplicado el Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) a 1052 sujetos con un nivel de estudios que oscila desde educación primaria hasta universitarios. El nivel de estudios manifiesta efectos relevantes en el desarrollo de la capacidad para razonar en términos morales, así como el sexo en determinados niveles y la interacción entre estas dos variables.

SUMMARY

The main aim of this paper is to analyse the effects of the formal education and sex variables on the development of moral reasoning -controlling the influence of age variable-. To show this we have applied the Defining Issues Test (DIT) to 1052 subjects with a level which varies from primary to high levels of education. The level of education shows relevant effects in the sociomoral reasoning; it also shows sex variable in some given levels and interaction between these variables.

1.- Marco teórico

Kohlberg supone que el desarrollo del juicio moral se produce a través de estadios que son totalidades estructuradas o sistemas organizados de pensamiento, forman una secuencia invariante y progresiva, sin saltos ni retrocesos y que son integraciones jerárquicas, de modo que el tipo de razonamiento de un estadio superior incluye el del estadio inferior.

Así, el desarrollo del razonamiento moral se produce recorriendo tres niveles y seis estadios en un movimiento ascendente con una secuencia fija, universal e irreversible -salvo situaciones anómalas- de pasos o estadios y en la que el estadio superior supera al inferior incorporándolo. Los niveles o etapas son tres: el nivel preconventional, el nivel convencional y el nivel posconventional o de principios, que definen un tipo de moral heterónoma, sociónoma y autónoma respectivamente (Pérez-Delgado, 1990).

En el nivel preconventional se responde a las normas culturales y a la etiquetas de "bueno" y "malo", correcto o incorrecto, pero se interpretan o bien en términos de las consecuencias físicas o hedonísticas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores), o bien en términos del poder físico de los que establecen las normas. Este nivel comprende dos estadios:

- **El estadio 1**, que representa la orientación castigo-obediencia. Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad, sin tener en cuenta el valor o significado humano de estas consecuencias. La evitación del castigo y la obediencia rendida al poder son vistos como valores en sí mismos, y no valorados por respeto a un orden moral subyacente mantenido por el castigo y la autoridad (esto pertenecería al estadio 4).

- **El estadio 2** u orientación instrumental-relativista. La acción correcta consiste en aquélla que instrumentalmente satisface las propias necesidades de uno y ocasionalmente las necesidades de los otros. Las relaciones humanas son vistas en términos de un intercambio mercantil. Elementos de honestidad, reciprocidad y un saber compartir por igual están presentes, pero son siempre interpretados de un modo físico y pragmático. La reciprocidad se entiende como mero intercambio y no como una cuestión de lealtad, gratitud o justicia.

En el nivel convencional el mantenimiento de las normas y expectativas de la familia, del grupo o de la nación es considerado como valioso en sí mismo, sin tomar en cuenta las consecuencias inmediatas y obvias. No solamente existe una conformidad de las expectativas personales con el orden social, sino que se da una actitud de lealtad hacia ese orden, con respeto activo, manteniendo y justificando el orden, e identificándose con las personas o grupos involucrados en ello. En esta etapa hay que diferenciar los siguientes estadios:

- **El estadio 3**, de la orientación de la concordancia interpersonal o del "buen chico-chica". La conducta correcta o buena es aquélla que gusta o ayuda a los demás y es aprobada por ellos. Existe una fuerte conformidad con las imágenes o estereotipos de la mayoría. La conducta es juzgada

frecuentemente por la intención -por primera vez tiene importancia el "tener buenas intenciones"- . Siendo bueno se gana la aprobación de todos.

- **El estadio 4:** la orientación legalista y de mantenimiento del orden. Hay una orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el mantenimiento del orden social. La conducta correcta consiste en cumplir los deberes propios, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden por el orden.

En el nivel posconvencional o de autonomía hay un claro esfuerzo por definir los principios y valores morales que tienen validez y aplicación al margen de la autoridad de las personas o grupos que los mantienen y al margen de la propia identificación del sujeto con esos grupos. Este nivel, a su vez, incorpora dos estadios:

- **El estadio 5:** la orientación del contrato social. Generalmente tiene un tono utilitario. La acción correcta tiende a ser definida en términos de unos criterios y derechos individuales de carácter general que han sido examinados críticamente y aceptados por la sociedad. Se da un reconocimiento del relativismo de los valores y opiniones personales y un énfasis consecuente en los modos de procedimiento para llegar a un consenso. Al margen de lo establecido constitucional y democráticamente, lo justo y lo correcto es un asunto de opinión y de valores personales. El resultado es un insistir en el punto de vista legal, aunque también se considera la posibilidad de cambiar la ley en términos de consideraciones racionales de utilidad social. Fuera del ámbito legal, el acuerdo y el contrato libre es el elemento de obligación.

- **El estadio 6:** la orientación de principios éticos universales. Lo correcto y lo justo se definen por la decisión de la conciencia según unos principios éticos autoelegidos apelando al entendimiento lógico, la universalidad y la consistencia. Estos principios son abstractos y éticos (la Regla de Oro, el imperativo categórico). No son normas concretas. Fundamentalmente, son principios de justicia, de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos, y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

2.- Sexo y razonamiento moral

Una gran parte del interés por el tema se ha centrado desde finales de la década de los setenta en la cuestión suscitada por Gilligan (1977, 1982) acerca de las posibles diferencias por razón del sexo en el pensamiento moral. Criticando los supuestos de la universalidad del sistema de estadios morales, Gilligan defiende que la teoría y el sistema empírico de Kohlberg necesitan ser ampliados para incorporar las diferencias en el razonamiento y en experiencias sociales entre los sexos. Gilligan identifica una estructura distintiva de la "responsabilidad" o "del cuidado" como foco del juicio moral, junto a la estructura con orientación de "justicia" descrita por Kohlberg.

Gilligan mantiene esas dos perspectivas como prototipo del pensamiento de la mujer y del hombre, respectivamente; orientaciones que se relacionarían con dos modos distintos de entender el "yo", es decir, en cuanto vinculado al "otro" y en cuanto "separado" o diferenciado, respectivamente. Además, Gilligan arguye que la construcción de la teoría moral exclusivamente sobre el concepto de justicia introduce un sesgo en perjuicio del pensamiento moral de las mujeres, que consiste en que éstas consiguen puntuaciones inferiores en los estadios más avanzados de desarrollo del razonamiento moral (Gilligan, Langdale, Lyons & Murphy, 1982), de modo que la mujer aparece como moralmente inferior al varón a causa del sistema de puntuación (Rest, 1986, 111).

Lo que defiende fundamentalmente Carol Gilligan, discípula de Lawrence Kohlberg y profesora en su momento con él en la Universidad de Harvard, es la tesis contraria a la que a su juicio se derivaría de la teoría y del instrumento de evaluación kohlbergianos. En opinión de Gilligan, son las propias características de la mujer las que la harían más sensible a lo moral y le colocarían por encima de los varones en la capacidad para resolver los problemas morales. Y ello parece apoyarse en su concepción de lo moral y en cierto apoyo empírico. El feminismo de Gilligan acusa a la teoría de Kohlberg de ser un eco de la teoría tradicional de la inferioridad moral de la mujeres y hasta le hace recordar aquel pensamiento freudiano de que las mujeres tenían un superyó más débil que los varones o que era similar al de los niños (Gibbs, 1984).

Como cobertura teórica de su posición, Gilligan ha propuesto las siguientes modificaciones en la conceptualización y medida del razonamiento moral: 1) existen dos sistemas morales, uno que podría denominarse la moral del cuidado, de la atención, del cariño y de lo concreto, y el otro sistema la moral de la justicia, de la igualdad, de la razón y de lo abstracto; 2) éstos dos sistemas son relativos al género femenino y masculino, respectivamente. Los dilemas hipotéticos morales en los que se basa la medida del juicio moral de Kohlberg son apropiados para medir los conceptos abstractos de justicia (más propios de los varones). Por eso Gilligan propone sustituir los dilemas hipotéticos de Kohlberg por dilemas de la vida real para obtener una medida del razonamiento moral adecuado para las mujeres (Gilligan, 1982).

Pero a pesar de las tesis de la superioridad moral de la mujer frente al varón, Gilligan no ha conseguido una aceptación unánime por parte del feminismo. Así, la feminista Mednick (Mednick, 1989) previene contra ciertos constructos psicológicos enormemente popularizados en psicología como son androginia, miedo al fracaso y la "voz discrepante" moral de Carol Gilligan. Para la autora, esos conceptos, de gran popularidad desde hace años, se mantienen sin embargo de actualidad más por efecto de la moda que por los apoyos científicos con que cuentan. Sobrevivirían gracias a una atracción intuitiva y a razones de tipo político pero no por su valor científico y por lo que han aportado para la construcción de una psicología feminista. Según Mednick son las psicólogas de corte clínico y psicoanalítico quienes se sirven de esos estereotipos pero no las que proceden del área de la psicología social. Sería el feminismo conservador quien defiende diferencias psicológicas de esa índole entre varón y mujer.

Las posiciones teóricas están, pues, claras. La psicología de la mujer se debate entre tres hipotéticas alternativas: inferioridad de la mujer respecto al varón en la capacidad de razonamiento moral, superioridad de la mujer sobre el varón en la capacidad de razonamiento moral y la postura mantenida por Mednick (1989) que ocuparía más bien una posición de centro, en el sentido de que las posibles diferencias en la variable "razonamiento moral" entre varón y mujer tendrían más bien una explicación social que como efecto del sexo.

Esos planteamientos exigen, por nuestra parte, la revisión del problema desde su base, que en nuestro caso no puede ser otro que la contrastación del apoyo empírico que sustenta en que se sustentan las distintas opciones.

Revisión de las investigaciones empíricas

Se dice que los varones y las mujeres experimentan el mundo social de diferente manera, de lo que resultaría que se desarrolla una diferencia sistemática en habilidades sociales, orientaciones y actitudes. Aunque está claro que los estereotipos mujer y varón están profundamente arraigados en nuestra sociedad, lo que es objeto de debate, sin embargo, es si esos modelos sociales llegan a influir en la forma de solución de problemas sociales y en la conducta y, dado que ello se dé, cuál sería su explicación.

Por una parte, efectivamente, algunos estudios han presentado resultados en los que las diferencias sexuales serían las responsables del mayor desarrollo moral de los varones en comparación con las mujeres (Holstein, 1976, 19). Holstein lo atribuye a que las mujeres hacen más uso del estadio 3, en el que la decisión sociomoral estaría más vinculado a factores empáticos -que adecúa con el estereotipo tradicional femenino- y se corresponde ese estadio con el nivel convencional. Esta mayor capacidad de las mujeres para empatizar o identificarse con los problemas de los otros se manifiesta también en otros trabajos realizados en otros contextos (Hoffman, 1977; Huston, 1983).

Hay otros autores que hasta interpretan que son precisamente las características tradicionales de la mujer (bondad, sensibilidad para las necesidades de los otros) las que inducen a los teóricos del desarrollo moral en la línea de Kohlberg a colocar a la mujer en un nivel inferior de desarrollo moral respecto a los varones (Gilligan, 1982, 18).

Por el contrario, en 1985 Walker (Rest, 1986) publicó una revisión de los estudios que habían usado distintas versiones de la entrevista de Kohlberg y los resultados fueron inequívocos: no responde a la realidad la afirmación de que los varones obtienen puntuaciones más altas en la encuesta de Kohlberg que las mujeres. De acuerdo con ello, si fuera cierto que en una moral de tipo "justicia" las mujeres obtienen puntuaciones inferiores, esas diferencias de sexo no serían detectadas por la prueba de Kohlberg. Efectivamente, las investigaciones recientes más importantes que utilizan el sistema de puntuación kohlbergiano no muestran diferencias por razón del sexo (Gibbs & Widaman, 1982; Nisan & Kohlberg, 1982).

Controladas las variables más influyentes en el desarrollo del juicio moral (edad, educación, situación económica, ocupación profesional) no aparecen diferencias significativas en los estadios de desarrollo sociomoral entre sexos (Rest, 1979a, 120-124; Kohlberg, 1982, 517-518; Walker, 1984; Friedman, 1987).

Según Rest (1979), recientemente se ha utilizado el Defining Issues Test (D.I.T.) en 25 investigaciones para evaluar las diferencias de sexo en el razonamiento moral, de las cuales sólo dos de ellas han arrojado un P% significativamente diferente entre varones y mujeres. Además la variable "sexo" sólo explicaría en torno al 6% de la varianza.

Así planteada la cuestión y precisadas las alternativas existentes, lo que en este trabajo nos preguntamos, en primer lugar, es si existen diferencias relevantes en el razonamiento moral entre varones y mujeres. Nuestra hipótesis principal es que no hay diferencias en la capacidad de razonamiento moral entre mujeres y varones debido a la variable sexo hasta el punto de que se pueda decir que las mujeres están por encima de los hombres en su forma de razonar sobre temas morales o a la inversa.

3.- Educación formal.

Pero hay nada más crucial para una explicación evolutivo-cognitiva del desarrollo moral que la evidencia del cambio con el tiempo de menos a más avanzados modos de pensamiento. En muestras americanas está bien justificado/documentado que las puntuaciones en el DIT aumentan con los cambios edad/educación (Rest, 1979a). El 38% de varianza en las puntuaciones en el DIT tienen que ser atribuidas al nivel de educación. Además, mediante estudios longitudinales y transversales se observa que el elemento más fuertemente asociado con el desarrollo del juicio moral es la educación. Por otra parte, de 6 estudios transculturales en los que se contrasta edad/educación sólo 1 no muestra aumento del desarrollo del juicio moral con la edad/educación.

Hay que tener en cuenta una segunda observación. Las muestras de USA no eran siempre las más avanzadas dentro de los niveles edad/educación. En los grupos más jóvenes de edad/educación más de 6 muestras tenían muestra iguales o más altas que las medias de USA. Este modelo se mantiene hasta los años de College, cuando las muestras de USA, así como de otras dos occidentales, consiguen puntuaciones altas que los grupos no occidentales. Además, el perfil evolutivo llano de los datos no occidentales sugiere que la edad/educación no puede ser un correlato del desarrollo del juicio moral tan poderoso en los países no occidentales. Hau (1983) advirtió esa posibilidad. Calculó la varianza explicada por edad/educación y halló que esa relación es menor que la típica hallada en USA (12 frente a 38%). De acuerdo con los resultados obtenidos en USA, sin embargo, es la educación y no la edad el correlato primario del desarrollo del juicio moral.

Rest (1979a) señala que la formación académica, particularmente a nivel de College y de Graduados, muestra una relación consistente y

poderosa con el desarrollo del juicio moral tal como es medido por el DIT. En otra revisión exhaustiva del tema, Rest (1979b) ofrece pruebas básicas que apoyan la hipótesis de que el nivel de educación moral estaría más altamente relacionado con la instrucción formal que la edad. En un estudio longitudinal, Rest y Thoma (1985) hallaron una relación positiva entre juicio moral y educación formal. Otros estudios, sin embargo, no ofrecen pruebas positivas de correlación entre esas dos variables (Bloom, 1976; Griffiore & Lewis, 1978; Munhall, 1980).

La hipótesis que aquí nos planteamos es que la educación formal, la educación reglada y que socialmente se extiende a la inmensa mayoría de la sociedad, tendría un efecto determinante en el desarrollo de la capacidad de razonamiento moral.

4.- El método.

El instrumento de medida: el D.I.T.

El D.I.T. de J. Rest está basado en la teoría evolutiva de Kohlberg, aunque Rest introduce una denominación que si bien conserva el sentido básico que los estadios tienen en Kohlberg, los designa de un modo distinto. En primer término, en el D.I.T. no aparece el estadio 1 de la entrevista de Kohlberg debido a que, por lo general, es un estadio que corresponde a una edad muy temprana que no permite que los sujetos sean capaces de contestar el D.I.T. En segundo lugar, Rest introduce un estadio 5A: en este estadio el sujeto apoya su juicio moral en un legítimo contrato social. La conducta correcta está en función de unos criterios y derechos individuales de carácter general que han sido examinados críticamente y aceptados por la sociedad a la que el sujeto pertenece. Este estadio se sitúa en el nivel superior de razonamiento sociomoral denominado nivel posconvencional o de autonomía. El estadio 5B, a su vez, se corresponde con un tipo de juicio moral que se caracteriza por ser de tipo intuitivo individualista y humanista. Se sitúa también en el nivel posconvencional.

El instrumento utilizado para la evaluación de los sujetos es el D.I.T. en el formato de 6 dilemas. Es un test totalmente objetivo. Las 6 historias presentan problemas sociomorales. En un primer momento el sujeto debe evaluar las 12 soluciones posibles que se le ofrecen en una escala de 5 puntos para cada uno de los 6 dilemas de que se compone el cuestionario. Lo que da un total de 72 elecciones.

En un segundo momento, los sujetos seleccionan las cuatro cuestiones que consideran más importantes, jerarquizándolas por orden de importancia para la solución del dilema. La puntuación obtenida permite situar a los sujetos en un continuo de 6 estadios jerarquizados del desarrollo del juicio moral.

Las respuestas de los sujetos se adscriben a los 6 estadios que anteriormente señalábamos (2, 3, 4, 5A, 5B, 6), pero además, la distribución de los sujetos en los diferentes estadios, el D.I.T. permite obtener una puntuación P%, una puntuación A y una puntuación M. El P% es el

sumatorio de 5A, 5B y 6. Es el índice del pensamiento posconvencional. Rest creó el cuestionario principalmente para medir el pensamiento posconvencional y por tanto P% es el índice más importante. La escala A mide el pensamiento relativista de los sujetos y la escala M sirve para controlar en qué medida los sujetos han entendido la tarea o no. Consiguientemente, lo que es esperable es que los sujetos obtengan puntuaciones bajas en las A y M para que sean fiables las puntuaciones obtenidas en los estadios.

Procedimiento

El tiempo de cumplimentación del cuestionario ha oscilado entre 45 y 90 minutos, según la edad y nivel de los sujetos. En términos generales, los sujetos de mayor nivel edad/educación han empleado más tiempo para cumplimentarlo.

La edad de aplicación del D.I.T. en inglés es de 14 años en adelante. En versión castellana, el D.I.T. se ha aplicado a partir de los 13 años (Pérez-Delgado, Gimeno y Oliver, 1989). La evaluación de los sujetos se ha hecho colectivamente en cada uno de los niveles de edad y educación estudiados. El modo de aplicación fue uniforme para todos los grupos. Se explicaron oralmente las instrucciones del cuestionario y se contestaron las preguntas formuladas por los sujetos sobre la cumplimentación del mismo. Tan sólo el grupo de adultos cumplimentó el cuestionario en sus casas.

Los sujetos

Hemos aplicado el D.I.T. a una muestra de 1052 sujetos, de la que fueron eliminados aquellos cuyas respuestas no eran fiables según alguno de los criterios establecidos en el D.I.T. (Rest, 1979): 1) Inconsistencia de las respuestas; 2) puntuaciones iguales o superiores a 14 en porcentaje en la escala de verificación M; 3) ausencia de discriminación en opciones elegidas y 4) cuestionarios incompletos en algunos dilemas. Al aplicar estos criterios han quedado excluidos de la muestra inicial 35 sujetos.

Tabla 1.- Descripción de la muestra

Nivel de estudios	Sexo		Total
	Varón	Mujer	
E.G.B.	141 13.4%	128 12.2%	269 25.6%
E.E.M.M.	196 18.6%	120 11.4%	316 30%
Universitarios	128 12.2%	222 21.1%	350 33.3%
Titulados	41 3.9%	76 7.2%	117 11.1%
Total	506 48.1%	546 51.9%	1052 100%

Como puede observarse, la educación formal de los encuestados aparece estructurada en los cuatro niveles del sistema educativo español: enseñanza primaria (7° y 8° de EGB), enseñanza media (BUP y COU), enseñanza universitaria (primer nivel universitario) y, finalmente, titulados (segundo nivel universitario y titulados de grado medio o con licenciatura).

En cuanto al sexo de los sujetos, casi al cincuenta por ciento son varones (48.1%) y algo más de la mitad (51.9%) son mujeres. Esa proporción tan ajustada de varones y de mujeres no se da, sin embargo, en cada uno de los subgrupos del nivel académico, abundando más los varones en los niveles bajos de la educación formal y las mujeres en los niveles académicos superiores.

A su vez, los varones tienen una edad promedio de 20.42 años y las mujeres 21.46 años. La edad media de los varones de EGB es de 13.54 años y la de las mujeres es de 13.36. Los varones del grupo de EE.MM tienen como promedio 17.16 años y las mujeres 21.24. En el grupo de "universitarios" los varones tienen una edad promedio 23.02 y las mujeres 21.02 años. La edad media de los varones "titulados" es 25.89 y la edad media de las mujeres 25.01 años.

5.- Resultados

5.1 Efectos principales del nivel de estudios y sexo, en el desarrollo del razonamiento sociomoral

El efecto principal de las tres variables (nivel académico, sexo y edad) en el desarrollo del razonamiento sociomoral queda reflejado con toda claridad en la Tabla 2. Se comprueba que el 'nivel de estudios' ha producido en nuestro grupo diferencias significativas en todos y cada uno de los estadios y niveles que recorre el desarrollo del razonamiento moral. Sólo en la escala A (escala de relativismo) no se manifiesta diferencia alguna relevante.

Hay que destacar que el nivel de estudios ha producido diferencias altamente significativas en el P%, es decir, en el nivel de pensamiento moral posconvencional con una altísima probabilidad de que esos resultados no se deban al azar.

También se han producido diferencias significativas en la escala M. Ello quiere decir que la comprensión del cuestionario depende de un modo relevante del nivel de estudios de los sujetos.

Por el contrario, el sexo sólo ha producido diferencias significativas en las puntuaciones del DIT respecto al estadio 5A, es decir, en el primer estadio del nivel posconvencional. Y también en la escala M, significando que los varones y las mujeres han entendido desigualmente los ítems del cuestionario.

Tabla 2.- Efectos principales del nivel de estudios y sexo, y de su interacción, en los estadios de razonamiento sociomoral, controlando el influjo de la variable edad.

Estadio	Nivel Estudios	Sexo	Interacción estudios/sexo	Edad
2	.001***	-	.001***	-
3	.001***	-	-	.001***
4	.05 *	-	-	-
5 A	.001***	.01**	-	-
5 B	.001***	-	-	-
6	.001***	-	-	.01**
A	-	-	-	.001***
M	.001***	.001***	-	-
P %	.001***	-	.03 *	-

* $p < .05$ ** $p < .00$ *** $p < .000$

Si en lugar de aislar el efecto de las variables 'nivel de estudios' y 'sexo' se las considera en interacción, se producen diferencias significativas en el estadio 2 y en el P%. Ello hay que entenderlo en el sentido de que cuando se tienen en cuenta simultáneamente el nivel académico y el sexo, los sujetos de nuestro grupo han contestado diferenciadamente en la preferencia mostrada por las elecciones correspondientes al nivel preconventional y al nivel posconventional (P%).

A su vez la edad de los sujetos origina diferencias altamente significativas en las puntuaciones del estadio 3 y del estadio 6.

5.2.- Efectos del nivel de estudios y sexo por estadios del razonamiento moral.

En este apartado analizaremos la relación entre los distintos estadios de razonamiento sociomoral, descritos con anterioridad, sexo y nivel de estudios de los sujetos participantes en la investigación.

ESTADIO 2

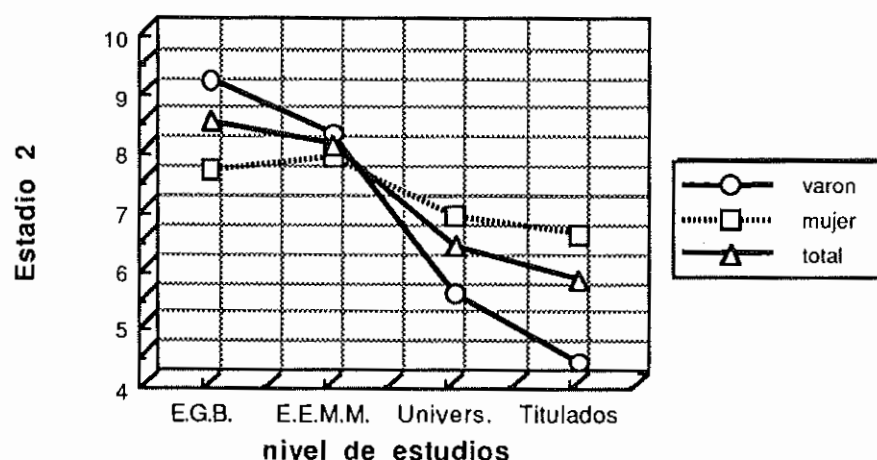
Los resultados obtenidos se reflejan en la Tabla 3. Se detecta un relación general inversa entre el porcentaje de pensamiento sociomoral preconventional y el nivel de educación formal de los sujetos. A mayor nivel de estudios, menor porcentaje de pensamiento preconventional.

Tabla 3.- Puntuaciones medias en el estadio 2 de razonamiento sociomoral según nivel de estudios y sexo

ESTADIO 2	Sexo		Total
	Varón	Mujer	
Nivel de estudios			
E.G.B.	9,1	7,6	8,4
E.E.M.M.	8,2	7,8	8,0
Universitarios	5,5	6,8	6,3
Titulados	4,3	6,5	5,7
Total	7,4	7,2	7,3

La representación espacial de esos resultados aparecen en la Gráfica 1. Ella visualiza cómo a medida que nivel de estudios y pensamiento preconventional están relacionados de forma inversa (estadio 2). Se percibe, sin embargo, una posición de meseta entre los niveles educativos de EGB y EE.MM.

Gráfica 1.- Puntuaciones medias en el estadio 2 según sexo y nivel educativo



El movimiento inverso entre las puntuaciones en el estadio 2 y nivel académico es aún menos pronunciado cuando se comparan los resultados

obtenidos por los varones y por las mujeres. La variable sexo no produce diferencias significativas en las puntuaciones del estadio 2. Con todo, el nivel de estudios produce diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas del estadio 2 por los diferentes niveles académicos, salvo entre el grupo de EGB y el de EE.MM (Cuadro 1).

Cuadro 1.- Comparaciones entre medias en el estadio 2 según nivel de estudios

	E.G.B.	E.E.M.M	Univers.	Titulado.
E.G.B.			****	****
E.E.M.M.			***	***
Univers.				

ESTADIO 3

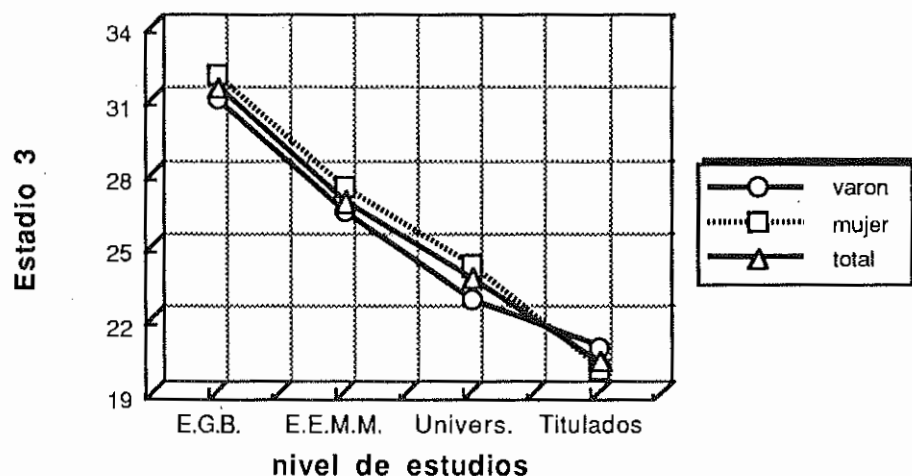
El influjo de la educación formal aparece todavía más determinante en el tipo de razonamiento sociomoral propio del estadio 3, mientras que el sexo no ejerce ningún efecto discriminativo al respecto (Tabla 4).

Tabla 4.- Puntuaciones medias en el estadio 3 de razonamiento sociomoral según nivel de estudios y sexo

Nivel de estudios	Sexo		Total
	Varón	Mujer	
E.G.B.	30,9	31,9	31,4
E.E.M.M.	26,3	27,3	26,7
Universitarios	22,7	24,1	23,6
Titulados	20,8	19,9	20,2
Total	26,2	26,1	26,1

Efectivamente, la relación inversa entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos en el estadio 3 y su nivel académico es aquí mucho más nítida, produciéndose diferencias ampliamente significativas entre las medias de todos grupos académicos (Gráfica 2 y Cuadro 2).

Gráfica 2.- Puntuaciones medias en el estadio 3 según sexo y nivel educativo.



Como se ve, el sexo de los sujetos no ejerce ninguna modificación relevante en la orientación del influjo del nivel de estudios sobre la puntuación promedio obtenida por cada uno de los niveles académicos en el estadio 3 de razonamiento moral.

Finalmente hay que subrayar que las diferencias entre las medias de los grupos académicos en el estadio 3 son altamente significativas en todos los casos.

Cuadro 2.- Comparaciones entre medias en el estadio 3 según nivel de estudios.

	E.G.B.	E.E.M.M.	Univers.	Titulado
E.G.B.		****	****	****
E.E.M.M.			***	****
Univers.				***

ESTADIO 4

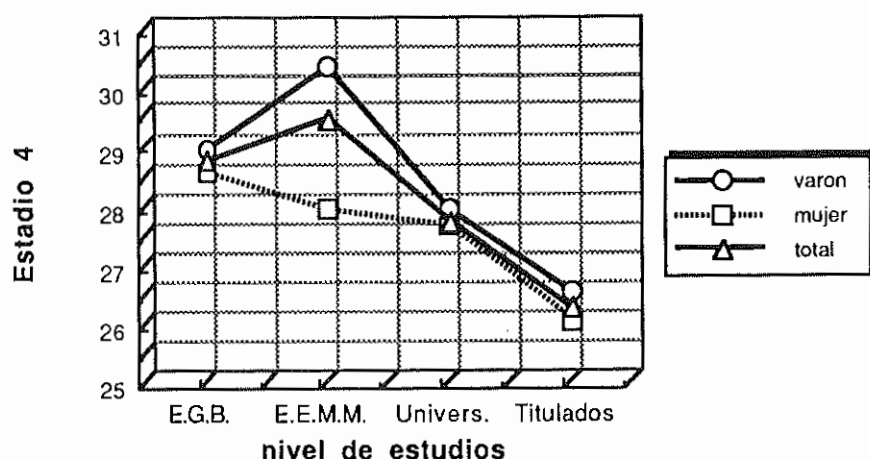
Las puntuaciones obtenidas por los grupos según nivel académico y sexo aparecen en la Tabla 5. Solamente el grupo de "titulados" obtiene puntuaciones significativamente más bajas que el grupo de EGB ($p < .05$) y que el grupo EE.MM ($p < .00$) en las puntuaciones obtenidas. No se detectan tampoco diferencias significativas en las puntuaciones del estadio 4 debidas al sexo de los sujetos.

Tabla 5.- Puntuaciones medias en el estadio 4 de razonamiento sociomoral según nivel de estudios y sexo

ESTADIO 4			
Nivel de estudios	Sexo		Total
	Varón	Mujer	
E.G.B.	28,9	28,5	28,7
E.E.M.M.	30,3	27,9	29,4
Universitarios	27,9	27,6	27,7
Titulados	26,5	26,0	26,2
Total	29,0	27,6	28,3

La situación especial de los resultados referentes a los grupos académicos en el estadio 4 se visualiza en la gráfica 3, donde puede apreciarse un pico notorio correspondiente al nivel de EE.MM., si bien no llega a ser estadísticamente significativo.

Gráfica 3.- Puntuaciones medias en el estadio 4 según sexo y nivel educativo



Con todo hay señalar que esa ruptura de la relación inversa entre nivel de estudios y las puntuaciones obtenidas en el estadio 4 es una anomalía, o por lo menos es una situación que no cabría esperarla.

ESTADIO 5A

En el estadio 5A se invierte la relación entre niveles de educación formal y puntuaciones en el DIT (Tabla 6), como seguirá sucediendo también en los estadios superiores. A partir de ahora, a mayor nivel de estadios, los grupos académicos conseguirán puntuaciones más altas en pensamiento moral posconvencional.

Tabla 6.- Puntuaciones medias en el estadio 5A de razonamiento sociomoral según nivel de estudios y sexo

ESTADIO 5A			
Nivel de estudios	Sexo		Total
	Varón	Mujer	
E.G.B.	13,7	15,2	14,4
E.E.M.M.	17,9	19,7	18,6
Universitarios	21,2	21,5	21,4
Titulados	24,3	26,1	25,5
Total	18,1	20,3	19,2

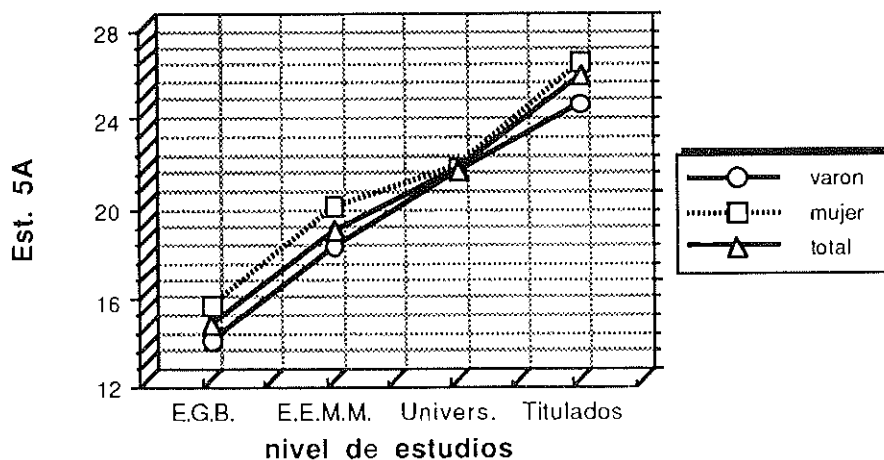
Ese movimiento ascendente de las puntuaciones en el estadio 5A a medida que aumenta el nivel de educación formal es significativo en todos y en cada uno los casos cuya media se compara. El análisis de varianza aplicado arroja diferencias estadísticamente significativas entre todos los niveles de estudios considerados, tal como se muestra en el cuadro 3.

Cuadro 3.- Comparaciones en el estadio 5A según nivel de estudios

	E.G.B.	E.E.M.M.	Univers.	Titulado
E.G.B.		- ****	- ****	- ****
E.E.M.M.			- ***	- ****
Univers.				- ****

La representación visual de esos resultados la tenemos en la Gráfica 4. Como se ve, la línea que representa la totalidad de los datos asciende ininterrumpidamente a medida que asciende también el nivel de los estudios de los sujetos.

Gráfica 4.- Puntuaciones en el estadio 5A según sexo y nivel educativo



Por razón del sexo se advierten también diferencias significativas en las puntuaciones que han obtenidos los varones y las mujeres en el estadio 5A, siendo las mujeres las que hacen más pronunciada la subida de las puntuaciones en este estadio, sobre todo en la primera parte del tramo, si bien es perceptible la misma tendencia en los niveles académicos superiores.

ESTADIO 5B

En el estadio 5B se aprecia también que un mayor nivel académico arrastra puntuaciones más altas. El ANOVA aplicado para evaluar las diferencias entre los grupos ha puesto de manifiesto que son todas ellas significativas, salvo la diferencia entre la media del grupo de 'universitarios' y la del grupo de titulados (Tabla 7 y Cuadro 4).

Tabla 7.- Puntuaciones medias en el estadio 5B de razonamiento sociomoral según nivel de estudios y sexo

ESTADIO 5B			
Nivel de estudios	Sexo		Total
	Varón	Mujer	
E.G.B.	3,8	4,6	4,2
E.E.M.M.	5,1	5,1	5,1
Universitarios	8,8	7,7	8,1
Titulados	9,1	8,1	8,5
Total	6,0	6,5	6,2

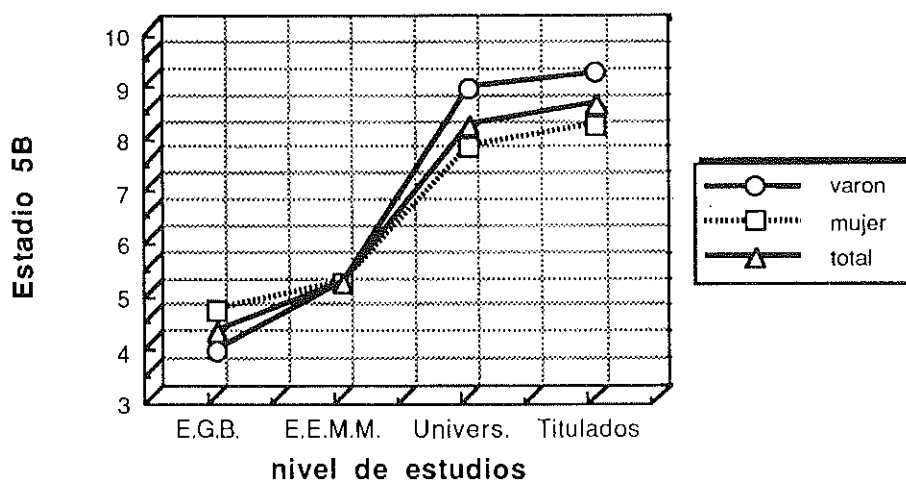
Por el contrario, los varones y las mujeres no han obtenido diferencias significativas, ni en general ni tampoco en ninguno de los grupos, o sea, considerando el sexo una vez igualado el nivel de estudios.

En la representación espacial de los resultados en el estadio 5B (Gráfica 5) apreciamos que produce un aumento sostenido, pero desigual, a lo largo de los diferentes niveles educativos, pero advirtiéndose ciertamente que el aumento más fuerte se produce en las puntuaciones en el estadio 5B entre el subgrupo de EE.MM. y el subgrupo de 'universitarios'. A su vez, el aumento menos pronunciado se produce entre el subgrupo de 'universitarios' y el subgrupo de 'titulados'.

Cuadro 4.- Comparaciones entre medias en el estadio 5B según nivel de estudios

	E.G.B.	E.E.M.M.	Univers.	Titulados
E.G.B.		- **	- ****	- ****
E.E.M.M.			- ***	- ****
Univers.				

Gráfica 5.- Puntuaciones en el estadio 5B según sexo y nivel educativo



En lo que se refiere al influjo del sexo hay que señalar que, sin ser significativo, parece ser más eficaz entre los niveles educativos más bajos (EGB y EE.MM) que entre los niveles educativos superiores ('universitarios' y 'titulados').

ESTADIO 6

Los diferentes niveles educativos producen diferencias significativas entre todos los subgrupos, excepto entre el subgrupo de EGB y el subgrupo de EE.MM. Efectivamente, entre esos dos subgrupos se produce una inflexión que llega hasta el extremo de que los sujetos de nivel EGB superan a los de nivel EE.MM. en la puntuación que han obtenido en el estadio 6, contra lo que cabría esperar.

Tabla 8.- Puntuaciones medias en el estadio 6 de razonamiento sociomoral según nivel de estudios y sexo

ESTADIO 6			
Nivel de estudios	Sexo		Total
	Varón	Mujer	
E.G.B.	3,6	3,8	3,7
E.E.M.M.	3,0	3,4	3,1
Universitarios	5,0	3,9	4,3
Titulados	5,9	4,8	5,2
Total	3,9	3,9	3,9

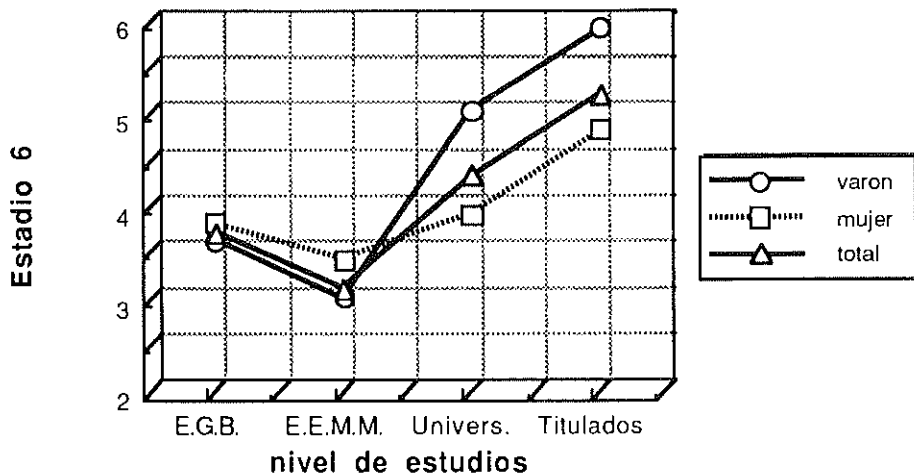
Se advertirá también que las diferencias más relevantes entre las medias se ha producido respecto a los subgrupos de EE.MM y 'titulados'.

Cuadro 5.- Comparaciones entre medias en el estadio 6 según nivel de estudios

	E.G.B.	E.E.M.M.	Univers.	Titulado
E.G.B.			- *	- **
E.E.M.M.			- **	- ****
Univers.				- *

Intuitivamente se percibe que en la puntuación de EE. MM se produce una inflexión que rompe en la progresión de las puntuaciones obtenidas por los diferentes subgrupos educativos en el estadio 6.

Gráfica 6.- Puntuaciones medias en el estadio 6 según sexo y nivel educativo

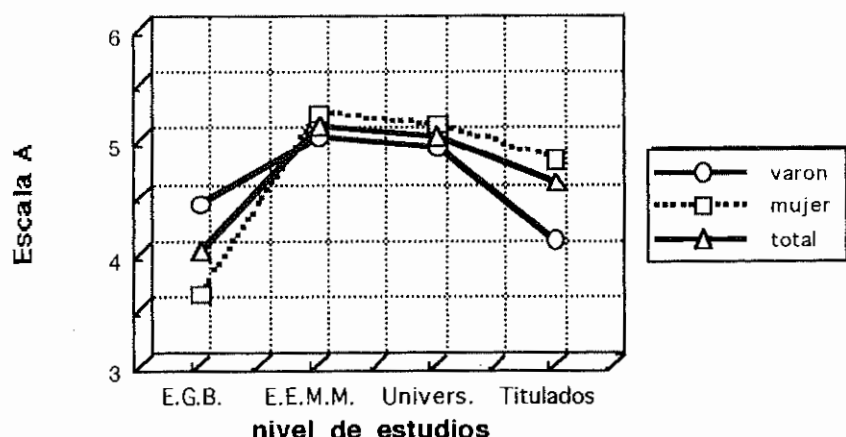


Por lo que se refiere a la variable sexo hay que subrayar que no origina diferencias significativas en el estadio 6, si bien debe advertirse que la inflexión que tiene lugar cuando interacciona con el nivel de EE.MM es mayor en el caso de los varones que en el caso de las mujeres.

ESCALA A

Esta escala del DIT sirve para detectar tendencias en los sujetos al mesenfutismo, al relativismo o actitudes anti-todo. Ni la variable educación formal ha tenido efecto significativos sobre las puntuaciones de esta escala. La puntuación general promedio obtenida por el grupo es de 4,7, es decir, que del total de las elecciones hechas por los sujetos, en un 4,7% pertenecen a la escala A.

Gráfico 7.- Puntuaciones en la escala A del DIT según sexo y nivel educativo



Se advertirá, no obstante, que son los subgrupos EE.MM y 'universitario' los que tienen puntuaciones más altas en la escala A. Como se señaló anteriormente (Tabla 2) sólo la variable 'edad' diferencia significativamente a los sujetos en la escala A. Según estos indicadores estadísticos sería más bien la 'edad' y no el nivel de estudios o el sexo de los sujetos la que los discrimina en la escala A, o sea, en su actitud relativista o anti-stablisment.

ESCALA M

En la escala M se agrupan aquellas preferencias de los sujetos respecto a ítems 'trampa' o sin sentido. Aquí han tenido efectos altamente significativos tanto el nivel educativo de los sujetos como su condición sexual (Tabla 9 y Cuadro 6).

Tabla 9.- Puntuaciones en la escala M del DIT según sexo y nivel educativo

ESCALA M			
Nivel de estudios	Sexo		
	Varón	Mujer	Total
E.G.B.	5,1	4,3	4,7
E.E.M.M.	3,7	3,3	3,6
Universitarios	3,7	2,8	3,1
Titulados	5,1	3,1	3,8
Total	4,2	3,3	3,7

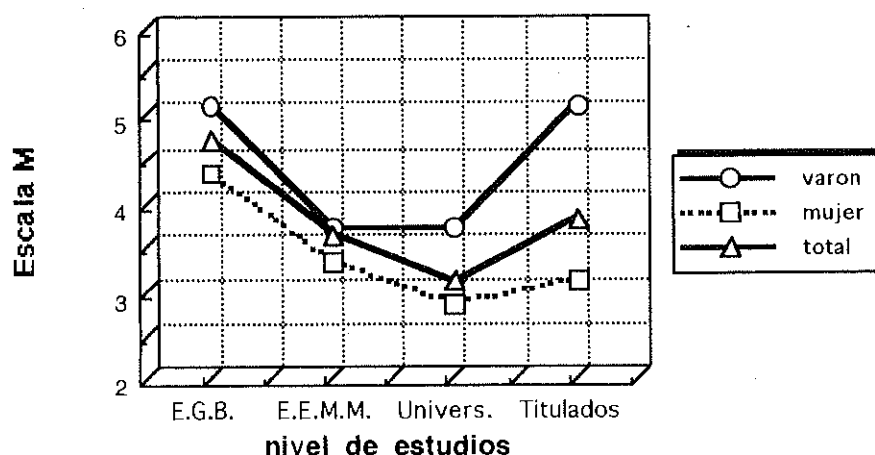
Como consta en el Cuadro 6, las diferencias significativas se dan entre el subgrupo de EGB con los otros subgrupos, pero no entre éstos otros (EE.MM, 'universitarios' y 'titulados').

Cuadro 6.- Comparaciones entre medias en la escala M del DIT según nivel de estudios

	E.G.B.	E.E.M.M	Univers.	Titulado.
E.G.B.		**	****	*
E.E.M.M.				
Univers.				

El Gráfico 8 visualiza claramente que las puntuaciones más altas en la escala M se da entre los grupos extremos (EGB y 'titulados'); por el contrario, los sujetos que menos han caído en la 'trampa' han sido los de EE.MM y los 'universitarios'.

Gráfica 8.- Puntuaciones en la escala M del DIT según sexo y nivel educativo.



A su vez, las mujeres del subgrupo y de cada uno de los subgrupos han obtenido puntuaciones más bajas en la escala M. Lo que significa que, por término medio, son las mujeres las que mejor han entendido los ítems y contestado más a sabiendas los ítems del cuestionario.

EL NIVEL POSCONVENCIONAL (P%)

Como se dijo anteriormente, el P% es el índice más importante y específico del DIT, sumatorio de los estadios 5A, 5B y 6. Es esperable, pues, que sea en esta escala donde más sensible se muestre el DIT para detectar el efecto del nivel de estudios y condición sexual de los sujetos.

Efectivamente, el progreso en nivel de estudios va acompañado de un gran aumento en las puntuaciones de pensamiento moral posconvencional, altamente significativo en todos y en cada uno de los subgrupos (Tabla 10 y Cuadro 7).

Tabla 10.- Medias en la puntuación P% del DIT según nivel de estudios y sexo

PUNTUACION P %			
Nivel de estudios	Sexo		
	Varón	Mujer	Total
E.G.B.	21,0	23,7	22,3
E.E.M.M.	26,0	28,2	26,8
Universitarios	35,1	33,1	33,8
Titulados	39,3	39,0	39,1
Total	28,0	30,7	29,4

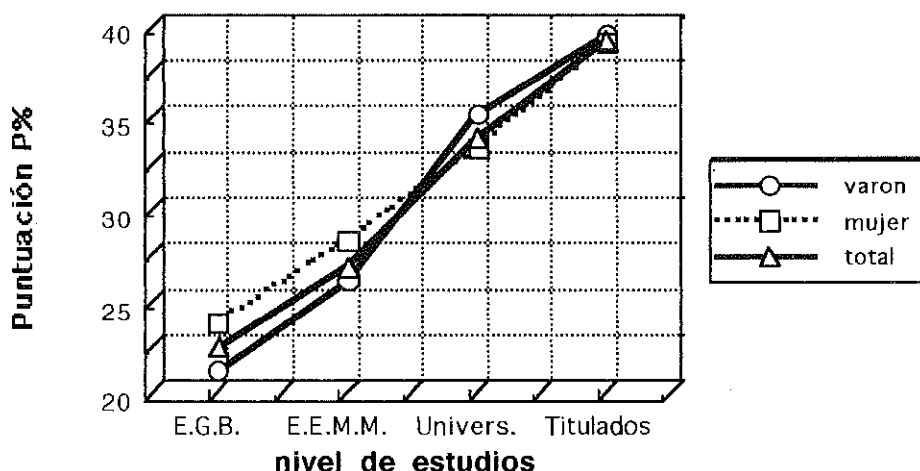
Las diferencias entre las medias en pensamiento moral posconvencional de los subgrupos según nivel académico son de altísimo valor significativo ($p < .0000$). La diferencia mínima entre las medias de los subgrupos es de cuatro puntos y medio (entre EGB y EE.MM). Lo que manifiesta el gran influjo que tiene el nivel de estudios de los sujetos sobre sus preferencias de elección moral (Cuadro 7).

Cuadro 7.- Comparaciones entre medias en la puntuación P% según nivel de estudios

	E.G.B.	E.E.M.M	Univers.	Titulado.
E.G.B.		- ****	- ****	- ****
E.E.M.M.			- ****	- ****
Univers.				- ****

La Gráfica 9 manifiesta la tendencia decidada de los subgrupos a aumentar en sus puntuaciones en pensamiento moral posconvencional acompasadamente con el mayor nivel de estudios.

Gráfica 9.- Puntuaciones medias en el P% del DIT según sexo y nivel educativo



Por otro lado, el sexo de los sujetos, interaccionado con el nivel de estudios, produce también efectos significativos en las puntuaciones de pensamiento posconvencional que los sujetos obtienen (Tabla 2). Ese efecto resultado de la interacción del sexo con el nivel de estudios es de diferente sentido en los subgrupos inferiores que en los subgrupos

superiores. Así se comprueba en la Gráfica 9 que en los niveles de EGB y de EE.MM las mujeres consiguen puntuaciones más altas en pensamiento posconvencional que los varones y a la inversa sucede con los subgrupos 'universitarios' y 'titulados', en que los varones puntúan más alto.

6.- Discusión de los resultados y conclusiones

En esta investigación se partió de dos hipótesis iniciales relativas a los efectos de las variables 'sexo' y 'educación formal' en el desarrollo del razonamiento sociomoral. Suponíamos de entrada que el sexo no produciría diferencias significativas en las puntuaciones de los sujetos en el DIT y, por el contrario, que el nivel de estudios tendría efectos muy relevantes en el desarrollo, por niveles y estadios, de la capacidad de los sujetos para razonar en términos morales.

El resultado más relevante de esta investigación se relaciona con el influjo del nivel educativo en el desarrollo del pensamiento posconvencional, propuesto por Kohlberg y sus seguidores como el auténtico pensamiento moral y que es, a su vez, el tipo de pensamiento que principal y específicamente mide el DIT.

De acuerdo con la hipótesis, nuestros sujetos han obtenido mayores puntuaciones en P%, con diferencias altamente significativas, en razón de los distintos niveles educativos. Bajo este aspecto, los resultados conseguidos por nosotros con la utilización castellana del DIT confirmaría en un doble aspecto la hipótesis de Rest: el alto influjo del nivel de estudios en el desarrollo del razonamiento moral y su prevalencia sobre el sexo y la edad de los sujetos en su efecto sobre el razonamiento moral (Rest, 1986, 60-61). Eso significa que se da una marcada y significativa tendencia a que los sujetos con mayor nivel de estudios recurran a principios morales de orden superior para resolver los problemas morales (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991).

Ese determinante influjo del nivel de estudios en el nivel posconvencional (P%) del pensamiento moral se ha detectado ya en cada uno de los estadios (5A, 5B y 6) que lo integran. Rest define a esos estadios como la 'moral del contrato social' (5A), 'moral del intuicionismo humanista' (5B) y 'moralidad de principios para la cooperación social ideal' (estadio 6) (Rest, 1986).

Bajo esos tres aspectos del pensamiento posconvencional se diferencian los sujetos de nuestra muestra en función precisamente de sus diferentes niveles educativos. Se trataría de una moralidad basada en los derechos individuales, que en el estadio 5A toma los criterios del contrato social, del consenso libre, y donde lo legal estaría sometido a una posibilidad de modificación o superación en razón de la utilidad social o de los derechos individuales comúnmente aceptados. Ejemplo paradigmático del estadio 5A sería la argumentación moral apoyándose en la Carta de Derechos Humanos. Es en este estadio donde nuestros sujetos han puntuado más alto dentro del nivel posconvencional. Las preferencias del grupo pertenecen en torno a un veinte por ciento (19.2 %) a este estadio, es decir, casi un quinto de sus

argumentaciones morales son de este estilo. Como se comprobó, los subgrupos por niveles de estudio de nuestra muestra se han diferenciado muy significativamente en el uso que han hecho de esa clase de argumentos, oscilando entre un 14,4% en el caso de EGB hasta un 25,5% en el subgrupo de los 'titulados' (Tabla 6).

Las estructuras de razonamiento propias de los estadios 5B y 6 revistirían un índice mucho mayor de dificultad de atenderlos a la frecuencia con que los sujetos las han utilizado. En términos globales el grupo total sólo ha recurrido en un 6,2 % de ocasiones a argumentaciones de esa especie (frente a un 19, 2% en el estadio 5A). El estadio 5B supondría una mayor personalización del razonamiento, o como dice Rest, una cierta intuición personal sobre lo digno de la persona humana en las situaciones concretas. Y bajo esta modalidad, el DIT también ha detectado diferencias entre los cuatro niveles educativos, salvo entre el subgrupo de 'universitarios' y de 'titulados', si bien la tendencia permanece siempre ascendente: a mayor nivel de estudios, mayor puntuación en el estadio 5B.

El estadio 6 es el estadio más elevado de pensamiento moral. Representa las decisiones de conciencia según principios autolegidos y con alcance universal. Los sujetos de nuestra muestra sólo han sido capaces de resolver los problemas desde esa alta perspectiva en un 3,9% de las ocasiones. Ese reducido porcentaje de preferencias según la estructura del estadio 6 no obsta para que también aparezcan diferencias significativas entre los distintos subgrupos de educación formal (Cuadro 5): a mayor nivel de estudios se da un porcentaje superior de respuestas en el estadio 6, aunque el rango sea de 3,1% del subgrupo EE.MM al 5,2% para los 'titulados'. La amplitud de nuestra muestra ha posibilitado, ciertamente, estos análisis tan finos y firmes a la vez.

Entre nuestros resultados hemos encontrado también que la interacción de las variables 'educación formal' y 'sexo' ha producido diferencias significativas en el P%. Por el contrario, si se aísla el efecto del sexo de la contaminación del nivel de estudios se comprueba que la condición sexual de los sujetos no genera de suyo diferencias significativas en el DIT. Con esta contrapartida quedan matizadas las conclusiones que extrajimos en otro lugar -debido a confusión de efectos- (Moltó, Pérez-Delgado, Mestre y García-Ros, 1991, 153) sobre la existencia de diferencias significativas entre sexos. Efectivamente, si se aíslan el efecto de la variable 'sexo' y el de la variable 'educación formal' no se detectan diferencias significativas, en el sentido en que se había comprobado ya en otra investigación (Pérez-Delgado, Mestre, García-Ros, 1990) y tal como supone Rest (1979a, 1986; Walker, 1984; Friedman).

Como se indicó en su momento, la interacción de sexo y nivel de estudios con diferencias significativas en el porcentaje del pensamiento posconvencional de cada sexo beneficia a las mujeres en los subgrupos de EGB y EE.MM, y a los varones en los subgrupos 'universitarios' y 'titulados'. La explicación de ese hecho estaría en la heterogeneidad del grupo de EE.MM, en el que están incluidos alumnos/as de Bachillerato y de Formación Profesional, con la particularidad de que el subgrupo de formación profesional está formado casi en un setenta y cinco por ciento de varones y en un veinticinco de mujeres. Un reanálisis de los resultados específicos para

BUP y para FP por separado se halló que había diferencias significativas entre ellos en P%. Por tanto esos resultados de la interacción sexo/nivel de estudios habría que atribuirlos a la composición interna del subgrupo de EE.MM.

El determinante influjo de la 'educación formal' en el desarrollo del razonamiento sociomoral se ha reflejado también en los *niveles convencional y preconvencional*. Como se vio, el nivel de estudios de los sujetos produce diferencias significativas en todos los estadios (Tabla 2), en el sentido de que a mayor nivel de estudios menores puntuaciones en los estadios 2, 3 y 4.

Se comprobó también que sólo en el estadio 2 se advierte un efecto significativo fruto de la interacción sexo/educación formal. Este caso único del influjo determinante en el nivel preconvencional habría que atribuirlo en muy buena medida a la peculiar composición del subgrupo EE.MM, señalada hace un momento.

En las *escalas A y M* es donde aparecen resultados menos conformes con lo que cabría esperar según la hipótesis inicial. La línea que marca la orientación de las puntuaciones en la escala A adquiere una forma convexa, que se cerraría con la forma cóncava que adquiere la línea que representa el desarrollo de las puntuaciones en la escala M a través de los diferentes niveles educativos (Gr. 7 y Gr. 8).

En la escala A las puntuaciones más altas las obtienen los niveles educativos intermedios (EE.MM y 'universitarios') y las más bajas los subgrupos extremos (EGB y 'titulados'), siendo, sin embargo, la variable 'edad' la que tiene un efecto estadísticamente diferenciado en la escala del relativismo o de las actitudes negativistas. Puede decirse, por tanto, que son los años de la enseñanzas medias y de los estudios universitarios en los que más se manifiesta el relativismo o el negativismo.

Por el contrario, en la escala M ejerce un efecto significativo el nivel de estudios de los sujetos, en el sentido de que son los subgrupos extremos (EGB y 'titulados') los que puntúan más alto en esta escala, mientras que los grupos intermedios (EE.MM y 'universitarios') son los que han caído menos veces, significativamente, en la trampa de la escala M. De ser esos resultados correctos habría que entender que son los sujetos de enseñanzas medias y universitarias los que mejor han entendido los ítems del cuestionario y han contestado más a sabiendas de lo que hacían, lo que no se avendría con la hipótesis inicial. Más bien habría que esperar que, de ordinario, el mayor nivel de estudios debería ir acompañado de una mejor comprensión del DIT y por tanto puntuaciones más bajas en la escala M.

También hay que advertir que son los varones quienes han puntuado significativamente más alto que las mujeres en la escala M. Es posible que este hecho haya que explicarlo teniendo en cuenta la especial composición del subgrupo de EE.MM, a lo que nos referimos anteriormente. Con todo, es muy posible que sean precisamente los ítems del DIT en castellano de la escala A y la escala M los que necesitan una revisión lingüística y una mejor adaptación a nuestro contexto sociocultural.

Sinteticemos los resultados de esta investigación recordando que nuestro grupo de 1052 sujetos es preferentemente (en un 54.4%) de pensamiento moral convencional y en un 29.4% de pensamiento moral posconvencional. Residualmente (en un 7.3%) ha recurrido a soluciones

preconvencionales en los problemas morales a los que ha sido sometido. Por tanto hay que concluir que nuestro grupo fundamenta mayoritariamente sus juicios morales desde las estructuras convencionales.

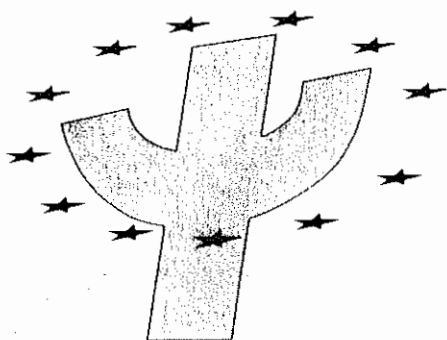
Pero evidentemente se advierten diferencias claras y relevantes dentro del grupo, principalísimamente cuando se tiene en cuenta los niveles académicos de los sujetos. La variable educación formal explica un 15.84% de la varianza en pensamiento posconvencional, mientras que el sexo tan sólo explica el 1.82% de la varianza y la variable edad el 5.24%. Consiguientemente, de las variables más relevantes para el desarrollo del razonamiento sociomoral resulta ser la educación formal la que tiene efectos más significativos en el pensamiento posconvencional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BAUMRIND, D. (1986) *Sex differences in moral judgment: Critique of Walker's conclusion that there are none*. Child Dev., 57, 511-521.
- BLOOM, R.B. (1976) *Morally speaking, who are today's teachers?* Phi Delta Happa, 57, 624-625.
- BOUHAMA, D. (1988) *Relation of Formal Education to Moral Judgment Development*. The Journal of Psychology, 122 (2) 155-158.
- COLBY, A., DAMON, W., (1983) *Listening to A Different Voice: A Review of Gilligan's in A Different Voice*. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 373-481.
- FRIEDMAN, W. J., (1987) *Sex differences in moral judgment? A test of Gilligan theory*. Psychology of Women Quarterly, 11, 37-46.
- GIBBS, J.C. (1984) *Sex differences in the expression of moral judgment*. Child Dev., 55, 1040-1043.
- GIBBS, J.C., WIDAMAN, K.F., KOLBY, A. (1982) *Construction and validation of a simplified group-administrable equivalent to the moral Judgment Interview*. Child Development, 1982, 53, 875-910.
- GILLIGAN, C., LANGDALE, S., LYONS, N. & MURPHY, J., (1982) *The Contribution of women's thought to developmental theory: The elimination of sex bias in moral development research and education*. Final Report to the National Institute of education.
- GILLIGAN, C., WARD, J.V., TAYLOR, J.M. (Ed.) (1988) *Mapping the moral domain. A contribution of women's thinking to psychological Theory and Education*. Harvard University Press: Cambridge. Mass.
- GILLIGAN, Carol (1982) *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- GILLIGAN, Carol, (1977) *In a Different Voice: Women's conceptions of the self and morality*. Harvard Educational Review, 47, 481-517.
- GILLIGAN, Carol, (1987) *Moral orientation and moral development*. En KITTAY, Eva F., MEYERS Diana T., *Women and moral theory*. Rowman & littlefield Publishers: N.Y., 19-33.
- GRIFFORE, R.J., LEWIS, J. (1978) *Characteristics of teacher' moral judgment*. Educational Research Quarterly, 3, 21-29.

- GUISAN, E. (1988) *Immanuel Kant: Una visión masculina de la ética*. En E. GUISAN (Coord.) *Esplendor y miseria de la ética kantiana*. Anthropos: Barcelona, 1988, pp.167-196.
- GUTMANN, D. (1985) *The parental imperative revised*. En J. Meachem (ed.), *The Family and Individual Development*. Karger: Basel, 31-60.
- HOFFMAN, M.L. (1977) *Sex differences in empathy and related behaviors*. Psychological Bulletin, 84, 712-722.
- HOLSTEIN, C.B. (1976) *Irreversible, stepwise sequence in the development of moral judgments: A longitudinal study of females and males*, 47, 51-61.
- HUSTON, A.C. ((1983) *Sex-typing*. In J.H. Flavell & E. Markham (eds), *Carmichael's Manual Child Psychology*. New York: Wiley.
- JACKLIN, C.N., (1989) *Female and male: Issues of Gender*. American Psychologist, 44, 127-133.
- KITTAY, E.F., MEYERS, D.T. E (1989) *Women and moral theory*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- KOHLBERG, L. (1982) *A reply to Owen Flanagan and some comments on the Puska-Goodpaster exchange*. Ethics, 92, 513-528.
- LONKY, Edward, et. al., (1988) *Moral judgment and sex role orientation as a function of Self and Other presentation mode*. Journal of Youth and Adolescence, 17, 189-195.
- LYONS, Nona, (1983) *Two perspectives: On self, relationship, and morality*. Harvard Educational Review, 53, 125-145.
- LYONS, Nona P. (1988) *Two perspectives: On self, relationship, and morality*. En GILLIGAN, Carol, WARD, Janie V., TAYLOR, Jill McL. (1988) *Mapping the moral domain*. Harvard University Press: Cambridge, 1988, pp.21-48.
- MEDNICK, M.T. (1989) *On the politics of psychological Constructs. Stop the Bandwagon, I want to get off*. American Psychologist, 1989, 44, 1118-1123.
- MOLTO, J., PEREZ-DELGADO, MESTRE, GARCIA-ROS, R. (1991) *Efectos de la variable sexo en la capacidad para razonar sobre problemas sociomorales*.
- MUNHALL, P. (1980) *Moral reasoning ;evels of nursing students*. Image, 12 (3), 57-61.
- MURPHY, J.M. & GILLIGAN,C., (1980) *Moral development in late adolescence and adulthood: A critique and reconstruction of Kohlberg's theory*. Human Development, 1980, 23, 77-104
- NUNNFR-WINKLER, G., (1984) *Two Moralities? A Critical Discussion of a Ethic of Care and Responsibility versus an Ethic of Rights and Justice*. En W.M. KURTINESS y J. GEWIRTZ, *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*. Willey & Sons: New York, 348-361.
- PEREZ-DELGADO, E. (1989) *El tópico moral en la psicología moderna. Temas y autores de más interés en la actualidad*. Escritos del Vedat. 19, 7-51.
- PEREZ-DELGADO, E., GARCIA-ROS, R. (1991) *La psicología del desarrollo moral. Historia. teoría e investigación actual*. Siglo XXI: Madrid, 133-156.

- PEREZ-DELGADO, E., GIMENO, A. , (1990) *Feminismo y desarrollo moral*. Claves, 6, 59-62.
- PEREZ-DELGADO, E., GIMENO, A., OLIVER, J.C., (1989) *El razonamiento moral y su medición a través del Defining Issues Test (DIT) de J. Rest. Aplicación experimental a una muestra en lengua castellana*. Revista de Psicología de la Educación, 1, 95-11.
- PEREZ-DELGADO, E., MESTRE, M.V., GARCIA-ROS, R., (1990) *El efecto del género en el desarrollo del razonamiento sociomoral. Un estudio piloto sobre las diferencias mujer-varón a través del DIT en lengua castellana*. Revista de Psicología de la Educación, 2, (en prensa).
- PEREZ-DELGADO, E., MESTRE, V., MOLTO, J., (1990) *Los instrumentos de medida del razonamiento moral: Una aplicación piloto del cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest*. En II Congreso del Colegio Oficial de psicólogos. Comunicaciones. Area 7: Diagnóstico y evaluación psicológica. Madrid., 225-231.
- PRATT, M.W., GOLDING, G., HUNTER, W., SAMPSON, R. (1988), *Sex differences in adult moral orientations*. Journal of Personality, 56, 373-391.
- REST, J. (1979a) *Development in judging moral issues*. Minneapolis: Univ. fo Minnesota Press.
- REST, J. (1979b) *Revised manual for Defining Issues Test. An objective Test of Moral judgment Development*. Minnesota Moral Research Projects: Minneapolis, 1979.
- REST, J. (1986) *DIT Manual. Manual for the Defining issues Test*. Minnesota University: Minnesota.
- REST, J. (1986) *Moral Development. Advances in Research and Theory*. Praeger: New York
- REST, J., THOMA, SJ (1985) *Relation of moral judgment development to formal education*. Developmental Psychology, 21, 709-714.
- SMETANA, Judith G. (1981) *Reasoning in the personal and moral domains: Adolescent and Young Women's decision-making regarding abortion*. Journal of applied developmental Psychology, 2, 211-226.
- THOMA, Stephen J. (1986) *Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues*. Developmental Review, 6, 165-180
- WALKER, J. (1984) *Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review*. Child Dev., 1984, 55, 677-691.
- WALKER, J. (1986) *Experiential and cognitive sources of moral development in adulthood*. Human Development, 29, 113-124.



Secretaría del Congreso

IV CONGRESO NACIONAL DE PSICOLOGIA SOCIAL

Departamento de Psicología Social

Universidad de Sevilla

Avd. San Francisco Javier s/n

41005 Sevilla

Teléfono y Fax 95-4557710

Fax: 95-4557666

UN PROGRAMA PARA EL CALCULO DE LA PRUEBA DE RIPPE EN LA SOLUCION MINRES

Pere Joan Ferrando i Piera
Urbano Lorenzo i Seva
Departament d'Educació i Psicologia
Universitat Rovira i Virgili
Tarragona

RESUMEN

Se presenta un programa desarrollado en Fortran 77 para el cálculo del estadístico 'U' de Rippe (1953) en la solución factorial MINRES. Dicho estadístico sirve para evaluar la adecuación del modelo factorial a la matriz de covarianzas muestrales. Se adjuntan las instrucciones para su utilización.

SUMMARY

A Fortran 77 program to compute the Rippe's 'U' statistic is presented. This test allows the assessment of the goodness of fit of a proposed factor model to a sample covariance matrix. Instructions for the user are also given.

INTRODUCCION

El método MINRES, contracción de "Minimum Residual", (Harman y Jones, 1966; Harman y Fukuda, 1966; Harman, 1980), es una de las principales opciones actualmente existentes para analizar factorialmente una matriz de correlación. El algoritmo de extracción está implementado en los paquetes estadísticos SPSS y SAS, tanto en las versiones "mainframe" como en las de microcomputador, bajo la opción U.L.S. (Unweighted Least Squares). En cambio, no se encuentra disponible ni en las series del BMDP ni en el SYSTAT, otros dos paquetes estadísticos populares en Ciencias Sociales.

Ninguno de los dos paquetes anteriormente citados, sin embargo, incluye una prueba estadística de significación para evaluar si, con el número requerido de factores, puede reproducirse con suficiente aproximación la matriz de covarianza muestral. Las principales razones de esta carencia son probablemente dos. En primer lugar, el punto de vista del autor principal del método (Harman) acerca del análisis factorial. En segundo lugar la exigencia del cumplimiento de una serie de requisitos adicionales para aplicar la prueba con legitimidad.

La postura de Harman corresponde a la que podríamos denominar una visión "matemática" del análisis factorial (A.F.). Desde esta óptica, los datos observados se tratan como valores nominales y no como estimadores de unos valores "verdaderos" que se obtendrían en la población, punto de vista este último que correspondería a la concepción "estadística" del método. Aún cuando, obviamente, Harman admite que los datos recogidos se encuentran sometidos "a las vicisitudes del muestreo" (1980, p. 213), considera que la imperfección inherente al tipo de datos que se utilizan en A.F. (variables psicológicas principalmente), no justifica el uso de una prueba formal de significación excepto como una indicación orientativa, debiendo ser la experiencia del investigador la que decida el número de factores requeridos por el modelo.

La segunda razón anteriormente adelantada es quizás más técnica. El método MINRES, a grandes rasgos, pretende encontrar un patrón factorial que reproduzca lo mejor posible los valores no diagonales de la matriz de covarianzas observadas, entendiéndose "lo mejor posible" en el sentido de los mínimos cuadrados, es decir, la función suma de cuadrados de los valores residuales debe ser un mínimo. Como es bien conocido en estadística, el método de mínimos cuadrados, además de simple, no requiere el cumplimiento de supuestos adicionales referidos a la distribución de las variables. Sin embargo, el uso de una prueba de significación requiere el cumplimiento del supuesto de distribución normal multivariada en las variables a analizar. Si se cumple este supuesto, el método de máxima verosimilitud es también aplicable a los datos y, desde un punto de vista formalmente estadístico, resulta superior (Lawley y Maxwell, 1963; McDonald, 1985). Como es conocido, dicho método dispone de una prueba de significación estadística desarrollada inicialmente por Bartlett (1950).

El punto de vista de los autores de este trabajo, sin pretender entrar en la polémica acerca de la visión del AF, es el de que el investigador aplicado que utiliza el método debe disponer de toda la información pertinente que le permita evaluar la adecuación de su modelo a los datos. Desde esta perspectiva y, sólo como ejemplo, cabe decir que las últimas versiones del programa LISREL incluyen ya el test de significación para soluciones mínimo cuadráticas, advirtiendo sin embargo que no son interpretables de no cumplirse los supuestos de normalidad multivariante.

EL TEST DE RIPPE

En forma general, el estadístico U propuesto por Rippe (1953), es una prueba de significación de los valores de la matriz de covarianza residual que no requiere una extracción basada en estimaciones máximo verosímiles (contrariamente a la prueba de Bartlett).

Si bien la prueba parece destinada al método PAF (la principal alternativa en la época en que se escribió el artículo de Rippe), lo cierto es que su utilización es independiente del método de extracción. Sin embargo, de acuerdo con Harman (1980) cabe considerar que resulta más apropiada en un método en el que se determinen previamente el número de factores que se pretende extraer. En este sentido, cabe apuntar que la solución MINRES siempre es una solución de ejes principales, mientras que lo contrario no es cierto. Más específicamente, la solución MINRES coincide con la solución que se obtendría mediante el método PAF si este último utilizase como valores iniciales de comunalidad aquellos valores que resultan de la estimación MINRES (la elección de otros valores, obviamente llevaría a resultados distintos). En suma, la solución MINRES es propiamente una solución PAF en la que el investigador especifica previamente el número de factores que supone darán cuenta de las correlaciones observadas entre las variables. La utilización de la prueba de Rippe proporciona a dicho investigador un indicador acerca de si el número de factores hipotetizado es suficiente para reproducir con precisión los valores de correlación observados en las variables. Con esta información el investigador podrá tomar ulteriores decisiones respecto al número de factores requeridos.

La hipótesis básica del test es la de que las variables observadas se distribuyen en forma normal multivariante. De ser así, la matriz de correlación entre estas variables seguirá una distribución de Wishart, siendo entonces los valores de correlación muestral estimadores insesgados y máximo verosímiles de los valores de correlación poblacionales. En forma simple se podría pensar en derivar una prueba estadística comparando la matriz de correlación observada (estimador de la matriz poblacional) con la matriz reproducida desde el modelo y evaluando la magnitud de sus diferencias en relación con las fluctuaciones en los valores de las matrices muestrales que cabe esperar desde su supuesta distribución. Siguiendo esta línea, Rippe desarrolla un estadístico basado en la magnitud de las diferencias (es decir en los valores de covarianzas residuales) que se distribuye asintóticamente como un Chi-cuadrado. En notación matricial, el estadístico puede escribirse como sigue:

$$U_m = N [\ln \det (\mathbf{AA}' + \mathbf{U}^2) - \ln \det (\mathbf{R}) + \text{tr} (\mathbf{R}(\mathbf{AA}' + \mathbf{U}^2)^{-1}) - n] \quad (1)$$

con grados de libertad:

$$\text{g.l.} = 1/2 [(n-m)^2 + n - m] \quad (2)$$

Donde:

- U_m : es el valor del estadístico con m factores y asintóticamente distribuido como Chi-cuadrado
 N : es el número de observaciones en la muestra
 A : es la matriz patrón factorial con m factores
 U^2 : es la matriz diagonal de unidades
 R : es la matriz de correlación observada
 n : es el número de variables observadas

El valor obtenido en U , asociado a los correspondientes grados de libertad, se compara con el valor teórico de la distribución Chi-cuadrado para estos grados de libertad y a un determinado nivel de significación. Si el valor observado resulta inferior al valor teórico, no puede afirmarse (al nivel de confianza elegido) que la matriz reproducida por el modelo difiera significativamente de la matriz observada y, en consecuencia, se concluye que el modelo se ajusta bien a los datos.

Respecto a la utilización de esta prueba, existen una serie de inconvenientes que podemos resumir en dos argumentos. En primer lugar, la prueba se utiliza en dirección opuesta a las pruebas estadísticas de significación, es decir, lo que interesa no es rechazar la hipótesis de nulidad para probar que existen diferencias significativas sino, al contrario, interesa que no se pueda rechazar la hipótesis de nulidad (concluyendo que no hay tales diferencias). Dado que el criterio tradicional de las pruebas de significación intenta minimizar la posibilidad de un error de tipo I, al utilizar la prueba en sentido inverso se incrementa notablemente la probabilidad de cometer un error de tipo II.

En segundo lugar, y este es probablemente el principal inconveniente de la prueba, la significación estadística dependerá del tamaño muestral. Como señalan Bentler y Bonnet (1980), con muestras grandes incluso valores residuales muy pequeños (triviales) resultarán estadísticamente significativos. Dado que en A.F. es habitual utilizar grandes muestras, el seguimiento estricto del test en muchos casos llevará al investigador a determinar un número de factores superior al necesario para explicar adecuadamente las relaciones entre variables. De nuevo es Harman (1980) quien advierte de la diferencia entre significación "estadística" y significación "práctica".

Se han propuesto diversas alternativas a este problema, ninguna totalmente satisfactoria. Una de las más comúnmente utilizadas en la práctica consiste en dividir el valor de Chi-cuadrado por los correspondientes grados de libertad; si el cociente es inferior a dos, resulta razonable suponer que el modelo ajusta bien a los datos. (Para una discusión sobre el problema y sus alternativas ver Marsh, Balla y McDonald, 1988).

DESCRIPCION DEL PROGRAMA

El programa principal (FIT.FOR) ha sido escrito en Fortran 77 y calcula el estadístico "U" de acuerdo con la ecuación (1). Como input el programa requiere: la matriz de correlación muestral, el patrón factorial MINRES, el n° de observaciones, el número de variables y el determinante de la matriz de correlación muestral. Las dos matrices requeridas, así como el determinante, pueden tomarse del output del A.F. realizado con los paquetes estadísticos SPSS o con SAS.

En las pruebas realizadas con el programa, se ha observado que pequeñas variaciones en el determinante de **R** afectan notablemente los valores finales del estadístico U. Por este motivo, se ha definido la variable DETR, en la que se almacena el determinante de **R**, del tipo DOUBLE PRECISION. De este modo la aplicación permite que en el input se entren todos los valores decimales que suministra el paquete estadístico (el SPSS devuelve el determinante de **R** con 7 decimales).

Las etapas del programa son las siguientes:

- 1.- Lectura de Datos
- 2.- Reproducción de **R** mediante el producto **AA'** y con diagonal principal formada por unos. (**AA'**+ **U**²)
- 3.- Inversión de la matriz obtenida en el paso anterior y obtención de su determinante (subrutina RINVER)
- 4.- Obtención del logaritmo natural del determinante de la matriz reproducida y del logaritmo natural del determinante de **R** (términos 1 y 2 en la eq. 1)
- 5.- Obtención de la matriz producto entre **R** y la inversa de la matriz reproducida. Cálculo de la traza de la matriz producto (tercer término en eq. 1)
- 6.- Cálculo del valor de U y de los grados de libertad asociados (mediante eq. 2)
- 7.- Obtención de los valores de probabilidad asociados al valor obtenido de U (subrutinas CDTR, DLGAM y NDTR)
- 8.- Cálculo del estadístico Chi-cuadrado/ grados de libertad
- 9.- Output de resultados (RIPPE.LIS)

Como puede apreciarse, el programa principal llama a cuatro subrutinas; una de ellas se utiliza para invertir una matriz, las otras tres pueden considerarse adicionales y sirven para obtener los valores de probabilidad asociados a un valor como el observado en la distribución Chi-cuadrado.

La subrutina de inversión (RINVER) se ha tomado de Borse (1989) y utiliza el algoritmo de Gauss-Jordan. Aunque en las pruebas realizadas se ha mostrado eficiente, es una rutina más bien de tipo didáctico que podría

sustituirse con ventaja por alguna subrutina de inversión existente en librerías de tipo matemático.

Las tres subrutinas para la obtención del valor de probabilidad según la distribución Chi-cuadrado se han tomado del paquete de subrutinas SSP-FORTRAN para el sistema 360-CM (IBM, 1968), adaptadas para ser ejecutadas desde un ordenador personal Pc compatible. Si quiere simplificarse el programa, puede prescindirse de ellas, comparando los resultados obtenidos en una tabla cualquiera de Chi-cuadrado.

UTILIZACION DEL PROGRAMA: INPUTS Y OUTPUTS

El programa se arranca con la batería RIPPE.BAT. Las instrucciones de arranque son las siguientes:

```
C:\> RIPPE MATRIZ_CORRELACION MATRIZ_PATRON
```

Las dos primeras matrices deben almacenarse en un fichero ASCII con la extensión .DAT y con las columnas separadas por espacios en blanco (no importa el número de espacios). Así, si la matriz de correlación se halla en el fichero ASCII "corr.dat" y la matriz patrón en "patt.dat", el programa se ejecuta con la orden:

```
C:\> RIPPE CORR PATT
```

A continuación el programa solicita los siguientes datos desde el teclado:

- el número de observaciones (usualmente sujetos)
- el número de factores en la matriz patrón
- el número de variables
- el determinante de la matriz de correlación

Como se ha advertido anteriormente, resulta conveniente entrar el determinante con la mayor precisión posible.

El output del programa se imprime en el monitor y en el fichero RIPPE.LIS. Los datos del output son los siguientes:

- valor del estadístico U distribuido asintóticamente como Chi-cuadrado.
- grados de libertad asociados.
- probabilidad correspondiente a este valor en la distribución Chi-cuadrado.
- cociente Chi-cuadrado/grados de libertad.

Nota: el programa está a la disposición de cualquier suscriptor interesado. Para solicitarlo enviar un disquette virgen dirigido al autor principal.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bartlett, M.S. (1950) *Tests of significance in factor analysis*. British Journal of Mathematical and Statistical Psychology. 3, 77-85.
- Bentler, P.M. y Bonnet, D.G. (1980) *Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures*. Psychological Bulletin. 88, 588-606
- Borse, G.J. (1989) *Programación en FORTRAN 77*. Madrid. Anaya
- Depto. Pub. Técnicas IBM (1968) *System/360 SSP version III programmer's manual*. New York. IBM
- Harman, H.H. (1980) *Análisis factorial moderno*. Madrid. Saltés
- Harman, H.H. y Fukuda, Y. (1966) *Resolution of the Heywood cases in the MINRES solution*. Psychometrika. 31, 563-571.
- Harman, H.H. y Jones, W.H. (1966) *Factor analysis by minimizing residuals (minres)*. Psychometrika. 31, 351-368.
- Lawley, D.N. y Maxwell, A.E. (1963) *Factor analysis as a statistical method*. London. Butterworths
- Marsh, H.W., Balla, J.R. y McDonald, R.P. (1988) *Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size*. Psychological Bulletin. 103, 3, 391-410.
- McDonald, R.P. (1985) *Factor analysis and related methods*. Hillsdale. L.E.A.
- Rippe, D.D. (1953) *Application of a large sampling criterion to some sampling problems in factor analysis*. Psychometrika. 18, 3, 191-205

Anexo

BATERIA RIPPE.BAT

```
@ECHO OFF
cls
if exist ricorr.dat del ricorr.dat
if exist ripatt.dat del ripatt.dat
ren %1.dat ricorr.dat
ren %2.dat ripatt.dat
cls
fit
ren ricorr.dat %1.dat
ren ripatt.dat %2.dat
```

LISTADO: FIT.PRG

```
C *****
C *
C * PROGRAMA PARA EL CALCULO DEL TEST DE RIPPE (1953) PARA
C * EVALUAR EL AJUSTE DE LA SOLUCION FACTORIAL MINRES.
```

```

C*
C*  EL PROGRAMA UTILIZA COMO INPUT LA MATRIZ DE CORRELACION
C*  MUESTRAL, SU DETERMINANTE Y EL PATRON FACTORIAL
C*
C *****
C
C  DECLARACION E INICIALIZACION DE VARIABLES
C
  REAL PAT(50,6), TA, TB, TC, U, TERM, TRAZ, R(25,25), DF, P, D
  DOUBLE PRECISION PROD(25,25), INV(25,25), DETR, DET, COCIENTE
  INTEGER ORDEN, A, NFAC, NSAM, IER
  INTEGER I, J, K, FIL, COL
  I      = 1
  J      = 1
  FIL    = 1
  ORDEN  = 0
  NFAC   = 0
  G      = 1
  DETR   = 0.0000
  TA     = 0.00
  TB     = 0.00
  TC     = 0.00
  U      = 0.00
  TRAZ   = 0.0
  DF     = 0.0
5  FORMAT (10X,F11.3)
  WRITE (*,*) 'TECLEE EL NUMERO DE SUJETOS : '
  READ  (*,*) NSAM
  WRITE (*,*) 'TECLEE EL NUMERO DE FACTORES: '
  READ  (*,*) NFAC
  WRITE (*,*) 'TECLEE EL NUMERO DE VARIABLES: '
  READ  (*,*) ORDEN
  WRITE (*,*) 'TECLEE EL DETERMINANTE DE LA MATRIZ DE CORRELACION: '
  READ  (*,*) DETR
C
C *****
C
C  APERTURA DE FICHEROS DE LECTURA Y ESCRITURA DE DATOS
C
  OPEN (3, FILE = 'RIPATT.DAT')
  OPEN (4, FILE = 'RIPPE.LIS' )
  OPEN (5, FILE = 'RICORR.DAT')
  REWIND (3)
  REWIND (5)
C
C  LECTURA DEL PATRON INICIAL
C
  DO 10 FIL=1, ORDEN

```

```

      READ (3,*) (PAT(FIL,COL) , COL = 1, NFAC)
10  CONTINUE
      CLOSE (3)
C
C      LECTURA DE LA MATRIZ DE CORRELACION
C
      DO 20 K=1,ORDEN
        READ (5,*) (R(K,COL) , COL = 1, ORDEN)
20  CONTINUE
      CLOSE (5)
C
C *****
C
C      REPRODUCCION DE LA MATRIZ DE CORRELACION (PRODUCTO A A')
C      CON UNOS EN LA DIAGONAL PRINCIPAL
C
      DO 30 I = 1, ORDEN
        DO 30 K = 1, ORDEN
          TERM = 0.0
          DO 25 J = 1, NFAC
            TERM= TERM+ (PAT(I,J)*PAT(K,J))
25    CONTINUE
          PROD(I,K)=TERM
30  CONTINUE
        DO 35 L = 1, ORDEN
          PROD (L,L) = 1
35  CONTINUE
C
C *****
C
C      INVERSION DE LA MATRIZ PRODUCTO A*A' MEDIANTE EL ALGORITMO
C      DE GAUSS-JORDAN (SUBROUTINA INVER)
C
      CALL RINVER (PROD, INV, ORDEN, DET)
C
C *****
C
C      OBTENCION DE LOS DOS PRIMEROS TERMINOS DEL ESTADISTICO U
C
      TA = LOG (DET)
      TB = -1*(LOG (DETR))
C
C *****
C
C      OBTENCION DEL PRODUCTO DE R POR LA MATRIZ INVERSA
C
      DO 45 I = 1, ORDEN
        DO 45 K = 1, ORDEN
          TERM = 0.0

```

```

DO 40 J = 1, ORDEN
  TERM = TERM+ (R(I,J)*INV(J,K))
40  CONTINUE
  PROD(I,K) = 0.0
  PROD(I,K) = TERM
45  CONTINUE
C
C  CALCULO DE LA TRAZA Y OBTENCION DEL TERCER TERMINO
C
DO 50 I = 1, ORDEN
  TRAZ = TRAZ + PROD (I,I)
50  CONTINUE
  TC = TRAZ - ORDEN
C
C *****
C
C  OBTENCION DEL ESTADISTICO U DE RIPPE Y GRADOS DE LIBERTAD
C
U = NSAM * (TA + TB + TC)
DF = ( (ORDEN-NFAC)*(ORDEN-NFAC) + (ORDEN - NFAC))/2
C
C *****
C
C  AJUSTE POR JI-CUADRADO Y SU SIGNIFICACION
C
CALL CDTR (U,DF,P,D, IER)
C
C *****
C
C  CALCULO DEL ESTADISTICO CHI-CUADRADO / GRADOS DE LIBERTAD
C
COCIENTE = U / DF
C
C *****
C
C  IMPRIMIR LOS RESULTADOS POR MONITOR Y EN EL FICHERO DE
C  OUTPUT (*.LIS)
C
WRITE (*,*) ''
WRITE (*,*) '*****'
PRINT '(A41,F11.4)', ' VALOR DEL ESTADISTICO "U" DE RIPPE: ', U
WRITE (*,*) ' DISTRIBUIDO COMO CHI-CUADRADO'
PRINT '(A45,F7.4)', ' CON GRADOS DE LIBERTAD:
1DF
PRINT '(A46,F6.4,A3,F6.4,A2)',
1' LA PROBABILIDAD ES: ',P,' (',(1-P),'%)'
PRINT '(A46,F6.4)', 'EL COCIENTE CHI/DF ES:
1COCIENTE
WRITE (*,*) ''

```

```

WRITE (*,*) '      Nota: este cociente debe ser inferior a 2'
WRITE (*,*) '*****'
WRITE (*,*) '

WRITE (4,*) ' VALOR DEL ESTADISTICO "U" DE RIPPE: '
WRITE (4,5) U
WRITE (4,*) 'DISTRIBUIDO ASINTOTICAMENTE COMO CHI-CUADRADO'
WRITE (4,*) 'CON GRADOS DE LIBERTAD:'
WRITE (4,5) DF
WRITE (4,*) 'LA PROBABILIDAD ES'
WRITE (4,5) P
WRITE (4,*) 'LA SIGNIFICACION ES'
WRITE (4,5) (1-P)
WRITE (4,*) 'EL COCIENTE CHI/DF ES'
WRITE (4,5) COCIENTE
END

```

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100. 101. 102. 103. 104. 105. 106. 107. 108. 109. 110. 111. 112. 113. 114. 115. 116. 117. 118. 119. 120. 121. 122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. 129. 130. 131. 132. 133. 134. 135. 136. 137. 138. 139. 140. 141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 150. 151. 152. 153. 154. 155. 156. 157. 158. 159. 160. 161. 162. 163. 164. 165. 166. 167. 168. 169. 170. 171. 172. 173. 174. 175. 176. 177. 178. 179. 180. 181. 182. 183. 184. 185. 186. 187. 188. 189. 190. 191. 192. 193. 194. 195. 196. 197. 198. 199. 200. 201. 202. 203. 204. 205. 206. 207. 208. 209. 210. 211. 212. 213. 214. 215. 216. 217. 218. 219. 220. 221. 222. 223. 224. 225. 226. 227. 228. 229. 230. 231. 232. 233. 234. 235. 236. 237. 238. 239. 240. 241. 242. 243. 244. 245. 246. 247. 248. 249. 250. 251. 252. 253. 254. 255. 256. 257. 258. 259. 260. 261. 262. 263. 264. 265. 266. 267. 268. 269. 270. 271. 272. 273. 274. 275. 276. 277. 278. 279. 280. 281. 282. 283. 284. 285. 286. 287. 288. 289. 290. 291. 292. 293. 294. 295. 296. 297. 298. 299. 300. 301. 302. 303. 304. 305. 306. 307. 308. 309. 310. 311. 312. 313. 314. 315. 316. 317. 318. 319. 320. 321. 322. 323. 324. 325. 326. 327. 328. 329. 330. 331. 332. 333. 334. 335. 336. 337. 338. 339. 340. 341. 342. 343. 344. 345. 346. 347. 348. 349. 350. 351. 352. 353. 354. 355. 356. 357. 358. 359. 360. 361. 362. 363. 364. 365. 366. 367. 368. 369. 370. 371. 372. 373. 374. 375. 376. 377. 378. 379. 380. 381. 382. 383. 384. 385. 386. 387. 388. 389. 390. 391. 392. 393. 394. 395. 396. 397. 398. 399. 400. 401. 402. 403. 404. 405. 406. 407. 408. 409. 410. 411. 412. 413. 414. 415. 416. 417. 418. 419. 420. 421. 422. 423. 424. 425. 426. 427. 428. 429. 430. 431. 432. 433. 434. 435. 436. 437. 438. 439. 440. 441. 442. 443. 444. 445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454. 455. 456. 457. 458. 459. 460. 461. 462. 463. 464. 465. 466. 467. 468. 469. 470. 471. 472. 473. 474. 475. 476. 477. 478. 479. 480. 481. 482. 483. 484. 485. 486. 487. 488. 489. 490. 491. 492. 493. 494. 495. 496. 497. 498. 499. 500. 501. 502. 503. 504. 505. 506. 507. 508. 509. 510. 511. 512. 513. 514. 515. 516. 517. 518. 519. 520. 521. 522. 523. 524. 525. 526. 527. 528. 529. 530. 531. 532. 533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544. 545. 546. 547. 548. 549. 550. 551. 552. 553. 554. 555. 556. 557. 558. 559. 560. 561. 562. 563. 564. 565. 566. 567. 568. 569. 570. 571. 572. 573. 574. 575. 576. 577. 578. 579. 580. 581. 582. 583. 584. 585. 586. 587. 588. 589. 590. 591. 592. 593. 594. 595. 596. 597. 598. 599. 600. 601. 602. 603. 604. 605. 606. 607. 608. 609. 610. 611. 612. 613. 614. 615. 616. 617. 618. 619. 620. 621. 622. 623. 624. 625. 626. 627. 628. 629. 630. 631. 632. 633. 634. 635. 636. 637. 638. 639. 640. 641. 642. 643. 644. 645. 646. 647. 648. 649. 650. 651. 652. 653. 654. 655. 656. 657. 658. 659. 660. 661. 662. 663. 664. 665. 666. 667. 668. 669. 670. 671. 672. 673. 674. 675. 676. 677. 678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686. 687. 688. 689. 690. 691. 692. 693. 694. 695. 696. 697. 698. 699. 700. 701. 702. 703. 704. 705. 706. 707. 708. 709. 710. 711. 712. 713. 714. 715. 716. 717. 718. 719. 720. 721. 722. 723. 724. 725. 726. 727. 728. 729. 730. 731. 732. 733. 734. 735. 736. 737. 738. 739. 740. 741. 742. 743. 744. 745. 746. 747. 748. 749. 750. 751. 752. 753. 754. 755. 756. 757. 758. 759. 760. 761. 762. 763. 764. 765. 766. 767. 768. 769. 770. 771. 772. 773. 774. 775. 776. 777. 778. 779. 780. 781. 782. 783. 784. 785. 786. 787. 788. 789. 790. 791. 792. 793. 794. 795. 796. 797. 798. 799. 800. 801. 802. 803. 804. 805. 806. 807. 808. 809. 810. 811. 812. 813. 814. 815. 816. 817. 818. 819. 820. 821. 822. 823. 824. 825. 826. 827. 828. 829. 830. 831. 832. 833. 834. 835. 836. 837. 838. 839. 840. 841. 842. 843. 844. 845. 846. 847. 848. 849. 850. 851. 852. 853. 854. 855. 856. 857. 858. 859. 860. 861. 862. 863. 864. 865. 866. 867. 868. 869. 870. 871. 872. 873. 874. 875. 876. 877. 878. 879. 880. 881. 882. 883. 884. 885. 886. 887. 888. 889. 890. 891. 892. 893. 894. 895. 896. 897. 898. 899. 900. 901. 902. 903. 904. 905. 906. 907. 908. 909. 910. 911. 912. 913. 914. 915. 916. 917. 918. 919. 920. 921. 922. 923. 924. 925. 926. 927. 928. 929. 930. 931. 932. 933. 934. 935. 936. 937. 938. 939. 940. 941. 942. 943. 944. 945. 946. 947. 948. 949. 950. 951. 952. 953. 954. 955. 956. 957. 958. 959. 960. 961. 962. 963. 964. 965. 966. 967. 968. 969. 970. 971. 972. 973. 974. 975. 976. 977. 978. 979. 980. 981. 982. 983. 984. 985. 986. 987. 988. 989. 990. 991. 992. 993. 994. 995. 996. 997. 998. 999. 1000.

RELACION ENTRE LA ACTIVIDAD ELECTRODERMICA Y LA PSICOPATOLOGIA ESQUIZOFRENICA EN EL TEST HOD

I. Fuentes (*)

M. García Merita

Universidad de Valencia

Facultad de Psicología

Dpto. de Personalidad,

Evaluación y Tratamientos Psicológicos

RESUMEN

En el presente trabajo estudiamos la relación entre diferentes parámetros de la actividad electrodérmica y las puntuaciones en el test HOD. Esta prueba evalúa tres áreas: percepción, pensamiento y afectividad. En primer lugar se analizan las puntuaciones en estas tres áreas, la puntuación total y la puntuación de los tres factores obtenidos por Pérez y cols. (1991), en los esquizofrénicos no respondientes y los esquizofrénicos respondientes. También analizamos las correlaciones entre las puntuaciones en el test HOD y los valores en diferentes parámetros de la actividad electrodérmica que obtienen los sujetos con diagnóstico de esquizofrenia.

Palabras Clave: Esquizofrenia, HOD, Actividad Electrodérmica, Psicopatología.

SUMMARY

In this paper, we study the relationship between different parameters of electrodermal activity and the scores in the HOD test. This test evaluates three areas: perception, thought, and affectiveness.

(*) Becaria Investigación Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana. Dpto. de Personalidad, Evaluación y Trat. Psicológicos. Universidad de Valencia.

First, we analyse the scores for the three areas, the total score, and the score of the three factors obtained by Pérez et al. (1991) in schizophrenic responders and non-responders. In addition, we study the correlations between the HOD test scores and the values of different parameters of electrodermal activity registered by the subjects who have been diagnosed schizophrenic.

Key Words: Schizophrenia, HOD, Electrodermal activity, Psychopathology.

INTRODUCCION

Numerosos estudios se han realizado analizando la relación que existe entre los resultados que se obtienen en los diferentes parámetros de la actividad electrodérmica y la sintomatología en la esquizofrenia. La actividad electrodérmica se utiliza como indicadora del nivel de activación del sistema nervioso vegetativo, y se divide en medidas fásicas y tónicas (Dawson y Nuechterlein, 1984). Las medidas fásicas o también llamadas respuestas de conductancia (SCR) hacen referencia a las respuestas provocadas por estímulos identificados por el experimentador. Este tipo de respuestas muestra más rápido incremento en la conductancia y subsecuente recuperación que los cambios que se producen en las medidas tónicas.

Las medidas tónicas se dividen a su vez en nivel de conductancia (SCL) y frecuencia de respuestas inespecíficas (NSR). Se llama nivel de conductancia a la conductancia absoluta evaluada en un cierto punto del tiempo (Öhman, 1981). Se consideran respuestas inespecíficas a los cambios producidos en el nivel de conductancia no inmediatamente relacionados con estímulos concretos y conocidos por el experimentador (Dawson y Nuechterlein, 1984).

Cuando se registra la actividad electrodérmica en sujetos con diagnóstico de esquizofrenia, se observa que éstos se caracterizan porque no forman un grupo homogéneo, sino que aparecen divididos en dos grupos (Bernstein y cols., 1982; Öhman, 1981 y Fuentes y cols., 1992). Un grupo al que se le denomina esquizofrénicos "No Respondientes" (Gruzelier y Venables, 1972) y que se caracteriza por no presentar respuestas de conductancia ante estímulos auditivos inocuos. Y otro grupo, al que se le denomina esquizofrénicos "Respondientes", que sí presenta este tipo de respuestas.

A continuación comentamos brevemente las conclusiones más importantes que se pueden extraer de los trabajos que estudian la relación entre la sintomatología y la actividad electrodérmica en la esquizofrenia. Gruzelier (1976) utilizando la Witterborn Psychiatric Rating Scale (WPRS) en esquizofrénicos con menos de cinco años de hospitalización, sólo encontró diferencias en que los esquizofrénicos respondientes tenían puntuaciones mayores en síntomas que consideró más activos, como excitación, ansiedad, demandas de atención y conductas agresivas. Gruzelier también correlacionó diferentes parámetros de la actividad electrodérmica con las puntuaciones en

la WPRS, observando que cuanto más retirada/inhibición emocional, las respuestas de conductancia tenían una amplitud menor.

Straube (1979) señaló utilizando la Brief Psychiatric Rating Scale (BPRS), en una muestra de esquizofrénicos agudos, que los esquizofrénicos no respondientes se caracterizaban por presentar desorganización cognitiva y retirada/inhibición emocional, mientras que los esquizofrénicos respondientes se caracterizaban por mayor actividad psicomotora.

Bernstein y cols. (1981) utilizando la misma escala (BPRS) y una muestra de esquizofrénicos crónicos, confirmaron los resultados de Straube. Chapman y Chapman (1985) en un estudio con una muestra que difería de todas las que comentaremos en este trabajo, pues estaba formada por estudiantes con alto riesgo para la esquizofrenia, obtuvieron una relación entre no responsividad electrodérmica y anhedonia. Alm y cols. (1984) utilizando la Comprehensive Psychopathological Rating Scale obtuvieron puntuaciones mayores para los esquizofrénicos no respondientes en afectividad embotada y retirada e inhibición emocional.

Green y cols (1989) usaron en su estudio la Escala de Evaluación de los Síntomas Negativos (SANS) (Andreasen, 1981) y la escala de evaluación de los Síntomas Positivos (SAPS) (Andreasen, 1983). En la puntuación total en la escala SANS no incluyeron la puntuación en trastornos atencionales. Estos autores no encontraron diferencias en la puntuación total, en ninguna de las dos escalas, entre los dos grupos. Pero encontraron una correlación significativa entre la puntuación total en la escala SANS y los niveles de conductancia, a mayor puntuación total corresponden menores niveles de conductancia. Mayor información sobre este tema se puede encontrar en la revisión realizada por Fuentes y cols. (1991b).

Otro estudio que utiliza las escalas SANS y SAPS es el realizado por Fuentes y cols. (en prensa). A diferencia del de Green y cols. (1989), utilizaron las puntuaciones globales en cada grupo sintomatológico dentro de las escalas SANS y SAPS: Afectividad Embotada, Alogía, Apatía-Abulia, Anhedonia-Insocialbilidad, Atención (SANS); Alucinaciones, Ideas Delirantes, Conducta Extravagante y Trastornos Formales de Pensamiento de Tipo Positivo (SAPS). Los esquizofrénicos no respondientes obtuvieron puntuaciones mayores en todos los grupos de síntomas negativos, mientras que los esquizofrénicos respondientes obtuvieron puntuaciones mayores en ideas Delirantes y en Comportamiento Extravagante. En cuanto a las correlaciones destacar que, cuando mayores puntuaciones se obtienen en los diferentes grupos sintomatológicos de la escala SANS, aparecen valores menores en los diferentes parámetros de la actividad electrodérmica.

Los estudios comentados sugieren que la responsividad electrodérmica en los pacientes esquizofrénicos puede estar relacionada con síntomas positivos y negativos, siendo la asociación entre no responsividad y síntomas negativos la más evidente. En el presente trabajo estudiamos la relación entre diferentes parámetros de la actividad electrodérmica y las puntuaciones en el test HOD. Esta prueba fue publicada por Hoffer y Osmond en 1961, y está compuesta por 145 preguntas que el sujeto tiene que clasificar en categorías de verdadero o falso. Hemos utilizado la versión de esta prueba realizada por Pérez y cols. (1991) en la cual

reducen las preguntas a 125. Estos autores realizaron también un análisis factorial obteniendo tres factores, a los que denominan: FI "Extrañeza"; FII "Desvalimiento vulnerable"; FIII "Contaminaciones existenciales". Nuestro interés en esta prueba se debe a que es un test creado específicamente para el diagnóstico de pacientes esquizofrénicos, la evaluación que requiere es sencilla, y no tiene una longitud muy extensa. Además, Pérez y cols. (1992) realizaron con esta prueba un intento de objetivar la evaluación clínica de los pacientes susceptibles de ser categorizados como esquizofrénicos. Los resultados que obtuvieron fueron que la probabilidad de asignación correcta con este test era de un 89.8% para los sujetos no esquizofrénicos y de un 76% para los esquizofrénicos.

Esta prueba evalúa 3 áreas: percepción, pensamiento y afectividad. Nuestro objetivo es estudiar la relación de las puntuaciones en estas tres áreas, la puntuación total y las puntuaciones en los tres factores que obtienen Pérez y cols. (1991) con los diferentes parámetros de la actividad electrodérmica.

METODO

- Sujetos

La muestra de sujetos esquizofrénicos estaba formada por 32 sujetos, que nos fueron remitidos desde una consulta ambulatoria psiquiátrica. Todos los sujetos cumplían los criterios para esquizofrenia según el DSM-III-R.

La media de edad del grupo de esquizofrénicos era de 27.72 (DT=6.07) años. Su distribución por sexos era de 27 varones y 5 mujeres. La media de años de escolarización era de 12.2 años (DT=4.9). El curso del trastorno según el DSM-III-R era el siguiente: 28 esquizofrénicos tenían un curso crónico y 4 un curso subcrónico. Fueron excluidos los sujetos que presentaban trastornos orgánicos, antecedentes de alcoholismo, abuso de drogas, o problemas auditivos. Todos los sujetos esquizofrénicos estaban medicados en el momento de participar en el estudio. El tipo de medicación y las dosis aparecen en la Tabla I (pág. 117).

- Procedimiento

Las medidas electrodérmicas se registraban en primer lugar, y en segundo lugar se cumplimentaban la Escala de Evaluación de Síntomas Negativos (SANS) (Andreasen, 1981), la Escala de Evaluación de Síntomas Positivos (SAPS) (Andreasen, 1983) y el test HOD (Hoffer y Osmond, 1961) con la reducción de ítems realizada por Pérez y cols. (1991). Los resultados de las escalas de Evaluación de los Síntomas Positivos y negativos aparecen en Fuentes y cols. (en prensa).

Todos los registros de la actividad electrodérmica se llevaron a cabo en una habitación cuyo ruido y luz estaban atenuados, con una temperatura constante de 22 ± 2 y con una humedad relativa media del 67%. Las instrucciones que se le daban al sujeto eran: "usted no tiene que hacer nada, simplemente estar cómodamente sentado, relajado y por favor no cierre los ojos". A continuación se le colocaban los auriculares y los electrodos en las falanges distales de los dedos índice y medio de la mano no dominante. A partir de aquí comenzaba el registro de la actividad electrodérmica cuya duración era de 25 minutos. Los 5 primeros minutos se consideraban período de adaptación, y no se registraba ningún tipo de variable. Los 5 minutos siguientes también sin presentación de estímulos, se consideraban período de línea base, y medíamos niveles de conductancia (SCL) al principio y final del período y la frecuencia de respuestas inespecíficas (NSR). Inmediatamente después comenzaba la serie estimular compuesta por 16 sonidos. Quince sonidos tenían una intensidad de 80 dB, una frecuencia de 1000 Hz y una duración de dos segundos. En el ensayo n° 11 se introducía un cambio estimular con un sonido de 100 dB, con la misma frecuencia y duración que los anteriores. La duración de los intervalos interestimulares estaba aleatorizada entre 20 y 40 segundos, con una duración media de 30.67 s. (DT= 6.37). Durante la serie estimular se midieron las amplitudes de las respuestas de conductancia y los niveles de conductancia después de los estímulos 3, 6, 9, 12, 14, 16. En los últimos 5 minutos que llamamos período de recuperación, no se presentaron estímulos, y al final se midió el nivel de conductancia.

El registro de la actividad electrodérmica se realizó en unidades de resistencia, que fueron convertidas a unidades de conductancia para el análisis de datos. Tomamos como criterio para considerar respuestas de conductancia a todas aquellas variaciones en la resistencia de la piel mayores o iguales a 500 ohmios. Consideramos respuestas específicas o respuestas fásicas a la primera respuesta que ocurría entre 1 y 3 segundos después del comienzo del estímulo (Christie, 1981). La amplitud de cada respuesta fue medida desde el punto de inflexión al punto máximo (Edelberg, 1967).

El cálculo de la amplitud media de las respuestas de conductancia (SCRs) fue realizado teniendo en cuenta sólo las respuestas dadas antes de alcanzar el criterio de habituación. Consideramos alcanzada la habituación cuando el sujeto no mostró respuesta durante dos ensayos consecutivos (Schneider, 1982). El índice de habituación presenta el número del último ensayo estimular donde hubo una respuesta específica.

El test HOD se les aplicó de forma individual y heteroadministrada a todos los sujetos.

- Material

Para el registro de la actividad electrodérmica se utilizó un polígrafo portátil de un canal Lafayette modelo LA-77011, con un módulo amplificador de resistencia cutánea LA-76405, con sensibilidad máxima de 1kohmio/cm, ganancia máxima 5mV/cm, y una intensidad constante de 24 Amperios. Los electrodos que utilizamos fueron electrodos cromados con un área de 0.58

cm", modelo LA-76602. Como medio de contacto empleamos un gel isotónico 0.05 molar (NaCl).

La presentación de los sonidos a los sujetos se realizó con un estimulador Letica L-150, a través de unos auriculares Scala SH-623-RP calibrados y conectados con el estimulador.

RESULTADOS

- Puntuaciones en el HOD

El porcentaje de esquizofrénicos no respondientes fue de un 31.25 (10/32). El grupo de esquizofrénicos no respondientes y el grupo de esquizofrénicos respondientes no diferían en edad ($T = .845$, $p < .40$), años de escolarización ($T = .23$, $p < .81$), composición por sexos ($X^2 = .349$, $p < .55$) y curso del trastorno ($X^2 = 2.07$, $p < .15$).

Las puntuaciones en el test HOD y en los factores aparecen en la Tabla II. Los resultados obtenidos a partir de las pruebas T realizadas comparando las puntuaciones obtenidas por los esquizofrénicos respondientes y no respondientes aparecen en la Tabla III. Como se puede observar no aparecen diferencias significativas en la puntuación total en el HOD, ni en trastornos perceptivos, ni del pensamiento, pero sí aparecen diferencias en trastornos afectivos. Los esquizofrénicos no respondientes obtienen una puntuación mayor. En el factor II (Desvalimiento vulnerable) y III (Contaminaciones existenciales) no aparecen diferencias, pero en el FI (Extrañeza) los esquizofrénicos respondientes obtienen una puntuación mayor.

(Ver Tablas II y III; págs. 117-118)

- Correlaciones entre el HOD y la actividad electrodérmica

Las correlaciones entre las puntuaciones del test HOD y diferentes parámetros de la actividad electrodérmica aparecen en la Tabla IV. El área en la que se obtienen correlaciones significativas es la de trastornos afectivos. Esta puntuación correlaciona negativamente con la amplitud de la respuesta de conductancia al estímulo 11, con la amplitud media de las respuestas de conductancia a la primera parte de la serie, y con el índice de habituación.

En cuanto a la medicación no hay diferencias significativas entre ambos grupos; los resultados de este análisis pueden verse en Fuentes y cols. (1991a). (Ver Tabla IV, pág. 118).

DISCUSION

No es fácil comparar nuestros resultados con los de trabajos anteriores, puesto que los instrumentos de evaluación utilizados son

diferentes, pero se pueden señalar una serie de cuestiones importantes que tienen en común, y que comentamos a continuación.

Nuestro estudio coincide con el de Alm y cols. (1984), Bernstein y cols. (1981), Green y cols. (1989), Gruzelier (1976), Straube (1979) y Öhman y cols. (1989a y b) en que no hay diferencias en las puntuaciones totales de las escalas utilizadas entre esquizofrénicos respondientes y esquizofrénicos no respondientes. También nuestro resultado en trastornos afectivos va en la misma línea que el de Alm y cols. (1984), Bernstein y cols. (1981) y Straube (1979), para los que los esquizofrénicos no respondientes se caracterizaban por obtener mayores puntuaciones en afectividad embotada y retirada/inhibición emocional. Algunos estudios, como por ejemplo el de Bernstein y cols. (1981) obtienen resultados que caracterizan a los esquizofrénicos respondientes por un patrón sintomatológico de mayor actividad psicomotora. El test HOD no evalúa este aspecto, por lo que no podemos aportar datos al respecto.

La razón por lo que pensamos que no aparecen diferencias en las puntuaciones en trastornos perceptivos y de pensamiento, es que básicamente los ítems que les corresponden son respectivamente los que hacen referencia a las Alucinaciones y a las Ideas Delirantes, y la acción de los neurolépticos es efectiva en este tipo de síntomas. Es decir, pensamos que las diferencias entre esquizofrénicos respondientes y no respondientes en trastornos perceptivos y de pensamiento pueden estar reducidas por el efecto de este tipo de medicación. En cuanto a los factores, sólo en FI (Extrañeza) los esquizofrénicos respondientes obtuvieron puntuaciones mayores.

El estudio de las correlaciones entre sintomatología y actividad electrodérmica se ha realizado en pocas ocasiones. Nuestros resultados van en la misma línea que los de Gruzelier (1976) y los de Fuentes y cols. (en prensa), comentados al principio de este trabajo.

Los esquizofrénicos no respondientes obtienen puntuaciones mayores en trastornos afectivos, trastornos afectivos que correlacionan negativamente con medidas fásicas (amplitud de respuestas de conductancia e índice de habituación). Las medidas fásicas son índices de orientación, y a su vez los índices de orientación reflejan procesos atencionales (Sokolov, 1990). En estos procesos ya Kraepelin y Bleuler habían sugerido disfunciones en la esquizofrenia.

Nuestros datos apoyan las hipótesis que afirman que existen trastornos atencionales básicos en la esquizofrenia, ya que por un lado unos pacientes parecen no atender a la estimulación externa (esquizofrénicos no respondientes), y por otro los restantes parecen más sensibles a la estimulación externa, incluso a los aspectos irrelevantes (Fuentes y cols., 1991a) (esquizofrénicos respondientes). Podemos decir que para los esquizofrénicos no respondientes destaca su falta de responsividad al entorno, mientras que para los esquizofrénicos respondientes destaca sus puntuaciones mayores en el factor extrañeza (FI), también referida al entorno. Este factor está formado por una combinación de ítems pertenecientes al área de la percepción y al área del pensamiento.

Confirmando los resultados de estudios anteriores podemos decir que con el test HOD las diferencias más importantes entre esquizofrénicos

no respondientes y respondientes que estén tomando medicación neuroléptica, aparecen en el área afectiva (síntomas negativos -este tipo de síntomas son los que evalúa el área afectiva del HOD-). Además nos aparecen diferencias en una combinación del área de la percepción y el pensamiento, (F1: extrañeza) (síntomas positivos), aunque no en estas dos áreas por separado.

La responsividad electrodérmica reducida ha sido relacionada no sólo con sintomatología negativa, se ha relacionado también con aspectos etiopatogénicos como aumento del tamaño del tercer ventrículo (Cannon y cols., 1988), con historia familiar de esquizofrenia (Alm y cols., 1984), y con nacimiento en invierno y a principios de la primavera (Öhlund y cols., 1989). La alta responsividad electrodérmica que aparece en los esquizofrénicos respondientes está relacionada con síntomas positivos, síntomas que a su vez están relacionados con disfunciones en la transmisión en el sistema dopaminérgico (Crow, 1985).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alm, T.; Lindström, L. H.; Öst, L.G. & Öhman, A. (1984). *Electrodermal non-responding in schizophrenia: relationships to attentional, clinical, biochemical, computed tomographical and genetic factors*. International Journal of Psychophysiology, 1, 195-208.
- American Psychiatric Association. (1987). *DSM-III-R. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Andreasen, N.C. (1981). *Scale for the assessment of negative symptoms (SANS)*. Iowa City: University of Iowa.
- Andreasen, N.C. (1983). *Scale for the assessment of positive symptoms (SAPS)*. Iowa City: University of Iowa.
- Bernstein, A.S.; Taylor, K.W.; Starkey, P.; Juni, S.; Lubowsky, J. & Paley, H. (1981). *Bilateral skin conductance, finger pulse volume, and E.E.G. orienting response to tones of differing intensities in chronic schizophrenics and controls*. The Journal of Nervous and Mental Disease, 169, 513-528.
- Bernstein, A.S.; Frith, C.; Gruzeliér, J.H.; Patterson, T.; Venables, P.H. y Zahn, P.T. (1982). *An analysis of the skin conductance orienting response in samples of american, british, and german schizophrenics*. Biological Psychology, 14, 155-211.
- Cannon, T.D.; Furmann, M.; Mednick, S.A.; Machon, R.A.; Parnas, J. y Schulsinger, F. (1988). *Third ventricle enlargement and reduced electrodermal responsiveness*. Psychophysiology, 25, 153-156.
- Chapman, L. & Chapman, J. (1985). *Psychosis proneness*. En M. Alpert (Ed.): *Controversies in schizophrenia*. Nueva York: Guilford Press.
- Christie, M.J. (1981). *Electrodermal activity in the 1980s: a review*. Journal of the Royal Society of Medicine, 74, 616-622.
- Crow, T. (1985). *The two syndrome concept: origins and current status*. Schizophrenia Bulletin, 11, 471-474.

- Dawson, M.E. y Nuechterlein, K.H. (1984). *Psychophysiological dysfunctions in the developmental course of schizophrenic disorders*. Schizophrenic Bulletin, 10, 204-232.
- Edelberg, R. (1967). *Electrical properties of skin*. En C.C. Brown (Ed.): *Methods in psychophysiology*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Fuentes, I., García Merita, M., Miquel, M. y Rojo, J. (1991a). *Actividad electrodérmica y esquizofrenia: dicotomía respondientes/no respondientes y su relación con los niveles basales*. Comunicación presentada al III Congreso de Evaluación Psicológica. Barcelona.
- Fuentes, I.; García Merita, M.; Miquel, M. y Rojo, J. *Relationships between electrodermal activity and symptomatology in schizophrenia*. (en prensa).
- Fuentes, I.; García Merita, M.; Miquel, M. y Rojo, J. (1992). *Actividad electrodérmica y esquizofrenia: dicotomía respondientes/no respondientes*. Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona, 19, 35-41.
- Fuentes, I.; García Merita, M.; Rojo, J. y Miquel, M. (1991b). *Relación entre la actividad electrodérmica y el cuadro clínico en la esquizofrenia*. Anales de Psiquiatría, 7, 425-429.
- Green, M.F.; Nuechterlein, K.H. & Satz, P. (1989). *The relationship of symptomatology and medication to electrodermal activity in schizophrenia*. Psychophysiology, 26, 148-157.
- Gruzelier, J.H. (1989). *Clinical attributes of schizophrenic skin conductance responders and nonresponders*. Psychological Medicine, 6, 245-249.
- Gruzelier, J.H. & Venables, P.H. (1972). *Skin conductance orienting activity in a heterogeneous sample of schizophrenics. Possible evidence of limbic disfunction*. The Journal of Nervous and Mental Disease, 155, 227-287.
- Hoffer, A. y Osmond, H. (1961). *A card sorting test helpful in making psychiatric diagnosis*. Journal of Neuropsychiatry, 306-330.
- Öhlund, L.S.; Lindström, L.H.; Alm, T.; Öst, L. y Öhman, A. (1989). *Electrodermal orienting in schizophrenia relationships to central nervous system dopamine and serotonin activity*. Paper presented at the 1st European Congress of Psychology, Amsterdam.
- Öhman, A. (1981). *Electrodermal activity and vulnerability to schizophrenia: a review*. Biological Psychology, 12, 87-145.
- Öhman, A.; Nordby, H. & D'Elia, G. (1989a). *Orienting in schizophrenia: habituation to auditory stimuli of constant and varying intensity in patients high and low in skin conductance responsivity*. Psychophysiology, 26, 48-60.
- Öhman, A.; Öhlund, L.S.; Alm, T.; Wieselgren, I.M.; Öst, L.G. & Lindström, L.H. (1989b). *Electrodermal nonresponding, premorbid adjustment and symptomatology as predictors of long-term social functioning in schizophrenics*. Journal of abnormal Psychology, 98, 426-435.
- Pérez, A.; García Merita, M. y Fuentes, I. (1991). *Evaluación de la esquizofrenia: adaptación y validación del HOD*. Trabajo presentado al III Congreso de Evaluación Psicológica. Barcelona.

- Pérez, A.; García Merita, M.; Fuentes, I.; Rojo Moreno, L. y Rojo Sierra M. (1992). *Una aproximación al diagnóstico de la esquizofrenia a través del HOD*. Anales de Psiquiatría, 8, 63-66.
- Schneider, S.J. (1982). *Electrodermal activity and therapeutic response to neuroleptic treatment in chronic schizophrenic in-patients*. Psychological Medicine, 12, 607-613.
- Sokolov, E.N. (1990). *The orienting response, and future directions of its development*. The Pavlovian Journal of Biological Science, 25, 142-150.
- Straube, E.R. (1979) *On the meaning of electrodermal nonresponding in schizophrenia*. Journal of Nervous of Mental Disease, 167, 601-611.

Tabla I: Frecuencia de sujetos que toma cada tipo de medicación y dosis diaria en mg. en el grupo de esquizofrénicos no respondientes (E. NR.) y de esquizofrénicos respondientes (E. R.).

| MEDICACION | E. NR. (n=10) | | E. R. (n=22) | |
|--------------------|---------------|------|--------------|------|
| | Frec. dosis | | Frec. dosis | |
| Tioridazina | 4 | 109 | 5 | 98 |
| Clorpromazina | 1 | 100 | 2 | 62.5 |
| Trifluoperazina | 4 | 3.4 | 10 | 3.4 |
| Haloperidol | 2 | 1.5 | 6 | 2.2 |
| Pipotiazina (ret.) | 4 | --- | 7 | --- |
| Biperideno | 10 | 3.5 | 22 | 3.4 |
| Clomipramina | 2 | 37.5 | 6 | 28.3 |

Tabla II: Puntuaciones medias y Desviaciones Típicas obtenidas por los esquizofrénicos No Respondientes (NR) y Respondientes (R).

| | ESQ NR | ESQ R |
|----------------|-------------|-------------|
| T. Perceptivos | 8.60(6.72) | 14.23(9.98) |
| T. Pensamiento | 6.70(3.43) | 9.32(6.39) |
| T. Afectivos | 6.50(2.84) | 3.23(1.97) |
| Punt. Total | 21.90(9.35) | 27.04(16.9) |
| F. I | 1.70(0.95) | 4.95(4.76) |
| F. II | 6.60(3.27) | 6.91(4.94) |
| F. III | 4.20(2.74) | 4.27(2.71) |

Tabla III: Puntuaciones T y valores de probabilidad obtenidos.

| | T | Probabil. |
|----------------|-------|-----------|
| T. Perceptivos | 1.802 | .083 |
| T. Pensamiento | 1.502 | .144 |
| T. Afectivos | 3.301 | .006 |
| Punt. Total | 1.106 | .278 |
| F. I | 3.078 | .005 |
| F. II | .209 | .836 |
| F. III | .070 | .945 |

Tabla IV: Correlaciones entre la AED y el HOD.

| | PER | PEN | AFE | P.T. | FI | FII | FIII |
|-----------------------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|
| SCL | .017 | .062 | -.221 | -.015 | .059 | .200 | -.033 |
| F.NSR | -.018 | .051 | -.250 | -.041 | .019 | -.033 | .136 |
| SCR(1 ^a) | .121 | .127 | -.310 | .063 | .212 | .113 | .028 |
| AMP(1 ^a) | .017 | -.012 | -.399* | -.076 | .104 | -.043 | -.117 |
| SCR(11 ^a) | -.025 | -.179 | -.362* | -.161 | .000 | -.227 | -.182 |
| AMP(2 ^a) | -.118 | -.045 | -.331 | -.164 | -.023 | -.155 | -.083 |
| HABIT. | -.040 | -.096 | -.352* | -.134 | -.016 | -.080 | -.099 |

Notas: PER (Percepción); PEN (Pensamiento); AFE (Afectividad); P.T. (Puntuación total); SCL (Media de los niveles de conductancia); F.NSR (Frecuencia de respuestas inespecíficas); SCR (1^a) (Amplitud de la respuesta de conductancia al primer estímulo); AMP (1^a) (Amplitud media de las respuestas de conductancia a la primera parte de la serie); SCR (11^a) (Amplitud de la respuesta de conductancia al estímulo 11); AMP (2^a) (Amplitud media de las respuestas de conductancia a la segunda parte de la serie); HABIT (Índice de habituación). (* $p < .05$)

PSICOLOGIA, CAPITALISMO Y SOCIALISMO (*)

Pedro López López
Colegio Oficial de Psicólogos
Delegación de Madrid

"El espíritu de competencia y la búsqueda individualista del interés personal... han mostrado ser un mecanismo de control social tan eficaz como el de un Estado totalitario..."

(Chomsky, 1969)

RESUMEN

Se pretende ofrecer una reflexión sobre algunos aspectos psicológicos que podrían estar implicados en la mayor aceptación de la visión social del capitalismo frente al socialismo por parte del individuo, así como refutar algunas falacias que están en la base de esta aceptación.

Palabras Clave: Capitalismo, Socialismo, Psicología del Aprendizaje, Psicología Política, Ideologías Políticas

SUMMARY

We pretend to offer a reflection about some psychological aspects which could be implicated in a bigger acceptance of a social vision of capitalism opposed to socialism from an individual point of view, as well as to refute some fallacies that base this acceptance.

Key Words: Capitalism, Socialism, Learning Psychology, Political Psychology, Political Ideologies.

(*) Comunicación presentada en el Congreso Iberoamericano de Psicología. Madrid, 5-10 Julio 1992.

Tras el derrumbe del sistema político de la antigua U.R.S.S. y sus países satélites -un sistema que no era el socialismo, por mucho que para las aberraciones que se cometieran se invocara su nombre-, el capitalismo está pletórico de fuerzas y su arrogancia le lleva a proclamar a los cuatro vientos el fin de las ideologías (cuando en realidad hay que referirse a la victoria, de momento, de la suya) e incluso el "fin de la historia, en palabras de su "gurú" Fukuyama.

Esta comunicación va a comenzar de una manera provocativa, porque aunque lo que va a tratar es de reflexionar sobre algunos aspectos psicológicos que pudieran estar implicados en la aceptación de uno u otro modelo de sociedad predominante durante este siglo, lo va a hacer desde una posición ideológica muy clara: la defensa del socialismo. Sé que no es normal, en nuestro país y en nuestro contexto cultural, partir de una escala de valores (o confesarlo), sin embargo, el tema que aborda la comunicación es inevitablemente polémico y es prácticamente imposible partir de una postura axiológica neutral.

Antes de que comience el rasgado de vestiduras de los más preocupados por la "neutralidad", me apresuraré a decir un par de cosas: si comienzo tan claramente es para evitar que los oyentes tengan que estar "leyendo entre líneas". Segundo, justifico mi actitud en el hecho de que tomar una postura ideológica no tiene por qué ir en detrimento de la objetividad ni del rigor en el análisis. Frente al tópico extendido del científico como una especie de computadora que procesa y analiza datos sin ninguna escala de valores, si nos detenemos a reflexionar sobre los grandes pensadores y científicos a lo largo de la historia, comprobaremos que han sido personas apasionadas, nada ajenas a la sociedad que les tocó vivir y con una escala de valores que solía suponer un alto nivel de compromiso social. Lo que hay que diferenciar, como ya lo hizo Max Weber, es que una cosa es objetividad y otra indiferencia moral. A este respecto, Salvador Giner (1990) dice: "El paradigma de no evaluación no significa, pues, en ningún caso que el sociólogo [entiéndase cualquier otro científico social] mire con olímpica indiferencia los males que asolan a la humanidad. Se trata sólo de una mera norma de trabajo..."

Con los vientos que soplan, parece que la toma de postura ideológica por el socialismo debe ser justificada. Así que, aunque no es el objeto principal de esta comunicación, daremos un breve repaso a lo que ha significado y significa el capitalismo para la sociedad.

En su libro "Manifiesto para un oscuro fin de siglo" (1989), Max Gallo se refiere a la "epopeya mortífera del capitalismo". En efecto, éste es el apelativo que merece la historia del capitalismo. Las mayores cotas de sufrimiento las ha alcanzado el hombre bajo este sistema. Desde las jornadas de 16 y 18 horas hasta el trabajo de niños de cinco años en minas, pasando por la muerte de tantos millones de personas en edad todavía joven por las condiciones impuestas en el trabajo por los capitalistas, este sistema ha cometido todo tipo de tropelías con el ser humano, hasta reducirlo a un mero animal de carga. No puede pasarse por alto la responsabilidad del capitalismo

en las dos guerras mundiales de este siglo. La primera fue una batalla de los capitalismos nacionales por obtener mayores cuotas de mercado y de explotación de las colonias. La segunda, se organiza porque el capitalismo alemán apoya a un sádico como Hitler para que le ayude a frenar el movimiento obrero y la expansión de la izquierda, y de paso, si la aventura imperialista triunfaba, ganar nuevos mercados más allá de sus fronteras. Esto, lógicamente, no estaba bien visto por los capitalismos de otros países, por lo que, con la alianza de la Unión Soviética, que en ese momento era necesaria, consiguen frenar la expansión alemana. Pero, a pesar del histrionismo antinazi de los Estados Unidos, ya se vio que en realidad capitalismo y nazismo no estaban tan lejos cuando pasada la guerra Estados Unidos reclutó a asesinos nazis como asesores de los dictadores latinoamericanos que hacían de marionetas de sus intereses. La democracia marca U.S.A. practicada por los Stroessner, Trujillo, Somoza, Pinochet y compañía fue el producto de estas "altruistas" colaboraciones. Para la conexión fascismo-liberalismo, puede consultarse a Kühnl (1971), y para la política exterior norteamericana con respecto a las dictaduras latinoamericanas, a Chomsky (1985).

Los innumerables conflictos bélicos más o menos locales que han obedecido a los intereses de las compañías armamentísticas y la Guerra del Golfo, donde el capitalismo mundial se apresuró a restaurar la "democracia" del jeque kuwaití, coronan el reguero de sangre que el capitalismo ha ido dejando en su historia. Este reguero todavía no se ha secado, por supuesto, ni lleva visos de hacerlo.

En fin, no vamos a regocijarnos más en los temas bélicos y pasemos a otros asuntos. Como se sabe, hoy día aproximadamente el 80% de la población mundial trabaja para el 20% de la misma. Sería, quizás, injusto atribuir este reparto al capitalismo, porque, claro, puede decirse, muchos países han pertenecido a la órbita de la ex-U.R.S.S. Veamos, entonces, el mejor laboratorio que ha tenido Estados Unidos para aplicar sus recetas: América Latina (con la verruga de Cuba, ya se sabe). En 1980, este continente tenía una deuda de 222.000 millones de dólares. Durante la década de los ochenta paga de intereses 365.900 millones. Pero no se piense que con esto solucionó nada, porque en 1990 la deuda ya era de 423.000 millones. O sea, casi el doble de lo que debía diez años antes. Esto lleva asociado, lógicamente, el incremento de la pobreza. Así, según el informe de 1990 de la Comisión Económica de las Naciones Unidas para Latinoamérica y el Caribe (CEPAL), de cada 100 latinoamericanos, 44 son pobres y 21 indigentes. De modo que con estas recetas de las instituciones que representan el capitalismo mundial (Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional) se ha conseguido pasar del 36% de pobreza en 1980 al 60% en 1990. Estos son los "logros" del capitalismo. La situación actual, por tanto, viene a reflejar que, pese a las tan cacareadas ayudas al Tercer Mundo, éste "aporta -bajo el título de intereses de la deuda- más al "norte" que lo que recibe de él" (Max Gallo, 1989).

Visto lo bien que van las cosas para el capitalismo con sus programas, las instituciones monetarias capitalistas siguen dando recetas a los países que acaban de salir del "socialismo real". Habrá que revisar las estadísticas mundiales dentro de unos años para seguir contemplando los

portentos del capitalismo. De momento, tenemos cifras elocuentes: el 87% de los recursos del planeta es consumido por menos del 10% de la población mundial (Gallo, 1989), de tal manera que, según el último Informe del Club de Roma, "el consumo medio "per cápita" de materiales y energía es en el Norte unas cuarenta veces mayor que en los países menos desarrollados". Cerca del 70% de esta población mundial vive en estado de indigencia, y las perspectivas, según los informes del Banco Mundial, no son nada alentadoras. Incluso en los países del Primer Mundo pintan bastos: aproximadamente hay 40 millones de pobres y 16 millones de parados en los países de la C.E.E. En Estados Unidos, según datos muy recientes (Gabriel Jackson, "El País", 23-6-92), el 60% de la riqueza generada durante la presidencia de Reagan y Bush ha recaído en un 1% de la población. Este modelo económico hará que, según economistas norteamericanos, "por primera vez en este siglo, a los miembros de una generación completa y ya adulta les será imposible vivir mejor que sus padres; a la mayoría de ellos les será muy difícil incluso vivir como sus padres" ("El País Semanal", 5-7-92). Según el mismo artículo, "a este ritmo, para principios del siglo XXI, Estados Unidos estará dividido entre un 4% de multimillonarios y un casi 70% de personas que viven de la beneficencia o apenas alcanzan para pagar su casa". Con estas perspectivas, los recientes sucesos de Los Angeles pueden ser sólo un aviso.

Como vemos, el cuadro económico no es muy alentador. El Primer Mundo margina cada día a más conciudadanos. De los inmigrantes, mejor ni hablar. En cuanto a las condiciones de los trabajadores, los logros de más de cien años de movimiento obrero están siendo barridos por el capitalismo, que, con la ayuda inestimable de los gobiernos "socialistas", están poniendo de rodillas a los trabajadores frente a un empresariado de una rapacidad insaciable. Hoy en las empresas impera entre los trabajadores cada vez más el miedo y la insolidaridad por la precariedad en el empleo. Cada vez queda más claro que la "eficacia" para las empresas pasa por la total sumisión de éstos. Quien no tenga esto muy claro, puede echar un vistazo a los informes de la O.I.T. Aquí encontrará, además, la explicación de por qué nos salen tan baratos los productos de los países que importamos del Tercer Mundo.

En cuanto al modelo cultural que está imponiendo el capitalismo, encontramos que, tras una aparente capa de pluralismo y tolerancia, si escarbamos un poco descubrimos en realidad un auténtico fascismo. Victoria Camps (1991) reflexiona sobre el significado de la tolerancia en esta sociedad y advierte lo siguiente: "No necesitamos tolerar los que nos es indiferente. Lo que significa que la tolerancia no es ni debe ser lo mismo que la "indiferencia". Por el contrario, se tolera lo diferente, lo molesto, lo que parece equivocado porque no coincide con lo propio". ¿Acepta el modelo social dominante la diferencia? ¿Acepta realmente la crítica o simplemente nos tolera elegir entre una marca u otra de pantalón vaquero, de coche o de electrodoméstico? En realidad, lo que encontramos, según palabras de Camps, es una "democracia totalitaria" que aplasta la crítica ocultando y manipulando información y marginando a los verdaderamente críticos con este sistema. Una democracia que pretende llenar su contenido con que los ciudadanos voten cada cuatro años, lo que los gobernantes entienden como un "cheque en blanco".

El último libro del economista norteamericano Galbraith lleva el expresivo título "La cultura de la satisfacción". Martín Seco, en su comentario a este libro ("El Mundo", 20-6-92) dice: "La satisfacción es la enfermedad de nuestra época... Es el problema de una clase minoritaria en el mundo y minoritaria también en las naciones ricas, pero suficientemente poderosa como para imponer su cultura, sus ideas y sus opiniones, para acallar, desactivar y transformar en protesta inocua cualquier otra voz. Galbraith la denomina la "mayoría satisfecha", pero no porque sea en realidad mayoritaria, sino porque constituye la mayoría de los que votan en las democracias occidentales".

I

Bien. Centrémonos ahora en un hecho: el capitalismo tiene una innegable capacidad de seducción. Aparte de los argumentos políticos o económicos que sus defensores utilicen, parece que este modelo social penetra ideológicamente con bastante fuerza entre la población. Y ello podría deberse a que en un nivel anterior al del análisis crítico consigue aceptación a través de ciertos procesos psicológicos. La Psicología podría aportar su nivel de análisis al estudio de estos procesos. En esta comunicación se habla de algunos de ellos, sin pretender una explicación total, sino sólo una mera llamada de atención. La investigación de los psicólogos sociales debería profundizar en ellos.

Desde el punto de vista de la Psicología del Aprendizaje, el comportamiento social se aprende. Un concepto central para explicar el aprendizaje es el refuerzo. Partiendo del concepto de refuerzo, los psicólogos del aprendizaje han experimentado extensamente sobre los mecanismos por los que el reforzamiento modifica la conducta. Una parte importante dentro de la investigación ha sido dedicada a los programas de reforzamiento. Como se sabe, los programas de reforzamiento intermitente de razón e intervalo variable con una baja tasa de refuerzo son los que hacen la conducta aprendida más resistente a la extinción. Esto podría explicar, por ejemplo, el éxito de los juegos de azar, que someten al individuo a este tipo de programas. El sujeto recibe esporádicamente, sin posibilidad de control por su parte, una determinada recompensa. Otro mecanismo viene a completar la eficacia de estos juegos, para seguir con el ejemplo: lo que se denomina reforzamiento vicario. Es decir, el sujeto no necesita recibir un refuerzo directamente para aprender la conducta a seguir (echar monedas dentro de una máquina), sino que puede aprender dicha conducta a través del reforzamiento experimentado en otros sujetos que él observa. Es decir, si observa que otro individuo es reforzado recibiendo varias monedas tras echar una y apretar una palanca, es altamente probable que él proceda a hacer lo mismo. Así se produce el aprendizaje por imitación.

El programa de reforzamiento bajo el capitalismo está formulado bajo un principio básico para la legitimación del sistema: la igualdad de oportunidades. Este principio no es real, sino formal. De hecho, los

defensores del capitalismo, aunque insisten en que el principio es real, se han ocupado de matizar que la igualdad de oportunidades significa una igualdad en la salida, no en la llegada a la meta. De esta manera, no se altera, por supuesto, la estructura piramidal de clases del sistema capitalista. Merece la pena detenerse un momento en la consideración de lo real y lo formal. El punto de vista formal en realidad es el subterfugio que se utiliza para encubrir la falta real para la mayoría de muchos derechos consagrados en las constituciones de todos los países (vivienda, trabajo, etc.). Cuando se dice que un derecho es formal, en realidad se está ocultando el hecho de que este derecho no existe para amplias capas de la población, incluso para la mayoría muchas veces. En el Manifiesto Comunista, Marx y Engels dicen: "Os horrorizáis de que queramos abolir la propiedad privada. Pero, en vuestra sociedad actual, la propiedad privada está abolida para las nueve décimas partes de sus miembros; existe precisamente porque no existe para esas nueve décimas partes." ¿Ha cambiado tanto la estructura social de la propiedad como para que esta cita haya dejado de tener vigencia? Si dejamos de mirar a nuestro ombligo de ciudadanos occidentales satisfechos, es posible que nos sorprendamos con la respuesta. Y, desde luego, si no nos dejamos engañar por nuestra capacidad de consumo y atendemos a la propiedad de los medios de producción, no hace falta ir al Tercer Mundo para comprobar que esta estructura no ha cambiado.

Pero lo importante para nuestro análisis es en qué sentido opera este principio formal sobre los individuos. Siguiendo con la Teoría del Aprendizaje, podría decirse que los ciudadanos están sometidos en el capitalismo a un eficaz programa de reforzamiento: el que se produzcan casos esporádicos de individuos que ascienden de estrato social es percibido por esos mismos individuos y por el resto de los del mismo estrato como una posibilidad real de ascender para todos y cada uno de los individuos que componen ese colectivo. Por tanto, aunque el porcentaje sea mínimo, el principio funciona psicológicamente para todos o para la inmensa mayoría. Esto proporciona al sistema una potente capacidad para mantener expectativas en los individuos, expectativas que en la realidad no pueden cumplirse para todos. Sin embargo, el sujeto que no sea capaz de tener una visión social de conjunto, no puede darse cuenta de la trampa. El mensaje que está recibiendo es que él también puede llegar arriba. Y, efectivamente, la posibilidad existe, pero la probabilidad es muy baja. Puede ser que un trabajador de clase económica baja llegue arriba, pero la clase baja no puede llegar -toda ella- arriba, desde luego, sin romper el sistema. No obstante, el individuo conserva la ilusión de que puede salir de su nicho social.

El mecanismo, por tanto, es el mismo que el que funciona en el jugador de lotería: es muy difícil que le toque, pero la posibilidad existe. Y un pequeño premio reforzará fuertemente la conducta de jugar, incluso aunque este premio sea disfrutado por una persona cercana al sujeto y no por él mismo. Igualmente, pequeñas recompensas en el trabajador modesto (pequeños complementos salariales, pequeñas subidas de categoría y de consideración en el trabajo, pequeñas subidas de status -dentro de su clase-, etc.) le hacen mantener un alto nivel de expectativas de éxito social, creyendo que puede llegar arriba, y esto a su vez le hace estar satisfecho con el sistema en que vive.

Habría que decir, ciertamente, que el capitalismo reconoce la relación esfuerzo-refuerzo (meritocracia). Pero este reconocimiento no es más que un condimento para aderezar su discurso, para hacerlo más aceptable, para ayudar a conformar el espejismo de la justicia social dentro del capitalismo. En la realidad, los ascensos importantes dentro de una empresa, por ejemplo, con frecuencia no los obtienen las personas más capaces ni las personas que más se esfuerzan, sino las más fieles a la dirección -fidelidad personal, por supuesto-. Y esto por dos razones: a los altos mandos les interesa que exista una red de mandos intermedios fieles a la política de la empresa (sea ésta buena o mala) que controlen a los de más abajo con el objeto de mantener el orden establecido. Y para realizar esta labor son preferibles las personas fieles (que no cuestionan el sistema) a las personas capaces (que pueden cuestionarlo). Por otro lado, los altos mandos, además de querer personas fieles a su alrededor, no quieren que alguna de ellas pueda hacerles sombra. Por ello, necesitan personas con cierto grado de capacidad, pero no con demasiada. Esta crítica puede ser extendida, desde luego, a cualquier organización, pero en todo caso no es ajena a la empresa capitalista.

Como sabemos, cuando se habla de programas de reforzamiento con sujetos humanos, se distingue entre conducta gobernada por contingencias y conducta gobernada por normas. Hasta ahora, me he referido al primer tipo. Habría que considerar también el segundo. Por ello, pueden apuntarse dos consideraciones:

1) El discurso social del capitalismo promete un refuerzo más directo al individuo, se dirige a él, le hace creer que puede ser un elegido entre la masa. En cambio, el socialismo se dirige al individuo como sujeto colectivo (el trabajador), no como sujeto individual. No le hace pensar que va a ser un elegido, sino un igual entre los demás, sin privilegios de ninguna clase.

2) El mensaje capitalista le dice al individuo que puede tener éxito en un periodo de tiempo razonablemente satisfactorio. En cambio, el socialismo promete algo muy a largo plazo, incluso para generaciones futuras. Todos conocemos la superioridad de eficacia de los refuerzos a corto plazo frente a los refuerzos a largo plazo.

Resumiendo, parece cierto que el capitalismo tiene una ventaja psicológica importante sobre el socialismo: genera un alto nivel de expectativas de éxito social en los individuos. De manera que la eficacia psicológica de los mensajes capitalista y socialista es muy desigual.

El hecho de que el capitalismo tenga más capacidad de generar expectativas entre las personas puede llevarnos a inferir que "encaja" más con la naturaleza humana, ya que el ser humano parece estar más a gusto en este sistema. Sin embargo, hay que tener cuidado con este tipo de razonamiento. Por un lado, parece haber grandes dificultades para averiguar cómo es realmente la "naturaleza humana". Por otro, el intentar llevar a cabo un sistema social que esté de acuerdo con las leyes naturales desemboca en posiciones tan peligrosas como las del darwinismo social, que han servido para dar soporte teórico tanto al capitalismo salvaje de las primeras etapas

(que parece estar volviendo) como a excrecencias teóricas del tipo del nazismo. Su lógica se basa en que no hay por qué contradecir en la sociedad las leyes naturales, como, por ejemplo, la selección natural. Si en la naturaleza sobreviven las especies mejor dotadas y dominan los individuos más fuertes, ¿por qué no debe ser así socialmente? Caben, al menos, dos respuestas a esta argumentación:

1ª) Las leyes del aprendizaje describen el comportamiento de los individuos acudiendo a los procesos de reforzamiento. Sin embargo, estamos tratando aquí con reforzadores sociales, no con reforzadores primarios, como el hambre, la sed o el sexo. Los reforzadores sociales no son absolutos: hace unos siglos estaba mal visto socialmente prestar dinero cobrando un interés; hoy es una manera de llegar al éxito social. Por tanto, este tipo de reforzadores depende de los valores sociales dominantes en una determinada cultura. Y esto no invalida las leyes del aprendizaje, ya que cuando un estímulo adquiere el valor de refuerzo obedece a ellas.

2ª) El hecho de que existan ciertas diferencias naturales, no significa que haya que aceptar socialmente sus consecuencias. Y aquí está la base de la cultura. Que mi prójimo sea más fuerte que yo (o más inteligente), no le da derecho a matarme, o a someterme. La naturaleza alberga en su seno mucha crueldad. La función de la cultura está, precisamente, en corregir esta crueldad. Por tanto, incluso si nos viésemos obligados a admitir que el sistema capitalista responde más a las leyes naturales, no hay por qué inferir que sea el mejor sistema posible. Quizá se ajustara más a las leyes de la naturaleza la esclavitud, por ejemplo, si pretendiéramos seguir el razonamiento del darwinismo social. Afortunadamente, esto no es hoy muy aceptado.

Por tanto, descartado este segundo punto, que conduce a auténticas aberraciones, cabe centrarse en el primero para preguntarse qué puede hacer el socialismo para competir psicológicamente con el capitalismo. Porque, dejando de lado razones políticas, económicas, etc, parece ser cierto que, en general, cuando el hombre tiene un beneficio material directo está más motivado. En la ex Unión Soviética, por ejemplo, siempre ha habido más productividad en las cooperativas que en las explotaciones estatales. Pero ¿esto nos permite pensar que estamos ante una ley natural? Una ley se da para todos los casos, sin excepciones. Todos los objetos están sometidos a la ley de la gravedad, no la mayoría. En la sociedad, sabemos de la existencia de muchas personas que deciden renunciar a beneficios materiales para sí mismos y optan por formas muy diferentes de plantearse la vida. Estas personas, por tanto, son reforzadas con otros reforzadores sociales distintos de los que funcionan para la gran mayoría sometida al modelo social dominante. Por ello, cabe, por supuesto, trabajar en esa línea para encontrar otros reforzadores sociales que no sean el dinero, el status socioeconómico, la ostentación de bienes materiales, etc.

Podría objetarse que en los países del socialismo real, los ciudadanos no fueron educados en los mismos valores que en los países capitalistas y, sin embargo, parecen ahora inclinados "naturalmente" al

capitalismo. Ante esto, hay que observar que los principios pedagógicos que se han aplicado para enseñar los valores del socialismo han sido desastrosos en esos países, limitándose a un burdo adoctrinamiento que impedía cualquier asomo de crítica al sistema y cualquier intento de debate. Esto, sin contar con la corrupción generalizada entre las "nomenklaturas", que no estimulaba demasiado a los ciudadanos para que se convencieran de los valores del socialismo predicado.

III

Efectivamente, la puesta en práctica del socialismo ha fracasado hasta ahora. Pero ¿queda invalidado el modelo? La respuesta no está tan clara como muchos pretenden. El socialismo tiene que encontrar formas de motivación para los individuos. Y no se trata de diseñar una ingeniería social para adoctrinar a la población en el sometimiento a moldes ideológico-sociales determinados. Se trata de luchar, en primer lugar, contra el enmascaramiento que de la realidad social hace el capitalismo. Un enmascaramiento que nos habla despectivamente del socialismo real mostrando sólo las partes que interesa mostrar. Un enmascaramiento que se lleva a cabo utilizando todos los resortes posibles: desde publicidad subliminal hasta el constante machaconeo de mensajes para que los ciudadanos acepten la lógica capitalista. Esta aceptación tiene que contar, desde luego, con adecuadas técnicas de desinformación. Vivimos en la época de mejores medios de información y comunicación. Pero, paradójicamente, el ciudadano de la actualidad es, quizás, el peor informado de toda la historia. La información se oculta o se manipula. Así, al ciudadano del Primer Mundo se le presentan los desastres del tercero como algo totalmente ajeno a su realidad. Lógicamente, se pregunta por qué el Tercer Mundo no aplica las recetas económicas que tan bien han funcionado en el primero. El mensaje que recibe es: con nuestras fórmulas económicas, los países subdesarrollados llegarán a nuestros mismos resultados. Esta falacia oculta que la lógica capitalista es mundial y que la distribución de recursos que planea el capitalismo es así. No es que unos hayan tenido mala suerte y otros buena. Ni que unos hayan gestionado bien su economía y otros no. Se trata de que la lógica del sistema exige muy buenos resultados para una minoría y malos resultados para la mayoría. Y a esta lógica no escapa hoy día ningún país del mundo.

Para finalizar, diré que desde mi punto de vista, las disfunciones del "capitalismo real" no son tales, sino que son necesidades del sistema. Sin embargo, las aberraciones que se han cometido en los países del "socialismo real" no emanan del modelo teórico, sino de su puesta en práctica (o habría que decir, mejor, de su supuesta puesta en práctica).

Por tanto, no hay por qué renunciar a la defensa de los valores del socialismo, sino que debe hacerse un esfuerzo por explicar mejor su mensaje, encontrando para ello un punto intermedio entre el sofisticado

marketing utilizado por el capitalismo para ocultar sus cloacas y la tosca catequización de las masas a que ha recurrido el mal llamado "socialismo real".

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

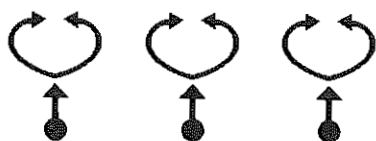
- Camps, V. (1990): *Virtudes públicas*. Madrid. Espasa.
- Chomsky, N. (1969): *Sobre la resistencia*. En: *La responsabilidad de los intelectuales*. Barcelona. Ariel.
- Chomsky, N. (1985): *La Quinta Libertad*. Barcelona. Crítica.
- Gallo, M. (1989): *Manifiesto para un oscuro fin de siglo*. Madrid. Siglo XXI (vers. esp., 1991).
- Giner, S. (1990): *Sociología*. Barcelona. Península.
- King, A.; Schneider, B. (1991): *Informe del Consejo al Club de Roma: la Primera Revolución Mundial*. Barcelona. Plaza & Janés.
- Kühnl, R. (1971): *Liberalismo y fascismo: dos formas de dominio burgués*. Barcelona. Fontanella (vers. esp., 1978).
- Novack, G. (1977): *Democracia y Revolución*. Barcelona. Fontamara.



3er Congreso Internacional de Terapia Psico-corporal

Proyectos y procesos psicoterapéuticos

Un camino hacia la armonía



Castelldefels (Barcelona),
del 28 de abril al 2 de mayo de 1993

 *Associació
Catalana de
Teràpia
d'Integració
Psico-corporal*

Sant Elies, 31-33, esc. B, 4º, 3ª
E-08006 Barcelona (España)
Tel. (34-3) 209 5540 • Fax (34-3) 414 4804

EL FENOMENO BULLY-VICTIMA ENTRE ESCOLARES. DIVERSOS ENFOQUES METODOLOGICOS

**Manuel Esteban
Fuensanta Cerezo**

Departamento de Psicología
Evolutiva y de la Educación
Universidad de Murcia

RESUMEN

"La agresividad social entre escolares", entendida como la relación de abuso de poder que se establece entre uno o varios alumnos que generalmente agreden a uno o varios compañeros a los que consideran sus víctimas habituales, fue abordada por primera vez en Escandinavia a partir de un debate en directo en un medio de comunicación en 1.969. A partir de entonces, el interés por el tema ha suscitado el desarrollo de investigaciones en otros países, incluyendo España.

Este artículo pretende ser una revisión teórica de la metodología empleada en las investigaciones más sobresalientes que se han realizado sobre la conducta bully-víctima y trata de dar una visión general sobre la problemática que los estudios experimentales han puesto de manifiesto.

SUMMARY

Social aggressiveness among scholars, agreed as an abusive relation of power among one or more peers that systematically hurting another peer who becomes into their habitual victim, was first tackled in Scandinavia, just in a live debate hold on a media in 1969. Since then the interest for the theme has promoted the development of researches in other countries, including Spain.

This article tries to be a theoretical revision of the methodology that some of the most relevant investigations have used to study the bully and victim behaviour, and proposes a general vision about the problems that these experimental studies have brought to the fore.

INTRODUCCION

El principal cuerpo de la investigación sobre la Agresividad social entre escolares, fue abordado por primera vez en Escandinavia a partir de un debate en directo en un medio de comunicación. En un principio fue Heinemann (1969, 1972) quién a través de sus escritos popularizó el tema, calificando ésta conducta como "Mobbing", tomado de la terminología que Lorenz (1963) acuñó para definir los ataques colectivos de un grupo de animales sobre un solo animal de otra especie, o cuando un grupo de escolares o soldados atacan al miembro "inconformista" del grupo. Su trabajo hizo crecer el interés sobre el tema y preparó el terreno para la investigación académica.

El trabajo de Olweus (desde 1973), requiere especial atención, ya que ningún otro es comparable en tamaño o en complejidad. Olweus ha trabajado en este campo más de 20 años, lo que le ha permitido acceder a importantes estudios longitudinales. El impacto de sus investigaciones suscitó una reacción a nivel nacional que llevó al Ministerio de Educación Noruega a desarrollar una campaña de estudio y prevención del problema en 1983. Parte de sus conclusiones han sido corroboradas y ampliadas por otros autores en el mismo campo: Lagerspetz (1982); Ekblad (1984, 86, 89 y 90) tratan de establecer una metodología eficaz para su abordaje; Roland (1987), entre otros.

En el Reino Unido existen algunos trabajos aislados como el de Lowenstein (1974) que ponen de manifiesto las características psicosociales de los Bullies, sin hacer mención a los Víctimas. Otros autores que han tratado el tema dentro de este país han sido Laslett (1980) y Besag (1989).

En los Estados Unidos comenzó a estudiar el tema Floyd (1985, 86) realizando un trabajo empírico bastante extenso, que pone de manifiesto las características de los adolescentes Bullies y Víctimas con el propósito de describir las condiciones que propician y mantienen la conducta agresiva. Actualmente, las investigaciones tratan no sólo de describir el fenómeno, sino de buscar las implicaciones sociales que conlleva, prestando especial atención a los Víctimas. Así los trabajos de Lancelotta y Vaughn (1989), Dodge y colaboradores (1990) Perry, Perry y Willard (1990), entre los más destacados.

1. ESTUDIOS SOBRE LOS GRUPOS DE AGRESION ENTRE ESCOLARES EN ESCANDINAVIA. METODOLOGIA

1.1 Los trabajos de Dan Olweus (1973-1990)

Sujetos.

Un total aproximado de 1.000 escolares de 6º y 8º grado de Greater Stockholm, Suecia. Según las apreciaciones de los profesores, los alumnos fueron clasificados en Agresores, Víctimas y Bien adaptados, se contó

también con un Grupo de Control. La edad media fue de 13 años en el 6º grado y de 15 en el 8º.

Variables analizadas.

Un grupo de variables son referentes a los alumnos: características socio-ambientales familiares, características externas físicas y psicológicas. Otras están relacionadas con las escuelas: tamaño, ubicación, profesorado. Por último, analizó un grupo de variables referidas al "clima social en el aula".

Instrumentos.

Los datos fueron recogidos a través de diversas fuentes: las opiniones de los profesores, de los propios alumnos y de los padres. A través de un cuestionario de autoevaluación Q-sort, sociogramas, se emplearon métodos proyectivos y escalas sociales.

Análisis.

Cuatro variables fueron incluidas en el modelo final como significativas: el negativismo de la madre (como principal educadora del niño en sus primeros años de vida); el temperamento del chico; la permisividad materna y los métodos disciplinarios utilizados por el padre y por la madre tales como el castigo físico y el trato rígido. Todas ellas fueron consideradas de gran importancia para el desarrollo de conductas reactivas agresivas en los chicos. El total de la varianza explicada de la Agresividad del sujeto basada en estas variables fue sustancial (21-34% ó 28-43%) aplicando la corrección del error estándar de medición).

Las variables que resultaron ser las de mayor incidencia en el nivel de agresividad del adolescente fueron: Negativismo de la madre y Permisividad de la madre. Es decir, una actitud emocional de la madre, como principal persona encargada del cuidado del niño, caracterizada por el negativismo, indiferencia y carencia de afecto, puede resultar en que el chico sea más tarde agresivo y hostil hacia su entorno. Similarmente, una alta permisividad o tolerancia, una actitud laxa, sin límites claros sobre la conducta del chico, contribuirá sustancialmente al desarrollo de una conducta agresiva en la adolescencia.

Aunque no con tan marcado nivel de significación, los análisis mostraron que:

- El uso de técnicas punitivas disciplinarias pueden contribuir al nivel de agresión del adolescente.

- El nivel socio-económico no presentó correlación significativa con el nivel de agresividad, lo que viene a contradecir la "teoría de la herencia social".

Los resultados señalan que la problemática Bully- Víctima es un fenómeno mantenido que implica al 10% de la población escolar.

distribuyéndose por igual los porcentajes de agresores y de víctimas. El tamaño de la escuela no incide en su aparición ni tampoco su ubicación. En cuanto a las características propias de cada uno de estos sujetos observó ciertos signos externos que diferenciaban a los Bullies de los Víctimas, especialmente la fortaleza física. La mayoría de los sujetos implicados eran del sexo masculino. En cuanto al carácter, los Bullies son generalmente violentos, autosuficientes y muestran un bajo nivel de autoestima; mientras que los Víctimas no son agresivos ni violentos, en cambio muestran un alto nivel de ansiedad e inseguridad. La habilidad intelectual no resultó ser un factor discriminante ni tampoco el estatus socio-económico. A modo de resumen, el profesor Olweus dice que los Bullies y los Víctimas son dos caras de una misma moneda, pero con características diferentes.

Olweus continuó su investigación realizando un estudio longitudinal en Noruega y Suecia. Encontró que aquellos chicos que a los 13 y 15 años habían sido identificados como Bullies o como Víctimas, a los 24 años se encontraban con más probabilidad inmersos en actividades delictivas y antisociales.

1.2. Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts y King (1982).

Estudiaron la incidencia de los grupos de agresión entre escolares en tres escuelas escandinavas adoptando la metodología de Olweus e introduciendo algunas innovaciones.

Sujetos.

434 alumnos, 212 chicos y 222 chicas de 12 a 16 años de 17 clases diferentes. Los alumnos fueron en B. o V. por los propios alumnos y los Mejor Adaptados por los profesores, y aproximadamente 100 alumnos de grupo control.

Instrumentos.

Cuestionario a alumnos para detectar B. y V. y nivel de popularidad. El cuestionario Q-sort adaptado de Olweus (1978). Este cuestionario recoge seis variables: Actitud hacia la agresión, Ansiedad, Proteccionismo-Dependencia, Autoestima, Adaptación-Autoevaluación y Conformidad con uno mismo. Y el cuestionario "Nuestra Clase" de Johannesson (1966) para medir las actitudes, adaptado para esta investigación que recoge las siguientes variables: Actitud General hacia el trabajo escolar, hacia los compañeros, hacia los profesores y hacia la agresión.

Análisis Estadístico.

Se realizó la prueba t-test para determinar la significación de las diferencias calculadas. La fiabilidad de las variables se calculó a través del coeficiente Spearman-Brown y la Chi-Cuadrado se usó en todas las comparaciones.

Resultados.

En cuanto a los porcentajes de B y V no encontraron diferencias significativas con los hallados por Olweus. Aproximadamente el 5% en cada grupo. La distribución por sexos fue del 13.7% en chicos y del 5.4% en chicas. Asimismo corroboraron las observaciones de Olweus en cuanto a no diferencia de la incidencia del fenómeno por el tamaño de la escuela pero sí observaron que en las de medio rural la incidencia era algo inferior.

Las conclusiones de sus trabajos apuntan hacia la elaboración de perfiles que permitan definir las características psicosociales de los Bullies y de los Víctimas.

-Sobre los Bullies destaca que: su actitud hacia los profesores es claramente más negativa que la del grupo control y la del grupo de bien adaptados y ligeramente más negativa que la del grupo V. Su actitud hacia los compañeros es también más negativa. Son menos populares que los Otros pero más que los V. El contacto con los padres es también inferior.

- En cuanto a los V., destaca que: suelen presentar algún tipo de hándicap como obesidad, debilidad, etc.

- Algunas características psicológicas diferencian a ambos grupos: los V se diferencian de los B en que tienen menor Autoestima y mayor dependencia, su actitud positiva hacia la agresividad es menor y mayor actitud positiva hacia sus profesores. Pasan mas tiempo en casa.

1.3. Modelo de los factores de Roland (1987).

Una vez puesto en marcha el plan nacional para la detección y prevención de conductas agresivas entre los escolares en Suecia, Roland elaboró un análisis transversal entre los alumnos de ambos sexos de la Escuela Elemental y la Secundaria. Encontrando que el porcentaje de alumnos V en la primera se situaba en torno al 11.6% (12.5% chicos y 10.6% chicas), y en la Secundaria el 5.4%. La distribución de los B quedó en un 7.4% en la E. Elemental (10.7 chicos y 4.0% chicas) y el 7.0% en la Secundaria (11.3% chicos y 2.5% chicas)

Instrumentos y Variables.

Fueron los mismos que los descritos en los estudios anteriores.

Resultados.

Entre sus conclusiones cabe destacar su aportación al estudio de las causas que favorecen esta dinámica, lo que llama la "Teoría de los dos Factores", éstos son: Factor Poder y Factor Afiliación. Es precisamente en la relación de poder entre los alumnos donde se genera el Bully como individuo que utiliza su estatus de poder sobre la Víctima, orientado a conseguir sus

finés, como necesidad de poder y necesidad de afiliación, como manera de sentirse un miembro importante en el grupo. Encontró que estos factores estaban mucho más arraigados en los chicos que en las chicas.

1.4. Las aportaciones de Ekblad (1984-1990).

Ekblad realizó una serie de estudios comparativos transculturales entre poblaciones escolares de China y de Suecia.

Sujetos.

La muestra de alumnos de China fue tomada de seis ciudades situadas al Este y de mayor población, con un total de 273 alumnos, 117 chicos y 156 chicas, de 5º grado de la Escuela Primaria principalmente, cuyas edades oscilaban de los 11 a los 14 años.

La muestra de Suecia la constituyen 329 alumnos, 178 chicos y 151 chicas, tomados al azar de una comunidad situada en las zonas de mayor población. El 53%, de 5º grado y la mayoría de edades comprendidas entre los 11-12 años y el resto de 13-14 años.

Instrumentos.

Fue utilizada una adaptación del cuestionario de Olweus multifactorial que contempla dos factores principalmente: agresividad general y Control de la Agresión, y que cubre las siguientes dimensiones: Relaciones negativas con los padres, Impopularidad entre los compañeros de clase, Actitud positiva hacia la escuela y Autoevaluación positiva. Este cuestionario fue contestado por todos los sujetos del estudio y se recabó información por parte de los profesores. Los padres, especialmente las madres, completaron un cuestionario similar sobre sus hijos.

Resultados.

Entre ellos cabe destacar:

- Los chicos puntúan claramente más alto que las chicas en la dimensión Agresión general, con diferencia altamente significativa.

- En cuanto al Control de la Agresividad, la diferencia es algo menor y en este caso puntúan más alto las chicas.

- Las Relaciones Familiares negativas correlacionaron positivamente con la Agresividad general y negativamente con el Control de la agresión.

- La actitud positiva hacia la escuela mostró una relación alta y positiva con el Control de la agresividad. Y, de alguna manera, una baja y negativa correlación con la Agresividad general.

- La dimensión Impopularidad entre los compañeros, correlacionó ligera y positivamente con Agresión general y por el contrario, mostró una correlación mas fuerte y negativa con el Control de la agresividad. Finalmente, una Autoestima positiva, correlacionó claramente con el Control de la agresión.

2. ESTUDIOS REALIZADOS EN EL REINO UNIDO

2.1. Las aportaciones de Lowenstein (1974).

Estudió las características de los Bullies exclusivamente.

Sujetos.

Su investigación incluye 5.774 chicos y chicas de la Escuela Infantil, Junior y Secundaria, agrupados en tres grupos de edad: de 5-7, de 7-11 y de 11-16 años.

Instrumentos.

Para identificar al Bully sostuvo entrevistas con los profesores y recabó la opinión de los alumnos, para lo cual estableció los siguientes criterios: Ataques físicos de un alumno o grupo de alumnos; Ataques verbales y Agresividad encubierta o psicosocial.

Una vez detectados los posibles agresores, se seleccionó un grupo control y a ambos grupos se les pasó pruebas para detectar: su ambiente social familiar, rasgos de personalidad (MPI), pruebas de inteligencia general y datos del registro escolar.

Resultados.

Caben destacar los siguientes:

- La conducta Bullying debe ser entendida en tres vertientes: Física, caracterizada por los ataques directamente ejecutados por la fuerza física; Verbal, en la que predominan los ataques agresivos como los insultos, descalificaciones, etc., y por último, la vertiente psicosocial, que engloba aquellos ataques que de forma encubierta pretenden la merma de la autoestima, del estatus social y/o afectivo del individuo. La forma más frecuente es la violencia física en ambos sexos.

- Observó mayor número de chicos B que chicas.

- La chicas son mas proclives a utilizar los ataques verbales y psicosociales.

- Entre los B de ambos sexos es mas frecuente que los padres tengan problemas familiares. Sean ellos mismos agresivos. Tengan poca conciencia sobre la educación de sus hijos, concedan escaso valor a las

relaciones sociales y sean poco sensibles hacia los problemas de los demás que en el grupo control.

- Los B son mas hiperactivos, disruptivos y extrovertidos, asimismo, puntúan mas alto en neuroticismo.

- En general, su registro escolar presenta unas calificaciones bajas especialmente en lecto-escritura.

2.2. Estudios de Laslett (1980).

Basado en la metodología de Lowenstein, ya descrita, y con una marcada intencionalidad aplicada a la acción educativa en el aula, sin pretender por tanto, un estudio científico del problema de la agresividad entre escolares, Laslett realiza su trabajo en escuelas especiales para niños con problemas emocionales y de conducta. Trata de encontrar un sistema o método que permita integrar a los alumnos Bullies. Para ello propone la idea del "Tribunal Infantil", tomada de David Wills, basado en el principio de toma de responsabilidades en el quehacer escolar como forma de ayuda para mitigar la agresividad.

2.3. Estudios de Besag (1989).

En un intento por sistematizar las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre las conductas agresivas entre los escolares, Besag elabora un estudio analítico y crítico. Su primera reacción es de sorpresa ante la escasez de los mismos, fenómeno que trata de explicar por diferentes motivos: complejidad del tema, dificultad de un abordaje empírico para cuestiones tan sensibles, contaminación de resultados por realizarse "in situ" con los profesores que conocen bien a sus alumnos y que tratan de suavizar los acontecimientos y por la dimensión del problema que no puede circunscribirse únicamente al ámbito escolar.

Establece premisas previas para su estudio, que en cierta manera difieren de las posiciones escandinavas, así establece que la conducta bullying puede ser entendida como el ataque de un solo individuo hacia otro, como el ataque de un individuo contra un grupo, como el ataque de un grupo contra otro grupo o, como el ataque de un grupo contra un más individuo.

El problema ofrece cuatro facetas:

1. Según su naturaleza, puede ser verbal, físico o psicosocial.
2. Con frecuencia presenta formas aceptables socialmente, así en la competitividad académica, en los deportes, en el éxito social, el cual en sí mismo hace a los otros sentirse inferiores.
3. Es una conducta necesariamente repetitiva y causa dolor no sólo en el momento del ataque, sino de forma sostenida, ya que crea la expectativa en la víctima de poder ser blanco de futuros ataques.

4. Se caracteriza por la dominancia del poderoso sobre el débil en cualquier contexto. Resumiendo, la conducta bullying puede ser definida como los ataques repetitivos -físicos, psicosociales o verbales- de aquellas personas que están en posición de poder, sobre aquellos que son débiles frente a ellas, con la intención de causarles dolor en su propia gratificación.

Sobre los Bullies dice que concurren una serie de factores: personalidad agresiva y el del social. Observa diferencias en los factores de comportamiento agresivo entre los chicos y las chicas. Sobre los Víctimas, el factor social, que califica de chivo expiatorio y el etiquetado social junto a factores raciales y de personalidad como el retraimiento y los problemas de tipo emocional.

Coincidiendo con Olweus, señala que las actitudes y conductas familiares cumplen una función específica en el proceso de formación de un niño que le prepararán para la integración en su grupo social o, en su caso, potenciando el desarrollo de las conductas bullies, así, la actitud negativa entre padres e hijos, las prácticas disciplinarias punitivas, la agresión física como práctica social-familiar aceptable, la relación negativa entre los propios padres y el temperamento del chico en interacción con la dinámica familiar.

Otro factor incidente en el fenómeno de la agresividad es la conducta social de grupo escolar. Destaca los factores popularidad-liderazgo, integración o exclusión, el grado de cohesión y comunicación de los miembros del grupo como facilitadores de la aparición de conductas B o V.

Por último, propone estrategias para el abordaje de la problemática en la escuela y en la familia a modo de guía práctica. Sugiere la elaboración de un contrato personal entre los alumnos y el profesor, donde se establezcan las normas a seguir por el grupo, como paso previo para su prevención.

3. ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE LA CONDUCTA BULLYING EN USA.

Al igual que en el Reino Unido, en Estados Unidos los estudios sobre el tema son de carácter parcial, es decir, no existe una implicación gubernamental que lleve a cabo un programa general como ocurre en Escandinavia.

3.1. Los Bullies y de Los Víctimas en Floyd. (1985,86).

Este estudio investigó las características de los adolescentes B y V con ánimo de describir las condiciones en las cuales aparecen y se mantienen.

Sujetos.

Fueron tomados para el estudio 72 alumnos de 7º y 8º grado de una escuela en un suburbio de Nueva York.

Instrumentos.

La identificación de grupos se realizó completando el cuestionario sociométrico "Health Class Survey", del propio autor. Este cuestionario presenta dos versiones una para alumnos y otra para profesores. Consta de diez ítems con los que recaba información sobre las relaciones interpersonales de los alumnos, (aceptación/rechazo, agentes de agresiones y víctimas de las mismas), así como sobre algunas características de comportamiento (fortaleza física, cobardía) y apariencia física de los alumnos. Sobre sus resultados se tuvieron en cuenta las nominaciones realizadas por los alumnos y por los profesores. Así resultaron 18 Bullies, 19 Víctimas y 35 Otros. Las condiciones familiares fueron estudiadas a través del cuestionario de aceptación-rechazo paterno PARQ de Ronner, (1984). El rendimiento académico fue medido a través del test de Stanford, el autoconcepto con la escala de Piers-Harris.

Resultados.

Los Víctimas mostraron una mayor autoestima por su conducta, mientras que los B la obtenían por su popularidad y apariencia física. Los V puntuaron significativamente más alto que los B en las funciones escolares. El PARQ no mostró diferencias significativas excepto en la escala Rechazo: las madres de los B son percibidas como más rechazadoras. Análisis posteriores corroboraron esta percepción que sobre sus madres tienen los Bullies. Lo que se interpreta como que la experiencia de rechazo o repulsa como práctica disciplinaria familiar, proporciona un modelo de conducta agresiva como respuesta aprendida. Por otro lado, la excesiva protección paterna favorece las condiciones para el estatus del Víctima.

3.2. Aportaciones Recientes.

Dos principios básicos subyacen en ellas: el estatus social- escolar del individuo como condicionante de su conducta agresiva y la preocupación por las consecuencias que el proceso de victimización produce. Así pues, los estudios que vamos a comentar a continuación, inciden en, al menos, uno de estos aspectos del fenómeno Bullying.

3.2.1. Los estudios de Dubow y sus colaboradores.

Sujetos.

En 1988 realizaron un estudio con 238 alumnos de 3º a 5º grado, clasificándolos en 5 tipos de estatus social-escolar: popular, rechazado, controvertido (puntuó alto en aceptación y en rechazo) y promedio y aislado.

Instrumentos.

Se tomaron las opiniones de los profesores, de los alumnos para con cada uno de los demás compañeros de clase y del alumno para consigo mismo a través de un Sociograma.

Resultados.

Los resultados fueron consistentes con estudios previos que pusieron de manifiesto que los alumnos rechazados eran vistos significativamente como alumnos con más problemas escolares y de relación que los de cualquier otro grupo; los alumnos populares resultaron ser los mejor adaptados. Los problemas de adaptación en los rechazados se limitaron a los informes de los alumnos y venían a decir que éstos carecen de cooperación y liderazgo. Los controvertidos académicamente van bien y fueron vistos con habilidades sociales positivas y negativas a la vez. Las diferencias entre estos grupos fueron consistentes no sólo en las respuestas de los profesores, de los alumnos y por ellos mismos, sino también a través de las características de personalidad, sexo, nivel de estudios y localización geográfica. Además, estos resultados añaden datos sobre el grupo llamado "controvertido" en el que observaron conductas agresivas y prosociales a la vez.

Se observaron asimismo correlaciones bajas o moderadas entre alumno agresivo e índices globales de aceptación, más exactamente, fue encontrado que los chicos agresivos superaban ampliamente a los rechazados y a los promedios pero no a los populares ni a los aislados. Es más, los análisis indicaron que, de acuerdo con los alumnos y los profesores, los alumnos agresivos-rechazados mostraban habilidades sociales y académicas deficientes, mientras que los niños de estatus promedio-agresivos mostraban una adaptación similar a los promedio-no agresivos. Estos resultados sugieren la importancia de considerar el estatus social de los alumnos para la identificación de los niños agresivos que precisan de intervención para mejorar sus destrezas o habilidades. Además, el saber el estatus de un chico agresivo puede ser de utilidad en la predicción de su adaptación adulta. Así pues, la agresividad es una conducta determinada probablemente por la combinación de elementos genéticos, biológicos y factores ambientales y de aprendizaje, donde el estatus del individuo en el grupo juega un papel trascendente.

Estas conclusiones sirvieron de base para estudios posteriores, así Dubow y Capps en 1990 desarrollaron un modelo de intervención social orientado a reducir la agresividad entre los escolares. Considerando los factores de aprendizaje-ambientales se pueden diseñar programas de intervención educativa para reducir la agresividad. Postulan que estos programas deberán atender a las fuentes de influencia social en el ambiente del chico que pueden actuar como instigadores de la agresión: familia, medios de comunicación y compañeros de clase. Los modelos teóricos han evolucionado desde la teoría clásica del refuerzo, la teoría del aprendizaje social a la corriente actual cognitiva del procesamiento de la información, punto de vista que desarrollan estos autores. Ponen su atención en cómo el chico aprende actitudes y desarrolla sus esquemas, representaciones

internas sobre los demás y sobre los fenómenos, que conducen a la conducta agresiva. A partir de estos supuestos, proponen un modelo de intervención con programas realizables en el contexto del aprendizaje escolar que combinan procedimientos cognitivos, conductuales y de atención general.

Sujetos.

Estudiaron 104 chicos agresivos de 8-13 años procedentes de aulas especiales para alumnos con problemas de conducta. Fueron asignados a 4 grupos de entrenamiento: cognitivo (autocontrol), conductual (habilidades sociales), combinados (el entrenamiento cognitivo y el conductual) y un cuarto grupo de entrenamiento atención-juego. Los psicólogos escolares trataron a los chicos en grupos reducidos durante 10 sesiones de 1 hora.

Resultados.

Los resultados indicaron que, de acuerdo con el informe del profesor, aquellos chicos que siguieron el programa de intervención mixto cognitivo-conductual, y los que siguieron el de atención-juego, mejoraron significativamente más que aquellos que fueron entrenados exclusivamente en un programa cognitivo o en uno conductual. A los seis meses del entrenamiento solamente aquellos que habían seguido un programa de atención-juego mantenían significativamente la mejoría.

3.2.2. Aportaciones de Lancelotta y Vaughn.

Sujetos.

Realizaron sus estudios (1989) con alumnos con dificultades de aprendizaje sobre un total de 47 chicos y 51 chicas de 3º y 5º grado de una Escuela Elemental de New England.

Instrumentos.

A través de cuestionarios de adaptación y sociogramas identificaron la relación entre cinco subtipos de conducta agresiva: Agresión física provocada, Agresión física no provocada, Brotes agresivos en determinados momentos, Agresión verbal y Agresividad indirecta y el estatus sociométrico.

Resultados.

Encontraron correlaciones negativas y significativas entre estatus social y las categorías de conducta agresiva en ambos sexos, excepto en la categoría "Agresión física provocada", en los chicos, para los cuales la correlación no resultó significativa. La agresión indirecta, como romper las propiedades de otro, fue el tipo de agresión que más altamente correlacionó

con bajo estatus. Encontraron asimismo, diferencias significativas entre chicos y chicas en las cinco categorías. Las apreciaciones de los profesores sólo correlacionaron alta y positivamente con las de los alumnos en dos categorías: Agresión física no provocada y Agresión indirecta.

3.3.3. Aportaciones de Perry, Willard y Perry (1990).

Estudiaron las consecuencias que para la victimización de los alumnos Víctimas provocan las percepciones que los alumnos Agresores reciben de su propia acción y plantearon estrategias para combatirla. La hipótesis que subyace en su estudio podría formularse así: "El chico agresivo no distribuye su agresividad eventualmente sobre todos los posibles objetivos, sino que selecciona a sus compañeros y dirige sus ataques hacia aquella minoría de alumnos que presentan consistencia en su estatus de víctima". ¿Por qué el agresor elige a éstos y no a otros? Según su supuesto es porque la respuesta de los V de alguna manera, provoca y refuerza su conducta agresiva y asimismo, el grupo considera que el agresor puede comportarse así sin temor a castigo alguno.

Sujetos.

Para su estudio comprobaron entre más de 2.500 alumnos de 4º a 7º grado con una edad media de 11.5 años las expectativas o consecuencias que se podrían esperar de unos actos de agresión hacia alumnos víctimas y hacia alumnos no víctimas.

Instrumentos.

Para su estudio recabaron la información de los profesores para la identificación de sujetos agresores y víctimas y pasaron un cuestionario elaborado por los autores de autoevaluación y apreciación de la dinámica social en el aula, donde se recoge la importancia que conceden los alumnos a las agresiones provocadas por otro compañero y a las consecuencias que pueden acarrear.

Resultados.

Cuando se aprecia la agresión hacia alumnos considerados Víctimas, los chicos son más propensos a esperar recompensas tangibles que señales de sufrimiento en el V, y es menos probable que encuentren esta respuesta indeseada que cuando esta agresión va dirigida hacia otro alumno considerado no víctima. Las correlaciones son más altas entre los chicos que en las chicas.

Siguiendo la misma línea de investigación cabe mencionar los trabajos de Dodge, Coie, Pettit y Price (1990), sobre la incidencia del estatus del alumno en la agresión escolar.

EVALUACION

Los diferentes trabajos que hemos comentado aquí ponen de manifiesto que los diversos enfoques metodológicos que al estudio de la agresividad social entre escolares se le han dado incluyen sin excepción el supuesto del estatus social del alumno en el aula para cuya medida se ha utilizado algún tipo de cuestionario sociométrico como instrumento de medida y como aportador de datos relevantes de la estructura social del aula. La mayoría de los trabajos recurren a técnicas estadísticas de índole empírica, lo cual deja sin posibilidad de explicación gran cantidad de elementos de la dinámica que genera la conducta bullying. Creemos que el estudio de este fenómeno requiere incorporar el análisis cualitativo si queremos no sólo hacer una descripción del problema y una relación de las distintas variables intervinientes, sino un estudio en profundidad de la problemática generada. En cualquier caso, es de considerable interés el planteamiento reciente que pretende no sólo analizar la agresividad en los escolares sino que tiende a proporcionar estrategias de intervención para su reducción y trata de "rescatar" al víctima que la sufre.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BESAG, V. 1989: *Bullies and Victims in Schools*. Open University Press. Philadelphia
- DODGE, K.; COIE, J.; PETTIT, G. Y PRICE, J. 1990: *Peer Status and Aggression in Boys' Groups: Developmental and Contextual Analyses*. "Child Development". 61. 1289-1309.
- DUBOW, E.F. 1987: *Mitigating Aggression and Promoting Prosocial Behavior in Aggressive Elementary School Boys*. "Behavior Research Therapy". 25,26. 527-531.
- DUBOW, E.F. 1988: *Aggressive Behavior and Peer Social Status of Elementary School Children*. "Aggressive Behavior". 14, 315-324.
- DUBOW, E.F. Y CAPPAS, C.L. 1988: *Peer Social Status and Reports of Children's Adjustment by Their Teachers, by Their Peers, and by Their Self-Ratings*. "Journal of School Psychology". 26. 69-75.
- DUBOW, E.F. Y CAPPAS, C.L. 1990: *Reducing Aggression in Children through Social Interventions*. From "Social Influence Processes and Prevention". John Edwards et. al. Eds. Plenum Publishing Corporation.
- EKBLAD, S. 1984: *Children's Thoughts and Attitudes in China and Sweden: Impacts of a Restrictive versus Permissive Environment*. "Acta Psychiatrica Scandinavica". 70. 578-590.
- EKBLAD, S. 1986: *Social Determinants of Aggression in a Sample of Chinese Primary School Children*. "Acta Psychiatrica Scandinavica". 53,5. 515-523
- EKBLAD, S. 1989: *Stability in Aggression and Aggression Control in a Sample School Children in China*. "Acta Psychiatrica Scandinavica". 80. 160-164.

- FLOYD, N.M. 1985: *Pick on somebody your own size: Controlling victimization*. "The Pointer". 29 (2), 9-17.
- FLOYD, N.M. 1989: *Characteristics of bullies and victims in adolescent aggression*. U.M.I. Dissertation Information Service, Michigan.
- HEINEMANN, P-P. 1972: *Mobbning. Gruppval Bland Barn och Vuxna*. Natur och Kultur, Stockholm.
- HUESMANN, L.; LAGERSPETZ, K.; ERON, L. 1984: *Intervening variables in the television violence-aggression relation: Evidence from two countries*. Dev. Psychology. 20,746-755.
- LAGERSPETZ, K.M.J. y otros. 1982: *Group aggression among school children in three schools*. "Scandinavian Journal of Psychology". 23,45-52.
- LANCELOTTA, G. y VAUGHN, S. 1989: *Relation Between Types of Aggression and Sociometric Status: Peer and Teacher Perceptions* "American Psychological Association". 81,1. 86-90. Miami.
- LASLETT, R. 1977: *Educating Maladjusted Children*. Crosby, Lockwood and Staples, London.
- LASLETT, R. 1980: *Bullies: a Children's Court in a Day School for Maladjusted Children*. "B.C. Journal of Special Education". 4,4. 391-397. Birmingham.
- LOWENSTEIN, L.F. 1977: *Who is the bully?* "Home and School". 11, 3-4.
- OLWEUS, D. 1975: *Development of Multy-Faceted Aggression Inventory for boys*. Bernen University Press, Bernen.
- OLWEUS, D. 1978: *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Hemisphere. Washington, D.C.
- OLWEUS, D. 1980: *Bullying among School Boys*. "Children and Violence. Edited Proceedings of an International Symposium" Akademilitteratur. Stockholm.
- OLWEUS, D. 1984: *Bullying among school-children in Scandinavia*. Meeting Abstract, University of Bergen, Bergen.
- PERRY, D.G.; WILLARD, J.C.; PERRY, L.C. 1990: *Peers' Perceptions of the Consequences that Victimized Children Provide Aggressors*. "Child Development". 61,1310-1325.
- PERRY, D.G. y PERRY, L.C. 1974: *Denial of suffering in the victim as a stimulus to violence in aggressive boys*. "Child Development". 45,55-63.
- PIKAS, A. 1975: *Treatment of mobbing in school. Principles for and the results of the work of an anti-mobbing group*. "Scandinavian Journal of Education Research". 19, 1-12.
- ROLAND, A. 1987: *A two-factor theory on bully*. Unpublished Ph. D. Thesis, University of Bernen, Bergen.
- SHERMAN, B.S. 1984: *An Investigation into the Relationship between Role Taking and Aggression in Elementary School Aged Children*. "Dissertation Abstract International". 46/09-A,2636.
- SHERMAN, R.C. y DOWDLE, M. 1974: *The perception of crime and punishment: A multidimensional scaling analysis*. "Social Science Research". 3,109-126.

LA PRESENCIA DEL EVOLUCIONISMO EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y EN PARTICULAR EN LA PSICOLOGÍA

Luis Mayor Martínez
Juan Carlos Pastor Soriano
Dpto. de Psicología Básica.
Universidad de Valencia
M^a Rosa Sos-Peña
Dpto. de Psicología.
Universidad Jaume I. Castellón

RESUMEN

En el presente trabajo se examina el impacto actual de Charles Darwin en el complejo campo de las ciencias sociales, prestando atención particular a la psicología actual. El método utilizado ha sido el análisis de las citas dirigidas a Darwin en las publicaciones vaciadas por el Social Sciences Citation Index. El objetivo planteado ha sido determinar el número de citas recibidas, precisar su distribución temporal, y consignar las obras más relevantes según el criterio. Además, se analiza el ámbito científico en el que muestran mayor impacto y las revistas máximas citadoras.

SUMMARY

In this work we have examined the impact of Charles Darwin in the complex field of the social sciences, with a special attention in the current Psychology. The used method have been the analysis of the cites presents in the publications included in Social Sciences Citation Index. We have conducted our study of references with the goal of finding out the number of citations that received Darwin in this time and his most cited works. Furthermore we analyzed the subject with which they deal, the authors and the journals most citing.

INTRODUCCION

El evolucionismo biológico constituía, desde comienzos del siglo XIX, un componente ampliamente extendido de la cultura europea. Puede por tanto afirmarse que la idea evolucionista, representada por varios e influyentes autores, estaba ya entonces en el ambiente cultural. Sin embargo, hoy resulta evidente que la formulación de Charles R. Darwin (1809-1882) acerca del hombre y su ubicación en el cosmos, fue decisiva para que se transformaran notablemente las perspectivas de la investigación en numerosas ramas de la ciencia, más allá del tema del origen y cronología de los seres humanos. La teoría darwiniana suministraba, en efecto, potentes mecanismos de interpretación que iban a arrumbar los hábitos de explicación dominantes hasta entonces, basados en el antropocentrismo, el esencialismo, el creacionismo y la teleología cósmica.

El impacto de las ideas de Darwin en el campo de las ciencias sociales, y en concreto sobre la Psicología, fue también importante, y este aspecto lo han abordado en los últimos años diversos autores, realizando pertinentes observaciones sobre la dimensión psicológica de las investigaciones de Darwin. Como afirma Ghiselin, cuando Darwin descubría la selección natural "estaba también asentando los fundamentos de un mejor enfoque para la Psicología. Este autor -añade- suele ser reconocido como un psicólogo comparativo y experimental no inferior a ningún otro, pero no se ha sabido reconocer lo temprano de tales preocupaciones y la influencia tan penetrante de su obra" (Ghiselin, 1982, p. 64).

No obstante, el influjo del darwinismo sobre la Psicología es un tema aún no cerrado que probablemente necesite de una profunda revisión en puntos importantes. Valga de ejemplo la frecuente interpretación rutinaria de la obra de J.B. Watson como darwiniana, en ocasiones extendida en general al conductismo clásico, cuando en realidad su pretensión de estudiar toda conducta humana o animal desde un mismo parámetro metodológico, haciendo abstracción del organismo sujeto de esa conducta, contravenía la significación más genuina del legado intelectual de Darwin (cfr. Logue, 1985). El darwinismo, en cualquier caso, ha tenido una gran repercusión en la historia de la ciencia, que se difunde principalmente en tres áreas científicas: Biología general, botánica y geología y ciencias biomédicas y sociales. ¿Pero qué representan hoy en las ciencias sociales, y en particular en la Psicología, las ideas darwinianas? Dar contestación siquiera parcial a este interrogante -porque obviamente no podemos abarcar ahora todas sus implicaciones-, constituye el principal objetivo del presente trabajo.

METODOLOGIA

La perspectiva histórica no es sino una dimensión más desde la que se contempla la realidad. Los historiadores buscan en el pasado las raíces del presente, con la pretensión de descubrir aquellos eventos esenciales que, por el impacto de su recepción, pueden ayudarnos a explicar la evolución histórica, una evolución, por otra parte, fundamentalmente social (cfr.

Caparrós, 1984), y en la que las acciones y creaciones de ciertos investigadores jalonan el proceso y guían, positiva o negativamente, los desarrollos de otros en el futuro.

En tal búsqueda se constata la utilidad de la medición, siempre que ésta sea posible, y entre las técnicas apropiadas para ello se encuentra la metodología bibliométrica, procedimiento que se aplica a los documentos escritos que caracterizan a toda ciencia. Como tal técnica, puede coadyuvar, junto a otras, al logro de una explicación más comprehensiva del devenir histórico.

Partiendo pues de que existe una compleja dialéctica histórica, un carácter funcional en la matriz de interacción social y comunicación que conforma la organización científica (Carpintero y Tortosa, 1990), en el presente trabajo se adopta un enfoque general historiográfico, complementándose de este modo el análisis cualitativo con el recurso a distintas técnicas cuantitativas, fundamentalmente el análisis de referencias, que aun cuando presenta ciertos problemas e insuficiencias (Tortosa y cols., 1989), no deja de constituir una vía adecuada para determinar en términos objetivos el impacto de un autor o grupo de autores en la comunidad científica (Endler, 1987).

Se utiliza como fuente de la base de datos el *Social Sciences Citation Index* (S.S.C.I.), y a partir de la información obtenida en dicho índice, se analiza el impacto de Charles Darwin en relación a los autores que más le citan, sus obras más visibles y las fuentes periódicas de información que con mayor frecuencia toman en consideración sus aportaciones.

DARWIN Y EL PROBLEMA DE LA RELEVANCIA HISTORICA

Pese al predominio de los enfoques externalistas y sociológicos, en general todas las variedades de la Historia, y desde luego la Historia de la Psicología, giran siempre en torno a la debatida cuestión de la "relevancia" o el "impacto", y es que como señalara hace años Boring todavía resulta prácticamente imposible hacer historia sin recurrir a epónimos (cfr. Boring, 1963). La historia representa el esfuerzo por descubrir el sistema de posibilidades -como diría Marías- que, en su devenir social concreto, ha condicionado, de uno u otro modo, la realidad presente. Las acciones y creaciones de unos están encauzando, positiva o negativamente, los desarrollos que otros pueden llevar adelante. Hay toda una dialéctica histórica, y en ella es "importante" lo que posee eficacia, funcionalidad dentro de la matriz de interacción y comunicación social que configura la organización científica (Carpintero, 1985).

El espectro de índices útiles para medir el impacto de realizaciones científicas específicas es amplio (Tortosa y cols., 1989). Frente al modo tradicional de afrontar el tema de la calidad científica, apoyado en una visión retrospectiva sobre el pasado de un conjunto de evaluadores que actúan con criterios preestablecidos como "jueces" inapelables -Escala de Estimación-, las tendencias historiográficas actuales apuntan hacia una concepción más social de la eminencia, determinada según criterios más objetivos y cuantitativos. Existe abundante evidencia de que psicólogos

juzgados como eminentes sobre la base de diversos criterios son, asimismo, los que mayor número de citas obtienen en la literatura científica, o mayor atención reciben en los manuales y monografías (Myers, 1970; Endler, 1987; Zuckerman, 1987; Carpintero y Tortosa, 1990).

Darwin es uno de los epónimos por excelencia de la Historia de la Psicología (cfr. Boring, 1963). Pero, además, es un autor presente en las diversas categorías de criterios de eminencia. Está incluido en el nivel 27, de máxima eminencia, de la Escala de Estimación elaborada por Annin, Boring y Watson (1968), lo que le ubica entre el 10% del conjunto de investigadores más influyentes en la psicología. Mantiene ese mismo preponderante papel cuando se determina su impacto en el ámbito de las ciencias sociales en términos de número de citas recibido (cfr. Tortosa y cols., 1983, 1989), y es especialmente manifiesto cuando se circunscribe el análisis a los investigadores nacidos en las Islas Británicas (Tortosa y Quiñones, 1992).

Mención especial merece el análisis de su presencia en los manuales de Historia de la Psicología. A partir de los investigadores incluidos en su Diccionario Biográfico, Zusne (1975) obtuvo los rangos de 698 científicos "eminentes" para la Historia de la Psicología en términos de la atención que se les dedicaba en manuales de historia, en el convencimiento de que esta forma de determinar la "relevancia", "exige tan sólo la asunción de que la cantidad de espacio que un autor (de manual) dedica a la discusión de la contribución de un individuo a un campo de investigación es directamente proporcional a los juicios de eminencia sobre un individuo entre mucho otros que son, (o pueden ser), también discutidos" (cfr. Zusne y Dailey, 1982). Posteriormente (Zusne, 1985), estableció la forma de la función matemática que relaciona las posiciones de estos individuos ordenados por rango de eminencia y la medida de esa eminencia. Los resultados indican que los historiadores de la psicología tienden a valorar las contribuciones de un número muy reducido de científicos de un modo desproporcionado en relación a los demás "eminentes", situación análoga a la que describió Lotka, en 1926, para referirse a la producción de obras científicas.

Parfraseando la llamada "ley de Lotka", podríamos decir que de los centenares de contribuyentes a la psicología que toman en consideración los historiadores de la psicología, hay unos pocos a los que se atribuye la mayor parte de la responsabilidad en el desarrollo de nuestra ciencia. Según sus datos, prácticamente el 50% de lo que, para los historiadores de la psicología, constituye su evolución histórica, y que plasman en sus textos, se debe a algo menos de una treintena de científicos. Los autores nacidos antes del siglo de la constitución disciplinar -Aristóteles, Platón, Descartes, Hume, Locke, Kant, Berkeley, San Agustín, Herbart, Reid y Leibnitz - vienen a suponer algo más de un tercio, señalando los grandes hitos, dentro de la época de las "psicologías filosóficas" (Caparrós, 1984). Otros seis se reparten entre las generaciones de la primera mitad del s. XIX -el creador de la psicofísica (Fechner), el del evolucionismo (Darwin), el "padre fundador" (Wundt), su influyente maestro del período de Heidelberg (Helmholtz), el iniciador de la tradición correlacional (Galton), y el iniciador de la tradición psicológica americana (James)-. Y, finalmente, once a las de la segunda mitad del siglo -el iniciador del psicoanálisis (Freud) y el del método del reflejo condicionado (Pavlov); los líderes del conductismo (Watson), estructuralismo

(Titchener), y psicología hórmica (McDougall), y los dos primeros grandes disidentes del psicoanálisis ortodoxo (Jung y Adler); la psicología del campo de Lewin, y los neoconductistas Hull y Tolman, en nuestra generación; y, por último, el gran representante del conductismo radical, el recientemente fallecido Skinner-.

Como puede apreciarse, pues, es sin duda singular el papel de nuestro autor. Es uno de los pocos investigadores británicos que aparecen en los tres criterios mencionados, junto a W. McDougall, Ch. Spearman, F. Galton, E.B. Titchener y Ch. Sherrington (cfr. Tortosa y Quiñones, 1992). Tomados en conjunto, proporcionan una evidencia empírica de la imagen oficial de la tradición científica británica en psicología (v.g., Hearnshaw, 1964). Además, su singular posición en los manuales de historia de la psicología habla por sí solo del rol atribuido en el devenir de la psicología.

IMPACTO GENERAL DE CHARLES DARWIN

El método histórico de las generaciones nos sitúa a Ch. Darwin en la generación de 1811 (nacidos entre 1804 y 1818), la primera del *glorioso siglo de la ciencia*. Quizás por ser la primera resulta la evaluada más baja como promedio entre las pertenecientes al siglo XIX, a partir de los datos del ranking de Annin, Boring y Watson (1968) (cfr. Tortosa y Quiñones, 1992). Efectivamente, los miembros de dicho grupo generacional -i.e. J.S. Mill, Darwin, Bernard, Marx, Lotze, Donders, Du Bois Reymond, Boole, Séguin- reciben en conjunto 337 puntos, con un rango promedio de 17,74 sobre el máximo posible de 28.

No obstante, el análisis singularizado de los integrantes de esta generación muestra profundas diferencias entre sus integrantes. Mientras en conjunto su nivel de eminencia es bajo, el impacto individualizado en el ámbito de las ciencias sociales de algunos investigadores es muy apreciable. En concreto, el triunvirato formado por K. Marx, J. Stuart Mill y Ch. Darwin, todo ellos trabajando en la Gran Bretaña de la segunda mitad del siglo XIX y buenos conocedores los unos de los otros, muestra una influencia clara y significativa en las ciencias sociales actuales (cfr. Tortosa y cols., 1983, 1989; Tortosa y Quiñones, 1992). Junto a aquellos un considerable grupo de representantes de la fisiología sensorial y la filosofía. Una imagen repetida tanto en manuales de Historia de la Psicología (cfr. Tortosa y López-Latorre, 1991), como en número de citas evocado (cfr. Tortosa y Quiñones, 1992).

Resulta difícil separar su vida del desarrollo de su teoría, algo que ha sido bien documentado por el propio Darwin en su autobiografía (cfr. Barlow, 1958), y por otros investigadores a lo largo de nuestro siglo (cfr. Moorehead, 1969; Stone, 1980). No obstante, no es su biografía el motivo del presente trabajo, si bien indudablemente debe ser tomada en consideración.

Centrándonos en el autor que constituye el objeto de nuestro estudio, Charles Darwin, en el período acotado (1966-1985) recibe en el S.S.C.I. un total de 2.161 citas, con un promedio anual de 108 citas y un índice global de visibilidad de 3'33 que prueba la transcendencia de este autor en el ámbito de las ciencias sociales.

La representación de los índices anuales (ver Gráfico 1, pág. 163), permite observar que el nivel más alto corresponde al año 1980 (Índice de Platz: 2'31).

El análisis de la evolución cronológica de las citas que recibe Darwin en estos 20 años, permite observar un incremento de las mismas a partir de 1978, un apreciable aumento en el año 1980, como ya se ha dicho, y una cierta estabilidad en los últimos años que tiende a mantenerse en un número muy elevado de citas (los índices de Platz oscilan desde 2'17, en el año 1983, a 2'30, en el año 1982). Es en los primeros años estudiados (1966-1970) cuando Darwin cuenta con un menor número de citas.

En la distribución de las citas cabe diferenciar tres períodos.

El primero abarca los primeros 10 años de este estudio -desde 1966 hasta 1975-, con unos porcentajes de citas que varían desde 1'8% hasta 3'57% y que permiten denominarlo *periodo de iniciación*.

El segundo abarca de 1976 a 1979, con unos porcentajes entre 5% y 6'29%, y lo podríamos llamar *fase de incremento*.

Y el tercero comprende de 1980 a 1985, con unos porcentajes que van de 6'80% a 9'58%; esta etapa en la que logra mayor cantidad de citas podría denominarse *periodo de apogeo*.

En términos más globales, en la evolución de las citas que recibe Darwin destaca el alto promedio anual de referencias en los años que abarca este estudio, observándose una tendencia a aumentar con el paso del tiempo que puede considerarse indicativa de la vigencia actual del darwinismo en las ciencias sociales. Esbozamos a continuación algunas líneas interpretativas de los datos reflejados gráficamente.

El influjo del darwinismo sobre la Psicología -se ha observado desde distintas fuentes- no fue el que cabría esperar, y las orientaciones de la investigación en la disciplina psicológica se mantuvieron relativamente al margen de la teoría de Darwin salvo, quizá, en áreas concretas en las que su influencia resultó determinante, como la psicología infantil y la psicología animal (cfr. Delval, 1982).

Como ha señalado entre nosotros Tomás R. Fernández (1984), la obra psicológica de Darwin parece haber tenido un primer momento de gran influencia, en el último cuarto del S. XIX y comienzos del XX, para pasar después a un fuerte declive en relación con dos hechos importantes que pueden estar relacionados: De un lado, el potente embate del biólogo alemán Auguste Weismann, apoyado en los progresos de la citología, contra toda explicación lamarckiana de la herencia; de otro, la creciente polarización del interés de la psicología americana en cuestiones relativas al aprendizaje, en detrimento de temas como la comparación entre especies.

Es, además, un período caracterizado por un ambiente o mentalidad progresista en el que el *Zeitgeist* acentúa la dimensión práctica de la psicología, plasmando la idea tan arraigada en la tradición cultural americana de que a través de la educación cualquier limitación psicológica puede llegar a superarse. Llevada al extremo, la idea de que el organismo es totalmente moldeable iba a conducir a la negación misma de los instintos.

La recuperación de la influencia del Darwin psicólogo opera, ya bastante después, por la vía de los etólogos, pues aunque los trabajos de K. Lorenz y N. Tinbergen son de los años 30, el auge de la moderna etología no se produce hasta los años 60 (cfr. Fernández, 1984). Bajo este nuevo clima surgirán posteriormente varias teorías influyentes acerca de las emociones de marcado carácter evolucionista.

AUTORES MAXIMOS CITADORES DE DARWIN

En la distribución de las referencias a Darwin que realizan los distintos autores se aprecia una gran dispersión. Frente a alguno que emite 39 citas, encontramos un extenso grupo de otros autores que sólo le otorgan una cita. Los 10 autores que más le citan suman en conjunto un total de 214 citas, lo que supone el 10% del total que recibe Darwin en el S.S.C.I. en el periodo señalado (1966-1985).

Si agrupamos a estos estudiosos de la teoría darwiniana de la evolución según su respectivo campo de estudio, cabe observar que desempeñan su actividad en las áreas de la biología, la geología, la antropología y la historia de la ciencia (ver Tabla 1, pág. 154). R.Colp es autor de varias obras que revisan la teoría y en las cuales analiza la personalidad de Darwin, a quien presenta como un hombre de gran curiosidad intelectual. M.J.Kottler se interesa por igual por la obra de Alfred R. Wallace, quien descubrió, simultáneamente a Darwin, que las especies evolucionan por selección natural a partir de los individuos más aptos; investiga también las leyes de Mendel, la ontogénesis y la filogénesis. M. Ruse es autor de varias obras sobre el desarrollo de la teoría de Darwin y el círculo cultural en el que se mueve. Por su parte, M.T.Ghiselin, como ya hemos adelantado, realza los aspectos psicológicos del darwinismo, fijándose en particular en los mecanismos de la evolución cultural y del lenguaje. M.J.S.Rudwick se interesa por la revolución que provocó en la geología la teoría de Lyell, según la cual los fenómenos geológicos se producen por transformaciones continuas y graduales en grandes periodos de tiempo; sus obras se ocupan también de las relaciones entre la religión y la teoría de la evolución, así como de la reacción ante ésta de los científicos naturalistas de la época victoriana. R.J. Richards, seguidor como los anteriores de la obra de Darwin, analiza los factores que contribuyeron a postergar la teoría darwiniana y otros modelos que se aplican en la historia de la ciencia. J.A. Campbell se ocupa, junto a Darwin, del neo-lamarckismo; su obra trata también del desarrollo de la geografía en los EE.UU. y Gran Bretaña. P. Ekman se centra en varias de sus obras en el estudio de la emoción, tratando de establecer las expresiones faciales más comunes en las distintas reacciones emocionales. E.S. Reed investiga la revolución ecológica y su repercusión en la Psicología y O.B. Sheynin la historia del método estadístico en astronomía.

TABLA 1: Los 10 autores máximos citadores de Darwin (S.S.C.I., 1966-1985).

| AUTOR | Nº CITAS | AUTOR | Nº CITAS |
|----------------|----------|------------------|----------|
| R. COLP | 39 | M. J. KOTTLER | 31 |
| M. RUSE | 26 | M. T. GHISELIN | 26 |
| O. B. SHEYNIN | 21 | M. J. S. RUDWICK | 16 |
| R. J. RICHARDS | 16 | J. A. CAMPBELL | 13 |
| P. EKMAN | 13 | E. S. REED | 13 |

OBRAS DE DARWIN MAS CITADAS

Los autores adquieren un reconocimiento formal en un ámbito científico por mor de dos elementos fundamentales: Sus aportaciones en el marco institucional o profesional de la ciencia en la que se encuentran y sus logros de investigación. Aunque el refrendo de la comunidad científica resulta a menudo difícil de precisar, es claro que los avances en un *corpus* doctrinal se hallan plasmados en los trabajos que un autor o autores publican, por lo que las menciones que éstos reciben representan una vía objetiva para evaluar el impacto de una determinada aportación sobre los estudiosos del campo (Garfield, 1979).

En los trabajos más citados de Darwin encontramos amplias diferencias en cuanto al número de citas que reciben.

En este estudio hemos analizado las obras que cuentan con más de 20 citas (ver Tabla 2). Las 7 obras más citadas suman en conjunto 1.644 citas, lo que supone más del 75% (76'07%) del total de citas.

Destaca el alto número de referencias que reciben las tres obras más citadas, entre ellas suman 1.459 citas, lo que supone cerca del 70% (67'51%) del total.

TABLA 2: Las obras más citadas de Darwin (S.S.C.I., 1966-1985).

| TITULO | Nº CITAS | % |
|--|----------|-------|
| The Expression of the Emotions in Man and Animals, 1872. | 558 | 25,82 |
| The Origin of Species, 1859. | 486 | 22,49 |
| The Descent of Man and Selection in Relation to Sex, 1871. | 415 | 19,16 |
| The Variation of Animals and Plants under Domestication, 1868. | 71 | 3,28 |
| A Biographical Sketch of an Infant, 1877. | 50 | 2,31 |
| The Autobiography of Charles Darwin, 1809-1882, 1958. | 43 | 1,99 |
| A Naturalist's Voyage, 1839 | 21 | ,97 |

La obra más citada es "The Expression of the Emotions in Man and Animals", con 558 citas (Índice de Platz: 2'75), seguida por "The Origin of Species" con 486 citas (Índice de Platz: 2'69) y por "The Descent of Man and Selection in Relation to Sex", con 415 citas (Índice de Platz: 2'62). El conjunto de estas tres obras suma 1.459 citas (67% del total), mientras que las cuatro obras restantes de la tabla sólo suman 185 citas, que suponen algo más del 8% (8'56%) del total (Ver Gráfico 2, pág. 164).

A continuación, vamos a comentar brevemente las obras de Darwin más citadas siguiendo el orden cronológico de su publicación (Freeman, 1965), salvo en el caso de *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872) que por su relevancia será objeto de un análisis, por separado, más amplio. El primer texto que publicó fue *A Naturalist's Voyage*, en 1839, y en él cuenta su famoso viaje en el H.M.S. Beagle, iniciado el 27 de diciembre de 1831 y prolongado a lo largo de cinco años, al cual Darwin consideró el acontecimiento más importante de su vida, pues determinó su carrera y fue un evento fundamental para marcar el resto de su obra. A bordo del *Beagle* le surgieron las primeras dudas sobre la constancia de las especies y allí fue donde realizó numerosas observaciones a partir de las diferencias entre los fósiles de diversos lugares, los avestruces de la Pampa, de la Patagonia y africanos, y otras variaciones entre las distintas especies de América del Sur y del Norte, Europa y las Islas Galápagos, llevándole a la postre a la idea de que las especies, lejos de permanecer siempre iguales, experimentaban una evolución (Darwin, 1985).

La elaboración de *The Origin of Species* le llevó más de veinte años (cfr. Colp, 1977). En este libro, que empezó a escribir en julio de 1837 y fue publicado por primera vez el 24 de noviembre de 1859, enuncia la teoría de la evolución, el concepto de selección natural y su función en la naturaleza. A medida que cambian las condiciones, varían en los diferentes lugares las especies. Desde que surgió la vida sobre la tierra, los organismos se han ido modificando gradualmente hasta nuestros días, en que existe una extensa y variada gama de especies de animales y plantas procedentes de antepasados muy simples por selección natural de los individuos más aptos. La selección natural es el mecanismo que ha llevado a la etapa superior de la evolución sobre la tierra, el nivel humano, y que hace perfeccionar el ajuste al medio de las distintas especies (Darwin, 1968).

En 1868 se publicaba *The Variation of Animals and Plants under Domestication*, libro en el que Darwin incluye numerosas observaciones sobre la transformación de los hábitos y sobre los instintos. Trata, en general, sobre la herencia de las cualidades mentales de los animales y las características de las plantas cultivadas que ganaderos y agricultores, respectivamente, obtienen y perfeccionan a través de selección artificial.

Unos años más tarde, en 1871, apareció *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex*, obra en la cual Darwin afirma la ascendencia animal del hombre a partir de un mono extinguido, y compara sus facultades mentales con las de los animales (cfr. Barret y cols., 1988). Subraya, además, la importancia biológico-evolutiva de la selección sexual por competencia en el apareamiento entre los machos y las hembras (Darwin, 1984). Un año después, ya en 1872, aparece *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (Darwin, 1984), obra que se comenta en el epígrafe siguiente.

En 1877, treinta y siete años después de que lo realizara y con motivo de la publicación de un artículo de H. A. Taine sobre el desarrollo del lenguaje, Charles Darwin publicó en la revista *Mind: Quarterly Review Psychology and Philosophy*, el texto *A Biographical Sketch of an Infant*, en el cual estudia los primeros años de vida de su primogénito, William Erasmus, nacido en 1839. En sus observaciones sobre la conducta del niño, se aprecia su interés por las cuestiones psicológicas y, siendo un artículo poco conocido, lo cierto es que contiene importantes contribuciones a la Psicología y los propios fundamentos de la etología como estudio científico del comportamiento de los animales (Korey, 1987).

Finalmente, en 1958, apareció una edición póstuma de la Autobiografía de Charles Darwin, con datos personales que nos ayudan a conocer al hombre que fue Darwin y la honradez intelectual que mantuvo consigo mismo, y también al científico sometido a los avatares sociales de la época. Junto a otros elementos científicos y personales interesantes, se revela en estas páginas su progresivo interés hacia los problemas biológicos de la evolución y de la selección natural, de los cuales se ocuparía a lo largo de toda su obra (Darwin, 1977).

"LA EXPRESION DE LAS EMOCIONES EN LOS ANIMALES Y EN EL HOMBRE"

Darwin no estaba interesado por los sentimientos subjetivos en los animales inferiores, sino que centra su atención en la conducta expresiva - posturas, gestos y expresiones faciales- y en cómo la expresión de las emociones contribuye al bienestar humano. Para ello, describe las expresiones que manifiesta la fisonomía humana en los diferentes estados de ánimo (emisión de sonidos, gritos, movimientos...), examinando la conexión entre determinadas formas de expresión y ciertas emociones y sentimientos (sufrimiento y llanto, alegría, amor, ternura, piedad, malhumor y enojo...) (cfr. Mayor y Sos-Peña, 1992, en prensa).

Mediante sus propias observaciones y las descripciones obtenidas de cuidadores de zoológicos, exploradores y misioneros, así como otros datos procedentes de estudios sobre expresiones faciales producidas artificialmente por estimulación eléctrica de los músculos faciales en humanos, Darwin trataba de mostrar la continuidad básica de las expresiones emocionales desde los animales inferiores a los humanos.

Aunque se publica en 1872, diez años antes de su muerte, conviene recordar que el texto en un principio iba a ser un capítulo sobre el hombre de la obra *El origen de las especies* (1859), pero a causa de su extensión su autor decidió publicarlo, trece años después, como libro autónomo. La preocupación de Darwin por la conducta, que se plasma en tres obras principales, todas ellas bastante tardías -*La Expresión de las emociones en los animales y en el hombre* (1872), *Apunte biográfico de un niño* (1877), *Un Ensayo póstumo sobre el instinto* (1883) (y quizá una cuarta, *La formación del manto vegetal a través de la acción de las lombrices de tierra con observaciones acerca de sus hábitos*, de 1881)-, es en realidad muy anterior, como han puesto de manifiesto, con especial rigor, los varios

estudios que el Prof. Tomás Fernández y colaboradores han dedicado al tema en la última década, en relación a los cuales este trabajo no tiene nada que corregir; si acaso, nuestros datos valdrían como una comprobación cuantitativa del análisis plasmado, entre otras publicaciones, en la introducción a la cuidada traducción castellana de *La Expresión de las emociones en los animales y en el hombre*, la mejor de que se dispone y probablemente la única completa (cfr. también Barret y cols., 1986; Fernández y Sánchez, 1990).

El enfoque de Darwin es funcional, se interesa fundamentalmente por el valor de supervivencia de la conducta emocional expresiva en animales y humanos. Las expresiones emocionales están al servicio de ciertas funciones en la vida de los animales y actúan como señales, comunicando información de un animal a otro sobre lo que puede suceder, y como preparación para la acción. Aunque Darwin trata en el libro tres tipos de acciones, los reflejos, los hábitos y los instintos, considera como verdaderas expresiones los reflejos y los instintos, que suponen no sólo la capacidad innata para reaccionar de una determinada forma, sino también el reconocimiento innato de esa misma expresión en los demás.

Esta obra ha tenido una influencia importante en la consideración contemporánea de las emociones y es la fuente de la tradición evolucionista en este campo.

REVISTAS MAS UTILIZADAS EN LAS CITAS A DARWIN

Las revistas constituyen una dimensión importante de los canales formales de comunicación científica y de los medios de almacenamiento de los resultados obtenidos en la investigación (Xhignesse y Osgood, 1967). La detección de las redes de comunicación científica que se establecen entre ellas, permite perfilar distintas áreas de investigación o caracterizar a un investigador como "clásico" o "funcional" (Tortosa, 1985).

Las revistas que más utilizan los distintos autores que citan a Darwin en el S.S.C.I. (1966-1985), forman una pirámide en cuyo vértice se encuentra la más citada, *ISIS*, y, en la base, un extenso grupo de otras revistas que sólo cuentan con una única cita.

Nos referiremos aquí solamente a las 11 revistas más citadas (las tres últimas revistas coinciden en el número de referencias). Entre ellas suman 378 citas, lo que supone cerca del 20% (17'49%) del total. El conjunto de las tres primeras -*ISIS*, *Current Antropology* y *Studies in History and Philosophy of Science*- aporta 143 citas, es decir cerca del 7% del total (6'62%).

TABLA 3: Revistas máximas citadoras de la obra de Darwin (S.S.C.I., 1966-1985).

| REVISTA | CITAS |
|---|-------|
| ISIS | 50 |
| CURRENT ANTROPOLOGY | 48 |
| STUDIES IN HISTORY AND PHILOSOPHY OF SCIENCE | 45 |
| ANIMAL BEHAVIOUR | 36 |
| SCIENCE | 36 |
| JOURNAL OF THE HISTORY OF BEHAVIORAL SCIENCES | 31 |
| BEHAVIORAL BRAIN RESEARCH | 30 |
| PROCEEDINGS OF AMERICAN PHILOSOPHICAL SOCIETY | 27 |
| JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY | 25 |
| ANNALS OF SCIENCE | 25 |
| JOURNAL OF THE HISTORY OF IDEAS | 25 |

De estas revistas del campo de las ciencias sociales, unas proceden del campo de la Historia y la Filosofía de la Ciencia -*ISIS* (50 citas), *Studies in History and Philosophy of Science* (45 citas), *Science* (36 citas) y *Annals of Science* (25 citas)-, y de la Historia del pensamiento -*Journal of the History of Ideas* (25 citas)-. Una procede de la Filosofía -*Proceedings of the American Philosophical Society* (27 citas)- y otra publicación pertenece al campo de la Antropología -*Current Antropology* (48 citas)-. Finalmente, figuran varias publicaciones del campo de la Psicología: De la Psicología Experimental (*Animal Behaviour*, con 36 citas), de la Psicobiología (*Behavioral & Brain Research*, con 30 citas), de la Psicología Social y de la Personalidad (*Journal of Personality and Social Psychology*, con 25 citas), y, desde luego, de la Historia de las Ciencias del Comportamiento -*Journal of the History of the Behavioral Sciences* (31 citas)-.

De los datos anteriores se desprende que los ámbitos que registran una mayor influencia del darwinismo dentro de las ciencias sociales son la Historia y la Filosofía de la Ciencia, la Psicología y la Antropología.

CONCLUSION

En este estudio se ha analizado la presencia de la teoría evolucionista en las ciencias sociales y, según se desprende de distintos indicadores utilizados, se confirma que Charles Darwin ha tenido una gran repercusión -como "clásico" más que como autor de "uso" o "funcional"- en la historia de las ciencias sociales: el desarrollo que han tenido las disciplinas enumeradas en el párrafo anterior es, en este sentido, muestra elocuente de su influencia. Con todo, la madurez alcanzada por la historiografía actual de la

psicología (cfr. Tortosa y cols., 1991), viene replanteando el "punto de vista recibido" de la figura y la obra de Darwin en términos muy alejados de las tradicionales historias ceremoniales que ofrecían una tópica visión de los planteamientos de este autor y de su recepción posterior (cfr. Kohn, 1986; Richards, 1988).

Entre los autores que más le citan aparecen investigadores del evolucionismo dedicados a la biología, la geología, la antropología y las ciencias históricas. Las obras de Darwin más citadas son, por otra parte, las estimadas más trascendentes y, también, las más conocidas de este autor.

En lo que respecta en concreto a la Psicología contemporánea, puede afirmarse con pleno fundamento que la teoría evolucionista darwiniana constituye una de sus raíces más claras y que la herencia de Darwin sigue viva, a pesar del tiempo transcurrido desde que fuera formulada su teoría acerca de la evolución.

El evolucionismo constituye sin ningún género de dudas un movimiento de influencia considerable en la psicología en general (cfr. Carpintero, 1987; McKenzie, 1976), como en la americana en particular (cfr. Persons, 1950; Rieber y Salzinger, 1980), si bien no sólo en esta (cfr. Kohn, 1986) y, más en concreto, en la tradición funcional-conductual (Buxton, 1985; Logue, 1985). El establecimiento de una línea continua, enlazando al hombre con los animales gracias a la idea de evolución hubo, por fuerza, de plantear el problema del origen de las características humanas en antecedentes o primordios infrahumanos. Con ello había de surgir la pregunta por el origen de la mente humana y su formación posible a partir de alguna *mente animal*. La idea evolucionista forzó a realizar un planteamiento diacrónico, tanto en una dimensión filogenética como en la puramente ontogenética, de la constitución de la mente humana. Y al mismo tiempo, ello cuestionó la aproximación introspectiva, al resultar ésta completamente inadecuada para las nuevas realidades a estudiar.

Y ello ha sido puesto de relieve claramente en respectivas aproximaciones históricas subdisciplinares. Quedaba fuera de nuestro propósito delinear aquí el desarrollo de la *psicología comparada*. Algunas notas interesantes se pueden ver en algunos trabajos como los de Ardila (1968), Gottlieb (1979), Cooper (1985), o Boakes (1989). Tampoco vamos a examinar ahora los jalones de la *psicología infantil*, que son por lo demás bien conocidos (cfr. Eckardt, Bringman y Sprung, 1985; Charlesworth, 1992). Sin embargo, y frente a la más cristalizada visión que ofrecen los manuales, su mayor influencia en la psicología contemporánea -al menos en el ámbito cubierto por las revistas periódicas- se registra en el campo de la Psicología de las emociones, como parece indicar el hecho de que *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872) sea la obra más citada de su producción, y no *The Origin of Species* (1859), que establece la teoría de la evolución en sus parámetros generales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANNIN, E., BORING, E. y WATSON, R. (1968). *Important psychologists, 1600-1967*. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 4, 303-315.
- ARDILA, R. (1968). *Historia de la psicología comparada*. Lima. Univ. Nac. San Marcos.
- BARLOW, N. (Ed.) (1958). *The autobiography of Charles Darwin, 1809-1882*. London. Collins.
- BARRET, P. H. y cols. (eds.) (1986). *A concordance to Darwin's The Descent of Man and Selection in Relation to Sex*. Ithaca. Nueva York. Cornell University Press.
- BARRET, P. H. y cols. (eds.) (1988). *A concordance to Darwin's The Expression of the Emotions of Man and Animals*. Ithaca. Nueva York. Cornell University Press.
- BOAKES, R. (1989). *Historia de la psicología animal. De Darwin al conductismo*. Madrid. Alianza.
- BORING, E. G. (1963). *Eponym as placebo*. Address of the Honorary President of the 17th International Congress of Psychology (Washington, 1963). Repr. en E. G. Boring. *History, Psychology, and Science: Selected papers* (eds., R.I. Watson y D.T. Campbell). Nueva York. Wiley.
- BUXTON, C. (1985). *Early sources and basic conceptions of Functionalism*. En C.E. Buxton, ed., *Points of view in the Modern History of Psychology*. Nueva York. Academic Press, 85-112.
- CAPARROS, A. (1984). *La psicología y sus perfiles. Introducción a la cultura psicológica*. Barcelona. Barcanova.
- CAPARROS, A. (1984). *Notes for reconsidering the called philosophic psychologies*. Revista de Historia de la Psicología, 5, 85-90.
- CARPINTERO, H. (1985). *Aproximación cuantitativa a la historia de la psicología*. En S. Rodríguez, ed., *Estudios de historia de la psicología. Teoría y métodos de investigación*. Salamanca. ICE de la Univ. de Salamanca, 81-103.
- CARPINTERO, H. (1987). *Historia de la Psicología* (2 vols.). Valencia. Nau Llibres.
- CARPINTERO, H. y TORTOSA, F. (1990). *Aplicaciones de la metodología bibliométrica a la historia de la psicología: Una visión de conjunto*. En F. Tortosa, L. Mayor y H. Carpintero, eds., *La psicología contemporánea desde la historiografía*. Barcelona. PPU.
- CHARLESWORTH, W. R. (1992). *Darwin and Developmental Psychology: Past and Present*. Developmental Psychology, 28, 1, 5-16.
- COLP, R. (1977). *To be an invalid: the illness of Charles Darwin*. Chicago. University of Chicago Press.
- COOPER, J. (1985). *Comparative Psychology and Ethology*. En G. Kimble y K. Schlesinger, eds., *Topics in the History of Psychology*. Hillsdale (N. J.). L. Erlbaum, vol. I.
- DARWIN, CH. (1968). *El origen de las especies*. Madrid. EDAF.
- DARWIN, CH. (1977). *Autobiografía I y II*. Madrid. Alianza.

- DARWIN, CH. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid. Alianza.
- DARWIN, CH. (1985). *Teoría de la evolución*. Barcelona. Península.
- DARWIN, CH. (1985). *Viaje del Beagle*. Madrid. Alhambra.
- DELVAL, J. (1982). *El darwinismo y el estudio de la conducta humana*. Revista de Occidente, 18-19, 201-218.
- ECKARDT, G., BRINGMANN, W. y SPRUNG, L. (eds.) (1984). *Contributions to a History of developmental psychology*. The Hague. Mouton.
- ENDLER, N. (1987). *The scholarly impact of psychologists*. En D. Jackson y J. Rushton, eds., *Scientific excellence: Origins and assesment*. Sage Publications.
- FERNANDEZ, T. R. (1984). Consideraciones preliminares a la obra de Ch. Darwin *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid. Alianza. (Orig. 1872).
- FERNANDEZ, T. R. y SANCHEZ, J. C. (1990). *Sobre el supuesto mecanicismo de la "selección natural": Darwin visto desde Kant*. Revista de Historia de la Psicología, 11 (1-2), 17-46.
- FREEMAN, R. B. (1965). *The works of Charles DARWIN. An annotated bibliographical handlist*. London.
- GARFIELD, E. (1979). *Citation Indexing: Its theory and application in science, technology, and humanities*. Nueva York. Wiley.
- GHISELIN, M. (1982). *The path to natural selection*. En J. Cherfas ed., *Darwin to date*. London. I.P.C. Magazine LTD.
- GOTTLIEB, G. (1979). *Comparative Psychology and Ethology*. En E. Hearst, *The First Century of Experimental Psychology*. Hillsdale, L. Erlbaum.
- HEARNshaw, L. (1964). *A short history of british psychology (1840-1940)*. London. Methuen.
- KOHN, D. (Ed.) (1986). *The darwinian heritage*. Princeton, N.J.. Princeton University Press.
- KOREY, K. (1987). *Textos fundamentales de C. Darwin*. Barcelona. Paidós.
- LOGUE, A. (1985). *The origins of behaviorism: Antecedents and proclamation*. En C. Buxton, ed., *Points of view in the modern history of psychology*. Nueva York. Academic Press, 141-168.
- MACKENZIE, B. D. (1976). *Darwinism and positivism as methodological influences on the development of psychology*. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 12, 330-337.
- MAYOR, L. y SOS-PEÑA, M. R. (en prensa). *La concepción de Darwin acerca de las emociones: Notas sobre su significación actual*. Revista de Historia de la Psicología, 1992, vol. 2-3.
- MOOREHEAD, A. (1969a). *Annals of discovery: The Beagle I*. New Yorker, August 30, 31-70.
- MOOREHEAD, A. (1969b). *Annals of discovery: The Beagle II*. New Yorker, september 6, 41-95.
- MYERS, C. (1970). *Journal citation and scientific eminence in contemporary psychology*. American Psychologist, 25, 1041-1048.
- PERSONS, S. (ed.) (1950). *Evolutionary thought in America*. New Haven, CT. Yale University Press.
- RICHARDS, R. J. (1988). *Darwin and the emergence of evolutionary theories of mind and behavior*. Chicago. University of Chicago Press.

- RIEBER, R.W. y SALZINGER, K. (eds.) (1980). *Psychology: Theoretical-historical perspectives*. New York. Academic Press.
- STONE, I. (1980). *The origin: a biographical novel of Charles Darwin*. New York. Doubleday.
- TORTOSA, F. (1985). *Las redes de revistas psicológicas como instrumento historiográfico*. En S. Rodríguez, coord., *Estudios de Historia de la Psicología. Teoría y Métodos de Investigación*. Ed. I.C.E. Universidad de Salamanca. Salamanca.
- TORTOSA, F. y cols. (1983). *Impacto actual de la Escala de Eminentes para la Psicología de Annin-Boring-Watson*. I Symposium Nacional sobre Psicopedagogía de la Excepcionalidad. Barcelona.
- TORTOSA, F., MARTI, C., PEREZ, E. y CARPINTERO, H. (1989). *El análisis de citas como criterio de eminencia en ciencias sociales*. En A. Rosa, J. Quintana y E. Lafuente, eds., *Psicología e Historia. Contribuciones a la investigación en Historia de la Psicología*. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma. Colección de Estudios, nº 21, 17-28.
- TORTOSA, F. y LOPEZ-LATORRE, M. J. (1991). *Kurt Lewin and his generation in Contemporary Psychology*. H.E.Lück (ed.). Fern Universität Publ., 46-57.
- TORTOSA, F. y QUIÑONES, E. (1992). *The influence of British psychology in the current psychological tradition*. Symposium 109. The Roots of scientific psychology in Europe XXV International Congress of Psychology, Brussels, July 19-24.
- XHIGNESSE, L. V. y OSGOOD, C. H. E. (1967). *Bibliographical citation characteristics of the psychological journals network in 1950 and in 1960*. *American Psychologist*, 22, 778-791.
- ZUCKERMAN, H. (1987). Preface. En D. Jackson y J. Rushton, eds., *Scientific excellence New York Origins and assesment*. Sage Publications.
- ZUSNE, L. (1975). *Names in the history of psychology. A biographical sourcebook*. Washington, D.C. Hemisphere.
- ZUSNE, L. (1985). *La estructura de evaluaciones de la eminencia histórica de la Psicología*. *Revista de Historia de la Psicología*, 6, 1, 15-19.
- ZUSNE, L. y DAILEY, D. (1982). *History of Psychology Texts as measuring instruments of eminence in Psychology*. *Revista de Historia de la Psicología*, 3, 7-42.

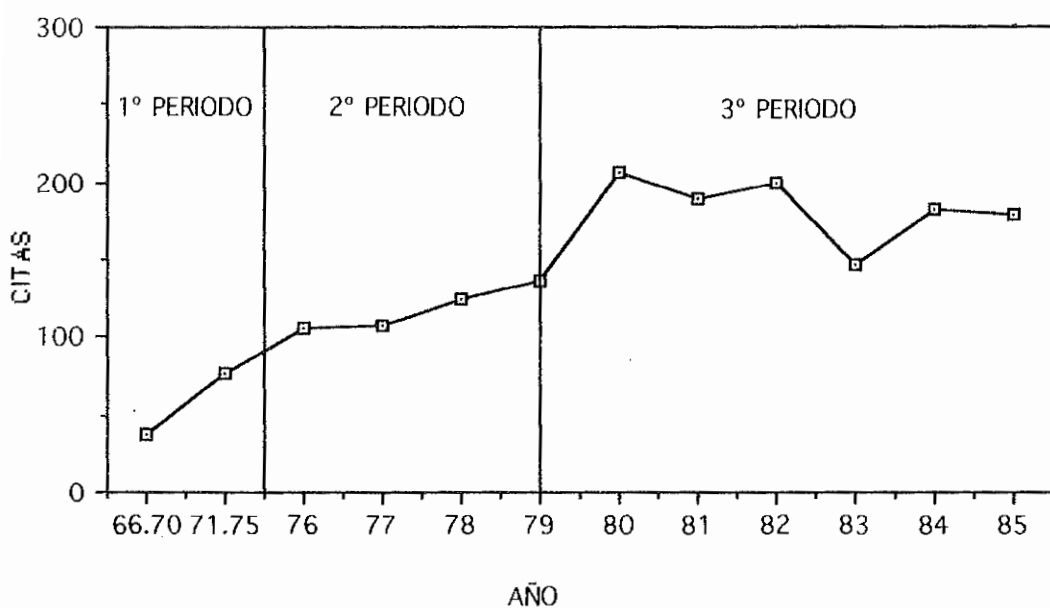


GRAFICO 1: Evolución Cronológica de las citas a Darwin en el S.S.C.I. (1966- 1985)

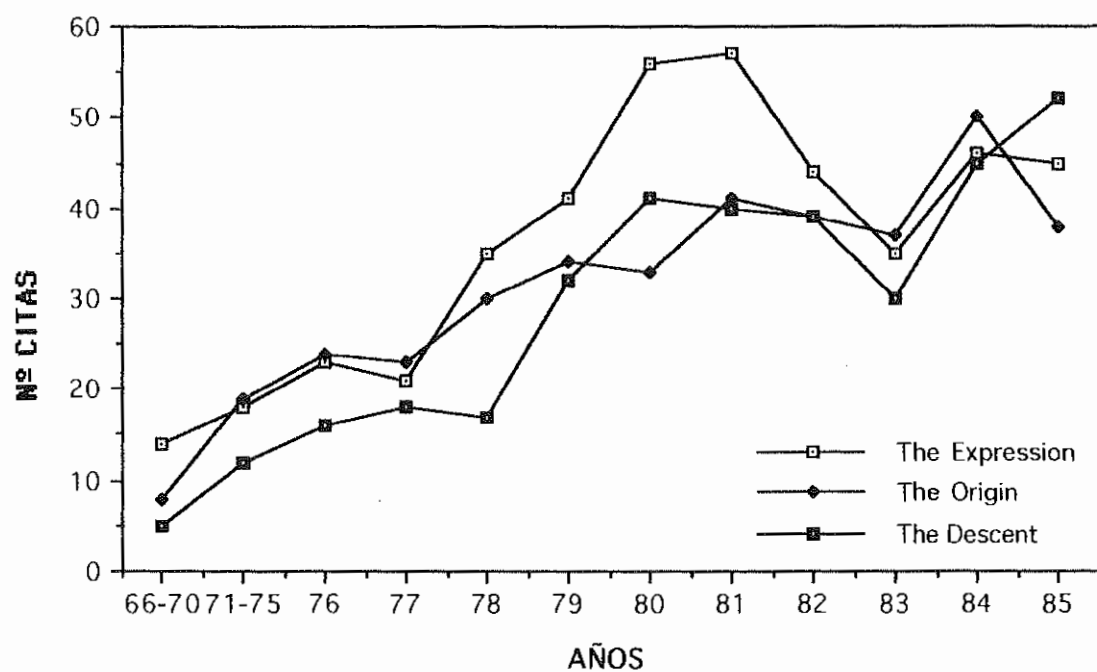


Gráfico 2: Evolución cronológica de las tres obras más citadas de Darwin.

i.e.p.s.

instituto de estudios
pedagógicos somosaguas



UNIVERSIDAD
CARLOS III
de
MADRID

MASTER EN EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA

Especialidades de:

- Didáctica de las Matemáticas
- Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza
- Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura
- Didáctica de las Ciencias Sociales,
Geografía e Historia

INFORMACION E INSCRIPCIONES

Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas
Servicio de Perfeccionamiento del Profesorado

C/. Vizconde de Matamala, 3

28028 - MADRID

Teléfono: (91) 356 44 04

Fax: (91) 361 00 24

TESIS DOCTORAL

LA PSICOLOGIA DE LA DELINCUENCIA EN ESPAÑA ENTRE 1940 Y 1960

Ponente: **M^a Jesús López Latorre**

Directores: **Francisco Tortosa Gil**

Vicente Garrido Genovés

Facultad de Psicología

Universidad de Valencia

Resulta muy interesante adentrarse en una época de la psicología española prácticamente desconocida (1940-1960) y en un área que, se creía, no tenía más historia que la reciente, la forjada en los últimos quince años y la escrita por los pioneros de la antropología y sociología criminal en España a principios de siglo con autores como el Padre Montés, Dorado Montero, Saldaña o Jiménez de Asúa (Garrido, 1984).

Tal vez el lector pudiera objetar su adscripción a la expresión *psicología de la delincuencia*, argumentando que este área de investigación no toma carta de naturaleza hasta los años 60 con la publicación de *Legal and Criminal Psychology* (1961) de Hans Toch y *Crime and Personality* (1964) de H. J. Eysenck (Bartol y Bartol, 1987). Sin embargo, como muy bien señala la autora ¿cómo denominar entonces a las reflexiones y planteamientos interventivos de orden psicológico que, sobre el fenómeno de la delincuencia, surgen en España en las décadas de los 40 y 50? Precisamente el título de este trabajo queda sobradamente justificado en tanto en cuanto selecciona aquellos artículos que, abordando el fenómeno de la delincuencia o alguna de sus manifestaciones y consecuencias, tienen un carácter específicamente psicológico o introducen en su discurso aportaciones psicológicas que merecieran recogerse.

El criterio fundamental ha sido que se aplicaran metodologías psicológicas (test, entrevistas, observación...) en el estudio del delincuente, o bien implicaran constructos y áreas donde la psicología tiene un papel predominante, caso de la personalidad de los sujetos, el clima social y familiar, los patrones de socialización, la prevención de las conductas antisociales en grupos de alto riesgo o los efectos de la privación de libertad. Se trata por lo tanto de una psicología de la delincuencia *de facto* y, en plena concordancia con el concepto que hoy tenemos de ella (Garrido, 1990).

Esta psicología de la delincuencia es caracterizada en primer término por el *entfoque pluridisciplinar* con el que se aborda la complejidad del problema delictivo. El problema de la delincuencia es abordado por profesionales procedentes de distintas disciplinas: juristas, psiquiatras, pediatras, pedagogos y maestros escriben acerca de la psicología de los delincuentes, de la reacción social ante éstos y del modo en que deberían aplicarse tratamientos preventivos y reformadores. Y estos mismos profesionales abogaban por la importancia de aplicar la psicología en el estudio de las causas y la prevención de la delincuencia. Es decir, los autores analizados "pedían" la intervención de la psicología, aun cuando ésta no existiera como tal en aquellos años. También a partir de este momento se plantea de forma insistente la importancia de los conocimientos psicológicos para la práctica de los profesionales ligados a este marco de acción (tribunales, funcionarios de prisión, jueces...).

En segundo lugar, por el *desconcierto* ante una delincuencia extendida y pluriforme que se intenta explicar y atajar. Fenómenos como la delincuencia juvenil, uno de los más estudiados en estas décadas, son productos genuinos de la posguerra y el desarrollismo. Frente a ellos, coexisten en España consideraciones biológicas, sociales y multicausales y posiciones oficialistas con otras reivindicativas de soluciones institucionales ante la pobreza y falta de instrucción de un gran sector social. En este sentido resulta interesante observar que, a pesar de las restricciones ideológicas propias de esta época, aparecen unas primeras tentativas de introducir, salvando el oficialismo y las constantes políticas de la dictadura, planteamientos teóricos y metodológicos que responden a un problema de profunda raigambre social. Esto se aprecia con mayor claridad en los años 50, donde en trabajos impregnados aún de condicionantes morales y religiosos, se denuncian sin embargo taras sociales -como la desprotección infantil y la tasa de analfabetismo- fomentadas por una política poco sensible a las desigualdades sociales; frente a éstas, se proponen medidas de índole comunitaria basadas en estudios psicosociales sobre los individuos a tratar y se insta a los organismos competentes a promover el desarrollo económico y social de las clases menos favorecidas.

En tercer lugar por la *ausencia de teorías criminológicas estructuradas*, cuya explicación del conflicto social oriente las propuestas treatmentales y profilácticas de estos autores. Si bien en los 40 hay una adscripción a planteamientos de corte biológico y psicodinámico, y psicosocial en los 50, los autores españoles no mencionan modelos científicos concretos en los que fundamentar sus razonamientos. Según la autora, esta situación podría deberse a la dificultad de contrastar y, por lo tanto, organizar las diferentes perspectivas de unos autores que, sin disponer de los canales adecuados para ello, presentan una diferente formación profesional y un dispar conocimiento de las teorías que están canalizando el progreso científico en este campo.

Y por último, por la *escasa realización de las propuestas preventivas y treatmentales*. Si bien, especialmente en los 50, se dan ideas y propuestas valiosas, la práctica correccional -a excepción de programas de conducta aplicados en centros de especiales características como el Reformatorio de Amurrio- está anclada en supuestos filantrópicos y de custodia sin que

aparezcan aplicaciones reales y continuadas que pudieran calificarse de científicas e innovadoras.

En concordancia pues con los objetivos propuestos en su trabajo, nos muestra los orígenes y evolución de la psicología criminal o psicología aplicada a la delincuencia tras el cambio en el panorama científico que se produjo como consecuencia de la guerra civil. Aun cuando fuera muy escaso lo que la psicología en este período pudiera ofrecer a la explicación del problema delictivo, se introduce en esos fundamentos con objeto de aportar una visión histórica imprescindible para comprender el desarrollo de la psicología de la delincuencia española contemporánea. En segundo lugar, lleva a cabo una ubicación epistemológica de esta disciplina en relación a la psicología española y al panorama criminológico internacional, centrándose fundamentalmente en las diferentes influencias extranjeras, tanto explícitas como implícitas, que pudieran observarse a lo largo de estos veinte años de estudio para delimitar afinidades o discrepancias en las líneas básicas de actuación e intervención españolas respecto al corpus de la investigación internacional. Y concluye con las aportaciones que en materia de prevención y tratamiento de la delincuencia han supuesto un avance notable y/o han tenido una cierta continuidad hasta la actualidad.

Porque a pesar de que la psicología de la delincuencia parte en sus orígenes de unos fundamentos más endeble que otras áreas de la psicología española -clínica, educativa o industrial-, su relevancia es patente en el hecho de que muchas de las ideas, reflexiones y sugerencias de los años 40 y 50 son destacadas e investigadas experimentalmente en el presente. De hecho, la autora llama nuestra atención sobre dos aspectos a observar de gran interés: El primero, que algunas de las preocupaciones y propuestas de intervención tales como conocer la etiología de la conducta delictiva, basar el tratamiento en el estudio de la personalidad, efectuar un diagnóstico inicial y flexible, recabar información sobre el historial delictivo y ambiental del sujeto o aplicar un tratamiento individualizado, son directrices que se mantienen y de las que han derivado gran parte de los esfuerzos tratamentales de la delincuencia infantil y adulta en España -tal y como se demuestra en el hecho de que la L.O.G.P. a finales de los 70 retoma estos principios (Alarcón, 1986)-. El segundo, la gran intuición y acierto de estos "primeros psicólogos" de la delincuencia cuando exponen medidas preventivas y tratamentales que hoy en día se consideran como las más válidas para la aplicación de la psicología en este área: campañas informativas acerca de las causas y factores que propician la conducta antisocial; la educación familiar -enseñanza de técnicas de crianza y disciplina-; la labor de la escuela como elemento de desarrollo moral -programas de instrucción ética a la infancia-; la creación de redes comunitarias donde padres y maestros colaboren en tareas conjuntas para la detección y modificación de los factores criminógenos; experiencias laborales en la escuela; organización de sociedades recreativas y culturales; actuación policial con carácter preventivo-comunitario; formación de equipos interdisciplinarios -psiquiatras, médicos, psicólogos, psicoterapeutas, educadores...- capaces de asumir desde sus especialidades y en coordinación todas las tareas de diagnóstico y tratamiento diferencial de los menores sometidos a reforma; la desinstitutionalización como medida de tratamiento; el funcionario de prisiones como educador-corrector; aplicación de sistemas reforzadores de la

conducta prosocial; cambios en la arquitectura penitenciaria; o, el nombramiento de alguno de los sujetos que asisten a tratamiento como terapeutas de sus propios compañeros.

Coincidimos con la autora al señalar que en cualquier caso, los fundamentos de la actuación psicológica con adultos y menores delincuentes están ya en estos autores y en las páginas de esta tesis doctoral. Si el lector se introduce en su amena lectura encontrará la constelación de inquietudes, de teorías y de estudios que han alumbrado la psicología de la delincuencia actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alarcón Bravo, J. (1986): *El tratamiento penitenciario: regulación jurídica y práctica actual en España*. En F. Jiménez Burillo y M. Clemente (Drs.): *Psicología Social y Sistema Penal*. Alianza Editorial, S.A., Madrid, pp. 229-252.
- Bartol, C.R. y Bartol, A.M. (1987): *History of Forensic Psychology*. En I.B. Weiner y A.K. Hess (edits.): *Handbook of Forensic Psychology*. John Wiley & Sons, Inc. N.Y., pp. 3-21.
- Garrido, V. (1984): *Delincuencia y Sociedad*. Edit. Mezquita, S.A., Madrid.
- Garrido, V. (1990): *Motivación de la conducta delictiva*. En L. Mayor y F. Tortosa (Drs.): *Ambitos de aplicación de la psicología motivacional*. Edit. Desclee de Brouwer, S.A., Bilbao. pp. 233-282.

Rosa Bañuls Egeda
Facultad de Psicología
Universitat de València



BASES DE DATOS

Consejo Superior de Investigaciones Científicas

Bases de Datos Referenciales
especializadas en revistas españolas de

CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ISOC

TEMATICA: Comprenden las siguientes Bases de Datos

| | |
|-----------------|---|
| ECOSOC: | Economía-Sociología-Política |
| HISTORIA: | Ciencias Históricas y Ciencias afines |
| ISOC-ARTE: | Bellas Artes |
| ISOC-DC: | Documentación Científica, Política Científica,
Biblioteconomía |
| JURIDOC: | Ciencias Jurídicas |
| LIN-LIT: | Lingüística y Literatura |
| PSDISOC: | Psicología, Ciencias de la Educación y Ciencias afines |
| URBISOC: | Urbanismo, Ordenación del Territorio y Geografía |
| AMERICA LATINA: | Literatura española sobre América Latina |

FUENTES: 1.386 revistas españolas

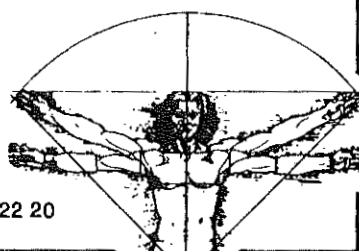
VOLUMEN: 151.359 Referencias (Nov. 92)

CRECIMIENTO ANUAL: 18.300 referencias

PERIODO DE ACTUALIZACION: Mensual

PRODUCTOR:

| | |
|----------------------------|-------------------------|
| CENTRO DE INFORMACION | C/ Pinar, 25 |
| Y DOCUMENTACION CIENTIFICA | 28006 MADRID |
| (CINDOC) | Teléfono (91) 411 22 20 |



Otras Bases de Datos:

| | |
|---------|--|
| ICYT: | Ciencia y Tecnología |
| IME: | Medicina y Areas relacionadas |
| CIRBIC: | Catálogo Colectivo de Libros y Revistas de las
Bibliotecas del CSIC |

Para información y suscripciones:

SERVICIO DE DISTRIBUCION DE INFORMACION

Pinar, 19

28006 MADRID

Teléfono (91) 585 56 48/5649 Fax (91) 561 61 93

Correo electrónico: SDIAHA@CC.CSIC.ES (INTERNET)

RECENSION DE LA OBRA:
Elementos de Psicoterapia breve psicoanalítica

Antonio Pérez Sánchez
Fundación Vidal y Barraquer.
Barcelona, 1990

El autor, médico psiquiatra y psicoanalista, expone a lo largo de 150 páginas conceptos fundamentales, especialmente sobre metodología, que definen la Psicoterapia Breve Psicoanalítica (PBP) y la distingue de otras psicoterapias y del Psicoanálisis.

Como referencias históricas parte de las experiencias de Balint y Malan resituándolas en el contexto actual, al mismo tiempo que se distancia de la tentación iniciada con Ferenczi y Alexander de tratar la PBP como una modalidad de psicoanálisis abreviado.

1.- ¿Qué se entiende por PBP?. TIEMPO Y FOCALIZACION:

En primer lugar, no es una alternativa breve al psicoanálisis, aunque recoja de él algunos principios teóricos, como puedan ser los de la técnica de la interpretación y el análisis de la transferencia.

Lo específico de la PBP es la **limitación del tiempo y la focalización**.

Sobre el tiempo, la brevedad de esta modalidad de psicoterapia (alrededor de 1 año), viene justificada por las necesidades de tratamiento psicológico de la población que asiste a un dispensario de Salud Pública (los llamados CAP en Salud Mental, donde el autor desarrolla su experiencia), que plantean necesidades de economía de tiempo y de recursos: debe atenderse un número elevado de población en el menor tiempo posible.

Por tanto, el factor tiempo es una variable definitoria de la PBP hasta el punto de que es prefijado de antemano por el terapeuta y encuadra su relación con el paciente. El tiempo, pues, es una variable de **encuadre**.

Según el factor temporal, el autor describe la evolución de la PBP en tres fases:

1ª fase: la cuestión de la duración del tratamiento se plantea como elemento del encuadre y se fija al inicio.

2ª fase: el paciente, y a menudo el terapeuta, olvidan la cuestión del tiempo (el autor lo interpreta como una defensa frente a las ansiedades de separación).

3ª fase: se reintroduce el factor tiempo como parte de la tarea terapéutica.

La otra variable de **encuadre**, la **focalización**, mantiene una estrecha relación con la brevedad del tratamiento: el trabajo terapéutico se dirige a un aspecto determinado de la vida del paciente que sea actual y no remoto y que, a su vez, sea relacional, es decir, que tenga que ver con alguien de su entorno.

Cabe decir, pues, que el tratamiento no incide sobre los síntomas y sus significados, sino sobre la dinámica de una problemática actual susceptible de ser resuelta en un período breve de tiempo.

Aparentemente, restringir la atención del trabajo terapéutico a un foco delimitado supondría una contradicción con la técnica psicodinámica de la asociación libre. El autor la resuelve por empirismo clínico, es decir, ha constatado que es posible delimitar un área de trabajo al mismo tiempo que el paciente mantiene una actitud espontánea. Para ello es necesario que el planteamiento del foco a trabajar no sea rígido y que el paciente pueda asociar otros materiales. El terapeuta adoptará una cierta posición activa, no directiva a fin de priorizar el foco terapéutico, manteniendo simultáneamente una actitud flexible cuando el paciente aporta otro material de trabajo.

2.- INTERPRETACION Y TRANSFERENCIA

Uno de los conceptos más sutiles que aparecen a lo largo del libro es el de la interpretación de la transferencia.

Cabe decir que tal interpretación no es prioritaria, sino que lo prioritario en PBP es otro tipo de interpretaciones, como las referentes al presente o pasado reciente del sujeto, en concordancia con el material seleccionado a trabajar; las interpretaciones sobre el pasado remoto y sobre conflictos internos actuales e incluso otro tipo de acciones no interpretativas, como pueden ser intervenciones recordatorias sobre el encuadre, el foco terapéutico o plazo de tiempo acordado, intervenciones de esclarecimiento, indagación, explicaciones, etc.

¿Cómo se resuelve el tema de la transferencia? El autor nos dice que la comprensión transferencial debe estar siempre presente en la mente del terapeuta, pero que las condiciones de **encuadre** de la PBP, limitación del tiempo y focalización, permiten utilizar la interpretación de la transferencia sólo en determinadas ocasiones, como por ejemplo, referencias directas a la persona del terapeuta o del encuadre.

Entonces, ¿cuándo interpretar la transferencia fuera de esos momentos referenciales? La respuesta es contundente:

1º.- Cuando exista un bloqueo del proceso terapéutico que no ha sido resuelto por otro tipo de intervenciones no transferenciales.

2º.- Al inicio del tratamiento para neutralizar las ansiedades paranoides y poder delimitar un foco terapéutico.

3º.- Al final del tratamiento para elaborar las ansiedades de separación. Es a este último punto que el autor le da relevancia especial como factor de éxito del tratamiento.

3.- FINAL DEL TRATAMIENTO

Sobre este aspecto el autor considera que si la indicación de PBP se ha realizado con rigor (el encuadre, el paciente y el terapeuta eran los adecuados, en el sentido de un pronóstico favorable), las insatisfacciones de ambos por no haber alcanzado los resultados esperados, no justifican un cambio de objetivos o encuadre, al contrario, el terapeuta debe colaborar activamente en la elaboración del final del tratamiento.

Las entrevistas de seguimiento (a los dos meses de finalización) contribuyen a acabar de elaborar el final del tratamiento y a la proyección de un pronóstico post-terapia. Estas entrevistas suelen ser de dos o tres a lo largo de un año.

Concluye el autor señalando criterios de selección de pacientes adecuados a un tratamiento de PBP y de las condiciones de formación y supervisión necesarias para el terapeuta con vistas a una garantía en el ejercicio de esta modalidad de psicoterapia.

Finalmente reflexiona en el sentido de que la PBP puede, ocasionalmente, ser la puerta de acceso a posteriores terapias de larga duración, o incluso psicoanalíticas, para pacientes que así lo deseen.

Javier Moriones Pellisa
Departament de Psicologia
Universitat Rovira i Virgili
Tarragona

RECENSION DE LA OBRA:
Teoría y método en Psicología Social.

D. Páez J. Valencia J.F. Gonzalez B. Sarabia y N. Ursua (Eds)
Anthropos
Barcelona, 1992

El texto supone una excelente recopilación, extensa y detallada para los profesionales que se adentran en la investigación y análisis de los principales posicionamientos teóricos en la psicología social actual, así como los problemas que ello supone.

Sus contenidos nos permiten abarcar desde la problemática ya clásica de la psicología social: desde el interés por adoptar una línea a nivel teórico, el problema que genera la definición del objeto de estudio en la psicología social; hasta las innovaciones metodológicas más recientes aplicables al ámbito del desarrollo de los modelos estructurales, la experiencia en medios sociales naturales y finalmente, las aplicaciones del modelo lineal como explicación.

En un extenso primer capítulo "*Teoría, metateoría y problemas metodológicos en psicología social*", realizado por D. Páez, J. Valencia, J.F. Morales y N. Ursua, se desarrolla un amplio resumen de la problemática que desde siempre han generado los diferentes niveles de explicación - funcional, causal o teleológica- aplicadas al campo de la psicología social intentando situar la gran diversidad de problemas epistemológicos y filosóficos vinculados a la explicación en psicología social. Los problemas derivados del planteamiento de la identificación del objeto de estudio en el seno de la psicología social aparecen en el estudio del individuo frente al estudio de lo social, que, obviamente incluye a los autores de corrientes como el interaccionismo simbólico de Blummer y Thomas, o la conexión entre datos experimentales e investigación social realizadas por autores como Lewin, Festinger y los investigadores del paradigma E-R; que culmina con una perspectiva interdisciplinar para el trabajo en psicología social.

El bagaje histórico que se nos proporciona en éste capítulo responde ampliamente a las expectativas planteadas de su lectura que presenta a la psicología social dominante como una disciplina no monolítica apta para la explicación derivada desde una perspectiva de psicología social sociológica o desde la perspectiva de una psicología social psicológica.

Para proporcionar un ámbito global de interpretación se tenderá hacia un modelo basado en una integración de los diferentes objetos de

análisis y niveles de explicación en psicología social que tienden a la formulación de los diferentes paradigmas que configuran la psicología social actual.

El segundo capítulo *"Explicación, deducción, inducción y abducción en psicología social"*, realizado por B. Sarabia nos plantea la posibilidad de tomar partido en la lógica interior que impera en la construcción de la psicología, demostrando que ni la lógica inductiva ni la deductiva es suficiente para describir el proceso de avance del conocimiento.

En el tercer capítulo *"El nivel de las teorías en psicología social"*, de F. Elejabarrieta y W. Wagner se desarrolla un amplio resumen del nivel de teorización alcanzado por la psicología social. Aparece reflejado claramente el recorrido que realiza la teorización en psicología social que abarca desde un planteamiento de lógica del sentido común hasta planteamientos analíticos derivados de la consideración de la psicología social como ciencia positiva.

El cuarto capítulo *"Los modelos estructurales: Posibilidad y limitaciones"*, de P. Apodaka y D. Páez, significa un detallado resumen para el investigador que se decide a emplear los modelos estructurales que cada vez más se emplean en ciencias sociales. Al investigador en psicología social se le plantea cada vez más la necesidad de establecer modelos que se situarían a mitad del camino entre explicación teórica y los datos empíricos. El trabajo se centrará en investigar la relación causa-efecto y verificar el ajuste de un modelo postulado a los datos obtenidos, hecho que le hace decantar por dicha técnica, que además posee la herramienta de análisis informatizado adecuada: El Lisrel. Evidentemente se realiza un detallado resumen de las condiciones, restricciones y métodos de análisis que han de tenerse en cuenta para el empleo de esta técnica, así como la interpretación de los resultados.

El quinto capítulo *"La experiencia en medios sociales naturales: Dilemas, articulaciones y proyectos"* de J.P. Deconchy, plantea una serie de cuestiones vinculadas al desarrollo de la investigación cuasi-experimental, criticando la polémica clásica de aplicabilidad vs. no aplicabilidad de la investigación de laboratorio frente a una investigación en el medio ampliamente extrapolable.

Realiza una cuidada revisión de los dilemas planteados la investigación experimental y cuasi-experimental en psicología, para concluir con las condiciones formales necesarias para el desarrollo de la experimentación social natural.

El texto finaliza con un sexto capítulo dedicado a *"La formalización de la explicación: El modelo lineal general"* realizado por X. Isasi, F. Yenes, N. Balluerca y A. Lopez. Este capítulo contribuye a complementar mediante una visión práctica de una muestra de los diferentes cálculos que podemos efectuar para demostrar las relaciones existentes entre las variables, normalmente utilizados con finalidad explicativa. El modelo lineal general es

uno de los instrumentos más poderosos para formalizar las relaciones explicativas, objetivo hacia el cual tiende toda ciencia.

Esta obra ampliará los conocimientos adquiridos del material contenido en los diversos manuales de Psicología Social, básicamente en los aspectos a los cuales se les muestra una atención más limitada en dichos textos: Los problemas de método y las cuestiones epistemológicas.

En este mismo contexto, significa además un excelente complemento y una excelente guía para cualquier investigador en Psicología Social, quien, una vez superada la fase de elección y documentación acerca del tema sobre el que desarrollará su trabajo (fruto de la lectura y análisis de diversas publicaciones, artículos referidos a investigaciones y material diverso), se plantea problemas epistemológicos y metodológicos que pueden derivar de su trabajo experimental o cuasi-experimental y que por supuesto dan un significado global a su trabajo.

Jordi Tous i Pallarès
Departament de Psicologia
Universitat Rovira i Virgili
Tarragona

Comentari sobre la celebració del Seminari

"Real-time model for the syntactic or hierarchical structure of behavior: focus on children interaction behavior"

Els dies 7 i 8 d'octubre del 1.992, se celebrà a la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat "Rovira i Virgili" el Seminari **"Real-time model for the syntactic or hierarchical structure of behavior: focus on children interaction behavior"** a càrrec del Professor **Magnus Magnusson** de la Universitat de Reykjavik (Iceland), participant com a "discussant" la Dra. M^a Teresa Anguera de la Universitat de Barcelona.

L'objectiu del seminari fou el de la presentació i aplicació del programa THEME per a l'anàlisi de dades observacionals i aplicat a l'estudi del desenvolupament cognitiu i la transmissió del saber dintre d'un contexte interactiu.

Breu presentació: El mètode i el programa THEME han estat desenvolupats per tal de poder detectar patterns de conducta intra-individual i inter-individual des d'una perspectiva naturalista i estructural, sota la lògica de temps real que permet integrar l'estudi intensiu de l'organització seqüencial i l'estudi de l'organització sincrònica dels esmentats patterns de conducta.

El programa és un software adaptat a ordenadors IBM/PC compatibles. Actualment, està essent utilitzat en diverses universitats europees i americanes, per exemple: a la Universidad de París V (professors: Beaudichon, Verba, Montagner, Germain... en l'estudi de l'interacció i transmissió del saber), París VIII i XIII (professors: Bodoïn, Blanchet, ... en l'estudi de l'interacció verbal); a la Universitat de Roma (professors: Musatti, Pontecorvo... en la recerca sobre interacció entre bebès), a la Universitat de Kansas (professor Rosenfeld en el seu estudi sobre l'interacció mare-fill); etc.

El programa és una alternativa metodològica que respon a la corrent denominada: *"the competent infant"* (Bower, 1.979, 1.987; Bruner 1.966, 1.969, 1.984; Bryant, 1.990; Forman, 1.982; Gelman, 1.978; Lécuyer, 1.989; Mounoud, 1.983, 1.986; Pecheux, 1.985; ...) que demostra la necessitat de preguntar-se "qué poden fer els nens", afirmant major competència en els bebès de la que tradicionalment se'ls hi conferia. Aquesta corrent, ha suposat un augment d'estudis sobre els 2-3 primers anys de vida; destacant per la seva rellevància el període entre el naixement i fins els divuit mesos (Oates y Sheldon, 1.987).

Com a conseqüència d'aquest enfoc, des de la comunitat científica es reclamen procediments metodològics que facilitin la observació, anàlisi i

interpretació de conductes complexes dins de contextes ecològics i des de perspectives cognitiu-constructivistes. Requisit al que respon la metodologia elaborada i presentada pel Professor Magnusson.

El Seminari estava dirigit a professors e investigadors; hi assistiren diversos professors de l'Àrea de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de Tarragona, així com professors d'altres Universitats arreu l'Estat espanyol, concretament, de la Universitat de Barcelona, de Castelló, Múrcia i Oviedo.

El resultat fou l'adquisició d'un valuós instrument d'anàlisi de dades per a la recerca i un intercanvi de projectes i possibilitats de futures col·laboracions entre els professors assistents. El programa està essent actualment utilitzat en la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat "Rovira i Virgili", com a eina d'anàlisi en una de les línies de recerca dintre del Departament d'Educació i Psicologia.

Els interessats en aprofundir en el coneixement i ús de la Metodologia i el programa THEME, poden adreçar-se als professors: E. Pastor i S. Sastre del Departament d'Educació i Psicologia de la Universitat abans esmentada.

Bibliografia sobre el programa:

Beaudichon, J.; Legros, S. i Magnusson, M. (1.990).- *Organisation des régulations inter et intrapersonnelles dans la transmission d'information complexes organisées*. **Bulletin de Psychologie**, XLV, 399. 110-120.

Magnusson, M. (1.982).- *Temporal configuration analysis: detection of a meaningful underlying structure through artificial categorization of a real time behavior stream*. **Paper presented at work-shop on Uppsala University**. Sweden, april, 1.982.

Magnusson, M. (1.988).- *Structures syntaxiques et rythmes comportementaux sur la detection de rythmes cachés*. Colloque sur "**Les risques de biais en experimentation animal**". Mai, 1.988.

Montagner, H.; Magnusson, M et al. (1.990).- *Une nouvelle méthode pour l'étude des organisateurs de comportements et des systèmes d'interaction du jeune enfant. Les premières données*. **Psychiatrie de l'enfant**, XXXIII, 2, 391-456.

Sylvia Sastre i Riba
Departament de Psicologia
Universitat Rovira i Virgili
Tarragona

LIBROS RECIBIDOS

- **Barrios, M^a J.** (1992): *El análisis transaccional y los límites del medio científico*. Ediciones Alfar. Sevilla.
- **Cambrodi, A. y Sastre, S.** (1993): *Escala d'observació sistemàtica (0;0 - 3;0 anys)*. PPU. Barcelona
- **García Albea, J.E.** (1986): *Percepción y computación*. Pirámide. Madrid.
- **Marchena, C.** (1992): *El trastorno autista. Contextualización e intervención logopédica*. Ediciones Alfar. Sevilla.
- **McKay, M. y Fanning, P.** (1991): *Autoestima, evaluación y mejora*. Martínez Roca. Barcelona.
- **Ortega, R.** (1992): *El juego y la construcción social del conocimiento*. Ediciones Alfar. Sevilla.
- **Richardson, K.** (1988): *Para comprender la Psicología*. Alianza Editorial. Madrid.
- **Varela, F.J., Thompson, E. y Rosch, E.** (1992): *De cuerpo presente*. Ediciones Gedisa. Barcelona.

6th International Conference on Reversal Theory, Personality, Stress and Health

Bergen, Norway June 27 - July 1, 1993

Conference Location: Hotel Ullensvang, on the shores of the
World Famous Hardanger Fjord

Preliminary Program Format

(Note that papers are welcomed from within all areas of research related to reversal theory, and many of these papers will be presented in the **Free Papers** sessions.)

- Sun June 27 A. **Registration** from 18.00 to 20.00
 B. **Welcome reception** from 20.00 to 22.00
 including invited speaker Dr. Ken Smith: *Looking back and looking ahead: The history of why and how Reversal Theory developed*
- Mon June 28 A. **Symposium on Addiction, personality and relapse prevention**
 B. Invited speaker Professor John Gruzeli, London: *Brain processing, states of consciousness and addiction*
 C. **Free Papers**
 D. **Surprise excursion**
- Tue June 29 A. **Symposium on Muscle tension and pain: Causal factors and successful interventions**
 B. Invited speaker Professor F. J. McGuigan, San Diego: *Relaxation training and stress management: The challenge of reversal theory*
 C. **Free Papers**
 D. **Excursion** to a hydroelectric power station and a canyon with a 182-meter-high waterfall
- Wed June 30 A. **Symposium on Physical exercise, and sport preference: Adherence, enjoyment, excellence and health**
 B. Invited speaker Professor Holger Ursin, Bergen: *Stress, Disease and Response outcome expectancy theory: Relations to reversal theory*
 C. **Free Papers**
 D. **Conference dinner** followed by the traditional **Conference Cabaret** with Norwegian Folk Dance performance and contributions from conference participants with more hope of success than fear of failure
- Thu July 1 A. **Free Papers**
 B. **Conference evaluation** by Invited Critical Discussant: Professor Timothy Smith, Salt Lake City
 C. Business meeting of the Reversal Theory Society
 D. Invited speaker Professor Michael Apter, Chicago: *The dangerous edge and beyond: Blood, sex and crime*
 14.00: **END OF CONFERENCE**

Proposals for other symposia are welcomed before March 1, 1993!

(Start of **Guided 3-4 day backpack** with separate program and budget for those who feel fit for it. You should be able to walk along dirt trails with a medium-sized rucksack for 6-7 hours per day. We stay overnight in mountain lodging houses.)

Accommodation prices per person per night including all meals:

At the Conference Hotel: Single person NOK 990, two persons in one room NOK 880, three persons in one room NOK 760. Child under age 15 pay half adult price. Up to four persons in one room.

At the Ullensvang Gjestehjem (15-min walk from the Conference Hotel): Only two one-person rooms. Sixteen two-person rooms. Per person NOK 380 (hot and cold water in rooms).

Cabins at local campsite (10- to 15-min walk from the Conference Hotel): **NB! Cooking at your own expense and in your own cabin.** Cabin for two persons NOK 252, per cabin. (Bring your own sleeping bag. Shower and toilet in separate building.) Cabin for up to four persons also NOK 252, per cabin. Cabin for up to six persons NOK 550 (includes shower, toilet; bring your sleeping bag).

(Prices may be subject to small changes.)

Conference fee: \$250 (U.S. dollars) Deadline submission of abstracts: April 1, 1993. Registration by May 1, 1993

Conference address: 6th Int. RT conference, Dept. of Biol. & Med. Psychol., Årstadveien 21, N-5009 Bergen, Norway

Fax: Internat. plus 47 5 294853

Phone: Internat. plus 47 5 206279 (Svebak) or 206278 (Kobach)

Binet: PSMSS@NOBERGEN.BITNET

E-Mail: Svebak@psych.uib.no

NORMAS PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los manuscritos se remitirán a la Secretaría de Redacción (Plaza Imperial Tarraco, 1. 43071 TARRAGONA) para su selección de acuerdo con los criterios *formales* y de *contenido* de cada número de la Revista, adjuntándose la dirección y teléfono de cada autor. En un plazo máximo de tres meses se comunicará la aceptación o rechazo de los mismos.
2. El contenido de los trabajos deberá estar organizado de la siguiente forma:
 - **Trabajos empíricos*: Introducción. Método. Resultados. Discusión. Referencias bibliográficas.
 - **Trabajos teóricos*: Introducción y planteamiento del problema. Desarrollo del tema. Conclusiones. Referencias bibliográficas.
3. **Todos los trabajos deberán ser presentados, debido a nuestro sistema de publicación, escritos en disquettes de ordenador de 31/2, preferentemente en el procesador de texto MacWrite, Word o en sistema Macintosh (Word Perfect o ASCII).**
4. La extensión de los trabajos, a ser posible, no sobrepasará las 15 páginas de la Revista.
5. Al comienzo de cada artículo deberá figurar un *resumen* en castellano y un *summary* en inglés. No deberá exceder de 10 líneas cada uno.
Deberá contener también una página en blanco citando el-los autor-es y el título del artículo en castellano y en inglés.
6. Al final de cada trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:
 - * Libros: El apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, año de edición, *título del libro en cursiva*, lugar de edición y editorial, por order
 - * Revistas: El apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, año de edición, título del trabajo, *nombre de la revista en cursiva*, número de volumen, número de la revista cuando proceda y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.
7. Las referencias irán dentro del texto y nunca a pie de página. En las citas textuales el texto irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor, año de publicación y las páginas de que se ha extraído, todo ello entre paréntesis.
8. *Palabras clave* (key words): Es recomendable incluir dos o tres "palabras clave" que identifiquen el campo y área en la que se encuadrará el trabajo. Se situarán después del resumen y summary respectivamente.
9. Se evitarán en lo posible las notas a pie de página.
10. Las tablas o cuadros deberán ir numeradas con "romanos" correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de la misma irán en otras hojas, asimismo numeradas. La Revista puede incluir las tablas y cuadros en un anexo en caso de no ser posible su inserción.
11. Los gráficos o figuras se presentarán en papel vegetal, fotografía o tinta china, con numeración "arábiga" y debajo del diagrama. Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación.
12. El primer firmante del trabajo tiene derecho a recibir 10 separatas de su artículo.
13. La Dirección, Redacción y Secretariado de la REVISTA DE PSICOLOGIA no se hace responsable de las ideas y opiniones expresadas por los autores en sus artículos.

SUMARIO DE LOS ULTIMOS NUMEROS PUBLICADOS

Volumen XIII (2/1991): D. FRIAS NAVARRO: Autoestima y rendimiento escolar en población infantil valenciana.- P.J. FERRANDO PIERA, A. VIGIL COLET y U. LORENZO SEVA: Comparación de dos métodos de reducción dimensional en la evaluación de una escala psicométrica.- J. PASCUAL LLOBELL y C. CAMARASSA CANTO: Cognición y emoción: un estudio experimental sobre la relación afecto-memoria inmediata.- M.R. SOS-PEÑA, L. MAYOR MARTINEZ y F. TORTOSA GIL: La modificación de conducta, hoy.- M. RODRIGUEZ ALVAREZ: Dependencia a opiáceos y alteraciones en orientación temporo-espacial.- J.L. MELIA NAVARRO: Medición de relaciones adreccionales -comunicación, dependencia y conflicto- en el contexto organizacional laboral.- I. BALAGUER SOLA: Valor predictivo y diferencial en las variables demográficas en el enfermar psíquico.- E. PASTOR MALLOL: La Psicología de la Educación en sus textos.- J. CANALS SANS e I. FARRE VEGA: Relación entre estilo atribucional y depresión en adolescentes de 13 y 14 años.- A. CLEMENTE, R. GARCIA ROS y F. PEREZ: La estrategia del resumen en estudiantes de ciclo superior y B.U.P.: descripción y su relación con el rendimiento objetivo.- S. SASTRE RIBA y E. PASTOR MALLOL: La simbologénesis cinésica y el bloqueo de conducta como mecanismos de deficienciación.- M. CAMPS LLAURADO: Organización de los contenidos en los libros de texto: aplicación de dos modelos de análisis.- C. MORENO y V. DEL BARRIO: Expresión corporal en la maduración motora de niños preescolares.- R. BAYES: B.F. Skinner: In memoriam.

Volumen XIV (1/1992): T. KIRCHNER y J.A. AMADOR: Capacidad reestructuradora y tareas clasificatorias.- E. GOMEZ-ESTERN y C. LOZA: Algunos factores de riesgo y vulnerabilidad en la depresión infantil.- J. PEREZ: La mujer "ama de casa" como objeto de intervención psicoevolutiva.- M.C. ABENGOZAR: Cuidar a un anciano: diferencias de género y edad ante una misma realidad.- M.T. GAOS, E.J. DARIAS y C.R. SANCHEZ: Rendimiento en Matemáticas en función del sexo, dependencia de campo, razonamiento inductivo y locus de control.- F. SECADAS: Juego creativo en el genio.- M.J. LOPEZ-LATORRE y R. BAÑULS: La Psicología española contemporánea a través de la Revista de Psicología General y Aplicada (1980-1986).- A. FERNANDEZ: Variables que contribuyen a la configuración de los mapas cognitivos.- P.J. FERRANDO, U. LORENZO, A. VIGIL y J. TOUS: Gutscale: Un programa en Fortran para el análisis del escalograma de Guttman.- A. PITARQUE, S. ALGARABEL y M.J. SOLER: Influencia de la repetición estimular sobre la acción facilitadora semántica.- J. GARCES: Discursos políticos, Política social y Servicios Sociales.- F. TORTOSA, R. BAÑULS y J.C. PASTOR: Diferencias individuales y riesgo en la conducción. Historia de un reto todavía no resuelto.