

# Tendencias contemporáneas: neofuncionalismo

Psicología postsistemática

Aprendizaje y motivación

Posturas teóricas del condicionamiento

Predisposiciones biológicas

Bases fisiológicas del aprendizaje

Procesos cognoscitivos

Percepción

Psicología del desarrollo

Analogías infrahumanas

Desarrollo cognoscitivo

Psicolingüística

Desarrollo en el ciclo vital

Psicología social

Personalidad

Panorama internacional: psicología asiática moderna

La India

China

Japón

Resumen

---

## PSICOLOGÍA POSTSISTEMÁTICA

Cuando la psicología alcanzó la mitad del siglo y su centenario como disciplina reconocida y con independencia, era evidente una transición. En concreto, la psicología que surgió del periodo de sistemas de investigación identificables y contrapuestos evolucionó para dar más énfasis al acopio de datos. La transición no ocurrió de una sola vez, con un rechazo universal a la adherencia estricta a sistemas particulares, sino que apareció una tendencia a investigar ciertos temas, lo que indicaba una estrategia determinada de investigación; era menos probable que los propios sistemas dictaran los temas de im-

portancia. Se conservaron influencias limitadas de los primeros sistemas, representados por psicólogos que subrayaban uno u otro punto de las bases filosóficas de alguno de los sistemas. Se puede llamar conductista a la psicología estadounidense contemporánea sólo en el sentido más amplio de que acepta el comportamiento observable como la fuente primaria, pero no la única, de sus datos. Este conductismo “rebajado” no impidió que los psicólogos investigaran cuestiones que rebasaban el alcance limitado del conductismo tradicional en formas que hubieran horrorizado a Watson. Del mismo modo, en la esfera de las aplicaciones, los psicólogos clínicos pueden valorar las técnicas y los planteamientos de investigación de la modificación conductual, pero estas ideas no proscriben los aspectos prácticos de orientaciones más psicodinámicas.

Así, la psicología contemporánea se caracteriza por ser una disciplina compuesta por varias áreas de estudio, que pueden incluir la investigación de los temas tradicionales del aprendizaje, la percepción, el desarrollo, la actividad social y la personalidad. En ciertas áreas, los trabajos reflejan el dominio anterior de una metodología derivada de alguno de los sistemas. Por ejemplo, los avances actuales en el aprendizaje son resultado de estudios basados en la neurofisiología congruentes con la *reflexología* pavloviana y el *conductismo* en general. La psicología del desarrollo ha acumulado descubrimientos significativos de los estudios basados en los postulados mentalistas de los planteamientos cognoscitivos y de la psicolingüística, que siguen la corriente de la psicología de la Gestalt y las ideas del modelo de las ciencias humanas. Sin embargo, en la mayor parte de la psicología contemporánea, el acercamiento es ecléctico y evita la dedicación a un solo marco teórico sistemático: los temas particulares guían la estrategia y la dirección de la investigación. En este sentido, es posible categorizar la psicología contemporánea como ciencia empírica pero no del todo experimental. El centro metodológico confirma la tradición de la validación sensorial de los hechos psicológicos —es decir, un planteamiento empírico—, pero no todos aceptan mayores restricciones del empirismo.

Otra vertiente de la psicología contemporánea atañe a la tendencia a redefinir las principales áreas de estudio. Esto ha dado lugar a la especialización dentro de la psicología o a la unión de parte del contenido tradicional con otra disciplina. Con frecuencia, las nuevas especializaciones surgen de que se solicita a los psicólogos un cambio en las funciones. La psicología industrial y organizacional, la comunitaria y la del deporte son ejemplos de especializaciones definidas por nuevas áreas de problemas en las que los psicólogos han encontrado temas de investigación y aplicaciones convenientes. Las tendencias actuales se inclinan a los estudios multidisciplinarios, y no a las especializaciones excluyentes dentro de la psicología. La superación de las barreras disciplinarias tradicionales, así como el reconocimiento de los puntos comunes metodológicos ha reunido dos o más disciplinas para tratar determinados problemas. Los adelantos tecnológicos de la investigación científica han acelerado esta tendencia, de modo que los planteamientos confinados a una sola disciplina parecen anticuados e inadecuados. Quizá el mejor ejemplo de esta redefinición de las disciplinas tradicionales sea la aparición de áreas de investigación en las ciencias cognoscitivas y las neurociencias. Hay otros temas especializados clínicos y de investigación que han sido definidos de la misma manera. Por ejemplo, Miller (1983) describió esta intersección de las disciplinas tradi-



cionales cuando definió el campo de la medicina conductual como la “integración de las partes pertinentes de la epidemiología, la antropología, la sociología, la psicología, la fisiología, la farmacología, la nutrición, la neuroanatomía, la endocrinología, la inmunología y diversas ramas de la medicina y la salud pública, así como las profesiones afines, la odontología, la enfermería, el trabajo social y la educación para la salud” (pp. 2-3). Entre tanto, con los avances en la investigación del cáncer y el VIH, este campo ha crecido en forma casi exponencial (véase también Cohen y Herbert, 1996).

Otra tendencia importante de este periodo postsistemático ha sido la creciente internalización de la psicología. Justo después de la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos surgieron como la potencia dominante no sólo en los ámbitos político y económico, sino también en las esferas académicas e intelectuales. Las universidades y los centros de investigación de Europa y Asia estaban en ruinas, de modo que los jóvenes de esos continentes fueron a estudiar a Norteamérica y llevaron de vuelta a sus naciones cierto punto de vista estadounidense que incluía los progresos de la psicología. En los años que siguieron, esa infraestructura académica fue restaurada, y conforme nos acercamos al nuevo siglo, se muestra con claridad una triada de influencias. En concreto, los norteamericanos mantienen el liderazgo en la psicología y otras áreas de estudio; además, participantes asiáticos y europeos han asumido puestos similares. Los japoneses encabezan la ciencia asiática, beneficiados por el respaldo que el gobierno y las industrias han dado a la investigación y el desarrollo, que son vistos como bienes nacionales de la mayor importancia. Del mismo modo, el poder económico de la Comunidad Europea ha canalizado recursos a los centros de investigación del continente. En tanto que el apoyo académico ha colaborado al objetivo de unir las subculturas de las naciones europeas, también ha dado por resultado el surgimiento de un liderazgo científico. En estos días de comunicación instantánea mediante la transferencia electrónica de datos, la colaboración entre científicos tiene un sabor verdaderamente internacional que ha beneficiado a la psicología y las disciplinas afines.

Al examinar las principales áreas de la psicología contemporánea, trataremos de mostrar tendencias representativas de los progresos en la investigación, más que pasar revista de manera general a campos particulares. El estudiante interesado encontrará repastos más detallados en la bibliografía sobre la investigación contemporánea en muchos libros de texto de cada área de la psicología moderna. Para recuentos especializados, consulte las publicaciones periódicas, sobre todo la *Annual Review of Psychology*, el *Psychological Bulletin* y la *Psychological Review*.

## APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN

### Posturas teóricas del condicionamiento

Las variaciones surgidas de las formulaciones neoconductistas siguen guiando las investigaciones de los procesos de aprendizaje. Aunque estos modelos no pretenden desplazar los diseños grandiosos de las teorías neoconductuales, tienen una función cohesiva que congrega las líneas de la investigación empírica.



El enunciado moderno de la teoría de dos procesos de las relaciones entre el condicionamiento pavloviano y el instrumental, planteada elegantemente por Rescorla y Solomon (1967) y que nosotros resumimos en el capítulo 16, dio lugar a numerosas investigaciones que en conjunto llamaremos estudios de “transferencia de control”. En esencia, tales experimentos demuestran que los estímulos con valor asociativo del condicionamiento pavloviano pueden modificar las respuestas mantenidas instrumentalmente. Los datos que arrojan revelan que durante el condicionamiento instrumental quizá se aprende más que una simple relación entre estímulo y respuesta y que en última instancia es probable que el comportamiento esté controlado por dos estímulos: el predictivo —el EC pavloviano— y el estímulo de refuerzo instrumental. Los informes de los experimentos de Hearst y Peterson (1973), Overmier y Bull (1970) y Rescorla y Wagner (1972) confirman la posibilidad de esta relación. La importancia de tales estudios radica en las evidencias de que los organismos no sólo aprenden a asociar respuestas a estímulos, sino que aprenden relaciones entre los estímulos del medio y que estas relaciones ejercen una influencia poderosa en diversas clases de respuestas. Más aún, dichos estudios han dado pruebas empíricas en favor de la neurofisiología del aprendizaje (Rescorla, 1988).

Las direcciones de investigación relacionadas con los neohullianos también se han concentrado en los elementos pavlovianos del comportamiento instrumental. Tanto Hull como Spencer (véase el capítulo 16) sospechaban que las respuestas pavlovianas están condicionadas como producto de la adquisición instrumental y que estas respuestas tienen para el organismo una función anticipatoria. En los trabajos recientes se ha profundizado en esta noción desde un ángulo que se concentra en los factores cruciales del aprendizaje de Hull: (1) hábito, que dirige el comportamiento; (2) impulso, que le da energía, y (3) inhibición, que lo restringe. Este componente pavloviano anticipatorio de la adquisición instrumental ha sido descrito como motivación incentiva o como respuesta anticipatoria fraccional ( $r_g - s_g$ ) que es una de las dos fuentes de la motivación en el aprendizaje (la otra es el constructo de Hull de impulso). Este mecanismo de respuesta anticipatoria ha servido para explicar los efectos de reforzamiento parcial (véase, por ejemplo, Amsel, 1962), los efectos contrastantes de la recompensa (Bower, 1961) y el aprendizaje complejo (Logan y Wagner, 1965).

Otra interpretación contemporánea de la motivación incentiva es la propuesta por Bindra (1972, 1974), quien descartó los constructos hullianos de hábito e impulso y en cambio postuló que el organismo aprende una relación contingente entre dos estímulos, de modo que la presentación de uno evoca al otro. A su vez, estos estímulos están representados en un estado motivacional central. Si se presenta un estímulo, se anticipa el segundo, que, si tiene valor incentivo para el organismo, suscitará el comportamiento específico. En esta versión de la motivación incentiva, no hace falta un impulso motivador general, como en el sistema de Hull, sino sólo estados motivacionales concretos relacionados con el estímulo incentivo. Los mecanismos inhibitorios del sistema nervioso central bastan para acoger la coordinación sensoriomotora del modelo de Bindra. Bindra postuló tres categorías de relaciones sensoriomotoras: los mecanismos regulador, consumatorio e instrumental. Así, Bindra sostiene que el aprendizaje no es la adquisición de asociaciones entre estímulos y respuestas, sino la adquisición de relaciones entre estímulos, así como entre éstos y el entorno.



El tercer representante de las formulaciones contemporáneas de los procesos de aprendizaje es el modelo de Bolles (1967, 1970), quien pertenece a la corriente del conductismo cognoscitivo iniciada por Tolman (capítulo 16). Bolles propone dos clases de expectación en el aprendizaje pavloviano e instrumental. El primero, semejante al descrito por Bindra, consiste en estímulos que predicen la ocurrencia de otros sucesos del medio importantes para el organismo; éste aprende la expectación como resultado de la relación entre estímulos. El segundo tipo de expectación atañe al aprendizaje de la relación predictora entre las propias respuestas del organismo y las consecuencias de éstas. Ambas clases ocurren en el condicionamiento pavloviano y el instrumental, pero la segunda predomina en la capacitación instrumental. Además de las dos clases de expectativas aprendidas, Bolles propuso una innata que impone restricciones o límites a la capacidad de aprendizaje del sujeto. Por ejemplo, Bolles citaba el concepto de repuestas de defensa de la especie (RDE) para explicar el comportamiento de evitación. Cuando se asustan, los mamíferos se quedan quietos o escapan. Bolles veía esta RDE como una expectación innata, por las esperanzas del sujeto de que tal conducta acabará con la fuente del miedo. Así, Bolles integró las actividades adquiridas y las innatas en un modelo de motivación basado en las expectativas.

### **Predisposiciones biológicas**

Como vimos en el capítulo 15, una de las debilidades del primer conductismo estadounidense, en su dependencia total de la determinación del entorno, era que no prestaba ninguna consideración a la herencia biológica del organismo, salvo por el reconocimiento de que está dotado de capacidades sensoriales y motoras para adquirir experiencias. En contraste, la reflexología de Pavlov se apoyaba en un reduccionismo fisiológico para explicar los hechos psicológicos, con lo que daba a los mecanismos neurofisiológicos una función crucial. Sin embargo, ninguna de estas posiciones destacaba la función de pautas de conducta que podrían ser innatas pero no reductibles a mecanismos fisiológicos.

Las obras de los renombrados etólogos Lorenz y Tinbergen, que citamos en relación con la psicología de William McDougall, establecieron la importancia de las limitaciones biológicas de la conducta. Las investigaciones de laboratorio del retraso del refuerzo y el autodelineamiento, entre otras, han revelado el valor para la sobrevivencia de los procesos de aprendizaje. Es preciso incluir en cualquier modelo general del aprendizaje factores como el repertorio de respuestas de la especie y la prominencia del estímulo. Así, las pautas instintivas, los antecedentes evolutivos y la ecología social contribuyen a la adquisición de las respuestas.

Un modelo del aprendizaje representativo de los que destacan la herencia biológica se concentra en el concepto de preparación (Seligman, 1970; Seligman y Hager, 1972). Según la interpretación de Seligman de la historia evolutiva del organismo, los miembros de una especie pueden estar preparados, impreparados o contrapreparados para asociar ciertas relaciones de estímulos y respuestas. La facilidad de adquisición y la resistencia al olvido se relacionan con esta dimensión biológica de la preparación. La noción de preparación para el aprendizaje ha sido relacionada con otros procesos



aparte del simple condicionamiento, como la adquisición del lenguaje y las neurosis fóbicas.

Otra área de investigaciones recientes sobre las bases del aprendizaje simple y la motivación se ocupa de reconsiderar la naturaleza de los sistemas motivacionales (véase Brehm y Self, 1989). En concreto, los estudios ya no se concentran en la organización nerviosa de las pautas de respuesta, sino en el examen de la actividad periférica del control sensorial de los efectos del reforzamiento. Los estudios revelan que el organismo adquiere representaciones de los reforzadores que están incorporadas en los sistemas motivacionales del individuo (White y Milner, 1992). Los adelantos técnicos permiten el estudio de los sistemas de neurotransmisores, así como la manipulación y el ensayo de sistemas de péptidos que hasta hace relativamente poco se desconocían en buena medida. Los datos de los estudios conductuales, anatómicos y químicos son cruciales para el cuadro general de la motivación (véase Wise y Rompre, 1989).

### **Bases fisiológicas del aprendizaje**

Como vimos en los capítulos 15 y 16, la corriente de la reflexología rusa ha explicado el aprendizaje en términos de reducción fisiológica. En el capítulo 15 dijimos que la investigación de los correlatos fisiológicos del aprendizaje en los Estados Unidos comenzó con los esfuerzos programáticos de Lashley, quien influyó en una generación de estudiantes de varias universidades antes de asumir la dirección del Laboratorio Yerkes de Biología de los Primates de Orange Park, Florida. Lashley estaba interesado desde mucho tiempo atrás en la investigación cerebral y estableció una considerable cantidad de las normas de laboratorio y los diseños experimentales de la psicología fisiológica actual.

Desde la Segunda Guerra Mundial, la investigación estadounidense de las bases fisiológicas del aprendizaje ha crecido en diversas direcciones. Con el dominio de las interpretaciones no fisiológicas del conductismo tradicional, muchos teóricos se acercaron a los fundamentos de la reflexología y pensaron que la psicología conductual puede reducirse en última instancia a mecanismos fisiológicos. Además del estudio intenso y la localización en el córtex de las funciones cerebrales, la investigación de posguerra ha empleado técnicas de lesión e implantes químicos como métodos de extirpación para examinar las estructuras subcorticales y las vías sensoriomotoras. Estos adelantos metodológicos han permitido el estudio de las funciones interactivas de diversas estructuras nerviosas y el registro de muchos índices electrofisiológicos de variables que miden la adquisición y la recuperación de la memoria.

Dos grandes áreas de investigación del aprendizaje comprenden preparaciones de cerebro dividido y aprendizaje dependiente del estado. Ambos programas ven el aprendizaje en términos de proceso de información, como lo prueba la complicada naturaleza de la transmisión de las fibras nerviosas. Por ejemplo, el cuerpo caloso de los seres humanos, que conecta los dos hemisferios del cerebro, contiene más de 200 millones de fibras. La técnica del cerebro dividido, fundada sobre todo por el premio Nobel Roger Sperry (n. 1913) pretende identificar las proyecciones de las fibras nerviosas separando la entrada de información a cada hemisferio y midiendo los efectos de la adquisición y la retención del aprendizaje. Los grupos de investigación (como el de



Gazzaniga, 1967) informan de pruebas impresionantes de deficiencias y excesos de aprendizaje, que dependen de la índole de la tarea, los requisitos de las respuestas, así como de factores temporales y secuenciales. Según parece, la técnica del cerebro dividido brinda un modelo adecuado del aprendizaje y, en especial, de los procesos de la memoria. La segunda área de investigación, el aprendizaje dependiente del estado, ha ofrecido una dirección interesante en el uso de fármacos como herramienta para facilitar nuestra comprensión de la adquisición y la recuperación de la memoria. En esencia, estos estudios han demostrado que, para que el organismo recupere cierta clase de información, el sistema nervioso central debe estar en el mismo estado fisiológico que tenía en el momento de la adquisición. Por el contrario, es posible causar trastornos en la recuperación de la memoria con fármacos que inducen diferencias en los estados orgánicos entre las pruebas de adquisición y retención. Tanto la investigación del cerebro dividido como la dependiente del estado tratan con una miríada de información en el organismo en cualquier momento dado.

Quizá la tendencia más estimulante de las investigaciones contemporáneas del aprendizaje atañe al estudio de las bases neuroquímicas de la adquisición, el almacenamiento y la recuperación de la información. Los estudios sobre la función del ARN en el almacenamiento de la memoria llevaron a la consideración de los cambios de las proteínas en los procesos metabólicos que acompañan el aprendizaje. Las investigaciones de las expresiones de los genes en varias estructuras cerebrales abren la posibilidad de la evaluación directa de los cambios neuronales luego de la adquisición, que se describe en términos de potenciación (véase Matthies, 1989; Martínez y Derrick, 1996). Los estudios recientes sobre la función de la epinefrina y la norepinefrina —secreciones hormonales de las glándulas suprarrenales— sugieren la presencia de cambios químicos mediadores paralelos a los cambios conductuales. Además, la red nerviosa parece en buena medida el origen del mecanismo por el que cambios químicos no específicos se convierten en actividades de reforzamiento específicos. Aunque la investigación no ha progresado hasta el punto de ofrecer una descripción definitiva del almacenamiento neuroquímico de la información, esta dirección representa un planteamiento que puede conducir al reduccionismo extremo de los procesos psicológicos a elementos neurofisiológicos y neuroquímicos (véase Anokhin y Rose, 1991; David y Squire, 1984; Rosenzweig, 1996).

### **Procesos cognoscitivos**

La última área de la investigación actual del aprendizaje y la motivación, llamada de los *procesos cognoscitivos*, se ocupa de campos relacionados con las especializaciones de la psicología que tratan de las explicaciones de la organización del pensamiento. Las ciencias cognoscitivas ofrecen un tema unificado que integra los datos recogidos por los estudios disciplinarios de la psicología, la antropología, la filosofía, las ciencias de la computación y las neurociencias. En la corriente del comportamiento deliberado de Tolman y siguiendo el estudio neconductual de los modelos matemáticos y de proceso de información, la psicología cognoscitiva incluye clases globales de comportamiento como la percepción, el almacenamiento y la recuperación de la memoria, las categorías



de variables sociales y de desarrollo y las actitudes y los rasgos sociales. Además, estudios recientes de la cognición animal revelan capacidades cognoscitivas como discriminación del tiempo en las ratas (Church, 1978), conciencia propia en las palomas (Epstein, Lanza y Skinner, 1981) y procesos de representación cognoscitiva en los invertebrados (Roitblat y von Fersen, 1992). Aunque algunos críticos (como Premack, 1983) advierten que los procesos cognoscitivos definidos en seres humanos y animales quizá no manifiesten mecanismos comparables, los estudios de infrahumanos revelan conductas y pautas distintivas que no se ajustan con facilidad a los modelos de condicionamiento más tradicionales.

La investigación sobre la formación de conceptos, la toma de decisiones, los juicios y las actitudes señalan en conjunto a complejos de actividades sujetos al escrutinio de las metodologías experimentales. Junto con los avances en la neurofisiología y la psicología sensorial, evolucionan con rapidez nuevas técnicas para medir los sustratos físicos de los procesos cognoscitivos. Por ejemplo, Hillyard y Kutas (1983) revisaron los adelantos en la investigación con el uso de marcadores de los hechos electrofisiológicos durante las etapas de diversos procesos cognoscitivos, de la atención selectiva al procesamiento del lenguaje. La psicología cognoscitiva parece surgir como el marco explicativo central de muchas actividades conductuales (por ejemplo, Carpenter, Meyake y Just, 1995). Aunque proceden de planteamientos teóricos previos, los estudios contemporáneos de los procesos cognoscitivos están más unidos por un consenso sobre los temas y los métodos que por un modelo general explicativo y predictor.

Las ciencias cognoscitivas se han convertido en una fuerza dominante en la psicología contemporánea que vincula los intereses psicológicos tradicionales sobre el aprendizaje y la memoria con otras disciplinas que investigan los procesos de pensamiento. Además, Wellman y Gelman (1992) adelantaron la idea de que niños de incluso tres o cuatro años poseen una "teoría de la mente" que estructura explícitamente su mundo mental, lo que pone en tela de juicio las posturas más tradicionales del desarrollo cognoscitivo, como la teoría de Piaget (véase *infra*). Hunt (1989) revisó los modelos cognoscitivos prevalecientes y afirmó que la base de datos ha avanzado al punto de que se necesita un nuevo paradigma para las nuevas fronteras de la investigación del razonamiento, el lenguaje y la resolución de problemas.

## PERCEPCIÓN

El área de la percepción es la más antigua y tradicional de la psicología en términos de su expresión formal como disciplina independiente en el siglo XIX. Aunque repasamos los primeros estudios de los psicofísicos y las premisas básicas de la psicología estructural por su importancia histórica, muchos de los temas metodológicos y sustantivos de estos movimientos siguen siendo cruciales para la psicología moderna. Asimismo, el movimiento de la Gestalt, que realizó sus primeras formulaciones a partir de los procesos perceptuales, suscitó muchas cuestiones de interés actual para la exploración del pensamiento y la resolución de problemas.



Los últimos progresos en la investigación de la percepción han distinguido entre percepción estática y del movimiento (de los hechos en el tiempo). Los adelantos en el equipo y las técnicas de medición, junto con la aceptación de un modelo cognoscitivo de proceso de información, han dado a la investigación perceptual tradicional un sitio central en la psicología moderna. En particular, temas como la detección sensorial, el filtrado y la atención son pertinentes para los modelos de aprendizaje que ven a la persona en términos de la organización y la mediación de la información de los sentidos (véase Haber, 1978). En consecuencia, los estudios de la percepción han completado la investigación de los procesos de aprendizaje al concentrarse en la parte sensorial de la relación sensoriomotora. Más aún, la relación entre las variables de desarrollo y la intersección de madurez perceptual, conductual y cognoscitiva demarca un área prometedora para la investigación actual (Bertenthal, 1996).

Los temas tradicionales de la percepción de la profundidad y la visión de patrones se han extendido para abarcar diversas variables de desempeño. Por ejemplo, los primeros trabajos de Pettigrew y sus colegas (Pettigrew, Nikara y Bishop, 1968) condujeron a un modelo fisiológico de la percepción de la profundidad basado en diferencias neuronales de célula a célula en el locus del campo receptor en el área 17 del córtex visual, cuando se ubica por separado para cada ojo. Aunque se han puesto en duda los detalles del modelo de Pettigrew, las técnicas neurofisiológicas ofrecen un medio de resolver este problema tradicional de la percepción (véase DeValois y DeValois, 1980).

El estudio de la percepción siempre ha estado ligado a ciertos sistemas psicológicos, y se han empleado los datos perceptuales para respaldar o refutar diversas formulaciones, de la atención a los procesos cognoscitivos superiores (Kinchla, 1992). Aunque este vínculo se ha dado más con los sistemas estructural, gestáltico y fenomenológico, todos los sistemas del siglo XX han interpretado los estudios perceptuales de acuerdo con sus premisas. En consecuencia, el periodo postsistemático ha liberado al estudio de la percepción de los postulados preconcebidos de sistemas particulares. En los años cincuenta, los libros de texto solían comenzar con una introducción a la psicofísica clásica con matices de estructuralismo o daban a conocer los principios básicos de la Gestalt, o bien reiteraban las premisas tomadas de Locke del conductismo radical. Sin embargo, para la década de los setenta la percepción se definía como un estudio empírico, despojado de postulados específicos, y esta estrategia basada en los datos se ha hecho manifiesta en las investigaciones recientes (como en Hersh y Watson, 1996).

## **PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO**

### **Analogías infrahumanas**

Un área reciente de investigación ha aplicado modelos infrahumanos al examen de la psicología del desarrollo desde el punto de vista del aprendizaje y los determinantes biológicos. En particular, el control experimental que permite el uso de animales de laboratorio ha dejado que los investigadores exploren cuestiones como las experiencias

ambientales tempranas (véase, por ejemplo, Denenberg, 1968), el desarrollo emocional (por ejemplo, Harlow y Harlow, 1966) y la memoria (por ejemplo, Spear, 1976). Estos experimentos han medido hechos significativos que van de la privación material a la administración de choques neonatales. Psicólogos, neurofisiólogos y neuroanatomistas han contribuido al conjunto de datos del desarrollo en un contexto conductual.

Una revisión de Campbell y Spear (1972) señaló las posibilidades de extender las analogías entre el desarrollo infrahumano y humano a la función básica de la morfología del cerebro. Su artículo resumía las fascinantes relaciones que podrían someterse al escrutinio experimental. Los experimentos recientes de las disciplinas conductuales han explorado esta posibilidad y está apareciendo una imagen más completa del desarrollo conductual referida a la ontogenia del sistema nervioso central. Psicólogos, biólogos y otros científicos han formado un grupo dedicado a los temas de investigación, la Sociedad Internacional de Psicobiología del Desarrollo, que edita una publicación especializada.

### **Desarrollo cognoscitivo**

Quizá el modelo dominante de la psicología del desarrollo sea el que procede de las interpretaciones cognoscitivas. Aunque se reconocen y aceptan otros planteamientos, ha sido el cognoscitivo, tan vinculado al desarrollo del lenguaje, el que ha señalado la dirección de la investigación en el campo. La figura dominante ha sido Jean Piaget (1896-1980). Después de doctorarse en zoología a los 22 años, Piaget emprendió una carrera centrada en la pregunta de cómo aprende la gente. Se consideraba un filósofo preocupado por el tema del conocimiento, como lo atestigua su obra posterior acerca de la epistemología y la lógica. Sus métodos de estudio eran heterodoxos comparados con las normas del empirismo contemporáneo. En efecto, su teoría del desarrollo cognoscitivo se basaba en buena medida en la observación de sus propios hijos. Con todo, la influencia de Piaget ha sido enorme y su reputación rivaliza con la de Freud en cuanto a las contribuciones de cada uno a la psicología del siglo XX.

Las ideas de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo plantean cuatro periodos de crecimiento intelectual que organizan las relaciones del niño con el entorno. Aunque el ritmo de crecimiento intelectual difiera de un niño a otro, Piaget sostenía que todos los pequeños obedecen esta secuencia:

1. *Periodo sensoriomotor (del nacimiento a los dos años)*. Esta etapa no es verbal y comprende las primeras relaciones del niño con el medio, que se internalizan de una manera rudimentaria por la organización impuesta en dimensiones de significado, intenciones, causalidad y valor simbólico.
2. *Periodo preoperacional (de los dos a los siete años)*. Durante esta fase, el niño adquiere el lenguaje y se enfrenta a las relaciones de tiempo, presente, pasado y futuro.
3. *Periodo de las operaciones concretas (de los siete a los 11 años)*. En esta etapa, el niño capta las nociones abstractas representadas por complejas relaciones cualitativas y cuantitativas.



4. *Periodo de las operaciones formales (de los 11 a los 15 años)*. En la última fase del crecimiento intelectual, el niño adquiere el entendimiento.

Piaget publicó más de 50 libros y monografías durante sus 60 años de activa investigación. En sus últimos años, se concentró en los temas de la lógica de la adquisición del conocimiento. Aunque es más conocido por su teoría del desarrollo cognoscitivo, Piaget estudió constantemente el conocimiento en sí. La potencia de las estructuras de desarrollo y organización mental lo impresionaron al grado de que argumentaba que la educación y la enseñanza no deben ser manipuladoras, sino que tienen que dar al niño oportunidades de inventar y descubrir.

Con el impulso de la síntesis de Piaget del desarrollo de las capacidades intelectuales, toda la gama de procesos humanos complejos de aprendizaje y memoria recibió más atención de parte de la psicología del desarrollo. Por ejemplo, la investigación sobre la formación de conceptos, que atañe a la clasificación de muchos objetos o hechos en una categoría conceptual, se ha guiado por un modelo de proceso de información que se concentra en las funciones cruciales de entrada, salida y realimentación. Este modelo considera que el aprendizaje conceptual depende del que aprende y de la importancia de las decisiones individuales que evalúan las características del estímulo y las contingencias del medio. Más aún, el aprendizaje conceptual requiere una interpretación más dinámica de las cuestiones complejas del almacenamiento y la recuperación de la memoria. En otras palabras, la atención selectiva del individuo a las prominencias variables de los estímulos exige la flexibilidad de los procesos de la memoria.

El acento en las diferencias individuales en los procesos de aprendizaje complejo ha llevado a la psicología contemporánea a proponer que es posible formular las capacidades intelectuales dentro de un *estilo cognoscitivo* personal, que se refiere a la estrategia de aprendizaje del individuo o a su acercamiento a las tareas intelectuales. Las investigaciones han tratado de especificar las características de las estrategias mentales. Este énfasis en los estilos cognoscitivos, o el sello individual en las estrategias de aprendizaje, recuerda las teorías de los rasgos de inteligencia propuestas en el siglo XIX por Francis Galton y sus seguidores (véase el capítulo 10). En los Estados Unidos, la teoría de los rasgos acabó opacada por la llegada del conductismo de Watson y los movimientos que lo sucedieron. Estas posturas favorecían una definición más concreta y restringida de la inteligencia en términos de asociaciones cuantitativas de estímulos y respuestas según las manifiesta el desempeño abierto. Es curioso pensar que el estudio psicológico de la inteligencia en los últimos 100 años ha completado el círculo y que la investigación se concentra en los aspectos dinámicos de la inteligencia, como la creatividad (por ejemplo, Sternberg y Lubart, 1996).

Entre los temas contemporáneos del desarrollo cognoscitivo se encuentran los esfuerzos por integrar los marcos teóricos tradicionales de la corriente piagetiana y la psicología experimental rigurosa, para que los primeros modelos de desarrollo pudieran ocuparse de las variables motoras, cognoscitivas, sociales y lingüísticas en el contexto del proceder individual. Este objetivo pretende evitar las dificultades de la investigación que se concentra en una etapa o fase del desarrollo o se restringe a una sola variable y se le escapa la persona completa. Por ejemplo, los estudios recientes



ofrecen un ángulo desarrollista para considerar las interacciones sociales, mismo que atiende a los efectos a largo plazo de las primeras experiencias en las pautas posteriores de crecimiento (Cairns y Valsiner, 1984). En suma, dos tendencias evidentes de la psicología contemporánea también se aprecian en lo particular en el desarrollo cognoscitivo. La especialización ha segmentado categorías amplias de la investigación tradicional (como la psicología infantil) para dar cabida a intereses más definidos; al mismo tiempo, la investigación se alimenta cada vez más de las fuentes interdisciplinarias (Brainerd, 1996; Flavell, 1996).

### Psicolingüística

Quizá ninguna otra área de la psicología se haya beneficiado más del genio de Piaget que el estudio del lenguaje. El dominio del modelo conductual tradicional de la psicología durante la primera mitad del siglo dejó al estudio del lenguaje en un estado relativamente estéril. En concreto, el conductismo subrayaba las asociaciones entre palabras y en buena medida veía el aprendizaje verbal como el conjunto de estas asociaciones. De hecho, los métodos del aprendizaje verbal hasta los años cincuenta se mantuvieron en esencia sin cambios respecto del planteamiento de Ebbinghaus a finales del siglo XIX (véase el capítulo 11).

La teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo trajo ideas refrescantes sobre el desarrollo, la estructura y el uso del lenguaje. En términos generales, es posible definir la psicolingüística como el estudio de la comunicación y las características de quienes se comunican. El cambio actual de la dirección de la investigación al interés por la sintaxis y la organización del lenguaje surgió de un artículo de George Miller que apareció en 1962 en el *American Psychologist*: “Some Psychological Studies of Grammar” (“Algunos estudios psicológicos de la gramática”). El texto introducía los constructos claramente mentalistas de Noam Chomsky, uno de los fundadores de la psicolingüística. Chomsky se refería a la necesidad de un “dispositivo de adquisición del lenguaje” como mecanismo mental que explicara el comienzo de las capacidades de los niños para manejar la gramática. Durante las décadas de los sesenta y los setenta, el estudio del desarrollo del lenguaje fue rehecho por completo. Los psicolingüistas contemporáneos postulan que el niño posee mecanismos innatos para interpretar y organizar los estímulos auditivos del habla. La adquisición de la sintaxis gramatical manifiesta un sentido individual del lenguaje que permite al niño mediar en el entorno lingüístico.

La teoría de la psicolingüística señala que la principal función del lenguaje es la conversión de variedades de ideas, conceptos y pensamientos en la estructura de la oración. Las reglas de la gramática operan sobre unidades semánticas para producir una destreza en la expresión. Los investigadores han ampliado el alcance de la psicolingüística al afirmar que el lenguaje es básico para el entendimiento, el comportamiento en la resolución de problemas, la percepción personal y las relaciones sociales. Así, la psicolingüística se concentra en la semántica —el significado de las palabras, los signos y la estructura de la oración— y los psicolingüistas han diseñado evaluaciones de valor semántico (véase, por ejemplo, Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957).



Las tendencias recientes en la investigación de la psicolingüística resaltan los procesos del lenguaje en un contexto psicológico general. En tanto que tal, el lenguaje como expresión entre modos de comunicarse asume una función crucial. Las investigaciones de la memoria semántica, la comprensión de las oraciones y el procesamiento de las palabras, incluido su significado, estudian variables contextuales como la sensibilidad verbal, las referencias semánticas y las categorías de conceptos (véase Foss, 1988; Carpenter, Meyake y Just, 1995). Además, la importancia de los determinantes biológicos y culturales del desarrollo y el uso del lenguaje han generado investigaciones considerables en varias disciplinas. Desde este punto de vista, la psicolingüística y la comunicación en general se examinan mejor con un planteamiento interdisciplinario que reúna las posturas de las ciencias de la conducta, la antropología, la sociología, las ciencias de la computación y la filosofía.

### **Desarrollo en el ciclo vital**

La psicología tradicional del desarrollo se ha concentrado en las experiencias tempranas, quizá por la necesidad imperiosa y obvia de educar y socializar a los niños. Habitualmente, este acento ha sido reforzado por marcos teóricos que ven la niñez como un periodo en el que se adquieren los determinantes cruciales del comportamiento del adulto. Sistemas tan diversos como el conductismo y el psicoanálisis han señalado, por diferentes razones, la importancia de las primeras experiencias en el desarrollo y sus efectos profundos en la maduración. Por su parte, la psicología del desarrollo en el ciclo vital, aunque no ignora ni desestima las primeras etapas, pretende describir y explicar el crecimiento como un proceso continuo y global del nacimiento a la muerte. Un importante subproducto de esta investigación más equilibrada tiene que ver con el interés contemporáneo en el estudio del envejecimiento, un tema muy descuidado en la investigación psicológica (por ejemplo, Birren y Fisher, 1995).

Con la conceptualización del desarrollo en el ciclo vital, varias interpretaciones han propuesto una secuencia pluralista de crecimiento en periodos cruciales durante la vida. Estos lapsos tienden a generalizar sus efectos en toda la etapa. En otras palabras, las funciones de desarrollo de cambios conductuales específicos, como la adquisición del lenguaje, los cambios biológicos y psicológicos durante la adolescencia y la elección vocacional, pueden tener diferentes pautas de comportamiento en transformación. Esta imagen más bien complicada del desarrollo ha conducido al estudio de perfiles de influencias en el ciclo vital que resultan de los cambios conductuales. A su vez, estos perfiles están destinados a revelar no sólo el crecimiento individual, sino también cómo se relacionan las pautas de crecimiento con los determinantes biológicos, ambientales y sociales. La investigación del desarrollo en el ciclo de vida incluye el examen del desarrollo social, la constelación familiar, la personalidad y el aprendizaje y la memoria (véase Schultz y Heckhausen, 1996).

En esta área, como en otros campos contemporáneos de la psicología, las investigaciones son mixtas por su orientación común, más que por una herencia teórica compartida. Honzik (1984) categorizó las investigaciones empíricas contemporáneas en términos de diferencias de edades, cambios longitudinales, precursores del desarrollo



posterior, estudios biográficos y satisfacción con la vida en las etapas postreras. Además, definió las áreas importantes de desarrollo, como la salud, el temperamento, la inteligencia y los temas relacionados con el concepto propio, la autoestima y el altruismo. En estos acercamientos al ciclo vital, se destaca con claridad el estudio multidisciplinario, sobre todo si se consideran tratamientos más generales que comprenden al envejecimiento.

El estudio del envejecimiento en el contexto del desarrollo en el ciclo vital tiene significado tanto práctico como teórico. Con el aumento de la población que llega a la vejez, la sociedad tiene que enfrentar con eficacia problemas que tienen una inmensa importancia física, psicológica y sociológica para la gente de edad. La psicología apenas ha comenzado a generar investigaciones sustanciales sobre el envejecimiento, y estos primeros estudios muestran a las claras los cambios a menudo traumáticos y muy poco entendidos que ocurren. De interés teórico es el grado al que el proceso de envejecimiento es congruente con las etapas antecedentes del desarrollo. Las cuestiones relacionadas con las adaptaciones en el estilo de vida que acompañan a la vejez revelan la peculiaridad de esta etapa de la vida, pero la capacidad del individuo de realizar tales adaptaciones depende de sus experiencias en la vida. Es evidente que la investigación de la psicología de la vejez abrirá un área importante de estudio para la psicología del desarrollo.

## PSICOLOGÍA SOCIAL

La psicología social estudia los procesos conductuales, las relaciones causales y los productos del trato entre la gente y los grupos. Es posible ver las actividades sociales desde tres ángulos: las contribuciones individuales, las relaciones personales y la conducta grupal. La importancia obvia de la naturaleza social de la experiencia humana ha sido reconocida desde la Antigüedad. Los antecedentes históricos de la psicología social contemporánea encontraron su expresión, junto con la psicología en general, durante el siglo XIX. En particular, el positivismo de Comte consideraba al estudio de las estructuras y las instituciones sociales como la más positiva de las ciencias y veía en la sociología la culminación del progreso intelectual. Darwin escribió sobre el carácter social de la evolución de los seres humanos y Herbert Spencer concibió una teoría de la evolución social. A comienzos del siglo XX, la influencia de Darwin y Spencer había conducido a la noción prevaleciente de que las actividades sociales humanas, en cuanto a su origen y articulación, estaban regidas por instintos innatos. La base instintiva del comportamiento social fue el tema dominante en el intento de McDougall por presentar un recuento sistemático de la psicología social en el libro de texto que escribió en 1908 (véase el capítulo 12). Sin embargo, el recurso de McDougall a los instintos para explicar los procesos sociales iba en contra del determinismo del ambiente que señalaba el primer conductismo, el cual pronto dominó la psicología estadounidense. En 1924, Floyd H. Allport publicó obra su *Social Psychology (Psicología social)* en la que mostraba los procesos sociales de acuerdo con los principios conductistas y evitaba las explicaciones instintivistas en favor de lo que llamó “reflejos prepotentes”, impulsos



modificados por el condicionamiento. Además, el libro de Allport fue el primer tratamiento de psicología social que se apoyó completamente en las pruebas experimentales y no en observaciones más o menos controladas.

Luego del precedente de Allport, la psicología social ha formado una base de datos experimentales amplia. Sin embargo, así como el conductismo amplió su estudio más allá de los confines estrechos de las formulaciones de Watson, la psicología social fue modificando tanto su contenido como su metodología. En particular, fue muy influida por la teoría del campo del movimiento de la Gestalt y, en menor medida, por la fenomenología, de modo que se convirtió en una de las áreas más extensas de la investigación contemporánea. Estos psicólogos también han estudiado las influencias sociales en la conducta del individuo y han explorado temas como la imitación y el aprendizaje social, el desarrollo de actitudes y motivaciones y las funciones sociales. El área de las relaciones sociales comprende el estudio del estatus y la comunicación social y ha tomado interpretaciones teóricas de otras áreas de la psicología, del aprendizaje por estímulo y respuesta a la disonancia cognoscitiva. El estudio de los grupos se ha concentrado en la participación, la formación y el mantenimiento de agrupaciones y la estructura y el manejo de las organizaciones.

Después de la Segunda Guerra Mundial, la investigación de la psicología social creció enormemente y examinó el poder, el liderazgo, la persuasión, etc. Por ejemplo, el trabajo clásico de Milgram (1963) sobre la obediencia y la conformidad identificó las variables cruciales del control social. La psicología social ha evolucionado hasta convertirse en un estudio interdisciplinario cuyo alcance comprende aspectos culturales, antropológicas y morales. Las obras de los antropólogos, como el análisis de Margaret Mead (1949) de los ritos sociales en las sociedades "primitivas" quedaron integradas en una psicología social más general. Del mismo modo, los psicólogos del área aprovecharon las técnicas sociológicas de las encuestas para ahondar en el surgimiento de las actitudes raciales (véase, por ejemplo, Pettigrew y Campbell, 1960) y sus descubrimientos sirvieron para modificarlas durante las agitaciones sociales de los años sesenta.

Los estudios recientes de la psicología social reflejan la inestable naturaleza teórica del campo. Más que en ninguna otra área de la psicología contemporánea, las bases conceptuales de la psicología social evolucionan con rapidez, quizá por los grandes adelantos empíricos de los últimos tiempos, concentrados en complejos diseños (por ejemplo, Kenny, 1996). Brody (1980) ha resumido los desacuerdos sobre las estrategias de estudio en una investigación de la motivación social. En esencia, Brody señala la distinción entre el planteamiento fenomenológico (definido *grosso modo* como no analítico) y el antifenomenológico. Una decisión acerca de los principios básicos de los procesos psicológicos parece en especial urgente en la psicología social, que tiene por objeto la cualidad evasiva de las relaciones sociales. Es interesante observar que el conflicto de escoger entre una postura fenomenológica y otra que no lo es acerca de estas actividades, aún sin resolver, representa la misma cuestión fundamental con la que la psicología ha luchado desde su nacimiento moderno en la década de 1870.

De cualquier manera, en el nivel empírico, la investigación ha entregado estudios nuevos y creativos de las relaciones sociales. Las investigaciones de las tareas y la resolución de problemas en grupo han aislado las funciones cruciales que cumplen los



participantes y han analizado la naturaleza de la cooperación y la sumisión. Se informa constantemente del uso de juegos para explorar las influencias sociales en la resolución de conflictos (véase Dawes, 1980); y esta misma técnica ha ofrecido una forma de medir características sociales como el liderazgo, la competencia, la confianza y la obediencia. Del mismo modo, los estudios de las influencias del entorno, investigadas mediante la generación de modelos de enriquecimiento y de privación social han dado las pruebas para una reconsideración del trasfondo social del individuo (véase Schlenker y Weigold, 1992). La aplicación de estos resultados al estudio no sólo de los grupos, sino también de las organizaciones formales es un área de interés creciente (Harris Bond y Smith, 1996). Por último, la atribución de la causalidad percibida se ha convertido en uno de los principales campos de estudio, con una afinidad natural con la investigación cognoscitiva, motivacional y de la personalidad. La psicología social contemporánea es un campo muy activo que se nutre de recursos interdisciplinarios en tanto que avanza a la coherencia teórica.

## **PERSONALIDAD**

Desde siempre, el estudio de la personalidad ha sido el vehículo para el desarrollo de sistemas específicos de la psicología del siglo XX. El ejemplo más obvio de una teoría de la personalidad que se convierte en un sistema psicológico es el psicoanálisis. Asimismo, es posible ver los beneficios mutuos de un sistema general y las implicaciones para la personalidad en las relaciones entre la psicología de la Gestalt y la teoría del campo, así como entre la teoría conductista del aprendizaje y las técnicas de modificación conductual. Más aún, el movimiento fenomenológico define la psicología en sí como el estudio de la personalidad. De esta manera, la personalidad ha ofrecido y sigue representando una de las áreas fundamentales de la psicología y establece distinciones acerca de la naturaleza humana entre los planteamientos básicos que rivalizan por señalar los métodos de la investigación psicológica.

Quizá el adelanto más importante en la investigación de la personalidad durante el periodo contemporáneo postsistemático haya sido la insistencia en el estudio empírico de la personalidad. Los planteamientos empíricos, con sus requerimientos de variables operacionales concretas y observaciones controladas rigurosamente, refleja el éxito del neoconductismo, dado que se presta más a las estrategias empíricas. Desde luego, el planteamiento más cercano al conductismo es el que atañe a las aplicaciones terapéuticas de la teoría del aprendizaje en la modificación conductual (véase el capítulo 16), en la que la personalidad se reduce a principios de aprendizaje. Sin embargo, incluso los planteamientos menos extremos se adaptan a las normas aceptadas del empirismo y se alinean en alguna medida con la postura conductista.

Un acercamiento empírico que ha ganado mucha aceptación concierne a las orientaciones que en conjunto se llaman teorías factoriales de la personalidad, uno de cuyos resultados marginales es un acento en la prueba y la evaluación de la personalidad. Las teorías emplean los procedimientos estadísticos del análisis factorial para identificar las dimensiones comunes que surgen de varias pruebas y señalar los rasgos de persona-



lidad que no sólo tienen valor descriptivo, sino que también sirven para predecir su desarrollo.

Una de las principales figuras contemporáneas de las teorías factoriales es Hans Jurgen Eysenck (n. 1916), quien nació en Alemania pero pasó la mayor parte de su carrera en la Universidad de Londres. Eysenck piensa que la personalidad está compuesta de sentidos corporales y las divisiones intelectual, afectiva o emocional y motivacional o de lucha. En sus investigaciones ha identificado dos variables fundamentales de la personalidad: la introversión y la extraversión, y el neuroticismo. La primera se interpreta de forma muy parecida a como Jung la propuso, y Eysenck informa de pruebas en apoyo de la existencia de esta dimensión. La personalidad con una calificación muy elevada en la dimensión de neuroticismo se caracteriza por un desempeño inferior en cada división de la personalidad, sobre todo por niveles de motivación disminuidos. La obra de Eysenck es notable porque, sin aceptar del todo la orientación conductista, ha establecido una teoría factorial de base empírica que parece evaluar cuantitativamente las teorías dinámicas de la personalidad.

Las teorías factoriales y el estudio de la evaluación de la personalidad siguen siendo los principales campos de la investigación psicológica contemporánea. Diversas formas de evaluación, de las medidas de la inteligencia a las pruebas proyectivas destinadas para un propósito y empleadas en otro. Por ejemplo, algunos estudios han empleado el Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota como herramienta general de evaluación para predecir los resultados de diversas tareas intelectuales y de desempeño.

Jackson y Paunonen (1980), luego de revisar los trabajos recientes sobre la personalidad y su evaluación, han propuesto siete direcciones e intereses cruciales que reflejan las tendencias actuales de la investigación:

1. Se han reducido los compromisos con las posturas teóricas rígidas, lo que coincide con el estado actual postsistemático de la psicología en general.
2. Hacen falta definiciones más concretas de los términos, lo que manifiesta la dependencia creciente en las evaluaciones empíricas rigurosas de la personalidad.
3. Aumenta el uso de modelos matemáticos y simulaciones por computadora. Esta tendencia sigue al éxito de técnicas similares en el estudio de la cognición, que formó la base del modelo de aprendizaje de proceso de información.
4. Se necesita integrar mejor los métodos experimentales y de medición de la personalidad. Es evidente que este enunciado se inclina por la investigación empírica y desestima las técnicas observacionales especulativas o incontroladas (como los estudios de casos).
5. Hacen falta normas controladas y aceptadas para uniformar el diseño y la preparación de las medidas de la personalidad para que pueda surgir así una uniformidad de medidas.
6. Es necesario apreciar mejor la investigación sistemática, antes que una proliferación de estudios aislados. Se trata de un llamado para organizar mejor los esfuerzos empíricos.
7. Se pide la matización de los nombres de las clasificaciones que resultan de las evaluaciones de la personalidad, que suelen llevar al peligro de sesgos en las predicciones.

Así resumen Jackson y Paunonen las tendencias actuales en la investigación de la personalidad, que están contribuyendo a separarla de los sistemas de la psicología. En nuestros días, esta investigación es más activa en las áreas en las que se amplía la base empírica que había sido ignorada durante el periodo de dominio de los sistemas.

## PANORAMA INTERNACIONAL: PSICOLOGÍA ASIÁTICA MODERNA

En el capítulo 1 esbozamos corrientes intelectuales y religiosas de las culturas orientales para subrayar que, si bien la psicología surgió como disciplina independiente desde el punto de vista occidental sobre la experiencia humana, en otras partes se han hecho contribuciones importantes al objeto de estudio de la psicología. El carácter internacional de la investigación científica, aunque no desconoce esas tradiciones diversas, tiende a disminuir las diferencias. Al revisar los últimos adelantos de la psicología asiática, debemos tener presente que las tendencias contemporáneas en esos países son muy similares a las de Occidente. Con la inversión significativa en la ciencia por parte de los gobiernos de los Estados Unidos y la antigua Unión Soviética desde la Segunda Guerra Mundial, las dos superpotencias políticas y económicas crearon también esferas de influencia en las áreas científicas. Ambas naciones abrieron sus universidades a estudiantes de sus respectivos aliados asiáticos y, para la década los años setenta, a unos y otros. Los modelos de psicología de esos dos países, aunque con diferentes orientaciones, tienen las mismas razones fundamentales que los europeos. Aunada a la explosión de la información y a la facilidad de acceder a ella, hay una base de datos internacional a disposición de quien quiera que posea la tecnología necesaria para recuperarla.

Así, la psicología contemporánea en Asia no es muy diferente que la de Occidente, lo que de alguna manera es una paradoja dadas las ricas tradiciones de Oriente. La psicología asiática de nuestros días no descansa en los usos locales, sino que refleja las corrientes occidentales; pero aunque no esté dedicada a su propia herencia, ejerce una influencia sutil dentro de esa preponderancia de la investigación psicológica internacional. En este repaso de los avances más recientes en los países asiáticos queremos resaltar algo de esa sutileza.

### La India

Tres siglos de influencia inglesa en los sistemas educativos de la India, así como la costumbre de enviar a las universidades de Inglaterra a los jóvenes prometedores, dio por resultado la imposición sistemática del pensamiento occidental, incluida la psicología. En el 1916, N. N. Sangupta se convirtió en el primer profesor del departamento de psicología de la Universidad de Calcuta. Más tarde partió a Lucknow, en el norte del país, donde en 1929 inauguró un laboratorio de psicología. Para 1925, la Universidad de Mysore, en el sur de la India, también abrió un programa de psicología. En 1922 se fundó la Sociedad Psicoanalítica Hindú, seguida tres años después por la Asociación Psicológica Hindú, que publica el *Indian Journal of Psychology*. Desde el comienzo de la independencia de la India, se exige certificación o licencia a los profesionales de la



psicología. La India, y sobre todo China, tienen menos psicólogos en proporción al número de habitantes que cualquier otro país.

En los últimos años, ha habido un interés renovado en la aplicación del yoga a la psicología. Como dijimos, el yoga es una corriente filosófica de la antigua India que data de la época de los *Upanishadas*. Es un sistema de disciplina personal e introspección destinado a alcanzar el conocimiento de uno mismo. Como enseñaba el asceta Patanjali (circa 150 a.C.) en sus Yoga-Sutras, la meta del yoga es la independencia del yo de todo contexto mental, lo que permite al individuo aprehender su realidad y su esencia en forma directa y certera. Los psicólogos ven el yoga en términos de sus implicaciones para la terapia conductual, el control psicofisiológico y el desarrollo cognoscitivo.

### China

A comienzos del siglo, la psicología se enseñaba en varias universidades chinas con profesores educados en los Estados Unidos. El primer laboratorio de investigación psicológica se fundó en la Universidad de Beijing (Pekin) en 1917 y el primer departamento independiente de la materia se estableció en la Universidad de Nanking. En 1921 se fundó la Asociación Psicológica China, con Zhang Yaoxiang como su primer presidente. Dada su educación norteamericana, los profesores chinos solicitaban traducciones de libros de texto de aquel país. Asimismo, las publicaciones psicológicas chinas ofrecían resúmenes del trabajo experimental del momento en los Estados Unidos. Al mismo tiempo, prosperaron en China otras disciplinas conductuales, en particular la sociología (Huang, 1995).

Cuando en 1937 Japón invadió cinco provincias del norte de China, todas las actividades de investigación se detuvieron no sólo durante la invasión, sino también a lo largo de la guerra civil, que se prolongó hasta la victoria de las fuerzas comunistas en 1949. El contacto con Occidente se detuvo casi por completo y las primeras tentativas por revitalizar la psicología estuvieron influidas por los asesores soviéticos inclinados a los modelos de la reflexología (véase el capítulo 16). La Academia China de Ciencias fue reabierta en 1950 y, para 1956, se estableció el Instituto de Investigación Psicológica dentro de la sección de biología de la academia, quizá reflejo también de ese influjo soviético. En cualquier caso, la principal función de la República Popular fue la formación de docentes, de modo que los colegios de maestros solían tener los departamentos más activos. En 1955, se fundó de nuevo la Asociación Psicológica China, con Pan Shu, que había sido director del Instituto de Psicología de la Academia China de Ciencias, como su presidente. Durante este periodo, la naturaleza de la psicología con el estudio de las relaciones sociales se manifestó en un planteamiento dialéctico. Este estudio trató también de justificar un modelo de las ciencias naturales para esos aspectos de la experiencia que son claramente biológicos.

La Revolución cultural de los años sesenta fue una época de grandes agitaciones sociales y la investigación psicológica y fisiológica fue uno de los primeros blancos de los ataques de los elementos más radicales. La conciencia como área de estudio fue condenada por clasista y la psicología denunciada como metafísica y burguesa. La Asociación Psicológica China fue disuelta de nuevo y se suspendieron sus cuatro publica-



ciones. Con frecuencia, los científicos y los profesores fueron enviados a campos o centros de reeducación.

Con la normalización de la vida en China a comienzos de los setenta, la psicología comenzó a retornar. A finales de esa década se realizaron varias conferencias nacionales, pero las aplicaciones del estudio psicológico siguen limitadas en buena medida a la psicología educativa. Con el caos ideológico de la República Popular, poco de los modelos occidentales o de la herencia nacional ha prosperado. De hecho, ocurre que la psicología, lo mismo que otras disciplinas, debe iniciar un proceso cauteloso de recuperación y reestructuración.

En suma, la psicología china estuvo sometida a la agitación que caracterizó todos los aspectos de esa sociedad en este siglo. Con el caos ideológico de la República Popular, prosperó muy poco de los modelos occidentales de la psicología o de la herencia india del pensamiento de Confucio. De hecho, parece que la psicología, en común con otras disciplinas, tiene que comenzar un cuidadoso proceso de recuperación y reconstrucción en China.

## **Japón**

Desde siempre, tanto Corea como Japón han sido los destinatarios de los logros culturales chinos, pero al importar la religión, la filosofía y la literatura de China, los japoneses les imprimieron un sello propio al asimilar algunos de sus aspectos. Las leyendas japonesas dicen que sus islas sagradas fueron creadas por los dioses, quienes dieron vida a su primer emperador, cuya línea de sucesión no se ha roto hasta el emperador actual.

La sociedad japonesa del periodo feudal (que duró desde alrededor del año 1000 hasta la reafirmación de la autoridad imperial a la subida al trono del emperador Meiji en 1868) estaba fuertemente dividida en castas. El emperador era en buena medida una marioneta, y el poder real recaía en el shogun, que solía aparecer después de una lucha política encarnizada y plagada de intrigas. El shogun y sus inmediatos descendientes se aseguraban el poder por periodos relativamente breves antes de que otra tentativa iniciara otra vez las luchas. Los contendientes por el shogunado eran señores de varios rangos cuya riqueza venía de su tierra, campesinos y esclavos. Cada señor mantenía una clase de guerreros, llamados samurais, que en diversas etapas del periodo feudal japonés llegaron a sumar más de un millón. Seguían un código de conducta rígido, basado en la lealtad, el valor y una gran sensibilidad a la dignidad y el honor personales. El trabajo estaba a cargo de las clases de artesanos, campesinos y comerciantes. Había también una numerosa clase de esclavos, de casi el cinco por ciento de la población, compuesta por criminales, hijos de esclavos o personas vendidas como tales. Los trabajadores tenían que pagar pesados impuestos y estaban obligados a trabajar cierto tiempo para el señor local o el estado. Al igual que en China, la unidad social básica era la familia y en ese contexto se aprendía la primera lección de lealtad y respeto.

La antigua religión japonesa, el sintoísmo, se basaba en el culto a los antepasados y tenía un credo más bien simple de respeto por la tradición, con algunos ritos y oraciones nacionalistas. El sintoísmo no tenía un sacerdocio formal, rituales elaborados ni un código moral detallado. Aparte de los requisitos para las oraciones y peregrinaciones ocasio-



nales, se exigía poco al creyente. En el año 522, llegó de China el budismo y tuvo mucho éxito, al parecer porque satisfacía necesidades religiosas que el sintoísmo dejaba sin cumplir. Pero la versión del budismo que arraigó en Japón no abarcaba la insistencia original en el ascetismo ni un código riguroso de comportamiento, sino que se convirtió en una afirmación de la fe en dioses amables. Con la observación de los deberes rituales y una vida virtuosa de obediencia, quienes sufrían en esta existencia se consolaban en la esperanza de una suerte mejor en la próxima reencarnación. Esta versión del budismo se adaptó bien al control social que caracterizaba la estructura jerárquica de la sociedad japonesa, estructura que a su vez fortalecía las aspiraciones nacionalistas.

El confucianismo se introdujo a Japón en el siglo XVI y brindó el primer impulso real y el primer marco para el aprendizaje. El gran maestro y ensayista Hayashi Razán (1583-1657) fue muy reconocido como erudito y se ganó adeptos del budismo y del cristianismo recién llegado. Aunque la primera universidad japonesa se había fundado en el siglo VIII en Kioto, un verdadero compromiso con la educación superior no apareció hasta el XVII, con el ascenso del shogunado Tokugawa (1603-1867). En 1630, Razán fundó en Yedo (hoy Tokio) una escuela de administración pública y filosofía confuciana que más tarde se convirtió en la Universidad de Tokio. Así, el confucianismo fomentó el ambiente intelectual y el aprecio por el aprendizaje. Kaibara Ekken (1630-1714) fue quizá el más famoso filósofo confuciano de finales del feudalismo japonés. Era un maestro de renombre que subrayaba la unidad de la persona con el entorno y abogaba por una vida virtuosa para alcanzar la armonía con la naturaleza. Pronto, Japón se convirtió en un centro de estudio del confucianismo, con corrientes de interpretación rivales.

En términos de las aplicaciones concretas del confucianismo, Soho Takuán (1573-1645) veía al individuo como una reflexión microcósmica del universo; así, la disciplina personal lleva al control de los sucesos externos. Baigán Ishida (1685-1744) proponía que la mente tiene una base física y sensible a la información del medio. Sus enseñanzas, que casi recuerdan a Locke, decían que el contenido de la mente depende del entorno, de modo que la personalidad cambia de acuerdo con las modificaciones de la información del exterior. Ho Kamada (1753-1821) postulaba 14 emociones y un código psicológico basado en la vida virtuosa para alcanzar la felicidad personal. En consecuencia, la filosofía japonesa de finales del feudalismo era rica en interpretaciones psicológicas, muchas tan elaboradas como las propuestas en Europa en la misma época.

Los japoneses tomaban libremente de otras culturas, en particular la china, pero adaptaban las ideas a su carácter social y nacional. A pesar de las constantes disputas internas, la escasez de recursos naturales y los devastadores terremotos, los japoneses formaron una sociedad que al cabo aceptó el énfasis del confucianismo en el estudio académico. Con su rápido paso del feudalismo a la economía industrial a finales del siglo XIX, Japón estableció un sistema educativo basado en la dedicación completa al aprendizaje.

Esta transición de la sociedad japonesa del feudalismo a la organización industrial fue en verdad notable. El éxito de la industrialización se confirmó con las victorias espectaculares en la guerra ruso-japonesa de 1904 y 1905. Con todo, retuvo algo de las tradiciones filosóficas de Japón. La lealtad, la asociación y los vínculos familiares quedaron entretejidos en la estructura industrial. Se inculcaron en los valores japoneses acti-



tudes hacia la productividad y la educación, lo que favoreció una psicología social única a escala nacional que ha servido a la sociedad japonesa hasta bien entrado el siglo XX.

Quizá por su población menor y más homogénea, que aceptaba los valores utilitarios y funcionales de la investigación psicológica, la psicología moderna ha progresado mucho más en Japón que en China. Más aún, las estrechas relaciones de Japón con los Estados Unidos, que les fueron impuestas tras su derrota en la Segunda Guerra Mundial, hizo que las actividades académicas se recuperaran según las direcciones de la investigación estadounidense. Hoy, Japón es un líder en la investigación psicológica y sus publicaciones son una parte invaluable y respetada de la base de datos de la psicología.

La crónica de la fundación de los modelos occidentales de investigación psicológica en el país suele citar a Yujiro Motora (1858-1912) como el primer psicólogo experimental de Japón. Nacido en Osaka, estudió en la Universidad de Boston y en 1888 se doctoró en la Universidad Johns Hopkins, dirigido por G. Stanley Hall. A su regreso a Japón, se convirtió en el primer profesor de psicología en la Universidad de Tokio y fundó ahí un laboratorio. Continuó la investigación que había iniciado con Hall sobre la sensibilidad dérmica y publicó tres libros sobre la psicología general y sistemática. El sucesor de Motora en la Universidad de Tokio fue Matataro Matsumoto (1865-1843), quien se doctoró en Yale en 1898. Entonces, fue a Leipzig a trabajar con Wundt y volvió a Japón en 1900. Fundó el departamento y el laboratorio de psicología en la Universidad de Kioto y culminó su carrera en la de Tokio. Matsumoto llamaba a su sistema "psicocinémica", o trabajos mentales, que era una forma de control psicofisiológico con el que estudiaba experimentalmente las condiciones de las facultades mentales sobre el movimiento corporal. Como anticipación de los adelantos posteriores de la psicología zen, este trabajo llevó a Matsumoto a asociarse con el Instituto de Investigación Aeronáutica de la Universidad de Tokio, donde se ocupó de la psicología de la ingeniería humana.

Kwanichi Tanaka (1882-1962) colaboró en la introducción del conductismo de Watson en Japón. Tanaka hizo público y defendió los métodos objetivos propuestos por Watson. Como en los Estados Unidos, la formulación rígida de la versión original fue modificada y hecha flexible para dar lugar a los datos de la conciencia y la deliberación. Por ejemplo, Koichi Masuda (1883-1947) propuso una versión de la cognición animal con su interpretación del comportamiento infrahumano en términos de conciencia. Del mismo modo, Ryo Kuroda (1890-1947) afirmaba que la conducta y la conciencia son dos aspectos complementarios, más que contradictorios, de la misma experiencia.

Kanae Sakuma (1888-1970), quien después de formarse en Japón fue a Berlín a estudiar con Köhler y Lewin, llevó a su país la psicología de la Gestalt y aplicó sus principios al desarrollo del lenguaje, con lo que se convirtió en uno de los primeros psicolingüistas. Asimismo, Hiroshi Hayami, después de estudiar en Berlín en 1925 y 1926, importó la corriente fenomenológica de Husserl para ofrecer un acceso más directo a la experiencia.

Quizá las aplicaciones clínicas ejemplifican mejor los intentos por integrar las tradiciones oriental y occidental en la psicoterapia. Shoma Morita (1874-1938) argumentaba que la reacción y la atención indebida al comportamiento neurótico suele exagerar el problema y convertirse en un círculo vicioso. Morita planteó una alternativa



terapéutica que se alimentaba del budismo zen. Como otras corrientes budistas, el zen es antirracionalista y busca el conocimiento sólo por la intuición y la interpretación, más que por la dependencia en los textos budistas. El objetivo de la teoría de Morita era alcanzar la armonía con el universo, no luchar con él o resistirse, como enseña la filosofía occidental. Así, la persona acepta su condición para reducir la ansiedad asociada con la mala atención que le presta. Morita empleaba un procedimiento de cuatro etapas que comenzaban con el paciente entregado a la ansiedad y terminaban con su preparación para la vuelta a la existencia cotidiana.

Koji Sato (1905-1971), profesor de psicología de la Universidad de Kioto, profundizó en este modelo con su psicología zen. Influido primero por la psicología de la Gestalt, Sato se inclinó después por el psicoanálisis y la psicología clínica. Durante la década de los cincuenta, se interesó en la obra de Morita y pasó el resto de su carrera extendiendo las aplicaciones del zen a la psicoterapia. En esencia, las técnicas de meditación del zen recurren a adaptaciones de postura y respiración para alcanzar la serenidad y la claridad mental por medio de la realización de la armonía y la integración de la persona con el universo. Se trata de métodos de control psicofisiológico que inciden en el estado mental para producir un sentido interno de bienestar. Sato y su psicología zen fueron reconocidos por terapeutas occidentales, como Karen Horney y Carl Rogers. El zen fue el principal vehículo para introducir el pensamiento oriental a los psicólogos occidentales.

La psicología japonesa, a diferencia de la china, ha disfrutado de gran aceptación y prosperidad tanto en Japón como en la comunidad internacional. Es un crédito en favor de la diligencia de los académicos japoneses que se hayan recuperado de la devastación y las pérdidas de la guerra y la reestructuración posterior del país. Es interesante observar que tal vez las relaciones con la psicología estadounidense previas a la Segunda Guerra Mundial hayan facilitado una reconstrucción ecléctica de la psicología japonesa, un tema común en las corrientes de las dos naciones.

Para concluir, resulta que la psicología contemporánea ha pasado a una fase que rechaza el periodo sistemático. Este cambio es sin duda benéfico en la medida en que justifica la psicología como una ciencia abierta, sin presupuestos ni tendencias rígidas y preconcebidas. De cualquier modo, hay que matizar este progreso, porque al rechazar los sistemas, la psicología ha sustituido una definición de ciencia que se funda en el empirismo, en particular en el método experimental. En este sentido, la psicología se alinea con el modelo de investigación de las ciencias naturales. Aunque la adhesión a este modelo varía con cada área, el consenso en que este modelo es el óptimo representa en sí mismo un conjunto de postulados sobre la naturaleza de la actividad humana.

## **RESUMEN**

Las tendencias corrientes en la psicología se manifiestan en adelantos en las áreas del aprendizaje y la motivación, la percepción, el desarrollo, la psicología social y la personalidad. Desde el fin del XIX, cuando se hicieron rutinarios los contactos con Occiden-

te, la psicología gozó de un relativo éxito en Asia. De hecho, podemos señalar a Japón como líder contemporáneo en la investigación de todas las áreas psicológicas, y su productividad rivaliza con los Estados Unidos y Europa. Se observa un alejamiento de los sistemas psicológicos y una mayor inclinación por el acopio de datos de un planteamiento empírico. En general, la psicología se conduce según un neofuncionalismo ecléctico. Aunque han aparecido modelos que integran la diversidad de los datos, en particular en las áreas del aprendizaje y la psicología del desarrollo, las otras áreas de la psicología contemporánea se mantienen en un nivel empírico sin posturas teóricas de aceptación universal. Tal estado es benéfico porque el empirismo brinda una estructura de estudio abierto. Sin embargo, el empirismo, sobre todo si está articulado como método experimental, también implica postulados que en última instancia comprometen a la psicología con un modelo de ciencias naturales que excluye otros métodos de investigación.

## BIBLIOGRAFÍA

---

Cohen, S. y Herbert, T. B., "Health psychology: Psychological factors and physical disease from the perspective of human psychoneuroimmunology", en *Annual Review of Psychology*, 47, 1996, pp. 113-142.

Miller, N. E., "Behavioral medicine: Symbiosis between laboratory and clinic", en *Annual Review of Psychology*, 34, 1983, pp. 1-31.

### Aprendizaje y motivación

Amsel, A., "Frustrative nonreward in partial reinforcement and discriminative learning", en *Psychological Review*, 69, 1962, pp. 306-328.

Anokhin, K. V. y Rose, S. P. R., "Learning-induced increase of immediate early gene messenger RNA in the chick forebrain", en *European Journal of Neuroscience*, 3, 1991, pp. 162-167.

Bindra, D., "A unified account of classical conditioning and operant training", en A. H. Black y W. F. Prokasy (comps.), *Classical conditioning II: Current research and theory*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts, 1972, pp. 453-481.

—— "A motivational view of learning, performance, and behavior modification", en *Psychological Review*, 81, 1974, pp. 199-213.

Bolles, R. C., *A theory of motivation*, Nueva York, Harper and Row, 1967.

—— "Species-specific defense reactions and avoidance learning", en *Psychological Review*, 77, 1970, pp. 32-48.

Bower, G. H., "A contrast effect in differential conditioning", en *Journal of Experimental Psychology*, 62, 1961, pp. 196-199.

Brehm, J. W. y Self, E. A., "The intensity of motivation", en *Annual Review of Psychology*, 40, 1989, pp. 109-131.

Bruce, D., "On the origins of the term 'neuropsychology'", en *Neuropsychologia*, 23, 1985, pp. 813-814.

Church, R. M., "The internal clock", en S. H. Hulse, H. Fowley y W. K. Honig (comps.), *Cognitive processes in animal behavior*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.



- Davis, H. R. y Squire, L. R., "Protein synthesis and memory: A review", en *Psychological Bulletin*, 96, 1984, pp. 518-559.
- Dunn, A. J., "Neurochemistry of learning and memory: An evaluation of recent data", en *Annual Review of Psychology*, 31, 1980, pp. 343-390.
- Epstein, R., "Comparative psychology as the praxist views it", en *Journal of Comparative Psychology*, 101, 1987, pp. 249-253.
- Epstein, R., Lanza, R. P. y Skinner, B. F., "Self-awareness in the pigeon", en *Science*, 212, 1981, pp. 695-696.
- Gazzaniga, M. S., "The split brain in man", en *Scientific American*, 217, 1967, pp. 24-29.
- Hearst, E. y Peterson, G. B., "Transfer of conditioned excitation and inhibition from one operant response to another", en *Journal of Experimental Psychology*, 99, 1973, pp. 360-368.
- Hillyard, S. A. y Kutas, M., "Electrophysiology of cognitive processes", en *Annual Review of Psychology*, 34, 1983, pp. 33-61.
- Hinde, R. A. y Stevenson-Hinde, J., *Constraints on learning*, Londres, Academic Press, 1973.
- Hunt, E., "Cognitive science: Definition, status, and questions", en *Annual Review of Psychology*, 40, 1989, pp. 603-629.
- Logan, F. A. y Wagner, A. R., *Reward and Punishment*, Boston, Allyn and Bacon, 1965.
- Martínez, J. L. y Derrick, B. E., "Long-term potentiation and learning", en *Annual Review of Psychology*, 47, 1996, pp. 173-203.
- Matthies, H., "Neurobiological aspects of learning and memory", en *Annual Review of Psychology*, 40, 1989, pp. 381-404.
- Overmier, J. B. y Bull, J. A., "Influences of appetitive pavlovian conditioning upon avoidance behavior", en J. H. Reynierse (comp.), *Current issues in animal learning: A colloquium*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1970, pp. 117-141.
- Rescorla, R. A., "Behavioral studies of pavlovian conditioning", en *Annual Review of Neuroscience*, 11, 1988, pp. 329-352.
- Rescorla, R. A. y Solomon, R. L., "Two-process learning theory: Relationships between pavlovian conditioning and instrumental learning", en *Psychological Review*, 74, 1967, pp. 151-182.
- Rescorla, R. A. y Wagner, A. R., "A theory of pavlovian conditioning: Variations in the effectiveness of reinforcement and nonreinforcement", en A. H. Black y W. F. Prokasy (comps.), *Classical conditioning II: Current research and theory*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts, 1972, pp. 64-69.
- Roitblat, J. L. y von Fersen, L., "Comparative cognition: Representations and processes in learning and memory", en *Annual Review of Psychology*, 43, 1992, pp. 671-710.
- Rosenzweig, M., "Aspects of the search for neural mechanisms of memory", en *Annual Review of Psychology*, 47, 1996, pp. 1-32.
- Seligman, M. E. P., "On the generality of the laws of learning", en *Psychological Review*, 77, 1970, pp. 406-418.
- Seligman, M. E. P. y Hager, J. L. (comps.), *Biological boundaries of learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.
- Sternberg, R. J. y Lubart, R. I., "Investing in creativity", en *American Psychologist*, 51, 1996, pp. 677-688.
- White, N. M. y Milner, P. M., "The psychobiology of reinforcers", en *Annual Review of Psychology*, 43, 1992, pp. 443-471.
- Wise, R. A. y Rompre, P. P., "Brain dopamine and reward", en *Annual Review of Psychology*, 40, 1989, pp. 191-225.



## Percepción

- Bartenthal, B. I., "Origins and early development of perception, action, and representation", en *Annual Review of Psychology*, 47, 1996, pp. 431-459.
- DeValois, R. L. y DeValois, K.K., "Spatial perception", en *Annual Review of Psychology*, 31, 1980, pp. 309-341.
- Gibson, J. J., *The ecological approach to visual perception*, Boston, Houghton Mifflin, 1970.
- Haber, R. N., "Visual perception", en *Annual Review of Psychology*, 29, 1978, pp. 31-59.
- Hersh, I. J. y Watson, C. S., "Auditory psychophysics and perception", en *Annual Review of Psychology*, 47, 1996, pp. 461-484.
- Johansson, G., von Hofsten, C. y Jansson, G., "Event perception", en *Annual Review of Psychology*, 31, 1980, pp. 27-63.
- Kinchla, R. A., "Attention", en *Annual Review of Psychology*, 43, 1992, pp. 742-771.
- Pettigrew, J. D., Nikara, T. y Bishop, P. O., "Binocular interaction on single units in cat striate cortex: Simultaneous stimulation by single moving slit with receptive fields in correspondence", en *Experimental Brain Research*, 6, 1968, pp. 391-410.

## Desarrollo

- Baltes, P. B., Reese, H. W. y Lipsitt, L. P., "Life-span developmental psychology", en *Annual Review of Psychology*, 31, 1980, pp. 65-110.
- Birren, J. E., "Psychology of adult development and aging", en *Annual Review of Psychology*, 34, 1983, pp. 543-575.
- Birren, J. E. y Fisher, L. M., "Aging and speed of behavior: Possible consequences for psychological functioning", en *Annual Review of Psychology*, 46, 1995, pp. 329-353.
- Brainerd, C. J., "Piaget: A centennial celebration", en *Psychological Science*, 7, 1996, pp. 191-195.
- Brim, O. G. y Kagan, J., "Constancy and change. A view of the issues", en O. G. Brim y J. Kagan (comps.), *Constancy and change in human development*, Cambridge, Harvard University Press, 1-25, 1980.
- Cairns, L. B. y Valsiner, J., "Child psychology", en *Annual Review of Psychology*, 35, 1984, pp. 553-577.
- Campbell, B. A. y Spear, N. E., "Ontogeny of memory", en *Psychological Review*, 79, 1972, pp. 215-230.
- Carpenter, P. A., Meyake, A. y Just, M. A., "Language comprehension: Sentence and discourse processing", en *Annual Review of Psychology*, 46, 1995, pp. 91-120.
- Danks, J. y Glucksberg, S., "Experimental psycholinguistics", en *Annual Review of Psychology*, 31, 1980, pp. 391-417.
- Deese, J., *Psycholinguistics*, Boston, Allyn and Bacon, 1970.
- Denenberg, V. H., "A consideration of the usefulness of the critical hypothesis as applied to the stimulation of rodents in infancy", en G. Newton y S. Levine (comps.), *Early experience and behavior*, Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1968.
- Dennis, M., "William Preyer (1841-1897) and his neuropsychology of language acquisition", en *Developmental Neuropsychology*, 1, 1985, pp. 287-315.
- Ellis, H. C., *Fundamentals of human learning, memory and cognition*, Dubuque, IA: William C. Brown, 2a. ed., 1985.



- Flavell, J. H., "Piaget's legacy", en *Psychological Science*, 7, 1996, pp. 200-203.
- Foss, D. J., "Experimental psycholinguistics", en *Annual Review of Psychology*, 39, 1988, pp. 301-348.
- Glucksberg, S. y Danks, J., *Experimental psycholinguistics*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1975.
- Harlow, H. F. y Harlow, M., "Learning to love", en *American Scientist*, 54, 1966, pp. 244-272.
- Honzik, M., "Life-span development", en *Annual Review of Psychology*, 35, 1984, pp. 309-331.
- Jarvik, L. F., "Thoughts on the psychology of aging", en *American Psychologist*, 30, 1975, pp. 576-583.
- Mussen, P. H. (comp.), *Handbook of child psychology*, 4 vols., Nueva York, Wiley, 4a. ed., 1983.
- Mussen, P., Conger, J., Kagan, J. y Geiwitz, J., *Psychological development. A life span approach*, Nueva York, Harper and Row, 1979.
- Osgood, C. E., Suci, C. J. y Tannenbaum, P. H., *The measurement of meaning*, Urbana, University of Illinois Press, 1957.
- Phillips, J. L., *The origins of intellect: Piaget's theory*, (2da. ed.) San Francisco, W. H. Freeman, 1975.
- Piaget, J., *The language and thought of the child*, Londres, Routledge, 1926.
- *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*, Londres, Routledge, 1958.
- Piaget, J. y Inhelder, B., *The psychology of the child*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1969.
- Premarck, D., "Animal cognition", en *Annual Review of Psychology*, 34, 1983, pp. 351-362.
- Schultz, R. y Heckhausen, J., "A life span model of successful aging", en *American Psychologist*, 51, 1996, pp. 702-714.
- Snyder, S. H., "Neurosciences: An integrative discipline", en *Science*, 225, 1984, pp. 1255-1257.
- Spear, N. E., "Retrieval of memories", en W. K. Estes (comp.), *Handbook of memory and cognitive processes*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1976.
- Wellman, H. M. y Gelman, S. A., "Cognitive development: Foundational theories of core domains", en *Annual Review of Psychology*, 43, 1992, pp. 337-375.
- Whalen, R. E. y Simon, N. G., "Biological motivation", en *Annual Review of Psychology*, 35, 1984, pp. 257-276.

### Psicología social

- Allport, F. H., *Social psychology*, Boston, Houghton Mifflin, 1924.
- Brody, N., "Social motivation", en *Annual Review of Psychology*, 31, 1980, pp. 143-168.
- Dawes, R. M., "Social dilemmas", en *Annual Review of Psychology*, 31, 1980, pp. 169-193.
- Harris Bond, M. y Smith, P. B., "Cross-cultural social and organizational psychology", en *Annual Review of Psychology*, 47, 1996, pp. 205-235.
- Harvey, S. H. y Weary, G., "Current issues in attribution theory and research", en *Annual Review of Psychology*, 35, 1984, pp. 427-459.
- Kenny, D., "The design and analyses of social-interactive research", en *Annual Review of Psychology*, 47, 1996, pp. 59-86.
- Mead, M., *Male and female: A study of sexes in a changing world*, Nueva York, Morrow, 1949.
- Milgram, S., "Behavioral study of obedience", en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 1963, pp. 371-378.
- Pettigrew, T. F. y Campbell, E. Q., "Faubus and segregation: An analysis of Arkansas voting", en *Public Opinion Quarterly*, 24, 1960, pp. 436-447.

- Schlenker, B. R. y Weigold, M. F., "Interpersonal processes involving impression regulation and management", en *Annual Review of Psychology*, 43, 1992, pp. 133-168.
- Steiner, I. D. y Fishbein, M. (comps.), *Current studies in social psychology*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.

### Personalidad

- Cattell, R. B., *Personality and motivation: Structure and measurement*, Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich, 1957.
- Eysenck, H. J., *The structure of human personality*, Nueva York, John Wiley, 1953.
- Jackson, D. N. y Paunonen, S. V., "Personality structure and assessment", en *Annual Review of Psychology*, 31, 1980, pp. 503-551.

### Panorama internacional

- Barrett, W., *Zen Buddhism: Selected writings of D. T. Suzuki*, Garden City, NY: Doubleday, 1956.
- Brown, L. B., *Psychology in contemporary China*, Oxford, Pergamon, 1981.
- Chin, R. y Chin, A. L. S., *Psychological research in communist China*, New Haven, CT: Yale University Press, 1975.
- Coleman, D., "Buddhist and western psychology: Some commonalities and differences", en *Journal of Transpersonal Psychology*, 13, 1981, pp. 125-136.
- Huang, Su-J., "Max Weber's *The religion of China: An interpretation*", en *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 30, 1994, pp. 2-18.
- Marx, M. H. y Hillix, W. A., *Systems and theories in psychology*, (2da. ed.), Nueva York, McGraw-Hill, 1973.
- Murphy, G. y Murphy, L. B., *Asian psychology*, Nueva York, Basic Books, 1968.
- Nakayama, S. y Sivin, N. (comps.), *Chinese science: Exploration of an ancient tradition*, Cambridge, MA MIT Press, 1973.
- Needham, J., *Clerks and craftsmen in China and the West*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1970.
- Orleans, L. A. (comp.), *Science in contemporary China*, Stanford, CA: Stanford University Press, 1980.
- Petzold, M., "The history of Chinese psychology", en *History of Psychology Newsletter*, 16, 1984, pp. 23-31.
- Rosenzweig, M. R., "U. S. psychology and world psychology", en *American Psychologist*, 39, 1984, pp. 877-884.